

PL ISSN 0446-7965

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

JO

Języki Obce w Szkole



nr **4/2009**

wrzesień/październik



Centralny Ośrodek
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 uczyliśmy 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)

| | | | | | |
|------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Numer 2009 | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | |
| Numer 2008 | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |

Cena każdego numeru – 16 zł.

Numer specjalny:

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

Numer 5 i 6 do 15 listopada 2009 r. 24 zł

Prenumerata 2010

Cały rok: numery 1 ÷ 6 do 15 lutego 2010 r. 72 zł
I półrocze: numery 1 ÷ 3 do 15 lutego 2010 r. 36 zł
II półrocze: numery 4 ÷ 6 do 15 września 2010 r. 36 zł

Imię..... Nazwisko

Instytucja

Ulica

Kod pocztowy Miejscowość

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego)

NIP

Konto: NBP o/Warszawa 88 10101010 0189 6222 3100 0000 „Języki Obce w Szkole”

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

- Proszę przelać zamówienie i kopię dowodu wpłaty do redakcji. Wkrótce prześlemy zamówione numery wraz z fakturą.

**Redakcja „Języki Obce w Szkole”
Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa.
Prenumerata: tel./faks (048 22) 345 37 92**



Spis treści

Od Redakcji 3

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

Mariola Bogucka – Wczesne nauczanie języka obcego: dylematy, fakty i mity. 5
Magdalena Sadowska-Gronert – Wokół dyskusji na temat dwujęzyczności 10
Izabela Nowak – Myślę i mówię, mówię i myślę – ale w jakim języku? 17
Justyna Krawczyk – Proces glottodydaktyczny ukazany z perspektywy kompetencji werbalnej
i niewerbalnej 24
Zygmunt Borowski – Ekwiwalentne konstrukcje leksykalne w języku niemieckim 30

MIĘDZY TEORIA I PRAKTYKĄ

Anna Jurek – Metody początkowej nauki czytania 36
Krystyna Mihałka – Uwarunkowania kulturowe a nauczanie słownictwa na lekcji języka obcego 47
Ewa Dźwierżyńska – Aktywizowanie uczniów warunkiem skuteczności przyswajania obcojęzycznej
leksyki 55
Emilia Podpora-Polit – *Jak można nie lubić chleba?* – o autentyczności w praktyce 58
Dorota Szczęśniak – Od klasyki po slam. Dydaktyczne przesłanki zastosowania liryki na lekcjach
języka obcego 61
Ewa Turkowska – Praca z liryką na lekcji języka obcego dla początkujących 65

PROGRAMY, EGZAMINY, RAPORTY, INFORMACJE

Anna Łochowska – Pierwszy egzamin gimnazjalny z języków obcych. 72
Beata Trzcicka – Egzamin maturalny z języków obcych 2009 78
Marzena Żylińska – Zmieniająca się szkoła – *Schule im Wandel* 84
Sylwia Twardo – O możliwościach nieodpłatnego wykorzystywania materiałów z internetu 95

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

Małgorzata Wiatr-Kmieciak – Gry dydaktyczne w nauczaniu języka rosyjskiego – na przykładzie
materiału z podręcznika *Вот и мы* 103
Danuta Stanulewicz – *Summer at the seaside* – rozmawiamy z uczniami o wakacjach po angielsku
(lub w innym języku obcym) 106

PRZEDSZKOLE, SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

Joanna Bytner – Język niemiecki w przedszkolu i pierwszych klasach szkoły podstawowej 109
Izabela Witkowska – Rola rymowanek w rozwoju działalności twórczej 115
Emilia Kosowska-Stępień – Każdy może pisać wiersze. 118
Ilona Stępień – Zabawy translatorskie, czyli o tłumaczeniu poezji przez gimnazjalistów 120
Angela Bajorek, Ewa Górbel – Stacje do samodzielności 123

SZKOŁA PONADGIMNAZJALNA, SZKOŁA WYŻSZA

| | |
|--|-----|
| Kamilla Szulkin, Marzena S. Wysocka – Rozwijanie świadomości językowej uczniów podczas warsztatów poetyckich w szkole ponadgimnazjalnej | 135 |
| Urszula Zalaszińska-Curyło – Uczniowie tworzą historyjki w języku niemieckim | 139 |
| Karolina Ekes – Na łacinie o nudzie | 142 |
| Magdalena Raczyńska-Wąsek – <i>Deutsche Bahn – überallhin kann</i> – poszukiwanie, porządkowanie i selekcjonowanie informacji. | 145 |
| Dariusz Langhoff – Style retoryczne: opis i narracja. | 146 |

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

| | |
|---|-----|
| Olga Aleksandrowska, Małgorzata Radecka – Kącik maturalny – zestawy „amerykańskie” | 153 |
| Romuald Hassa – Przed egzaminem maturalnym z chemii nauczanej w języku angielskim | 156 |

SŁOWNICZKI TEMATYCZNE

| | |
|---|-----|
| Andrzej Wierus – Erudycja zawsze w modzie, czyli frazeologia klasowa inaczej | 161 |
| Paulina Herbik – Angielsko-polska leksyka przemysłu samochodowego. | 165 |

SPRAWOZDANIA

| | |
|---|-----|
| Jolanta Niziołek – Dodatkowe zajęcia z języka angielskiego dla uczniów szkół podstawowych. | 169 |
| Emilia Kosowska-Stępiak, Aneta Szadziewska – Twilightmania | 169 |
| Ewelina Magdziarczyk-Plebanek – O projekcie <i>Made in America</i> | 172 |
| Olga Aleksandrowska – <i>American Day</i> – inicjatywa z projektu <i>Made in America</i> | 174 |
| Anna Czura – <i>Encouraging the Culture of Evaluation among Professionals</i> – warsztaty w Europejskim Centrum Języków Nowożytnych | 177 |
| Olena Styslavska – Seminarium <i>Edukacja mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce – model teoretyczny czy praktyka oświatowa?</i> | 179 |

RECENZJE

| | |
|--|-----|
| Eryk Stachurski – Francuski nie wywodzi się z łaciny! | 182 |
| Magdalena Lipińska-Derlikowska – Reforma bilingwalna – zmiana paradygmatu w nauczaniu języka obcego | 185 |
| Małgorzata Rzeźnik – <i>Edukacja językowa w społeczeństwie komunikacyjnym</i> | 190 |
| Angela Bajorek – <i>Helvetia literarisch</i> | 193 |
| Dorota Szczęśniak – <i>Poetry Slam</i> – poezja i performance w szkole | 195 |
| Andrzej Wierus – <i>Destination C1&C2 Grammar & Vocabulary</i> | 196 |

**Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli**

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

Prenumerata: Renata Dzieciół – tel./faks (48 22) 345 37 92, e-mail: renata.dzieciol@codn.edu.pl

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

Szanowni Państwo

Zaczął się nowy rok szkolny i akademicki 2009/2010 a z nim sporo nowości. Od wielu już lat zmiany w oświacie są wprowadzane w naszym kraju co roku i za każdym razem towarzyszą im burzliwe dyskusje całego społeczeństwa. Każdy przecież się kształci lub kształcił, wielu ma swoje dzieci w szkole, obserwuje edukację swoich wnuków, znajomych, sąsiadów. Każdy ma jakieś zdanie na temat systemu oświaty, w tym również kształcenia językowego. Gdy jeśli kiedykolwiek się w czymś uczestniczyło, to ma się na ten temat wyrobioną opinię. Problem tkwi jednak w tym, że mamy dość niski poziom zaufania społecznego, zachwianą wiarę w autorytety i stanowczą niechęć do zmian.

Tymczasem świat pędzi do przodu i bez zmian w systemie kształcenia, innowacyjności w pracy w szkole i otwartości na dobre projekty proponowane przez innych pozostaniemy w tyle. Zmiany są więc nieuniknione. Sześciolatki poszły do szkół, jeszcze nie wszystkie, ale w ciągu najbliższych dwóch lat wszystkie zostaną objęte obowiązkiem szkolnym. Dzieci uczą się obowiązkowo języka obcego od pierwszej klasy szkoły podstawowej, a nowa podstawa programowa wprowadza obowiązek kontynuowania nauki języka obcego w gimnazjum i obowiązkowe wprowadzenie drugiego języka obcego na III etapie edukacyjnym, czyli w gimnazjum. Pojawiła się też możliwość podjęcia nauki trzeciego języka obcego na IV etapie edukacyjnym lub kontynuowania nauki obu nauczanych wcześniej języków. Z obowiązku kontynuacji wynika konieczność tworzenia grup międzyklasowych lub międzyoddziałowych. Przed podziałem na grupy należy sprawdzić wiedzę i umiejętności uczniów, by nie zaprzepaścić tego, czego już się nauczyli. Byłoby dobrze, gdyby liczba uczniów w grupie nie była z góry określona, aby można było zapewnić indywidualne traktowanie każdego dziecka i stworzenie warunków sprzyjających efektywnej nauce.

Od ile jednak liczba uczniów w grupie zależy od nakładów finansowych, jakimi dysponują szkoły i przepisów prawnych, o tyle warunki i atmosfera, w jakich przebiega nauczanie, w dużym stopniu może już zależeć od nauczycieli. Na IV stronie okładki tego numeru anonsujemy tom 1. książki wydanej przez Wydawnictwa CODN (pod redakcją prof. dr. hab. Andrzeja Janowskiego) *Nauczanie w praktyce*. Doskonale wpisuje się ona w obowiązujące w nowej podstawie programowej standardy kształcenia. Pomaga zrozumieć, że w nauczaniu najważniejszy jest wkład pracy każdego dziecka. Potrzebna jest do tego wiara rodziców i nauczycieli w podejmowany przez ucznia trud, bo może ona motywować go do pracy. Potrzebne jest dostrzeganie tego, co w każdym uczniu jest pozytywne i budowanie na tym procesie nauczania. Potrzebne jest rozpoznanie jego mocnych i słabych stron i koncentrowanie się na tych mocnych, bo pozwolą one pokonać słabe. Potrzebne jest rozpoznanie preferowanego przez ucznia stylu uczenia się, by podpowiadać mu skuteczne dla niego strategie uczenia się. Książka jest cenna dla nauczycieli wszystkich przedmiotów, ale zwłaszcza dla nauczycieli języków. Nauka języka to przede wszystkim nauka komunikowania się, którą ułatwiają posiadane umiejętności społeczno-emocjonalne. Odpowiedzi na to, jak je rozwijać, by sprzyjały efektywnej nauce języka, można m.in. poszukać w tej książce a także w wielu artykułach ukazujących się w naszym czasopiśmie.

Od dawna wykraczamy w czasopiśmie zawartością artykułów poza tradycyjne nauczanie języka. Uczymy bowiem języka po to, by pomóc uczniom porozumiewać się w codziennych sytuacjach i formułować własne myśli, doznania, wrażenia, dzielić się wiedzą i pomysłami, współdziałać z innymi, by zrobić coś pożytecznego, coś dla innych albo coś dla swojej przyjemności i by stale chcieć coś robić. W tym numerze podejmujemy wiele takich tematów i piszemy o inicjatywach nauczycieli wykorzystania tego, co akurat pasjonuje uczniów, by osiągnąć swoje cele dydaktyczne (np. Twiightmania, s. 169).

Rola nauczycieli języków obcych w szkołach wszystkich szczebli kształcenia w ostatnich latach bardzo wzrosła. Głównie dlatego, że właśnie na lekcjach języka obcego jest najwięcej możliwości

rozwijania umiejętności społeczno-emocjonalnych, pozwalających uczniom współpracować z innymi, skutecznie się uczyć i podejmować różne role społeczne – w klasie szkolnej i poza nią. W naszym tegorocznym numerze specjalnym mamy nadzieję podjąć te zagadnienia. Zatytułowaliśmy go:

O podstawie programowej, programach i nowych obowiązkach nauczycieli.

Ciągle czekamy na Państwa artykuły do tego numeru. Państwa teksty, pomysły i uwagi w dużym stopniu wypełnią jego zawartość. Może inspiracją będzie zamieszczony w tym numerze artykuł dr Marzeny Żylińskiej *Zmieniająca się szkoła* (s. 84-94).

Czekamy również na prace konkursowe:

Uczmy dobrze, a przy okazji skutecznie przygotowujemy do egzaminów.

Spodziewamy się, że w pracach zostanie pokazane, jak można pracować, aby widmo egzaminów nie przesłaniało normalnego toku nauki – ciekawego, motywującego, inspirującego i rozwijającego ucznia. Czekamy na Państwa prace do końca listopada.

Zachęcamy też do przysyłania artykułów i przypominamy, że drukujemy każdy tekst, który zyska przychylną opinię naszych recenzentów, redaktorów działów.

W naszej redakcji ostatnio zachodzi wiele zmian. Po siedmiu latach współpracy odeszła z naszego zespołu redaktor działu języka niemieckiego dr Hanna Bawej-Krajewska. Jej obowiązki przejęła dobrze znana nauczycielom języka niemieckiego Barbara Kujawa, długoletni nauczyciel konsultant w CODN. Pracuje w zespole redakcyjnym od marca tego roku. Działy języka rosyjskiego i języków romańskich prowadzą najmłodszy w zespole redakcyjnym – redaktorzy Wojciech Sosnowski i Konrad Leszczyński. Redaktor Grażyna Czetwertyńska i ja reprezentujemy dawny skład redakcji.

W tym składzie kontynuujemy pracę naszych poprzedników, rozpoczętą w 1957 roku, by umożliwić dzielenie się wiedzą i doświadczeniami, wzajemnie się inspirować i dokumentować rzeczywistość. Kontynuujemy też internetowe biuletyny *Nauczanie Wczesnoszkolne*, których celem jest zwrócenie uwagi Państwa na to, co nam wydaje się ważne w nauczaniu w klasach I-III, podpowiedzenie czegoś, a czasem prezentacja pomysłu, który nam wydaje się cenny. Tematyka biuletynów jest ściśle związana z problemami poruszonymi w Państwa listach, mailach i artykułach.

Szanowni Państwo, rozpoczęty nowy rok szkolny i akademicki niesie dla nas kolejne dni spotkań z naszymi uczniami. Jak co roku, życzymy Wam, by były one owocne i by nie zabrakło w nich uśmiechu, radości i satysfakcji z pracy.

Maria Gorzelak i Zespół Redakcyjny

Podstawy glottodydaktyki

Mariola Bogucka¹
Gdańsk



Wczesne nauczanie języka obcego: dylematy, fakty i mity

Decyzję o rozpoczęciu nauki przez bardzo małe i małe dzieci podejmują ich rodzice lub opiekunowie, natomiast decyzję o wprowadzeniu obowiązku wczesnego nauczania języka obcego w szkołach odpowiednie władze. Jedno jest pewne, że bez względu na zasięg oddziaływania i liczbę dzieci, na które decyzja będzie miała wpływ, jest ona bardzo trudna i wiąże się z dużymi konsekwencjami. Zarówno w skali rodziny, jak i kraju zorganizowanie wczesnej nauki języka obcego wymaga nakładu finansów, czasu i odpowiedniej organizacji. Ogromna waga podejmowanych decyzji oraz poczucie odpowiedzialności, które musi w takich wypadkach towarzyszyć wszystkim zaangażowanym osobom, spowodowało wiele dyskusji na temat efektywności oraz „opłacalności” wprowadzania języka obcego w nauczaniu przed- i wczesnoszkolnym. Teoretycznie badania naukowe prowadzone w tej dziedzinie przez glottodydaktyków, pedagogów, psychologów oraz językoznawców powinny ułatwić podjęcie stosownej decyzji. Niestety w przypadku wczesnego nauczania języków obcych wyniki badań nie zawsze dają jednoznaczną odpowiedź. Zanim przedstawię przegląd popularnych opinii oraz wyników badań, wyjaśnię zasadniczą kwestię dotyczącą opisywanej tematyki, to znaczy sprecyzowanie przedmiotu rozważań, czyli wyjaśnienie różnic między przyswajaniem a uczeniem się języka obcego.

Kontrowersje, które narastają już od wielu lat, dotyczą następujących kwestii:

- Czy istnieje optymalny wiek rozpoczęcia nauki języka obcego?

- Czy dzieci rzeczywiście uczą się szybciej i łatwiej?
- Czy wczesna nauka języka obcego przez dziecko dopiero uczące się języka ojczystego wpływa korzystnie na jego rozwój?

Według badaczy wiele sprzecznych wyników badań, a w konsekwencji różnych poglądów, może mieć swoje źródło w problemach związanych z metodologią badań.

Przyswajanie a uczenie się języka obcego

Terminy *przyswajanie* (*acquisition*) oraz *uczenie się* (*learning*) oznaczają dwa różne procesy prowadzące do opanowania drugiego/obcego języka, wynikające głównie z innych uwarunkowań, w których procesy te się odbywają.

Rozróżnienie między dwoma procesami zostało po raz pierwszy zaprezentowane przez S. Krashena w roku 1976. Przyswajanie jest procesem, który dokonuje się w warunkach naturalnych, samorzutnie i automatycznie, gdy dziecko ma nieograniczony dostęp do języka. Czas wystawienia na język (*exposure*) oraz intensywność/ilość języka (*input*) są czynnikami wpływającymi na szybkość przyswajania. Według S. Krashena sprzyjającym elementem jest również bezstresowe środowisko, w którym dziecko ma czas na to, by „chłonąć” język i nie jest zmuszane do mówienia, gdy nie jest jeszcze do tego gotowe. Okres ciszy (*silent period*) jest ważnym stanem w procesie przyswajania języka ojczystego lub obcego. Nie-

¹ Autorka jest wykładowcą w Zakładzie Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego i współautorką podręcznika *Friends*.

zbędnym czynnikiem przyswajania języka jest zrozumienie treści słyszanego języka (*comprehensible input*), co w praktyce oznacza wejście dziecka w interakcje z osobami, które są źródłem tego języka. Różne formy interakcji są sposobem sprawdzenia prawidłowego zrozumienia przekazywanej informacji.

Uczenie się jest procesem, który wymaga świadomego udziału, wysiłku oraz motywacji ze strony uczącego się. Sprzyjającym czynnikiem jest również stworzenie uczniowi bezstresowych warunków do nauki, przypominających środowisko naturalne dziecka. Najistotniejszymi elementami różniącymi oba procesy jest ilość wprowadzanego języka, która jest zwykle kontrolowana i dopasowana do możliwości uczącego się (*finely-tuned input*) oraz znacząco krótszy czas kontaktu dziecka z językiem obcym (*exposure*). Ponadto uczenie się jest związane z refleksją na temat języka oraz samego procesu uczenia się, czyli nabywania wiedzy metajęzykowej, metakognitywnej i metapragmatycznej.

Powiedzenie, że przyswajanie języka odbywa się tylko w warunkach naturalnych, a uczenie się/nauczanie tylko w szkole, byłoby dużym uproszczeniem. Dzięki badaniom nad przyswajaniem języka ojczystego/pierwszego (*mother tongue/L1[Language 1]*) w warunkach naturalnych powstały programy, których celem jest stworzenie warunków zbliżonych do naturalnych w szkole. Najbardziej znanym przykładem takiego programu jest program szkół francuskojęzycznych dla dzieci anglojęzycznych w Kanadzie (*Canadian immersion*). W Polsce takim przykładem są coraz bardziej popularne przedszkola dwujęzyczne. Z drugiej strony stopniowe przyswajanie języka ojczystego w warunkach naturalnych z czasem przybiera coraz więcej cech uczenia się, na przykład, gdy dziecko z rodzicem/opiekunem rozwiązuje zadania językowe.

R. Ellis (w: Kurcz 2007) dokonuje rozróżnienia między warunkami:

- „naturalnymi” – uczenie się nieformalne na podstawie bezpośredniego uczestnictwa i obserwacji, bez formułowania zasad i reguł rządzących używaniem języka, z dużym naciskiem na społeczne znaczenie wyuczonych form oraz

- „edukacyjnymi” – uczenie się formalne z udziałem świadomego zwracania uwagi na zasady i reguły, z większym naciskiem na opanowanie przedmiotu nauki, traktowanego jako korpus wiedzy.

Chociaż przyjmuje się ogólne założenie, że uczenie się w każdym z tych typów warunków ma całkowicie odmienny charakter (...), to raczej różnicowanie w obrębie każdego typu warunków, zarówno jeśli chodzi o jakość, jak i ilość sposobności uczenia się, prawdopodobnie przewyższa różnice między nimi (por. Ellis w: Kurcz 2007:194).

Podobnie W. Klein (w: Kurcz 2007) poddaje w wątpliwość, czy rozróżnieniu przyswajanie i nauczanie rzeczywiście odpowiadają inne formy nauki. Na przykład zwraca uwagę na możliwość działań dostosowawczych zarówno w warunkach przyswajania pierwszego języka, jak i uczenia się drugiego, dzięki użyciu tzw. *motherese*, czyli uproszczonego języka opiekuna oraz *foreigner talk*, czyli zmienionego języka rodzimego użytkownika, aby ułatwić rozmówcy zrozumienie. W. Klein proponuje jako bardziej praktyczne rozróżnienie między niekierowanym (spontanicznym) i kierowanym (przez nauczanie) przyswajaniem języka.

Dyskusja na temat terminologii wskazuje, jak ważne jest precyzyjne określenie warunków, w jakich odbywa się kształcenie językowe dziecka i jak zasadnicze znaczenie ma dla rzetelnej interpretacji wyników badań. Wiele popularnych opinii ma swoje źródło w dużo obiecujących badaniach dotyczących przyswajania nowego języka w warunkach naturalnych, czego bezpośrednią konsekwencją są nierealne oczekiwania przeniesione na nauczanie prowadzone w warunkach szkolnych. Porównanie obu sytuacji pod względem ilości i jakości kontaktu ucznia z językiem obcym wyraźnie pokazuje znaczenie uwarunkowań niezbędnych do osiągnięcia sukcesu. Niestety informacje na ten temat przenikają z wielkim trudem do opinii publicznej.

□ „Im wcześniej, tym lepiej”

Jednym z najbardziej istotnych aspektów badań nad uczeniem się języków obcych jest

systematyczne zgromadzenie i opracowanie danych empirycznych na temat wieku krytycznego² dla opanowania języka obcego. Zarówno termin, jak i teoria wieku krytycznego (CPH – *Critical Period Hypothesis*) ma swoje korzenie w etiologii (Lenneberg 1967) oraz funkcjonuje głównie w psycholingwistyce. Według F. Lenneberga tylko w pewnym okresie rozwoju osobniczego, w przybliżeniu od drugiego roku życia do początków okresu dojrzewania, mózg dysponuje odpowiednią plastycznością, potem dokonuje się przełączenie różnych funkcji mózgowych, a w szczególności umiejscowienie większości tych funkcji w lewej półkuli. Ustalono, że tkanka nerwowa mózgu jest bardziej podatna na zmiany w dzieciństwie. Dziecko cechuje również większa wrażliwość fonologiczna i plastyczność aparatu fonacyjnego (Brzeziński 1987, Guberina 1991).

I. Kurcz (2007) w antologii *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, cytując badania R. Dekysera i J. Larson-Hall (2005) pisze, że w odniesieniu do uczenia się języka obcego można sprowadzić rolę wieku krytycznego do reguły „*im wcześniej, tym lepiej, czyli im młodszy wiek rozpoczęcia nauki, tym wyższa osiągnięta sprawność, im później zaczynamy się uczyć danego języka, tym mniejsze szanse na osiągnięcie w nim sprawności*”. Autorka, relacjonując badania, wylicza inne zmienne, na przykład ilość, jakość i czas ekspozycji na język obcy, motywację oraz podobieństwo między językiem ojczystym a obcym. Według cytowanych badaczy te czynniki wyjaśniają tylko niewielki procent wariancji, natomiast wiek rozpoczęcia nauki ponad 50 proc. (Kurcz 2007:22).

W tej samej antologii odmiennie, ostrożnie stanowisko prezentuje W. Klein, który omawiając teorię E. Lenneberga nad mózgiem konstatuje: „*Jest oczywiste, że taka teoria musiała mieć wielki wpływ na podejście do przyswajania drugiego języka, a zwłaszcza na podejście do nauczania drugiego języka, bo po okresie dojrzewania musiałyby być stosowane całkiem inne metody nauczania niż wcześniej. Jest jednak bardzo wątpliwe, czy ta teoria jest trafna. Z jednej strony wyniki badań czysto biolo-*

gicznych są dalekie od jednoznaczności w tej kwestii. Z drugiej strony zaś twierdzenie, że przyswajanie drugiego języka po okresie dojrzewania jest trudniejsze i mniej skuteczne, okazuje się niezgodne nie tylko z ogólną obserwacją, ale także z niektórymi wynikami badań” (Klein w: Kurcz 2007:97).

M. Nikolov (2002) dokonała krytycznego przeglądu badań na wiekiem krytycznym, a jej wnioski również potwierdziły znaczne rozbieżności. Według niektórych badaczy (np. Dulay, Burt, Krashen 1982, Scovel 1988, Larsen-Freeman, Long 1991, Johnson 1992), tylko małe dzieci są w stanie osiągnąć standard wymowy zbliżony do rodzimego użytkownika. Natomiast inni (Singleton 1989, 2004) z dużą ostrożnością interpretują dane lub wręcz udowadniają brak dowodów na istnienie wieku krytycznego (np. van Els i in. 1984, Stern 1983, Harley, Wang 1997). Opracowania dotyczące znaczenia wieku krytycznego prezentują wyniki badań, które niestety nie pozwalają na jednoznaczną ocenę znaczenia wieku krytycznego.

Jeśli nie można w pełni udowodnić znaczenia wieku krytycznego dla wczesnej edukacji obcojęzycznej dzieci, to takim dowodem mógłby być fakt, że dorośli nie są w stanie opanować języka w stopniu zbliżonym do poziomu rodzimego użytkownika. M. Nikolov przeprowadziła badanie dwóch grup dorosłych uczniów – Węgrów, uczących się języka angielskiego oraz osób anglojęzycznych, uczących się języka węgierskiego, udowadniając, że osoby, które rozpoczęły naukę języka obcego w wieku dojrzałym, są w stanie osiągnąć standardy rodzimego użytkownika (Nikolov 2002:65-86).

Wnioski z przeglądu badań dotyczących uczenia się języka obcego przez dorosłych w publikacji *Trzy błędne przekonania o wieku i uczeniu się języków obcego (Three Misconceptions about Age and L2 learning – Marina-Todd, Marshall, Snow 2000)* dotyczą prób wyjaśnienia źródeł fałszywych przekonań, mianowicie błędnej interpretacji wyników badań (*misinterpretation*) (Białystok, Hakuta 1994), przypisaniu zbyt dużej wagi zmianom zachodzącym w mózgu, chociaż

² Wymiennie stosuje się określenia *wiek optymalny* lub *wiek sensorywny* (Nikolov 2002).

badania w zakresie neurologii trwają (*misattribution*) (Pulvermuller, Shumann 1994) oraz przykładaniu zbyt dużej wagi do uśrednionych wyników badań i tych, które wskazują na brak sukcesów wśród dorosłych (*misemphasis*) (Birdsong 1992). Autorzy publikacji wskazują na rolę środowiska, w którym przebywa uczący się oraz istotną rolę motywacji w wyjaśnianiu różnic między bardziej lub mniej skutecznym przyswajaniem i uczeniem się języka obcego. „*Wiek ma wpływ na uczenie się języka obcego, ale głównie dlatego, że jest ściśle powiązany ze społecznymi, psychologicznymi, edukacyjnymi i innymi czynnikami, które wpływają na opanowanie języka obcego, a nie dlatego, że istnieje wiek optymalny ograniczający możliwość uczenia się przez dorosłych*” (Marinova-Todd i in. 2000:28).

Inne powszechne przekonanie o dużej łatwości i efektywności przyswajania języków ojczystego i obcego przez dzieci zainteresowało badaczy. Jednak skrupulatne wyliczenia czasu (ilości godzin), w jakim dziecko przebywa w środowisku języka, które przyswaja, pozbawiło ich entuzjazmu dla przekonania, że im dziecko wcześniej zaczyna naukę, tym jest mu łatwiej i nauka jest bardziej skuteczna (Burke 1974, Chomsky 1969, Lindner 1983 w: Klein 2004).

Najbardziej znane i cytowane niemal w każdej publikacji na temat nauczania dzieci (Janowski 1989, Iluk 2002, Nikolov 2000, Singleton 2004, McLaughlin w: Kurcz 2007) są badania z 1974 i 1975 roku przeprowadzone pod kierunkiem C. Burstall w Wielkiej Brytanii. Celem długoterminowego badania było sprawdzenie, czy i jaką przewagę mają dzieci rozpoczynające wcześniej naukę języka obcego. Według raportu przedstawionemu Ministerstwu 11-letni uczniowie „nadrobili” różnicę w stosunku do 8-letnich w ciągu dwóch lat. Konsekwencje tego eksperymentu miały i mają kluczowe znaczenie dla wyeliminowania przedmiotu język obcy z programu szkoły podstawowej w Wielkiej Brytanii do dnia dzisiejszego. Jeśli nie można udowodnić wymiernych korzyści, kosztowna inwestycja edukacyjna nie jest w żaden sposób uzasadniona. Obecnie jednak zwraca się uwagę na brak wiarygodności i rzetelności metodologicznej badania C. Burstall,

a przede wszystkim na dysproporcje między metodyką nauczania, która zdecydowanie faworyzowała starszych uczniów, oraz testami, które badały tylko poprawność językową bez oceny swobody wypowiedzi (Nikolov 2000, Singleton 2004).

Badania C. Burstall dotyczyły kształcenia językowego dzieci w warunkach szkolnych, natomiast inne badania (Johnson, Newport 1989) przeprowadzone wśród dzieci imigrantów w USA udowadniają, że tylko dzieci, które przybyły do nowego kraju przed ukończeniem siedmiu lat są w stanie opanować drugi język na poziomie języka ojczystego.

W swoich rekomendacjach dla Unii Europejskiej C. Blondin i jej międzynarodowa grupa badaczy (1998) zwracają uwagę na to, że przewaga małych dzieci nad starszymi jest minimalna. Małe dzieci są bardziej wrażliwe na dźwięki i melodię nowego języka, lepiej potrafią naśladować dźwięki i intonację, są bardziej zrelaksowane i mają mniej uprzedzeń, np. „*nie lubię angielskiego*”. Natomiast starsze dzieci potrafią wykorzystać już posiadane strategie uczenia się, sprawność czytania i pisanie oraz dłuższy okres koncentracji uwagi. Różnica między dziećmi, które rozpoczęły naukę wcześniej (przed ukończeniem 12 lat) i tymi, które rozpoczęły naukę w drugim lub trzecim etapie edukacyjnym zanika około 16 roku życia (Pinter 2005).

Analiza wyników badań przeprowadzanych w różnych warunkach skłania badaczy i edukatorów do bardziej ostrożnego interpretowania wyników i znacznego modyfikowania maksymy „*im wcześniej, tym lepiej*”, np. „*im wcześniej, tym lepiej w pewnych obszarach lub im wcześniej, tym lepiej w dłuższej perspektywie*”. Niestety nawet po wprowadzeniu tych modyfikacji należy bardzo ostrożnie formułować teorie na temat wpływu wieku rozpoczęcia nauki języka obcego na efektywność, łatwość i osiągnięte rezultaty uczniów. D. Singleton, który dwukrotnie w roku 1989 i 2004 przeanalizował badania dotyczące tego zagadnienia, stwierdził, że nie ma dowodów na to, że dzieci uczą się łatwiej i efektywniej, tak jak nie ma jednoznacznych dowodów na to, że jest odwrotnie (Singleton 2004:115).

■ Wpływ przyswajania/nauki drugiego języka na rozwój dziecka

Zainteresowanie wpływem równoczesnego przyswajania dwóch języków przez dzieci jest wynikiem potocznej opinii, że istnieją efekty uboczne tego procesu, np. że dziecku „mieszają” się języki lub że jest spowolniany jego rozwój poznawczy (por. Peal, Lambert w: Kurcz 2007). B. McLaughlin (1978), który dokonał bardzo wnikliwego przeglądu badań na ten temat, podsumowując, wskazywał na brak jednoznacznych dowodów na to, aby dwujęzyczność miała pozytywne lub negatywne konsekwencje dla rozwoju dziecka (por. Klein 2007:101). Natomiast wyniki innych, późniejszych badań wskazują na zdecydowanie pozytywny wpływ przyswajania dwóch języków równocześnie zarówno na rozwój językowy, jak i intelektualny dziecka (Peal, Wallace, Bialystok w: Kurcz 2007): *„Dwujęzyczność w sposób fundamentalny zmienia procesy poznawcze u dzieci. Wciąż jednak bez odpowiedzi pozostaje pytanie o zakres tych zmian, zarówno w odniesieniu do obszarów poznania, jak i czasu rozwoju. Nawet przy założeniu, że zmiany te okażą się mniej istotne i trwałe niż sugerowałyby cytowane tutaj dane, to mimo wszystko rola, jaką odgrywają te badania w obalaniu niegdysiejszych obaw, że dwujęzyczność wprowadza dezorientację umysłową u dziecka i opóźnia jego rozwój intelektualny, pozostaje nieoceniona”* (Bialystok w: Kurcz, 2007:290-291).

Badania dotyczące wpływu dwujęzyczności na rozwój dziecka odnoszą się przede wszystkim do przyswajania jednocześnie dwóch języków. Jedną z nielicznych prób zbadania tego procesu w warunkach szkolnych przeprowadziła E. Caprez-Krompak w Szwajcarii na temat wpływu uczenia się języka mniejszości narodowej (tureckiego) na rozwój pierwszego i drugiego języka obcego. Nieopublikowane jeszcze wyniki badań wskazują, że dzieci, które podjęły naukę na kursach języka tureckiego, osiągają lepsze wyniki

w testach języka francuskiego lub niemieckiego niż grupa kontrolna.

■ Problemy metodologiczne badań nad wczesnym nauczaniem języka obcego

Ogromna różnorodność zmiennych, w jakich są przeprowadzane badania nad wczesną edukacją językową dzieci, utrudnia formułowanie jednoznacznych wniosków. Według M. Nikolov (2000) lista problemów metodologicznych jest długa i niewątpliwie rzutuje na wiarygodność i rzetelność badań, które stawiały hipotezę, że *„im wcześniej, tym lepiej”*. Jednym z najpoważniejszych zastrzeżeń jest brak długoterminowych badań, brak triangulacji, brak kontroli nad efektem Hawthorna³, brak badań nad jednoczesnym wpływem innych czynników, a nie tylko wieku rozpoczęcia nauki, np. nastawienia do nauki nowego języka, motywacji, zdolności oraz jakości nauczania.

Zarówno M. Nikolov (2000), jak i S. Rixon (1999) podkreślają niedociągnięcia metodologiczne wynikające z faktu, że większość badań opisuje programy lub projekty na małą skalę, co utrudnia weryfikację wyników, zastosowanie procedur badawczych w innych warunkach, a następnie miarodajne uogólnienia dające możliwość ich uniwersalnego zastosowania (por. Nikolov 2000:22, Rixon 1999:wstęp). Badania nad wiekiem rozpoczęcia nauki skupiają się głównie nad osiągnięciami językowymi. S. Rixon (1999) zwraca uwagę na sposób oceniania małych uczniów, a właściwie techniczne i merytoryczne braki w tym zakresie.

Ogromne znaczenia ma również polityka medialna i dostępność języka angielskiego w krajach, gdzie odbywa się nauka. Wyższy standard znajomości języka angielskiego wśród małych dzieci w Holandii, w krajach skandynawskich lub Izraelu wynika z wzajemnego przenikania nauki w szkole oraz naturalnego dostępu do języka angielskiego przez media, autentyczną angloję-

³ Efekt Hawthorna to zjawisko będące źródłem błędów popełnianych podczas badań prowadzonych na grupie ludzi, wynikające z tego, że wiedzą oni o tym, że uczestniczą w eksperymencie.

zyczną telewizję bez dubbingu lub nagranych głosu lektora. Badania nad efektywnością nauczania i prognozowanie oczekiwanych osiągnięć nie może ograniczać się tylko do wieku ucznia (Rixon 1999).

Władze oświatowe są głównie zainteresowane podniesieniem standardu opanowania języka obcego, podobnie rodzice mają nadzieję na szybkie i wymierne korzyści wynikające z wczesnego wprowadzenia języka. Niestety wyniki badań nad efektywnością wczesnoszkolnej edukacji językowej dzieci mogą rozczarować decydentów, stąd potrzeba rozwijania badań nad celowością i opłacalnością opartych na innych wyznacznikach korzyści niż tylko rozwijanie kompetencji językowych uczniów (por. Cameron 2001).

Bibliografia

- Białystok E. (2007), *Wpływ dwujęzyczności na rozwój poznawczy*, w: I. Kurcz (2007), s. 269-296.
- Blondin C., Candelier M., Edelenbos P., Johnstone R., Kubanek-German A., Taesher T. (1998), *Foreign Language in Primary and Pre-school Education: a Review of Recent Research within the European Union*, London: CILT.
- Cameron L. (2001), *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cameron L. (2004), *Challenges for ELT from the expansion in teaching children*, w: „ELT Journal”, Year of the Young Learner-Special Collection, s. 9-16.
- Ellis R. (2007), *Czynniki społeczne w przyswajaniu drugiego języka*, w: I. Kurcz (2007), s. 173-226.
- Katchan O. (2007), *Wczesna dwujęzyczność – sprzymierzeniec czy nieprzyjaciel*, w: I. Kurcz (2007), s. 156-172.
- Klein W. (2007), *Przyswajanie drugiego języka: proces przyswajania języka*, w: I. Kurcz (2007), s. 89-142.
- Kurcz I. (2007), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- McLaughlin B. (2007), *Różnice i podobieństwa między uczeniem się pierwszego i drugiego języka*, w: I. Kurcz (2007), s. 143-153.
- Marinova-Todd S., Marshall D., Snow C. (2000), *Three misconceptions about age and L2 learning*, „TESOL Quarterly” 34/1, s. 9-34.
- Mihaljevic-Djigunovic J., Vilke M. (2000), *Eight Years After: Wishful Thinking vs the Facts of Life*, w: J. Moon, M. Nikolov (red.) (2000), „Research into Teaching English to Young Learners”, Pecs: University Press Pecs, s. 67-86.
- Moon J., Nikolov M. (2000), *From Setting Research Agendas to Focusing on Young Learners: An Introduction*, w: J. Moon, M. Nikolov. (red.) (2000), „Research into Teaching English to Young Learners”, Pecs: University Press Pecs, s. 11-18.
- Nikolov M. (2000), *Issues in Research into Early Foreign Language Programmes*, w: J. Moon, M. Nikolov (red.) (2000), „Research into Teaching English to Young Learners”, Pecs: University Press Pecs, Moon, s. 21-48.
- Nikolov M. (2002), *Issues in English Language Education*, Bern: Peter Lang European Academic Publishers.
- Peal E., Lambert W. (2007), *Związek dwujęzyczności z inteligencją*, w: I. Kurcz (2007), s. 229-295.
- Pinter M. (2006), *Teaching Young Language Learners*, Oxford: Oxford University Press.
- Rea-Dickins P., Rixon S. (1999), *Assessment of young learners of English: reasons and means*, w: S. Rixon (red.) (1999).
- Rixon S. (red.) (1999), *Young Learners of English: Some Research Perspectives*, Harlow: Pearson Education.
- Singleton D.M. (2004), *Language Acquisition: The Age Factor*, Clevedon: GBR: Multilingual Matters Ltd.

(sierpień 2009)

Magdalena Sadowska-Gronert¹
Łódź



Wokół dyskusji na temat dwujęzyczności

Czym jest dzisiaj nauczanie dwujęzyczne na świecie i w Polsce? Jaka jest jego pozycja w gim-

nazjach, szkołach ponadgimnazjalnych, na wyższych uczelniach i w zapisach ustawowych? Jakie

¹ Magdalena Sadowska-Gronert jest doktorantką w Katedrze Filologii Romańskiej Uniwersytetu Łódzkiego.

możliwości nam oferuje i jakie stawia przed nami wymagania? Czy obowiązujący system edukacyjny odpowiednio traktuje nauczanie dwujęzyczne w jednojęzycznym kraju?

■ **Znajomość języków obcych – konieczność współczesnego człowieka**

Dwujęzyczność w swoim idealnym pojęciu oznacza umiejętność wyrażania się i myślenia w dwóch językach, w obydwu z jednakowym poziomem precyzji i perfekcji. Jak określa to R. Mallet², były kanclerz Uniwersytetu Paryskiego, to sztuka „*posługiwania się dwoma językami niczym dwiema rękami*”. Obecnie, według nowych rozporządzeń Rady Europy³ dotyczących nauczania języków nowożytnych, umiejętność ta wydaje się być niezbędną u każdego młodego Europejczyka. Została ona poparta przez UNESCO⁴, które przyjęło już w 1996 roku *Rezolucję w sprawie wdrożenia globalnej polityki językowej bazującej na różnojęzyczności*. Ma ona zapewnić nie tylko zrozumienie użytkowe między jednym krajem a drugim, ale i porozumienie kulturowe, tolerancję i pokój między narodami.

Ponadto Komisja Kultury i Edukacji wdrażająca ramowe strategię w sprawie wielojęzyczności wzywa państwa Unii Europejskiej do udoskonalania umiejętności w co najmniej dwóch językach obcych podczas obowiązkowej edukacji szkolnej⁵. Aby osiągnąć postawione sobie cele,

zakłada między innymi wdrożenie nauczania dwujęzycznego. „*Harmonijne współistnienie wielu języków w Europie jest wyraźnym symbolem aspiracji Unii Europejskiej do zjednoczenia w różnorodności*”. Jak tłumaczy to J. Legendre⁶: „*Znajomość języków obcych stała się koniecznością współczesnego człowieka*”.

Od hieroglifów do tolerancji – Pojęcie dwujęzyczności pojawiło się już w starożytnym Egipcie. Dzięki napisom wyrzytym w II wieku p.n.e. na kamieniu z Rosetty⁷ w trzech różnych wersjach, J.-F. Champollion, niemal dwa tysiące lat później, odkrył tajemnicę i odszyfrował hieroglify. Dlatego można sobie pozwolić na postawienie hipotezy, że nauczanie dwujęzyczne istniało zawsze i wszędzie⁸.

Jednak nabywanie różnorodnych umiejętności w dwóch językach prowadziło przez lata do niepodważalnej a nawet rewolucyjnej zmiany myślenia. Według stowarzyszenia *Le Monde Bilingue*⁹ nauczanie dwujęzyczne:

- pozwala opisać za pośrednictwem dwóch różnych języków to samo pojęcie, tę samą sytuację, ten sam przedmiot i lepiej wydobyć istotę rzeczy,
- otwiera umysł każdego, kto jest zamknięty w jednym i tym samym języku, w tej samej i jednej kulturze, pozwala docenić inny sposób myślenia, zrozumieć, że to, co jest inne, nie jest z założenia złe lecz wręcz przeciwnie, wzbogaca, a nawet dużo bardziej dopełnia niż przeciwieństwo; pozwala zaangażować się na drodze tolerancji i w duchu uniwersalności, i to wszystko, nieomal nie-

² Robert Mallet, Rektor-Kanclerz na Université de Paris w latach 1969-1980, człowiek radia, poeta, eseista, krytyk i pisarz, w latach 1949-1959 jeden z członków ekipy domu wydawniczego Gallimard.

³ Dostęp mniejszości narodowych do nauczania wyższego, 18.07.1997; Europejska Karta Języków Regionalnych i Mniejszościowych 5.11.1992; Promowanie różnorodności językowej i nauki języków obcych w Europie, 18.08.1999; Konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych, 12.06.2006.

⁴ Rezolucja popierająca nauczanie dwujęzyczne, 1974 i 1976; Rezolucja popierająca wdrożenie globalnej polityki językowej bazującej na wielojęzyczności, Inicjatywa Babel, Projekt Linguapax – Edukacja dla pokoju, 21.02.2000.

⁵ Raport Komisji Kultury i Edukacji: *Różnorodność językowa*, 16.07.1998.

⁶ Jacques Legendre, francuski deputowany, senator, oddelegowany do Zgromadzenia Rady Europy, przewodniczący Komisji Kultury, Nauki i Edukacji, opracował raport dotyczący wdrażania *Różnorodności językowej* z dn.16.07.1998.

⁷ Kamień z Rosetty to czarna kamienna (bazaltowa) płyta, odkryta w 1799 roku podczas kampanii napoleońskiej w Egipcie.

⁸ C. Baker, S. Prys Jones (1998), *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon: Multilingual Matters.

⁹ *Le Monde Bilingue*, Międzynarodowe Stowarzyszenie Nauczania Dwujęzycznego i Wielojęzycznego, założone 5.08.1945 w Paryżu przez Jean-Marie Bressanda.

świadomie, przez zaletę nauczania wielojęzycznego¹⁰.

W rezultacie dwujęzyczność, a przede wszystkim nauczanie dwujęzyczne, aspiruje do wyeliminowania rasizmu, nacjonalizmu i ksenofobii w imię międzynarodowej komunikacji i zrozumienia, „zachowując przy tym bogate i nieodłączne dziedzictwo językowe i kulturowe ludzkości”¹¹. Akwizycja umiejętności, dokonana przez dwa różne rejestry, promuje dwa różne sposoby postrzegania świata, do których wyrażania służą dwa różne języki. Mimo że sama idea jest znana od dawna, tak naprawdę pierwsze klasy dwujęzyczne powstały w Polsce dopiero w 1991 roku¹², nie licząc niewielu klas z tzw. drugim językiem wykładowym, które istniały w PRL. Dzisiaj, gdy ustroje demokratyczne przeżywają kryzys, pragniemy znaleźć w tej „nowej edukacji narodów”¹³ możliwość „dostąpienia”, jak to sugeruje E. Faure, były minister Edukacji Narodowej we Francji, „do wyższego poziomu politycznych myśli i działań”¹⁴. Stąd widoczne zainteresowanie międzynarodowych i rządowych organizacji nauczaniem języków obcych, a w szczególności nauczaniem dwujęzycznym. Niniejszy tekst pozwala zaobserwować pewną zmianę, która dokonuje się bez przerwy między wieloma koncepcjami i typologiami, i która nie pozwala w konsekwencji zamknąć się jednoznacznie w jednej metodzie nauczania.

Czym jest dwujęzyczność – Pojęcie nauczania dwujęzycznego obejmuje zespół warunków niezrządkiem sprzecznych, często zaś mało precyzyjnych i zdecydowanie dwuznacznych¹⁵. Z powodu wielu definicji samego słowa *dwujęzyczność* albo *bilingwalność*, pojawia się wiele wątpliwości, które nie pozwalają przykleić do niego jednej, uproszczo-

nej etykiety. Wynika to również z polisemicznego charakteru tych terminów. Oto propozycje definiujące terminologię, która posłuży za punkt odniesienia¹⁶:

- **Dwujęzyczność:** sytuacja, w której współistnieją, na łonie jednej społeczności lub też u jednej osoby dwa języki. Stanowi ona najprostszą formę wielojęzyczności¹⁷.
- **Dwujęzyczny/a:** przymiotnik odnoszący się do osoby, która używa dwóch osobnych kodów językowych aktywnie (w mowie lub w piśmie) bądź pasywnie (słuchając lub czytając), ale również i do społeczności, w której są używane dwa języki.
- **Bilingwalizm:** zdolność osoby do posługiwania się w sposób dystynktywny dwoma kodami językowymi i ich odpowiednikami mowy. Termin *bilingwalizm* jest węższy i odnosi się do cech językowych osoby, podczas gdy termin *dwujęzyczność* jest szerszy i może dotyczyć zarówno osoby, jak i całej społeczności.

Jeżeli nie jesteśmy pewni, czy istnieje **dwujęzyczność idealna**, rozumiana jako perfekcyjna znajomość dwóch języków, dowodzi to tylko złożoności problemu. Rozróżnia się wiele typów *dwujęzyczności* zależnie od różnych czynników, mających wpływ na akwizycję. Dlatego, ze względu na *warunki* nabywania kompetencji w dwóch językach, rozróżniamy **dwujęzyczność addytywną**, wykorzystującą dwa języki na tym samym poziomie oraz **dwujęzyczność subtraktywną**, gdzie wspomagany jest jeden język dominujący i wprowadzane w ograniczonym stopniu kompetencje w drugim języku¹⁸. Jeżeli chodzi natomiast o *kontekst akwizycji* dwóch języków, może

¹⁰ J.-M. Bressand (2001), *Le Devoir de mémoire*, Amiens: Éditions de Monde Bilingue.

¹¹ *Wdrożenie globalnej polityki językowej bazującej na wielojęzyczności*, UNESCO, 21.02.2000.

¹² Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Rozdział 1.

¹³ J.-M. Bressand, op.cit.

¹⁴ *La paix par les langues*, Besançon: Éditions du Monde Bilingue, juillet 1995.

¹⁵ J. Duverger (2005), *L'enseignement en classe bilingue*, Tours: Hachette.

¹⁶ Terminologia zainspirowana: *Dictionnaire du français*, CLE International, Le Robert, Paris, 1999; J. Duverger (2005), *L'enseignement en classe bilingue*, Tours: Hachette; Wolna Encyklopedia Wikipedia, www.wikipedia.org.

¹⁷ Można zauważyć, że słowa *dwujęzyczność* i *dwujęzyczny/a* odnoszą się do sytuacji kraju lub osoby; kraj urzędowo dwujęzyczny a nawet wielojęzyczny, jak Szwajcaria lub Belgia, może być zamieszkały przez osoby znające i posługujące się jednym językiem – sytuacja ta ma też zastosowanie odwrotne na przykład w Stanach Zjednoczonych.

¹⁸ Obydwa terminy są używane przez kanadyjskich naukowców Jima Cummins'a i Wallace'a Lamberta.

ona odbywać się jednocześnie w sytuacji, gdy dwa ekwiwalenty językowe są przyswajane w jednej jednostce semantycznej – mówi się wtedy o **dwujęzyczności złożonej** (niektórzy autorzy nazywają ją również **zintegrowaną**) – lub gdy akwizycja dokonuje się w dwóch różnych kontekstach, co prowadzi do stworzenia jednego podwójnego systemu jednostek semantycznych – mamy wtedy do czynienia z **dwujęzycznością skoordynowaną**. W przypadku, gdy osoba dwujęzyczna uczy się najpierw języka ojczystego i nabywa w nim kompetencje językowe a następnie jest eksponowana na drugi język, mówimy o **dwujęzyczności konsekwentnej**¹⁹. Podążając za czynnikiem *kompetencji*, dochodzi do sytuacji, w której są one dla siebie w dwóch językach równoważne: **dwujęzyczność zrównoważona**. Doświadczenie dowodzi jednak, że przypadek ten jest po pierwsze trudny do osiągnięcia, trwa chwilowo lub też jest niestały i grozi nawet całkowitym zanikiem w momencie, gdy jeden z kodów językowych zacznie dominować. Wreszcie, biorąc pod uwagę *czas/moment akwizycji* należy rozróżnić **dwujęzyczność wczesną**²⁰, gdy dziecko jest poddane działaniu dwóch języków, zanim zacznie chodzić do szkoły (a zatem do piątego lub siódmego roku życia zależnie od ustalonego w danym kraju wieku obowiązku szkolnego), co prowadzi do nabycia przez nie umiejętności posługiwania się w równym stopniu dwoma językami – oraz **dwujęzyczność symultaniczną**²¹, gdy dziecko od momentu narodzin rozwija swoje funkcje językowe w dwóch językach, obecnych w jego otoczeniu w jednakowy sposób. Z pewnością sytuacja zaczyna się komplikować, gdy próbujemy zdefiniować i opisać owe dwa języki.

Według L. Dabène²² język pierwszy (L1) przedstawia język narodowy kraju, urzędowy lub większościowy, który nie musi być koniecznie językiem ojczystym. Dzieje się tak w przypadku języka angielskiego w Stanach Zjednoczonych, Indiach, Kanadzie oraz języka francuskiego w Belgii, Szwajcarii i Senegal. Po pierwsze, język narodowy nie jest zawsze językiem ojczystym obywateli danego kraju, po drugie, języki urzędowe są często używane w nierównym stopniu, gdyż nie są znane lub stosowane przez całe społeczeństwo. Dlatego też język drugi (L2) jest zazwyczaj „językiem o różnym stopniu obcości”²³. Tak jak we wspomnianych wcześniej krajach może on mieć status drugiego języka urzędowego, języka regionalnego, mniejszościowego, drugiego języka narodowego, jak na przykład w krajach postkolonialnych Afryki Środkowej i Wschodniej, lub też języka o większym lub mniejszym zasięgu²⁴ w skali lokalnej, regionalnej i światowej. O jego wyborze decydują czynniki wszelakiej natury – rodzinnej, kulturowej, historycznej, politycznej, społecznej, ekonomicznej, geograficznej. Niezależnie od niej, czynniki te okazują się być niezbędne, żeby usprawnić oraz uwierzytelnić naukę języka. Po to, żeby język drugi przyniósł pożądane efekty, musi być w odpowiedni sposób wartościowany i pozytywnie zinterioryzowany przez uczniów. Nie zapominajmy, że nauka języka nawet o minimalnym i słabym zasięgu przynosi stosowne efekty, jeżeli język ten ma dla uczącego się „sens w odniesieniu do jego wrażliwości, otoczenia, kontekstu”²⁵. Ponadto język pierwszy również wymaga owego pozytywnego umotywowania. Jest to warunek konieczny, ale i wystarczający, żeby odnieść sukces w nauczaniu dwujęzycznym.

¹⁹ Dwujęzyczność konsekwentna dotyczy głównie osób ze środowisk imigracyjnych.

²⁰ Wczesna dwujęzyczność jest uważana za niedostatecznie sprecyzowaną i nieściśłą, ponieważ łączy pojęcia dwujęzyczności symultanicznej i konsekwentnej.

²¹ Dwujęzyczność symultaniczna pojawia się na przykład w sytuacji, w której matka mówi jednym językiem a ojciec drugim, co różni się od sytuacji, gdy dwa języki są używane w środowisku otaczającym dziecko, czyli na przykład w szkole, rodzinie, u przyjaciół. Można ją również rozpatrywać na przykładzie Polski – język ojczysty kaszubski lub dialekt a język urzędowy/szkolny – polski.

²² L. Dabène (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris: Hachette.

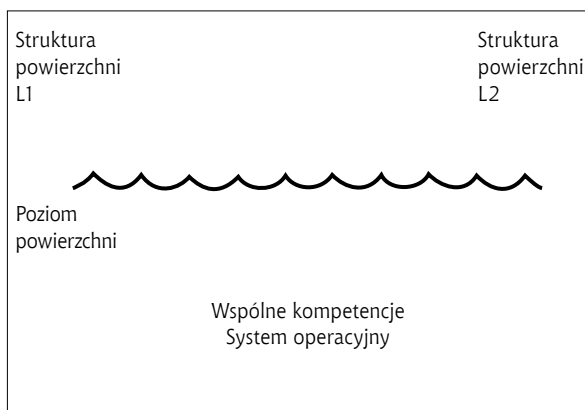
²³ J. Duverger, op.cit.

²⁴ Na przykład takim językiem drugim może być baskijski w Kraju Basków, francuski w Val d'Aosta we Włoszech, niemiecki na Śląsku.

²⁵ J. Duverger, op.cit.

■ Nauczanie dwujęzyczne

Nauczanie kompetencji językowych idealnie podobnych w dwóch różnych systemach wydaje się być utopią. Kształcenie dwujęzyczne nie może więc dążyć do nauczania dwóch monolingwizmów. Stąd zainteresowanie mechanizmami, które pozwalają osobie dwujęzycznej przyswoić sobie pojęcia oraz koncepty w dwóch językach oraz zarządzać nimi w procesie komunikacji. Według J. Cummins²⁶ i jego *metafory góry lodowej*, dwa języki nie zajmują dwóch odrębnych części w mózgu osoby dwujęzycznej. Wręcz przeciwnie, rozkładają się we właściwych sobie i ograniczonych strefach, dzieląc jednocześnie szeroki, wspólny obszar. *Teoria góry lodowej*, znana również jako *hipoteza o interdependencji języków*, przedstawiona na rysunku – zakłada, że dwa języki mogą wydawać się zdecydowanie różne na powierzchni, podczas gdy w rzeczywistości opierają się na identycznych procesach kognitywnych. Według tej metafory, zanurzona podstawa, wspólna dla obydwu języków, podtrzymuje podwójną górę lodową, symbolizującą odmienne przejawy i różne objawienia na powierzchni języków. Do struktury powierzchni należą kompetencje kognitywne i intelektualne (CCIL), natomiast kompetencje ukryte oraz system operacyjny są częścią podstawowych umiejętności komunikacyjnych i interpersonalnych (CCIB)²⁷. Oczywiście, wśród specyficznych cech kognitywnych i komunikacyjnych, dwa języki, które sąsiadują ze sobą w umyśle osoby bilingwalnej, splatają się naprzemiennie podczas produkcji pisemnych lub ustnych. W.F. Mackey²⁸ definiuje *dwujęzyczność* właśnie jako naprze-



Rys.1. Metafora góry lodowej (J. Cummins 1986).

mienne przenikanie się dwóch lub większej liczby języków u jednej osoby.

Przyjrzyjmy się klasom dwujęzycznym w Polsce²⁹, w których uczniowie uczą się przedmiotów niejęzycznych w języku obcym, a język ten jest traktowany zarówno jako instrument, jak i język wehikularny. Należy podkreślić, że język pierwszy to język polski, a język drugi to język obcy³⁰ i obydwa są jednocześnie językami nauczania. Zgodnie z wcześniej założonym podziałem, język drugi możemy zakwalifikować jako język obcy, który nie jest ani językiem urzędowym ani mniejszościowym, a więc jest w Polsce językiem o zdecydowanie słabym zasięgu. Mimo popularności metody komunikacyjnej, która przewiduje naukę języka za pomocą tego języka³¹, nie można zredukować roli języka ojczystego. Nauczanie dwujęzyczne ma na celu korzystanie z niego w taki sposób, aby wkład języka polskiego był konsekwentny i koherentny nie tylko na zajęciach językowych, ale przede wszystkim, aby zapewnił uczniom optymalne warunki do nauki przedmiotów niejęzycznych (nauczanych w języku drugim).

²⁶ J. Cummins, M. Swain (1986), *Bilingualism in Education*, New York: Longman Press.

²⁷ To rozróżnienie jest obecnie uznane i zawarte w ramach OFSTED (Office for Standards in Education) w Wielkiej Brytanii, które służy do kontrolowania szkół, których uczniowie są bilingwalni.

²⁸ W. F., Mackey (1976), *Bilinguisme et contact des langues*, Paris: Klincksieck.

²⁹ Wykaz gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych z nauczaniem dwujęzycznym w Polsce jest dostępny na stronach CODN – www.codn.codn.edu.pl/projekty/dwujezyczne/index.asp?plik=wykaz_szkol.

³⁰ Zgodnie z rozporządzeniami MEN języki obce nauczane dwujęzycznie w Polsce to: angielski, francuski, hiszpański, niemiecki.

³¹ W. Littlewood (1998), *Communicative language teaching*, cyt. J. Laskowska (1994), *Rola i miejsce języka ojczystego w procesie nauczania języka obcego*, Część pierwsza, „Języki Obce w Szkole” 3/1994.

Czym jest nauczanie dwujęzyczne? – Nauczanie dwujęzyczne obiera swój kierunek zależnie od kraju. Stąd też problem tożsamości tego pojęcia. *Grosso modo*, formowało się ono raczej pod wpływem warunków społeczno-politycznych niż dydaktycznych, szkolnych lub poznawczych³². Obecnie, na poziomie europejskim, edukacja dwujęzyczna stawia przed sobą dwa cele:

- Społeczno-historyczny, aby „wyculić każde-
go na różnorodność językową i kulturową Eu-
ropy, [co stanowi] istotny element, niezbędny
do budowania tożsamości europejskiej, (...)
rozwijając jej wymiar interkulturowy”³³.
- Kognitywny i komunikatywny, po to by „na-
być umiejętność prawdziwej komunikacji, pasyw-
nej i aktywnej, w co najmniej dwóch językach,
jakiegokolwiek by one nie były”³⁴.

Nie wolno bagatelizować wagi tych założeń w kształtowaniu ucznia jako człowieka. Dlatego też polityka zróżnicowania językowego i promo-
wania wielojęzyczności w szkole zajmują tak bar-
dzo Unię Europejską³⁵. Język – ten wyjątkowy
produkt kultury – nabiera wartości kształtującej,
formatywnej, która wychodzi poza ramy zwykłej
lekcji gramatyki i słownictwa. Naturalnie, jest to
refleksja ogólna dotycząca ułożenia i wdrożenia
języków w szkole. Na co dzień edukacja dwuję-
zyczna obiera różne kierunki zależnie od kontek-
stu i oczywiście od jednostki edukacyjnej. Z jed-
nej strony F. Grosjean ogranicza się do wydziele-
nia dwóch dużych kategorii nauczania dwuję-
zycznego³⁶. Pierwsza wprowadzałaby język
drugi po to, by asymilować uczących się go z więk-
szością (np. językową, kulturową), druga zaś
traktowałaby język drugi jako sposób zróżnicowa-
nia językowego. Z drugiej strony, J. Cummins
definiuje już cztery typy programów³⁷ takiego
nauczania:

- Typ 1: L1 jest narzędziem kształcenia i pod-
trzymania tego języka, istniejącego obok ję-
zyka urzędowego kraju, który odgrywa rolę
L2, lub odwrotnie (na przykład język hawaj-
ski na Hawajach, zulu w Afryce Południowej,
maori w Nowej Zelandii).
- Typ 2: L2 jest językiem mniejszości narodowej
i posiada oficjalny status w społeczeństwie,
ale również silnie oddziałuje politycznie (na
przykład gaelik w Irlandii lub Szkocji, katalo-
ński w Katalonii i Walencji w Hiszpanii,
francuski w Kanadzie, kaszubski w Polsce).
- Typ 3: L2 pełni funkcję ochronną i wynika
z programów dotyczących międzynarodowe-
go języka mniejszości (na przykład hiszpański
w Stanach Zjednoczonych, turecki w Niem-
czech, włoski w Meksyku, białoruski albo
ukraiński na wschodzie Polski).
- Typ 4: L2 jest wybrany dla uczniów z językiem
większościowym L1 dla spełnienia ich szcze-
gólnych potrzeb (na przykład Szkoły Europej-
skie, szkoły z międzynarodową maturą, szko-
ły z sekcjami dwujęzycznymi).

Te cztery typy programów pozostają w ścisłym
związku z pozycją, jaką zajmuje L2. Oznacza to, że
istnieje niezliczona ilość czynników, które nie zo-
stały wzięte pod uwagę w tej klasyfikacji. Ale nawet,
jeżeli wydaje się ona zbyt ogólna, to służy do twor-
zenia kolejnych, bardziej złożonych opisów.

Nauczanie dwujęzyczne w Polsce – W Polsce,
zgodnie z programami ustanowionymi przez Mi-
nisterstwo Edukacji Narodowej, L2 jest traktowa-
ny jako *język docelowy* – w którym dąży się do
osiągnięcia dobrych i bardzo dobrych kompetencji
komunikacyjnych – a nie jako *język nauczania*. Po-
nieważ Polska posiada jeden język urzędowy, L2
jest traktowany jako *język niedominujący* (w prze-
ciwieństwie do języka dominującego, większościo-

³² Edukacja dwujęzyczna rozwijała się początkowo w regionach historycznie lub politycznie dwujęzycznych, na przy-
kład w regionach przygranicznych, ale też z powodów silnej migracji ludności i szerzenia ideologii politycznych.

³³ Projekt Rady Europy, *Polityka językowa dla wielojęzycznej i wielokulturowej Europy*, 1997.

³⁴ UNESCO, *Rezolucja o wdrożeniu globalnej polityki językowej zbudowanej na wielojęzyczności*, Międzynarodowa Konfe-
rencja na temat wielojęzyczności, Babilone, 3-10.11.2001.

³⁵ J.C. Beacco, M. Byram (2003), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité
linguistique à l'éducation plurilingue*, Rada Europy, Dział polityki językowej.

³⁶ L. Dabène, op.cit.

³⁷ J. Cummins (1996), *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Divers Society*, Los Angeles: Association for
Bilingual Education, s. 101.

wego) i może być nim język nowożytny: niemiecki, angielski, hiszpański, francuski, włoski i rosyjski. Nie można jednak pominąć sekcji dwujęzycznych, w których L2 jest jednocześnie językiem docelowym, jak i językiem nauczania³⁸. Od 1991 roku Polska prowadzi niezwykle obiecujące doświadczenie, proponując uczniom *curriculum* dwujęzyczne na trzech poziomach nauczania: gimnazjalnym, ponadgimnazjalnym i wyższym. Coraz większa liczba osób interesuje się właśnie taką edukacją. Wyniki są imponujące. Dlatego też co roku otwierają się nowe sekcje dwujęzyczne. Biorąc pod uwagę tylko oddziały z językiem francuskim, w roku 1991 było ich 5, podczas gdy w 2008 roku już 29 (w tym 11 liceów i 18 gimnazjów), nie licząc wydziałów na uczelniach wyższych takich jak IFE³⁹. W toku nauki przedmiotów niejęzykowych (DNL) w trakcie cyklu dwujęzycznego, to nauczyciel określa proporcje między językiem polskim a obcym. Alternacja zależy od poziomu znajomości L2, od tematu dotyczącego tylko jednej z kultur lub też właśnie wymogów edukacyjnych nastawionych na wielojęzyczne i wielokulturowe podejście do problemu. Ponadto, uczniowie klas dwujęzycznych powinni móc kontynuować naukę w odpowiednich instytucjach, niekoniecznie dwujęzycznych i, przede wszystkim, przystąpić do obowiązkowych egzaminów końcowych (m.in. matury) na wybranym poziomie (podstawowym, rozszerzonym lub dwujęzycznym). Dzięki kwalifikacjom i doświadczeniu zawodowemu nauczyciele mają znamienity wpływ na jakość i sukces kształcenia dwujęzycznego. Dlatego trzeba podkreślić, że stałe doskonalenie nauczycieli klas dwujęzycznych jest niezbędne (zarówno doskonalenie warsztatu językowego L2, jak i metod nauczania i dydaktyki języka obcego, którego uczą). Refleksje nad usprawnieniem i polepszeniem samej glottodydaktyki wynikają również z rozporządzeń, dyspozycji i kierunków międzynarodowej polityki

na rzecz wielojęzyczności. Dlatego programy edukacyjne starają się stale wzbogacać swoją ofertę. Dwujęzyczność jest jedną z propozycji, która, aby sprostać tym wyzwaniom, poszukuje coraz bardziej optymalnych rozwiązań metodologicznych. Jednym z nich są zintegrowane formy nauczania przedmiotów niejęzykowych i języków obcych: CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)⁴⁰ oraz wszelkiego rodzaju programy wspomagające. *Socrates*, *Erasmus* lub *Uczenie się przez całe życie* (LLP: *The Lifelong Learning Programme*, wprowadzony w roku 2007/2008) wspierają międzynarodową współpracę na poziomie uniwersyteckim, a także pozwalają kontynuować ją na poziomie zawodowym. Kształcenie dwujęzyczne podnosi jakość i atrakcyjność kształcenia w ogóle i przyczynia się do międzynarodowej współpracy oraz ułatwia wymianę w dziedzinie edukacji.

■ Konkluzje

Inspirując się metaforą R. Mallea, że bilingwalizm to sztuka „posługiwania się dwoma językami niczym dwiema rękami”, można sobie pozwolić na proste lecz nieuproszczone stwierdzenie. Odpowiada ono definicji: jeden język, jedna ręka. W znaczeniu dosłownym najczęściej mamy prawą rękę bardziej zręczną, wszechobecną i lewą mniej zręczną, rzadziej wykorzystywaną, ale obydwie są niezbędne i potrzebne w codziennym życiu (oczywiście odwrotnie u osób z odwrotną lateralizacją). Dla S. Jonekeit i B. Kielhöfera⁴¹, którzy badają dwujęzyczność w regionach francusko-niemieckich (na przykład w Lotaryngii i Alzacji), prawa ręka reprezentuje język silny (*starke Sprache*) a lewa język słaby (*schwache Sprache*). U osoby bilingwalnej dwa języki uzupełniając się, tworzą jego osobowość. Osoba bilingwalna więc nie jest zwykłą sumą dwóch

³⁸ W Polsce istnieją sekcje dwujęzyczne z językiem angielskim, niemieckim, hiszpańskim, francuskim i rosyjskim.

³⁹ IFE to skrót od proponowanego kierunku politechnicznego z zajęciami w języku angielskim *International Faculty of Engineering* oraz w języku francuskim *Faculté Internationale d'Ingénierie*.

⁴⁰ CLIL polega na włączaniu treści DNL do nauczania języka L2 (wykraczającego poza techniczną/specyficzną terminologię) lub/i włączaniu elementów języka do nauki DNL. Uczenie się jest wspomagane zarówno elementami językowymi, jak i zawartością merytoryczną. Jest to cecha, która odróżnia CLIL od uczenia przedmiotu w języku obcym. W praktyce nauczyciele DNL oraz nauczyciele L2 nie są w stanie samodzielnie wprowadzić tej metody bez wzajemnej współpracy.

⁴¹ S. Jonekeit, B. Kielhöfer (1994), *Education bilingue*, Tübingen: Stauffenbergverlag.

jednojęzycznych tożsamości. Przeciwnie, jest ona „unikalną kombinacją i połączeniem języków”⁴².

Cechy charakterystyczne tego, co nazywamy nauczaniem dwujęzycznym wpisują się na listę, której końca nie widać. Moment wprowadzenia L2 jako języka nauczania, warunki wprowadzenia L2 i jego użycie, wybór przedmiotów niejęzycznych nauczanych w L2, statut publiczny lub prywatny szkoły, sposoby rekrutacji, wiek uczniów, źródła nauczania itp. wpływają na wspomniane niejasności i niedoprecyzowanie teoretyczne. W.F. Mackey, założyciel Międzynarodowego Centrum Dwujęzyczności, zdefiniował 90 typów kształcenia dwujęzycznego⁴³. Taka różnorodność odzwierciedla bez wątpienia zróżnicowanie tradycji edukacyjnych na świecie. Z drugiej zaś strony pozwala to na konkluzję, iż jeden, uniwersalny model nauczania dwujęzycznego nie istnieje, dlatego poszukiwania i badania glottodydaktyczne mają przed sobą niebywałe wyzwanie.

Literatura

- Beacco J.C., Byram M. (2003), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg: Rada Europy.
- Bressand J.-M. (2001), *Le Devoir de mémoire*, Amiens: Editions de Monde Bilingue.
- Coyle D. (2000), *Apprentissage d'une discipline non linguistique et d'une langue: une approche intégrée*, w: „Une didactique des langues pour demain, Le Français dans le monde”.
- Cummins J. (1996), *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Divers Society*, Los Angeles: California Association for Bilingual Education, Los Angeles, s. 101.
- Cummins J., Swain M. (1986), *Bilingualism in Education*, New York: Longman Press.
- Dabène L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris: Hachette.
- Duverger J. (2005), *L'enseignement en classe bilingue*, Tours: Hachette, s. 25-28.
- Jonekeit S., Kielhöfer B. (1994), *Education bilingue*, Tübingen: Stauffenbergverlag.
- Korobowicz M. (2005), *La place de la langue maternelle dans l'enseignement bilingue*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Instytut Lingwistyki Stosowanej.
- Krechel H.-L. (2000), *Techniques d'apprentissage et de travail dans les classes bilingues*, „Le français dans le monde”, *Contacts des langues et processus d'apprentissage*, s. 159.
- Lambert W. E. (1975), *Culture and language as factors in learning and education*, w: A. Wolfgang „Education of Immigrant Students”, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Laskowska J. (1994), *Rola i miejsce języka ojczystego w procesie nauczania języka obcego*, Część pierwsza, „Języki Obce w Szkole” 3/1994.
- Littlewood W. (1998), *Communicative language teaching*, Cambridge: CUP.
- Mackey W. F. (1976), *Bilinguisme et contact des langues*, Paris: Klincksieck.
- Nunan D.C., Lam A.S.L. (1998), *Teacher education for multilingual contexts: Models and issues*, w: J. Cenoz, F. Genesee (1998), „Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education”, Cambridge: Clevedon Avon, Multilingual Matters, Cambridge University Press, s. 117-148.

(kwiecień 2009)

⁴² C. Baker, S. Prys Jones, op.cit.

⁴³ W.F. Mackey (1976), *Bilinguisme et contact des langues*, Paris: Klincksieck w: J. Duverger (2005), „L'enseignement en classe bilingue”, Tours: Hachette, s. 25-28.

Izabela Nowak¹
Sosnowiec



Myślę i mówię, mówię i myślę – ale w jakim języku?

Niniejszy tekst jest próbą zajęcia głosu w dyskusji o miejscu i roli języka ojczystego

podczas uczenia się języka obcego. Myśl glottodydaktyczna i literatura fachowa powraca-

¹ Dr Izabela Nowak jest adiunktem w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej Instytutu Filologii Wschodniosłowiańskiej w Uniwersytecie Śląskim.

ją do tego pytania z różnym natężeniem w zależności od dominujących tendencji i podejść. Mimo iż metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, która przyznawała językowi ojczystemu miejsce znaczące, odeszła w przeszłość, to jednak jej zmodyfikowaną formułę odnajdywaliśmy w podwalinach metody kognitywnej. Status języka ojczystego uzyskał nową formułę – myślenie (nie wyklucza się, iż jest ono „ojczyste”) ma urzeczywistnić się w postaci transponowanych na język obcy wyrażań, a translacja wewnętrzna jest naturalną operacją pozwalającą wyrazić intencje. Na przeciwległym biegunie podejść uznających pośredniczącą rolę języka ojczystego podczas przyswajania języka drugiego znalazły się metody naturalna oraz audiolingwalna, dla których wyeliminowanie języka ojczystego skutkowało kształtowaniem monolingwalnych zachowań na drodze imitacji, powtórzeń, przyswajania gotowych wzorców zachowań językowych, a refleksję gramatyczną zastąpił – uwarunkowany kontekstem sytuacyjnym – nawyk.

W dobie panującego obecnie podejścia komunikacyjnego dąży się do jak najskuteczniejszego osiągnięcia kompetencji w języku docelowym. I mimo wyraźnego przyzwolenia na swoisty eklektyzm i czerpanie doświadczeń z różnych koncepcji nauczania, ostateczny sukces jest uwarunkowany – zdaniem wielu autorów podręczników i nauczycieli – zachowaniem monolingwalnej dyscypliny. Nie zmienia to faktu, że są i wśród nich jednak tacy, którzy zadają sobie pytanie, czy w warunkach szkolnych w ogóle można mówić o immersji jako „zanurzeniu” wykluczającym język ojczysty.

Wydaje się, iż na powyższy problem można spojrzeć z perspektywy psycholingwistyki i neurolingwistyki, jak i powiązać go z koncepcją bilingwalnego podejścia do nauczania języka obcego (Kaczmarowski 1988), zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i proponowanych

rozwiązaniach praktycznych.

Osoba rozpoczynająca naukę pierwszego języka obcego „od zera” w warunkach szkolnych po przejściu wieku krytycznego, za który przyjęto uznawać piąty rok życia (choć specjaliści są skłonni coraz częściej obniżać tę granicę do trzeciego roku życia), ma ukształtowane nawyki w zakresie rozpoznawania dźwięków języka rodzimego, a aparat artykulacyjny i mięśnie są ukierunkowane na ich wymowę. Dla większości uczniów etap, w którym doznania zewnętrzne są odbierane globalnie prawą półkulą mózgu, jest już definitywnie zakończony². Holistyczna percepcja sytuacji komunikacyjnej wraz z towarzyszącym mu zaangażowaniem emocjonalnym i wyobraźeniowym odgrywa właściwie mniejszą rolę niż zachowania stricte werbalne. Bezrefleksyjny nawyk i reakcja na sytuację komunikacyjną są wzbogacane analizą sekwencji językowych. Zmiany te są warunkowane zwiększoną aktywnością lewej półkuli, którą cechuje sposób kodowania i przetwarzania materiału „krok po kroku”, a wyspecjalizowanej w przetwarzaniu informacji lingwistycznych kontroli mowy, analitycznym myśleniu, poddawaniu materiału racjonalnej, logicznej ocenie, zapamiętywaniu faktów, reguł ortograficznych, dat. Ponadto uczeń w wieku szkolnym nie jest czystą niezapisaną kartą. Posiada pewną wiedzę o świecie, przenosi zatem do sali lekcyjnej cały bagaż dotychczasowych doświadczeń językowych i pozajęzykowych (dodajmy – przede wszystkim ojczystych). Jego wiedza językowa pełni, po pierwsze, funkcję reprezentacyjną wobec rzeczywistości zewnętrznej i wewnętrznej danego podmiotu i, po drugie, funkcję komunikacyjną, łączącą go z innymi użytkownikami języka (Kurcz, Bokus 2002:151). Reprezentacja świata, który ma być przedmiotem i celem wypowiedzi w języku obcym, zachodzi jedynie w ojczystym myśleniu, w rodzimym

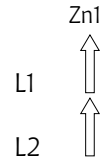
² Założenie to w mniejszym stopniu dotyczy uczniów, u których niezależnie od przejścia wieku krytycznego obserwuje się prawopółkulową preferencję. Problem ten przybliżają artykuły Emilii Kosowskiej-Stępniań (2007), *Prawomózgowcy, uczniowie upośledzeni?* oraz *Dominacja prawej półkuli mózgowej, a problemy w szkole*, zamieszczone w numerze 3/2007 czasopisma „Języki Obce w Szkole”.

odczuwaniu i odbieraniu bodźców. Uważa się nawet, iż opanowując kolejne języki, tylko jednego, właśnie tego pierwszego, kodowanego w dzieciństwie, można „bezpośrednio doświadczać” (Grabarczyk 1996:12). Zgodnie z inną interpretacją – jest on „jedynym narzędziem pełnego wyrażania osobowości każdego swego użytkownika, narzędziem porządkującym całość doświadczenia ludzkiego (...)” (Walczak 1993:538). Poza tym fonetyka języka docelowego jest trudnym wyzwaniem, gdyż wymaga dostrojenia aparatu słuchowego i artykulacyjnego do zupełnie nowych wzorców artykulacyjnych. Zasadny wydaje się więc pogląd, zgodnie z którym na początkowym etapie pracy nad i w języku obcym wypowiedź całkowicie asymiluje się z językiem ojczystym jako punktem odniesienia (Генцель 1992).

Zgodnie z założeniami J. Henzla można przyjąć, iż po rozpoznaniu intencji (poziom I) u ucznia rozpoczyna się proces przetwarzania informacji w ojczystej mowie wewnętrznej, w której aparat pojęciowy włącza leksemę języka ojczystego (poziom II). Na kolejnym poziomie III mowa wewnętrzna obejmuje werbalizację, gramatyzację i wewnętrzną fonację wciąż jeszcze w języku ojczystym. Bardzo skomplikowana zależność przekodowywania syntagmy w języku docelowym następuje dopiero na poziomie IV i jest zwieńczona wypowiedzią w języku obcym (poziom V).

Powyższe podejście nie wyklucza przyjętego w psycholingwistyce (Kurcz 2000:176) i glottodydaktyce (Arabski 1997:70) założenia o następczym – wobec języka ojczystego – sposobie przyswajania języka obcego właściwego tak zwanemu bilingwizmowi podporządkowanemu. Umowny schemat³ przyswajania języka na tym poziomie, zgodnie z którym L1 i L2 oznaczają odpowiednio język pierwszy i język drugi, a Zn1 i Zn2 system znaczeń języka pierwszego i języka drugiego mógłby wyglądać następująco:

Model podporządkowany



Zgodnie z nim język ojczysty jest pewnym medium, które pośredniczy w poznawaniu nowych leksemów języka obcego i, niczym filtr, przetwarza je, po czym, na zasadzie gry w dwujęzyczne domino, dopasowuje do zakodowanego w umyśle odpowiadającego mu ojczystego słowa i znaczenia. Na tym etapie znajomości języka obcego system znaczeń języka drugiego Zn2 nie jest jeszcze wykształcony, a udział języka polskiego odgrywa ogromną rolę, gdyż działanie obcojęzyczne:

- Jest poprzedzone ojczystym myśleniem. Odpowiedź na zadane pytanie *Какой актёр тебе нравится?* (*Jakiego aktora lubisz?*) sprowadza się do intencji „pomyślonej” w języku polskim i jej stopniowej werbalizacji w języku obcym, często skażonej interferencją jako skutkiem tłumaczenia wewnętrznego, ponieważ w odpowiedzi na pytanie otwarte uczeń najprawdopodobniej przekłada to, co w danym momencie „pomyśli głowa”.
- Jest zwieńczone ojczystym myśleniem; nowe słowo *общительный* – *towarzyski*, niezależnie od próby jego definiowania (*общительный* = *тот, кто любит общаться с другими, умеет находить общий язык с другими, легко вступает в контакты*), przeniesienia na sytuację dobrze znaną uczniom (*посмотрите на Пшемека, он такой общительный, постоянно с кем-то беседует, разговаривает о чём-то, смеётся*), wskazywania dopasowanej tematycznie ryminy, na przykład grupki śmiejących się, zajętych rozmową młodych ludzi, czyli stosowania wszelkich zabiegów, które mają wyeliminować udział języka ojczystego, niemal

³ Schemat opiera się na trójczłonowym ujęciu bilingwizmu w koncepcji Uriela Weinreicha, prezentowanym m.in. w pracach prof. I. Kurcz, J. Arabskiego.

zawsze bywa zwieńczone dopowiedzeniem przez ucznia polskiego odpowiednika znaczeniowego. Nawet jeśli nauczyciel nie zachęca do takiego działania, polskie słowo – mimo wszystko – często bywa werbalizowane przez uczniów na głos (*aha, towarzyski!*), czasem wzajemnie, w parach, „po cichu” potwierdzają jego znaczenie, niejako uspokajając się, iż prawidłowo dekodowali komunikat, a w większości uciekają się do napisania w zeszycie polskiego tłumaczenia, nierzadko na zasadzie osobistego „brudnopisu”, w którym sami dla siebie ostatecznie potwierdzają, iż „wiedzą, o co chodzi”.

Opisane zachowanie jest uwarunkowane pracą mózgu i złożonymi procesami kognitywnymi, a więc stanowi naturalną właściwość uczniów. Jednak nie bacząc na skomplikowane operacje przekodowania syntagm podczas tłumaczenia wewnętrznego, ze wszech miar jest wskazane, aby myślenie ojczyste było eliminowane (w ideale – wyeliminowane) i aby każda lekcja języka obcego była konsekwentnym budowaniem „nowego” ośrodka znaczenia, który da podstawę myślenia w nowym języku.

Założenie o neuroanatomicznej rozdzielności dwóch języków i jednym – wspólnym – systemie znaczeń jednoznacznie sugeruje, jak ważne jest, by nauka języka była dostosowana do aktualnego ojczystego aparatu pojęciowego ucznia, a więc do jego wieku, poziomu wiedzy ogólnej⁴ i tego, co rejestruje w otaczającym świecie. Tak naprawdę i – stosując pojęcie logiki pragmatycznej – „na serio” uczeń może powiedzieć w języku obcym tylko to, co rozumie w języku ojczystym. Trafny dobór tematyki warunkuje efektywność pracy, co jest postulatem powszechnie akceptowanym przez nauczycieli języków obcych.

Z założeniem tym koreluje kolejna obserwacja, nieco odmienna od założeń, których jeszcze sama nie tak dawno byłam gorącą orędowniczką (Nowak 1999). Chodzi mianowicie o rolę komunikacji z bardzo mocnym ukierun-

kowaniem na zadania twórcze (twórcze mówienie, pisanie), czasem nawet bez wcześniejszego przygotowania typu: „*opowiedz o ulubionym filmie*” albo „*co tam panie w polityce*”. Coraz częściej mam wrażenie, że przynoszą one mniejszą efektywność od zakładanej. Trudność w realizacji zadań tego typu w procesie dydaktycznym dostrzegam nie tyle w niezadowalającym planie wyrażenia (nieznajomość leksyki), ile w niedostatecznym planie treści. Zauważam mianowicie, iż wysiłek ucznia w formułowanie odpowiedzi na pytania otwarte tak naprawdę jest skierowany na to, *co ma powiedzieć*, zaś pytanie o to, *jak to powiedzieć w języku obcym*, jest już kolejnym etapem poszukiwań. Porażka i niezbyt wysoka efektywność tych, wydawałoby się, bardzo skutecznych zadań ma swoje przyczyny w tym, iż uczeń po prostu nie wie, co powiedzieć lub najzwyczajniej nie ma nic do powiedzenia na dany temat i język obcy jest tylko niemyym wyrazicielem tej pustki. Odnoszę wrażenie, iż oceniając wypowiedź w zadaniach tego typu, tak naprawdę wykraczam poza weryfikację tylko nauczanego języka. Wypowiedź nie poddaje się jedynie kryterium poprawności językowej i bezwzględnej liczby błędów (Komorowska 1986). Ważna jest różnorodność i bogactwo środków, spójność tekstu, wreszcie treść i to, co student ma do powiedzenia. Oceniana jest więc ogólna aktywność „magazynu treści”, a więc pośrednio intelekt ucznia. Otwarty na świat ekstrawertyk albo polski teatroman pozostanie nim także w docelowym języku obcym. Tak też widzę rozstrzygnięcie problemu oceny odpowiedzi studenta produkowanej w dowolnej formie (ustna, pisemna, wypracowanie, sprawozdanie, esej, dialog) i nauczycielskiego dylematu – czy ocena ta jest sprawdzeniem jego umiejętności opanowanych w języku obcym, czy „czymś więcej” – kwestię tę rozstrzygam na korzyść wariantu drugiego. Konsekwencją powyższego założenia jest następujący wniosek – ucząc języka pozwalamy i uczymy korzystać z nabytej, ojczystej wiedzy o świecie.

⁴ Podstawą tej części tego tekstu są obserwacje praktyk pedagogicznych studentów rusycystyki oraz własne doświadczenia jako wykładowcy języka rosyjskiego, zawężam przy tym pole obserwacji do studenta „zerowego”, który rozpoczyna przygodę z językiem rosyjskim bez wcześniejszego przygotowania.

cie, jesteśmy pomocni w dokonywaniu transferu myśli na język obcy a jednocześnie u wielu uczniów napełniamy plan treści o nowe pojęcia. Dlatego, nie rezygnując całkowicie z zadań otwartych, mam świadomość lepszego zaangażowania w nich studentów z większym potencjałem intelektualnym, otwartych na otaczający świat, zaś dla osób mniej dynamicznych, często z gorzej rozwiniętą kompetencją komunikacyjną w ogóle, efektywniejsza wydaje się być zasada podejścia bilingwalnego w jego sformalizowanej postaci, oferująca szereg ćwiczeń sprowadzających się do przekształceń leksykalno-gramatycznych (transformacje i substytucje typu: *Оля учит русский язык – Я учу русский язык; Пётр занимается в пединституте – Я занимаюсь в вузе, в университете, на филфаке; Вчера он катался на роликах – завтра + он + кататься на + велосипед: завтра он будет кататься на велосипеде*), oraz obszerniejszych zadań stricte transformacyjnych typu przekształcanie cudzych historyjek na opowiadanie o sobie: *Юлька живёт на втором этаже – а я*, lub też znacznie poważniejszych rozważań, na przykład z dziedziny polityki: *Барак Обама критиковал тех американцев, которые считают, что получение определённого дохода является их неотъемлемым правом – По моему, получение определённого дохода...* W podanych tekstach narzuca się pewne schematy myślenia, za które – bez żadnej przesady – niejeden uczeń będzie nam wdzięczny, gdyż może dyskutować i mieć swoje zdanie na wiele tematów, z którymi bez naszej pomocy nie poradziłby sobie lub nawet nie próbowałby ich podejmować, uznając za nieinteresujące, co często wynika z braku elementarnej wiedzy i obycia w zakresie podejmowanej problematyki.

Podobnie traktuje się propozycje szeregu ćwiczeń translatorycznych uwzględniających analogię i kontrast na wszystkich poziomach – fonetyki, artykulacji i akcentuacji, leksyki, gramatyki, pisowni, do których można włączyć uzupełnianie luk w zdaniu przez zamianę słowa z języka polskiego na język docelowy, domino słowne, wybór jednego z gotowych sformułowań, tak by uczący się skupiał uwagę na tym, jak się wypowiedzieć

w języku obcym, zamiast na tym, co powiedzieć w ogóle.

Odsłuchiwane/prezentowane leksemmy lub nawet całe teksty mogą mieć nagrane/zapisane tłumaczenie na język ojczysty, gdyż uczniowi potrzebna jest funkcja potwierdzenia reprezentacji znaczeniowej. Jednak nie widzę konieczności zachęcania do samodzielnego tłumaczenia na język polski – wystarczy, iż na tym etapie jest ono nieuchronne jako naturalna właściwość ucznia i sygnalizowane w materiałach pomocniczych. Nauczyciel podczas zajęć z języka obcego nie ma najmniejszej potrzeby weryfikowania umiejętności swoich uczniów w wystawianiu się w języku ojczystym. Zaś z mózgową reprezentacją koreluje sytuacja, kiedy przetłumaczony tekst jest obecny tylko w sposób „bierny” (słowniczek, przetłumaczenie zdań w tle obcego nagrania), spełniając funkcję potwierdzenia znaczenia. Tak więc bilingwalny model nakłada schemat, w którym w planie wyrażenia jest obecny język docelowy, zaś gotowe wzorce formułowania myśli sprawiają, iż uczeń nie jest zdeorganizowany i skupia się na formie języka docelowego. Ćwiczenia tego typu pomagają z właściwego studentom tłumaczenia wewnętrznego uczynić plus, gdyż rola języka ojczystego sprowadza się do „czynnika konstruktywnego w wyrobieniu bilingwalnych skojarzeń semantyczno-gramatycznych dla ułatwienia użytkownikowi języka obcego formułowania pojęć lub myśli i wyrażania intencji w akcie komunikacji w sposób jednoznaczny” (Kaczmarek 1988:37).

Problem dwoistej natury myślenia dotyczy także rozszerzania tematyki o wiedzę o kulturze kraju docelowego, np. uczenie o tym, jak w Rosji jest obchodzone Boże Narodzenie, Wielkanoc, czym jest *Maslienica*. Informacje te są bez wątpienia pożyteczną porcją wiedzy realioznawczej, z którą należy i warto zaznajomić ucznia. Natomiast z perspektywy dominandy ojczystego „ośrodka znaczenia”, paradoksalnie, mają one – choć może to zabrzmieć dość ostro i kategorycznie, co nie jest moim zamysłem – hamujący wpływ na komunikację. Uczący się w zakresie nazwanych tematów nie ma bowiem rejestracji znaczeniowej, a informacje są mu tym bardziej

obce, jeśli nie był w kraju docelowym i nie rozumie specyfiki omawianego zagadnienia. Konwersacja w obrębie tematyki realioznawczej jest skuteczna, jeśli uczeń po prostu się „nauczy” danego tematu. Różnice kulturowe są zbyt duże, by mógł je bez trudu połączyć z ojczystym wyobrażeniem, dlatego też większość dostarczanych informacji zyskuje dopiero nową rejestrację znaczeniową. Jest to tym bardziej skomplikowane, że uczeń niezwykle trudno „wyobraża” sobie coś, z czym nigdy się nie zetknął. Kodowanie znaczenia dla nowego leksemu jest zazwyczaj następcze wobec myślenia rodzimego i uczeń, przyswajając wiadomości o zwyczajach i obrzędach w kraju docelowym, siłą rzeczy poszukuje jakichś zbliżonych punktów odniesienia w kulturze rodzimej i – bardzo często – nie znajduje ich. Odtwarzanie wiadomości z zakresu wiedzy realioznawczej jest więc prezentacją wyuczonych, ale nie zawsze naprawdę „pomyślanych” informacji. Przeczy założeniu, zgodnie z którym dla osoby o dość ukształtowanej już wiedzy o świecie (młodzież, dorośli) „uczenie się języka to po prostu uczenie się nazywania w inny sposób tego, co już wie z wcześniejszych doświadczeń” (Arabski 1985:35). Moim zdaniem większym pożytkiem z punktu widzenia doskonalenia sprawności komunikacyjnych będzie opowiadanie o tym, jak wygląda 24 grudnia na polskich ulicach, w hipermarketach, w wielu polskich domach, w domu rodzinnym ucznia. Taka wypowiedź generuje szereg trudności natury translacyjnej (Małyśa, Nowak 2002), gdyż wiele wyrażen nie posiada – tożsamej z polską – rosyjskiej reprezentacji znaczeniowej, na przykład śpiewać kołędy – *петь рождественские песни*, ale nie kołядки, które w rosyjskim systemie znaczeń są zarejestrowane jako „обрядовые песни с пожеланиями богатства, доброго здоровья, хорошего урожая”. Poniższy przykład ilustruje, jak bardzo kołядки różnią się tematyką i ogólnym wydźwiękiem od zakorzenionych w polskiej mentalności kulturowej kołęd. Dlatego też utożsamianie ze sobą tych dwóch podobnie brzmiących słów nie pokrywa się z ich zakresem znaczeniowym:

Пришла коляда
Накануне Рождества.

Дайте коровку,
Масляну головку!
А дай бог тому,
Кто в этом дому!

Podobna różnica dotyczy wyrażenia dzielić się opłatkiem, który mógłby brzmieć jako: *делиться друг с другом так называемой облаткой*. „Inność” sugeruje już sam celowo wprowadzony zwrot *так называемой облаткой* – tak zwanym, którym przygotowujemy odbiorcę na zetknięcie się z niestandardowym denotatem. Ponieważ transliterowany z łaciny na język rosyjski leksem *облатка* nie dla każdego użytkownika języka rosyjskiego ma znaną Polakom denotację, to jego użycie w rozmowie może wymagać dodatkowego komentarza: „*то есть освященным хлебцем, символом тела Иисуса Христа, который исповедующим православие ассоциируется с просвирой – пресным церковным хлебом*”. Dla użytkownika języka rosyjskiego niezrozumiałą jest zresztą cała wigilijny zwyczaj dzielenia się opłatkiem, o czym polski uczeń powinien wiedzieć, a więc barierą może zniwelować dodatkowy krótki komentarz: „*поляки, делаясь облаткой в знак единения, любви, дружбы и мира, желают друг другу здоровья, счастья и благополучия*”.

Nie jest łatwiej z przekazem leksyki typu barszcz czerwony z uszkami – *свекольный бульон с маленькими пельменями* (пельмени są zawsze z mięsem), *варениками с грибной начинкой*, ale nie *борщ с ушками*. Zakorzeniona w rosyjskiej i ukraińskiej kulturze nazwa zupy *борщ*, choć brzmieniem przypomina polskie słowo, ma jednoznaczny i zupełnie różny od polskiego denotat – plastycznie ilustruje go fragment przepisu kulinarnego: „*Основную массу овощей в борще составляют капуста и столовая свекла; кроме того, в борщ кладут морковь, лук, петрушку, сельдерей, томат-пюре или помидоры. Капусту можно заменить свекольной ботвой, листьями ревеня, шпинатом, щавелем, борщевиком и т. п. В некоторые виды борща кладут картофель*”. Wyobrażenie gęstej zupy w kolorze buraków z warzywami i ziemniakami rozczaruje Rosjan, którzy zetkną się z polskim

„barszczykiem”, dlatego bardziej przystające wydaje się być zaproponowane określenie *свекольный бульон*. Podobnie na barierę znaczeniową napotyka polskie słowo „uszka”, którego transliteracja nie ma rosyjskiego potwierdzenia znaczeniowego, więc leksem ten może zastąpić poszukiwanie analogii w rosyjskiej kulturze, na przykład wśród pierożków o nazwie *вареники, пельмени*.

Przykłady naprowadzają na wniosek, iż laku-ny są niewątpliwie trudne do nazwania w języku obcym, jednak ich znaczenie przekazywane za pomocą opisu, definiowania, poszukiwania jakichkolwiek punktów stycznych w zakodowanym planie pojęciowym mówiącego jest – mimo niewątpliwych przeszkód i trudności – bardzo pożytecznym zabiegiem w procesie nabywania kompetencji w języku drugim. Odzwierciedla bowiem zasób planu treści ucznia-Polaka, a język obcy, jako pośrednik, wyraża intencje i jest wyrazicielem dominującego planu treści i orędowaniem mówienia „na serio”.

Przyswajanie języka jest procesem ciągłym i dynamicznym. Materiał teoretyczno-empiryczny pozwala przypuszczać, iż na początkowym etapie nauki tłumaczenie wewnętrzne jako konsekwencja dekodowania i kodowania leksemów w sposób następczy wobec zarejestrowanego ojczystego systemu znaczeń jest najprawdopodobniej naturalną właściwością pracy mózgu. Myślenie ojczyste dominuje więc w procesie percepcji i produkcji mowy obcej. Akceptując tę naturalną właściwość uczniów, widzę jednocześnie potrzebę poszukiwania metod pracy, które stymulowałyby tłumaczenie wewnętrzne tak, by w sposób konsekwentny była budowana matryca języka obcego i stopniowa separacja myślenia „obcego” od ojczystego. Nie traci bowiem na aktualności spostrzeżenie L. Grochowskiego: „Z braku bardziej precyzyjnych pomiarów przyjęto ogólnie określać moment opanowania języka obcego jako moment, kiedy uczący się zaczyna myśleć w danym języku obcym. Można zatem powiedzieć, że opanowanie języka obcego charakteryzuje się wytworzeniem bezpośrednich związków między obcojęzycznymi formami a myśleniem człowieka” (Grochowski 1979:558).

Bibliografia

- Arabski J. (1997). *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice: Śląsk.
- Arabski J. (1985). *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Warszawa: WSiP.
- Генцель Я. (1992). *Билингвальная модель порождения высказывания и вопросы оптимизации предложения русского языка как иностранного*, „Русский язык за рубежом” 2, s. 89-96.
- Grabarczyk Z. (1996). *Język ojczysty w życiu człowieka i narodu w ujęciu teorii lingwistycznej Leo Weisgerbera*, Bydgoszcz: WUAM.
- Grochowski L. (1979). *Interferencja językowa z psychologicznego i lingwistycznego punktu widzenia a proces nauczania języka rosyjskiego*, „Polska myśl glottodydaktyczna 1945-1975”. Warszawa: PWN.
- Kurcz I. (2000). *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Kurcz I., Bokus B. (2002). *O języku i aktywności komunikacyjnej człowieka*, w: I. Kurcz, D. Kądziewa (red.), „Psychologia czynności – nowe perspektywy”, Warszawa: Wydawnictwo Scholar, s. 150-161.
- Kaczmarek S. P. (1988). *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- Komorowska H. (1986). *Badania nad procesem uczenia się i nauczania języków obcych w Szwecji*, w: F. Gruzca (red.), „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 7, s. 91-112.
- Kosowska-Stępnik E. (2001). *Prawomózgowcy, uczniowie upośledzeni?*, „Języki Obce w Szkole – Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych” 7, s. 42-45.
- Kosowska-Stępnik E. (2001). *Dominacja prawej półkuli mózgowej, a problemy w szkole*, „Języki Obce w Szkole – Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych” 7, s. 38-42.
- Małysa O., Nowak I. (2002). *Tradycje religijno-kulturowe w prawosławiu i katolicyzmie w ujęciu lingwodydaktycznym*, „Przegląd Rusycystyczny”, rocznik XXIV, nr 2 (98), s. 84-94.
- Nowak I. (1999). *Prezentowanie własnego „punktu widzenia” w wypowiedziach ustnych i pisemnych*, w: M. Szymoniuk (red.), „Lingwodydaktyka języka rosyjskiego w szkole wyższej”, Katowice: Wydawnictwo UŚ, s. 116-133.
- Walczak B. (1993). *Język polski na zachodzie*, w: J. Bartmiński (red.), „Encyklopedia kultury polskiej XX wieku”, t. 2, „Współczesny język polski”, Wrocław: Wydawnictwo „Wiedza o Kulturze”.

(marzec 2009)

Justyna Krawczyk¹
Katowice

Proces glottodydaktyczny ukazany z perspektywy kompetencji werbalnej i niewerbalnej

Kompetencja to „zakres czyjeś wiedzy, umiejętności; w teorii intuicyjna wiedza o języku, jaką rozporządza każdy mówiący w języku ojczystym od 6-8 roku życia, umożliwiającą mu poprawne wystawianie i odróżnianie zdań prawidłowych od nieprawidłowych” (Kopaliński 2003:269). Termin wywodzi się z łaciny – *competentia* to odpowiedniość, zgodność, a łaciński czasownik *competere* oznacza m.in. nadawać się.

Nauczycieli języków obcych najbardziej interesuje kompetencja jako zakres wiedzy nauczyciela oraz jego umiejętności potrzebnych, by uzyskać wymierne efekty kształcenia i, jak sugerują łacińskie korzenie opisywanego pojęcia, nadawać się do wykonywanego zawodu.

Aktualne spojrzenie na tematykę czasopism z zakresu glottodydaktyki pozwala zauważyć, iż rzadko przedstawia się wszystkie elementy składające się na istotę kompetencji werbalnej oraz niewerbalnej; a jedynie ich pewien, wybrany „wycinek”. Chęć zrekompensowania tego braku zdecydowała o kształcie niniejszego przyczynku.

Rozróżnia się **kompetencję niewerbalną** (bezsłowną) oraz **werbalną**, które przenikają

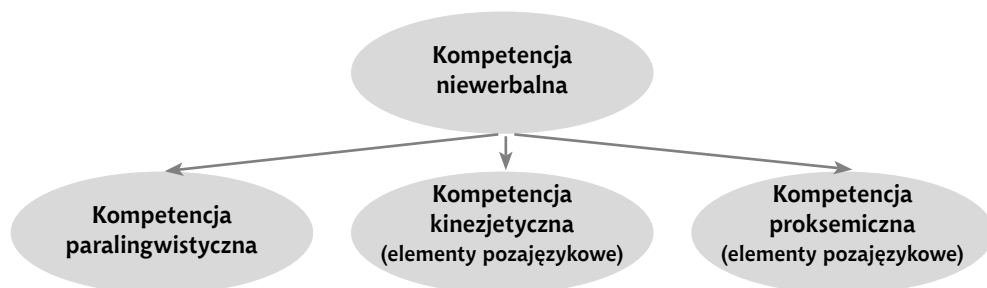
się wzajemnie wzmacniają synergetycznie proces glottodydaktyczny. Poniżej omówię trzy komponenty, wchodzące w skład kompetencji niewerbalnej oraz możliwości ich wykorzystania w toku jednostki lekcyjnej. Celem niniejszej pracy jest również refleksja nad szerokim spektrum kompetencji werbalnej oraz zaakcentowanie istotnej roli, jaką odgrywa w procesie lekcyjnym.

Kompetencja niewerbalna

W 1965 roku N. Chomsky wprowadził pojęcie kompetencji językowej, a dwa lata później D. Hymes, antropolog i lingwista, wprowadził pojęcie kompetencji komunikacyjnej.

Kompetencja komunikacyjna zakłada, że „kompetentny użytkownik języka umie skutecznie zdobyć i przekazać informacje w mowie i piśmie w sposób poprawny i odpowiedni w danej sytuacji” (Komorowska 2003:9). Kompetencja komunikacyjna zakłada nie tylko istnienie kodów werbalnych, lecz również niewerbalnych, od których zaczęły poniższe rozważania.

Istotę kompetencji niewerbalnej można przedstawić w postaci schematu:



Schemat nr 1. Podział kompetencji niewerbalnej.

¹ Dr Justyna Krawczyk jest nauczycielką języka włoskiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Gliwicach.

Kompetencja paralingwistyczna – Do kompetencji paralingwistycznej zaliczamy śmiech, płacz, ton głosu oraz elementy prozodyczne, tj. akcent, intonację, pauzy. Paralingwistyka wpływa na wzbogacenie przekazu werbalnego, o ile mu towarzyszy. Może też być prawdziwym nośnikiem komunikacji, np. płacz informuje o stanie emocjonalnym nadawcy przekazu. Paralingwistyka jest po mistrzowsku wykorzystywana w reklamie. Wystarczy posłuchać „Red Bull do da Ci skrzyyyyyyyyyydeł”.

Pytanie, jakie się nasuwa od razu i jakie nas bardziej interesuje od reklamy, to jaki jest związek między nauczaniem języków obcych a paralingwistyką, czy – jak kto woli – kompetencją paralingwistyczną. Odpowiedź wydaje się prosta – analogiczny do tego, który odnosi się do wyżej wspomnianej reklamy. Akcentując przesadnie jakiś wyraz lub modulując głos, ścisząc nagle lub mówiąc bardzo głośno, nie tylko uatrakcyjniamy formę przekazu, lecz również informacja tak przekazana ma większe szanse na dłużej pozostać w pamięci potencjalnego odbiorcy.

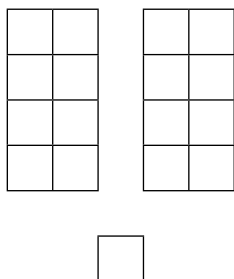
Kompetencja kinezjetyczna – Również kolejna kompetencja, kinezjetyczna, może być intencjonalnym lub też nieintencjonalnym nośnikiem informacji i podobnie jak wspomniana kompetencja paralingwistyczna, należy do kompetencji niewerbalnej. Analizuje ona postawy ciała, gesty, mimikę twarzy i inne ruchy ciała (termin kinezjetyka pochodzi od greckiego słowa *kinematos*, ruch). Nie trzeba chyba nikogo specjalnie przekonywać o obecności kompetencji kinezjetycznej na lekcji języka obcego, jak i poza nią. Gesty zależą od kultury kraju i dlatego ich znajomość wydaje się niezbędną, by lepiej się porozumiewać między sobą oraz by uniknąć nieporozumień. Nawet jeśli w podręczniku nie ma informacji o podstawowych gestach kraju języka, którego się naucza, warto, by nauczyciel z własnej inicjatywy zapoznał z nimi swoich uczniów. W ten sposób np. uczeń, będąc na wakacjach we Włoszech, zobaczywszy słynny gest wyprostowanego palca wskazującego i wyprostowanego małego palca (przy zgiętych pozostałych)

będzie wiedział, że musi ratować się ucieczką. Jest to gest bardzo wulgarny i bardzo obraźliwy. Kiedyś oznaczał, iż mężczyzna, któremu to pokazujemy, jest zdradzany przez swoją żonę lub partnerkę, czyli jest, używając kolokwializmu, rogaczem. Dziś mało kto o tym pamięta, gdyż gest ten po prostu symbolizuje złość i gniew osoby, która nam to pokazuje i która chce nas sprowokować do kłótni lub wręcz bijatyki.

Pamiętajmy o tym, że kinezjetyka pojawia się na zajęciach języka obcego nie tylko w sposób wyżej opisany, lecz również, bardzo praktycznie, np. przez uśmiech nauczyciela zwróconego w kierunku uczniów lub, gdy delikatnie potrząsamy głową, by niewerbalnie przekazać informację, iż uczeń podał błędną odpowiedź.

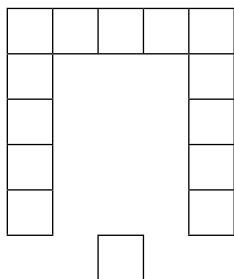
Kompetencja proksemiczna – W relacjach społecznych wytwarza się dystans; odległość między rozmówcami. Przestrzeń, która dzieli ludzi, wpływa na to, co między nimi się dzieje. O tym mówi **proksemika**. Jej termin został wprowadzony przez amerykańskiego antropologa E.T. Halla w końcu lat 50. XX w. W proksemice mamy do czynienia z dwiema, jakże różnymi potrzebami istoty ludzkiej. Jedna to potrzeba afiliacji, druga to potrzeba bycia samemu. Przestrzenna bliskość jest związana z potrzebą afiliacji, zaś pragnienie prywatności z potrzebą fizycznego, czyli przestrzennego odseparowywania się od ludzi.

W tym miejscu nie można oprzeć się pokusie zadania pytania, czy wiedza dotycząca proksemiki może być przydatna w procesie lekcyjnym? Odpowiedź jest oczywiście twierdząca. Niezmiernie ważne jest odpowiednie ustawienie ławek, czyli takie, które umożliwia kontakt wzrokowy i ewentualną interakcję między wszystkimi uczestnikami lekcji, a nie tylko niektórymi. Rzędy ławek ustawione w tradycyjny sposób tworzą psychologiczną barierę, nieakceptowaną z punktu widzenia proksemiki. Niestety, niezwykle często bywa tak, iż nauczyciel w szkole, w której naucza, nie ma żadnego wpływu na przestrzenne ustawienie ławek.



Schemat nr 2. Przykład niekorzystnego, z punktu widzenia kompetencji proksemicznej, ustawienia szkolnych ławek.

Godne polecenia jest następujące ustawienie ławek w klasie:



Schemat nr 3. Przykład korzystnego, z punktu widzenia kompetencji proksemicznej, ustawienia ławek.

Dzięki takiemu ustawieniu nie tylko nauczyciel, lecz również każdy uczestnik lekcji widzi wszystkich uczących się. Dodatkowym atutem przema-

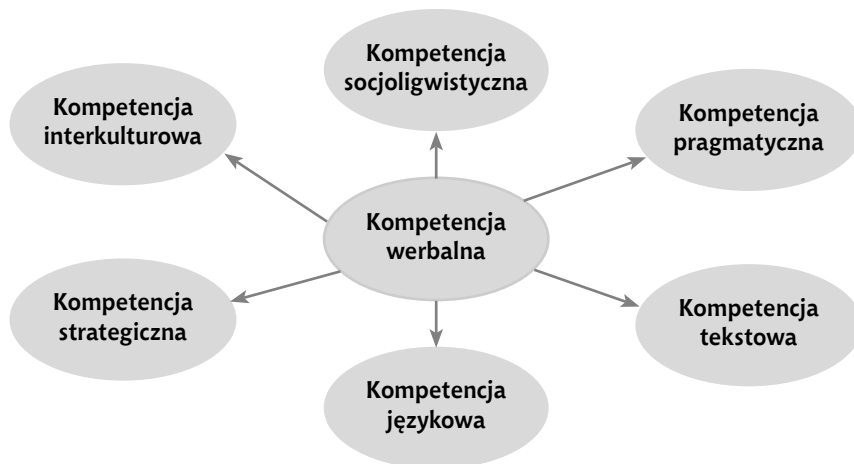
wiającym na korzyść takiego właśnie przestrzennego rozmieszczenia uczniów jest niezbity fakt, iż nauczyciel bez żadnej trudności może podejść bliżej do każdego ucznia, co nie wydaje się już takie łatwe przy tradycyjnym rozmieszczeniu ławek.

■ Kompetencja werbalna

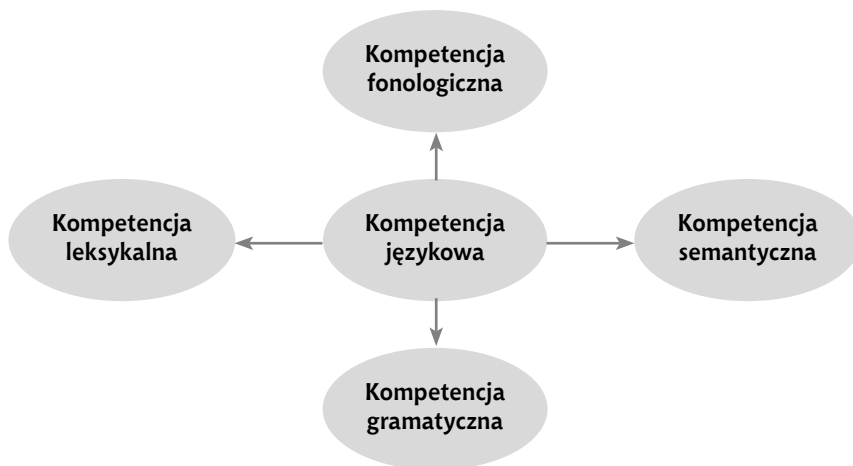
Nauczyciel języka obcego najczęściej styka się z pojęciem kompetencji językowej, lecz, tak naprawdę, „składników” kompetencji werbalnej jest znacznie więcej (zob. schemat nr 4).

Kompetencja językowa – Omawiając kompetencję werbalną, rozpocznę od najbardziej jej znanego komponentu, czyli kompetencji językowej. Jej pojęcie po raz pierwszy usłyszano dzięki amerykańskiemu lingwiście N. Chomsky`emu w 1965 roku. Przez kompetencję językową, czyli lingwistyczną, rozumie się umiejętność użytkownika języka do skonstruowania nieskończonej ilości zdań poprawnych z punktu widzenia gramatyki – zdań, których wcześniej nie słyszał i których wcześniej nigdy sam nie tworzył (sam N. Chomsky jako przykład podał absurdalne, lecz poprawne z punktu widzenia gramatyki zdanie „*Bezbarwne zielone idee wściekle śpią*”).

W obrębie kompetencji językowej rozróżnia się jej poszczególne części (zwane również kompetencjami), co ilustruje schemat nr 5.



Schemat nr 4. Podział kompetencji werbalnej.

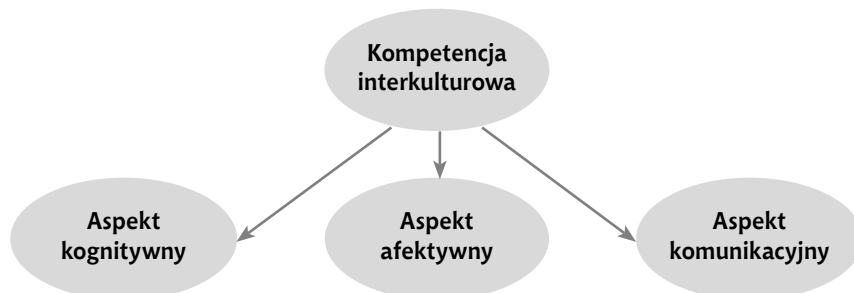


Schemat nr 5. Podział kompetencji językowej.

Nie będę opisywać dobrze znanych kompetencji: fonologicznej i gramatycznej, natomiast skupmy naszą uwagę na kompetencji leksykalnej i semantycznej, które wymagają kilku słów wyjaśnienia, gdyż często są utożsamiane jako pojęciowa jedność. Tymczasem kompetencja semantyczna, w odróżnieniu od kompetencji leksykalnej, zajmuje się denotacją, konotacją, synonimią, antonimią, hiponimią, hiperonimią itp., czyli zajmuje się relacjami zachodzącymi wewnątrz leksyki.

Kompetencja interkulturowa – Wraz z wymienioną wcześniej kompetencją językową kompetencja interkulturowa współtworzy barwną mozaikę kompetencji werbalnej. Od

razu warto zwrócić uwagę na prefiks „inter” (czyli „między”) występujący w przymiotniku towarzyszącemu wymienionej kompetencji. Współczesna dydaktyka nauczania języków obcych nie mówi już o kompetencji kulturowej, lecz o „interkulturowej”. Wyraźnie w ten sposób podkreśla nieustanną chęć i potrzebę kontaktu ludzi z kręgu jednej kultury do innych, do niej nienależących. Powodów jest wiele (m.in. potrzeba rozwoju, chęć nauczenia się czegoś nowego od drugiego człowieka), lecz nie to jest tematem niniejszej pracy. Poniżej ujmę tylko w ramy schematu wieloaspektowość kompetencji interkulturowej.



Schemat nr 6. Wieloaspektowy wymiar kompetencji interkulturowej.

Nie jest prawdą, że kompetencja interkulturowa zawiera wyłącznie aspekt kognytywny, czyli ten, który polega wyłącznie na wzbogacaniu wiedzy ucznia o informacje związane z krajem, którego języka się uczy. Jeśli bowiem mó-

wimy uczniom uczącym się języka włoskiego o tradycji jedzenia soczewicy w Nowy Rok (większość Włochów 31 grudnia je soczewicę wraz z „cotechino”, czyli nóżką świni, wierząc, że im więcej jej zjedzą, tym większą gotówką będą

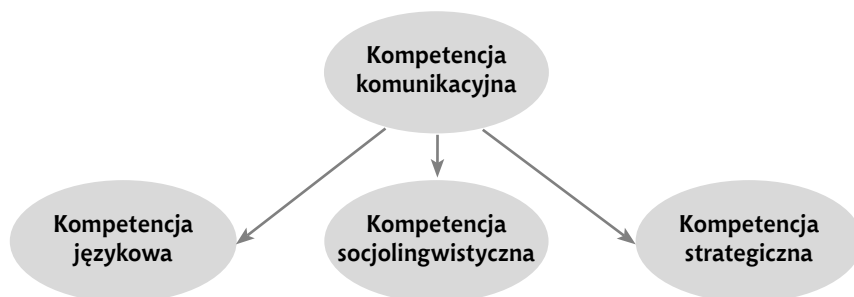
dysponowali w nadchodzącym Nowym Roku, ponieważ soczewica przypomina swym kształtem monety), realizujemy aspekt kognytywny kompetencji interkulturowej.

Kompetencja ta posiada również dwa inne aspekty: afektywny oraz komunikacyjny (zob. schemat nr 6). Mentalna otwartość oraz empatia wobec innej niż swoja kultury stanowi o aspekcie afektywnym kompetencji interkulturowej.

Nauczając języka obcego przygotowujemy uczniów na spotkanie z inną kulturą. Wówczas mamy do czynienia z aspektem komunikacyjnym. Jest nim umiejętność nawiązywania i utrzymywania kontaktów z osobami spoza naszej kultury. W skład tego aspektu wchodzi również umiejętność zrozumienia komunikatów niewerbalnych, co pozwala na uniknięcie ewentualnych nieporozumień, które mogłyby wynikać z ich nie-

znajomości. I tak dla przykładu, gdy Włoch przykładą palec wskazujący do policzka i nim obraca podczas konsumpcji posiłku, wyraża w ten sposób swoje uznanie do jedzonej potrawy. Jeśli znany nam będzie ten gest, nie narazimy się na śmieszność manifestując zdziwienie, gdy taki zobaczymy.

Kompetencja strategiczna – Przejdźmy teraz do kompetencji strategicznej, której pojęcie zostało zdefiniowane niedawno bo w latach 80. ubiegłego stulecia. Zawdzięczamy to M. Canale’owi i M. Swainowi. Jak widzimy na poniższym schemacie, podzielili oni kompetencję komunikacyjną D. Hymesa na kompetencję językową, socjolingwistyczną oraz strategiczną. Kompetencja strategiczna ma spełniać funkcję kompensacyjną i, zdaniem M. Canale’a i M. Swaina, jest nieodzowna w sytuacji, gdy kompetencja językowa użytkownika języka jest niewystarczająca.



Schemat nr 7. Podział kompetencji komunikacyjnej wg M. Canale’a i M. Swaina.

Strategiami uczenia się określa się czynności, które pomagają uczynić proces uczenia się szybszym, łatwiejszym, przyjemniejszym oraz skuteczniejszym. Taką definicję *grosso modo* przedstawia R. Oxford. Przedstawmy więc w tabeli klasyfikację strategii. Rozróżnia się, jak wynika z tabeli, strategie pośrednie i bezpośrednie.

| | Strategie uczenia się |
|-------------------------------|--|
| Strategie bezpośrednie | <ul style="list-style-type: none"> • Strategie pamięci • Strategie kognytywne • Strategie kompensacyjne |
| Strategie pośrednie | <ul style="list-style-type: none"> • Strategie metakognytywne • Strategie afektywne • Strategie społeczne |

Strategie bezpośrednie. Strategie pamięci – Wśród tych strategii rozróżniamy m.in. techniki, które odwołują się do szukania asocjacji, np. *il cappello* (kapelusz) – *il capello* (włos). W tych włoskich słowach podwojenie spółgłoski „p” lub jego brak powoduje zmianę znaczenia wyrazu. Jaką strategię mnemoniczną, tj. pamięci, możemy zastosować w tym przypadku? Ponieważ kapelusz zazwyczaj dotyka obu uszu, dlatego to w jednostce leksykalnej „*cappello*” znajdują się dwie spółgłoski „p”, a nie – w „*capello*” (włos).

Strategie bezpośrednie. Strategie kognytywne – Do nich należą m.in. fizyczna reakcja na bodziec (tak jak w metodzie J. Ashera *Total Physical Response*), umiejętność streszczenia, tłumaczenia. Na szcze-

gólnę uwagę zasługuje trzeci typ strategii, które w sposób bezpośredni wpływają na proces uczenia się. Są to strategie kompensacyjne, w obrębie których znajdują się komunikacyjne strategie redukcyjne oraz realizacyjne. Jeśli użytkownik języka redukuje swój cel komunikacyjny do zasobów językowych, jakimi dysponuje, oznacza to, iż niestety sięga on do strategii redukcyjnej. Natomiast jeśli wręcz przeciwnie, przez parafrazę, synonimię, antonimię, użycie gestów pokonuje swoje braki leksykalne, osiągając zamierzony cel komunikacyjny, mówimy, iż zastosował strategię realizacyjną.

Strategie pośrednie. Strategie metakognitywne – To, w wielkim skrócie rzecz ujmując, organizacja warsztatu oraz samoocena uczącego się.

Kompetencja tekstowa – W studium o kompetencji werbalnej nie może również zabraknąć miejsca na kompetencję tekstową. Niektórzy uważają, iż kompetencja tekstowa jest jedną z części kompetencji językowej. Inni są odmiennego zdania, twierdząc, iż nie należy ona do kompetencji lingwistycznej. Jak widać, zdania są podzielone. W tym tekście przedstawimy kompetencję tekstową jako funkcjonującą samodzielnie wraz z innymi jej „satelitami”, takimi jak: kompetencja interkulturowa, pragmatyczna, socjolingwistyczna, językowa, strategiczna (zob. schemat nr 4). Kompetencja tekstowa jest odpowiedzialna za tworzenie i rozumienie tekstów pisanych oraz wypowiedzi ustnych. I tak, gdy czytamy rozdział książki i jesteśmy w stanie uchwycić jej ogólny sens, oznacza to, że we właściwy sposób zaangażowaliśmy kompetencję tekstową w proces dydaktyczny.

Kompetencja socjolingwistyczna – Jak już sama nazwa wskazuje, kompetencja socjolingwistyczna zajmuje się społecznym użyciem języka. Przedmiot badań socjolingwistów można streścić w jednym zdaniu: „*kto, do kogo, w jakiej sytuacji oraz w jakim miejscu mówi*”. Kompetencja socjolingwistyczna opisuje również dialekty, style mówienia, żargony oraz język specjalistyczny.

Kompetencja pragmatyczna – Ostatnią kompetencją, której zamierzam się przyjrzeć, jest kompetencja pragmatyczna. Warto w tym miejscu

zdefiniować pojęcie pragmatyki. Jest to gałąź lingwistyki, w której rozważa się, jak i do jakich celów jest używany język. Kiedy mówimy, czynimy to w określonym celu. Posłużmy się przykładem: mówimy, aby zadawać pytania, aby zmusić kogoś do zrobienia czegoś, aby nauczyć się czegoś, aby coś komuś poradzić, a więc produkcja wypowiedzi jest aktem mowy. I tu jesteśmy winni ukłon w kierunku angielskiego lingwisty J. Austina. Według jego teorii akt mowy zawiera trzy części: aspekt lokucyjny (tworzenie wypowiedzi), illokucyjny (intencjonalność wypowiedzi) oraz perlokucyjny (wtórne oddziaływanie na odbiorcę).

J. Austin i jego uczeń, amerykański filozof J. Searle, słusznie zauważyli, iż dzięki słowom są realizowane akty mowy, np.: podziękować, poprosić, rozkazać, przeprosić, pogratulować, dowiedzieć się czegoś. Zrozumienie aktu mowy jest nierozzerwalnie związane z posiadaniem kompetencji pragmatycznej, dzięki której wiemy, jak zrozumieć konkretne zdanie. Na przykład zdanie „*Tu jest duszno*” może być zwykłym stwierdzeniem faktu lub też prośbą o otwarczenie okna. Jak widać, kompetencja pragmatyczna jest nieodzowna zarówno w uczeniu się języka obcego, jak i ojczystego.

Na koniec warto posłuchać echa historii i przypomnieć, iż to właśnie teoria aktów mowy położyła fundament pod tworzenie poziomu progowego opracowanego po raz pierwszy przez Radę Europy w 1971 roku.

▣ Podsumowanie

Omawiając tematykę kompetencji wykorzystywanych w procesie lekcyjnym, penetrujemy obszary glottodydaktyki, językoznawstwa i również – przynajmniej w pewnej części – komunikacji interpersonalnej oraz psychologii. Jest to temat, który czerpie z wielu dziedzin, jak zresztą sama glottodydaktyka, która jest przecież przedmiotem interdyscyplinarnym.

Tytułem usprawiedliwienia na zakończenie tej pracy pragnę wyraźnie zaznaczyć, iż choć więcej miejsca poświęciłam w tym tekście kompetencjom rzadziej omawianym na łamach periodyków, nie oznacza to, iż inne są mniej ważne.

Niezwykle istotna jest natomiast świadomość, że na spotkaniu lekcyjnym należy obficie sięgać do paralingwistyki, kinezjetyki oraz proksemiki, czyli kompetencji niewerbalnej oraz wielu komponentów kompetencji werbalnej, takich jak: kompetencja językowa, strategiczna, socjolingwistyczna, tekstowa, interkulturowa oraz pragmatyczna. Niewątpliwym sukcesem jest swoistego rodzaju efektywna, i jakże spektakularna, symbioza kompetencji werbalnej i niewerbalnej, która powinna być przedmiotem szczególnej troski nauczyciela języka obcego, kreatora spotkania lekcyjnego.

Bibliografia

- Komorowska H. (2003), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kopaliński W. (2003), *Słownik wyrazów i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa: Muza SA.
- Mezzadri M. (2003), *I ferri del mestiere*, Perugia: Guerra.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wargos.
- Picchiassi M. (1999), *Fondamenti di glottodidattica. Temi e problemi della didattica linguistica*, Perugia: Guerra.

(kwiecień 2009)

Zygmunt Borowski ¹
Lidzbark Welski



Ekwiwalentne konstrukcje leksykalne w języku niemieckim

Konstrukcje leksykalne, inaczej ekwiwalentne (synonimiczne) konstrukcje syntaktyczno-semantyczne wyraża się często za pomocą czasowników, które prymarnie są czasownikami samodzielnymi (*Vollverben*), np. *haben*, *sein* i *werden*. Jak wiadomo, sekundarnie mogą one pełnić funkcję czasowników posiłkowych (*Hilfsverben*) jako czasowniki niesamodzielne, zarówno w tworzeniu czasów złożonych i strony biernej w języku niemieckim, jak też w budowie analitycznych konstrukcji z *zu*: *haben/sein + zu + bezokolicznik* o znaczeniu modalnym, dalej o podobnym znaczeniu *drohen/kriegen/bekommen/wissen/scheinen + zu + bezokolicznik* i wreszcie *pflügen/gewohnt sein + zu + bezokolicznik* o znaczeniu modalno-użalnym i *anfangen/beginnen/aufhören + zu + bezokolicznik* o znaczeniu progresywnym.

Warto też zwrócić uwagę na inne konstrukcje z czasownikami posiłkowymi, np. *werden/machen + przymiotnik* o znaczeniu procesywno-kauzatywnym i czasowniki *kriegen/bekommen/erhalten + partizip II (imiesłów bierny)* o znaczeniu pasywnym, oraz czasownik *kommen + partizip II czasowników oznaczających ruch* o znaczeniu przestrzennym.

A oto modyfikacje syntaktyczno-semantyczne:

▣ Konstrukcje z bezokolicznikiem z „zu”

Modalno-aktywne

Konotacja: Konieczność, możliwość, zdolność lub zwyczaj wykonywania czynności (*Notwendigkeit, Möglichkeit, Fähigkeit, oder usuelle Handlungen*).

¹ Autor jest tłumaczem przysięgłym.

Przykłady:

| Czasownik posiłkowy | język niemiecki | język polski |
|---|--|---|
| haben+zu + bezokolicznik versus sein+zu +bezokolicznik | Die Reisenden haben an der Grenze ihre Pässe vorzuzeigen. <i>Synonym:</i> Die Reisenden müssen (sollen) an der Grenze ihre Pässe vorzeigen. | Podróźni są zobowiązani do okazania swoich paszportów na granicy. |
| | Wir haben täglich eine Stunde zu fahren. <i>Synonym:</i> Wir müssen täglich eine Stunde fahren. | Musimy pokonywać codziennie drogę w ciągu jednej godziny. |
| nicht brauchen+zu+ bezokolicznik (zaprzeczenie czasownika <i>müssen</i>) | Er braucht nicht zu kommen. <i>Synonym:</i> Er muss nicht kommen. | On nie musi przychodzić. |
| vermögen +zu+bezokolicznik | Er vermag zu schwimmen. <i>Synonymy:</i> Er kann schwimmen. Er besitzt die Fähigkeit zu schwimmen. | On umie/ potrafi pływać. |
| | | |
| imstande (im Stande) sein +zu+bezokolicznik versus außerstande (außer Stande) sein+zu+ bezokolicznik | Nicht jeder war imstande (im Stande), so gewaltige Sprünge zu machen. <i>Synonymy:</i> Nicht jeder war in der Lage, so gewaltige Sprünge zu machen. Nicht jeder konnte so gewaltige Sprünge machen. | Nie każdy potrafi, dokonać tak wspaniałych skoków. |
| | | |
| scheinen +zu+bezokolicznik | Er scheint sie zu kennen. <i>Synonym:</i> Er kennt sie anscheinend. | On raczej ją zna/wydaje się, że zna. |

| | | |
|--|--|---|
| drohen +zu+bezokolicznik | Das Haus droht einzustürzen. <i>Synonymy:</i> Das Haus ist in Gefahr einzustürzen. Das Haus stürzt sehr bald ein. Das Haus ist im Begriff einzustürzen. | Dom grozi zawaleniem. |
| | Es droht zu regnen. <i>Synonym:</i> Er regnet bald. | Będzie/ zacznie padać. |
| pflegen +zu+bezokolicznik lub gewohnt sein+zu+ bezokolicznik | Er pflegt zu Mittag um 12 Uhr zu essen. <i>Synonymy:</i> Er isst zu Mittag gewöhnlich um 12 Uhr. Er ist gewohnt, zu Mittag um 12 Uhr zu essen. | On jada obiad o godz. 12 (zazwyczaj). |
| | | |
| wissen+zu +bezokolicznik | Ich wusste mir zu helfen. <i>Synonym:</i> Ich konnte mir helfen. | Umiałem sobie poradzić. |
| | Er weiß zu schweigen. <i>Synonym:</i> Er kann schweigen. | On umie/ potrafi milczeć. |
| bekommen +zu+bezokolicznik | Ich bekam ihn nicht zu sehen. <i>Synonymy:</i> Ich konnte ihn nicht sehen. Es war nicht möglich, ihn zu sehen. | Nie mogłem go zobaczyć. |
| kriegen+ zu+bezokolicznik | Als Arzt kriegte er manches zu sehen. <i>Synonym:</i> Als Arzt konnte er manches sehen. | Jako lekarz widział on wiele/ niejedno. |

Modalno-pasywne

Konotacja: Konieczność, możliwość lub przymus wykonania czynności (*Notwendigkeit, Möglichkeit, oder Zwang*).

Przykłady:

| Czasownik posiłkowy | język niemiecki | język polski |
|-----------------------------|---|----------------------------------|
| sein+zu+ bezokolicznik | Die Schuld des Angeklagten ist nicht zu bestreiten. <i>Synonymy:</i> Die Schuld des Angeklagten kann nicht bestritten werden. Die Schuld des Angeklagten ist unbestreitbar. Die Schuld des Angeklagten lässt sich nicht bestreiten. Man kann die Schuld des Angeklagten nicht bestreiten. Die nicht zu bestreitende Schuld des Angeklagten. (Gerundivum) | Wina oskarżonego jest bezsporna. |
| | Das ist weder zu verstehen noch zu beweisen. <i>Synonymy:</i> Das ist weder verständlich noch beweisbar. Das lässt sich weder verstehen noch beweisen. Das kann man weder verstehen noch beweisen. |  | Tego nie można ani zrozumieć ani udowodnić. |
| es bleibt+ zu+bezoeklicznik | Es bleibt noch zu überlegen. <i>Synonym:</i> Es muss noch überlegt werden. | Należy to jeszcze przemyśleć. |
| | Es bleibt abzuwarten. <i>Synonymy:</i> Es muss abgewartet werden. Man muss abwarten. | Trzeba odczekać |

| | | |
|---------------------------|--|---------------------------------|
| es gibt+zu+ bezokolicznik | Dort gibt es viel zu sehen. <i>Synonymy:</i> Dort kann man viel sehen. Dort kann/muss viel gesehen werden. | Tam można dużo zobaczyć. |
| | Es gibt noch viel zu tun. <i>Synonym:</i> Es muss noch vieles getan werden. | Dużo jest jeszcze do zrobienia. |

Inchoatywno-progresywne (ingresywne)

Konotacja: Moment początkowy czynności i jej stopniowe nasilenie (*Das Einsetzen einer Handlung bis zur allmählichen Intensität*).

Przykłady:

| Czasownik posiłkowy | język niemiecki | język polski |
|--------------------------------------|--|--|
| anfangen/ beginnen+zu+ bezokolicznik | Die Blumen fingen an zu blühen. <i>Synonymy:</i> Die Blumen erblühten/ blühten auf. | Kwiaty zakwitły/ rozkwitły. |
| | Die Kohle beginnt zu glimmen. <i>Synonymy:</i> Die Kohle erglimmt/ entglimmt/ glimmt auf. | Węgiel zaczyna się palić/ rozżarza się. |
| im Begriff sein+zu+bezoeklicznik | Ich war im Begriff auszugehen. <i>Synonym:</i> Ich wollte gerade ausgehen. | Właśnie chciałem/miałem wyjść. |
| | dabei sein+zu+ bezokolicznik | Er ist gerade dabei, seinen Koffer zu packen. <i>Synonym:</i> Er ist beim Kofferpacken. | On właśnie się pakuje. |

Progresywno-finitywne (egresywne)

Konotacja: Rozwój czynności aż do jej zakończenia (*Allmähliche Beendigung einer Handlung*).

Przykłady:

| Czasownik posiłkowy | język niemiecki | język polski |
|----------------------------------|--|--|
| nahe daran sein+zu+bezokolicznik | Ich war nahe daran, es mit meinem Leben zu bezahlen. | Niewiele brakowało, a byłbym to przypłacił życiem. |
| | Er war nahe daran, die Wette (das Spiel) zu verlieren. | Już właściwie przegrywał zakład (grę). |
| aufhören+zu+bezokolicznik | Die Blume hört auf zu blühen. <i>Synonimy:</i> Die Blume verbliüht/blüht ab. | Kwiat przekwita/okwita. |

■ Konstrukcje z bezokolicznikiem bez „zu”/przymiotnikiem/imiesłowem biernym (Partizip II)

Posesywno-modalne

Konotacja: a) Być w posiadaniu czegoś; b) znaleźć się w sytuacji odmiennej niż ktoś inny (*Im Besitz von etwas sein; die angesprochene bzw. besprochene Person ist in einer ganz anderen Lage.*)

Przykłady:

| Czasownik posiłkowy | język niemiecki | język polski |
|------------------------|---|------------------------------|
| a) haben+bezokolicznik | Sie hat Kleider im Schrank hängen. <i>Synonim:</i> Ihre Kleider hängen im Schrank. | Jej sukienki wiszą w szafie. |

| | | |
|------------------------|--|--------------------------------------|
| | Ich habe viele Bücher im Regal stehen. | Mam dużo książek stojących w regale. |
| b) haben+bezokolicznik | Du hast gut lachen. <i>Synonim:</i> Du kannst gut lachen. | Dobrze ci się śmiać. |
| | Er hat gut reden. | Jemu łatwo mówić. |

Procesywno-kauzatywne (progresywne)²

Konotacja: Stopniowe nasilenie czynności aż do jej zakończenia. (*Ein Übergang von einem Zustand zum anderen.*)

Przykłady:

| Czasownik posiłkowy | język niemiecki | język polski |
|---------------------------|---|-------------------|
| werden/machen+przymiotnik | müde werden/machen <i>Synonimy:</i> ermüden (s)/(h) | zmęczyć się/kogoś |
| | schmutzig werden/machen <i>Synonimy:</i> verschmutzen (s)/(h) | zabrudzić się/coś |

Pasywne

Konotacja: Intensyfikacja czynności (*Etwas erlangen oder erreichen*).

Przykłady:

| Czasownik posiłkowy | język niemiecki | język polski |
|----------------------|--|----------------------------|
| bekommen+partizip II | Er bekommt das Buch geschenkt. <i>Synonim:</i> Ihm wird das Buch geschenkt. | Otrzymuje w darze książkę. |

² Z. Borowski (2008), *Niemieckie czasowniki złożone nierozdzielnie i ich ekwiwalenty w języku polskim*, „Języki Obce w Szkole” 4, s. 37-38.

| | | |
|------------------------|---|--|
| | Ich habe das Buch geliehen bekommen. <i>Synonym:</i> Mir ist das Buch geliehen worden. | Pożyczono mi książkę. |
| kriegen + partizip II | Wir haben Geld ausgezahlt gekriegt. <i>Synonym:</i> Uns ist Geld ausgezahlt worden. | Wyplącono nam pieniądze. |
| | Meine Frau kriegt die Blumen geschenkt. | Moja żona otrzymuje kwiaty w prezencie. |
| erhalten + partizip II | Ich erhalte meine Auslagen zurückerstattet. <i>Synonym:</i> Meine Auslagen werden mir zurückerstattet. | Otrzymuję z powrotem wyłożone pieniądze. |
| | Sie erhielt das Paket zugeschickt. <i>Synonym:</i> Ihr wurde das Paket zugeschickt. | Otrzymała paczkę. |

| | | |
|--|--|-------------------|
| | Er kam aus dem Zimmer herausgelaufen. <i>Synonym:</i> Er ist aus dem Zimmer herausgelaufen. | Wybiegł z pokoju. |
|--|--|-------------------|

Na zakończenie warto nadmienić, że nie zostały objęte analizą semantyczną konstrukcje leksykalne tworzone za pomocą czasowników funkcyjnych (*Funktionsverben*)⁴, które pełnią wyłącznie funkcję gramatyczno-syntaktyczną (vs. czasowniki posiłkowe) w połączeniu z rzeczownikami odśownymi (*Verbalsubstantive*). Do takich można zaliczyć między innymi czasowniki *kommen, bringen, treffen, setzen*. A oto przykłady: *zum Ausdruck kommen* (*ausgedrückt werden*), *zum Ausdruck bringen* (*ausdrücken*), *Vereinbarung treffen* (*vereinbaren*), *in Brand setzen* (*anbrennen*). Następnie konstrukcje z czasownikiem *sein*, np. *Er ist beim Reden* (*Er redet*), *Die Halle war im Bau begriffen* (*Man baute die Halle*), *Die Suppe ist am Kochen* (*Die Suppe kocht*).

Funkcję syntaktyczną pełnią również równoważniki bezokolicznikowe (*Infinitivkonstruktionen*) z *zu* utworzone od zdań podrzędnie złożonych ze spójnikami:

- *damit, dass, anstatt (statt) dass i ohne dass*, oraz konstrukcja *accusativus cum infinitivo*,
- po czasownikach: *hören, sehen, fühlen i spüren*. Przykłady: *Ich höre die Pferde wiehern* (*Ich höre, dass/wie die Pferde wiehern*), *Er sieht sie sitzen* (*Er sieht, dass sie sitzt*).

Wyżej wymienione czasowniki są czasownikami samodzielnymi, zaś bezokoliczniki bez *zu* odpowiadają zdaniom dopełnieniowym.

Przestrzenne³

Konotacja: Zbliżanie się lub nawiązywanie kontaktu (*Signalisierung eines Annäherns bzw. eines Kontaktes*).

Przykłady:

| Czasownik posiłkowy | język niemiecki | język polski |
|--|--|-------------------------------|
| kommen + partizip II czasowników ruchu | Der Zug kommt angefahren. <i>Synonym:</i> Der Zug kommt an. | Pociąg nadjeżdża/ przyjeżdża. |

Bibliografia

- Borowski Z. (2008), *Niemieckie czasowniki złożone nierozdzielnie i ich ekwiwalenty w języku polskim*, „Języki Obce w Szkole” 4, s. 33-41.
- Borowski Z. (2009), *Czasowniki prefiksально-synonimiczne w języku niemieckim*, „Języki Obce w Szkole” 2, s. 8-15.

³ W. Fleischer (1976), *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*, Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, s. 337.

⁴ G. Helbig, J. Buscha (red.) (1972), *Deutsche Grammatik, Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, s. 75-78. Patrz również: J. Erben (1980), *Deutsche Grammatik, Ein Abriss*, München: Max Hueber Verlag, s. 74-75.

Erben J. (1980), *Deutsche Grammatik, Ein Abriss*, München: Max Hueber Verlag.
 Fleischer W. (1976), *Wortbildung der deutschen Gegenwartsprache*, Leipzig: VEB – Bibliographisches Institut.
 Helbig G., Buscha J. (red.) (1972), *Deutsche Grammatik,*

Ein Handbuch für den Ausländerunterricht, Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
 Schmidt W. (1967), *Grundfragen der deutschen Grammatik, Eine Einführung in die funktionale Sprachlehre*, Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
 (luty 2009)

Przypominamy o naszych numerach specjalnych



Księgarnia Nauczycielska CODN, 00-478 Warszawa, Al. Ujazdowskie 28
 tel. (022) 345 37 15, (022) 345 37 65
 e-mail: wydaw@codn.edu.pl, Internet: www.nike.codn.edu.pl
 prenumerata: tel./faks (48 22) 345 37 92; e-mail: renata.dzieciol@codn.edu.pl

Między teorią a praktyką

Anna Jurek¹
Opole



Metody początkowej nauki czytania

„Nauczyciel, który rozpoczyna naukę czytania u dzieci, staje wobec zadania i odpowiedzialności równie wielkiej, jak ta, która ciąży na nauczycielu klas wyższych, czy nawet profesorze uniwersytetu. Różnice indywidualne u dzieci, rozpoczynających naukę, są pod wieloma względami większe i bardziej uderzające, niż w jakimkolwiek następnym okresie życia szkolnego”.

Gladys Lowe Anderson (1932:81)

Poniższy tekst systematyzuje metody początkowej nauki czytania oraz prezentuje ich krótką charakterystykę w celu porównania ich zalet i wad. Wiedza o poszczególnych rodzajach, wariantach i odmianach metod początkowej nauki czytania może okazać się przydatna w podejmowaniu decyzji dotyczących doboru najbardziej odpowiednich strategii na wstępnym etapie kształcenia tej sprawności w języku obcym najmłodszych uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnych możliwości, zdolności i ograniczeń.

■ Istota procesu czytania

Najnowsze definicje czytania podkreślają psycholingwistyczny charakter tego procesu, wymagającego zarówno zdolności kognitywnych, jak i umiejętności lingwistycznych. Deficyty funkcji językowych i/lub poznawczych oraz zaburzenia integracji (współdziałania) tych funkcji stanowią główną przyczynę trudności w uczeniu się czytania.

Jedna ze współczesnych definicji czytania brzmi następująco: „Czytanie, jako odbiór tekstu pisanego, stanowi złożony proces psycholingwistyczny oparty na dekodowaniu tekstu oraz na

interpretowaniu jego treści. Wymaga to od czytającego sprawności językowej na poziomie fonologicznym, morfologicznym, syntaktycznym, semantycznym oraz sprawności poznawczych, głównie w zakresie percepcji wzrokowej, słuchowej, procesów pamięciowych oraz dokonywania operacji umysłowych na poziomie myślenia pojęciowego” (Krasowicz-Kupis 2003:33).

Obecnie wiadomo, że początkowa nauka czytania powinna być wspomagana ćwiczeniami świadomości fonologicznej², gdyż przyczyniają się one do efektywniejszego przebiegu tej czynności (Hather, Snowling 2008:119; Krasowicz-Kupis 2008:285). Znaczenie fonologii w nauce czytania potwierdzają wszystkie najnowsze modele psychologii kognitywnej (Vasta, Haith, Miller 2004:342; Singleton 2008:167; Blakemore, Frith 2008:49 i 75; Frith 2008:85). Ćwiczenia fonologiczne pozwalają dostrzec i zrozumieć związki liter z dźwiękami, związki między strukturą słowa mówionego a strukturą słowa pisanego. Umiejętność dostrzegania takich asocjacji jest podstawowym mechanizmem poznawczym dla opanowania umiejętności czytania (Wood 2006:197). Metody stosowane w początkowej nauce czytania powin-

¹ Autorka jest filologiem i pedagogiem terapeutą; wykładowcą w Podyplomowym Centrum Kształcenia Ustawicznego Szkół Wyższych w Opolu.

² Wiele szczegółów na ten temat w artykule: A. Jurek (2009), *Początkowa nauka czytania*, „Języki Obce w Szkole” 2, s. 58-74.

ny umożliwiać uczniom opanowanie sztuki dekodowania³. Dzięki umiejętności dekodowania dzieci uczą się dokonywania uogólnień relacji liter z odpowiadającymi im dźwiękami i stopniowo zdobywają biegłość, przejawiającą się w coraz sprawniejszym identyfikowaniu słów, odczytywaniu ich w sposób całościowy oraz łączeniu ich w zdania (Adams 1990:145; Meadows 1997:50-51; Wolf, Vellutino, Berko Gleason 2005:446; Hunt 2008:459). **Skuteczność opanowania sztuki dekodowania – czytania na pierwszym poziomie systemu językowego – determinuje efektywne funkcjonowanie uczniów na wyższych poziomach tego systemu** (Krasowicz-Kupis, Bryant 2004:49-50; Wolf, Vellutino, Berko Gleason 2005:467). Sprawność fonologiczna pełni istotną rolę nie tylko w osiągnięciu umiejętności czytania, lecz jest również koniecznym warunkiem w opanowaniu umiejętności pisania. Dzieci nauczone czytania metodą całościowego rozpoznawania słów z pominięciem etapu dekodowania często doświadczają trudności w opanowaniu umiejętności czytania i pisania, zdarza się też, że niesłusznie stwierdza się u nich dysleksję rozwojową (Bogdanowicz 1989:71; Jurek 2008:104).

W psycholingwistyce dominuje obecnie pogląd, że „słowo czerpie spójność nie z wzorca wzrokowego, który tworzą litery, lecz z informacji wyższego poziomu, powiązanych z tymi literami” (Wolf, Vellutino, Berko Gleason 2005:458-459). Nauczanie czytania i pisania za pomocą metod pozwalających na konwersję liter w dźwięki umożliwi dzieciom wypracowanie sobie strategii zapamiętywania reguł następstw liter i ich połączeń w poszczególnych słowach, na coraz precyzyjniejsze rozróżnianie wyrazów podobnych do siebie, a następnie przez rekombinację znanych elementów na stopniowe rozpoznawanie nowych słów (Wolf, Vellutino, Berko Gleason 2005:446).

■ Rodzaje metod początkowej nauki czytania

Ze względu na sposoby przeprowadzania operacji umysłowych można wyróżnić metody:

- syntetyczne (indukcyjne),
- analityczne (dedukcyjne),
- mieszane: syntetyczno-analityczne lub analityczno-syntetyczne,
- stopniowane (stopniowe budowanie słów),
- globalne (całościowe, leksykalne),
- eksperymentalne (wprowadzające innowacje poznawcze),
- eklektyczne (kombinowane).

Wymienione rodzaje metod mogą występować w różnych wariantach i odmianach.

■ Warianty metod

W zależności od tego, który kanał odbioru informacji jest angażowany jako pierwszy w procesie nauki, można wyróżnić następujące warianty metod czytania:

- foniczne (dźwiękowe), np. modelowanie struktury dźwiękowej słów D.B. Elkonina,
- wizualne (graficzne; wzrokowe), np. metoda zastosowana przez M. Falskiego w *Elementarzu*,
- somestetyczne (dotykowo-kinestetyczne), np. system Braille’a,
- polisensoryczne (wielozmysłowe), np. *Metoda Dobrego Startu* M. Bogdanowicz.

■ Odmiany metod

W zależności od jednostki, która stanowi punkt wyjścia nauki, metody czytania mogą występować w następujących odmianach:

- literowej (alfabetycznej/ grafemowej) lub fonicznej (fonemowej)⁴,
- sylabowej (zglóskowej),
- wyrazowej,

³ Dekodowanie polega na przekształcaniu liter w dźwięki (głoski) i łączeniu dźwięków ze sobą w celu skonstruowania słów możliwych do rozpoznania (Ehri 2008:238).

⁴ W literaturze przedmiotu metoda foniczna (fonemowa) bywa też nazywana metodą głoskową (fonetyczną). W *Słowniku psychologii* określenie metoda foniczna stosuje się do czytania, natomiast pojęcie metoda fonetyczna rezerwuje się do nauki mówienia (Reber 2002:216).

- związków wyrazowych,
- zdaniowej.

Charakterystyka metod początkowej nauki czytania

Metody syntetyczne – W metodach syntetycznych nauka czytania odbywa się „z dołu do góry”, czyli od szczegółu do całości. Metody te kładą nacisk na naukę poszczególnych elementów:

- liter (w odmianie alfabetycznej),
- głosek/fonemów (w odmianie fonetycznej/fonicznej).

Z elementów tych można zbudować sylaby, słowa, związki wyrazowe, zdania. Przykłady syntezy:

s-o-w-a → sowa
d-o-g → dog

Metody syntetyczne są zaliczane do metod najbardziej skutecznych, mają bardzo duży wpływ na poprawność i dokładność czytania. Są jednak trudne i czasochłonne. Punktem wyjścia są abstrakcyjne elementy (litery lub głoski), które mogą być dla uczniów mało interesujące i w związku z tym nużące. Wiele dzieci, wybrzmiewając kolejne głoski, nie potrafi scalić ich w słowa i przez to trudno im uchwycić sens czytanych wyrazów. Metody syntetyczne w czystej postaci mogą zniechęcić dziecko do nauki czytania.

Metody analityczne – Nauka czytania prowadzona za pomocą metod analitycznych przebiega „z góry w dół” – od całości do części. Oznacza to, że jednostki wyższego rzędu segmentuje się na mniejsze elementy:

- sylaby na fonemy (w odmianie fonicznej) lub części wyrazów będące odpowiednikami sylab na litery/ grafemy (w odmianie alfabetycznej),
- wyrazy (w odmianie wyrazowej) na fonemy lub na sylaby,
- związki wyrazowe na wyrazy, które następnie są dzielone na mniejsze segmenty (fonemy lub sylaby),
- zdania (w odmianie zdaniowej) na wyrazy, a następnie wyrazy na mniejsze elementy (fonemy lub sylaby).

Przykłady analizy:

sowa → s-o-w-a
dog → d-o-g

W metodach analitycznych punktem wyjścia nauki (z wyjątkiem odmiany sylabowej z wykorzystaniem sylab niebędących nośnikami informacji semantycznej) są znane dziecku wyrazy, zwroty lub zdania, które trzeba rozłożyć na mniejsze elementy. Metody te są dla uczniów ciekawsze, gdyż znają oni znaczenie wyrazu lub treści zdania, którym się zajmują. Analiza jest też operacją umysłową łatwiejszą do przeprowadzenia niż synteza.

Metody mieszane (analityczno-syntetyczne lub syntetyczno-analityczne) – Nauka prowadzona za pomocą metod analityczno-syntetycznych polega na rozkładaniu danej jednostki (np. wyrazu w odmianie wyrazowej) na poszczególne elementy, a następnie składaniu ich w całość. Czynności są wykonywane w odwrotnej kolejności z wykorzystaniem metod syntetyczno-analitycznych – najpierw składa się z elementów daną jednostkę, a następnie rozkłada się ją na poszczególne segmenty.

Przykłady ilustrujące naukę czytania za pomocą metod mieszanych:

| Metoda analityczno-syntetyczna | Metoda syntetyczno-analityczna |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| sowa → s-o-w-a ■ s-o-w-a → sowa | s-o-w-a → sowa ■ sowa → s-o-w-a |
| dog → d-o-g ■ d-o-g → dog | d-o-g → dog ■ dog → d-o-g |

Metody mieszane łączą analizę i syntezę w procesie nauki czytania. Pozwalają zatem dostrzec zjawisko odwracalności operacji umysłowych. Analiza to operacja umysłowa pozwalająca na rozumienie, synteza – na rekonstrukcję i tworzenie. Analiza wyrazu pomaga dzieciom w pisaniu, a synteza w czytaniu. Metody mieszane mają zatem korzystny wpływ na opanowanie obu tych czynności. Kładzie się w nich nacisk zarówno na techniczną, jak i semantyczną stronę procesu czytania. Nauka prowadzona przy udziałzie

le tych metod umożliwia dzieciom również odczytywanie i zapisywanie nowych wyrazów.

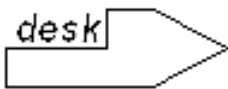
Metody stopniowane – Nauka czytania przy wykorzystaniu tych metod polega na stopniowym budowaniu słów przez wielokrotne powtarzanie grup elementów.

Przykłady stopniowania wyrazów:

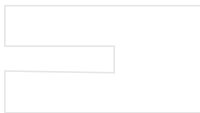
lisek → l – li – lis – lise – lisek
desk → d – de – des – desk

Metody stopniowane są pomocne w przypadku osłabionej pamięci słuchowej bezpośredniej. Dzieci z takimi ograniczeniami często nie potrafią zsyntetyzować słowa, gdyż nie są w stanie zapamiętać i połączyć wypowiedzianych przez siebie lub usłyszanych pojedynczych dźwięków; metoda stopniowana, dzięki wielokrotnemu powtarzaniu grup dźwięków, umożliwia dokonanie syntezy, której wynikiem jest prawidłowe odczytanie wyrazu.

Naukę czytania za pomocą metod stopniowanych warto urozmaicać przez wykorzystanie do tego celu liter przestrzennych lub dostawianie kolejnych klocków literowych. Można też posłużyć się dodatkowo przesłoną w postaci strzałki wyznaczającej kierunek czytania lub okienkiem zaprojektowanym przez Z. Matějčka⁵.



Przesłona w postaci strzałki do czytania stopniowanego dla dzieci z zaburzeniami orientacji kierunkowej.



Okienko zaprojektowane przez Z. Matějčka w celu ułatwienia czytania dzieciom z dysleksją.

Metody globalne – Nauka czytania przy wykorzystaniu tych metod polega na zapamiętywaniu postaci graficznej wyrazu w sposób całościowy, bez zapoznawania się z jego poszczególnymi elementami.

Przykłady ilustrujące naukę czytania za pomocą metod globalnych:

| |
|------|
| sowa |
| dog |

Zgodnie z obecną wiedzą, metoda globalna powinna być stosowana w systemach alfabetycznych jedynie w nauczaniu dzieci z niepełnosprawnością umysłową w stopniu uniemożliwiającym im zrozumienie relacji między głoskami (fonemami) a literami (grafemami), a zatem tych uczniów, którzy nie są w stanie osiągnąć odwracalności w rozwiązywaniu problemów wymagających umiejętności rozumowania operacyjnego. Metody globalne stanowią jednak dla dzieci z niepełnosprawnością umysłową przynajmniej jakąś namiastkę czytania. Należy przy tym pamiętać, że większość uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim jest w stanie nauczyć się czytania przy pomocy metod analityczno-syntetycznych.

Metody globalne nie zapewniają czytania w pełnym rozumieniu tego słowa. Nadmiernie obciążają pamięć, przyczyniając się głównie do zgadywania słów. W historii pisma za rewolucyjne uważa się odkrycie, że znaki graficzne mogą reprezentować dźwięki, a nie znaczenia (Volf, Vellutino, Berko Gleason 2005:442). Metody globalne uwstecniają te dokonania. Większość dzieci przez naukę całościowego rozpoznawania wyrazów nie tylko nie opanuje techniki dokładnego i biegłego czytania, ale nauczana w taki sposób będzie miała również poważne trudności z pisownią. Psycholingwiści dowodzą: „*Żeby nauczyć się czytać, dziecko musi być zdolne do rozróżniania tysięcy (dosłownie) drukowanych słów, które niekiedy różnią się w niewielkim stopniu, np. jedną literą lub porządkiem liter. Dzieci muszą także nauczyć się rozpoznawać słowa zapisane różnymi czcionkami i stylami pisma. Jak mogą tego dokonać, opierając się wyłącznie na pamięci wzrokowej? Odpowiedź brzmi: nie mogą, ponieważ ortografia alfabetyczna zawiera tak wiele podobieństw wizualnych, że dla pamięci wzrokowej jest to zada-*

⁵ Za: B. Zakrzewska (1976:55).

nie ponad siły” (Volf, Vellutino, Berko Gleason 2005:445).

Metody eksperymentalne – Przykładem metod eksperymentalnych w nauczaniu czytania w języku polskim może być fonetyczno-literowo-barwna metoda B. Ročławskiego, którą autor nazywa „glottodydaktyką”, lub – w języku niemieckim – metoda nauki czytania poprzez pisanie *Lesen durch Schreiben* J. Reichena.

W metodzie Ročławskiego duży nacisk kładzie się na ćwiczenia przygotowujące dzieci do nauki czytania i pisania. Nauka czytania oparta jest na 44-literowym alfabecie, w którym autor wyróżnił 36 liter podstawowych (oznaczonych czarnym kolorem) i 8 niepodstawowych, mogących być przyczyną trudności ortograficznych (litery niepodstawowe są oznaczone na czerwono). Na przykład wieloznak „dzi” w alfabecie Ročławskiego jest nazywany literą niepodstawową. Aby ułatwić dzieciom opanowanie analizy i syntezy wyrazów autor opracował specjalny alfabet ruchomy w postaci zestawu klocków LOGO, zawierającego zróżnicowane kolorystycznie litery podstawowe i niepodstawowe, a każda z nich występuje w wersji pisanej i drukowanej oraz dużej i małej.

Metoda ta nie uzyskała powszechnej akceptacji językoznawców ze względu na rewolucyjne podejście twórcy do polskiego systemu alfabetycznego. Również nazwa metody – „glottodydaktyka” w słownikach i encyklopediach nie została odnotowana w znaczeniu zaproponowanym przez autora⁶. Stosowanie metody wymaga od nauczyciela wiele pracy i specjalistycznego przygotowania z zakresu językowej edukacji dzieci.

W metodzie *Lesen durch Schreiben* J. Reichena podstawą nauki czytania jest opanowanie przez dzieci umiejętności segmentowania słów na głoski, określania ich kolejności oraz scalania ich w wyrazy, a następnie zapis tych wyrazów przy

wykorzystaniu specjalnej tabeli nagłoskowej (*Anlauttabelle*). Tabela zawiera ułożone w podkowie obrazki, przedstawiające obiekty (rysunki zwierząt, ludzi, przedmiotów) i przyporządkowane do nich litery lub połączenia liter symbolizujące głoski nagłosowe nazw tych obiektów. Dziecko wybiera z tabeli odpowiadające kolejnym głoskom litery i dokonuje zapisu danego wyrazu. Częste posługiwanie się tabelą i samodzielne zapisywanie przez dzieci słów automatycznie umożliwia im opanowanie czytania (Wieszczechyńska 2007:175-176 i 180-181). Metoda ta nie uwzględnia jednak kaligrafii. Nauka kaligrafii ma bardzo korzystny wpływ na ortografię, w związku z czym metoda J. Reichena niesie za sobą poważne ograniczenia. Dzieci, które nie są nauczone kaligrafii, często nie przywiązują wagi do starannego i wyraźnego pisania oraz do prawidłowego łączenia liter, co negatywnie wpływa na wyćwiczenie pamięci kinetyczno-kinestetycznej i wzrokowej oraz na integrację tych funkcji, utrudniając uczniom naukę ortografii i korzystanie z własnych notatek, a nauczycielom – sprawdzanie nieczytelnie (często też z odstępstwami od norm ortograficznych) napisanych prac.

Metody eklektyczne – Metody eklektyczne z założenia powinny mieć charakter funkcjonalny. Wykorzystuje się w nich, w zależności od potrzeb, elementy różnych metod, łączy różne podejścia. Przykładem zastosowania metod eklektycznych może być elementarz *Litery* E. i F. Przyłubskich, w którym autorzy połączyli metodę wyrazową analityczno-syntetyczną o charakterze wizualnym i fonetycznym z elementami metod globalnych i sylabowych (Taboř 2005:107).

Metody eklektyczne starannie zaaranżowane, z odpowiednio przygotowanym materiałem do ćwiczeń, mogą wzbogacić proces nauki czytania. Przykładem sprawdzonym w praktyce może być połączenie nauki czytania z ćwiczeniami pozwa-

⁶ Glottodydaktyka – nauka zajmująca się badaniem procesu nauczania i uczenia się języków obcych, a także praktyczne nauczanie języków obcych. Niektórzy usiłują włączać tutaj również naukę o procesie przyswajania języka ojczystego, ale tradycyjnie procesem przyswajania języka ojczystego przez dziecko zajmuje się psychologia rozwojowa oraz psycholingwistyka, natomiast problematyka nauczania języka ojczystego to przedmiot tzw. metodyki nauczania (K. Polański (red.) (1999). *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław: Ossolineum, s. 202-203).

Glottodydaktyka – nauka zajmująca się badaniem procesu nauczania i uczenia się języków obcych (S. Dubisz (red.) (2000). *Uniwersalny słownik języka polskiego*, tom 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 1016).

lającymi zrozumieć dzieciom budowę wyrazu (Jurek 2008:132-161). Jednak, przy braku wyboru przemyślanego podejścia, metody eklektyczne mogą stanowić potencjalne niebezpieczeństwo i niekorzystnie wpływać na zdobycie przez uczniów umiejętności czytania. Przykładem nieprzemysłanego eklektyzmu jest wprowadzenie do zapisu wyrazów, czyli do subkodu liter, jednostek fonicznych w postaci sylab, bez uwzględnienia w podziale wyrazu kryterium morfologicznego. Autorzy tekstów do ćwiczeń w czytaniu, dokonując podziału wyrazów na cząstki będące odpowiednikami sylab, zazwyczaj kierują się jedynie kryterium fonetycznym, zapominając o nadrzędności kryterium morfologicznego, choć nadrzędność ta dotyczy również wyrazów, w których podział na przedrostek i rdzeń nie pokrywa się z podziałem na sylaby. Bardzo często dzielenie wyrazów na sylaby odbywa się przez wyróżnienie ich kolorami, zaznaczanie pod nimi łuków, wyodrębnianie ich za pomocą pionowych kresiek. Zapisy wyrazów z podziałem nieuwzględniającym ich budowy w poważnym stopniu utrudniają naukę pisowni.

Poszczególne rodzaje metod w procesie nauki mogą kłaść nacisk na angażowanie jako pierwszego określonego kanału sensorycznego i zależnie od tego można wśród nich wyróżnić metody foniczne, wizualne, somestetyczne (kinestetyczno-dotykowe) oraz polisensoryczne (wielozmysłowe).

Metody dźwiękowe – Metody dźwiękowe (foniczne) koncentrują się na związku między literami i kombinacjami liter a dźwiękami języka, do jakiego się odnoszą. Przykładem metody dźwiękowej jest modelowanie struktury dźwiękowej słów D. B. Elkonina. Szczegółowy opis metody przedstawiłam w artykule *Początkowa nauka czytania*⁷. Polega ona na interioryzacji działań językowych i ma na celu przeprowadzenie ucznia od etapu manipulowania przedmiotami – działania przy pomocy schematów graficznych budowy słów do uświadomienia mu faktu, że od dźwiękowej formy słów zależy ich znaczenie.

Ćwiczenia prowadzone metodą Elkonina pomagają dzieciom w opanowaniu analizy i synte-

zy słowa, zapobiegają powstawaniu błędów w czytaniu i pisaniu, przyczyniają się do wykształcenia wrażliwości słuchowej na dźwięki mowy, pozwalają na ustalenie kolejności dźwięków i ich policzenie w danym słowie; ułatwiają nazwanie kolejnych dźwięków; umożliwiają określenie danego dźwięku w wyrazie (np. pierwszego lub ostatniego); usprawniają proces odróżniania dźwięków podobnie brzmiących; kształcą prawidłową wymowę i pomagają w łączeniu dźwięków (Elkonin 1961:22-32; Jakubowicz 1973:58-60; Ehri 2008:258; Hather, Snowling 2008:115-118; Jurek 2008:108).

Metody foniczne odznaczają się dużą skutecznością w nauce czytania, mają też bardzo korzystny wpływ na ortografię, wymagają jednak starannego doboru materiału do ćwiczeń opracowanego zgodnie z zasadą stopniowania trudności oraz dobrego przygotowania nauczyciela z zakresu fonetyki i fonologii, w tym fonotaktyki.

Metody graficzne – Nauka czytania przy wykorzystaniu metod graficznych (wzrokowych) opiera się na znakach pisma – grafemach (odpowiednikach liter bądź ich kombinacjach). W metodach tych najpierw zapoznaje się uczniów z kształtem danej litery, a następnie wprowadza się odpowiadający jej dźwięk.

Przykładem metody graficznej może być metoda zastosowana przez M. Falskiego w *Elementarzu*. Według tej koncepcji uczniowie otrzymywali kolejno wyrazy, jako podpisy obrazków, zawierające po jednej nowej literze (czasami były to dwie nowe litery) i sami musieli ustalić, jaki dźwięk jej odpowiada, jednocześnie ucząc się rozkładania wyrazu na głoski i odpowiadające im litery, a następnie składania go. W taki sposób dzieci poznawały kształt i dźwięk odpowiadający wprowadzanej literze. Dużą zaletą *Elementarza* były znakomicie dobrane wyrazy, przemawiające do wyobraźni dziecka, od najprostszych w swojej budowie, zgodnych z wymową i łatwych do zapamiętania do coraz bardziej złożonych.

M. Falski podkreślał znaczenie kształcenia językowego w powiązaniu z ortografią: „Dzieci powinny wiedzieć, że nieraz pisze się inaczej, a wy-

⁷ A. Jurek (2009), *Początkowa nauka czytania*, „Języki Obce w Szkole” 2, s. 58-74.

mawia inaczej i że tę, niewielką zresztą, różnicę należy utrzymać, tzn. mówić tak jak się mówi, a pisać tak jak się pisze" (Falski 1977:40).

Metody graficzne są dla uczniów łatwiejsze od fonicznych, gdyż opierają się na znakach, które są dla dzieci czymś bardziej uchwytnym niż dźwięki mowy.

Metody somestetyczne (kinestetyczno-dotykowe) – Nauka czytania za pośrednictwem metod somestetycznych opiera się na wykorzystaniu kinestezji i dotyku w odbiorze informacji pisanej. Podstawowe znaczenie ma wyzyskanie dużej wrażliwości mechanoreceptorów skórnych znajdujących się w opuszkach palców. Do metod tych należy system punktowy dla niewidomych opracowany w roku 1824 przez 15-letniego utalentowanego niewidomego ucznia Ludwika Braille'a. Wcześniej osoby niewidome mogły korzystać z książek pisanych wypukłymi dużymi łacińskimi literami, jednak ich czytanie było bardzo uciążliwe⁸.

L. Braille opracował system składający się z sześciu wypukłych punktów w formie małego prostokąta mieszczącego się pod opuszką palca. System ten pozwala tworzyć na papierze 63 kombinacje do zapisywania i odczytywania liter, cyfr, nut, znaków matematycznych i chemicznych oraz interpunkcyjnych. Pismo brajrowskie zdobyło duże uznanie wśród osób niewidomych i z czasem upowszechniło się na całym świecie. System punktowy, mimo rozwoju technologii informacyjnych, nadal jest bardzo użyteczny i szeroko wykorzystywany w nauczaniu czytania uczniów niewidomych (Dederko 2009:10-11).

Metody polisensoryczne – Metody polisensoryczne (wielozmysłowe) angażują w procesie nauki jednocześnie kilka zmysłów, co powoduje powstanie w tym samym czasie wielu wrażeń, które są ze sobą integrowane. Przykładem wykorzystania w czytaniu metod polisensorycznych jest *Metoda Dobrego Startu* opracowana 40 lat temu przez M. Bogdanowicz.

Metody wielozmysłowe są szczególnie zalecane dzieciom z trudnościami w uczeniu się czytania, ale z powodzeniem mogą być stosowane w nauczaniu wszystkich uczniów.

Integracja percepcyjno-motoryczna polega na syntetyzowaniu funkcji percepcyjnych (informacji odbieranych przez różne narządy zmysłu) i koordynowaniu ich z funkcjami motorycznymi (reakcjami ruchowymi). Kojarzenie informacji różnych modalności warunkuje zdolność do transponowania ich z jednej modalności na inną. Podczas tego procesu współpracuje ze sobą wiele struktur mózgu, które rozpoznają otrzymane informacje, organizują je, rejestrują i łączą ze sobą. Kojarzenie różnych rodzajów informacji stanowi podstawę do realizowania złożonych czynności, do których zalicza się czytanie i pisanie.

J. Cawley wyróżnia następujące podejścia metodologiczne uwzględniające integrację funkcji psychoruchowych:

- podejście wzrokowo-słuchowe (VA),
- podejście wzrokowo-słuchowo-kinestetyczne (VAK),
- podejście wzrokowo-słuchowo-kinestetyczno-dotykowe (VAKT) (Cawley 1977:291-295; Bogdanowicz 1997:134-135; Jurek 2008:80-87).

W zależności od rodzaju trudności i stopnia ich nasilenia u danego ucznia stosuje się nauczanie oparte na jednym z wymienionych sposobów.

Warto rozpocząć naukę czytania i pisania od podejścia VAKT (zwanego multisensorycznym), w którym uczeń nie tylko widzi słowa, słyszy je, wymawia i pisze, lecz także wodzi po nich palcem. W taki sposób dziecko ma możliwość zapamiętania nie tylko postaci wizualnej i dźwiękowej wyrazu, ale również jego kształtu (z zachowaniem kierunku od strony lewej do prawej) przy wykorzystaniu dotykowego i kinestetyczno-ruchowego kanału zmysłowego. Podejście to sprawia, że rozwija się percepcja, pamięć, uwaga i wyobrażenia różnych modalności zmysłowych. Na kolejnych etapach nauki można stopniowo przechodzić na podejście VAK i VA.

⁸ Inna z metod somestetycznych w postaci sonografii, czyli pisma nocnego, opartego na punktach i kreskach wyrzniętych rylcem, których odczytanie nie wymagało światła, była wykorzystywana przez żołnierzy do pisania oraz odczytywania meldunków i rozkazów w ciemnościach (Dederko 2009:10).

W zależności od jednostki, która stanowi punkt wyjścia nauki czytania, metody mogą być wprowadzane w odmianie dźwiękowej (głoskowej/ fonemowej) lub literowej (alfabetycznej/ grafemowej), sylabowej (zgłoskowej), wyrazowej, związków wyrazowych, zdaniowej.

Metody wykorzystujące najmniejsze segmenty skupiają się na wypracowaniu dobrej techniki, dokładności i poprawności. Czynniki te stanowią podstawę opanowania sztuki czytania, stopniowo prowadzącą do rozumienia czytanego tekstu. Metody, w których punktem wyjścia nauki są zdania, związki wyrazowe lub wyrazy wprowadzają od początku element semantyczny, by przejść do segmentowania jednostek wyższego rzędu na mniejsze elementy.

Z badań nad rozwojem umiejętności czytania i z dotychczasowych doświadczeń praktycznych wynika, że warto stawiać na metody zapobiegające pojawieniu się trudności w opanowaniu tej sprawności. Metody profilaktyczne pozwalają zaoszczędzić wielu uczniom frustracji i zniechęcenia do nauki czytania, i dają im od samego początku dobre podstawy, które na kolejnych etapach mogą być systematycznie rozwijane i doskonalone.

Dużą wagę do profilaktyki niepowodzeń w czytaniu i pisaniu przywiązywali metodocy okresu międzywojennego, stosując podejścia pozwalające dzieciom na stopniowe opanowanie tych umiejętności. Ilustracją tego stanowiska mogą być słowa J. Bilińskiego: „Człowiek umie tylko to, co rozłożył na najdrobniejsze części składowe, czego mechanizm wewnętrzny zbadał, co weszło do jego duszy drogą rozlicznych skojarzeń” (Biliński 1929:24). Nauka czytania była ściśle powiązana z nauką pisania i prowadzona metodą graficzną analityczno-syntetyczną w odmianie wyrazowej. Zwracano uwagę na znaczenie znajomości fonetyki w doborze materiału językowego. Uważano za celowe prowadzenie ćwiczeń fonetycznych poprzedzających naukę czytania i pisania (wykonywanych drogą słuchowo-artykulacyjną) w wyróżnianiu słów w zdaniach, rozkładaniu wyrazów na zgłoski i wyodrębnianiu głosek w sylabach. Przestrzegano przed metodą globalną. Wybitny

językoznawca tego okresu S. Szober pisał, że czytanie globalne „zakrawa nieco na chińszczyznę”, „wikła w większe jeszcze trudności i spycha z deszczu pod rynnę” (Szober 1930:35). Mimo to uważał, że metoda całościowa ma bezsprzeczną przewagę nad metodą zgłoskową, ponieważ przyzwyczajają ucznia do czytania całych wyrazów i „zabezpiecza go przed natogiem wygłaszania połączeń dźwiękowych pozbawionych treści znaczeniowej i zbyt długiego zatrzymywania się na granicach sylabowych wyrazów” (Szober 1930:29). Prawdziwym fenomenem na skalę światową był *Elementarz* M. Falskiego, który wyróżniał się bardzo starannie przemyślaną koncepcją wczesnoszkolnej edukacji językowej, począwszy od kroju liter i kolejności ich wprowadzania, poprzez dobór odpowiedniego materiału językowego, do najbardziej efektywnych metod i zasad poznawania pisanie i czytania. Wyniki, jakie uzyskiwały dzieci korzystające z *Elementarza*, dziś wydają się wręcz nieprawdopodobne. Badania A. Maćkowiaka pokazały, że metoda Falskiego od samego początku wytwarzała właściwe nawyki czytania całymi wyrazami i miała bardzo korzystny wpływ na pisownię – np. w przepisywaniu i w pisaniu z pamięci 413 badanych uczniów popełniło tylko 5 błędów. W pisaniu ze słuchu, które zawsze sprawiało dzieciom najwięcej problemów, ogólna liczba błędów wyniosła 100, z czego 42 błędy dotyczyły użycia małej litery zamiast wielkiej (Maćkowiak 1957:75-77). W tym okresie uczniowie klas V popełniali w pisaniu ze słuchu średnio jeden błąd na 10-12 wyrazów (Falski 1973:75-88). Dla porównania: obecnie statystyczny czwarto- i piątklasista w pisaniu ze słuchu popełnia jeden błąd na 3-4 wyrazy (Jurek 2008:15-17).

Wielu autorów współczesnych elementarzy, podręczników do kształcenia językowego, programów nauczania i poradników metodycznych zachęca nauczycieli do stosowania metody globalnej i sylabowej (za niepokojący należy przy tym uznać fakt, że autorzy tych publikacji często nie znają psycholingwistycznych podstaw przebiegu czynności czytania i pisania). Wydaje się jednak, że obie metody tylko pozornie ułatwiają dzieciom naukę czytania. Nauka prowadzona przy zastosowaniu tych metod odbywa się nie-

jako „na skrót”. Przyspieszając w ten sposób opanowanie czytania, stawia się wielu uczniów w bardzo trudnej sytuacji, gdyż przez takie podejście naraża się ich na niepowodzenia nie tylko w czytaniu, lecz również w opanowaniu poprawnej pisowni (Jurek 2008:104-107; Smith 2008:209). Trzeba także pamiętać, by nauka czytania w języku obcym nie stanowiła przeszkody w opanowaniu tej sprawności w języku ojczystym. **Badania naukowe wykazały, że umiejętności fonologiczne w języku pierwszym przekładają się na poprawność czytania w języku drugim** (Cline 2008:284). Warto więc wykorzystać to zjawisko w nauczaniu czytania najmłodszych uczniów i rozważyć możliwości kształcenia tej sprawności takimi samymi metodami w obu językach.

Obecnie wielu autorów koncentruje się na tworzeniu nowych rozwiązań, jednak nie zawsze są one starannie przemyślane. Powodzenie w osiągnięciu doraźnego efektu sprawia, że często nie przewiduje się dalekosiężnych skutków takich pomysłów. Przykładem nieprzemysłanego podejścia mogą być pomoce do nauki czytania zawierające zapisy słów jednosylabowych podzielonych na takie oto elementy: *li-ś^o*. Można się spodziewać, że dzieci nauczone w taki sposób, będą również korzystać z tej strategii przy przenoszeniu wyrazów do kolejnego wiersza.

W poszukiwaniu najlepszych metod nie należy rezygnować z dotychczasowych zdobyczy. Odrzucanie tego, co sprawdziło się w praktyce i przez lata przynosiło znakomite efekty, wydaje się nierozsądne (por. Donaldson 1986:14). Nie oznacza to, że nie powinno się modyfikować istniejących metod bądź wprowadzać innowacji. Przy ich projektowaniu i wdrażaniu trzeba jednak przede wszystkim kierować się dobrem dziecka, gdyż to ono powinno stanowić podmiot oddziaływań pedagogicznych.

■ Podsumowanie

Wśród badaczy i praktyków nie ma zgodności, która z metod charakteryzuje się największą skutecznością w czytaniu. Dotychczasowe wyni-

ki badań pozwalają na stwierdzenie, że ze wszystkich metod nauki czytania najbardziej skuteczny wydaje się dźwiękowy wariant metody syntetycznej (Johnson, Watson 2005, za: Szczerbiński 2007:51). Kiedy jednak weźmiemy pod uwagę wyniki dotyczące szerzej rozumianych uwarunkowań sukcesu w jednoczesnym opanowaniu sprawności czytania i pisania, to przewagę będą miały metody dźwiękowe z udziałem syntezy i analizy. Zastosowanie metod dźwiękowych umożliwia osiągnięcie poprawnego, dokładnego i biegłego czytania. Mają one również bardzo dobry wpływ na rozumienie czytanego tekstu (National Reading Panel 2000, za: Szczerbiński 2007:51-53). Wymagają jednak od nauczyciela znajomości podstaw fonetyki i fonologii, w tym fonotaktyki, by umiejętnie dobierać materiał do ćwiczeń i prawidłowo je prowadzić.

Nie istnieje zapewne jedna doskonała metoda, która w przypadku każdego dziecka zawsze dawałaby znakomite efekty i którą można by zastosować w każdych warunkach. Każda metoda powinna jednak uwzględniać zasadę stopniowania trudności. Trzeba również zadbać o to, by ćwiczenia w uczeniu się czytania były urozmaicone i dostosowane do indywidualnych możliwości uczniów. Bardzo ważne jest, by stosowane metody dawały szansę odniesienia sukcesu w opanowaniu sprawności czytania i pisania każdemu dziecku.

Literatura:

- Adams M. J. (1990), *Beginning to read: Thinking and learning about print*, Cambridge, MA The MIT Press.
- Anderson G. L. (1932), *Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych*, Warszawa: Nakładem „Naszej Księgarni”, Sp. Akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego.
- Astington J. W. (2007), *Metapragmatyka: Dziecięca koncepcja obiecywania*, w: B. Bokus, G.W. Shugar (red.), „Psychologia języka dziecka.. Osiągnięcia, nowe perspektywy”, Gdańsk: GWP.
- Awramiuk E. (2007), *HLP i MOTL – o pewnym błędnym pojęciu obciążonym przez dzieci zaczynające pisać po angielsku i po polsku*, w: M. Kostka-Szymańska i G. Krasowicz-Kupis (red.), „Dysleksja. Problem znany czy nieznan?”., Lublin: Wydawnictwo UMCS.

⁹ I. Filipiak-Kudasik (2009), *Suwaki terapeutyczne. Pociągi*, Gdańsk: Harmonia.

- Awramiuk E. (2006), *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Baczyńska H. (1985), *Metodyka języka polskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej*, Warszawa: WSiP.
- Bąk P. (1984), *Czytanie i recytacja w klasach początkowych*, Warszawa: WSiP.
- Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Biliński J. (1929), *Nauczanie języka polskiego w niższym gimnazjum i wyższych klasach szkół powszechnych*, Poznań: Księgarnia Szkolna.
- Blakemore S.-J., Frith U. (2008), *Jak uczy się mózg*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Bogdanowicz M. (1997), *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Bogdanowicz M. (2004), *Metoda Dobrego Startu*, Warszawa: WSiP.
- Bogdanowicz M. (1989), *Trudności w pisaniu u dzieci*, Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Bogdanowicz M., Adryjanek A. (2004), *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON.
- Brzezińska A. (1987), *Kształtowanie i doskonalenie umiejętności czytania i pisanie w klasach I-III*, w: A. Brzezińska (red.), „Czytanie i pisanie – nowy język dziecka”, Warszawa: WSiP.
- Bulla B. (1980), *Analiza krytyczna metod nauki czytania i ich konsekwencji*, w: M. Bolechowska (red.), „Problemy pracy korekcyjno-wyrównawczej z dziećmi”, Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Burtowy M. (1992), *Przygotowanie dzieci w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisanie w szkole*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cawley J. (1977), *Trudności w czytaniu*, w: G. Norris Haring, Richard L. Schiefelbusch (red.), „Metody pedagogiki specjalnej”, Warszawa: PWN.
- Cline T. (2008), *Dzieci uczące się języka angielskiego jako języka dodatkowego*, w: G. Reid, J. Wearmouth (red.), „Dysleksja. Teoria i praktyka”, Gdańsk: GWP.
- Crombie M. (2008), *Różnorodność potrzeb edukacyjnych uczniów jako wyzwanie dla nauczyciela kształcenia początkowego*, w: G. Reid, J. Wearmouth (red.), „Dysleksja. Teoria i praktyka”, Gdańsk: GWP.
- Cybulska H. (1992), *Poziom rozwoju percepcji słuchowej mowy jako wskaźnik dojrzałości dzieci do nauki czytania*, w: M. Przetacznik-Gierowska (red.), „Problemy psychodaktyki nauczania początkowego”, Warszawa: WSiP.
- Czarkowska-Bauch J. (2000), *Wpływ informacji dotykowych i bólowych na zachowanie ruchowe*, w: T. Górka, A. Grabowska, J. Zagrodzka (red.), „Mózg a zachowanie”, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dederko T. (2009), *Międzynarodowy Rok Ludwika Braille'a*, „Biblioteka – szkolne centrum informacji”, nr 1/styczeń 2009.
- Dembo M. H. (1997), *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa: WSiP.
- Dobrowolska-Bogusławska H. (1991), *Metody nauki czytania w krajach anglojęzycznych*, Warszawa: WSiP.
- Doman G. (1996), *Jak postępować z dzieckiem z uszkodzeniem mózgu*, Poznań: Wydawnictwo Protext.
- Donaldson M. (1986), *Myslenie dzieci*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Dubisz S. (red.) (2000), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ehri L. C. (2008), *Procesy czytania. Rozwijanie tej umiejętności i konsekwencje dla nauczania*, w: G. Reid, J. Wearmouth (red.), „Dysleksja. Teoria i praktyka”, Gdańsk: GWP.
- Elkonin D. B. (1961), *Psychołogiceskoje issledowanije znanij w naczalnoj szkole*, „Sowietskaja Pedagogika” nr 9.
- Falski M. (1973), *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1945-1972*, Wrocław: Ossolineum.
- Falski M. (1921), *Higijena czytania*, w: S. Kopczyński (red.), „Higijena szkolna”, Poznań-Lwów-Lublin-Łódź-Wilno: Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie.
- Falski M. (1957), *Przewodnik metodyczny do Elementarza*, Warszawa: PZWS.
- Falski M. (1977), *Uwagi do Elementarza i Ćwiczeń elementarnych*, Warszawa: WSiP.
- Fenczyn J. (1986), *Prognoza trudności w nauce czytania i pisanie u dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków: Druкарnia UJ.
- Frith U. (2008), *Rozwiązywanie paradoksów dysleksji*, w: G. Reid, J. Wearmouth (red.), „Dysleksja. Teoria i praktyka”, Gdańsk: GWP.
- Fromkin V. A., Ratner N. B. (2005), *Wytwarzanie mowy*, w: J. Berko Gleason, N. B. Ratner (red.), „Psycholingwistyka”, Gdańsk: GWP.
- Grochowski L. (1982), *Kształtowanie sprawności pisanie w języku rosyjskim*, w: S. Siatkowski (red.), „Podstawy pedagogiczne nauczania języka rosyjskiego”, Warszawa: WSiP.
- Hather J., Snowling M. (2008), *Hipoteza reprezentacji fonologicznych jako sposób rozumienia dysleksji: od teorii do praktyki*, w: G. Reid, J. Wearmouth (red.), „Dysleksja. Teoria i praktyka”, Gdańsk: GWP.
- Hunt G. (2008), *Krytyczne podejście do tekstu i dostęp do leksykonu*, w: G. Reid, J. Wearmouth (red.), „Dysleksja. Teoria i praktyka”, Gdańsk: GWP.
- Jakubowicz A., Lenartowska K., Pleniewicz M. (1999), *Czytanie w początkowych latach edukacji*, Bydgoszcz: Wydawnictwo „ARCANUS”.
- Jakubowicz H. (1973), *Wykorzystanie niektórych doświadczeń Elkonina dotyczących uczenia się czytania w klasie pierwszej*, Warszawa-Poznań: PWN.

- Jurek A. (2008). *Kształcenie umiejętności ortograficznych uczniów z dysleksją*. Gdańsk: Harmonia.
- Jurek A. (2009). *Początkowa nauka czytania*. „Języki Obce w Szkole” 2, s. 58-74.
- Kłosiński W. (1903). *I rok nauki szkolnej. Przewodnik metodyczny dostosowany do postulatów nowoczesnej pedagogiki oraz wprowadzający nową metodę dźwiękową w nauce czytania*. Warszawa-Kraków: Nakład Gebethnera i Wolfa.
- Knight D. F., Hynd G. W. (2008). *Neurobiologia dysleksji*. w: G. Reid, J. Wearmouth (red.). „Dysleksja. Teoria i praktyka”, Gdańsk: GWP.
- 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. (2008). *Psychologia dysleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krasowicz-Kupis G. (1999). *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*. 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. (2007). *Jakie problemy psychologiczne może rodzić dwujęzyczność?*. w: I. Kurcz (red.). „Psychologiczne aspekty dwujęzyczności”, Gdańsk: GWP.
- Levine M. (2006). *Umysł – krok po kroku*. Warszawa: Wydawnictwo Albatros.
- Lompsher J. (red.). (1976). *Psychologia uczenia się w nauczaniu początkowym*. Warszawa: WSiP.
- Maćkowiak A. (1957). *Badanie procesu i wyników początkowej nauki czytania i pisania*. Poznań: PWN.
- Malendowicz J. (1969). *Nauczanie języka polskiego w klasach I-IV*. w: „Praca nauczyciela w klasach I-IV”, Warszawa: PZWS.
- Malmquist E. (1987). *Nauka czytania w szkole podstawowej*. Warszawa: WSiP.
- Marzano R. J., Paynter D. E. (2004). *Trudna sztuka czytania i pisania*. Gdańsk: GWP.
- Maurer A. (2003). *Świadomość fonologiczna a automatyzacja w nauce czytania i pisania – przegląd literatury obcojęzycznej*. w: B. Kaja (red.). „Diagnoza dysleksji”. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Meadows S. (1997). *Rozwój poznawczy*. w: P. E. Bryant, A. M. Colman (red.). „Psychologia rozwojowa”. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Mroźkiewicz K. (1977). *W poszukiwaniu lepszych metod nauki czytania*. w: M. Przetacznikowa, T. Wróbel (red.). „Z zagadnień psychodidaktyki nauczania początkowego”. Warszawa: WSiP.
- Nijakowska J. (2007). *Understanding Developmental Dyslexia*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nijakowska J. (2005). *Przyczyny trudności uczniów z dysleksją w nauce języków obcych*. w: E. Jędrzejowska (red.). „Dysleksja rozwojowa – obszary trudności”. Brzeg: Uczelniane Centrum Kształcenia Ustawicznego Nauczycieli.
- Nijakowska J. (2004). *Usprawnianie umiejętności odczytywania i zapisywania wyrazów w języku angielskim młodziem z dysleksją rozwojową*. w: M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.). „Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych”, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Paliński A. (1982). *Kształtowanie sprawności czytania w języku rosyjskim*. w: S. Siatkowski (red.). „Podstawy pedagogiczne nauczania języka rosyjskiego”. Warszawa: WSiP.
- Pawłowska R. (2002). *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Petrus P., Bogdanowicz M. (2004). *Sprawność fonologiczna dzieci w kontekście nauki języka angielskiego*. w: M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.). „Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych”, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Polański K. (red.). (1999). *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław: Ossolineum.
- Ratner N. B., Gleason J. B., Narasimhan B. (2005). *Wprowadzenie do psycholingwistyki – wiedza użytkowników języka*. w: J. Berko Gleason, N. B. Ratner (red.). „Psycholingwistyka”. Gdańsk: GWP.
- Reber A. S. (2002). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Roćławska I., Roćławski B. (1995). *Przewodnik metodyczny do Elementarza „Świat głosek i liter”*. Gdańsk: Glottispol.
- Roćławski B. (1998). *Nauka czytania i pisania*. Gdańsk: Glottispol.
- Roćławski B. (1986). *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Roćławski B. (1991). *Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Uniwersytet Gdański, Zakład Logopedii.
- Roćławski B. (2003). *Świat głosek i liter. Elementarz*. Gdańsk: Glottispol.
- Singleton Ch. (2008). *Dysleksja: funkcje poznawcze oraz ich wpływ na umiejętność czytania i pisania*. w: G. Reid, J. Wearmouth (red.). „Dysleksja. Teoria i praktyka”. Gdańsk: GWP.
- Smith D. D. (2008). *Pedagogika specjalna*. Tom 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sochacka K. (2005). *Rola sprawności fonologicznych w pro-*

- cesie przyswajania umiejętności czytania, w: K. Ciepela (red.), „Procesy poznawcze i język. Klasyczna problematyka – współczesne rozwiązania”, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Sochacka K. (2004), *Rozwój umiejętności czytania*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Sochacka K. (2007), *Rozumienie w początkowym okresie nauki czytania*, w: M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis (red.), „Dysleksja. Problem znany czy nieznan?”, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Szczerbiński M. (2007), *Dysleksja rozwojowa: próba definicji*, w: M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis, (red.), „Dysleksja. Problem znany czy nieznan?”, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Szczerbiński M. (2008), Wystąpienie „Co naprawdę pomaga dzieciom z trudnościami w czytaniu?”, Międzynarodowa Konferencja Naukowa – Szkoła równych szans – przyjazna uczniom z dysleksją, Szczecin 19-20. 09. 2008. <http://www.reedukacja.pl/default.aspx?enc=QK/PfyDHPsDIvWJ66amzptsD+s/MQfqmWK0taWyN-IQ6VWVjdailpxuZhuAZVub3ds>.
- Szober S. (1930), *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*, Lwów-Warszawa: Książnica Polska Tow. Naucz. Szkół Wyższych.
- Tałoś S. (2005), *Istota czytania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Torneus M., Hedstrom G.-B., Lundberg I. (1991), *Rozmowy o języku. Zabawy i ćwiczenia*, Gdańsk: UG.
- Vasta R., Haith M. M., Miller S.A. (2004), *Psychologia dziecka*, Warszawa: WSiP.
- Weber S. (2007), *Dziecko leworęczne*, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Wieszczczyńska E. (2007), *Wczesnoszkolna edukacja językowa a nauczanie czytania. Program alfabetyzacji w języku niemieckim jako obcym na przykładzie wybranych metod i elementarzy*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Winninger M.-L. (2001), *Wprowadzenie do nauki czytania – litery i dźwięki*, Warszawa: Wydawnictwo Cyklady.
- Włodarski Z. (1998), *Psychologia uczenia się*. Tom 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wolf M., Vellutino F., Berko Gleason J. (2005), *Psycholingwistyczna analiza czynności czytania*, w: J. Berko Gleason, N.B. Ratner, (red.), „Psycholingwistyka”, Gdańsk: GWP.
- Wood D. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wygotski L. S. (2002), *Dzieciństwo i dorastanie. Wybrane prace psychologiczne*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wygotski L. S. (1971), *Myślenie i mowa. Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa: PWN.
- Zakrzewska B. (1976), *Reedukacja dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, Warszawa: WSiP.
- Zborowski J. (1959), *Początkowa nauka czytania*, Warszawa: PZWS.

(marzec 2009)

Krystyna Miłułka¹

Haczów



Uwarunkowania kulturowe a nauczanie słownictwa na lekcji języka obcego

„Słowo grzeszy mnogością znaczeń”.

Jerzy Kuncewicz²

Żyjemy w społeczeństwie komunikacyjnym, w którym od skutecznej komunikacji z innymi jest uzależniona nasza pozycja zawodowa i spo-

łeczna. Zakończona sukcesem komunikacja jest możliwa dzięki dobrze rozwiniętej kompetencji komunikacyjnej i interkulturowej. Obcy język

¹ Dr Krystyna Miłułka jest adiunktem w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

² W.D. i W. Masłowski (2005), *Wielka księga myśli polskiej*, Warszawa: KDC, s. 813.

i odzwierciedloną w nim kulturę poznajemy na lekcjach języka obcego najczęściej na podstawie tekstów, zagłębiając się w znaczenie pojawiających się w nich słów i zwrotów.

Słownictwo odgrywa więc w procesie nauczania i nauki języka obcego niezwykle ważną rolę. H. Komorowska (2005:115) podkreśla, że „*umiejętność przekazu informacji jest najsilniej uzależniona od poziomu opanowania słownictwa. To właśnie braki leksykalne najsilniej uszkadzają, a niekiedy wręcz blokują przekaz. Znacznie mniejszą rolę odgrywa fakt, czy wypowiedź jest poprawna gramatycznie, czy też nie. Blokada komunikacji to najczęściej skutek nieznanomości potrzebnego słownictwa*”³. A. Łyp-Bielecka (2005:274) dodaje również, że o stopniu komunikatywności, charakterze i poprawności wypowiedzi nie decyduje tylko znajomość słownictwa, ale również dobór tych właściwych dla danej sytuacji komunikacyjnej środków leksykalnych.

Sam dobór słownictwa podczas produkowania własnych tekstów oraz właściwa interpretacja słów i zwrotów podczas recepcji tekstów obcojęzycznych przysparza osobom uczącym się języka obcego dużo kłopotów i prowadzi do licznych niepowodzeń komunikacyjnych, które są nierzadko wynikiem patrzenia na obcą kulturę i oceniania jej przez pryzmat własnej. Spłylenie właściwego znaczenia słów przez podawanie ich słownikowych odpowiedników w języku wyjściowym powoduje, że podczas bezpośredniego kontaktu z kulturą docelową nie potrafimy się w niej odnaleźć, czujemy się nieswojo, jesteśmy sfrustrowani, a czasem nawet doznajemy szoku kulturowego. Nie jesteśmy bowiem świadomi tego, że niemal każde słowo obcojęzyczne oprócz denotatywnego znaczenia – *śniadanie* → *colazione* → *Frühstück* – kryje w sobie również znaczenie charakterystyczne dla obszaru kulturowego, z którego pochodzi, które jest obwarowane konwencjami, normami i rytuałami związanymi z jego użyciem.

W niniejszym artykule omówię rolę słownictwa w nauczaniu języka obcego, przedstawię najczęściej stosowane na lekcjach języka obcego techniki semantyzacyjne, a także ukażę i przedyskutuję niebezpieczeństwa wynikające ze zbyt pochopnego, powierzchownego przypisywania znaczeń obcojęzycznym słowom i zwrotom. W końcowej części przedstawię zaproponowane przez B.-D. Müllera (1994) techniki przyporządkowywania znaczeń obcojęzycznym słowom z uwzględnieniem ich kontekstu kulturowego.

■ Rola słownictwa

Praca ze słownictwem na lekcji języka obcego powinna prowadzić, zdaniem M. Löschmanna (1993:29) i G. Storcha (1990:57), do długotrwałego przyswojenia słownictwa obcojęzycznego, które:

■ Jest dostosowane do naszych zamiarów komunikacyjnych i sytuacji ich realizacji.

Jakość słownictwa, którym dysponujemy, jest uzależniona od jego użycia w danych sytuacjach komunikacyjnych. Użyte słownictwo powinno być dopasowane do celu i przedmiotu prezentacji oraz powinno być zrozumiałe dla naszego partnera komunikacyjnego. Produkcję tekst, powinniśmy więc „myśleć” o jego potencjalnych odbiorcach, tzn. dopasować nasz tekst (pod względem słownictwa) do ich możliwości recepcyjnych. Inaczej będzie zatem wyglądała rozmowa na ten sam temat, np. o ochronie środowiska, z przedszkolakami, maturzystami i osobami będącymi fachowcami w tej dziedzinie.

■ Możemy szybko i pewnie przywołać z pamięci.

Najszybciej i najłatwiej dotrzemy do potrzebnych słów w pamięci (zarówno podczas produkcji, jak i recepcji tekstów), jeśli są one powiązane ze sobą możliwie jak najbardziej różnorodnie i strukturalnie⁴. Słowa,

³ R. Freudenstein (1992:544-545) również zauważa, że w komunikacji znajomość słownictwa ma większe znaczenie niż gramatyka i podkreśla, iż nie zna sytuacji komunikacyjnej, która zostałaby przerwana z powodu niepewności gramatycznej lub błędów gramatycznych. Zna natomiast wiele przypadków, w których z powodu nieznanomości koniecznego słownictwa komunikacja wcale nie doszła do skutku.

⁴ B. Pilzecker (1996:132-134) wskazując na kognitywną pracę ze słownictwem na lekcji języka obcego, opisuje, posługując się konkretnymi przykładami, możliwości połączenia słów w naszym umyśle.

które są ulokowane w naszym umyśle, porównuje R. Bohn (2000:82) do węzłów, połączonych ze sobą wieloma nićmi, i podkreśla, że nie dysponujemy tylko jedną jedyną siatką słów, lecz różnymi subsiatkami/subsystemami, które również są z sobą połączone. Poszczególne słowa są zatem jednocześnie elementami różnych subsystemów – np. morfologicznego, semantycznego, syntaktycznego, afektywnego, fonetycznego. Słowa przez nas przyswojone zostają więc zapisane w naszej pamięci wielopłaszczyznowo i multimodalnie. Od różnorodności połączeń danego słowa z innymi zależy skuteczność i szybkość wywołania go z pamięci. G. Storch (1990:56) zauważa, że wielopłaszczyznowo zakotwiczą się w naszej pamięci te słowa, które zostały zaprezentowane i przyswojone wielokanałowo⁵. Należy również dodać, iż każdy uczący się dysponuje trzema rodzajami słownictwa⁶.

- **Możemy używać zmiennie** (w zależności od sytuacji komunikacyjnej), **ale i poprawnie**. Mówiąc o poprawnym użyciu słów, tj. o użyciu zgodnym z ich znaczeniem w konkretnym kontekście, warto zapoznać się z wymiarami znaczeniowymi słownictwa, jak wymiar referencyjny, syntagmatyczny, paradygmatyczny, konotatywny i kontrastywny (por. G. Storch

1990:55-56). Szczególnie ważne w kontaktach z przedstawicielami innych kultur są dwa ostatnie wymiary, gdyż na konotacje, asocjacje z poszczególnymi słowami/grupami słów mają wpływ uwarunkowania indywidualne, aspekty wynikające ze specyfiki grupy (np. leśnicy, rajdowcy) i kultury, do której należymy. Czasami słowa, wydawać by się mogło „uniwersalne” (bo przecież występują w każdej kulturze), jak np. „rodzina”, mogą wywoływać znacznie różniące się od siebie skojarzenia, a nieznanostwo tych różnic może prowadzić do nieporozumień, czasem nawet (nieumyślnego) obrażenia rozmówcy.

Na podkreślenie zasługuje również wymiar kontrastywny, gdyż ukazuje, że znaczenie przypisywane tym samym przedmiotom, zachowaniom i cechom jest różne w różnych językach i kulturach, a także uświadamia, że podobieństwa między językiem wyjściowym i docelowym lub między dwoma przyswajanymi językami obcymi mogą ułatwić zrozumienie nowej obcojęzycznej leksyki⁷, ale i wprowadzić w błąd. Słowa pochodzące z różnych języków i wykazujące wprawdzie graficzne lub akustyczne podobieństwa między sobą, nie muszą wcale znaczyć tego samego. Chodzi o grupę wyrazów określaną mianem „falszywych przyjaciół”⁸, które przysparzają sporo kłopotu osobom uczącym się języków obcych,

⁵ Wielokanałowa prezentacja nowych słów i ich przyswajanie przez zaktywizowanie różnych kanałów zmysłowych jednocześnie zwiększa skuteczność opanowania nowej leksyki. I tak podczas nauki słownictwa jesteśmy w stanie zapamiętać 20 proc. tego, co usłyszymy, 30 tego, co zobaczymy, 50 tego, co jednocześnie słyszymy i widzimy, 70 tego, co sami powiemy i 90 proc. słownictwa, które słyszymy, widzimy i uczymy się go w działaniu (por. G. Storch 1990:56).

⁶ Wyróżniamy zatem słownictwo pasywne (obejmujące słowa, których kiedyś wprawdzie nauczyliśmy się, ale nigdy nie używaliśmy ich produktywnie), aktywne (do którego należą słowa, które jesteśmy w stanie użyć produktywnie podczas pisania i mówienia) i potencjalne (obejmujące słowa złożone lub pochodzące od słów nam znanych. Mimo iż owo złożenie jest dla uczącego się słowem zupełnie nowym, to potrafi on przyporządkować mu poprawne znaczenie, jeżeli zna wyraz główny i reguły tworzenia wyrazów). G. Heyd (1991:91), oprócz wyżej wymienionych grup słownictwa, zwraca uwagę na internacjonalizmy (np. kino, radio), które również ułatwiają rozumienie i produkowanie tekstów (w języku obcym).

⁷ Podobieństwa pomiędzy językiem rodzimym, a przyswajanym językiem obcym mogą być bardzo pomocne np. *Kartoffeln* (j. niem.) → *kartofle* (j. pol.). W rozumieniu obcojęzycznych słów pomagają nie tylko podobieństwa między językiem rodzimym, a językiem obcym/językami obcymi, lecz również podobnie brzmiące i wyglądające słowa w obcych, przyswajanych językach, np. podobieństwo akustyczne – *apple* (j. ang.) → *Apfel* (j. niem.) lub graficzne – *theatre* (j. ang.) → *Theater* (j. niem.).

⁸ I. Bawej (2002:13-15) zwraca uwagę nie tylko na grupę tzw. „falszywych przyjaciół” podczas interferencji leksykalnej w nauce języka niemieckiego, lecz również na dwie inne grupy: użycie wyrazu niemieckiego w niewłaściwym kontekście na skutek wieloznaczności oraz na nieprawidłową łączliwość składniową i frazeologiczną wyrazu. Autorka opisała szczegółowo wyszczególnione problemy i poparała licznymi przykładami.

np. podobieństwa akustyczne i graficzne – *nuta/nuty* (j. pol.) → *Nute/Nuten* (j. niem. – słowo to nie oznacza wcale nut, jak myślą uczniowie, lecz kobietę lekkich obyczajów), *Öl* (j. niem. – olej) → *öl* (j. szwedzki – piwo), podobieństwo akustyczne – *kolacja* (j. pol.) → *colazione* (j. włoski – oznacza śniadanie, a nie kolację).

■ Wprowadzanie nowej leksyki

Wprowadzanie nowego słownictwa⁹ jest pierwszym z trzech etapów nauczania słownictwa na lekcji języka obcego, proponowanym przez H. Komorowską (2005:16). Powodzenie pozostałych dwóch etapów (utrwalenie nowego słownictwa oraz powtarzanie i utrwalanie słownictwa wcześniej opanowanego) jest uzależnione od skuteczności prezentacji nowego słownictwa przez nauczyciela, które powinno odbywać się wielokanałowo, wielopłaszczyznowo, na konkretnym tle sytuacyjno-kulturowym, na podstawie tekstów, sytuacji oraz powiązań tematycznych. Prezentowanie słów w kontekście zdaniowym ułatwia ich zapamiętywanie i „zapisanie” w odpowiednich subsystemach naszej pamięci. W związku z powyższym odradza się wprowadzanie nowej leksyki w izolacji, w oderwaniu od kontekstu, ponieważ z jednej strony trudniej owe słowa zapamiętać, z drugiej zaś prawdopodobieństwo ich poprawnego użycia jest znacznie mniejsze.

Analizując techniki prezentacji nowego słownictwa na lekcji języka obcego opisane przez G. Heyd (1991:97-101), G. Storch (1990:57-5-61), R. Bohna (2000:59-70), H. Komorowską (2005:116-117) oraz M. Bieszczanin (2008:16), można wyodrębnić trzy zasadnicze kategorie:

- **Niewerbalne techniki semantyzacyjne**, np. piktogramy, cyfry, znaki, prezentacja przedmiotów, obrazów, dźwięków, mimika, gesty¹⁰, pantomima itp.
- **Werbalne jednojęzyczne techniki semantyzacyjne**, dotyczące innymi słowy, wyjaśniania obcojęzycznych słów przy użyciu języka docelowego, np. wyjaśnianie znaczenia słów przy pomocy kontekstu, wyjaśnianie znaczenia słów przy wykorzystaniu zależności paradygmatycznych (synonimy, antonimy, wiedza z zakresu słowotwórstwa, rzędy, tj. wyrazy ułożone w sensowną kolejność, co ułatwia ich zapamiętywanie), wyjaśnianie znaczenia słów przy wykorzystaniu zależności logiczno-semantycznych (ustalenie hierarchii, analogia, porównanie), opisowe wyjaśnianie słów (definicja, zdania przykładowe, parafraza).
Wspomniane techniki semantyzacyjne są koniecznością w klasach heterogennych, ponieważ język obcy jest tam jedynym językiem, w którym może przebiegać komunikacja między nauczycielem a uczniami¹¹. W klasach jednolitych językowo pojawiające się problemy mogą zostać rozwiązane przy pomocy języka ojczystego¹².
- **Werbalne dwujęzyczne techniki semantyzacyjne**, np. podobieństwa między językiem rodzimym i obcym [*szynka* → *Schinken* (j. niem.)], podobieństwa między pierwszym (L2) i kolejnymi przyswajanymi językami obcymi (L3, L4) [*Haus* (j. niem.) → *house* (j. ang.)], internacjonalizmy [*minuta* → *Minute* → *minute*], tłumaczenie – odpowiednik w języku rodzimym.

⁹ Ciekawe przykłady ćwiczeń służących prezentacji nowego słownictwa w grupach o różnym poziomie zaawansowania oferują U. Häussermann i H.-E. Piepho (1996:79-132).

¹⁰ Używając gestów do wyjaśniania nowych słów musimy pamiętać o tym, że ten sam gest może być różnie interpretowany w różnych kulturach, np. palce ułożone w kółko. Gest ten jest szeroko akceptowany jako amerykański znak „O.K.”, jednak są kraje, w których ten gest jest postrzegany jako wulgarnie zaproszenie seksualne i we Włoszech, gdzie wywołuje konotacje analne. Zaś w południowej Francji gest ten symbolizuje „zero”, a pokazany komuś oznacza „Jesteś zerem” (por. J. Stewart 2005:138).

¹¹ Zaleca się jednak, aby nauczyciel notował na tablicy wyjaśnienia obcojęzycznych słów, a uczniowie (w miarę konieczności) dodatkowo korzystali ze słowników.

¹² Semantyzacja w języku obcym ma swoich zwolenników i przeciwników. Szczególnie dużo krytycznych głosów dało się słyszeć w latach 70. i 80. ubiegłego wieku (np. wyjaśnienia słów w języku obcym są niezrozumiałe dla wielu uczniów, pochłaniają zbyt dużo czasu, krzywdzą językowo słabszych uczniów, por. G. Storch 1990:62). Obecnie nauczyciele coraz przychylniej patrzą na tę formę prezentacji nowego słownictwa na lekcji języka obcego.

Ostatnia z wymienionych w tej kategorii technik polega na przyporządkowaniu obcojęzycznego słowa jego odpowiednika w języku rodzimym, przy czym ważne jest, aby znaczenie i użycie danego słowa w języku ojczystym i docelowym było identyczne. Podanie tłumaczenia obcojęzycznego słowa w języku wyjściowym może pojawić się jako uzupełnienie wszystkich wyżej przedstawionych technik lub jako tzw. „samodzielna” technika. Niestety, właśnie ten sposób wprowadzania i wyjaśniania obcojęzycznego słownictwa na lekcji języka obcego jest przez wielu nauczycieli nadużywany. Częste stosowanie tłumaczeń na lekcji języka obcego przyczynia się zdaniem H. Komorowskiej (2005:117-118) między innymi do tego, że uczniowie traktują język obcy tak, jakby był dosłownym odpowiednikiem języka ojczystego, czego następstwem są liczne leksykalne i gramatyczne błędy interferencyjne. Podawanie denotatywnych odpowiedników obcojęzycznego słowa, czyli możliwie jak najbardziej neutralne nazwanie/określenie pewnego przedmiotu, zachowania, zjawiska lub cechy, spłyca faktyczne znaczenie tego słowa w kulturze docelowej. D. Paszak (2003:47) podkreśla, że odpowiedniki znaczeń wyrazów w poszczególnych systemach językowych nie zawsze (a właściwie rzadko kiedy) są identyczne, gdyż kryją w sobie różnice kulturowe i znaczeniowe.

Kultura a znaczenie słów i zwrotów

Jak już ukazałam, sugerowanie się podczas pracy ze słownictwem obcojęzycznym tylko jego znaczeniem słownikowym, a więc oderwanym od kontekstu kulturowego, jest przyczyną błędnych interpretacji i błędnego użycia tych słów w sytuacjach komunikacyjnych. Poniżej przedstawiam wybrane słowa i zwroty, których popraw-

ną interpretację umożliwia znajomość szeroko rozumianej kultury docelowej. Przyporządkowałam je do następujących kategorii:

- **Wymiar konotacyjny znaczenia słów**, podając tylko włoski odpowiednik *colazione* polskiego słowa *śniadanie*, omijając konwencje panujące w tych krajach, utwierdzimy tylko uczniów/studentów w przekonaniu, że włoskie śniadanie jest identyczne z polskim. Tym większe będzie ich zdziwienie, gdy podczas wizyty we Włoszech zamiast herbaty, kanapek albo jajecznicy dostaną mocną czarną kawę i co najwyżej kruche ciasteczko¹³.
- **Zwroty idiomatyczne a symbolika**, np. *Schwein haben* → *mieć szczęście* (dosłowne tłumaczenie „mieć świnie”). Niektóre zwroty idiomatyczne, jak np. ten podany, są związane z symboliką charakterystyczną dla obszaru kulturowego, z którego pochodzą. Tak jak u nas słoń jest symbolem szczęścia, tak w Niemczech szczęście przynosi świnia, w Brazylii i Wenezueli figa. Jeśli więc Niemiec podaruje nam świnę, to nie dlatego, że chce nas obrazić, wręcz przeciwnie, chce nam życzyć szczęścia, powodzenia, pomyślnego załatwienia spraw¹⁴.
- **Powitania-pożegnania:**
 - *dobranoc* – *Gute Nacht*. Słownikowym odpowiednikiem polskiego pożegnania *dobranoc* jest niemiecki zwrot *Gute Nacht*. Brak dodatkowych informacji, dotyczących używania wspomnianych zwrotów w Polsce i Niemczech powoduje, że polscy uczniowie/studenti używają wprawdzie niemieckiego pożegnania, ale stosując nasze, polskie konwencje. I tak np. student wychodzący z zajęć ok. godz. 18 (gdy zimą jest już ciemno), żegna się słowami *Gute Nacht*, gdyż w Polsce, jak jest ciemno, mówimy na pożegnanie *dobranoc*. W Niemczech jednak *Gute Nacht*

¹³ Śniadanie w niektórych krajach jest swoistym rytuałem, skupia przy (jednym) stole całą rodzinę – szczególnie w weekendy. W innych krajach się tego nie praktykuje, domownicy jedzą o dowolnej porze. Natomiast w Hiszpanii (i innych krajach śródziemnomorskich) śniadań nie jada się z reguły w domu, lecz w barach, restauracjach, by oprócz jedzenia rozkoszować się jeszcze rozmową z przyjaciółmi.

¹⁴ Jak ilustruje powyższy przykład, ten sam symbol może być postrzegany pozytywnie w jednej kulturze, w innej zaś negatywnie. Więcej na temat symboliki gestów, przedmiotów, zachowań można przeczytać u J. Stewarta (2005) oraz u H. Schrödera (2000).

ma inne użycie niż u nas. Tego zwrotu używają Niemcy tylko tuż przed pójściem spać, takie użycie jak w Polsce jest więc w Niemczech nie do pomyślenia.

- *witam* – to powitanie cieszy się w naszym obszarze kulturowym, szczególnie w ostatnich latach, niezwykłą popularnością. Jednak tylko nieliczni użytkownicy powitania *witam*, wiedzą, jakimi konwencjami jest ono obwarowane. M. Marcjanik (2007:52-53) podkreśla, że w ten sposób może się zwrócić przełożony do podwładnego, wykładowca do studenta, ale nie odwrotnie. Osoba zajmująca niższą pozycję może używać na powitanie wyłącznie formy *dzień dobry*. Zupełnie nie na miejscu jest więc jego użycie, które dość często obserwuję w kontaktach ze studentami, np. „*Witam, mam pytanie...*”, lub nieco bardziej oficjalna forma „*Witam pani doktor, mam pytanie...*”.

■ Specyfika miejsca pracy:

- *team* – *zespół*, analizując znaczenie słowa *team* również nie możemy ograniczyć się tylko do jego słownikowego odpowiednika, gdyż jego właściwa interpretacja jest uzależniona od kręgu kulturowego, w obrębie którego owo słowo występuje. *Team* w japońskim rozumieniu odnosi się do grupy postrzeganej jako całość. W Niemczech *team* to wprawdzie też grupa, ale będąca sumą pojedynczych jednostek, tj. osób. Przypisywanie odpowiedzialności za popełniony błąd odbywa się w przypadku tych dwóch *teamów* (japońskiego i niemieckiego) w różnoraki sposób – gdy w niemieckim *teamie* jest możliwa wina indywidualna, tak w japońskim grupa jest zawsze postrzegana jako całość i wszyscy jej członkowie ponoszą odpowiedzialność za popełniony błąd (por. J. Bolten 2006:34). W polskiej kulturze interpretacja słowa *team* jest bliższa wzorcowi niemieckiemu.
- *Nyuusha* – *wstąpić do firmy/wejść do firmy* (dosłowne tłumaczenie), ten zwrot, ozna-

czający „rozpoczęcie pracy w firmie” ma w kulturze japońskiej inny wymiar niż w kulturze polskiej i niemieckiej. W Japonii, gdzie pracownicy identyfikują się ze swoją firmą, czują się jej częścią i ponoszą za nią odpowiedzialność, rozpoczęcie pracy w firmie jest wydarzeniem wyjątkowym, nierzadko połączonym ze specjalnym świętowaniem w gronie rodziny i przyjaciół. Polacy nie przypisują rozpoczęciu pracy w firmie aż takiego znaczenia jak Japończycy, dlatego przyporządkowanie słowu *nyuusha* tylko denotatywnego odpowiednika, spłyca jego faktyczne znaczenie (por. M. Sugitani 2002:99).

- **Kontekst historyczno-polityczny** → słowa nie posiadające swoich odpowiedników w innych językach. W tej grupie omawiam przykładowe słowa i zwroty niemieckojęzyczne, których zrozumienie jest możliwe (tylko) dzięki kontekstowi historyczno-politycznemu. Wiedza z zakresu historii i polityki kraju docelowego pozwala na poprawną interpretację słów, nierzadko neologizmów, które pojawiły się w okresach przełomowych dla danego narodu i których wydzwięk (emocjonalny) był niekiedy tak duży, iż przetrwały aż do dziś.
 - *Trümmerfrau* – Słowo powstałe po II wojnie światowej, kiedy to chęć odbudowania państwa niemieckiego była tak duża, że nawet kobiety zajęły się odgruzowywaniem zbombardowanych miast. Słowo to stało się symbolem chęci życia i odbudowy (państwa) (por. G. Weimann, W. Hosch 1991:138).
 - *Demokratie KRENZ**enlos*¹⁵ (od słowa *grenzenlos* – bez granic), *Gegen KRENZ-Befestigungen*¹⁶ (od słowa *Grenzbefestigungen* – przeciwko umocnieniu granic). Te przykłady pojawiały się podczas demonstracji w NRD (w Lipsku, Berlinie i innych mniejszych miastach) w roku 1989, podczas których mieszkańcy wyrażali swoje niezadowolone z rządów partii SED i jej przywódcy Eгона Krenza.

¹⁵ Afeni-Zitate, www.afeni.net/kategorie/krenz.html.

¹⁶ tamże.

- *Wir lassen uns nicht verKOHLen!*¹⁷ (nie damy się oszukać!), *Wir lassen uns nicht BeeRDigen!*¹⁸ (nie damy się pogrzebać!). Te hasła pojawiały się podczas demonstracji przed zjednoczeniem Niemiec i tuż po nim. Demonstranci manifestowali swoją niechęć w stosunku do polityki Helmuta Kohla jak również swoje obawy, że RFN „pochłonie” NRD.
- *słowa wyrażające rozwój społeczny i ekonomiczny* (por. G. Helbig 1981:73). W zależności od systemu politycznego panującego w obydwu państwach niemieckich – socjalizm vs. kapitalizm – rozwój społeczny i gospodarczy państwa był wyrażany przy pomocy innych słów: NRD – *Aktivist, Brigade, sozialistisches Kollektiv, Volkseigentum* (aktywista, brygada, kolektyw socjalny, własność ludu) RFN – *Unternehmer, Firma, Arbeitgeber, Arbeitnehmer* (przedsiębiorca, firma, pracodawca, pracobiorca).

Wnioski

Powyższe przykłady, będące zaledwie wycinkiem trudności pojawiających się podczas kontaktu z kulturą inną od naszej, pokazały, że ignorowanie kwestii (inter)kulturowych na lekcji języka obcego, może stać się przyczyną nieporozumień komunikacyjnych. Praca ze słownictwem odgrywa w procesie poznawania języka obcego i odzwierciedlonej w nim kultury niezwykle ważną rolę, szczególnie jej pierwszy etap, tj. wprowadzanie nowej leksyki.

Na koniec chciałabym zasygnalizować istnienie również innych, rzadziej stosowanych na lekcjach języka obcego technik semantycznych, których celem jest zaznajomienie uczniów ze znaczeniem denotatywnym danego słowa z jednej strony, z drugiej zaś na ukazaniu konotacji i możliwego użycia tego słowa w obrębie kultury docelowej, jak i na skonfrontowaniu owego słowa z kulturą wyjściową, tj. kulturą rodzimą, uczniów. B.-D. Müller (1994:54-57) wyróżnia następujące techniki semantyczne:

- pojedyncze słowo/pojęcie (praca z pojedynczymi słowami sprzyja z jednej strony, często zbyt pochopnej, daleko idącej generalizacji, z drugiej zaś umożliwia słowom obcojęzycznym stopniowe, w miarę wpływu lekcji, bardziej rozbudowane w oparciu również o kulturę docelową, a nie tylko wyjściową, przyporządkowywanie znaczenia),
- pojęcie ogólne/pojęcie szczegółowe (znaczenia słów są ułożone w obrębie pól semantycznych w sposób hierarchiczny, co ułatwia ich zapamiętywanie i wywołanie z pamięci),
- prototypy (nie mylić ze stereotypami; prototypy wskazują na to, co w obrębie danego społeczeństwa jest postrzegane przez wielu jako pewna norma wartościująca, pozwalająca na uporządkowanie pojęć),
- konotacje (asocjacje uwidoczniają różnice kulturowe w możliwie jak najbardziej uproszczony sposób i zawierają często, o czym nie wolno zapominać, wyobrażenia stereotypowe),
- historyczny rozwój słów i pojęć (treść/znaczenie poszczególnych słów i zwrotów zmienia się na skutek rozwoju społecznego, który zachodzi z różną siłą w obrębie różnych państw (kultur narodowych); każde słowo kryje więc w sobie specyficzne konwencje i zależności, które zostały ukształtowane przez wydarzenia historyczne oraz polityczno-ekonomiczne w danym narodzie i stąd tak duże różnice kulturowe między poszczególnymi krajami),
- nawiązanie do specyfiki kulturowej/specyficzny pod względem kulturowym system znaczeniowy (pojedyncze słowa są połączone z innymi słowami, a specyfikę owych połączeń warunkuje np. gospodarka, polityka, życie codzienne),
- odizolowanie się od znaczenia w języku rodzimym (przez „oderwanie” danego słowa/pojęcia od jego kulturowo-uwarunkowanego znaczenia w języku pierwszym łatwiej wyjaś-

¹⁷ w: S. Altschaffel (2005:9).

¹⁸ www.dkp-online.de.

nić związki panujące między wyjaśnianym pojęciem, a innymi pojęciami w innych kulturach oraz ukazać połączenia znaczeniowe istniejące między nimi),

- specyficzne pod względem kulturowym przeciwstawne tematy/słowa, tj. będące w opozycji do siebie (dane słowo i jego przeciwieństwo determinują i określają się wzajemnie, dlatego poznając pary słów będące do siebie w opozycji, łatwiej zrozumieć ich specyficzny kulturowo sens),
- przenośne znaczenie słów (przenośne znaczenie słów i tło ich powstawania odzwierciedlają najczęściej specyficzne pod względem kulturowym wartości, reguły i wzorce porządkowe).

Przedstawione powyżej techniki to pewna alternatywa dla technik semantyzacyjnych powszechnie stosowanych. Przyporządkowywanie znaczenia obcojęzycznym słowom powinno odbywać się w nawiązaniu do kontekstu sytuacyjno-kulturowego, a nie tylko przez podanie bardziej lub mniej udanego ekwiwalentu w języku rodzimym. Mam nadzieję, że przykłady i rozważania ujęte w artykule skłonią nauczycieli języków obcych do refleksji nad kulturowymi korzeniami obcojęzycznych słów i zależności znaczeniowej panującej między nimi, a ich odpowiednikami w języku rodzimym, podczas prezentacji nowej leksyki na lekcji języka obcego. Właśnie dzięki dogłębnej, a nie powierzchownej analizie znaczenia słów i zwrotów, możemy uczynić stumilowy krok w kierunku przygotowania naszych uczniów (we wszelkich typach szkół) i studentów (uczących się języka obcego na lektoratach i na kierunkach filologicznych) na uwieńczoną sukcesem komunikację z przedstawicielami innych kultur.

Bibliografia

- Altschaffel S. (2005). *Spiel mit Namen – Mechanismen und Beispiele*, Potsdam: Verlag für akademische Texte.
- Bawej I. (2002). *Interferencja leksykalna w nauce języka obcego*. „Języki Obce w Szkole”, 3, s. 11-16.
- Bieszczanin M. (2008). *Przyswajanie słownictwa języka obcego a motywacja*, w: A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik (red.), „Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych”, Wrocław: Wyd. Wyższej Szkoły Filologicznej, s. 11-21.
- Bohn R. (2000). *Probleme der Wortschatzarbeit*, München: Langenscheidt.
- Bolten J. (2006). *Interkulturowa kompetencja*, Poznań: Wyd. UAM.
- Freudenstein R. (1992). „Wählen Sie Kanal 93!“ *Unterrichtsmaterialien für das 21. Jahrhundert*, „Info DaF” 19, 5/1992, s. 543-550.
- Häussermann U., Piepho H.-E. (1996). *Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*, München: iudicium.
- Helbig G. (1981). *Zu den Beziehungen zwischen Linguistik und Landeskunde*, „Deutsch als Fremdsprache” 18, 2/1981, 68-75.
- Heyd G. (1991). *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*, Frankfurt/ M.: Verlag Moritz Diesterweg.
- Löschmann M. (1993). *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege*, Frankfurt/ M./ Berlin: Peter Lang.
- Łyp-Bielecka A. (2005). *Pola semantyczne w nauczaniu języków obcych*, w: „Język trzeciego tysiąclecia III. Język polski i języki obce – kontakty, kultura, dydaktyka” („Język a komunikacja” 8), Kraków: Wyd. Tertium, s. 273-282.
- Komorowska H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Marcjanik M. (2007). *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa: PWN.
- Müller B.-D. (1994). *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*, Berlin: Langenscheidt.
- Pilzecker B. (1996). *Kognition und Wortschatzarbeit*, „Zielsprache Deutsch” 27, 3/1996, s. 130-134.
- Paszak D. (2003). *Techniki prezentacji słownictwa oraz praktyczne sposoby ich stosowania*, „Języki Obce w Szkole” 2, s. 46-50.
- Schröder H. (2000). *Tabu*, online: http://tabu.sw2.euv-frankfurt-o.de/Tabu_pdf/tabu.pdf, 1-12.
- Sugitani M. (2002). *Als kritisch erlebte Interaktionssituationen in der japanisch-deutschen Begegnung. Eine Erkundung des Alltagswissens am Arbeitsplatz*, w: T. Hauschild, B.-J. Warneken (red.), „Inspecting Germany. Internationale Deutschland – Ethnographie der Gegenwart”, Münster/ Hamburg/ London: Lit Verlag, Band 1, s. 89-105.
- Stewart J. (2005). *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa: PWN.
- Storch G. (1990). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Überlegungen*, München: Wilhelm Fink.
- Weimann G., Hosch W. (1991). *Geschichte im landeskundlichen Deutschunterricht*, „Zielsprache Deutsch” 22, 3 (1991), s. 134-142.

(kwiecień 2009)

Ewa Dźwierzyńska¹
Rzeszów



Aktywizowanie uczniów warunkiem skuteczności przyswajania obcojęzycznej leksyki

Nauczanie języków obcych jest obecnie ukierunkowane na kształtowanie umiejętności skutecznego porozumiewania się, zaś skuteczność komunikacji w znacznym stopniu jest uwarunkowana opanowaniem obcojęzycznej leksyki. Przyswojenie bogatego leksykonu warunkuje rozwój poszczególnych sprawności językowych oraz zapewnia władanie językiem na odpowiednio wysokim poziomie. Aby sprostać zadaniom, stawianym przed nauczaniem języków obcych, podejmowane są różnorodne działania. Powstaje ogromna liczba nowych podręczników, które powinny nie tylko wzbudzać zainteresowanie uczniów bogatą szatą graficzną, przejrzystym układem materiału, lecz przede wszystkim stanowić właściwie skonstruowaną pomoc i materiałną bazę, umożliwiającą realizację zakładanych celów nauczania.

Coraz częściej są organizowane kursy językowe, na których nauczanie jest nastawione na szybki sukces. Niektóre z nich są powiązane z wyjazdami za granicę, gdzie ich uczestnicy mają szansę sprawdzić, na ile kompetencje zdobyte podczas nauki w szkole sprawdzają się w sytuacjach realnej komunikacji językowej. Wyjazdy te stwarzają również szansę osłuchania się z językiem i wykorzystania posiadanych umiejętności językowych. Coraz bardziej popularne staje się także nauczanie języka z zastosowaniem programów komputerowych.

Do praktyki nauczania ciągle są wdrażane nowe techniki przyswajania słownictwa, a w zasadzie są proponowane takie strategie nauczania, które zdaniem nauczycieli lub organizatorów kursów językowych sprawdzają się w praktyce. Ich celem jest intensyfikacja procesu nauczania, która z kolei jest nierozdzielnie związana z aktywnością uczniów. Bez ich zainteresowania

i czynnej postawy żadne zabiegi dydaktyczne nie mogą być tak skuteczne, jak się zakłada. Niejednokrotnie jednak to, co w ocenie nauczyciela wydaje się być bardzo interesujące, nie jest w taki sposób przyjmowane przez uczniów, a oczekiwany sukces nie jest tak łatwy do osiągnięcia.

Obcojęzyczna leksyka stanowi materiałną bazę procesu komunikacji i dlatego tak dużą wagę przywiązuje się do znajomości wielu wyrazów. Aktywne opanowanie bogatego leksykonu języka obcego to proces złożony i długotrwały. Można jednak w istotny sposób wpływać na jego przebieg i szybkość, z jaką jest opanowywana leksyka.

Liczne badania wskazują, że aktywność uczniów stanowi istotny czynnik w nauczaniu. Wyłonienie najważniejszych sposobów aktywizacji w procesie przyswajania języków obcych zostało oparte na analizie literatury psycholingwistycznej, obserwacjach zajęć oraz na wynikach przeprowadzonej ankiety. Obserwacje procesu przyswajania języka oraz ankieta zostały przeprowadzone w trakcie zajęć z praktycznej nauki języka rosyjskiego wśród studentów trzeciego roku studiów licencjackich na kierunku Filologia Rosyjska Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Przeprowadzone obserwacje pozwalają stwierdzić, że aktywność studentów/uczniów wzrasta wówczas, gdy zajęcia charakteryzuje dynamiczny przebieg. Szczególne zainteresowanie zauważyliśmy podczas prowadzenia dialogów, wywiadów, debat, dyskusji na aktualne tematy i konferencji prasowych. Ciekawą formą pracy, którą należy polecić szczególnie w pracy z osobami rozpoczynającymi naukę, są również gry dydaktyczne, krzyżówki, nauka piosenek i rymowanek.

Istotne znaczenie ma pobudzanie studentów/uczniów do uczestnictwa w komunikacji językowej,

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

nawet tej najprostszej, w przypadku, gdy opanowali oni jeszcze niewielki zasób słownictwa. Możliwość uczestnictwa w komunikacji od samego początku przyswajania języka ma ogromne znaczenie motywacyjne, gdyż pozwala dostrzec własne możliwości i uwierzyć w sukces. Pojawiające się potrzeby wyrażania własnych myśli i związana z tym konieczność użycia odpowiednich w danej sytuacji komunikacyjnej słów i zwrotów stanowią bodziec do pracy nad rozszerzaniem słownictwa. Niezbędne podczas komunikacji wyrazy są szybko i trwale zapamiętywane. Opanowanie bogatego leksykonu wymaga jednak dużego wysiłku i nie jest możliwe bez indywidualnej pracy studenta ze słownikiem. W związku z tym ważne jest motywowanie studentów/uczniów do samodzielnej pracy nad poszerzaniem słownictwa.

Ważnym czynnikiem pozwalającym stymulować aktywność studentów/uczniów jest zainteresowanie tematyką zajęć. W związku z tym, opracowując programy nauczania, warto zwrócić uwagę na uwzględnienie zainteresowań i stworzyć każdemu studentowi możliwość wyboru interesującego go tematu i indywidualnego opracowania go, co z kolei wymaga czynnego opanowania znacznej liczby słów związanych z danym tematem. Podczas prezentacji tematu przez poszczególnych studentów/uczniów pozostali, słuchając wypowiedzi swych kolegów, wzbogacają swój receptywny, a niekiedy i produktywny słownik.

Trwałe przyswojenie słownictwa jest możliwe dzięki przeprowadzonym powtórzeniom. W literaturze psychologicznej zwraca się uwagę na to, że nawyki językowe, w tym również nawyki leksykalne, wymagają wielokrotnego powtarzania przyswajanego materiału. Leksykę można zapamiętywać podczas wielokrotnych mechanicznych powtórzeń materiału lub świadomego zapamiętywania. W wyniku przeprowadzonych eksperymentów stwierdzono, że ilość informacji przyswajanej podczas czytania oraz słuchania tekstów w języku obcym, charakteryzujących się logiczną strukturą, jest dwudziestokrotnie większa niż informacji, która jest przyswajana mechanicznie (Wejn, Kamieniecka 1976:253).

Wielokrotne mechaniczne powtórzenia powodują szybkie zmęczenie uczniów, znacznie

osłabiają motywację i nie stymulują ich do pracy. Powtarzając leksykę warto pamiętać, że podobieństwo sytuacji przypominania do tej, w której miało miejsce zapamiętywanie, zwiększa efektywność przypominania. Dlatego też w przypadku powstających trudności w odtwarzaniu wyuczonego materiału możemy próbować powracać do kontekstu, w którym występował on podczas zapamiętywania. Niemniej jednak i w tej fazie przyswajania leksyki warto zadbać o motywację studentów/uczniów do aktywnej pracy. Jest to możliwe wówczas, gdy każde powtarzanie połączymy z możliwością poznawania czegoś nowego. Liczne badania (np. Włodarski 1984) potwierdziły przewagę powtórzeń o charakterze twórczym, które stymulują aktywność. Tego rodzaju powtórzenia korzystnie wpływają na szybkość i trwałość zapamiętywania. Wprowadzając nowe treści należy pamiętać, że powtarzać możemy tylko te elementy językowe, które wcześniej wprowadziliśmy. Aby wzbudzić zainteresowanie, warto jednak (szczególnie w pracy z osobami zdolniejszymi) w pewnym stopniu modyfikować sytuacje, w których należy użyć poznane wcześniej wyrazy i konstrukcje gramatyczne. Mechanicznie są przyswajane związki wyrazowe stałe, frazeologiczne i idiomy. Ich zapamiętywanie może ułatwić ciekawy kontekst, towarzyszące im obrazki, które ilustrują znaczenie, interesujące ćwiczenia, które pozwalają na aktywne (twórcze) zastosowanie potrzebnych wyrazów i zwrotów językowych. Rezultaty przeprowadzonej ankiety potwierdziły wcześniejsze obserwacje, że podczas przyswajania słownictwa najbardziej przydatne (z punktu widzenia studentów) są:

- ćwiczenia w tłumaczeniu zdań i tekstów (z użyciem słowników),
- układanie zdań lub krótkich tekstów z użyciem nowej leksyki,
- prace pisemne (opowiadania, wypracowania),
- użycie leksyki w ćwiczeniach komunikacyjnych.

Aktywność osoby uczącej się w procesie uczenia się oraz nastawienie na zapamiętywanie to podstawowe warunki decydujące o skuteczności tego procesu. Niezbędnym warunkiem zapamię-

tywania jest koncentracja uwagi na przyswajanych materiale. Im większe jest skupienie uwagi, tym łatwiejsze, szybsze i trwalsze jest zapamiętywanie. Zaangażowanie studentów/uczniów jest możliwe wówczas, gdy w procesie nauczania są wyzwlane silne emocje. Informacje, którym towarzyszą elementy afektywne, emocjonalne, docierają do nas szybciej niż elementy obojętne (Ungar 1980:48). Na zależność trwałości przechowywania informacji od emocjonalnego stosunku do tego, co było postrzegane, wskazują A.M. Wejn i B.J. Kamieniecka (1976:160), zaś T. Buzan stwierdza, że łatwiej zapamiętujemy informacje niecodzienne, odbiegające od normy (1999).

Efektywne przyswajanie leksyki jest możliwe przy optymalnym poziomie motywacji oraz aspiracji. Zbyt niski poziom tych cech nie mobilizuje do należytego wysiłku, zaś zbyt wysoki naraża na niepowodzenie i powoduje zniechęcenie do nauki. Nastawienie na zapamiętywanie, stymulowane wysokim poziomem motywacji, zainteresowaniem, jest równie ważne przy zapamiętywaniu, jak i w fazie przechowywania. Informacje interesujące, mające dla danej osoby znaczenie, są dłużej i trwale przechowywane w pamięci.

Niebagatelny wpływ na zapamiętywanie leksyki ma sposób prowadzenia zajęć przez nauczycieli. Wykorzystywanie naturalnej ciekawości uczniów, ich indywidualnych predyspozycji i uzdolnień może sprzyjać zaistnieniu zjawiska *imprintingu*². Naturalna ciekawość i pewne napięcie o charakterze emocjonalno-poznawczym mogą być stymulowane w sytuacjach, zawierających element trudności i niejasności, co sprzyja trwałości zapamiętywania.

Zaistnieniu *imprintingu* sprzyja aktywizowanie uczniów i zwiększanie ich motywacji do nauki. Wysoki poziom motywacji można zapewnić unikając schematycznych form pracy i stosując różnorodne ćwiczenia. Zapamiętywanie leksyki i zwrotów obcojęzycznych podczas jedнокrotnej percepcji może mieć miejsce w trakcie gier i zabaw językowych, konkursów i innych form aktywności językowej. Te formy ćwiczeń łączą emocjonalny stosunek uczniów do wykonywanych zadań

z przekonaniem o praktycznej przydatności percypowanych elementów języka.

Częściej niż w warunkach szkolnych obserwujemy zjawisko *imprintingu* w sytuacjach komunikacji z rodzimymi użytkownikami języka. Za interesowanie uczestnictwem w komunikacji w języku obcym wpływa na automatyczne zapamiętywanie usłyszanych, wypowiedzianych przez obcokrajowca elementów wypowiedzi (wyrazów, fraz, zdań). Potrzebne wyrazy lub zwroty zostają momentalnie zapamiętywane, gdyż percypujący kojarzą je z istniejącymi już w pamięci elementami języka obcego, a czasami nawet języka ojczystego. Taki sposób zapamiętywania, na który wywiera znaczący wpływ czynnik motywacyjny, sprawia, że usłyszane elementy języka zostają zapamiętane trwale, a w sytuacji, gdy są potrzebne, zostają natychmiast odnajdywane w pamięci i reprodukowane.

Analiza literatury psycholingwistycznej i glottodydaktycznej, wyniki przeprowadzonej ankiety oraz doświadczenie w pracy dydaktycznej pozwalają stwierdzić, że aktywizacja uczniów w przyswajaniu obcojęzycznej leksyki spełnia niebagatelna rolę. Jest ona możliwa wówczas, gdy:

- nauczyciel dobrze zna metody i formy pracy nad językiem, posiada bogate słownictwo, doskonale włada językiem, którego naucza, w sposób twórczy stosuje wiedzę dotyczącą kierowania procesem akwizycji języka,
- priorytetowe znaczenie odgrywa bezpośrednie włączenie uczniów w komunikację językową przez realizację zadań komunikacyjnych, np. przeprowadzenia dyskusji na określony temat,
- w proces nauczania zostają włączone zadania związane z szeroko rozumianą komunikacją językową,
- wprowadzane są przede wszystkim teksty dialogowe, które dostarczają materiału językowego do przeprowadzenia własnych dialogów,
- nauczyciel wykorzystuje ciekawe formy nauczania (np. gry i zabawy leksykalne),

² A.N. Leontiew (1977) określa *imprinting* jako mechanizm, który pozwala zapamiętywać „raz na zawsze”. Mechanizm ten ma miejsce w przypadku jednorazowego zapamiętywania tego, co w danej chwili jest niezbędne.

- nauczyciel motywuje do systematycznej pracy ze słownikami, która służy rozwojowi indywidualnego leksykonu każdego ucznia,
- nauczanie ma miejsce w warunkach sprzyjających maksymalnemu aktywizowaniu wszystkich uczniów.

Zorganizowana w ten sposób praca stymuluje aktywność studentów/uczniów. Motywowanie ich do intensywnej praktyki językowej (z uwzględnieniem możliwości, zainteresowań i zdolności poznawczych) korzystnie wpływa na opanowywanie umiejętności i nawyków językowych. Zadaniem nauczyciela jest organizowanie sytuacji stwarzających jak najlepsze warunki sprawnego nauczania/uczenia, które zapewni trwałe rezultaty.

W związku ze znacznym postępowaniem w wielu dziedzinach życia ważne znaczenie ma rozwinięcie u studentów/uczniów zdolności samokształcenia, która pozwala na efektywne zamierzone uczenie się bez pomocy nauczyciela. Kompetentny nauczyciel, skutecznie wspomagający wysiłki

pamięciowe studentów/uczniów, pomocny w wypracowywaniu skutecznych strategii przyswajania leksyki, może zmienić ich podejście do nauki, wzmocnić motywację do opanowania języka obcego. Aktywna postawa studentów/uczniów w procesie nauczania jest niezbędna, gdyż nawet najlepsze metody nie zastąpią ich zaangażowania do nauki i mobilizacji do systematycznej pracy.

Bibliografia:

- Buzan T. (1999), *Pamięć na zawołanie* (tłum. M. Siurawski), Łódź: Ravi.
- Ungar G. (1980), *Pamięć* (tłum. S. Pietryga), Warszawa: PWN.
- Wejn A.M., Kamieniecka B.J. (1976), *Tajemnice pamięci* (tłum. J. Dancygier), Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Włodarski Z. (1974), *Psychologiczne właściwości uczenia się i nauczania*, Warszawa: WSiP.
- Włodarski Z. (1984), *Z tajemnic ludzkiej pamięci*, Warszawa: WSiP.

(kwiecień 2009)

Emilia Podpora-Polit¹
Kielce



Jak można nie lubić chleba? – o autentyczności w praktyce

Autentyczność na lekcji języka obcego to zagadnienie wciąż na nowo podejmowane w publikacjach naukowych z zakresu metodyki nauczania języków obcych. Zdawałoby się, że temat ten został na tyle „wyeksploatowany”, że nic już nie można dodać. A jednak nie do końca. Do napisania tego artykułu skłoniły mnie wydarzenia, które rozegrały się na prowadzonych przeze mnie lekcjach języka angielskiego i niemieckiego w szkole podstawowej.

Pierwsza sytuacja, którą pragnę tutaj zaprezentować, miała miejsce w pierwszej klasie szkoły podstawowej. Moi mali uczniowie byli na etapie

poznawania nazw produktów spożywczych. Jedno z zadań zamieszczonych w podręczniku polegało na wysłuchaniu dwóch krótkich wypowiedzi, w których pojawiały się zwroty „I like ...” i „I don't like ...” wraz z nazwami różnych artykułów spożywczych i potraw. Wszystkie wypowiedzi zaczynające się od „I like” jak np. „I like apples”, „I like pizza” były dla moich uczniów oczywiste i zrozumiałe. W momencie gdy usłyszeli „I don't like pears”, „I don't like bread” jedna z moich uczennic wykrzyknęła zdziwiona „Proszę pani, jak można nie lubić chleba?”.

Podobne wydarzenie miało miejsce na lekcji języka niemieckiego w piątej klasie. Jeden z mo-

¹ Autorka jest nauczycielką i lektorką języka angielskiego i niemieckiego w Kielcach.

ich uczniów po przeczytaniu krótkiego dialogu zaprezentowanego w podręczniku zawołał „Proszę pani, jak można pomylić chomika z królikiem?”.

Oto fragment tego dialogu w oryginale wraz z tłumaczeniem:

- „Guck mal, ein Hamster. Der ist aber komisch!” (Spójrz, chomik. Ale on jest śmieszny!)
- Das ist doch kein Hamster. Es ist ein Kaninchen. (To nie jest chomik. To jest królik.)
- Woher weißt du das? (Skąd to wiesz?)

- Ich habe doch ein Kaninchen zu Hause. (Mam przecież królika w domu.)”

Oba teksty, o czym świadczą reakcje moich uczniów, brzmią nienaturalnie, nieautentycznie. Co kryje się zatem pod pojęciem „autentyczność”?

„Autentyczność” w odniesieniu do lekcji języka obcego jest pojęciem ogólnym i niejasnym. Przecież lekcja języka obcego to wynik interakcji wielu różnych elementów, które wykazują (powinny wykazywać) autentyczność. Teksty są tylko jednym z tych elementów. Trafnie przedstawia to P. Kaikkonen (2002:10):

„Authentizität und ihre Elemente im schulischen Fremdsprachenunterricht”



Autentyczność odnosi się tutaj nie tylko do tekstów, które pojawiają się na lekcji, ale również do przeżyć, doświadczeń ucznia (np. szkolna wymiana z uczniami z innych krajów, kontakty przez internet)². Do tekstów autentycznych zalicza P. Kaikkonen teksty literackie, korespondencję listową, filmy, nagrania wideo, czasopisma, materiały informacyjne teksty tworzone na różne okazje. Jednym słowem są to teksty utworzone

w realnych sytuacjach komunikacyjnych przez rodzimych użytkowników języka³. Jak widać nie ma tu miejsca dla tekstów dydaktycznych, tj. utworzonych dla potrzeb nauczania języka obcego (por. Solmecke 1993:38). Do nich należą teksty tworzone przez autorów podręczników prezentowane w książkach lub też nagrane w formie audio bądź wideo, jak np. zaprezentowany na wstępie fragment nagrania i dialogu. Jeśli teks-

² M.P. Breen (1985:61) wyróżnia autentyczność tekstów („authenticity of text which we may use as input data for our learners”), autentyczność interpretacji tekstów dokonywanej przez uczniów („authenticity of the learners own interpretation of such texts”), zadań wspomagających naukę języka obcego („authenticity of the tasks conducive to language learning”), autentyczność sytuacji na lekcji („authenticity of the actual social situation of the language classroom”).

³ Dyskusja na temat autentyczności tekstów toczy się od wielu lat i nie ma potrzeby jej tutaj przedstawiać. Należy jednak wyjaśnić, że część metodyków (w tym P. Kaikkonen) jako wyznacznik autentyczności tekstu przyjmuje jego pochodzenie, tj. tekst autentyczny to tekst stworzony przez rodzimych użytkowników języka w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych. (Por. również Harmer 1991:146, Nunan 1989:54).

ty dydaktyczne nie są tekstami autentycznymi, to czy można od nich w ogóle wymagać autentyczności?

Odpowiedzi na to pytanie udzielił wiele lat temu Ch. Edelhoff (1986), wyróżniając następujące rodzaje autentyczności w tekstach dydaktycznych (*Lehrtexte*): autentyczność języka, gatunku tekstu, treści krajoznawczych oraz sytuacji. Autentyczność języka polega na dopasowaniu języka do sytuacji, w której jest on narzędziem komunikacji. Jako przykład Ch. Edelhoff przytacza podręcznikowy tekst na jeden z typowych tematów, tj. wizyta u lekarza. Siedmioletnia dziewczynka używa w zaprezentowanym dialogu języka i struktur, które zupełnie nie pasują do jej wieku, a tym samym brzmią sztucznie i niewiarygodnie. Ch. Edelhoff nieco ironicznie nazywa dziewczynkę „małym cudem językowym” („*ein kleines Sprachwunder*”), wskazując tym samym na to, że autentyczność języka to coś więcej niż jego poprawność gramatyczna. Język powinien być przedstawiony jako narzędzie (potencjalnie) realnej komunikacji, a nie może tylko służyć ukazaniu zagadnień gramatycznych i leksykalnych. Autentyczność gatunku tekstu to innymi słowy zgodność tekstu z cechami gatunku, który on reprezentuje. Gatunek tekstu wyznaczają bowiem nie tylko jego cechy formalne, jak np. w przypadku listu data, zwrot do adresata, zwrot kończący, podpis, ale także jego treść. Z kolei autentyczność treści krajoznawczych oznacza wiarygodność, obiektywizm, kompletność podanych informacji jak też ich relewantność z punktu widzenia ucznia. I wreszcie autentyczność sytuacji, która odnosi się bezpośrednio do zaprezentowanych przez mnie tekstów z podręczników do nauki języka angielskiego i niemieckiego⁴. Zdaniem Ch. Edelhoffa, sytuacje komunikacyjne przedstawione w danym tekście powinny odpowiadać sytuacjom, wydarzeniom realnym. Innymi słowy, sytuacje komunikacyjne i dialogi muszą być „życiowe”, odnoszące się do wiedzy i życiowych doświadczeń uczniów. Moja siedmioletnia uczennica wyraziła zdziwienie faktem, że jej anglojęzyczny rówieśnik nie lubi

chleba. I słusznie. Trudno uzasadnić autentyczność stwierdzenia „*I don't like bread*” różnicami kulturowymi, bo w Wielkiej Brytanii chleb, tak jak w Polsce jest jednym z podstawowych produktów spożywczych.

Z kolei tekst „o zwierzątkach” brzmiałby autentycznie, gdyby był skierowany do dzieci w wieku przedszkolnym. Mógłby np. zainicjować rozmowę na temat różnic między różnymi gatunkami zwierząt. Adresatem podręcznika, w którym się ten dialog znalazł, są jednak uczniowie czwartej klasy (ja omawiałam ten dialog z piątoklasistami na zajęciach dodatkowych z języka niemieckiego). Dzieci w czwartej, piątej klasie jak też dzieci młodsze potrafią odróżnić chomika od królika. I wcale nie muszą być właścicielami któregoś z tych zwierzątek, żeby wiedzieć, jak one wyglądają. Zatem zaprezentowany fragment dialogu zupełnie nie odpowiada rzeczywistości, co więcej, śmieszy i budzi zdziwienie uczniów.

Oba przedstawione wydarzenia jednoznacznie pokazują, że autentyczność jest niezbędna na lekcji języka obcego. Jej brak potrafią zauważyć i wytknąć nawet najmłodszy uczniowie. Autentyczność to jakość, bez której teksty dydaktyczne są po prostu sztuczne i śmieszne. I, jak się okazuje, nawet nowoczesne podręczniki nie zawsze potrafią sprostać jej wymaganiom. Miejmy jednak nadzieję, że takich autentycznych sytuacji z brakiem autentyczności będzie coraz mniej.

Bibliografia

- Breen M.P. (1985), *Authenticity in the language classroom*, „Applied Linguistics”, 6/1, s. 60-70.
- Dakowska M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: PWN.
- Edelhoff Ch. (1986), *Authentizität im Fremdsprachenunterricht: Landeskunde – Texte – Lernende*, „Zielsprache Deutsch” 4, s. 23-50.
- Harmer J. (1991), *The practice of English language teaching: new edition*, London: Longman.
- Kaikkonen P. (2002), *Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, „Info DaF” 1, s. 3-12.

⁴ Zdaniem M. Dakowskiej (2001:130) teksty dydaktyczne są odbierane jako autentyczne, gdy posiadają „istotne z punktu widzenia komunikacji parametry dyskursu”.

Nunan D. (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Solmecke G. (1993), *Texte hören, lesen und verstehen*.

Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache, München: Langenscheidt.

(marzec 2009)

Dorota Szczęśniak¹
Kraków

Od klasyki po slam. Dydaktyczne przesłanki zastosowania liryki na lekcjach języka obcego

„Życie dawno już mnie nauczyło,
że muzyka i poezja
jest czymś najpiękniejszym na świecie,
co życie może nam dać.
Oprócz miłości oczywiście. (...)”².

Tak walory liryki opiewał Jaroslav Seifert (1901-1986), czeski poeta i laureat literackiej Nagrody Nobla (1983) w swym wierszu *Być poetą*. Liryka to zaiste bogactwo form, treści oraz sposobu artystycznego wyrazu. Teksty poetyckie niosą ze sobą spory ładunek emocjonalny, cechuje je ekspresja językowa i różnorodność form: począwszy od gatunków klasycznych (jak np. hymn, oda, sonet) przez utwory utrzymane w konwencji awangardowej (np. poezja konkretna³) aż po poezję slam, w której młodzi twórcy prezentują swe utwory w czasie performance’ów. Ponadto liryka jest, jak zauważa J. Sławiński, „ze wszystkich rodzajów literackich w największej mierze sztuką słowa, ‘grą z możliwościami języka’”⁴.

Ars Poetica w szkole

Różnorodność form i środków przekazu, szeroki obszar tematyczny, kreatywne podejście do języka, przełamywanie stereotypów językowych i myślowych to niewątpliwe atuty tekstów poetyckich, które winny zostać należycie spożytkowane we współczesnej praktyce glottodydaktycznej. Celem niniejszego artykułu jest dlatego wykazanie, iż sztuka i istota poezji lirycznej stanowi doskonały materiał dydaktyczny w nauczaniu języków obcych na każdym stopniu zaawansowania.

Trudno jest współcześnie wyobrazić sobie dobry kurs języka obcego⁵, który choćby w niewielkim stopniu nie korzystał z autentycznych

¹ Dr Dorota Szczęśniak jest adiunktem w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

² J. Seifert (1992), *Być poetą*, w: J.B. Wójcik (red.), „Być poetą. Antologia poezji dla maturzystów”, Gorzów Wielkopolski: Silva Rerum, s. 3.

³ Mam tu na myśli poezję istniejącą od lat 50. XX w., która traktuje język jako środek literacki. Poezja konkretna funkcjonująca w niemieckim kręgu językowym pod nazwą „konkrete Poesie” jako środek literacki wykorzystuje bodźce fonetyczne, akustyczne oraz wizualne. Widoczne to jest np. w liryce takich autorów jak Hans Carl Artmann, Ernst Jandl, Oswald Wiener, Helmut Heißenbüttel.

⁴ J. Sławiński (1984), *Liryka*. Hasło w: J. Krzyżanowski i in. (red.), „Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny”, t. 1, Warszawa: PWN, s. 571.

⁵ Powyższa uwaga dotyczy oczywiście kursów języka ogólnego a nie języka fachowego.

tekstów literackich. Obcojęzyczna literatura stała się trwałym i ważnym elementem w nauczaniu docelowego języka obcego. Z szerokiej palety tekstów literackich wybór nauczyciela pada najczęściej na krótkie formy prozatorskie jak bajka, baśń, nowela lub opowiadanie. Liryka musi się wkładać do sal lekcyjnych niejako tylnymi drzwiami, pojawiając się w tekstach piosenek lub prostych, wpadających w ucho rymowanek. Mimo iż tak wyselekcjonowane teksty liryczne wywiązują się ze swych zadań doskonale, służąc m. in. szkoleniu wymowy oraz memoryzacji struktur i słownictwa, to obecność innych gatunków poezji nie jest już tak oczywista. Dlaczego więc nie podjąć trudu wykorzystania innych gatunków lirycznych na lekcji języka obcego?

📌 Liryka jako czynnik motywujący

Za pracą z tekstami poetyckimi na lekcji języka obcego przemawia kilka istotnych argumentów. Liryka może stanowić istotny element motywujący uczniów. Bliskie jej naturze jest mocne zabarwienie emocjonalne oraz subiektywizm, dzięki którym przemawia do uczniów oraz budzi ich ciekawość. Obcojęzyczne teksty poetyckie mogą stać się więc atrakcyjne również i dla uczniów starszych: tj. klas gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, którzy właśnie próbują określić i ukształtować swą tożsamość. Będąc rodzajem wysoce ekspresywnym, liryka jest formą literacką stworzoną do wyrażania osobistych stanów emocjonalnych. Na wspomnianą zależność wskazuje K. Spinner, współczesny dydaktyk niemiecki, uznając lirykę za medium predysponowane do polemiki z subiektywnością⁶. „Ja” liryczne, dzieląc się z odbiorcą własnymi odczuciami i przeżyciami, otwiera zatem swoistą przestrzeń dialogu, zachęca do wymiany myśli oraz komunikowania własnych odczuć.

Trafnie dobrane teksty liryczne mogą stanowić atrakcyjny materiał do dyskusji, mogą skłonić uczniów do chwili zastanowienia się nad wierszem, sprowokować do zajęcia stanowiska i zaangażowanej wypowiedzi w języku obcym.

📌 Dialog i kompetencje interkulturowe a liryka

Dzięki liryce można rozwijać kompetencje interkulturowe uczniów. Poezja – podobnie jak inne teksty autentyczne – przybliża „różne perspektywy w obrębie danej kultury”⁷ oraz skłania do „porównań pomiędzy światem własnym a innym”⁸. Poezja otwiera zatem nowe, ciekawe światy oraz prezentuje inne, także niekonwencjonalne sposoby postrzegania rzeczywistości. Jest przy tym liryka rodzajem nieposłusznym. Często burzy tabu, prowokuje, dotyka tematów i problemów uznanych za niegodne, nieatrakcyjne, niewygodne, obnaża wszelki fałsz. To liryka pozostawia wiele otwartych pytań i czeka na odpowiedź odbiorcy. Można więc stwierdzić, iż poezja otwiera umysł nie tylko na inne wizje świata, ale też zachęca uczniów do krytycznego rozprawienia się z prezentowanymi w tekstach lirycznych obrazami rzeczywistości. Liryka zmusza tym samym uczniów zarówno do skoncentrowanej lektury tekstu, jak i prezentacji własnego stanowiska: w formie ustnych wypowiedzi lub też – co ważne – tworzenia własnych tekstów.

📌 Refleksja językowa

Poezja może przełamywać konwencje nie tylko te tematyczne, ale też i językowe. Ta cecha tekstów lirycznych jest niewątpliwym atutem w nauczaniu języka obcego. Jeżeli w początkowych etapach edukacyjnych nauczyciel sięga – co zasadne – po nieskomplikowane od strony językowej teksty wierszy, rymowanek lub piosenek, to

⁶ Por. „Lyrik ist (...) ein Medium der Auseinandersetzung mit Subjektivität” (tłum. własne z języka niemieckiego na język polski). K. Spinner (2000), *Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I*, Baltmannsweiler, Hohengehren: Schneider Verlag, s. 16.

⁷ M. Bischof, V. Kessling, R. Krechel (1999), *Landeskunde und Literaturdidaktik. Fernstudieneinheit*. Berlin/München: Langenscheidt, s. 16 (tłum. własne z języka niemieckiego na język polski).

⁸ *ibid.*, s. 180 (tłum. własne z języka niemieckiego na język polski).

na wyższym poziomie zaawansowania warto rozważyć dobór tekstów wysublimowanych lekсыkalnie i stylistycznie, które cechuje kreatywne podejście do języka. Obecność nietypowych kolokacji w wierszu, zaskakujących środków retorycznych lub gier z językiem jest także ważna z perspektywy glottodydaktycznej. Początkowy dla uczących się element zaskoczenia związany z obecnością rzadkich bądź nietypowych struktur gramatycznych i lekсыkalnych, może się przerodzić w refleksję o języku. Liryka może więc budzić świadomość językową. Z jednej strony pokazuje bowiem, jak istotna jest precyzja językowa, bez której nie zaistniałby wiersz na niewielkim przecież obszarze tekstowym, z drugiej strony praca z liryką może być również zachętą do twórczego spojrzenia na język i skutkować wykształceniem pewnej wrażliwości językowej, a co za tym idzie, umiejętności radzenia sobie w niestandardowych sytuacjach językowych (np. odwołujących się chociażby do humoru słownego albo anegdot). Inspirującym w nauczaniu języka obcego za pomocą utworów poetyckich może być również to, iż w wierszach często pojawiają się pojęcia abstrakcyjne (np. związane z obszarem uczuć i myślenia). Również i to zjawisko ma istotne znaczenie: sprzyja rozwojowi intelektualnemu uczniów a przez opanowanie zróżnicowanej lekсыki, stwarza uczniom możliwość budowania wypowiedzi wykraczających niejednokrotnie poza podręcznikową rzeczywistość.

Wyznaczniki rodzajowe liryki a glottodydaktyka

Wiele walorów glottodydaktycznych tkwi w samych cechach gatunkowych poezji. Liryka operując rymem i rytmem sprzyja zapamiętywaniu konstrukcji zdaniowych, struktur gramatycznych lub lekсыkalnych. Towarzyszące wierszom środki stylistyczne wzbogacają u uczniów bierną i czynną znajomość języka obcego, rozwijają ich

fantazję oraz pozwalają im odkryć język w nowych kontekstach. Teksty liryczne w pewnym sensie wymuszają prezentację w formie przeczytania na głos, deklamacji lub też zademonstrowania w swobodnej aranżacji. Stwarza to doskonałą okazję do ćwiczenia wymowy i intonacji oraz do zmierzania się ze stresem podczas publicznych występów. Liryka wydaje się więc być niemalże stworzona do pracy z lubianą przez uczniów na każdym poziomie zaawansowania językowego metodą reagowania całym ciałem (*Total Physical Response – TPR*)⁹. Prezentacja wierszy może się odbywać na wiele sposobów, np. w formie interpretacji scenicznej, przedstawienia wizualizacji lub udźwiękowania. Przez aktywowanie różnych bodźców (wzrokowych, słuchowych) liryka dobrze współgra z innymi gałęziami sztuki (np. z sztukami plastycznymi, muzyką, teatrem), a w warunkach szkolnych stwarza możliwości zastosowania tzw. ścieżek międzyprzedmiotowych (np. język obcy/edukacja plastyczna/muzyczna). Takie twórcze wykorzystanie walorów tekstów poetyckich wpływa też pozytywnie na atmosferę w czasie lekcji. Lekcje, podczas których są przełamane bariery stresu i panuje luźna, nieskrępowana atmosfera, sprzyjają procesom dydaktycznym: nauka staje się bardziej efektywna, a uczniowie lepiej chłoną wiedzę. Opisane podejście, którego realizacja jest możliwa m.in. przy pomocy twórczej pracy z liryką, niesie więc ze sobą poniekąd elementy sugestopedii G. Lozanova (tworzenie optymalnej sytuacji uczenia się przez dobrą atmosferę, usunięcie zahamowań)¹⁰.

Mając na uwadze powyższe cechy tekstów poetyckich (subiektywizm, operowanie emocjami, różnorodność tematyczna, kreatywne obcowanie z językiem), praca z liryką wydaje się być szczególnie istotna na wyższych poziomach zaawansowania językowego. Uczniowie operujący językiem w stopniu zaawansowanym osiągają tzw. plateau językowe, kiedy to postępy w opanowaniu języka obcego nie wydają się już tak

⁹ Twórcą spopularyzowanej w latach 70. XX w. metody TPR jest amerykański psycholog James J. Asher. Por. James J. Asher (1969), *The Modern Language Journal*, vol. 53, no. 1 (Jan. 1969), s. 3-17. Tekst artykułu jest również dostępny na stronie: URL: <http://www.jstor.org/stable/322091> (stan z dnia 10.03.2009).

¹⁰ Por. G. Lozanov (1978), *Suggestology and an outline of Suggestopedia*, New York: Gordon and Breach Science Publishers.

znaczne. Na poziomie plateau językowego uczniowie mogą – jak zauważa A.-R. Glaap – wykorzystać i samodzielnie sprawdzić nabytą wiedzę¹¹. Praca z liryką stwarza więc na poziomie plateau językowego doskonałe możliwości do kształcenia kompetencji komunikacyjnych oraz do refleksji na temat własnych umiejętności językowych.

Szeroki wachlarz możliwości twórczej pracy z tekstami literackimi, w tym także i liryką na lekcjach przedstawiają współcześni dydaktycy niemieccy G. Waldmann, G. Haas, K. Spinner, B. Kast¹². Proponują oni wiele ćwiczeń wspierających aktywną i produktywną pracę z tekstem literackim: od zadań, w których wiersz jest poddawany różnorodnym transformacjom (zmiana wiersza na inny rodzaj literacki, wypełnienie wiersza inną treścią), przez produktywne ćwiczenia na tworzenie rymów, aż do samodzielnej produkcji tekstów lirycznych przez uczniów. Wszystkie te ćwiczenia rozwijają wyobraźnię i wspierają twórcze myślenie.

Wnioski i uwagi końcowe

Praca z tekstami poetyckimi na lekcjach języka obcego nie należy do zadań łatwych. Nauczyciel, który nie może oprzeć się pokusie prezentowania własnej perspektywy oraz – niejednokrotnie nieświadomego – narzucania uczniom swoich opinii, odbiera uczniom możliwość swobodnej recepcji wierszy. Taka dominująca, sterująca postawa nauczyciela zadziała z pewnością demotywująco na uczniów i może prowadzić do ich pasywności w czasie lekcji. Obcowaniu z liryką w warunkach szkolnych nie sprzyja również skupienie się wyłącznie na walorach estetycznych wierszy oraz sztuce ich interpretacji. To nie interpretacja wiersza a twórcze obcowanie z liryką powinno być filarem takiej lekcji. I w końcu największy chyba grzech w czasie pracy z liryką to próba przekonania uczniów, iż – by strawestować W. Gombrowicza – Słowacki wielkim poetą był i z pewnością zachwyca, nawet jeśli nie zachwyca. Swoistego rodzaju odmityzowanie liryki, zrzucenie jej z piedestału, na którym zasiada często wbrew woli jej

twórców, a więc potraktowanie poezji jako sztuki dostępnej i przystępnej nie tylko dla genialnych wybrańców, ale również dla uczniów, może nie tylko spowodować wzrost zainteresowania uczniów liryką ale, co istotne, ożywić i uatrakcyjnić lekcje oraz wzmoczyć efektywność nauczania języka obcego. W poezji tkwi wielki potencjał dydaktyczny. Twórcze obcowanie z liryką zapobiega monotonii w czasie lekcji, uczy samodzielnego myślenia, rozwija fantazję, otwiera nowe horyzonty i – co dla glottodydaktyki kluczowe – budzi świadomość językową i motywuje do nauki języka obcego.

Literatura:

- Asher J.J. (1969), *The Modern Language Journal*, vol. 53, nr 1 (Jan.), s. 3-17 (oraz: URL: <http://www.jstor.org/stable/322091>).
- Bischof M., Kessling V., Krechel R. (1999), *Landeskunde und Literaturdidaktik, Fernstudieneinheit*, Berlin/München: Langenscheidt.
- Glaap A.-R. (1989), *Literaturdidaktik und literarisches Curriculum*. w: K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (wyd.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke: Tübingen/Basel, s. 149-156.
- Haas G. (1989), *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I*, Hannover: Schroedel.
- Kast B. (1985), *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin/München: Langenscheidt.
- Lozanov G. (1978), *Suggestology and an outline of Suggestopedia*, New York: Gordon and Breach Science Publishers.
- Seifert J. (1992), *Być poetą*, w: J. B. Wójcik (red.), „Być poetą. Antologia poezji dla maturzystów”, Gorzów Wielkopolski: Silva Rerum.
- Sławiński J. (1984), *Liryka*. Hasło w: J. Krzyżanowski i in. (red.), „Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny”, t. 1., Warszawa: PWN, s. 571.
- Spinner K. Kaspar H. (2000), *Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I*, Baltmannsweiler, Hohengehren: Schneider Verlag.
- Waldmann G. (2001), *Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben. Für Schule, Sekundarstufe I und II und Hochschule sowie zum Selbststudium*, Baltmannsweiler, Hohengehren: Schneider Verlag.

(marzec 2009)

¹¹ A.-R. Glaap (1996), *Literaturdidaktik und literarisches Curriculum*. w: K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.), „Handbuch Fremdsprachenunterricht”, Tübingen/Basel: Francke, s. 151.

¹² Por. dane bibliograficzne w wykazie literatury.

Ewa Turkowska¹
Radom

Praca z liryką na lekcji języka obcego dla początkujących

Dydaktycy literatury z zadowoleniem obserwują w ostatnich latach rosnącą liczbę artykułów i publikacji dydaktycznych w części lub całości poświęconych wykorzystaniu tekstów literackich na lekcji języka obcego. Wydaje się jednak, że w praktyce szkolnej tradycyjnie zakorzenione uprzedzenia i obawy związane z poddawaniem „obróbce dydaktycznej” delikatnej materii sztuki słowa wciąż bierze górę nad pożytkami, jakie niesie ze sobą kontakt ucznia z literaturą w języku docelowym. Uprzedzenia te są szczególnie widoczne w przypadku liryki. Większość nauczycieli języków obcych (a także ich uczniowie) kojarzą literaturę na lekcji z rytuałami hermeneutycznej interpretacji, na czele z pytaniem wszechczasów: „*Co autor chciał przez to powiedzieć?*” Przełożenie subtelnej tkanki tekstu poetyckiego na język komunikacji w klasie zdaje się wysoce skomplikowanym zadaniem dydaktycznym, którego nauczyciele ciągle jeszcze unikają.

O ile w cyklu kształcenia nauczyciela polonisty jest przewidziany zarówno kurs literaturoznawstwa, umożliwiający mu samodzielny analizę i interpretację tekstu literackiego, jak i kurs dydaktyki przedmiotowej, w którym dydaktyka literatury zajmuje poczesne miejsce, o tyle w kształceniu nauczycieli języków obcych dziedzinom tym jest poświęcone mniej uwagi. W kształceniu nauczycieli języków obcych literatura jest nadal przeważnie traktowana jako element kształcenia filologicznego bez powiązania z późniejszą praktyką zawodową, w której jest potrzebna dydaktyczna umiejętność właściwego wyboru tekstu literackiego dla potrzeb nauki języka, doboru odpowiednich celów lekcji i metod pracy oraz wsparta na wiedzy teo-

retyczno-literackiej umiejętność analizy i interpretacji tekstu. Dydaktyka literatury obcojęzycznej jest obszarem dydaktyki przedmiotowej uwzględnianym w niektórych tylko instytucjach kształcenia nauczycieli (przeważnie w nauczycielskich kolegiach języków obcych), i to zaledwie od około 10 lat. W powszechnej świadomości nauczycieli, jak i uczniów zmiany w podejściu do literatury na lekcji dokonują się więc nader powoli.

Wyznaczniki liryki

Tekst poetycki kojarzy się powszechnie z tradycyjną liryką minionych epok literackich, charakteryzującą się wysokim nadładkiem uporządkowania językowego wywołującym efekt estetyczny. Począwszy od XIX wieku za przykładem niemieckich poetów i teoretyków literatury (Hegel, Goethe, Schiller, Schlegel) przyjęło się uważać tekst liryczny za wyraz indywidualnych, subiektywnych przeżyć, uczuć, nastrojów i przekonań jednostki, czyli „poezję uczuć”, wyrażoną językiem estetycznie kodowanym, odbiegającym od norm potocznego użycia, budzącym doznania estetyczne. Strukturalistyczne definicje liryki wymieniają jako jej konstytutywne elementy:

- podmiot liryczny – nadawca monologu lirycznego, którego wypowiedzi organizują całość kształtu tekstu,
- sytuację liryczną (tzn. typową dla liryki bezpośredniej sytuację wyznania),
- świat przedstawiony – fikcyjne desygnaty rzeczywistości, zorganizowane według założeń kompozycyjnych,
- język poetycki (por. Sławiński 1976:215-217, 439, 448).

¹ Dr Ewa Turkowska jest wykładowcą literaturoznawstwa w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Radomiu.

Począwszy od modernizmu język poetycki stał się najważniejszym wyznacznikiem liryki. Charakteryzuje się on dominacją funkcji estetycznej, wyrażającą się „naddatkiem uporządkowania”, czyli wysokim stopniem organizacji wypowiedzi na wszystkich jej poziomach:

- na poziomie wyrazów (słowotwórstwo, neologizmy),
- na poziomie składni (inwersja, składniowe środki stylistyczne, np. elipsa, anakolut, parataksa itp.),
- na poziomie brzmieniowym (melodyczność i rytmiczność wypowiedzi osiągnięta przez stosowanie metrum, stóp wierszowych, rytmu, rymów, asonansów, środków dźwiękonaśladowczych),
- na poziomie semantycznym: wieloznaczność, bogactwo skojarzeń, obrazowość, osiągnięta dzięki stosowaniu wielorakich środków stylistycznych (figury retoryczne: metafora, symbol, alegoria i wiele innych),
- na poziomie wizualnym przez graficzne wyodrębnienie wersów, podział na strofy, wyśrodkowanie, naśladowanie kształtów układem wersów (*Figurengedicht*).

Język poetycki charakteryzuje się ciągłym napięciem między systemowymi czynnikami norm językowych a odstępstwami od nich: zakłóceniami prawidłowości, paradoksalnymi przeinaczeniami spodziewanego porządku, zaskakującym użyciem wyrazów (por. Sławiński 1976:177-178). Jest on jednostkowy i niepowtarzalny, „nieprzezroczystry”, gdyż kieruje uwagę odbiorcy nie na desygnat lecz na samo użycie języka. Dzięki temu, że w indywidualny sposób twórczo odbiega od norm potocznej wypowiedzi, jest w najwyższym stopniu sztuką słowa.

Wielopoziomowy naddatek uporządkowania języka poetyckiego w poezji minionych epok jest z pewnością czynnikiem piętującym trudności językowe. Jednak liryka to nie tylko skom-

plikowana struktura językowa i treściowa. Liryka jest najprostszym i najbardziej pierwotnym przejawem działalności literackiej człowieka. Pierwsze magiczne zaklęcia, modlitwy, rytualne pieśni obecne w kulturze pierwotnych plemion i przekazywane w formie tradycji ustnej noszą już cechy wypowiedzi lirycznej. Także współczesna liryka jest w wielkiej części niesłychanie prosta w swej warstwie językowej, a przez to bezpośrednio przemawiająca do czytelnika i łatwa w odbiorze. Bliskość do odbiorcy jest potęgowana dzięki poruszaniu aktualnych tematów i korzystania ze współczesnych kodów kulturowych.

Współczesna liryka zrezygnowała z wielu atrybutów, uznawanych tradycyjnie za nieodzowne do uznania jakiegoś tekstu za poezję: podmiot liryczny jest często ukryty, a w tekstach nie zawsze występuje typowa liryczna sytuacja wyznania. Największe zmiany zaszły w najważniejszym wyznaczniku liryki, czyli języku poetyckim. Współczesny tekst liryczny nie operuje mową związaną na bazie metrum. Podstawową techniką poetycką jest wiersz wolny, w którym nie występują reguły wersyfikacyjne, jednostki wierszowe, rytm i rym. Warstwa brzmieniowa tekstu poetyckiego bardzo zbliżyła się przez to do prozy, szczególnie, że także i środki dźwiękonaśladowcze są na ogół stosowane bardzo oszczędnie. Najważniejszym wyznacznikiem języka poetyckiego stała się warstwa semantyczna, większego znaczenia nabrało także graficzne uporządkowanie tekstu. Tym niemniej język poetycki jest często nie do odróżnienia od języka potocznego a poezja od tekstu użytkowego. Eksperymenty językowe poetów współczesnych nie zmierzają już do podkreślenia autonomii języka poetyckiego (jak ekspresjonizm lub dadaizm), lecz przeciwnie, zacierają różnicę między tekstem użytkowym (np. artykułem gazetowym) a wierszem².

² Przykładem mogą być teksty Petera Handke *Japanische Hitparade... i Aufstellung des 1. FC Nürnberg am 27.11.1968*. W tym ostatnim tekst składa się z nazwisk zawodników klubu piłkarskiego Norymberga, biorących udział w meczu w dniu wymienionym w tytule. Nazwiska zawodników są uszeregowane zgodnie z ich ustawieniem na boisku w linii obrony, pomocy, ataku. Erichowi Friedowi natomiast zdarzało się tworzyć wiersze przez przepisanie tekstu ogłoszenia z gazety codziennej w wersach (*Tiermarkt/Ankauf*, por. Waldmann 1998:35). Obaj należą do najwybitniejszych współczesnych poetów niemieckich.

Wobec minimalizmu formalnego, typowego dla współczesnej liryki, jej obecna definicja rezygnuje z wyliczania cech liryki i ma również minimalistyczną postać. Dieter Lamping określa lirykę skromnie i prosto jako „mowę wersem” (*Rede in Versen*, Allkemper/ Eke 2006:125).

■ Liryka a dydaktyka

Niezmierną wielość form lirycznych daje nauczycielowi nieograniczone wprost możliwości wykorzystania liryki na lekcji języka obcego. Zanim jednak przystąpimy do planowania lekcji, musimy uświadomić sobie – a jest to krokiem pierwszym i podstawowym – cele pracy z tekstem literackim na lekcji języka obcego. Dopiero potem możemy odpowiednio wybrać tekst, kierując się konkretnymi kryteriami. Następnym krokiem jest jego dydaktyzacja, tzn. dobór odpowiednich metod wstępu, prezentacji tekstu i ćwiczeń, prowadzonych w odpowiednich fazach lekcji³.

Najważniejszym celem pracy z tekstem literackim jest rozwój kompetencji językowej. Spośród czterech sprawności językowych dydaktyka komunikatywna zaleca w pierwszym rzędzie rozwijanie sprawności produktywnych: mówienia i pisania. Teksty literackie stanowią wyjątkowo dobrą okazję do ćwiczenia tych sprawności w sposób efektywny, motywujący i interesujący. Rozwijaniu pisania i mówienia służą zadania zmierzające do produkcji własnych tekstów uczniowskich (pisemnych i ustnych) na podstawie i w nawiązaniu do oryginalnych tekstów literackich. Zadania te angażują osobowość ucznia, jego emocje i zainteresowania. Uczniowie mają okazję dać wyraz swoim poglądom, wykazać się pomysłowością. Udział emocji w pracy językowej powoduje wzrost motywacji i duże zaangażowanie ucznia w pracę na lekcji. Również sprawności receptywne nie mogą być pomijane. Wśród nich szczególną rolę odgrywa czytanie ze zrozumieniem, gdyż od zrozumienia tekstu zależy powodzenie w dalszej pracy nad nim. Czytanie ze zrozumieniem jest uważane we współczesnej dydaktyce za szczególnie istotną sprawność, wa-

runkującą udział jednostki w życiu społecznym. Teksty literackie stanowią szczególnie dobrą okazję do rozwijania umiejętności czytania ze zrozumieniem, gdy zawarte w nich treści i intencje nie są komunikowane wprost, lecz w sposób pośredni. Wydobycie znaczenia wymaga więc koncentracji przy dokładnej analizie tekstu. Teksty literackie są również doskonałą okazją do rozwijania kompetencji leksykalnej uczniów.

Cele językowe są celami pierwszorzędnymi, których realizacja jest konieczna przy pracy z każdym tekstem. Oprócz celów językowych praca z tekstem literackim powinna uwzględniać również cele literackie, krajoznawcze i wychowawcze. Są to cele dodatkowe, zależne od treści i rodzaju tekstu.

Wybór poszczególnych celów jako wiodących w pracy nad tekstem literackim zależy przede wszystkim od grupy docelowej, rodzaju szkoły oraz profilu nauczania. W szkołach podstawowych i gimnazjach, gdzie język obcy jest nauczany na poziomie podstawowym, by kształcić ogólną kompetencję komunikacyjną, podstawowym celem pracy z tekstem literackim jest kształcenie językowe, przede wszystkim sprawności produktywnych. Ćwiczenia językowe uzupełnia się najprostszyimi wiadomościami krajoznawczymi (społeczeństwo, historia) i literackimi (autor, epoka). W klasach licealnych, szczególnie w tych, w których język obcy jest nauczany na poziomie rozszerzonym, uczniowie muszą przyswoić sobie szerszą wiedzę językową, kulturową i literacką. Wiedza uczniów klas profilowanych i dwujęzycznych musi być odpowiednio szersza, natomiast na studiach językowych – najbardziej zaawansowana.

Teksty literackie, które mają być nośnikiem tej wiedzy, muszą być dobrane odpowiednio do poziomu nauczania i zakresu przekazywanej wiedzy. W zależności od grupy i założonych celów szukamy:

- albo tekstów, które mają prostą strukturę, słownictwo, czytelny przekaz, znany uczniom z życia codziennego temat skłaniający do wyrażenia własnej refleksji, umożliwiający pisanie własnych wypowiedzi uczniów na swoim

³ Wszystkie te elementy – cele lekcji, kryteria wyboru tekstów, fazy lekcji, metody pracy – omawiam dokładnie w mojej książce (Turkowska 2006:65-112).

przykładzie, niezwiązanych z rzeczywistością historyczną lub społeczną, więc niewymagających do zrozumienia wiedzy kulturoznawczej, historycznej i literackiej (np. znajomości gatunku, specyfiki twórczości autora),

- albo tekstów złożonych treściowo i formalnie, ukazujących piękno i możliwości wyrazu języka docelowego, stawiających wymagania co do wiedzy, koniecznej do jego zrozumienia i umożliwiających jej poszerzenie.

Sposób pracy z poezją na lekcji jest w znacznej mierze uzależniony od cech formalnych danego tekstu. Inaczej pracujemy, omawiając np. *Rzymskie Elegie* Goethego, inaczej będziemy postępować w pracy z poezją konkretną. Cechy językowe i formalne tekstu decydują, dla jakiej grupy będzie on przydatny. Niektóre teksty liryczne nie będą mogły w ogóle znaleźć zastosowania na lekcji języka obcego ze względu na wysoki stopień skomplikowania treściowego, językowego i formalnego. Jednak w przebogatym repertuarze tekstów poetyckich z łatwością można znaleźć wiersze nadające się dla każdej grupy uczniów, w zależności od stopnia opanowania języka, wieku, wiedzy o świecie i zainteresowań.

Kolejnym, równie istotnym kryterium jest dopasowanie tekstu do wieku uczniów, z czym są związane ich zainteresowania, wiedza o świecie i życiu, sposób postrzegania otaczającej rzeczywistości. Ważne są też specyficzne, indywidualne cechy i preferencje danej grupy – w jakim stopniu są to osoby inteligentne, skłonne do refleksji, pomysłowe, umiejące pracować kreatywnie. Odnosząc do siebie nawzajem trzy wymienione powyżej kryteria wyboru tekstów: cele lekcji, struktura tekstu, grupa uczniowska (por. dokładne omówienie Turkowska 2006:77-91) można pokusić się o wskazówki, jakiego rodzaju wiersze nadają się dla poszczególnych poziomów nauczania.

Poziom początkujący – Grupy początkujące mają niewielki zasób słów, stąd konieczne jest wyszukanie tekstów językowo prostych, operujących podstawowym słownictwem. Jest to w tym przypadku oczywiście podstawowe kryterium wyboru tekstu. Wśród początkujących są zarówno dzieci, młodzież, jak i dorośli i dla każdej kategorii

wiekowej można znaleźć odpowiednie teksty. Poszukiwane wiersze muszą wyrażać prostymi słowami głębszą refleksję nad rzeczywistością na poziomie intelektualnym odpowiednim dla danej grupy. Największy zasób tego rodzaju tekstów znajdziemy w liryce współczesnej. Jak zaznaczyłam, dzisiejsze teksty poetyckie nie wykazują większości „uporządkowań naddanych”, typowych dla poezji klasycznej: metrum, rymów, składniowej inwersji, wyszukanego słownictwa itd. Prostota językowa idzie w nich w parze z poetycką wieloznacznością i głębią refleksji. Bez trudu znajdziemy wśród nich teksty odpowiadające naszym dydaktycznym oczekiwaniom, tzn. takie, które pobudzą uczniów do refleksji i umożliwią im własną wypowiedź.

W tym miejscu należy przypomnieć, że teksty literackie mają przede wszystkim za zadanie służyć jako przykład do produkcji własnych tekstów (pisemnych i ustnych) przez uczniów. Budowa i tematyka wiersza muszą więc umożliwić uczniom napisanie ich własnego utworu na podobieństwo oryginału, w którym zawrą własne przemyślenia na dany temat. Oczekiwania te spełniają przede wszystkim: liryka refleksyjna (np. wiersze młodocianych poetów), liryka przyrody, liryka polityczna, poezja konkretna, wiersze dla dzieci. Wdzięcznym materiałem są również teksty z pogranicza liryki i epiki: wiersze opowiadające jakąś historię i ballady. Na poziomie początkującym estetyczna i artystyczna wartość tekstu **nie jest** decydującym kryterium. Najważniejsze obok prostoty języka są tematyka utworu, blisko obchodząca uczniów (a więc temat, na który mają coś do powiedzenia, jest dla nich ważny, blisko ich obchodzi, chętnie o nim mówią oraz prosta, łatwa do naśladowania budowa tekstu (paralelizmy, kontrasty, powtórzenia).

Germanistom polecam bardzo przydatne w pracy z młodzieżą wiersze początkujących młodocianych poetów, którzy w prostych słownikowo i formalnie tekstach dają wyraz swoim przemyśleniom (Mummert 1989). Są one bardzo dobrze przyjmowane przez młodzież w różnym wieku, od gimnazjalistów do studentów, którzy z zaangażowaniem piszą na ich podstawie własne teksty. Wiersze tego rodzaju można znaleźć wśród „poezji internetowej” lub napisać (albo przetłumaczyć)

samemu. Również dla młodszych uczniów oferta jest bogata. Wśród niemieckojęzycznych autorów piszących wiersze dla dzieci poczesne miejsce zajmują m. in. Christine Nöstlinger, Manfred Mai, Marianne Kreft, Regina Schwarz i inni. Elementy poetyckiego języka, jak rym i rytm są w liryce dziecięcej ważne, gdyż są odpowiednie do ćwiczeń wymowy podczas recytacji. Zbiór niemieckich wierszy dla dzieci, z których niemal wszystkie nadają się do pracy na lekcji, proponuje H.-J. Gelberg (1989).

Poziom (średnio) zaawansowany. Oprócz poprzednio wymienionych rodzajów tekstów można już uwzględnić poezję klasyczną. Wiersze bardziej skomplikowane strukturalnie (metrum, rym, typ strofy, onomatopeje, figury retoryczne) i treściowo, które nie są przydatne jako wzór do pisania własnych wierszy przez uczniów, mają inne zastosowania na lekcji. Teksty typowo liryczne nadają się doskonale do ćwiczeń w czytaniu (np. intensywne czytanie, por. przykład poniżej), rozszerzania słownictwa (parafrazowanie), oraz – co ważne, a ostatnio jakby zapomniane – ćwiczeń w wymowie podczas głośnej recytacji (akcent wyrazowy, rytmiczność, melodyczność tekstu, np. Goethego *Der Erkönig, Willkommen und Abschied, Mailed i in.*). Ballady i wiersze z elementami

opowiadania lub opisu sytuacji mogą posłużyć do napisania podobnej historii lub dalszego ciągu (początku, wariacji) prozą (np. Heine: *Sie saßen und tranken am Teetisch*). W pracy z wierszami tego typu szczególną rolę odgrywa faza wstępna, tzn. wprowadzenie słownictwa przed prezentacją tekstu i przygotowanie uczniów do recepcji tekstu. Bardzo pożądane jest wykorzystanie poezji znanych autorów, aby przy tej okazji wprowadzić informacje kulturoznawcze i strictly literackie (sylwetka autora, gatunek literacki, epoka). Przykłady takiego zastosowania wierszy zawarłam w swojej książce (2006).

■ Przykład pracy z tekstem lirycznym

W poniższym przykładzie pracy z tekstami lirycznymi na początkowym etapie nauczania języka obcego posłużę się, ze względu na prawa autorskie i wynikający z nich zakaz przedruku i tłumaczenia tekstów współczesnych pisarzy, tekstami mojego autorstwa. Nauczyciele innych języków obcych mogą je łatwo przetłumaczyć na inny niż niemiecki język docelowy. Podobnych tekstów można szukać na poetyckich forach internetowych.

| | |
|--|--|
| <p>Tymczasem jeszcze motyl uśmiecha się w przelocie sarna przed ucieczką zaszczyli spojrzeniem kwiatki nad rowem pozują do zdjęcia w zasięgu wzroku na pozór nic się nie zmieniło wiosną jak co roku coś piszczy w trawie biedronki liczą przybyłe przez zimę kropki jeszcze przez chwilę wszystko jest jak było można się cieszyć złudną feerią kolorów mydlanej bańki</p> | <p>Zeitweilig Der Schmetterling lächelt mich im Vorbeifliegen an, ein Reh würdigt mit einem Blick vor der Flucht. Blumen am Wassergrab posieren fürs Familienfoto. In der Augenreichweite hat sich angeblich nichts verändert: Im Frühling wie jedes Jahr piepst etwas im Gras, Marienkäfer zählen ihre Punkte, im Winter neu hinzugekommen. Noch einen Augenblick ist alles wie früher man kann sich über täuschende Farbenpracht freuen der Seifenblase</p> |
| <p>Horror atak klonów hannibal lecter teksańska masakra piłą mechaniczną</p> <p>są tak potwornie paraliżująco przerażająco</p> | <p>Horror Die Attacke der Klone Hannibal Lecter Kreissäge-Massaker in Texas</p> <p>sind so unendlich ungeheuer furchteinflößend</p> |

| | |
|---|--|
| <p>że ukojenie po nich może przynieść tylko</p> <p>kolizja z ciałem kosmicznym globalne ocieplenie lub ptasia grypa</p> | <p>Beruhigung bringen nur Gedanken an</p> <p>kosmischen Zusammenstoß globale Erwärmung oder Vogelgrippe</p> |
| <p>***</p> <p>klikam myszką na twoje uczucia na pasku opcji na p jest tylko pogarda i przemoc</p> <p>nie ma przebaczenie ani przepraszam</p> <p>przepraszam pomyłka</p> | <p>***</p> <p>Ich klicke mit der Computermaus deine Gefühle an im Dialogfeld Optionen unter V finde ich nur Verachtung und Vernichtung</p> <p>es fehlen Verantwortung und Verzeihung</p> <p>Verzeihung, falsch verbunden</p> |

Uzasadnienie wyboru tekstów: powyższe teksty są bardzo proste językowo. Zasada budowy jest również niezwykle prosta: wyliczenia (lista przedmiotów ilustrujących pewne zjawiska), powtórzenia i kontrasty. Teksty te odpowiadają przytoczonej na początku minimalnej definicji liryki. Podmiot liryczny jest w nich ukryty, refleksja wyrażona jest tylko przez zestawienie wyliczanych przedmiotów lub opis. Tylko w ten pośredni sposób uzewnętrznia się postawa ukrytego lirycznego „Ja” wobec otaczającego świata. Takie utwory mają wszystkie wymagane zalety dydaktyczne: brak językowego nadmiaru uporządkowania utrudniającego zrozumienie początkującym, prostą strukturę, tematykę życia codziennego. Wyliczenia tekstu oryginalnego dadzą się kontynuować, zmieniać, zastępować – dzięki temu teksty mogą służyć jako wzór do pisania własnych tekstów przez uczniów o podobnej lub kontrastującej wymowie. Tematyka dotyczy powszedniości, więc uczniowie w każdym wieku – od dzieci do dorosłych – mogą wypowiedzieć się na te tematy na podstawie własnych doświadczeń.

Cele lekcji: językowe: rozwijanie sprawności kreatywnego pisania i rozszerzenie słownictwa na wybrany temat (uczucia, zagrożenia rzeczywiste i produkowane przez pop-kulturę, zagrożenia ekologiczne); wychowawcze: refleksja na dany temat.

Przebieg lekcji:

1. Faza wstępna

Cele: wywołanie zainteresowania tematem lekcji, motywacja do dalszej pracy, przypomnienie i rozszerzenie słownictwa.

Przebieg: uczniowie konstruują asocjogram, cluster lub mapę myśli na dany temat (horror, środowisko naturalne) na podstawie centralnego pojęcia (słowa) lub/i obrazków. Następnie wypowiadają się, wyjaśniając, co mieli na myśli, pisząc dane słowo. Jeśli są pokazywane obrazki, uczniowie opisują je ustnie i dodają swoje skojarzenia. Słownictwo (przypomniane i nowe) jest zapisywane do zeszytów jako materiał do wykonywania dalszych ćwiczeń i pisania własnych tekstów.

2. Faza prezentacji

Żelazną zasadą prezentacji tekstu literackiego jest pokazanie go w sposób zmuszający uczniów do intensywnego czytania i zastanawiania się nad jego treścią. Osiągamy to przez pocięcie wiersza na strofy lub wersy (w zależności od treści i budowy), usunięcia niektórych słów z tekstu, części wyrazów lub pojedynczych liter. Uczniowie muszą najpierw zrekonstruować tekst; aby tego dokonać, są zmuszeni zastanowić się nad nim, głębiej wniknąć w treść i formę.

W powyższych tekstach można uzyskać ten efekt na przykład w sposób następujący:

- **Horror**: tekst należy pociąć na zwrotki, kierując się odstępami (pojedynczy wers „*že ukojenie po nich može przynieść tylko*” na osobnej kartce), analogicznie postępujemy z tekstem ***.
- Tekst *Zeitweilig* (Tymczasem) można spreprować inaczej:

Der Schme....ing lächelt mich im Vor...fliegen an,
 ein Reh würdigt mit einem B....k vor der Flucht.
 B.....en am Wassergrab posieren fürs Fa.....foto.
 In der Au.....reichweite hat sich
 angeblich nichts verä.....t:
 Im Frühling wie jedes J.....r piepst e.....s im Gras
 (itd.)

Po uzupełnieniu tekstu następuje porównanie z oryginałem w celu sprawdzenia prawidłowości. Następnie uczniowie otrzymują tekst w całości i czytają go, w razie potrzeby nauczyciel wyjaśnia słownictwo.

3. Faza interpretacji

Punktem wyjścia jest spontaniczna reakcja uczniów na tekst. Uczniowie wypowiadają się swobodnie na jego temat. W tym miejscu **nie można** stawiać uczniom pytania: „*Co autor chciał przez to powiedzieć?*”. Pytamy: „*Co mówi ten tekst Tobie? Co znalazłeś w nim dla siebie interesującego? Co Cię w nim zastanawia, irytuje, co się (nie) podoba?*”. Najważniejsze jest, aby nie blokować osobistych odczuć i reakcji przez nakaz wyszukiwania tzw. „właściwej intencji”. Dopiero po subiektywnych

wypowiedziach uczniów można skierować ich uwagę na problemy przez nich niezauważone. W wierszu *** może to być np. rozważanie, czy liryczne „Ja” to jednostka wrażliwa, szukająca ciepłych uczuć i moralnej postawy, czy wyrachowany programista, traktujący ludzi jak maszyny lub program komputerowy.

4. Faza ćwiczeń

Ta faza stanowi sedno pracy na lekcji. Przyjmując za punkt wyjścia tekst oryginalny, uczniowie piszą własne wiersze. W tym celu konieczne jest zebranie potrzebnego słownictwa, zwrócenie uwagi na budowę tekstu i przygotowanie arkuszy ćwiczeń, ułatwiających pisanie wiersza podobnego lub kontrastującego. Na przykład do tekstu *Horror* zbieramy pomysły na tematy:

- Czym nas straszy popkultura?
- Co jest rzeczywistym zagrożeniem?
- Co przynosi pociechę?

Słownictwo jest zapisywane w trzech rubrykach na tablicy. Korzystając z niego, uczniowie mogą napisać własne teksty, uzupełniając schemat stworzony na podstawie oryginału. Analogicznie postępujemy z pozostałymi tekstami. Po zebraniu słownictwa uczniowie korzystając z niego, piszą własne teksty, uzupełniając schemat tekstu na arkuszu ćwiczeń lub dużym arkuszu papieru. Arkusze ćwiczeń mogą wyglądać na przykład tak:

| Horror | *** | Zeitweilig |
|---|---|---|
| ..... ..... ..... ..... ..... | Ich klicke mit der Computer- maus an im Dialogfeld Optionen unter finde ich nur |im Vorbei..... ein .....würdigt mit einem Blick posieren fürs Familienfo- to. |
| sind so ungeheuer unendlich furchteinflößend Beruhigung bringen nur Gedan- ken an | und es fehlen | In der Augenreichweite hat sich angeblich nichts verändert: Im Frühling Im Sommer Im Herbst..... |

| | | |
|-------|----------------------------|-------------------------------------|
| ..... | und | Im Winter..... |
| ..... | Verzeihung, falsch verbun- | ..... |
| ..... | den | ..... |
| ..... | ..... | Noch einen Augenblick ist alles wie |
| ..... | ..... | früher |
| ..... | ..... | man kann sich über |
| ..... | ..... | .....freuen |
| | | |

Teksty uczniów prezentujemy wieszając je na ścianach klasy. Autorów najlepszych tekstów możemy nagrodzić oceną bardzo dobrą lub plusem, aby zachęcić uczniów do dalszej tego rodzaju pracy na następnych lekcjach z tekstem literackim.

Praca z liryką przynosi wielkie korzyści językowe, angażuje zdolności kreatywne i emocje uczniów. Doświadczenie moje i moich studentów pokazuje, że reakcje uczniów na takie lekcje są zawsze bardzo pozytywne. Warto więc wprowadzić lirykę do swoich lekcji.

Bibliografia

Allkemper A., Eke, N. Otto (2006), *Literaturwissenschaft*, Paderborn: Wilhelm Fink Verlag .
 Gelberg H.-J. (red.) (1989), *Überall und neben dir. Gedichte für Kinder*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
 Mummert I. (1989), *Nachwuchspoeten*, München: Klett.
 Sławiński J. (red.) (1976), *Słownik terminów literackich*, Wrocław: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich.
 Turkowska E. (2006), *Literarische Texte im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*, Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji PIB
 Waldmann G. (1998), *Produktiver Umgang mit Lyrik*, Hohengehren: Schneider Verlag.

(lipiec 2009)

Programy, egzaminy, raporty, informacje

Anna Łochowska¹
 Warszawa



Pierwszy egzamin gimnazjalny z języków obcych

Jednym z celów wprowadzenia systemu egzaminów zewnętrznych w Polsce w 2002 r. było badanie osiągnięć uczniów na zakończenie każdego etapu kształcenia.

O ile jednak wyniki sprawdzianu w szkole podstawowej, egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego umożliwiają ustalenie postępów w nauce absolwentów w zakresie przedmiotów humanistycznych i ścisłych liceum, to określenie postępów w nauce języka obcego na poszczególnych etapach kształcenia nie było do tej pory możliwe. Do roku 2008 bowiem, poziom opanowania języka obcego nowożytnego był

sprawdzany wyłącznie na egzaminie maturalnym.

Prawdziwie „przełomowym wydarzeniem” stała się zapowiedź wprowadzenia od roku szkolnego 2008/2009 powszechnego, obowiązkowego egzaminu z języka obcego w trzeciej klasie gimnazjum. 24 kwietnia 2009 r. 451 597 uczniów gimnazjów w całej Polsce przystąpiło po raz pierwszy do trzeciej części egzaminu gimnazjalnego, badającego kompetencje z zakresu języka obcego nowożytnego.

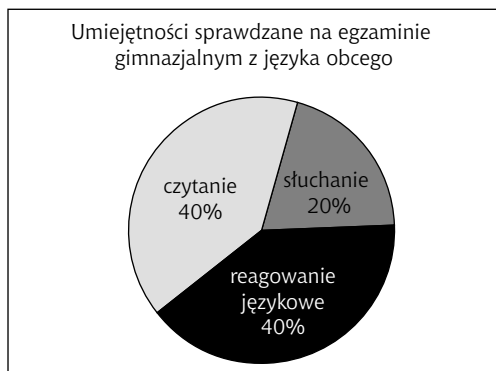
Gimnazjalistom nie dano jednak swobody wyboru języka na egzaminie: w trzeciej części egza-

¹ Autorka jest koordynatorem krajowym języka hiszpańskiego w Wydziale Języków Obcych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie.

minu gimnazjalnego sprawdzano wiedzę i umiejętności uczniów z zakresu tego języka, którego uczyli się w szkole jako przedmiotu obowiązkowego. Wybór – choć bardzo ograniczony – mieli tylko uczniowie niektórych szkół niepublicznych, w których prowadzono naukę więcej niż jednego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego.

❑ Co i w jaki sposób jest sprawdzane na egzaminie?

Egzamin gimnazjalny z języka obcego nowożytnego jest zdawany tylko w formie pisemnej i trwa 90 minut. Arkusz egzaminacyjny sprawdza wiadomości i umiejętności ujęte w trzech obszarach standardów egzaminacyjnych: odbiór tekstu słuchanego, odbiór tekstu czytanego i reagowanie językowe. Za poprawne wykonanie wszystkich zadań w arkuszu zdający może uzyskać maksymalnie 50 punktów: 10 punktów z pierwszego obszaru (słuchanie) i po 20 z pozostałych obszarów (czytanie i reagowanie językowe). Udział procentowy poszczególnych umiejętności sprawdzanych na egzaminie obrazuje poniższy diagram.



Tematyka i rodzaj wykorzystanych w arkuszu materiałów zależą w dużej mierze od sprawdzanych umiejętności. Komunikaty, dialogi, krótkie instrukcje lub teksty informacyjne stanowią podstawę zadań badających rozumienie tekstu słuchanego. Teksty narracyjne (w tym literackie), listy, ogłoszenia, pocztówki to materiał wykorzystywany do sprawdzania rozumienia tekstu czytanego. Zadania z obszaru reagowania językowego są natomiast oparte na tekstach zawiera-

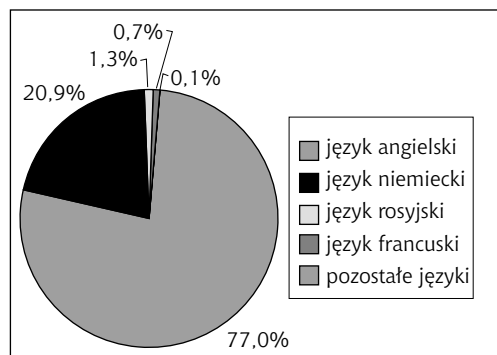
jących zwroty lub wyrażenia używane w typowych sytuacjach życia codziennego oraz na materiale ikonograficznym (fotografie, plakaty, piktogramy). W tej części egzaminu znajdują się również zadania sprawdzające umiejętność rozpoznawania i stosowania struktur leksykalno-gramatycznych niezbędnych do skutecznej komunikacji.

W tym roku poziom opanowania umiejętności w poszczególnych obszarach standardów był sprawdzany wyłącznie przy użyciu zadań zamkniętych.

❑ Populacja zdających

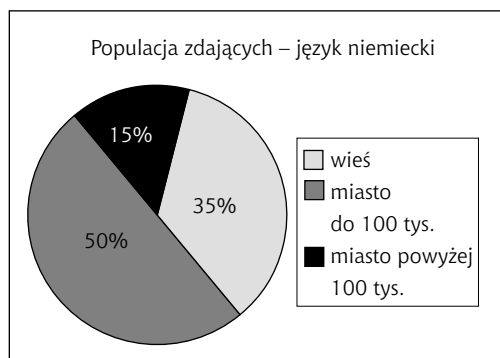
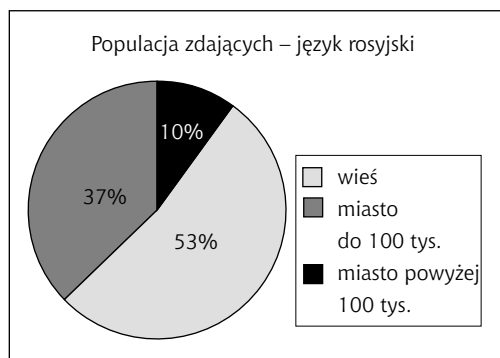
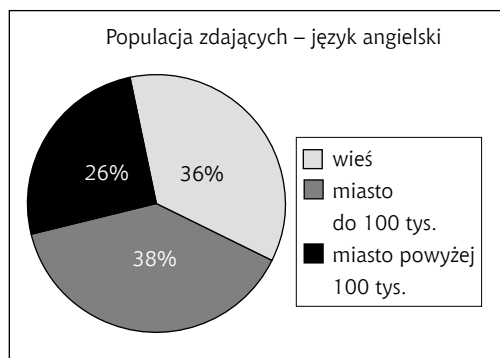
Egzamin jest przeprowadzany z sześciu języków wymienionych w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* (DzU Nr 83, poz. 562, z późn. zm.): angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego, francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego.

Do egzaminu z języka angielskiego przystąpiło w tym roku 347 888 uczniów, co stanowiło ponad trzy czwarte wszystkich zdających. Drugą grupę pod względem liczebności stanowili uczniowie, którzy przystąpili do egzaminu z języka niemieckiego – 94 451 gimnazjalistów. Na trzecim miejscu usytuował się język rosyjski, który zdało 5 956 uczniów. Najmniej liczną grupę stanowili uczniowie zdający języki romańskie: język francuski – 2 978 uczniów; język hiszpański – 315 uczniów; język włoski – zaledwie 9 uczniów. Procentowy udział poszczególnych języków zdawanych w trzeciej części egzaminu gimnazjalnego przedstawia poniższy diagram.



Wykres obrazuje zarazem skalę nauczania w Polsce poszczególnych języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych.

Przyjrzyjmy się teraz, jak kształtują się proporcje zdających w poszczególnych grupach językowych w zależności od wielkości miejscowości (wykresy poniżej dotyczą trzech najczęściej zdawanych języków).

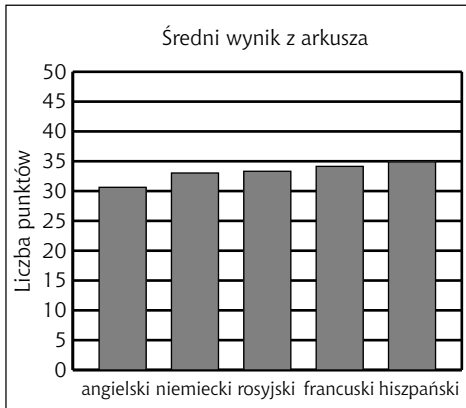


Populacja gimnazjalistów przystępujących do egzaminu z języka angielskiego rozkłada się mniej więcej równomiernie w małych, średnich i dużych miejscowościach. W wypadku innych języków widoczne są wyraźne dysproporcje. Ponad połowa gimnazjalistów zdających język rosyjski uczęszczała do szkół na wsi. Natomiast zaledwie co dziesiąty gimnazjalista z tej grupy językowej uczył się w dużym mieście. Spośród uczniów zdających język niemiecki, połowa uczęszczała do szkół w małych i średnich miastach. Najmniejszy procent – podobnie jak w przypadku języka rosyjskiego – stanowili uczniowie dużych miast. Odwrotnie wygląda natomiast sytuacja w przypadku języków romańskich. Uczniowie, którzy przystąpili do egzaminu z języka francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego w ogromnej większości uczą się w miastach.

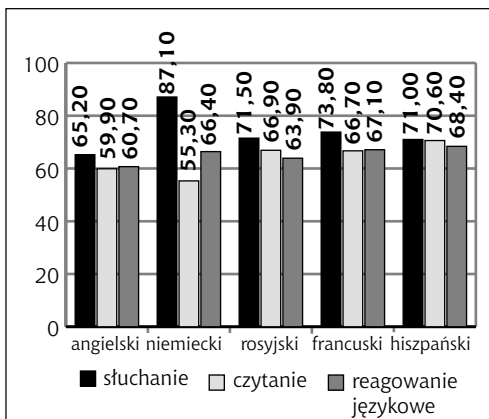
■ Jakie są wyniki tegorocznego egzaminu?

Egzamin gimnazjalny jest diagnozą umiejętności uczniów, ale w przeciwieństwie do egzaminu maturalnego nie ma progu zaliczenia. W związku z tym podstawowym wskaźnikiem poziomu umiejętności całej populacji zdających jest wynik średni. Wyniki pierwszej sesji egzaminu gimnazjalnego są przedstawione na wykresie: średni wynik z arkusza (s. 75). Na wykresach oraz w tabelach porównujących wyniki zdających z poszczególnych języków pominięto język włoski, który był zdawany tylko przez dziewięciu uczniów.

Wyniki zdających, którzy przystąpili do egzaminu z poszczególnych języków obcych są porównywalne. Najniższy średni wynik zdający uzyskali z masowo zdawanego języka angielskiego, a najwyższy z języka hiszpańskiego. Różnica między tymi wynikami wynosi ok. 4 proc. Co ciekawe, obserwujemy wyraźną korelację między wielkością populacji a średnim wynikiem egzaminu – im mniejsza grupa osób, które przystąpiły do egzaminu z danego języka, tym wyższy wynik.



Wyniki tej pierwszej sesji egzaminu gimnazjalnego są bardzo ważną informacją nie tylko dla zdających i ich rodziców, ale przede wszystkim dla szkół i nauczycieli. W przypadku szkół, które uczniowie ukończyli, wyniki te są dobrym materiałem wyjściowym do przeprowadzenia ewaluacji; w przypadku szkół, do których uczniowie ci trafiają, jest to źródło cennych informacji o ich umiejętnościach językowych. Warto pamiętać, że zaświadczenie o egzaminie przedstawia nie tylko wynik ogólny, ale także punktację uzyskaną z poszczególnych umiejętności. Przyjrzyjmy się więc, jakie wyniki uzyskali zdający w poszczególnych częściach egzaminu.



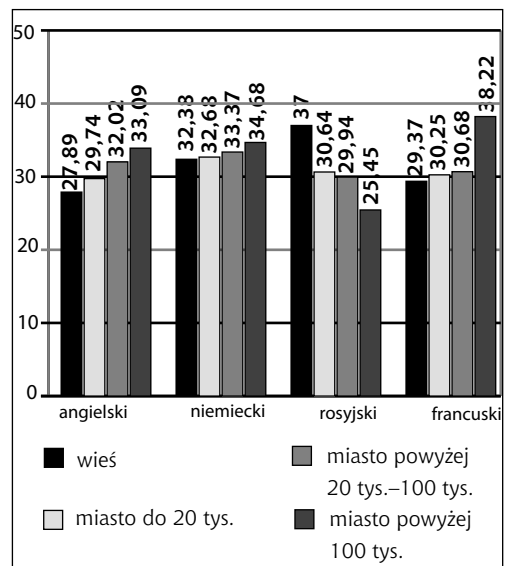
Umiejętnością, która okazała się najprostsza we wszystkich językach jest rozumienie tekstu słuchanego, największym wyzwaniem okazało się natomiast rozumienie tekstu czytanego. Wyjątkiem są język rosyjski oraz język hiszpański, w których najtrudniejsze dla zdających okazały się zadania z obszaru reagowania językowego.

Opanowanie poszczególnych umiejętności wydaje się wyrównane w przypadku większości języków. Różnica między średnim wynikiem najłatwiejszej i najtrudniejszej dla zdających części arkusza nie przekracza 10 proc. Jedynie w przypadku języka niemieckiego różnica ta jest znacznie większa i wynosi ponad 30 proc. Porównanie średniego wyniku w części sprawdzającej odbiór tekstu słuchanego oraz odbiór tekstu czytanego wskazuje na bardzo dużą różnicę w opanowaniu tych umiejętności.

Kolejnym ciekawym elementem analizy wyników egzaminu gimnazjalnego jest porównanie osiągnięć chłopców i dziewcząt.

| Płeć | Język | Średnia |
|------------|-----------|---------|
| Dziewczęta | angielski | 31,42 |
| | niemiecki | 34,96 |
| | rosyjski | 37,39 |
| | francuski | 35,95 |
| Chłopcy | angielski | 29,86 |
| | niemiecki | 31,13 |
| | rosyjski | 30,18 |
| | francuski | 31,42 |

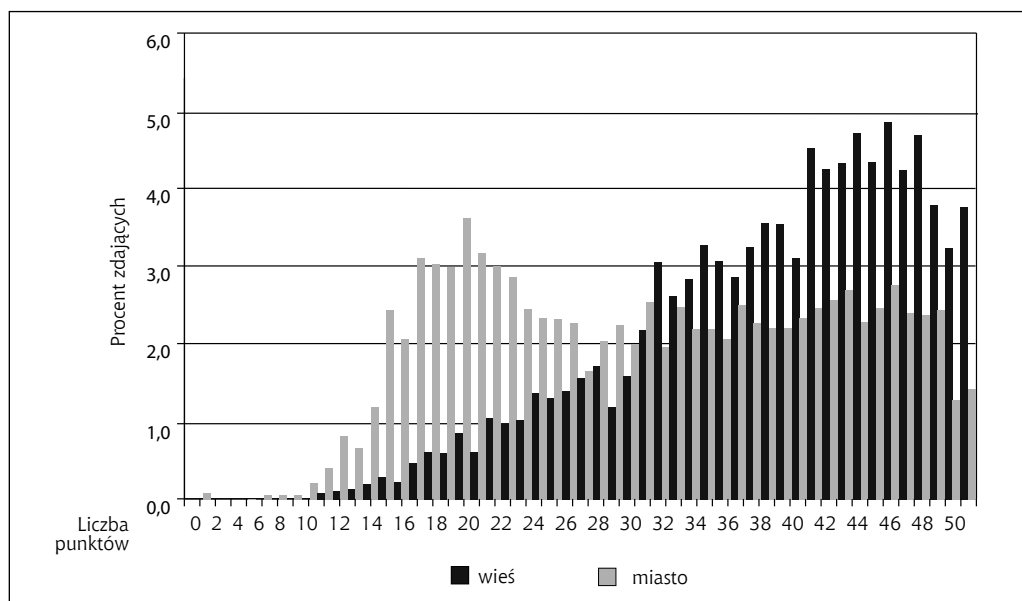
We wszystkich językach obserwujemy wyższy wynik uzyskany przez dziewczęta. Różnica ta jest najmniejsza w przypadku angielskiego (ok. 2 pkt.), a największa w języku rosyjskim (ok. 7 pkt.).



Wyniki gimnazjalistów są także bardzo silnie powiązane z wielkością miejscowości. Na wykresie na stronie 75 przedstawiono średnie wyniki zdających w poszczególnych ośrodkach.

We wszystkich językach obserwujemy silne powiązanie osiągnięć zdających z wielkością miejscowości, z której pochodzą. W przypadku angielskiego, niemieckiego i francuskiego, średni wynik rośnie wraz ze wzrostem wielkości miejscowości. Różnice te są większe w przypadku angielskiego i francuskiego, mniejsze w przypadku języka niemieckiego. Co ciekawe, w języku rosyjskim to powiązanie jest odwrot-

ne. Najwyższe wyniki uzyskali zdający z terenów wiejskich, a najniższe uczniowie z dużych miast. Analizując te dane, warto pamiętać o strukturze wyborów poszczególnych języków omówionej wcześniej. Uczniowie przystępujący do egzaminu z języka rosyjskiego to w połowie uczniowie ze szkół wiejskich. Ich bardzo dobre przygotowanie tłumaczy bardzo dobrze przygotowana, doświadczona kadra nauczycielska rusycystów dominująca w wiejskich gimnazjach. Wyraźną różnicę w osiągnięciach zdających przystępujących do egzaminu w mieście i na wsi obrazuje poniższy rozkład wyników z języka rosyjskiego.

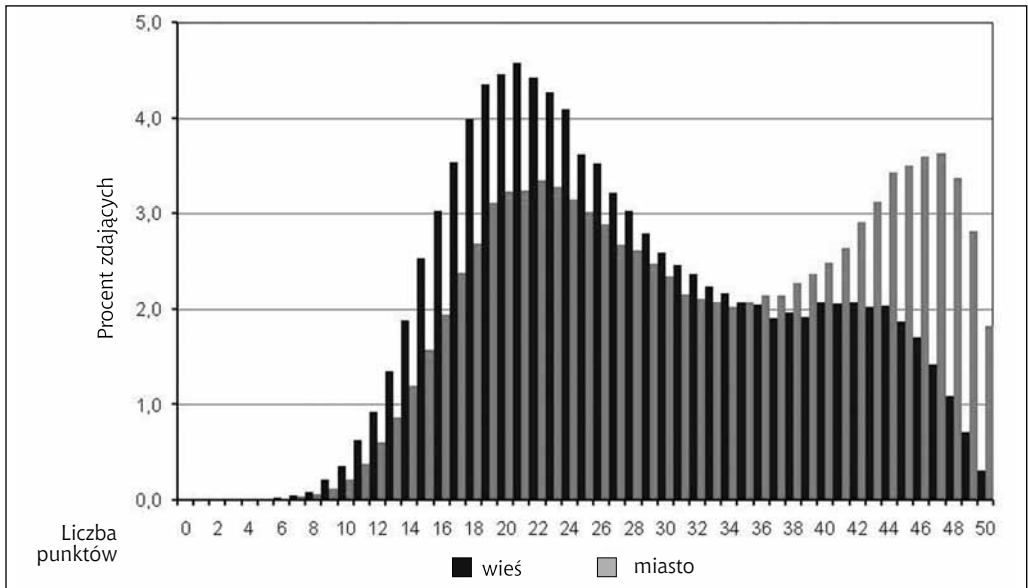


W przypadku języka angielskiego sytuacja wygląda odwrotnie. Rozkład wyników zamieszczony na wykresie na stronie 77 pokazuje, że bardzo duża część zdających na wsi uzyskała bardzo niskie wyniki (ok. 20 pkt.). Wyniki w miastach są wyższe, ale tu obserwujemy dwie grupy o wyraźnie różnych osiągnięciach: grupę bardzo dobrze przygotowanych uczniów (wyniki ponad 40 pkt.) oraz grupę uczniów z wynikami zbliżonymi do uczniów na wsi.

Te wyraźne różnice w poziomie opanowywanych umiejętności językowych są bardzo niepo-

kojące, ale jednocześnie dają szansę na przemyślenie sposobów poprawy sytuacji. Pierwsza sesja egzaminu to postawienie wstępnej diagnozy i impuls do podjęcia działań.

Przez kilka kolejnych sesji wynik egzaminu gimnazjalnego nie będzie brany pod uwagę w rekrutacji do szkół średnich, ale nie oznacza to, że nie jest on istotny dla ucznia, nauczyciela i szkoły. Stwarza szansę na podjęcie działań poprawiających wyniki uczniów i szkół. Zastanówmy się więc, jak pokierować naszymi uczniami, żeby osiągnęli wyższe wyniki w kolejnych latach.



■ Jak przygotować uczniów do egzaminu?

Umiejętności opisane w standardach wymagań egzaminacyjnych zostały opracowane zgodnie z kompetencjami językowymi z pięciu obszarów określonych przez *ESOKJ*. Ich opanowanie zapewnia nie tylko dobry wynik na egzaminie, ale też – a może przede wszystkim – sprawne posługiwanie się językiem obcym w różnych sytuacjach dnia codziennego. Właśnie ta „życiowa” przydatność umiejętności sprawdzanych na egzaminie sprawia, że mogą one stanowić integralną część procesu nauczania języka obcego w szkole i to począwszy od pierwszych lekcji, np. nauka alfabetu, liczebników albo literowania wyrazów może stać się okazją do ćwiczenia umiejętności wyszukiwania lub selekcjonowania informacji w obszarze odbioru tekstu słuchanego lub czytanego. Proste teksty o rodzinie, zainteresowaniach, dniu codziennym doskonale nadają się do zadań z luką, sprawdzających umiejętność rozpoznawania związków między poszczególnymi częściami tekstu. Z kolei zwroty grzecznościowe, pytania o dane personalne, opisy postaci lub przedmiotów ilustrowane kolorowymi zdjęciami mogą być wykorzystane do zadań sprawdzających

umiejętności z obszaru reagowania językowego. W miarę jak uczniowie będą poszerzać swój zasób słownictwa i struktur gramatycznych, można będzie wprowadzać coraz to nowe i trudniejsze umiejętności, takie jak określanie głównej myśli tekstu albo intencji nadawcy.

Choć nowoczesne podręczniki oferują różnorodne teksty i ćwiczenia służące rozwijaniu sprawności językowych, warto wykorzystać od czasu do czasu na lekcji materiały autentyczne pochodzące z internetu, prasy, radia i telewizji. Najlepszą podstawą do ćwiczeń będą krótkie teksty użytkowe, takie jak wiadomości na blogach i forach dyskusyjnych, teksty reklam, oferty biur podróży, ogłoszenia, napisy informacyjne, przepisy, wywiady, wiadomości serwisu informacyjnego, piosenki, dialogi filmowe itd. Zadania wyszukiwania, gromadzenia i zaprezentowania na lekcji określonego rodzaju materiałów (w tym materiałów ikonograficznych) możemy zlecać okresowo uczniom, wdrażając ich w ten sposób do samokształcenia.

Kształcenie umiejętności językowych, jeśli ma być efektywne, musi iść w parze z nauką różnych strategii uczenia się języka obcego. Odpowiednio dobrane ćwiczenia powinny przekonać uczniów, że zrozumienie tekstu nie musi być równoznaczne z rozumieniem każdego wyrazu w tekście. Znacze-

nia niektórych wyrazów można domyśleć się z kontekstu bez zaglądania do słownika. Tego rodzaju ćwiczenia powinny być równocześnie uzupełniane zadaniami udowadniającymi potrzebę poszerzania słownictwa, aby uczeń nie odczytał fałszywie intencji nauczyciela, że każde zadanie da się wykonać poprawnie bez uczenia się słówek. Warto przy tej okazji zachęcać uczniów do tworzenia własnych, indywidualnych słowniczków, w których tradycyjne polskie tłumaczenie wyrwanych z kontekstu, pojedynczych słów zastąpią grupy wyrazów zorganizowane według określonych kategorii, np. rodziny wyrazów, wyrażenia synonimiczne, wyrazy bliskoznaczne, grupy tematyczne itp. Tam, gdzie to możliwe uczniowie powinni ilustrować znaczenie słów prostymi, schematycznymi rysunkami. Obie wymienione czynności – porządkowanie i wizualizacja – sprzyjają zapamiętywaniu, a tym samym wzbogacaniu słownictwa.

Ucząc strategii rozwiązywania poszczególnych typów zadań, należy przede wszystkim zwrócić uwagę uczniów na to, że nie mogą bazować na pojedynczych słowach. Bardzo ważny jest kontekst

wypowiedzi oraz logiczne związki między poszczególnymi fragmentami tekstu (np. związki przyczynowo-skutkowe). Każdą wskazaną w zadaniu odpowiedź uczeń powinien umieć uzasadnić przytaczając odpowiedni fragment (lub kilka fragmentów) tekstu.

Najsłabiej opanowaną umiejętnością okazało się rozpoznawanie i poprawne stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych z obszaru reagowania językowego, dlatego też niezbędne jest zwiększenie liczby ćwiczeń utrwalających zasady pisowni i zasady gramatyczne.

Przygotowując do egzaminu nie wolno zlekceważyć oczywistych na pozór czynności, takich jak dokładne wykonywanie instrukcji i poleceń, uważne słuchanie i czytanie tekstów, staranne wykonywanie zadań, zaznaczanie odpowiedzi na karcie odpowiedzi.

Doświadczenia tegorocznej sesji oraz właściwie ukierunkowane przygotowanie do przyszłorocznego egzaminu z pewnością wpłyną na poprawę wyników w kolejnych sesjach egzaminacyjnych.

(wrzesień 2009)

Beata Trzcińska¹
Warszawa



Egzamin maturalny z języków obcych 2009

Tegoroczny egzamin maturalny to już piąta z kolei sesja egzaminacyjna „nowej matury”. Pomimo skomplikowanych procedur organizacyjnych i problemów związanych ze sprawdzaniem prac, jednolity system oceny umiejętności zdających oraz porównywalność ich wyników są niekwestionowanymi wartościami polskiej reformy edukacji. Nie oznacza to oczywiście braku dyskusji nad kształtem tego systemu ani zaprzestania prac nad jego rozwijaniem. W tym roku po raz pierwszy został przeprowadzony egzamin z języków

obcych w gimnazjum², a w roku 2010 nastąpi kolejna duża zmiana w zasadach zdawania egzaminu maturalnego. Zanim jednak przyjrzymy się bliżej zmianom planowanym na kolejne lata, przeanalizujemy wyniki z tegorocznych egzaminów maturalnych.

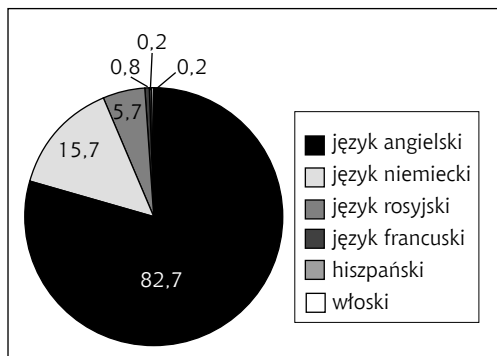
Wybory zdających

Egzamin maturalny z języka obcego nowożytnego jest jednym z trzech przedmiotów obo-

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

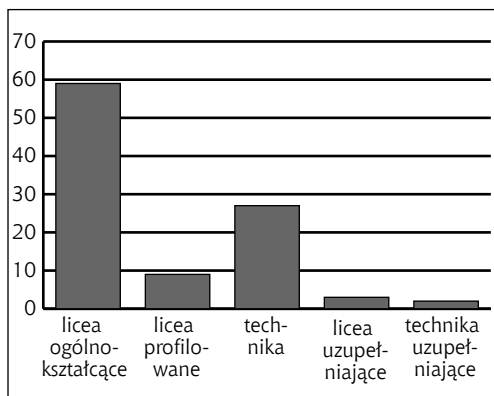
² Zob. s. 72–78 w tym numerze.

wiązkowych. Absolwenci szkół średnich mają do wyboru sześć języków obcych: angielski, niemiecki, rosyjski, francuski, hiszpański oraz włoski. Wybór poszczególnych języków obcych w tej sesji egzaminacyjnej został przedstawiony na poniższym wykresie.



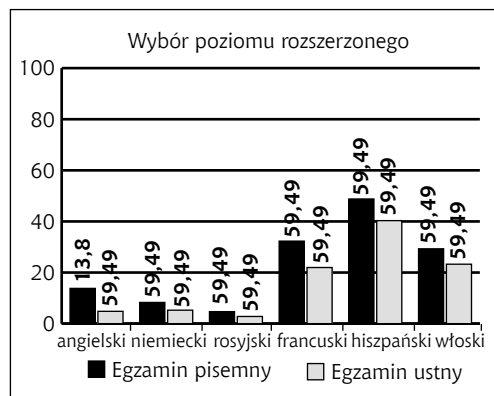
Najczęściej wybierany jest język angielski i jego udział z roku na rok nieznacznie wzrasta (2007 – 77 proc., 2008 – 80 proc.). Masowo zdawany jest także język niemiecki oraz język rosyjski. Z tych języków do egzaminu przystępuje co roku kilkadziesiąt tysięcy zdających. Język francuski jest zdawany corocznie przez kilka tysięcy osób, a hiszpański i włoski wybiera kilkuset absolwentów szkół średnich.

Warto też przyrzeć się wyborom zdających w poszczególnych typach szkół. Na poniższym wykresie jest przedstawiony udział absolwentów poszczególnych typów szkół w populacji, która zdawała egzamin maturalny w tym roku.



Jak widać na wykresie, największa część maturzystów to absolwenci liceów ogólnokształcących, techników oraz liceów profilowanych. Język angielski ma pozycję dominującą we wszystkich typach szkół, ale szczególnie popularny jest w właśnie w tych szkołach (w liceach ogólnokształcących ok. 85 proc. zdających oraz liceach profilowanych i technikach – ok. 75 proc.), najmniejszy jest natomiast udział angielskiego w liceach uzupełniających (nieco powyżej 50 proc.). Procent absolwentów wybierających język niemiecki jest zbliżony we wszystkich typach szkół (ok. 15 proc.), ale najbardziej popularny jest wśród absolwentów techników oraz techników uzupełniających, w których wybiera ten język ok. 20 proc. zdających. Bardziej zróżnicowany jest udział języka rosyjskiego, który ma najsilniejszą pozycję w liceach uzupełniających (ponad 30 proc. zdających) a najsłabszą w liceach ogólnokształcących (ok. 4 proc.). Pozostałe języki (francuski, hiszpański i włoski) są wybierane prawie wyłącznie przez absolwentów liceów ogólnokształcących.

Druga ważna decyzja, którą podejmują zdający to poziom egzaminu z języka obcego. Obowiązująca od roku 2007 zasada rozdzielenia poziomów oraz wymóg uzyskania 30 proc. punktów na poziomie wybranym przez zdającego wymusza bardzo przemyślane i ostrożne decyzje. Na poniższym wykresie przedstawiono odsetek zdających, którzy wybrali egzamin na poziomie rozszerzonym.

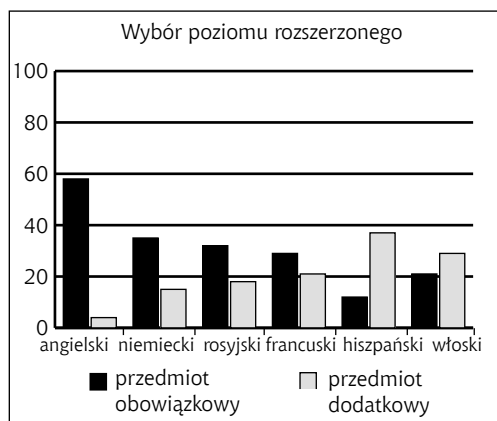


Języki zdawane masowo (angielski, niemiecki, rosyjski) są zdawane w ogromnej większości

na poziomie podstawowym. W przypadku języków zdawanych przez mniejszą i bardziej jednolitą grupę zdających stosunek poziomu podstawowego i rozszerzonego jest bardziej wyrównany. W porównaniu z rokiem ubiegłym w większości języków obserwujemy zmniejszenie zainteresowania zdaniem egzaminu na poziomie rozszerzonym. Nie dotyczy to języka francuskiego i hiszpańskiego. W przypadku tych dwóch języków nastąpił lekki wzrost zainteresowania poziomem rozszerzonym.

Maturzyści nie są zobowiązani do zdawania egzaminu ustnego i pisemnego na tym samym poziomie. Jak widać na wykresie, zdecydowanie rzadziej niż w przypadku egzaminu pisemnego, zdający decydują się na przystąpienie do egzaminu ustnego na poziomie rozszerzonym. Dotyczy to wszystkich języków obcych. Duże znaczenie przy podejmowaniu decyzji o poziomie egzaminu mają też wymagania wyższych uczelni. Zwykle nie biorą one pod uwagę części ustnej egzaminu i ma to wyraźne odzwierciedlenie w decyzjach maturzystów.

Analizując wybory zdających, którzy przystąpili do egzaminu z języka obcego na poziomie rozszerzonym, warto też zwrócić uwagę na strukturę tych wyborów (wykres poniżej).

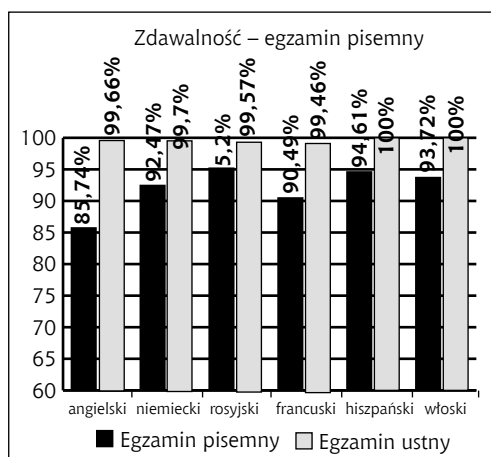


Języki zdawane masowo (angielski, niemiecki, rosyjski) są w ogromnej większości zdawane na poziomie rozszerzonym jako przedmiot obowiązkowy. W przypadku francuskiego i włoskiego obserwujemy zbliżone proporcje języka wybieranego jako przedmiot obowiązkowy

i dodatkowy. Natomiast język hiszpański jest wybierany przede wszystkim jako przedmiot dodatkowy, co oznacza, że jest to dla zdających drugi język obcy zdawany na egzaminie maturalnym.

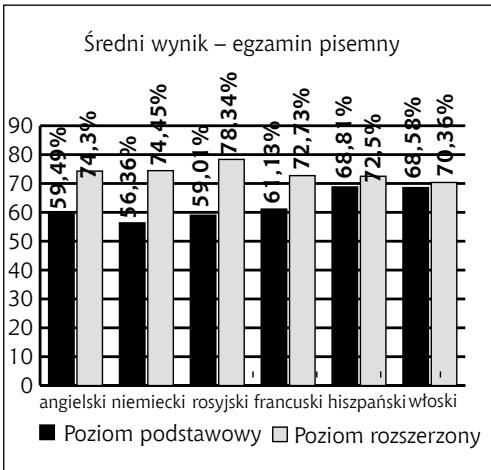
Wyniki egzaminu z języków obcych

Podstawowe wskaźniki egzaminu maturalnego analizowane po każdej sesji egzaminacyjnej to zdawalność (procent zdających, którzy uzyskali wymagane 30 proc. punktów z egzaminu) oraz średni wynik egzaminu. Przyjrzyjmy się więc wynikom tegorocznych maturzystów.



W przypadku najczęściej wybieranego języka angielskiego egzaminu pisemnego na poziomie podstawowym nie zdało prawie 15 proc. zdających (w roku 2008 – ok. 10 proc.). Niższy wskaźnik zdawalności w porównaniu z rokiem ubiegłym obserwujemy także z języka francuskiego (w roku 2008 – ok. 6 proc.) oraz hiszpańskiego (w roku 2008 – ok. 4 proc.). Natomiast wyższy wskaźnik zdawalności odnotowano z niemieckiego (w roku 2008 – ok. 12 proc.), rosyjskiego (w roku 2008 – ok. 7 proc.) oraz włoskiego (w roku 2008 – ok. 13 proc.).

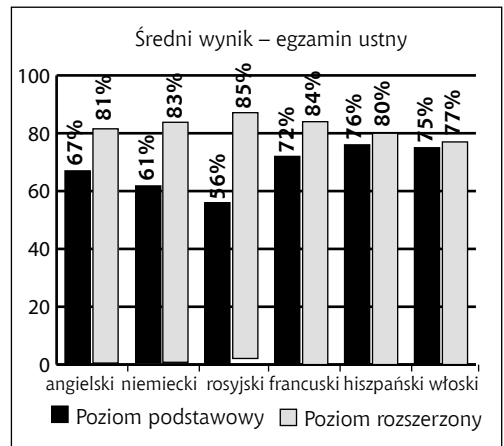
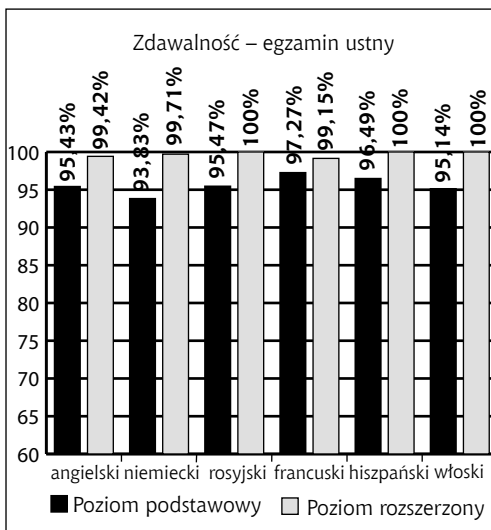
Zdawalność egzaminu na poziomie rozszerzonym jest bardzo wysoka. Wskaźnik zdawalności egzaminu wzrósł w porównaniu z rokiem ubiegłym, a w przypadku dwóch języków (hiszpańskiego i włoskiego) wyniósł 100 proc.



W porównaniu z rokiem ubiegłym średni wynik egzaminu pisemnego na poziomie podstawowym obniżył się w przypadku większości języków (w roku 2008 wynosił: angielski – 60,8 proc., rosyjski – 60,2 proc., francuski – 64,8 proc., hiszpański – 73 proc., włoski – 58,2 proc.). Jedyńm językiem, w którym odnotowano wzrost średniego wyniku jest język niemiecki (w roku 2008 – 54,4 proc.).

We wszystkich językach odnotowano kilkuprocentowy wzrost średniego wyniku na poziomie rozszerzonym.

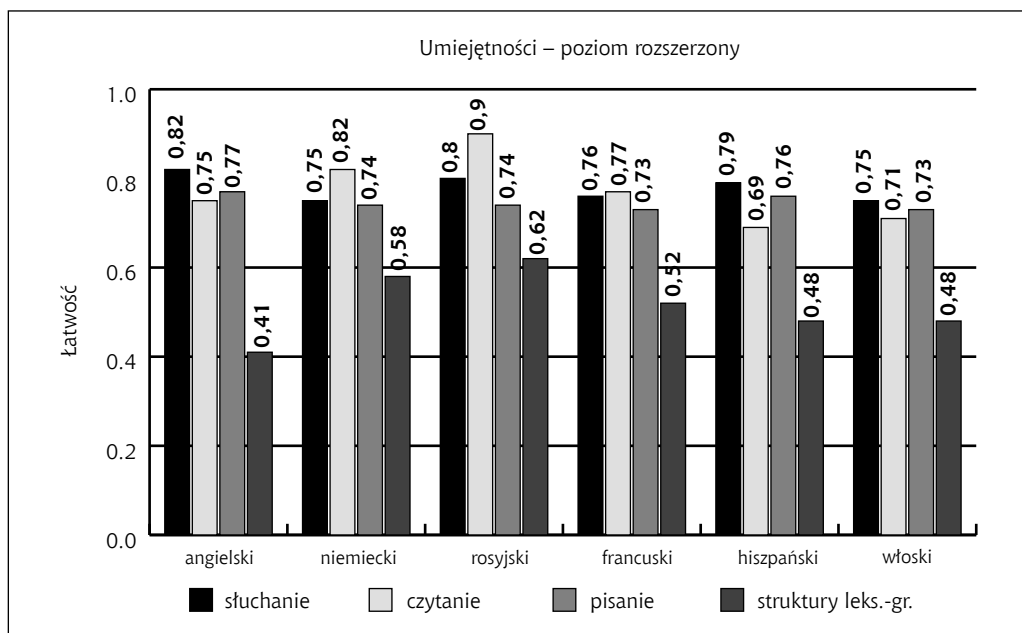
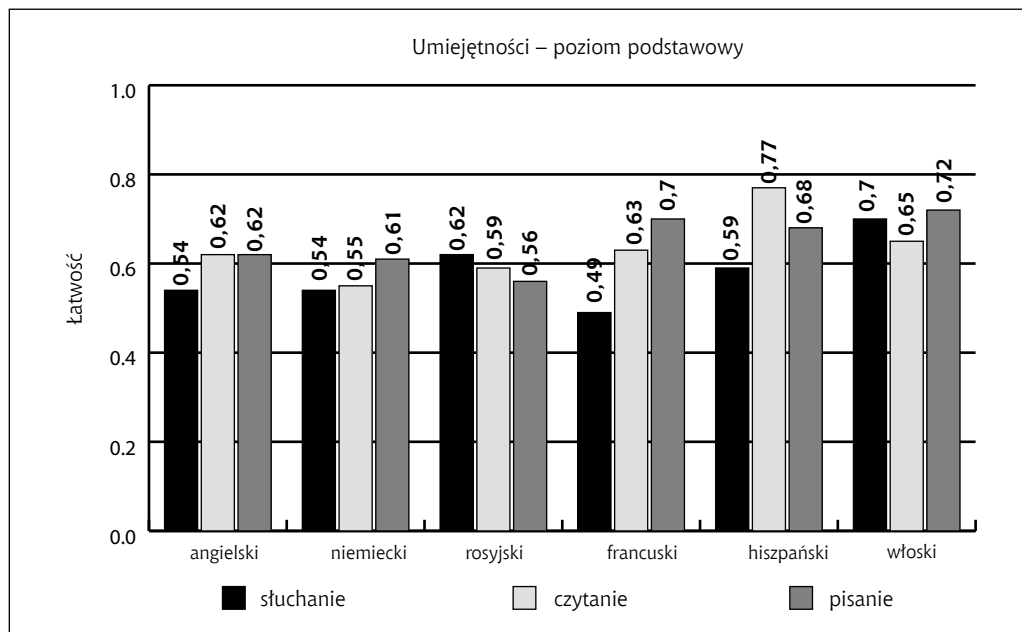
Wyniki egzaminu ustnego są bardzo zbliżone do wyników z roku ubiegłego, co przedstawiają kolejne dwa wykresy.



Oprócz tych podstawowych danych, które zwykle są podawane we wszelkiego rodzaju statystykach oraz raportach z przeprowadzonego egzaminu, warto przyrzeć się wynikom zdających w rozbiciu na umiejętności sprawdzane na każdym poziomie. Na podstawie kolejnych wykresów (s. 82) bardzo łatwo stwierdzić, które umiejętności zostały lepiej opanowane przez absolwentów przystępujących do poszczególnych języków, a które słabiej. Szczegółowa analiza mocnych i słabych stron tegorocznych maturzystów została przedstawiona w raporcie przygotowanym przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (www.cke.edu.pl).

Wydaje się, że podstawowym problemem maturzystów jest jakość języka. Analizy prowadzone od pierwszej sesji egzaminacyjnej pokazują, że absolwenci są coraz bardziej komunikatywni i większość z nich bardzo dobrze radzi sobie z zadaniami sprawdzającymi rozumienie tekstu słuchanego oraz czytanego. Dobrze wypadają też zadania sprawdzające umiejętność tworzenia własnej wypowiedzi, ale zdecydowanie lepsze wyniki zdający uzyskują za treść i formę tekstu niż za poprawność językową i bogactwo językowe, które są elementami najbardziej różnicującymi zdających.

Bardzo dobrze widać to na wykresie dotyczącym umiejętności zdających na poziomie rozszerzonym. W przeciwieństwie do poziomu podstawowego, który nie ma oddzielnej części sprawdzającej jakość języka, na poziomie rozszerzonym jest wydzielona część arkusza sprawdzająca umiejętność stosowania struktur



leksykalno-gramatycznych. I to właśnie te zadania okazują się we wszystkich językach najślabszą stroną maturzystów, a jednocześnie tym elementem, który najlepiej różnicuje maturzystów o wyższych i niższych umiejętnościach językowych.

Od dłuższego czasu w dydaktyce nauczania języków obcych dominuje komunikacyjne podejście do ich nauczania. Kształt arkusza maturalnego przyjęty w roku 2002 miał za zadanie promować komunikację i wydaje się, że cel ten został osiągnięty. Pięcioletni okres daje jednak podstawę

do ewaluacji. Coraz więcej środowisk sugeruje potrzebę wprowadzenia elementu leksykalno-gramatycznego do arkusza na poziomie podstawowym, zwłaszcza że od przyszłego roku staje się on obowiązkowy dla wszystkich zdających. Wejście w życie nowej podstawy programowej, które pociągnie za sobą w przyszłości konieczność dostosowania arkuszy egzaminacyjnych, może być właściwym momentem do wprowadzenia takiej zmiany. Na razie jednak przyjrzyjmy się zmianom, jakie czekają przyszłorocznych maturzystów.

■ Egzamin maturalny w roku 2010

W przyszłym roku zmienia się w zasadniczy sposób formuła egzaminu maturalnego.

- Każdy absolwent będzie przystępował do pięciu egzaminów z trzech przedmiotów obowiązkowych:
 - język polski (egzamin ustny i pisemny),
 - język obcy (egzamin ustny i pisemny),
 - matematyka (egzamin pisemny).
- Wszystkie egzaminy obowiązkowe będą zdawane na poziomie podstawowym³. Oznacza to, że wszyscy maturzyści będą mieli na świadectwie wynik z tych samych przedmiotów obowiązkowych, na tym samym poziomie. Zdający ma możliwość wyboru języka obcego spośród sześciu obecnie dostępnych w ofercie egzaminacyjnej (angielski, niemiecki, rosyjski, francuski, hiszpański, włoski).
- Warunek zdania egzaminu pozostaje bez zmian (30 proc. punktów z każdego egzaminu obowiązkowego). Będzie on dotyczył tylko pięciu egzaminów obowiązkowych wymienionych powyżej i zdawanych na poziomie podstawowym.
- Oprócz przedmiotów obowiązkowych zdający może wybrać sześć przedmiotów dodatkowych na poziomie podstawowym lub rozszerzonym. Przedmioty dodatkowe nie decydują o zdaniu egzaminu.
- Każdy egzamin z języka obcego jest zdawany w części ustnej i pisemnej.

- Jako przedmiot dodatkowy zdający może wybrać ten sam język obcy, który zdaje jako przedmiot obowiązkowy. Wtedy nie ma możliwości wyboru poziomu egzaminu. W takiej sytuacji zdający przystępuje do egzaminu pisemnego i ustnego na poziomie rozszerzonym.
- Niektórzy zdający mogą się zdecydować na zdawanie więcej niż jednego języka obcego. Jeżeli zdający wybiera jako przedmiot dodatkowy inny język obcy niż ten zdawany jako obowiązkowy, to może go zdawać na poziomie podstawowym lub rozszerzonym. Co więcej, w takim przypadku poziom egzaminu wybrany na egzamin ustny i pisemny nie musi być taki sam, czyli podobnie jak obecnie – zdający może przystąpić do egzaminu ustnego na poziomie podstawowym a do egzaminu pisemnego na poziomie rozszerzonym (lub odwrotnie).

Poniżej przedstawiam kilka przykładów ilustrujących opisane powyżej zasady zdawania egzaminu w roku 2010.

Przykład 1: Zdający, który decyduje się na zdawanie egzaminu z matematyki i języka angielskiego na poziomie rozszerzonym.

Egzaminy obowiązkowe:

| | |
|-----------------|--|
| język polski | -> egzamin ustny |
| | -> egzamin pisemny na poziomie podstawowym |
| język angielski | -> egzamin ustny na poziomie podstawowym |
| | -> egzamin pisemny na poziomie podstawowym |
| matematyka | -> egzamin pisemny na poziomie podstawowym |

Egzaminy dodatkowe:

| | |
|-----------------|---|
| język angielski | -> egzamin ustny na poziomie rozszerzonym |
| | -> egzamin pisemny na poziomie rozszerzonym |
| matematyka | -> egzamin pisemny na poziomie rozszerzonym |

³ Nie dotyczy to szkół dwujęzycznych, których absolwenci zdają egzamin z języka obcego na poziomie dwujęzycznym.

Przykład 2: Zdający, który decyduje się na zdawanie egzaminu z historii na poziomie podstawowym oraz dwa języki obce (angielski i hiszpański).

Egzaminy obowiązkowe:

- język polski -> egzamin ustny
 -> egzamin pisemny na poziomie podstawowym
 język angielski -> egzamin ustny na poziomie podstawowym
 -> egzamin pisemny na poziomie podstawowym
 matematyka -> egzamin pisemny na poziomie podstawowym

Egzaminy dodatkowe:

- język hiszpański-> egzamin ustny na poziomie podstawowym lub rozszerzonym
 -> egzamin pisemny na poziomie podstawowym lub rozszerzonym
 (poziom egzaminu ustnego i pisemnego nie musi być ten sam)
 historia -> egzamin pisemny na poziomie podstawowym

Przykład 3: Zdający, który decyduje się na zdawanie egzaminu z dwóch języków obcych (rosyjski, francuski) na poziomie rozszerzonym.

Egzaminy obowiązkowe:

- język polski -> egzamin ustny
 -> egzamin pisemny na poziomie podstawowym
 język rosyjski -> egzamin ustny na poziomie podstawowym
 -> egzamin pisemny na poziomie podstawowym
 matematyka -> egzamin pisemny na poziomie podstawowym

Egzaminy dodatkowe:

- język rosyjski -> egzamin ustny na poziomie rozszerzonym
 -> egzamin pisemny na poziomie rozszerzonym
 język francuski -> egzamin ustny na poziomie rozszerzonym
 -> egzamin pisemny na poziomie rozszerzonym

(W przypadku języka francuskiego; poziom egzaminu ustnego i pisemnego nie musi być ten sam).

(sierpień 2009)

Marzena Żylińska¹
 Toruń



Zmieniająca się szkoła – *Schule im Wandel*

Europejski model kształcenia i doksztalcania nauczycieli języków obcych opracowany w projekcie Comenius

Nowe standardy kształcenia nauczycieli

Zmieniająca się szkoła (*Schule im Wandel* w skrócie SiW) jest projektem wyznaczającym nowe

standardy w kształceniu nauczycieli. Innowacyjność całego przedsięwzięcia dotyczy zarówno form pracy, jak i treści. Głównym jego przesłaniem jest konieczność wprowadzenia do szkół zmian, które przyczynią się nie tylko do podnie-

¹ Dr Marzena Żylińska jest wykładowcą metodyki i literatury w NKJO w Toruniu.

sienia skuteczności nauczania, ale i lepszego przygotowania uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie ery wiedzy. Ponieważ w realizację projektu włączyły się instytucje odpowiedzialne za kształcenie i dokształcanie nauczycieli, można mieć nadzieję na szybką implementację nowych standardów do szkół. Sukces tego europejskiego zamierzenia zależy od tego, jak szybko osoby odpowiedzialne za kształcenie i dokształcanie nauczycieli będą mogły zapoznać się z proponowanym modelem.

Dzisiaj nie można już utożsamiać przygotowania do zawodu z produkowaniem wielostronicowych scenariuszy lekcji, w których nauczyciel szczegółowo planuje wszystkie kroki swoich uczniów. Zbytne koncentrowanie się na formie zapisu planu lekcji zabiera cenny czas i odciąga uwagę nauczycieli od dużo istotniejszych aspektów, bez których nie może być mowy o dobrej lekcji i, co gorsze, determinuje rodzaj interakcji w klasie. Czas zmienić programy kształcenia przyszłych nauczycieli, by potrafili oni stworzyć uczniom warunki niezbędne dla efektywnej nauki. Uczeń nie może być postrzegany jako bierny odbiorca wiedzy, który ma nauczyć się tego, co zaplanował i podał na lekcji nauczyciel. Ponieważ proces uczenia się wymaga aktywności osoby uczącej się, uczniowie muszą się stać pełnoprawnymi podmiotami, które zostaną włączone w te wszystkie procesy, za które dotychczas był odpowiedzialny nauczyciel.

Innowacyjność i kreatywność jako nieodzowne elementy szkolnej nauki języków obcych

W projekt *zmieniająca się szkoła* jest zaangażowanych siedem instytucji z sześciu krajów Europy – z Niemiec, Irlandii, Portugalii, Czech,

Irlandii i Polski. Warszawski CODN² i Goethe-Institut reprezentują Polskę. Koordynatorem przedsięwzięcia, które rozpoczęło się w październiku 2008 roku i zakończy się we wrześniu 2010 roku, jest Goethe-Institut w Monachium³. W pracach projektowych biorą udział dydaktycy i nauczyciele z całej Europy, dlatego opracowany model kształcenia nauczycieli nazwałam *Modelem europejskim*.

Nieprzypadkowo kluczowymi hasłami projektu są innowacyjność i kreatywność, rok 2009 został przecież ogłoszony *Europejskim rokiem kreatywności i innowacji*. Obydwa pojęcia odnoszą się w równej mierze do kształcenia nauczycieli, jak i do sposobu prowadzenia lekcji języka obcego. Żyjemy w czasach niebywałego wprost przyspieszenia technologicznego. Zmieniły się nasze firmy, sklepy, biura. Inaczej robimy zakupy, inaczej wypoczywamy i planujemy podróże, inaczej wygląda nasze komunikowanie się z innymi i co najważniejsze – inna jest również organizacja pracy. Trudno przecenić głębokość zmian, jakie w związku z rozwojem technologii informacyjnych dokonały się w ostatnich latach w naszym społeczeństwie. Za tymi zmianami niestety nie poszły zmiany w strukturze i sposobie funkcjonowania szkół.

W każdej placówce zajmującej się kształceniem są wprawdzie pracownice komputerowe, ale odbywają się tam zazwyczaj lekcje informatyki. Nauczyciele innych przedmiotów często mają problemy, gdy chcą wykorzystać komputery lub internet na swoich lekcjach. Uczniowie uczą się obsługi różnych programów, ale nikt nie uczy ich, jak samodzielnie wyszukiwać, selekcjonować i przetwarzać znalezione w sieci informacje. Samo stosowanie nowych technologii nie jest jeszcze żadną innowacją. Wszystko zależy od tego, czy uczniowie, korzystając z internetu, będą twórcami, czy jedynie odtwórcami. Aby stosowanie nowych technologii przyniosło oczekiwane skutki, trzeba wiedzieć, jak je wykorzystywać do twórczego rozwoju uczniów.

² Osobami odpowiedzialnymi za realizację projektu są nauczyciele-konsultanci Ewa Orłowska i dr Stanisław Dłużniewski z CODN oraz Andreas Kotz z Goethe-Institut. Informacje o projekcie w języku polskim znajdują się na stronie www.goethe.de/lhr/prj/siw/pjp/plindex.htm.

³ Projektem kieruje Alicia Padros z Goethe-Institut w Monachium. Informacje o projekcie są podane na niemieckich stronach Goethe-Institut www.goethe.de/lhr/prj/siw/deindex.htm.

Paradoksalnie – to właśnie nowe technologie mogą przyczynić się do tak pożądanego dohumanizowania edukacji.

📌 Cele projektu

Celem projektu *Zmieniająca się szkoła* jest opracowanie i przetestowanie nowych modeli kształcenia i doksztalcenia nauczycieli języka niemieckiego (DaF), które będą mogły stać się podstawą dla europejskiego systemu kształcenia i doksztalcenia nauczycieli uczących innych języków obcych. *Model europejski* ma więc dostarczyć wzorców i impulsów, które przyczynią się do wprowadzenia do nauczania języków obcych koniecznych zmian i do nowego spojrzenia na zmieniającą się rolę nauczyciela w społeczeństwie ery wiedzy.

Bycie dobrym nauczycielem jest dziś dużo trudniejsze niż kiedyś i wymaga szeregu nowych kompetencji, które jakże często nie są obecnie rozwijane w trakcie studiów. Bycia nauczycielem nie można dziś utożsamiać z nauczaniem. Rozwijająca się w ostatnich latach konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych z jednej i nabierające coraz większego rozmachu badania nad mózgiem⁴ z drugiej strony pokazują, że nie można nikomu przekazać wiedzy. Uczenie się wymaga aktywności i zaangażowania osoby uczącej się. Aby coś zrozumieć, konieczne jest samodzielne przetwarzanie informacji i kreatywne podejście do wiedzy. Lekcje, których celem jest bierne odtwarzanie podanych wzorców, są kontraproduktywne. Szkoła, która opierając się na mechanicznym reprodukowaniu wiedzy, premiuje osoby potrafiące najlepiej odtworzyć materiał podany przez nauczyciela, jawi się dziś jako instytucja głęboko dysfunkcyjna. Materiały opracowane w projekcie *Zmieniająca się szkoła* pokazują, jakie aspekty powinno uwzględnić zawodowe przygotowanie nauczycieli, aby potrafili sprostać wyzwaniom naszych czasów.

Nie mniej ważnymi celami jest rozwijanie umiejętności stosowania nowych technologii w procesie pogłębiania własnej wiedzy, przygotowania i opracowania materiałów lekcyjnych i prowadzenia lekcji. Dziś nauczyciel, który nie włącza nowych technologii do procesu dydaktycznego, nie może dobrze przygotować uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie. Obok tradycyjnych źródeł wiedzy muszą oni umieć korzystać z zasobów sieci. Dotyczy to na przykład słowników. Trudno bowiem rozstrzygnąć, czy lepsze są tradycyjne, czy te dostępne online. Każde rozwiązanie ma swoje wady i zalety. Warto przyjąć zasadę, że ktoś, kto potrafi korzystać ze wszystkich dostępnych źródeł wiedzy, ma przewagę nad tym, kto tego nie potrafi. Jednak warunkiem włączenia technologii informacyjnych do procesu nauczania jest ich znajomość. Nauczyciele biorący udział w projekcie *Zmieniająca się szkoła* poznawali nie tylko nowe możliwości zastosowania komputerów i internetu na lekcjach języka obcego, ale i sami uczyli się, jak organizować pracę w grupie z pomocą Moodle'a czy Skypa. Warto też zauważyć, że projekt umożliwił polskim nauczycielom pogłębienie wiedzy o niemieckim systemie oświaty, zachodzących w nim zmianach i innowacjach, a także przyczynił się do pogłębienia znajomości języka przez prowadzenie dyskusji z wykorzystaniem słownictwa fachowego. Wprowadzenie nowych technologii jest bowiem związane z koniecznością znajomości specyficznej terminologii komputerowej.

📌 Zakres tematyczny

Organizatorzy zmieniającej się szkoły przygotowali cztery moduły:

- start do nauki języka obcego,
- CLiL (*Content and Language Integrated Learning*), czyli wprowadzenie treści z różnych dziedzin do nauczania języków obcych,
- praca metodą projektu,
- LdL (*Lernen durch Lehren*), czyli uczenie się przez nauczanie.

⁴ Przyspieszenie to było możliwe dzięki neuroobrazowaniu mózgu. Od czasu, gdy dzięki tzw. PETom, czyli pozytonowym tomografom emisyjnym można bezinwazyjnie obserwować, co dzieje się w uczącym się mózgu, nasza wiedza o procesach uczenia się pogłębiła się na niespotykaną dotąd skalę.

Podstawą wszystkich modułów są filmy nakręcone w dziesięciu niemieckich szkołach. Pokazują one, jak tradycyjne sposoby przekazywania wiedzy zastąpiono nowymi formami nauczania, wymagającymi znacznie większego zaangażowania uczniów. Swoim doświadczeniem dzielą się nie tylko nauczyciele i dyrektorzy szkół, ale i uczniowie. Z przeprowadzonych z nimi rozmów wyłania się obraz głębokich i wielowarstwowych zmian obejmujących nie tylko nowe metody pracy lekcyjnej, ale i zmiany w strukturze szkoły oraz nowe formy interakcji.

Przebieg projektu pilotażowego w Polsce

W Polsce, podobnie jak i w innych krajach, w których przeprowadzono projekt pilotażowy, kursy odbyły się w formie *blended learning*. Oznacza to, iż nauka przebiegała w mieszanej formule. Obok tradycyjnych spotkań część treści była realizowana z wykorzystaniem technologii informacyjnych w formie tzw. *e-learningu*, czyli kształcenia na odległość. Format ten jest odpowiedzią na zapotrzebowanie na bardziej elastyczne formy kształcenia i doksztalcenia. Poza raczej krótkimi fazami nauki stacjonarnej, która oczywiście jest związana z podróżami i koniecznością dostosowania się do obowiązujących terminów, znaczna część kursu odbywała się online. Uczestnicy kursu, nie ruszając się z domu, pracowali nad kolejnymi zadaniami, w tym również takimi, które wymagały współpracy z innymi nauczycielami. Miało to tę zaletę, że każdy sam określał, kiedy i w jakim wymiarze będzie się zajmował omawianymi zagadnieniami. Dzięki platformie edukacyjnej uczestnicy kursu wspólnie pracowali nad poszczególnymi zadaniami, wzajemnie się wspierali i mieli wgląd w to, co robili inni.

Ważną rolę w kursach *blended learning* odgrywa tutor⁵, do którego zadań należy:

- organizowanie i koordynowanie pracy (podawanie kolejnych zadań i ustalanie terminów),

- pomoc w razie jakichkolwiek kłopotów lub trudności,
- śledzenie dyskusji toczących się na forach, podsumowywanie i wyciąganie wniosków,
- komentowanie dokonań poszczególnych osób i grup,
- motywowanie do pracy, podsuwanie pomysłów.

Polscy nauczyciele rozpoczęli pracę nad projektem od trzydniowego seminarium w Ośrodku szkoleniowym CODN w Sulejówku. Ponieważ dalsza część *Zmieniającej się szkoły* przebiegała w formie *e-learningu* z wykorzystaniem platformy edukacyjnej Moodle, konieczne było zapoznanie uczestników seminarium z tą formą pracy. Innym ważnym celem było wytworzenie wśród uczestników poczucia więzi grupowej. Osoby mieszkające w różnych częściach Polski i uczące w różnych typach szkół ponadgimnazjalnych miały przez kilka kolejnych miesięcy razem intensywnie pracować na platformie edukacyjnej. Wiele zadań wymagało bardzo ścisłej współpracy. Jako osoba prowadząca zdawałam sobie sprawę, że powodzenie całego przedsięwzięcia w dużej mierze zależy od tego, czy z grupy nieznaną się wcześniej osób uda się stworzyć zespół, który będzie potrafił razem pracować i wzajemnie się wspierać.

W Sulejówku zaczęliśmy pracować nad pierwszymi zadaniami. Z czterech modułów opracowanych przez organizatorów wybraliśmy dwa: CLiL, czyli treści przedmiotowe na lekcjach języka obcego⁶ i LdL, czyli uczenie się przez nauczanie.

Czym jest CLiL?

Podęście to, znane wielu nauczycielom w Polsce i w niektórych polskich szkołach również stosowane, oznacza odejście od koncepcji nauczania języka, w której jest on jednocześnie celem i środkiem nauki, a uczniowie mają nabyć kompetencje językowe dla potrzeb turystycznych⁷. Koncepcja ta zakłada, że uczeń ma opanować sprawność mówienia, ale do jakości treści jego

⁵ Funkcję tutora w przeprowadzonym w Polsce projekcie *Zmieniającej się szkoły* pełniła autorka niniejszego tekstu.

⁶ W literaturze fachowej zarówno w języku niemieckim, jak i polskim używa się określenia CLiL.

⁷ Krytycy tego podejścia używają pejoratywnego określenia *Kellnerdeutsch* lub *Touristendeutsch*.

wypowiedzi nie przykłada się większego znaczenia. W podejściu CLiL uczeń ma nie tylko umieć mówić, ale ma mieć coś istotnego do powiedzenia. Język jest postrzegany nie tylko jako zbiór struktur i słownictwa, które trzeba opanować, ale jako nośnik ważnych treści. Celem nauki języka obcego w szkole ma być nie tylko zdobycie powierzchownej umiejętności funkcjonowania w obcojęzycznej rzeczywistości, ale pogłębiona znajomość języka, umożliwiająca studiowanie za granicą i wykorzystywanie zdobytych umiejętności w życiu zawodowym. CLiL oznacza więc zupełną zmianę w doborze materiałów, a co za tym idzie, zupełnie nową jakość kształcenia. Banalne codzienne dialogi zostają zastąpione ciekawymi i wartościowymi tekstami, które po prostu warto przeczytać. Język jest środkiem do zdobywania i przekazywania informacji. Osoba ucząca się poznaje nowe treści, zaczyna rozumieć związaną z nim kulturę, stopniowo wnika w obcojęzyczną rzeczywistość. Na lekcji czyta się teksty, by dowiedzieć się z nich czegoś nowego, co wzbogaci dotychczasowy obraz świata. Mogą to być treści kulturoznawcze, historyczne, związane z modą, muzyką, geografią, medycyną, sportem, zdrowiem, pogodą, architekturą lub literaturą, jednym słowem – wszystko. Dlatego tak pożądana byłaby koordynacja treści z nauczycielami uczącymi innych przedmiotów. Omawiając historię muzyki europejskiej, można na temat Bacha, Beethovena bądź Mozarta mówić na lekcjach języka polskiego, niemieckiego, muzyki i na historii. Temat imperializmu można realizować na lekcjach WOS, języka ojczystego, angielskiego, historii i geografii. Znany jest mi przykład szkoły angielskiej, w której przez cały miesiąc na wszystkich lekcjach uczniowie zajmowali się oceanami. Optymalnym rozwiązaniem jest skorelowanie zagadnień omawianych na lekcjach języka obcego z tym, co dzieje się na innych przedmiotach. Ten zgłaszany od dawna przez wielu reformatorów postulat, ciągle jeszcze rozbija się o skostnia-

łą i mało elastyczną strukturę organizacyjną dzisiejszych szkół.

CLiL może być jednak również z powodzeniem realizowany jedynie w trakcie zajęć języka obcego. Na przykład nauczyciel, który wie, że uczniowie z jego klasy wybierają się na medycynę albo architekturę, może zaproponować pracę z tekstami z tych właśnie dziedzin, a ktoś, kto ma w klasie fanów piłki nożnej, może na swoich lekcjach zaproponować np. wywiady z Lukaszem Podolskim. Przypuszczalnie wszystkich może zainteresować tekst na temat czekolady produkowanej w Szwajcarii i jej wpływu na zdrowie albo szkolne problemy Einsteina. Nauczyciele włączający do swoich lekcji treści z innych dziedzin często sięgają po zadania typu *WebQuest*⁸. O sukcesie można mówić, gdy podczas prezentacji nowego materiału u uczniów pojawia się tzw. efekt *Aha!*. Studentka toruńskiego NKJO, prowadząc lekcje na temat architektury Hundertwassera i pokazując zdjęcia zaprojektowanych przez niego budynków, musiała odpowiadać na pytania, czy te domy są prawdziwe i czy ona sama je widziała. Gdy uczniowie dowiedzieli się, że oglądane zdjęcia zostały przez nią zrobione, ich zainteresowanie znacznie wzrosło. Chcieli wziąć je do ręki i z uwagą przyglądali się wszystkim szczegółom. Dyskusja na temat linii prostych w architekturze była kontynuowana jeszcze na przerwie.

Uczestnicy projektu *Zmieniająca się szkoła* oglądali filmy z przykładami lekcji włączającymi do nauki języków obcych treści z innych przedmiotów, zapoznawali się z teorią CLiLu i planowali własne zajęcia. Jedna z nauczycielek ucząca w technikum ogrodniczym postanowiła opracować cykl lekcji poświęconych niemieckim założeniom ogrodnym, które zamierzała przeprowadzić wspólnie z nauczycielem uczącym przedmiotów zawodowych. Wszyscy uczestnicy projektu dzięki platformie edukacyjnej mieli możliwość zapoznania się z propozycjami lekcji opracowanymi przez inne grupy. Po zakończeniu poszczególnych eta-

⁸ Przykładowe *WebQuesty*, które można z powodzeniem wykorzystywać na lekcjach języka niemieckiego w gimnazjach, liceach, technikach i w kształceniu dorosłych, można znaleźć pod adresem Goethe-Institut <http://goethe-aufgaben.waw.pl/webquests/>. *WebQuesty* są zadaniami, na przykładzie których można najlepiej pokazać zmianę interakcji w nowej kulturze uczenia. Typowa dla metod podawczych interakcja nauczyciel – uczeń zostaje zastąpiona interakcją uczeń – materiał.

pów projektu jeszcze długo toczyły się ożywione dyskusje na forach platformy Moodle.

☛ **Moduł drugi, czyli uczenie się przez nauczanie**

Niemiecka nazwa tego modułu to LdL (*Lernen durch Lehren*). Warto w tym miejscu raz jeszcze wrócić do wniosków płynących z badań nad mózgiem. Wynika z nich bowiem niezbicie, że proces uczenia się zachodzi tylko wtedy, gdy osoba ucząca się jest aktywna⁹. Połączenia synaptyczne tworzą lub zmieniają się tylko wtedy, gdy w mózgu są przetwarzane informacje. Dlatego wszystkie proponowane zmiany metod nauczania idą w kierunku maksymalnej aktywizacji uczniów. To oni muszą czynnie włączyć się we wszystkie procesy lekcyjne. Aby to było możliwe, powinni mieć wpływ na to, co dzieje się na lekcjach. Trudno czuć się odpowiedzialnym za coś, o czym decydują inni.

Problem z tradycyjnymi scenariuszami lekcji – Czasy, gdy nauczyciel, pisząc szczegółowe scenariusze, samodzielnie decydował o każdym kroku swoich uczniów, a w czasie lekcji przekazywał im wiedzę, należą już do przeszłości. Szczegółowe konspekty lekcji, w których wszystkie kroki uczniów są zaplanowane co do minuty, są dziś anachronizmem, który uniemożliwia rozwijanie tak pożądanej autonomii, kreatywności i innowacyjności uczniów, a przez to hamuje proces efektywnego uczenia się. Wprowadzenie *Modelu europejskiego*¹⁰ kształcenia nauczycieli wymaga z gruntu innego podejścia do planowania lekcji. Przeniesienie punktu ciężkości z nauczyciela na

uczniów oznacza, że i w tej dziedzinie obowiązuje maksyma „*Nic o nas bez nas*”. Nowy sposób prowadzenia lekcji pociąga więc za sobą zupełnie nowy model ich planowania¹¹.

Model europejski przypisuje dziś nowe role zarówno uczniom, jak i ich nauczycielom. Dlatego dużego znaczenia nabiera szybkie wprowadzenie do kształcenia nauczycieli nowych celów i standardów. Aby być dziś dobrym nauczycielem, trzeba wykazać się wieloma kompetencjami, które muszą być rozwijane równolegle. W nowoczesnej dydaktyce na miarę XXI wieku scenariusze lekcji nie mogą być tak szczegółowe jak te, które w latach 60. i 70. XX wieku wprowadzili do metodyki zwolennicy podejścia behawioralnego i celów operacyjnych.

Jean-Pol Martin, czyli nowa-stara metoda – Filmy należące do tego modułu pokazują przykłady lekcji przygotowanych i prowadzonych przez uczniów. Nauczyciel jest wprawdzie cały czas obecny w klasie, służy pomocą i interweniuje, gdy jest to konieczne, ale jego aktywność ma nowy charakter. Materiał filmowy udostępniony uczestnikom kursu zawiera zarówno wypowiedzi nauczycieli wykorzystujących LdL na swoich lekcjach, jak i uczniów pracujących tą metodą. Twórca *Uczenia się przez nauczanie* – Jean-Pol Martin na przykładzie swoich lekcji opowiada o wadach i zaletach stosowanej przez niego metody i efektywności mierzonej osiąganymi przez jego klasy wynikami maturalnymi¹². Warto jednak zwrócić uwagę, że LdL nie jest metodą nową. Wystarczy zacytować Senekę, który w swoich *Listach* pisał: „*Homines, dum docent, discunt*” („*Ludzie ucząc innych, sami się uczą*”)¹³. Jednak to Jean-Pol Martin

⁹ Manfred Spitzer (2007), *Jak uczy się mózg*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 17-18.

¹⁰ Celowo używam określenia *Model europejski* jako nazwy własnej. Różne modele edukacyjne brały swoje nazwy od miejscowości związanych z ich powstaniem. Ponieważ opracowana w projekcie *Zmieniająca się szkoła* nowa koncepcja jest efektem wspólnej pracy wielu pedagogów i nauczycieli z kilku krajów, warto, by sama nazwa pokazywała, iż jest to owoc europejskiej współpracy. Głównym celem *Modelu europejskiego* jest zwiększenie efektywności nauczania przez wszechstronną aktywizację uczniów i wprowadzenie nowej kultury uczenia do dydaktyki języków obcych.

¹¹ Problemy, o których tu mowa poruszyłam w artykule *Konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych* opublikowanym w „*Językach Obcych w Szkole*” 1/2009, s. 5-14 i w książce *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2007.

¹² Informacje o metodzie *Lernen durch Lehren* i o jej twórcy Jean-Polu Martinie są dostępne w internecie na stronach: http://de.wikipedia.org/wiki/Lernen_durch_Lehren, <http://www.ku-eichstaett.de/Forschung/forschungsprojekte/ldl.de>, http://www.ldl.de/material/aufsatz_ammersee.htm, <http://www1.ku-eichstaett.de/SLF/LdL/material/berichte/franz/franz.htm>, <http://jeanpol.wordpress.com/>, <http://ldl.mixxt.de/>.

¹³ Seneca, *Epistulae morales ad Lucilium* 7.

zaadaptował ją dla potrzeb lekcji języka obcego, opracował teoretycznie i rozpropagował.

Nauczyciele stosujący LdL na lekcjach języka angielskiego i francuskiego wyjaśniają, jak tę metodę, która w Niemczech została już oficjalnie włączona do programów nauczania, wprowadzać w klasach, które dotychczas uczyły się w sposób tradycyjny. Ich zdaniem trzeba to robić stopniowo, zlecając uczniom początkowo proste i niewymagające zadania i przechodząc powoli do coraz bardziej złożonych i trudniejszych. Samodzielności nie da się wprowadzić z dnia na dzień. Uczniom przyzwyczajonym do wykonywania poleceń nauczycieli na początku metoda może sprawiać nieco trudności. Jednak z dotychczasowych doświadczeń płynie wniosek, że największą przeszkodą związaną z zastosowaniem metody LdL są obawy nauczycieli, iż idei tej nie da się zrealizować.

Dla praktyków przyzwyczajonych do tradycyjnego sposobu nauczania, w którym nauczyciel samodzielnie planuje i przeprowadza lekcje, metoda LdL stanowi tak wielką zmianę, iż niejednokrotnie nie potrafią sobie wyobrazić, jak ją wprowadzić w życie. Niekiedy ich obawy są tak poważne, iż odrzucają tę metodę jako nierealistyczną, argumentując, że uczniowie jej nie podołają. Takie osoby, chodząc jedynie utartymi ścieżkami, boją się poszukać nowych, nawet jeśli same przyznają, że nie są zadowolone z osiągniętych dotąd wyników. Nauczyciele, mający podobne zastrzeżenia, powinni obejrzeć filmy dołączone do czwartego modułu i posłuchać wyjaśnień dydaktyków ze szkół, które z sukcesem stosują już tę metodę od wielu lat.

W miarę postępów w pracy nad modułem LdL zainteresowanie metodą wyraźnie rosło i wiele osób deklarowało chęć wypróbowania jej na swoich lekcjach.

■ Jakie części wchodzić w skład projektu *Zmieniająca się szkoła*

Projekt *Zmieniająca się szkoła* (SiW) składa się następujących części:

- SiW – rozwój szkoły (*Schulentwicklung*)
 - profile szkół,
 - zmieniona szkoła,

- nowe zadania nauczycieli,
- wizje szkoły.
- SiW – lekcje
 - start do nauki języka obcego,
 - CLiL,
 - metoda projektu,
 - LdL – uczenie się przez nauczanie.
- SiW – pedagogiczne koncepcje i projekty
 - krok po kroku do samodzielności,
 - wspieranie wielojęzyczności,
 - przejmowanie odpowiedzialności przez uczniów,
 - otwieranie się szkoły na zewnątrz.

■ Curriculum kompetencyjne

Polscy uczestnicy projektu pilotażowego poznali nieduży wycinek tego zakrojonego na szeroką skalę projektu, bowiem testowali jedynie wybrane moduły z części drugiej, poświęconej zmianom sposobu prowadzenia lekcji języka obcego. Dopiero całość materiałów, podzielonych na trzy części, pokazuje, jakie głębokie zmiany proponują autorzy projektu. Omówienie wszystkich filmów i zadań wykracza poza ramy tego artykułu, aby jednak czytelnik miał wyobrażenie, jak daleko idące są proponowane zmiany, warto przytoczyć postulat z jednego z filmów z części trzeciej. Nosi on tytuł *Curriculum kompetencyjne* (*Kompetenzcurriculum*) i pokazuje doświadczenia gimnazjum Freiherr-von-Stein z Bünde w Niemczech. Matthias Hesse, nauczyciel języka niemieckiego i historii, opowiada najpierw o idei opracowanego wspólnie przez wszystkich nauczycieli curriculum kompetencyjnego, którego celem jest stopniowe wdrażanie uczniów do samodzielnej pracy przebiegającej zazwyczaj w trzech etapach:

- zbieranie informacji,
- przetwarzanie informacji,
- prezentacja.

Te trzy etapy to nie tylko zmiany w sposobie przygotowania i prowadzenia lekcji, o których była już mowa, ale wymagają one również zmiany struktury szkoły oraz innego przygotowania i wyposażenia poszczególnych pomieszczeń. Nauczyciele z Bünde, którzy wprowadzili curriculum

kompetencyjne do wszystkich przedmiotów, uznali, że te trzy wymienione fazy pracy wymagają oddzielnych i różnie wyposażonych sal. Pomieszczenie, w którym uczniowie będą mogli efektywnie wyszukiwać potrzebne im informacje, musi być inaczej wyposażone niż sala, w której uczniowie będą je opracowywać, czyli selekcjonować, przetwarzać i wspólnie na nowo porządkować, by w końcu nadać im nową strukturę. Jeszcze inaczej musi wyglądać pomieszczenie, w którym efekty pracy uczniów będą mogły być prezentowane i poddawane pod dyskusję. Taka sala musi być wyposażona w rzutnik multimedialny, różne projektory i inne urządzenia, które nie są potrzebne w czasie dwóch pierwszych faz. Tak więc za nowymi formami pracy lekcyjnej powinny iść głębokie zmiany w strukturze szkoły i nowym zdefiniowaniu zadań nauczyciela.

Innowacyjne metody nauczania a struktura organizacyjna szkoły

Jak długo funkcjonowanie szkoły opierało się na modelu, w którym nauczyciel przekazywał uczniom wiedzę, a oni byli jedynie jej biernymi odbiorcami, tak długo sprawdzały się klasy, w których uczniowie siedzieli w ławkach, patrząc na plecy swoich sąsiadów. Jeśli dziś postuluje się zaktywizowanie uczniów i przeniesienie akcentów z pracy indywidualnej na grupową, co wymaga prowadzenia wewnątrzgrupowych dialogów, to konieczne jest inne zorganizowanie przestrzeni klasowej. Aby pełnić różne funkcje, poszczególne sale muszą być wyposażone odpowiednio do swoich zadań.

Gimnazjum w Bünde dokonało odpowiednich zmian dzięki temu, że wszyscy uczniowie, nauczyciele, dyrekcja i rodzice mieli wspólny cel. Razem radykalnie zmienili sposób funkcjonowania swojej szkoły. Każdy z uczniów prowadzi

portfolio, w którym zapisuje, jakie cele udało mu się osiągnąć, a nad jakimi musi jeszcze pracować. Każdy ma też swojego nauczyciela-mentora, z którym się regularnie spotyka i omawia własne sukcesy i porażki. W przypadku tych drugich, uczeń sam musi zaproponować działania, które powinny prowadzić do poprawy sytuacji, a nauczyciel jest po to, by go w tych zamierzeniach wspierać. Samoocena jest bowiem ważnym elementem wychowania do samodzielności i co za tym idzie, elementem curriculum kompetencyjnego. Ale i do takich spotkań potrzeba odpowiednich pomieszczeń umożliwiających wielu osobom prowadzenie rozmów w tym samym czasie.

Gimnazjum z Bünde to przykład szkoły, w której nie poprzestano na wyrażaniu swojego niezadowolenia ze złego funkcjonowania szkoły. Znalazła się tam grupa osób, które stwierdziły, iż jeśli coś funkcjonuje źle, to trzeba to zmienić. Jeśli firmy oczekują dziś samodzielnych, krytycznie i innowacyjnie myślących pracowników, to cechy te muszą być u uczniów rozwijane od samego początku. Przykład ten pokazuje jednak również, jak głębokie muszą być wprowadzone zmiany. Zadaniu temu można podołać jedynie wtedy, gdy stanie się ono wspólnym celem wszystkich osób związanych ze szkołą.

Zależność między wysokością przyszłych emerytur a sposobem funkcjonowania dzisiejszych szkół

Aby dzisiejsze szkoły spełniały swoje zadanie, tzn. żeby przygotowywały uczniów do funkcjonowania w ponowoczesnym społeczeństwie¹⁴, muszą przejść rewolucyjne zmiany. Wymogiem

¹⁴ Chociaż żyjemy w czasach ponowoczesnych, inaczej zwanych postmodernizmem, to jednak nie zawsze potrafimy spojrzeć z dystansu na to, co nas otacza. Zygmuntovi Baumanowi, polskiemu socjologowi od wielu lat żyjącemu i pracującemu w Wielkiej Brytanii, zawdzięczamy nie tylko takie określenia jak „*płynna nowoczesność*”, ale i najtrafniejsze diagnozy ukazujące ducha naszych czasów. Dziś wszystko jest relatywne, nic nie jest pewne, to, czego nauczyliśmy się wczoraj, dziś może być jedynie zbędnym balastem utrudniającym przystosowanie się do nowej, bez-

czasu nie jest bowiem trzymanie się podanych schematów i reprodukcja wiedzy, ale samodzielne, innowacyjne i twórcze podejście do problemów. Istnieje ścisła zależność między dzisiejszym sposobem funkcjonowania naszych szkół a wysokością przyszłych emerytur czytelników tego tekstu. Warunkiem rozwoju gospodarki jest bowiem innowacyjność. Największe zyski osiągną te firmy, które oferują nowe, nieznane dotąd rozwiązania i produkty. Jeśli w Polsce będziemy produkować tylko to, co potrafią zrobić inne firmy na całym świecie, to zarobki i emerytury w naszym kraju będą niskie. Jednak innowacyjność i twórcze, nieschematyczne myślenie nie pojawiają się nagle u dorosłych ludzi, którzy w dzieciństwie i młodości byli nagradzani za możliwie wierne reprodukcje wiedzy i trzymanie się schematów. Aby twórcze umiejętności i samodzielność w działaniu mogły rozwijać się u dzieci i młodzieży, trzeba w szkole stwarzać jak najkorzystniejsze warunki do ich rozwoju, stawiać odpowiednie zadania i nagradzać te zachowania, które są korzystne z punktu widzenia wszechstronnego rozwoju jednostek i całego społeczeństwa.

Warto zadać sobie pytanie, czy w polskich szkołach premiuje się dziś podejście innowacyjne i twórcze, które w przyszłości zagwarantowałyby rozwój kraju, czy też raczej oczekuje się mechanicznej reprodukcji, powielania schematów i odpowiedzi zgodnych z kluczem. Rozwój narodów, które preferują drugi z opisanych modeli edukacji, stoi pod dużym znakiem zapytania. Nie można pominąć też faktu, że z punktu widzenia jednostek obecne szkoły nie są miejscem wspierającym ich wszechstronny rozwój.

■ **Innowacyjny nauczyciel w tradycyjnie funkcjonującej szkole**

Postulowane zmiany wymagają ogromnego wysiłku wielu osób. Problem ten dostrzegali uczestnicy polskiego projektu *Zmieniająca się szkoła*. W czasie pracy nad modułem CLIL powstały ciekawe pomysły włączenia treści z innych przedmiotów do nauczania języka niemieckiego, ale każdemu towarzyszyła obawa, jak będzie wyglądać implementacja tych pomysłów do własnej praktyki. Jak wspomniałam, zmiany sposobu prowadzenia lekcji i zmiany treści nauczania pociągają za sobą zmiany w strukturze organizacyjnej szkoły. Osoba działająca w pojedynkę może zmienić bardzo niewiele. Przeprowadzenie prawdziwych zmian jest możliwe tylko we współpracy z innymi nauczycielami i dyrektorami szkół¹⁵.

Pilotażowa faza projektu *Zmieniająca się szkoła* ma się zakończyć we wrześniu 2010 roku, potem poszczególne moduły mają być implementowane we wszystkich krajach Unii Europejskiej, a więc i w Polsce. Instytucje dziś współorganizujące projekt planują wdrożenie nowych rozwiązań na szeroką skalę. Ważne jest, aby do tego olbrzymiego przedsięwzięcia włączyło się jak najwięcej osób i organizacji, w tym również dyrektorzy szkół. Sami nauczyciele bez ich wsparcia i przekonania o potrzebie zmian niewiele zdziałają. Już dziś trzeba tworzyć grupę nacisku, swego rodzaju lobby na rzecz zmian w edukacji. Sukces projektu będzie zależeć od ilości i zaangażowania osób,

ustannie zmieniającej się rzeczywistości. Problem szkoły polega właśnie na tym, że funkcjonując w czasach postmodernizmu, wciąż nie zarzucała ideałów epoki oświeceniowej nowoczesności. Tu należy upatrywać przyczyn rozdziewięku między oczekiwaniami społeczeństwa, w którym żyjemy, a celami, jakie stawia sobie szkoła. W tym kontekście warto przeczytać takie książki Zygmunta Bauman, jak: *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności* (Warszawa, 2007) oraz *Płynne życie* (Kraków, 2007).

¹⁵ Aby uczniowie mogli samodzielnie pracować nad wybranymi zagadnieniami, muszą mieć dostęp do komputerów i internetu. Tak więc pracownie języków obcych powinny być wyposażone w odpowiedni sprzęt. Jeśli nauczyciel za każdym razem musi przenosić się z własnej klasy do sali, w której są komputery, to całe przedsięwzięcie staje się zbyt skomplikowane organizacyjnie i siłą rzeczy może mieć jedynie charakter incydentalny. Podobnie wygląda sprawa prezentacji efektów pracy uczniów, do której często jest potrzebny rzutnik multimedialny. Jego zainstalowanie trwa zazwyczaj dłużej niż przerwa, więc przenosząc go i instalując, traci się wiele cennego czasu lekcyjnego.

które włączą się w jego realizację¹⁶.

Na przykładzie pokazanych w materiale filmowym niemieckich szkół widać, iż zmiany, nawet bardzo radykalne, można przeprowadzić wspólnym wysiłkiem. Wywiady przeprowadzone z uczniami, nauczycielami, dyrektorami i rodzicami pokazują, że stworzone przez nich na nowo szkoły nie tylko lepiej spełniają swoje zadania, ale zaczynają również integrować środowisko i co najważniejsze – zaczynają być postrzegane przez uczniów jako przyjazne im miejsce.

Rola nauczycieli biorących udział w fazie pilotażowej projektu

W procesie popularyzowania i implementacji *Modelu europejskiego* niebywale ważna rola przypada nauczycielom języka niemieckiego. Na swoich lekcjach mają oni nie tylko wypróbować nowe metody, ale i rozpropagować je wśród nauczycieli innych przedmiotów. Wiele zależy od tego, z jakim odzewem spotkają się ich pomysły i inicjatywy w poszczególnych szkołach. Kilka uczestniczek sulejowskiego kursu zgłosiło w swoich szkołach chęć wprowadzenia CLiLu i dostały na te lekcje od września 2009 roku dodatkowy przydział godzin.

Refleksje nauczycieli po zakończeniu fazy pilotażowej

Warto na koniec przytoczyć opinie dwóch uczestniczek projektu. Anna Dymel, nauczycielka Zespołu Szkół nr 1 im. Władysława Grabskie-

go w Lublinie pisze nie tylko o tym, czego się nauczyła, ale i o swoich obawach: „*Seminarium ‘Zmieniająca się szkoła’ umożliwiło mi bliższe poznanie metod nauczania (CLiL i LdL) stosowanych w niemieckich placówkach edukacyjnych. I choć myślałam, że po zagranicznych wizytach studyjnych w ramach programu Comenius, czy po seminariach Instytutu Goethego we Fryburgu Bryzgowijskim (2003) i Schwäbisch Hall (2008!) o trendach panujących w metodyce nauczania języków obcych wiem wiele, to jednak przeżyłam tu szok poznawczy. Okazuje się, że zupełnie obca mi metoda „LdL” (uczenie się przez nauczanie) ma już w Niemczech prawie 30-letnią tradycję, ugruntowaną licznymi badaniami przeprowadzonymi w ośrodkach uniwersyteckich. „LdL” jest też dopuszczona przez władze oświatowe wielu landów jako jedna z oficjalnych metod w pracy z uczniami.*

W swojej praktyce pedagogicznej wykorzystam tę metodę „totalnie” podczas zajęć z młodzieżą w ramach „Koła kultury i języka krajów niemieckiego obszaru językowego”, a tylko częściowo podczas planowych lekcji języka niemieckiego. Dlaczego? Bo nie chcę usłyszeć ze strony nadzoru pedagogicznego, że uczniowie uczą się sami, a ja otrzymuję wynagrodzenia za nicnierobienie. Sugerowałabym, żeby podobne kursy były organizowane również dla decydentów oświatowych, wizytatorów, doradców metodycznych, wówczas mając wsparcie organizacyjne można by wprowadzić polską szkołę w dwudziesty pierwszy wiek”.

Pracująca w LXXVIII Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej w Warszawie Elżbieta Nowakowska tak podsumowała udział w projekcie: „*Praca nad obydwooma modułami, tj. CLiL i LdL, jest dla mnie bardzo cennym*

¹⁶ Jednym z najważniejszych elementów tego łańcucha jest kształcenie przyszłych nauczycieli. Wdrożenie nowej kultury uczenia wymaga odejścia od wielu dotychczas stosowanych praktyk. Pracy metodą projektu, CLiL lub LdL nie da się zrealizować, jeśli przygotowanie do lekcji będzie polegało na pisaniu kilkustronicowych konspektów, w których nauczyciel decyduje o wszelkich formach aktywności uczniów, ich kolejności i czasie przeznaczonym na poszczególne zadania. W nowej kulturze uczenia konspekty lekcji muszą być otwarte, krótkie i powinny określać jedynie główne cele. Ich cechą charakterystyczną jest elastyczność, nie da się bowiem zaplanować innowacyjności i kreatywności. Cechy te rozwiną się u uczniów tylko wtedy, gdy nauczyciel stworzy im na lekcjach możliwość samodzielnej, twórczej i niesterowanej pracy. Niestety wielu metodyków właśnie pisaniu drobiazgowych konspektów poświęca dziś na zajęciach metodyki najwięcej czasu. Takie podejście zamyka drogę wprowadzenia do nauki języków obcych *Modelu europejskiego* i wszelkich innowacji polegających na zwiększaniu efektywności nauczania przez aktywizowanie uczniów. Zagrożenia związane z nazbyt szczegółowym planowaniem lekcji dostrzegał już Hilbert Meyer, który pisał: „*Kto zbyt dokładnie planuje, tyle zyskuje, że myli się z większą precyzją*”. H. Meyer (2004), *Was ist guter Unterricht*, Berlin: Cornelsen Verlag, s. 36.

doświadczeniem. Dla obu metod widzę wiele możliwości zastosowania w praktyce szkolnej, przy czym szczególnie cenna wydaje mi się metoda a właściwie cała filozofia nauczania LdL, która przyczynia się do zwiększenia aktywności ucznia, a równocześnie rozwija jego kompetencje socjalne i autonomię, a tym samym przygotowuje do przyszłych ról życiowych (osobistych i zawodowych). Do tej pory zdarzało mi się stosować LdL intuicyjnie, od kiedy wiem, że istnieje taka filozofia nauczania, będę starała się stosować ją świadomie i wdrożyć do pracy z nią moich uczniów.

Myszę, że po zdobyciu własnych doświadczeń (bardzo liczę na refleksje i uwagi uczniów, jak również pozostałych uczestniczek kursu), będę starała się zaprezentować obie metody pracy z uczniem na forum własnej szkoły. Chciałabym przy okazji zwrócić uwagę na samą formę kursu, który przebiegał na platformie edukacyjnej Moodle, daje to gwarancję stałego dostępu do materiałów i możliwość uzupełniania materiałów źródłowych, jak również wymiany doświadczeń nie tylko w trakcie ponad 3 miesięcy trwania kursu, ale również po jego zakończeniu”.

■ Implementacja Europejskiego modelu kształcenia nauczycieli w Polsce

Europejski model kształcenia nauczycieli właśnie dzięki nowym technologiom ma szansę na szybką implementację. Materiały zebrane obecnie na zamkniętej platformie edukacyjnej, będą niedługo ogólnie dostępne dla wszystkich zainteresowanych innowacjami w nauczaniu. Nauczyciele języków obcych będą mogli obejrzeć filmy

ilustrujące przebieg lekcji różnych języków zarejestrowane w niemieckich szkołach, a całość materiałów dostępnych dziś jedynie po niemiecku i angielsku jest właśnie tłumaczona na inne języki. Polscy nauczyciele zainteresowani Europejskim modelem kształcenia i doksztalcenia nauczycieli już dziś mogą w internecie znaleźć informacje na jego temat, a od października 2010 roku, wpisując w wyszukiwarkę hasło SiW (*Schule im Wandel*), znajdą wszystkie powstałe w ramach projektu materiały, w tym głównie filmy z sześciu krajów biorących udział w projekcie. CODN i Goethe-Institut zastanawiają się, jak z nowymi rozwiązaniami dotrzeć do możliwie wielu szkół, dyrektorów i nauczycieli.

Funkcjonowanie w społeczeństwie stosującym nowoczesne technologie informacyjne wymaga zupełnie nowych kompetencji i umiejętności. Od nas samych zależy, czy w szkołach uda się wprowadzić zmiany odpowiadające tym, jakie w ostatnich latach dokonały się w naszym społeczeństwie, od tego zależy również przyszłość Europy i Polski. Jeśli kogoś nie przekonują inne argumenty, to może warto powtórzyć, że istnieje ścisły związek między rozwijaniem innowacyjnego i twórczego podejścia do problemów omawianych w szkołach a wysokością naszych przyszłych emerytur. Młodzi ludzie latami przyzwyczajani do wykonywania poleceń nauczyciela, reprodukcji wiedzy i trzymania się znanych schematów ani nie będą mogli się wszechstronnie rozwijać, ani nie zapewnią Europie konkurencyjności i rozwoju. Dlatego już dziś musimy zacząć zmieniać szkoły. Zyskają na tym nie tylko uczniowie, ale całe społeczeństwo.

(sierpień 2009)

info

O podstawie programowej, programach i nowych obowiązkach nauczycieli

Zeszyt specjalny – grudzień 2009

Podstawa programowa daje nauczycielom wiele swobody w tworzeniu i realizowaniu programów nauczania, ale określa treści, które powinny się w nich znaleźć oraz umiejętności, które powinien nabyć uczeń. Z jej założeń wynikają cele i zadania edukacji szkolnej, czyli uczenie, jak się uczyć, wskazywanie, jak rozwijać różne umiejętności, wspieranie pracy ucznia nad własnym rozwojem, zachęcanie do powiększania zasobów swoich wiadomości, stymulowanie i wzmacnianie zainteresowań ucznia, wspomaganie i podtrzymywanie jego wrażliwości. Jak musi zmienić sposób swojej pracy nauczyciel, by realizować tak postawione cele edukacyjne?

Odpowiedzi na to i inne pytania spodziewamy się znaleźć w Państwa artykułach, które przysłacie nam do tego numeru specjalnego. Czekamy na Państwa teksty.

Sylvia Twardo¹
Warszawa



O możliwościach nieodpłatnego wykorzystywania materiałów z internetu

Zgodnie z obowiązującym w Polsce prawem za wykorzystanie opublikowanych materiałów, ich twórcy należy się wynagrodzenie². W związku z tym nauczyciele, pragnący tworzyć strony informacyjne i kursy języków obcych dostępne przez internet, napotykać na konieczność zdobycia funduszy (co często jest niemożliwe) na zakup praw autorskich lub mogą ulec pokusie bezprawnego użycia materiałów, co grozi karą grzywny lub ograniczenia albo pozbawienia wolności³. Wszystkie utwory są bowiem objęte prawem autorskim, nawet jeśli twórca nie umieści takiego zastrzeżenia⁴.

W internecie są jednak utwory, które można wykorzystać bezpłatnie: przede wszystkim utwory opublikowane na wolnych licencjach, takich jak Creative Commons. Ponadto prawo autorskie nie traktuje pewnych wytworów człowieka jako dzieła autorskiego. Istotną kwestią jest też to, czy autor przygotowuje materiały dydaktyczne z myślą o ich sprzedaży, czy też zamierza je udostępniać bezpłatnie. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie podstawowych pojęć z zakresu prawa autorskiego oraz możliwości nieodpłatnego korzystania z cudzych utworów w szczególności do tworzenia mate-

riałów dydaktycznych umieszczanych w internecie.

Pragnę zaznaczyć, że informacje przedstawione poniżej mogą służyć jedynie jako pomoc w podjęciu decyzji, czy i jak korzystać z utworów dostępnych w internecie. Ostateczną decyzję twórca materiałów dydaktycznych musi podjąć sam i na własną odpowiedzialność.

Podstawowe pojęcia

Podstawowe pojęcia, które wymagają wyjaśnienia, są następujące: prawo autorskie, autor, utwór, autorskie prawa osobiste, autorskie prawa majątkowe, ochrona autorskich praw osobistych i majątkowych oraz kary za ich łamanie, dozwolony użytek, domena publiczna, wolna dokumentacja, licencja Creative Commons, linki, „embedding” (umieszczanie).

Prawo autorskie – Pojęcie prawa autorskiego może być rozumiane na dwa sposoby: jako „ogół praw przysługujących autorowi utworu lub (...) przepisy upoważniające autora do decydowania o użytkowaniu dzieła i czerpaniu z niego korzyści”⁵. W Polsce przepisy dotyczące prawa autorskiego są zebrane w Ustawie z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autor-

¹ Autorka jest starszym wykładowcą w Szkole Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego.

² Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (tekst ujednolicony z 6.12.2007, Art. 1.4), *Internetowy System Aktów Prawnych, Kancelaria Sejmu*, 6.12.2007, <http://isip.sejm.gov.pl/servlet/Search?todo=open&id=WDU19940240083>.

Więcej na temat praw autorskich: D. Janczak (2006), *Prawo autorskie a technologia informacyjna. Krótki przewodnik dla nauczycieli*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 1(1) 2006, s. 52-57, http://www.meritum.mscdn.edu.pl/module/egzempl/1/1_52_abc.pdf, Podręcznik prawa autorskiego dla bibliotekarzy, *eIFL.net*, grudzień 2006, http://www.eifl.net/cps/sections/services/eifl-ip/issues/handbook_pl, zwłaszcza rozdział: *Prawo autorskie, okres ochrony i domena publiczna*, http://www.eifl.net/cps/sections/services/eifl-ip/issues/handbook_pl/pol_term-pdf/downloadFile/file/pol_term.pdf?nocache=1180334614.97 oraz Wprowadzenie do e-learningu, *Centrum e-Learningu AGH*, Kraków, 2008, s. 21-24, J. Kolczyński (2002), *Co wolno a czego nie wolno*, „Rzeczpospolita”, 18.11.2002, http://www.rp.pl/artukul/55734,57671_Co_wolno_czego_nie_wolno.html.

³ Ustawa... *op.cit.*, Art. 115, 116, 117.

⁴ Ustawa... *op.cit.*, Art. 1.4.

⁵ Prawo autorskie, Wikipedia, http://pl.wikipedia.org/wiki/Prawo_autorskie#Czas_trwania_autorskich_praw_maj.C4.85tkowych.

skim i prawach pokrewnych (tekst ujednolicony z 6.12.2007)⁶. Dokument ten definiuje między innymi takie pojęcia istotne dla nauczyciela pragnącego tworzyć materiały dostępne przez internet, jak: przedmiot prawa autorskiego, podmiot prawa autorskiego, autorskie prawa osobiste i majątkowe, czas trwania autorskich praw majątkowych, ochronę praw autorskich i odpowiedzialność karną oraz przejście autorskich praw majątkowych.

Przedmiot prawa autorskiego – Jest to „każdy przejaw działalności twórczej o indywidualnym charakterze, ustalony w jakiegokolwiek postaci, niezależnie od wartości, przeznaczenia i sposobu wyrażenia”, dalej zwany „utworem” (Art. 1.1)⁷. Spośród rodzajów utworów, wymienionych w Ustawie, dla nauczyciela – autora materiałów dydaktycznych, najbardziej interesującym są utwory: wyrażone słowem, plastyczne, fotograficzne oraz audiowizualne i ich opracowania (Art. 1.2, 2.1-2.5). W rozumieniu Ustawy utworami nie są: akty normatywne, urzędowe dokumenty, materiały, znaki i symbole, opublikowane opisy patentowe lub ochronne oraz proste informacje prasowe (Art. 4).

Podmiot prawa autorskiego – Podmiotem prawa autorskiego może być pojedynczy twórca (Art. 8.1). Jest to osoba, której nazwisko w jakiś sposób podano do wiadomości publicznej (Art. 8.2); jeśli twórca nie podał swojego nazwiska, „zastępuje go producent lub wydawca, a w razie ich braku – właściwa organizacja zbiorowego zarządzania prawami autorskimi” (Art. 8.2). Dla utworów stworzonych przez więcej niż jedną osobę prawo autorskie wyodrębnia pojęcie współtwórcy (Art. 9-10). Ustawa przewiduje też sytuację, w której różni twórcy wspólnie publikują swoje utwory (Art. 10), w szczególności są to autorzy encyklopedii i prac zbiorowych (Art. 11), sytuację, w której pracownik tworzy utwór na zasadzie umowy o pracę (Art. 12-14 – dotyczy to autorskich praw majątkowych), oraz bierze pod uwagę sytuację pracowników naukowych (Art. 14) i studentów (Art 15a).

Autorskie prawa osobiste i majątkowe – Polskie prawo wyróżnia autorskie prawa osobiste i autorskie prawa majątkowe. Pierwsze z nich to prawo

do autorstwa utworu, sposobu, w jaki utwór zostanie podpisany – nazwiskiem lub pseudonimem, nienaruszalności utworu – autor decyduje o tym, czy w utworze zostaną wprowadzone jakiegokolwiek zmiany – do decydowania o tym, w jaki sposób utwór zostanie udostępniony po raz pierwszy oraz kontroli nad tym, w jaki sposób utwór jest udostępniany (Art. 16).

Autorskie prawa majątkowe przyznają twórcy wyłączne prawo do korzystania z utworu, rozporządzania nim i wynagrodzenia za korzystanie z utworu (Art. 17).

Ochrona autorskich praw osobistych i majątkowych oraz odpowiedzialność karna – W ramach ochrony autorskich praw osobistych twórca może zażądać zaniechania działań, które im zagrażają, usunięcia skutków tych działań (np. składając odpowiednie oświadczenie publiczne); w przypadku sprawy sądowej sąd może przyznać twórcy za doświadczenie finansowe (Art. 78). W przypadku naruszenia autorskich praw majątkowych osoba poszkodowana może domagać się zaniechania naruszenia i usunięcia jego skutków oraz naprawienia szkody na zasadach ogólnych lub przez zapłatę odpowiedniej kwoty pieniężnej albo wydania uzyskanych korzyści, a także ogłoszenia w prasie odpowiedniego oświadczenia (Art 79-80).

Za przywłaszczenie autorstwa utworu grozi odpowiedzialność karna (kara grzywny lub pozbawienia wolności) (Art. 115), podobnie jest w przypadku rozpowszechniania utworów, nie mając do tego uprawnień lub wbrew ich warunkom, albo utrwalania lub zwielokrotniania utworów w celu ich rozpowszechnienia (Art. 116). Wyższe kary grożą osobom, które „czynią to w celu osiągnięcia korzyści majątkowej” (Art. 115.3) lub czynią „z popełnienia przestępstwa (...) stałe źródło dochodu” (Art 116.3, 117.3)

Przejście praw autorskich – Zgodnie z Ustawą twórca nie może zrzec się ani sprzedać autorskich praw osobistych [„Autorskie prawa osobiste chronią nieograniczoną w czasie i nie podlegającą zrzeczeniu się lub zbyciu więź twórcy z utworem” (Art. 16)]. Twórcy i jego spadkobiercom przysługują również

⁶ Ustawa..., op. cit.

⁷ Ustawa ... op. cit. (dalej wszystkie odwołania do Ustawy o prawie autorskim znajdują się w tekście w nawiasach).

niezwykłe prawa do wynagrodzenia [„twórca przysługuje wyłączne prawo do korzystania z utworu i rozporządzania nim na wszystkich polach eksploatacji oraz do wynagrodzenia za korzystanie z utworu” (Art. 17-19)], jednak twórca może je przenieść na inne osoby lub je sprzedać [autorskie prawa majątkowe mogą przejść na inne osoby w drodze dziedziczenia lub na podstawie umowy (Art. 41.1.1)], zaś osoba lub instytucja, które je kupi, może je odsprzedać innym osobom „nabywca autorskich praw majątkowych może przenieść je na inne osoby, chyba że umowa stanowi inaczej” (Art. 41.1.2)]. Dokonuje się tego na podstawie umowy o przeniesieniu autorskich praw majątkowych lub umowy o korzystaniu z utworu zwana też licencją (Art. 41.2). Przeniesienie autorskich praw majątkowych lub udzielenie licencji może być nieodpłatne (Art. 41.3).

Dozwolony użytek chronionych utworów –

Ustawa przewiduje możliwość rozpowszechniania utworów chronionych prawem autorskim w celach dydaktycznych. Nauczycieli pragnących tworzyć materiały dydaktyczne dostępne w internecie szczególnie dotyczy Artykuł 29 o dozwolonym użytku chronionych utworów. Zgodnie z Art. 29.2 „*Wolno w celach dydaktycznych i naukowych zamieszczać rozpowszechnione drobne utwory lub fragmenty większych utworów w podręcznikach i wypisach*” oraz Art. 29.21 „*Wolno w celach dydaktycznych i naukowych zamieszczać rozpowszechnione drobne utwory lub fragmenty większych utworów w antologiach*”, jednak zgodnie z Art. 29.3 „*W przypadkach, o których mowa w ust. 2 i 21, twórcy przysługuje prawo do wynagrodzenia*”⁸.

Co z tego wynika? – Osoba, która pragnie wykorzystać materiały umieszczone na stronie

internetowej, powinna skontaktować się z autorem oraz właścicielem autorskich praw majątkowych (autorem dzieła, osobą bądź instytucją, która reprezentuje autora, lub osobą bądź instytucją, która nabyła autorskie prawa majątkowe) i uzyskać zgodę na publikację oraz nabyć autorskie prawa majątkowe lub licencję, korzystając z odpowiedniej umowy⁹. Autor lub osoba uprawniona może przenieść autorskie prawa majątkowe nieodpłatnie, ale w tym celu należy zawrzeć umowę o nieodpłatnym przekazaniu autorskich praw majątkowych. Chociaż nie jest to konieczne (utwory są chronione prawem autorskim bez względu na to, czy twórca umieści taką informację, czy nie), na stronach internetowych można spotkać zastrzeżenie, iż prezentowane materiały są chronione prawem autorskim¹⁰.

Aby nabyć autorskie prawa majątkowe lub licencję, należy skontaktować się z autorem strony¹¹. Kwota, jaką należy zapłacić, zależy od różnych aspektów, np. liczby opublikowanych egzemplarzy, czasu i miejsca korzystania z utworu, rodzajów nośników, można też negocjować wysokość kwoty. Umowa o przeniesienie autorskich praw majątkowych daje nabywcy prawo do ich odsprzedania (tzn. twórca, podpisując umowę o przeniesieniu autorskich praw majątkowych, przekazuje je nabywcy). Można też zawrzeć umowę licencyjną na korzystanie z utworu¹². Na mocy takiej umowy nabywca może korzystać (na uzgodnionych warunkach) z utworu, ale nie ma prawa go sprzedawać.

Szkoły mogą korzystać z utworów bez pozwolenia autora (dozwolony użytek), jednak użycie ich do stworzenia wypisów (czyli zbioru utworów różnych autorów, czym właśnie są ma-

⁸ Więcej na temat innych aspektów dozwolonego użytku w odniesieniu do nauczycieli szkół wyższych: J. Kolczyński, *Co wolno...*, op. cit.

⁹ Wzór umowy o przeniesienie autorskich praw majątkowych, np: Przydatne dokumenty, *Wiol. Biuro rachunkowe*. 1996, http://www.wiol.com.pl/resources/download/262_umowa_o_przeniesienie_autorskich_praw_majatkowych.doc.

¹⁰ Prawa autorskie, *Betterfly.pl*, 2008, <http://www.betterfly.pl/?prawa-autorskie,32>, tamże przedstawiono skróto-wo podstawowe pojęcia dotyczące praw autorskich.

¹¹ Amerykańska strona internetowa objaśniająca, jak nabywać autorskie prawa majątkowe: *How to Buy Copyrights*, eHow, 1999-2009, http://www.ehow.com/how_2140275_buy-copyrights.html.

¹² Umowa o przeniesienie własności a umowa licencyjna: M. Świeszkowski (2005), *Umowy zawierane przez freelancerów część III*, idg.pl, 12. 2005, <http://www.idg.pl/artykuly/50376/Umowy.zawierane.przez.freelancerow.cz.III.html>, T. Konieczny (2006), *Jak zapewnić sobie wyłączność korzystania z utworu*, „Gazeta Podatkowa”, 236, 13.04.2006, <http://www.bankier.pl/wiadomosc/Jak-zapewnic-sobie-wylacznosc-korzystania-z-utworu-1421820.html>.

teriały dydaktyczne), wymaga zapłacenia wynagrodzenia autorom. Dozwolony użytek nie dotyczy osób i instytucji, tworzących materiały dydaktyczne przeznaczone na sprzedaż.

Domena publiczna – Domena publiczna jest to zbiór dzieł, do których wygasły autorskie prawa majątkowe¹³, tzn. prawo autora do otrzymania wynagrodzenia za swoje dzieło. Zgodnie z polskim prawem utwory trafiają do domeny publicznej po upływie określonego czasu (Art. 39) i wtedy można je wykorzystywać bezpłatnie. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że następuje to po wygaśnięciu autorskich praw majątkowych a nie osobistych, utworu nie można podpisać innym nazwiskiem niż dotychczas, ani też nie wolno go zmieniać.

Czas, po upływie którego poszczególne rodzaje utworów trafiają do domeny publicznej to 70 lat (liczonych w pełnych latach) od śmierci twórcy, a dla utworów współautorskich – od śmierci współtwórcy, który przeżył pozostałych. Gdy twórca jest nieznanymi, czas liczy się od daty pierwszego rozpowszechnienia, poza wyjątkami określonymi w Ustawie, zaś gdy autorskie prawa majątkowe przysługują z mocy ustawy innej osobie niż twórca – od daty rozpowszechnienia utworu; jeśli utwór nie został rozpowszechniony – od daty jego ustalenia. W przypadku utworów audiowizualnych czas ten liczy się od śmierci najpóźniej zmarłej z wymienionych osób: głównego reżysera, autora scenariusza, autora dialogów, kompozytora muzyki skomponowanej do utworu audiowizualnego (Art. 36.1-36.4)¹⁴.

W domenie publicznej znajdują się również utwory, „które nigdy nie były objęte ochroną praw-

noautorską (na przykład dzieła dawnych mistrzów)”¹⁵.

W przypadku, gdy dzieło nieobjęte prawami autorskimi (egzemplarze utworów literackich, muzycznych, plastycznych, fotograficznych i kartograficznych) jest publikowane na terenie Polski, wydawca lub producent ma obowiązek przekazywać „na rzecz Funduszu Promocji Twórczości” (Art. 111) „wplaty wynoszącej od 5% do 8% wpływów brutto ze sprzedaży egzemplarzy tych utworów” (Art. 40).

Określenie domena publiczna („public domain”) znajduje się również w licencji Creative Commons. Więcej na ten temat w części na temat licencji Creative Commons.

Co z tego wynika? – Jeżeli autor tworzy materiały dydaktyczne, których nie zamierza sprzedawać, może używać utworów znajdujących się w domenie publicznej bezpłatnie. Należy jednak uważnie sprawdzać, z jakiego kraju pochodzą te materiały, gdyż nie we wszystkich krajach panują takie same zasady, co można sprawdzić na poniższej stronie¹⁶. Jeżeli stworzone materiały są przeznaczone na sprzedaż, zgodnie z polskim prawem odpowiedni procent wpływów ze sprzedaży należy przekazywać na rzecz Funduszu Promocji Twórczości.

Gdzie można znaleźć utwory, znajdujące się w domenie publicznej, do których wygasły prawa autorskie?

Książki:

- Autorama: Public Domain Books <http://www.authorama.com/>,

¹³ Domena publiczna, *Wikipedia*, 12.05.2009, http://pl.wikipedia.org/wiki/Domena_publiczna.

¹⁴ Więcej na temat domeny publicznej: B. Bednarek-Michalska, A. Tarkowski, B. Szczepańska (2009), *Domena publiczna – co to takiego?*, „Wolna kultura i edukacja, Biuletyn EBIB”, nr 1/2009(101), http://www.ebib.info/2009/101/a.php?bednarek_tarkowski_szczepanska; poglądów na domenę publiczną: Domena publiczna jest fundamentem kultury – wywiad z Jarosławem Lipszycem, prezesem Fundacji Nowoczesna Polska, *Wikinews*, 7 stycznia 2009, http://pl.wikinews.org/wiki/Domena_publiczna_jest_fundamentem_kultury_-_wywiad_z_Jaros%C5%82awem_Lipszycem,_prezesem_Fundacji_Nowoczesna_Polska; praw autorskich dotyczących utworów audiowizualnych i domeny publicznej: M. Trowski, Domena publiczna – strefa wolna od prawników?, „Pluscamerimage”, http://www.pluscamerimage.pl/data/files/55/33/5533cfb41f1a2d4/Camerimage_Forum_2007___Utwory_audiowizualne_i_domena_publiczna_MT_28_11_07.pdf.

¹⁵ M. Trowski, op. cit.

¹⁶ Commons: Reuse of PD-Art photographs, *Wikipedia*, http://commons.wikimedia.org/wiki/Commons:Reuse_of_PD-Art_photographs.

- Free Public Domain Books <http://www.ezau.com/latest/articles/public-domain.shtml> (linki do czterech innych stron),
- Project Gutenberg http://www.gutenberg.org/wiki/Main_Page (różne języki),
- The Internet Public Library <http://www.ipl.org/div/books/> (różne dziedziny, ale trzeba każdorazowo sprawdzać, na jakiej zasadzie materiały zostały udostępnione),
- Booksforabuck.com <http://www.booksforabuck.com/general/pubsources.html> (lista stron Internetowych).

Obrazy:

The Yorck Project, Wikipedia:

- spis treści: http://commons.wikimedia.org/wiki/Category:The_Yorck_Project,
- ogłoszenie i listy tematyczne: <http://osdir.com/ml/wikimedia.commons/2005-05/msg00020.html>¹⁷.

Wolna dokumentacja – W ostatnich latach rozwijają się ruchy, których celem jest ułatwienie dostępu do dóbr kultury¹⁸. Przedstawiciele tych ruchów dążą do zmniejszenia ograniczeń wynikających z praw autorskich. W tym celu są tworzone różnego rodzaju licencje, na mocy których twórca może się zrzec wszystkich lub części swoich praw autorskich. Treść tych licencji nie jest w pełni zgodna z polskim prawem (zgodnie z Ustawą zrzeczenie autorskich praw osobistych jest niemożliwe, ponadto autor nie może sam

przenieść własnego utworu do domeny publicznej: następuje to dopiero 70 lat po jego śmierci). Podawano również w wątpliwość możliwość zrzeczenia się autorskich praw majątkowych¹⁹. Co więcej, w polskim prawie udzielenie licencji nie jest tożsame z przeniesieniem autorskich praw majątkowych, lecz oznacza przyznanie prawa do korzystania z utworu przez czas określony w umowie licencyjnej [lub do pięciu lat, jeżeli nie zostanie to określone w umowie (Art. 65)].

Najpopularniejszą licencją, umożliwiającą autorom bezpłatne udostępnianie swoich dzieł, jest licencja Creative Commons²⁰.

Organizacja Creative Commons – Organizacja Creative Commons została założona w roku 2001 przez Lawrence Lessiga w Stanach Zjednoczonych. Jej celem jest „stworzenie umiarkowanych, elastycznych zasad w obliczu coraz bardziej restrykcyjnych domyślnych reguł prawa autorskiego, które stawiają coraz większe bariery wolnemu przepływowi informacji”²¹. Działając pod hasłem „pewne prawa zastrzeżone”, organizacja ta stworzyła licencję, pozwalającą twórcom „zachować własne prawa i jednocześnie dzielić się swoją twórczością z innymi”²². Polski oddział Creative Commons rozpoczął działalność w kwietniu 2005 roku. W ramach projektu iCommons licencja Creative Commons została dostosowana do polskiego prawa²³. Licencja ta jest używana w szczególności do publikowania zdjęć, materiałów audio i wideo oraz tekstów.

¹⁷ To, czy fotografie dwuwymiarowych dzieł sztuki (obrazów) znajdują się w domenie publicznej, zależy od kraju: Commons: Reuse of PD-Art photographs, *Wikipedia*, http://commons.wikimedia.org/wiki/Commons:Reuse_of_PD-Art_photographs. Ostatnio w Wielkiej Brytanii trwa spór między British National Gallery a Wikipedią o kopiowanie zdjęć obrazów, znajdujących się w domenie publicznej (BNG umieszcza w swojej galerii internetowej zdjęcia, które zostały skopiowane do Wikipedii. BNG uważa, że zdjęcia są objęte prawem autorskim): R. Cellan-Jones (2009), *Wikipedia painting row escalates*, „BBC News”, 17.07.2009, <http://news.bbc.co.uk/1/hi/technology/8156268.stm>,

¹⁸ Ruch wolnej kultury, *Wikipedia*, 4.06.2009, [http://pl.wikipedia.org/wiki/Wolna_kultura_\(ruch\)](http://pl.wikipedia.org/wiki/Wolna_kultura_(ruch)), Copyleft, *Wikipedia*, 3.07.2009, <http://pl.wikipedia.org/wiki/Copyleft>.

¹⁹ P. Wąglowski (2007), *Zrzeczenie się autorskich praw majątkowych?*, VaGla.pl, 22.08.2007, <http://prawo.vagla.pl/node/7424>, Czy wolna kultura jest legalna? Materiały konferencyjne, 25.04.2008, *Creative Commons Polska* <http://creativecommons.pl/konferencja/materiały.html>.

²⁰ Creative commons: *Creative Commons*, <http://creativecommons.org>, *Creative Commons Polska*, <http://creativecommons.pl/>; inne licencje: Licenses. Comparison of licenses, *freedomdefined.org*, 3.06.2009, <http://freedomdefined.org/Licenses>.

²¹ Creative Commons, *Wikipedia*, 4.06.2009, http://pl.wikipedia.org/wiki/Creative_Commons.

²² Udostępniaj swoją twórczość na jasnych, przyjaznych zasadach – na licencjach CC, *Creative Commons Polska*, <http://creativecommons.pl/>.

²³ Creative Commons, *Wikipedia*, 4.06.2009, http://pl.wikipedia.org/wiki/Creative_Commons, Creative Commons. Poland, *Creative Commons*, <http://creativecommons.org/pl>.

Licencja Creative Commons – Zgodnie z informacją na stronie Creative Commons²⁴, na terenie Polski jest dopuszczalne stosowanie następujących licencji:

- Uznanie autorstwa 3.0 Polska (Attribution 3.0 Poland), dopuszczającej kopiowanie, rozpowszechnianie, odtwarzanie i wykonywanie utworu oraz tworzenie utworów zależnych pod warunkiem uznania autorstwa (oznaczenia utworu w sposób określony przez Twórcę lub Licencjodawcę)²⁵.
- Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne 3.0 Polska (Attribution-Non-commercial 3.0 Poland), dopuszczającej kopiowanie, rozpowszechnianie, odtwarzanie i wykonywanie utworu oraz tworzenie utworów zależnych pod warunkiem uznania autorstwa (oznaczenia utworu w sposób określony przez Twórcę lub Licencjodawcę) oraz użycia niekomercyjnego²⁶.
- Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych 3.0 Polska (Attribution-Non-commercial-No Derivative Works 3.0 Poland), dopuszczającej kopiowanie, rozpowszechnianie, odtwarzanie i wykonywanie utworu pod warunkiem uznania autorstwa (oznaczenia utworu w sposób określony przez Twórcę lub Licencjodawcę), użycia niekomercyjnego oraz bez utworów zależnych (zmieniania, przekształcania i tworzenia nowych dzieł na podstawie tego utworu)²⁷.
- Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Na tych samych warunkach 3.0 Polska (Attribution-Non-commercial-Share Alike 3.0 Poland), dopuszczającej kopiowanie, rozpowszechnianie, odtwarzanie i wykonywanie utworu oraz tworzenie utworów zależnych pod warunkiem uznania autorstwa (oznaczenia utworu w sposób określony przez Twórcę lub Licencjodawcę), użycia niekomercyjnego oraz na tych samych

warunkach (jeśli zmienia się lub przekształca niniejszy utwór, lub tworzy inny na jego podstawie, można rozpowszechniać powstały w ten sposób nowy utwór tylko na podstawie takiej samej licencji)²⁸.

- Uznanie autorstwa – Bez utworów zależnych 3.0 Polska (Attribution-No Derivative Works 3.0 Poland), dopuszczającej kopiowanie, rozpowszechnianie, odtwarzanie i wykonywanie utworu pod warunkiem uznania autorstwa (oznaczenia utworu w sposób określony przez Twórcę lub Licencjodawcę) i bez utworów zależnych (zmieniania, przekształcania i tworzenia nowych dzieł na podstawie tego utworu)²⁹.
- Uznanie autorstwa – Na tych samych warunkach 3.0 Polska (Attribution-Share Alike 3.0 Poland), dopuszczającej kopiowanie, rozpowszechnianie, odtwarzanie i wykonywanie utworu oraz tworzenie utworów zależnych pod warunkiem uznania autorstwa (oznaczenia utworu w sposób określony przez Twórcę lub Licencjodawcę) oraz na tych samych warunkach (jeśli zmienia się lub przekształca niniejszy utwór, lub tworzy inny na jego podstawie, można rozpowszechniać powstały w ten sposób nowy utwór tylko na podstawie takiej samej licencji)³⁰.

Wygaśnięcie licencji Creative Commons – Zgodnie z treścią licencji Creative Commons jest ona udzielana na czas nieoznaczony (do momentu wygaśnięcia praw autorskich), ale wygasa automatycznie, jeżeli osoba korzystająca z niej naruszy ją w jakikolwiek sposób (7.a). Nie powoduje to wygaśnięcia licencji osób, które otrzymały od licencjodawcy utwór zależny lub zbiór pod warunkiem, że osoby te nie naruszają warunków licencji. Ponadto osoba udzielająca licencji może przestać udostępniać utwór. W takim wypadku wcześniej uzyskane licencje nie tracą ważności (7.b)³¹.

²⁴ Creative Commons. Poland, *op. cit.*

²⁵ Creative Commons. Poland, *op. cit.*, <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/legalcode>.

²⁶ Creative Commons. Poland, *op. cit.*, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/pl/legalcode>.

²⁷ Creative Commons. Poland, *op. cit.*, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/pl/legalcode>.

²⁸ Creative Commons. Poland, *op. cit.*, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/pl/legalcode>.

²⁹ Creative Commons. Poland, *op. cit.*, <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/pl/legalcode>.

³⁰ Creative Commons. Poland, *op. cit.*, <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/pl/legalcode>.

³¹ Ibidem.

Na stronie organizacji znajduje się wyszukiwarka, pozwalająca znajdować materiały udostępnione na podstawie licencji Creative Commons³². Ponadto takie portale jak Flickr³³, Picasa³⁴ i Wikipedia³⁵ dają użytkownikom możliwość umieszczania swoich materiałów na tej licencji³⁶.

Co z tego wynika? – Licencja Creative Commons została dostosowana do praw różnych krajów (dlatego w wersji polskiej nie ma możliwości przeniesienia utworu do domeny publicznej – patrz wyżej). W związku z tym osoba tworząca materiały dydaktyczne do umieszczenia w Internecie powinna wybierać utwory oparte o takie licencje, które są zgodne z polskim prawem (np. unikać utworów umieszczanych w domenie publicznej na licencji Creative Commons w Ameryce, gdzie autor może za życia przenieść swoje dzieło do domeny publicznej).

Dla materiałów umieszczanych nieodpłatnie w internecie będą to wszystkie licencje, przy czym należy pamiętać, że przy zastrzeżeniu „*bez utworów zależnych*” nie możemy zmieniać utworu (skracać lub robić luk), zaś przy zastrzeżeniu „*na tych samych warunkach*” powinniśmy udostępnić nasze materiały dydaktyczne, używając tej samej wersji licencji Creative Commons (co oznacza, że nie wolno ich umieścić na chronionej hasłem platformie internetowej).

W przypadku tworzenia materiałów, za które autor pobierze wynagrodzenie, należy korzystać z materiałów nieposiadających zastrzeżenia „*używanie niekomercyjne*”.

Linki i „embedy” – Strona internetowa różni się od publikacji tradycyjnej tym, że znajdują się na niej liczne linki. Pozwalają one przejść do innych stron bez konieczności ich kopiowania. Umieszczenie linku na stronie internetowej nie wymaga zgody autora ani opłat. Dobrze jest, jeżeli podlinkowana strona otwiera się w nowym oknie, wyświetlającym jej adres url. Ponadto, dzięki rozwojowi technologii, kwestia linków głębokich (czyli linków nieprowadzących do strony głównej, na której znajdują się reklamy, lecz bezpośrednio do interesującej nas strony, np. z artykułem, co stanowiło przyczynę zastrzeżeń)³⁷ wydaje się być rozwiązana, gdyż w większości portali reklamy znajdują się na każdej stronie.

Specyficznym rodzajem linku są tzw. embedy (polecenie „*umieść*” na UTube), dzięki którym można „*zagnieźdźcać*” filmiki wideo na naszej stronie. Zważywszy, że umieszczając w internecie filmiki, autorzy muszą wyrazić zgodę na podanie takiego kodu, tworzenie „embedów” wydaje się być stosunkowo bezpieczne. Należy jednak dokładnie sprawdzić, na jaki rodzaj zastosowania zezwala autor³⁸. Kolejnym zagrożeniem (tak samo

³² Creative Commons: Find, <http://creativecommons.org/>.

³³ Przykład strony zawierającej zdjęcie i forum, na którym osoby korzystające ze zdjęcia na licencji Creative Commons powiadają o tym autora Qole Pejorian. Like Cats and Dogs, Flickr, <http://www.flickr.com/photos/qole/54934107/>; zdjęcia z Flickr'a w „Rzeczpospolitej” z atrybucją: amk, *Zagrożony najpiękniejszy fiord świata*, „Rzeczpospolita”, 12.07.2009, <http://www.rp.pl/arttykul/11.333188.html> (zdjęcia: chillihead i doegox).

³⁴ Gdzie należy szukać informacji o licencji: Picasa with Creative Commons Search, *Google Blogscoped*, 11.06.2009, <http://blogscoped.com/archive/2009-06-11-n19.html>; zdjęcie na licencji Creative Commons: ccbarrpics, Pittsburgh 2008, Picasa, 9.08.2008, <http://picasaweb.google.com/lh/view?g=dog+creative+commons&psc=G&filter=1#5233011799729079794>.

³⁵ Wikipedia: Zdjęcie udostępnione na kilku licencjach (do wyboru dla użytkownika). Mzelle Laure File: Wikilabrador jardin.jpg, *Wikipedia*, 4.03.2006, http://en.wikipedia.org/wiki/File:Wikilabrador_jardin.JPG, strona z tekstem i zdjęciami na licencji: uznanie autorstwa, na tych samych warunkach (informacja o licencji znajduje się na dole strony). Pies domowy, *Wikipedia*, 4.08.2009, http://pl.wikipedia.org/wiki/Pies_domowy.

³⁶ Więcej informacji na temat wyszukiwania zdjęć do nieodpłatnego wykorzystania: M. Mazik (2009), *Skąd brać zdjęcia do artykułów. Domena publiczna*, „Wiadomości24.pl”, 28.04.2009, http://www.wiadomosci24.pl/arttykul/drukuj/skad_brac_zdjecia_do_arttykulow_domena_publiczna_95514.html?drukuj=1.

³⁷ O problemach związanych z tzw. linkami głębokimi cf: Wikariak S., *Internetowa dzungla bezprawia*, „Rzeczpospolita”, 17.11.2004, http://new-arch.rp.pl/arttykul/515274_Internetowa_dzungla_bezprawia.html.

³⁸ Należy każdorazowo sprawdzać, na jakich zasadach jest udostępniony kod. Przykładem może tu być stacja BBC News, która zezwala na wykorzystanie opcji umieszczania tylko na prywatnych stronach, nieprzynoszących dochodów (więcej: BBC pozwala embedować swoje treści, *Money.pl*, 23.02.2009, <http://manager.money.pl/strategie/emarketing/arttykul/bbc:pozwala:embedowac:swoje:tresci,27.0,429595.html>).

jak w przypadku linków) jest to, że autor może usunąć utwór z internetu.

Podsumowanie

Poniższa tabela przedstawia skrótowo warunki, na jakich można wykorzystywać utwory, stworzone przez inne osoby. Pragnę jednak zastrzec, że

proponowane rozwiązania są jedynie sugestiami, opartymi na lekturze omówionych powyżej dokumentów. Staralam się znaleźć wszystkie możliwe ograniczenia, dotyczące bezpłatnego korzystania z cudzych utworów i ustalić warunki, na których można to czynić. Każda osoba, która pragnie tworzyć materiały dydaktyczne, powinna przede wszystkim kierować się własnym rozsądkiem, a niniejszy artykuł ma być ku temu jedynie pomocą.

| Rodzaj licencji lub podstawa prawna | Zasady wykorzystania przy tworzeniu materiałów płatnych | Zasady wykorzystania przy tworzeniu materiałów udostępnianych bezpłatnie |
|--|---|--|
| Prawo autorskie (copyright) | Należy poprosić autora o pozwolenie na publikację i zawrzeć umowę o przeniesienie autorskich praw majątkowych lub licencyjną. | Należy poprosić autora o pozwolenie na publikację i zawrzeć umowę o przeniesienie autorskich praw majątkowych lub licencyjną. |
| Dozwolony użytek | Należy wypłacić wynagrodzenie autorowi utworu. | Należy wypłacić wynagrodzenie autorowi utworu. |
| Domena publiczna (utwór znalazł się w niej po upływie odpowiedniego czasu od śmierci autora. W przypadku zdjęć obrazów, należy sprawdzić, jakie zasady obowiązują w danym kraju) | Należy wpłacać 5-8% wpływów do Funduszu Promocji Twórczości. | Można wykorzystać utwór. |
| Domena publiczna (utwór został umieszczony przez autora – np. licencje Creative Commons w krajach innych niż Polska) | Zasada ta jest niezgodna z polskim prawem – należy skontaktować się z autorem w kwestii przekazania prawa do korzystania z utworu. | Zasada ta jest niezgodna z polskim prawem – należy skontaktować się z autorem w kwestii przekazania prawa do korzystania z utworu. |
| Licencja Creative Commons – Uznanie Autorstwa 3.0 | Można korzystać – wypada jednak powiadomić twórcę. Korzystając z utworu należy podać, kto jest jego autorem i gdzie utwór został zamieszczony ³⁹ . | Można korzystać – wypada jednak powiadomić twórcę. Korzystając z utworu należy podać, kto jest jego autorem i gdzie utwór został zamieszczony. |
| Licencja Creative Commons Użycie niekomercyjne 3.0 (wszystkie warianty) | Należy zawrzeć umowę o przeniesienie autorskich praw majątkowych lub licencyjną. | Można korzystać – wypada jednak powiadomić twórcę. |
| Licencja Creative Commons Na tych samych warunkach 3.0 | W przypadku użycia komercyjnego lub umieszczenia utworu na innych zasadach (np. strona na hasło) należy uzyskać pozwolenie autora. | W przypadku umieszczenia utworu na innych zasadach (np. strona na hasło) należy uzyskać pozwolenie autora. |
| Licencja Creative Commons Bez utworów zależnych 3.0 | Można korzystać – wypada jednak powiadomić twórcę. Nie wolno dokonywać zmian w utworze. | Można korzystać – wypada jednak powiadomić twórcę. Nie wolno dokonywać zmian w utworze. |

(sierpień 2009)

³⁹ Zgodnie z Ustawą o prawie autorskim (autorskie prawo osobiste), bez względu na to, na jakich zasadach korzystamy z cudzego utworu, należy zawsze podać dane dotyczące oryginału (autor, tytuł, miejsce pierwotnej publikacji).

Z doświadczeń nauczycieli

Małgorzata Wiatr-Kmieciak¹
Poznań

Gry dydaktyczne w nauczaniu języka rosyjskiego – na przykładzie materiału z podręcznika *Вот и мы!*²

Pojęcie zabawy jest nieodłącznie związane z rozwojem społecznym i emocjonalnym dzieci. Psychologowie przypisując tej formie aktywności wielorakie, ważne dla ogólnego rozwoju zalety, podkreślają szczególnie grę jako uczenie się kontaktów interpersonalnych. Często w kulturze zachodniej daje się zauważyć opozycja między „życiem na serio” i zabawą, a działania zaliczane do przyjemnych mają opinię niewiele wartych. Sami też powtarzamy obieguowe prawdy mówiąc: „czas zakończyć zabawę i zabrać się za poważne działania”. Również wielu nauczycielom gra kojarzy się z czymś przeciwnym do tego, jak powinna wyglądać lekcja.

Jedna z najprostszych definicji gry autorstwa J. Helfield³, podaje, że jest to aktywność z pewnymi regułami, celem oraz elementami zabawy, której to aktywności zwykle towarzyszą przyjemne odczucia. Dla psychologów jednak wszystko to, co odnosi się do zdrowia psychicznego jednostki jest ważne, dlatego też działania skierowane na uzyskiwanie przyjemności mogą mieć większe znaczenie niż te, skierowane na pracę. Podobnie nauczyciele nie powinni zbyt łatwo odrzucać aspektu przyjemności w dziecięcej zabawie. „Ucząc, że zabawa jest dla dorosłych do-

świadczeniem wartościowym, któremu można się oddać bez jednoczesnego poczucia winy z powodu wszystkich innych, bardziej poważnych rzeczy pozostających do zrobienia, pomaga się dziecku również wykształcić pozytywne postawy w kwestii sposobu spędzania wolnego czasu, co w dorosłym życiu jest bardzo pożyteczne”⁴. Zgodnie z definicją G. W. Allporta osobą zdrową jest ta, która może efektywnie bawić się, kochać i pracować⁵.

Zarówno definicja pojęcia „zabawa”, określenie jej celu i istoty, jak i klasyfikowanie poszczególnych zabaw budzi wśród psychologów wiele sporów. Część badaczy za najistotniejszą cechę zabawy uważa to, iż jest ona czynnością sprawiającą dziecku funkcjonalną przyjemność, jest podejmowana dobrowolnie⁶, bez przymusu z zewnątrz, zaś celu zabawy dziecko sobie nie uświadamia.

Literatura pedagogiczna stosuje dwa terminy w odniesieniu do technik zabawowych wykorzystywanych w procesie nauczania, a mianowicie „zabawę” i „grę”⁷. Rozróżnienie tych pojęć stanowi pierwszą trudność, jaką napotykamy analizując zastosowanie technik zabawowych w dydaktyce ze względu na to, że często współwystę-

¹ Dr Małgorzata Wiatr-Kmieciak jest adiunktem w Instytucie Filologii Rosyjskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

² M. Wiatr-Kmieciak, S. Wujec (2008), *Вот и мы*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

³ Ł. Niewiadomy, *Znaczenie gier dydaktycznych w nauczaniu*, www.eduforum.pl/modules.php?name=Publikacje&d_op.

⁴ D. Fontana, (1998), *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań: Zysk-i ska, s. 55.

⁵ Cyt. za: D. Fontana, op.cit, s. 55.

⁶ Dobrowolność uczestnictwa w grze jest często wysuwana na plan pierwszy spośród czynników motywacyjnych przemawiających za jej wykorzystaniem jako narzędzia dydaktycznego.

⁷ G. Markowski (2006), *Gry leksykalne w nauczaniu francuskiego języka handlowego*, „Języki Obce w Szkole” 2, s. 53.

pują one bez definiowania ich znaczenia, a niekiedy używa się ich nawet przemiennie, bądź definiuje zazwyczaj tylko pojęcie „gra”. Dla celów niniejszego tekstu przyjmijmy, iż działania strukturalizowane, posiadające reguły oraz cel dydaktyczny, który nie zawsze jest przez ucznia uświadamiany, będziemy nazywać grą dydaktyczną, która jest jednym ze składników wielu technik nauczania, zwanych technikami albo strategiami ludycznymi.

J. Bańczerowski nazywa strategią ludyczną „ogólne lub też moralne podejście do osiągnięcia celu działalności”, a taktyka stanowi kolejne szczegółowe akty⁸. W ujęciu natomiast W. Martona obejmuje ona ogólny zbiór procedur dydaktycznych, które sprzyjają określonej skutecznej strategii uczenia się⁹. Dla W. Pfeiffera strategia ta oznacza ramowy plan postępowania podczas realizacji określonego celu skupiający swoją uwagę na najistotniejszych czynnikach i wartościach¹⁰. Według T. Siek-Piskozub strategia ludyczna to nic innego jak zastosowanie aktywności ludycznej celem osiągnięcia celów edukacyjnych na lekcji języka obcego¹¹. Przede wszystkim jednak, w sytuacjach dydaktycznych kreowanych z zastosowaniem technik ludycznych następuje pewnego rodzaju przesunięcie środka ciężkości z działań podejmowanych ściśle pod kierunkiem nauczyciela na działania, którym oddajemy się chętniej, gdyż towarzyszą im zwykle odczucia przyjemne. Oczywiście uczniowie starsi mogą już inaczej odbierać przymus i obowiązek towarzyszący tradycyjnym formom uczenia się, niemniej jednak nie należy rezygnować z wprowadzania elementów ludycznych na lekcjach języka obcego z uczniami starszymi, traktując gry dydaktyczne jako techniki, stosowane przy nauczaniu jedynie dzieci.

Poniższe propozycje są tematycznie związane z wspomnianym podręcznikiem *Вот и мы*.

Ich zadaniem jest głównie podsumowanie i sprawdzenie w formie zabawowej stopnia opanowania materiału przerobionej jednostki miodycznej lub rozdziału. Przykładowe gry dotyczą tak zwanego rozdziału „zero”, w którym uczniowie zapoznają się z alfabetem rosyjskim oraz podstawowymi zwrotami umożliwiającymi komunikację.

■ Gry utrwalające alfabet oraz sprawdzające znajomość podstawowego słownictwa (materiał z rozdziału „0” podręcznika)

■ Ruchomy słowniczek

Liczba graczy – 4 osoby (lub 4 drużyny po np. 2-3 osoby)

Rekwizyty – 1 komplet kartoników z literami alfabetu oraz po 1 zestawie liter dla każdej drużyny, stoper.

Przebieg gry: Zawodnicy (lub drużyny) losują 1 kartonik z literą i muszą w określonym czasie dołożyć z posiadanych liter takie, aby powstało słowo. Punktację można ustalić następująco: za słowo z 2 liter – 1 pkt. Za każdą kolejną literkę (a więc za dłuższe słowo) 0,5 pkt więcej.

Uwaga: podstawą zaplanowania, ile i jakich liter trzeba użyć, aby udało się przeprowadzić grę, może być słowniczek polekowy, w którym możemy sprawdzić powtarzalność liter w ujętych w nim słowach lub można posłużyć się grą scrabble jako wzorem.

■ Wykreślanka

1. Wykreśl z poniższej krzyżówki wszystkie wyrazy nazywające członków rodziny. Są one umieszczone w pionie, w poziomie i czytane od końca.
2. Odczytaj z pozostałych niezakreślonych liter hasło i wpisz w wykropkowane miejsce pod krzyżówką.

⁸ Cyt za: T. Siek-Piskozub (1995), *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, s. 33.

⁹ W. Marton (1979), *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole*, Warszawa: WSiP, s. 62-63.

¹⁰ W. Pfeiffer (2001), *Nauka języków obcych, Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wągros, s. 44.

¹¹ T. Siek-Piskozub (2005), *Strategia ludyczna w glottodydaktyce, Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuuał*, Międzynarodowa Konferencja Naukowa, Poznań, 19-20 listopada 2005 r., <http://gry.konferencja.org/page.php?id=1971>, s. 28.

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| М | С | Е | С | Т | Р | А | М | С |
| А | О | О | Б | Р | А | Т | Я | Ы |
| М | Б | А | Б | У | Ш | К | А | Н |
| А | О | А | К | Ш | О | К | С | Д |
| А | К | Е | Т | Ё | Т | Я | М | Е |
| П | А | Р | О | Д | Н | Ы | Е | Т |
| А | Р | О | Д | И | Т | Е | Л | И |
| П | Ь | Р | Е | Б | Ё | Н | О | К |
| Д | Я | Д | Я | Я | Д | О | Ч | Ь |

Hasło: _____

- **Kto szybciej** napisze słowa, zaczynające się od wybranych liter? W ten sposób uczniowie sami tworzą pewną formę krzyżówki. Jako drugi etap tego ćwiczenia można polecić uczniom przygotowanie w domu nierozwiązanych krzyżówek ze słowem początkowym i hasłami zapisanymi w języku polskim. W ten sposób uczniowie nawzajem się sprawdzą na początku kolejnej lekcji.

Przykładowa krzyżówka:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| с | п | о | р | т |
| е | р | н | а | е |
| с | и | и | к | б |
| т | в | | | я |
| р | е | | | |
| а | т | | | |

- **Kto szybciej** ułoży wyraz? Para grających dostaje komplet karteczek (jeden lub kilka – do decyzji nauczyciela) z wypisanymi na nich literami (przygotowanie takiego kartkowego alfabetu można wcześniej powierzyć uczniom jako ćwiczenie kaligraficzne). Każdy komplet to litery wchodzące w skład określonego wyrazu. Wygrywa ta para, która jako pierwsza ułoży wyraz (wyrazy).
- **Domino** – Nauczyciel może z prostych zdań zrobić domino – skserować te zdania, rozciąć je na wyrazy i polecić uczniom ich ułożenie zgodnie z usłyszanym tekstem nagrania.

■ Zadania utrwalające akcent rosyjski

- **Znajdź akcent** – Uczniowie mogą brać udział w grze w parach lub indywidualnie. Każda para otrzymuje równą liczbę karteczek z wszystkimi poznanymi dotąd słówkami (taką listę można wydrukować i powielić) oraz kartoniki z napisami, „Akcent na pierwszej sylabie” „Akcent na drugiej sylabie” i ewentualnie „Akcent na trzeciej sylabie” (choć takich słów będzie niewiele). Uczniowie rozkładają karteczki tak, aby każdy z wyrazów znalazł się na odpowiednim kartoniku.

- **Kula śnieżna** – W ćwiczeniu intonacji opadającej przydatne będą zadania typu „kula śnieżna”, np. *Powtórz za nauczycielem:*

Это окно.¹ Это окно дома.¹
Это окно дома на первом этаже.¹

Юра пишет.¹ Юра пишет письмо.¹
Юра пишет письмо Наташе.¹

Stosowanie gier dydaktycznych oczywiście nie może być jedyną strategią utrwalania i powtarzania materiału. Niemniej jednak, gry nie powinny być traktowane przez nauczycieli jako mniej wartościowe, gdyż multisensoryczna prezentacja treści ułatwia percepcję materiału, zwiększa zdolność zapamiętywania i przyspiesza proces uczenia się.

Przyglądając się grom od strony dydaktycznej, należy stwierdzić, iż rozwijają one wiele sprawności nie tylko językowych, lecz także intelektualnych i taktycznych. Co jest jednak najistotniejsze, grający chętnie doskonalą te sprawności, gdyż wiedzą, że są one im niezbędne do odnoszenia sukcesu w grze. Niezwykle istotną funkcją gier jest też ich poznawczy charakter i to zarówno dla ucznia (za pomocą dramy można wprowadzić wiele kulturowych norm uzualnych, właściwych dla komunikacji w danym języku obcym), jak i nauczyciela. Przeprowadzanie gier dydaktycznych umożliwi bowiem nauczycielowi lepsze poznanie ucznia, ocenienie jego osiągnięć i braków w sytuacji, która nie wiąże się bezpośrednio ze stresem i przez to wydaje się być bardziej obiektywna. Zazwyczaj podczas tradycyjnego sposobu nauczania nauczy-

ciel prowadząc zajęcia nie ma możliwości dokładniejszego przyjrzenia się pracy wybranych uczniów przez całą lekcję. Różnorodność gier i interakcji daje mu szansę obserwowania ucznia w różnych hipotetycznych sytuacjach, co z całą pewnością odbije się pozytywnie na procesie glottodydaktycznym.

Bibliografia

- Fontana D. (1998), *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań: Zysk i ska.
- Karpowicz S. (1965), *Zabawy i gry jako czynnik wychowawczy*, Wrocław.
- Markowski G. (2006), *Gry leksykalne w nauczaniu francuskiego języka handlowego*, „Języki Obce w Szkole” 2, s. 53-57.
- Marton W. (1979), *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole*, Warszawa: WSiP.
- Niewiadomy Ł., *Znaczenie gier dydaktycznych w nauczaniu*, www.eduforum.pl/modules.php?name=Publikacje&d_op.
- Okoń W. (1987), *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa: WSiP.

- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych, Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
- Siek-Piskozub T. (1994), *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: WSiP.
- Siek-Piskozub T. (1995), *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Siek-Piskozub T. (2005), *Strategia ludyczna w glottodydaktyce, Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, Międzynarodowa Konferencja Naukowa, Poznań, 19-20 listopada 2005 r., <http://gry.konferencja.org/page.php?id=1971>, s. 28.
- Siek-Piskozub T. (2007), *Strategia ludyczna w glottodydaktyce*, w: Surdyk A. (red.) (2007).
- Surdyk A. (red.) (2007), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, tom I, Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Wiatr-Kmieciak M., Wujec S. (2008), *Вот и мы*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Woźniewicz W. (1991), *Metodyka lekcji języka rosyjskiego*, Warszawa: WSiP.

(marzec 2008)

Danuta Stanulewicz¹
Gdynia

Summer at the seaside – rozmawiamy z uczniami o wakacjach po angielsku (lub w innym języku obcym)

W czerwcu nauczyciele języków obcych pytają uczniów, co będą robić podczas lata, zaś we wrześniu często pada pytanie, jak spędzili wakacje. Na te lekcje przed- i powakacyjne chciałabym zaproponować nauczycielom języka angielskiego zestaw zadań, które nie tylko przygotowują uczniów do rozmowy o swoich wakacjach, ale również urozmaicą zajęcia.

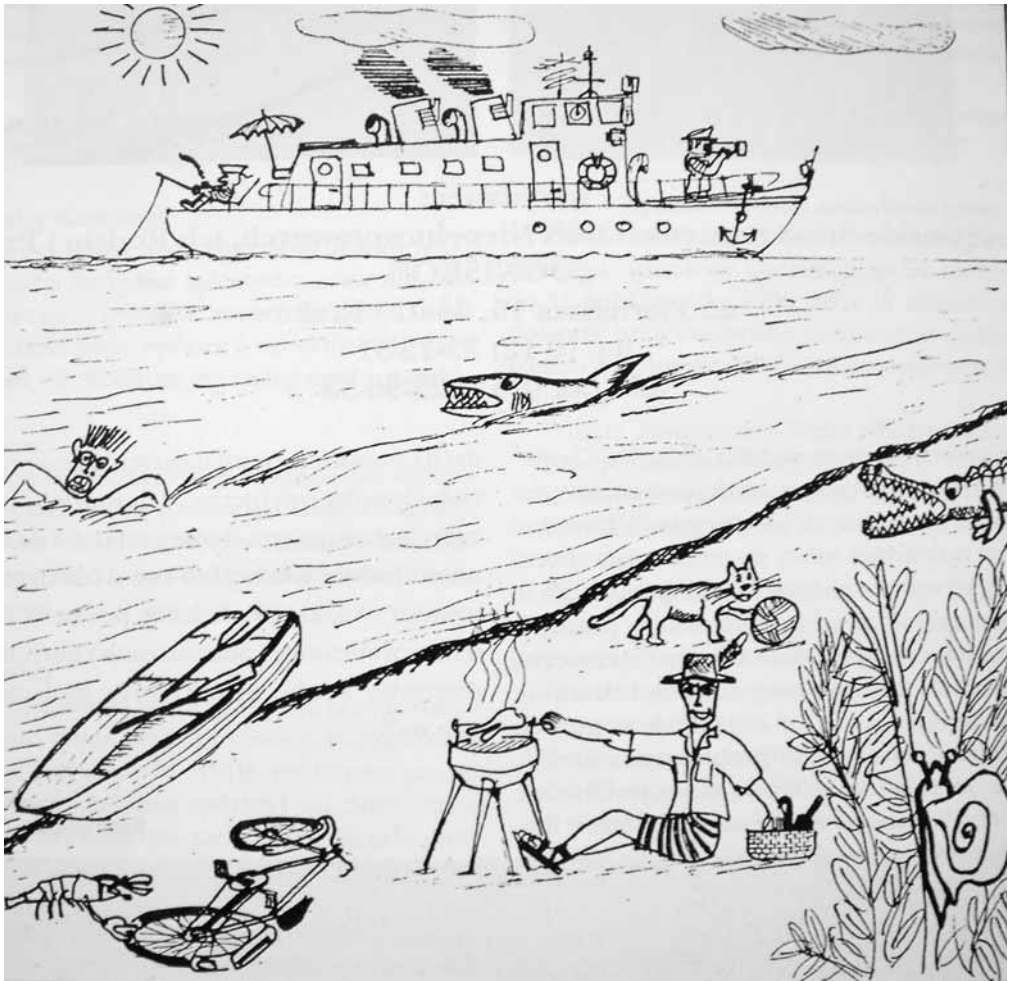
Mimo że zadania zostały zaplanowane na lekcję języka angielskiego, przedstawione przeze mnie pomysły mogą z powodzeniem wykorzystać nauczyciele innych języków obcych. Uczniowie mogą

pracować na przemian indywidualnie, w parach i w grupach kilkuosobowych. Niektóre z sugerowanych zadań mogą przybrać formę pisemną, z niektórych można zrezygnować, a jeszcze inne rozbudować.

Punktem wyjścia dla proponowanych zadań jest rysunek scenki na plaży, skrupulatnie sporządzony według moich wskazówek przez Tomasza Nowosielskiego. Oczywiście można użyć innego rysunku lub też fotografii, przedstawiającej scenkę związaną z wakacjami, a także opracować pasujące do niej zadania.

¹ Autorka uczy językoznawstwa w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Gdańskiego.

Summer at the seaside



Rys. Tomasz Nowosielski

Zestaw zadań

1. Uczniowie znajdują na obrazku osoby, zwierzęta, miejsca, przedmioty itd., które zaczynają się na litery **s**, **c**, **b** i **w**. Można też dodać wyrazy rozpoczynające się od samogłosek. Liczba podanych wyrazów będzie zależała nie tylko od spostrzegawczości uczniów, ale także i przede wszystkim od stopnia zaawansowania językowego. Ćwiczenie to może mieć formę konkursu – wygrywa ten uczeń (bądź grupa), który znajdzie najwięcej wyrazów.

Możliwe odpowiedzi:

- Wyrazy na literę **s**: *saddle, sailor (seaman), sand, sandals, sea, seaside (shore, seashore), shark, ship, shirt, shorts, sky, smoke, snail, starboard, stern, stripes, sun, sunshade, swimmer.*
- Wyrazy na literę **c**: *captain, cat, chain, chicken, cloud, crab, crocodile.*

- Wyrazy na literę **b**: *ball, barbeque, basket, beach, bicycle (bike), binoculars, boat, bottle, bow, bush.*
- Wyrazy na literę **w**: *water, waves, wheel, whiskers.*
- Wyrazy zaczynające się od samogłosek: *anchor, angler, antenna, ears, eyes, oar.*

Uczniom na poziomie średnio zaawansowanym (lub wyższym) można zwrócić uwagę na następujące różnice między słownictwem polskim i angielskim: parasol od deszczu to *umbrella*, natomiast parasol chroniący przed słońcem to już *sunshade*; komin będący częścią domu to *chimney*, lecz komin na statku nazywa się *funnel*.

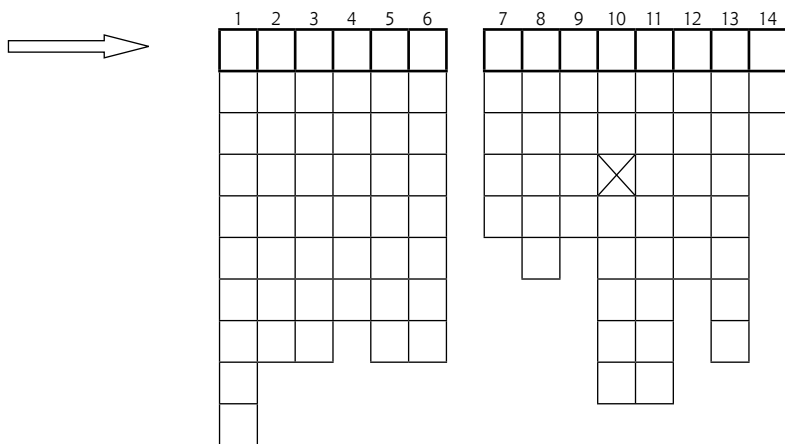
2. Uczniowie opisują obrazek, skupiając się na tym, co robią ludzie i zwierzęta na brzegu, w wodzie i na statku. Jest to ćwiczenie utrwalające użycie czasu Present Continuous.

3. Uczniowie domyślają się, co się wydarzyło wcześniej, a także, co się zdarzy (lub może się zdarzyć), ćwicząc przy tym użycie czasów służących do mówienia o przeszłości i przyszłości, jak również stosowanie czasowników modalnych.
4. Uczniowie mogą również przedstawić swoje domysły dotyczące statku – skąd i dokąd płynie, kto nim podróżuje i w jakim celu itp.
5. Uczniowie w grupach zastanawiają się, gdzie może mieć miejsce scenka z obrazka (w Australii czy na egzotycznej wyspie na Pacyfiku).
6. Uczniowie pracują w parach, przygotowując wywiady. Jedna osoba jest reporterem z telewizji, druga pływakiem, któremu udało się uciec przed krokodylem lub turystą, który urządza na plaży piknik, bądź też marynarzem obserwującym ze statku przez lornetkę wydarzenia na plaży.
7. Następnie uczniowie porównują wakacje nad morzem i w górach, na wsi i w mieście, w Polsce i za granicą itp., szukając zalet i wad różnych sposobów spędzania lata w rozmaitych miejscach.
8. Uczniowie w parach odgrywają role przyjaciół,

małżonków, rodzeństwa itp., którzy mają trudności z ustaleniem, jak i gdzie wspólnie spędzić urlop. Nauczyciel może wcześniej przygotować dla nich kartki ze szczegółowymi instrukcjami dotyczącymi poszczególnych ról.

9. Nauczyciel pyta uczniów, czy chcieliby wziąć udział w wyprawie na egzotyczną wyspę. Uczniowie w grupach mogą planować ekspedycję naukową np. na bezludną wyspę na Pacyfiku. Zastanawiają się, jak zdobyć fundusze na ekspedycję, co ze sobą wziąć, jak dotrzeć do wybranego miejsca, czym się żywić, gdzie mieszkać, a przede wszystkim, co tam badać i w jaki sposób.

10. Uczniowie mogą również rozwiązywać krzyżówki i podobne zadania, które pomogą utrwalić słownictwo związane z wakacjami. Poniższe zadanie jest proste i niezbyt czasochłonne w przygotowaniu. Hasła krzyżówek mogą być nie tylko zdaniami zawierającymi luki do uzupełnienia lub definicjami, można również wykorzystać rysunki lub fotografie, szczególnie z młodszymi i mniej zaawansowanymi uczniami.



1. Your protect your eyes in summer.
2. You use an when it rains.
3. You can climb a in summer.
4. If you go on holiday to Scotland, you may be lucky to see the famous Loch Ness
5. If you go on holiday to Africa, you may see an
6. When you go on a trip, you carry your belongings in a
7. Sometimes you stay at a in summer.
8. People like drinking juice in summer.
9. Some people like on the beach all day.
10. We all eat in summer.
11. You may sit on a in your garden or at the seaside in summer.
12. If you like fishing, you are an
13. When you want to spend some time at sea, you go
14. We are happy when the shines in summer.

Odpowiedzi: 1. sunglasses, 2. umbrella, 3. mountain, 4. monster, 5. elephant, 6. rucksack, 7. hotel, 8. orange, 9. lying, 10. ice cream, 11. deckchair, 12. angler, 13. yachting, 14. sun. Hasło: SUMMER HOLIDAYS.

11. Nauczyciel może spytać, jak uczniowie zamierzają spędzić (bądź jak spędzili, jeżeli lekcja odbywa się już we wrześniu) wakacje. Uczniowie wykonują to zadanie w parach lub grupach. Zadanie to może mieć formę wywiadu (np. do szkolnej gazetki) lub po prostu koleżeńskie rozmowy. Dobrze byłoby połączyć w pary tych uczniów, którzy jeszcze nie rozmawiali ze sobą o wakacjach (w żadnym języku).

12. Rozmowa o planach wakacyjnych może mieć także inną formę. Uczniowie w parach zadają sobie pytania wymagające odpowiedzi *yes/no* i zgadują, gdzie i jak ich rozmówcy zamierzają spędzić wakacje. Tutaj koniecznym warunkiem wstępnym jest brak informacji o wakacjach rozmówcy.

13. Zadanie 12. można również wykonać po wakacjach – uczniowie wówczas odgadują, gdzie i jak ich rozmówcy spędzili lato. Można poprosić uczniów o przyniesienie zdjęć. W parze jedna osoba pokazuje zdjęcia, a druga zadaje pytania, próbując zgadnąć, gdzie zdjęcie zostało zrobione, kim są współtowarzysze podróży itp. Jeżeli pozwalają na to warunki techniczne, chętni uczniowie mogą przygotować dla reszty grupy pokaz slajdów.

14. Pokaz slajdów można również wykorzystać w zadaniu, w którym uczniowie będą zgadywać i opisywać, jakie są wymarzone wakacje. Uczniowie indywidualnie lub w parach przygotowują jako pracę domową slajdy przedstawiające miejsca, do których chcieliby pojechać, współtowarzyszy podróży i sposoby spędzania czasu (np. sporty, wędrówki, opalanie się na plaży). W czasie prezentacji grupa zadaje pytania i interpretuje zdjęcia, a także próbuje ustalić szczegóły wakacji marzeń.

Przedstawione powyżej propozycje nie wyczerpują oczywiście wszystkich możliwości. Nauczyciel może poszerzyć zakres tematyczny, np. o pracę wakacyjną na zajęciach ze starszymi uczniami. Ponadto komputery umożliwiają uczniom przedstawienie nie tylko slajdów, ale także i filmów z wakacji bądź też zaprogramowanie i uczestnictwo w prostych grach o tematyce wakacyjnej. Można też wykorzystać bardziej tradycyjne pomoce, takie jak mapy ścienne, plakaty oraz ulotki biur podróży. Niezależnie jednak od wykorzystanych środków technicznych, pomocy audiowizualnych i innych rekwizytów, tematy wakacyjne są zawsze przez uczniów mile widziane – ze względu na przyjemne skojarzenia i możliwość rozmowy o swoich przeżyciach – warto więc do nich wracać.

(maj 2009)

Przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum

Joanna Bytner¹
Płock

Język niemiecki w przedszkolu i pierwszych klasach szkoły podstawowej

Praca z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym to duża przyjemność, ale i również

duża odpowiedzialność. Rola nauczyciela w odkrywaniu dzieciom nowego świata jest niezwykle

¹ Joanna Bytner jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej w Starej Białej. Brała udział w naszym konkursie 2008: *Uczymy języka w przedszkolu i szkole podstawowej, by pomóc małym uczniom w ich zmaganiach z wielkim światem.*

ważna. Musi on być wiarygodny, ciągle zaskakiwać, aby zapobiegać nudzie i oczywiście wzbudzać sympatię. Ucząc języka obcego, nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę, że często jest pierwszą osobą pokazującą dzieciom z najmłodszej grupy wiekowej nieznaną świat innego języka, kultury, zwyczajów. Aby go pokazać w sposób atrakcyjny i tym samym rozbudzić ich motywację do nauki, musi mieć na względzie ich predyspozycje.

Gdy uczę języka niemieckiego w oddziale przedszkolnym, zawsze pamiętam, że dzieci 6–7-letnie charakteryzuje naturalna aktywność, plastyczność psychiczna, tendencja do naśladownictwa. Dobór odpowiedniej metody nauczania języka obcego umożliwia wykorzystanie tych naturalnych predyspozycji. Jedną z takich metod jest TPR (*Total Physical Response*), polegająca m.in. na obserwacji mimiki i gestów odzwierciedlających wypowiedziane kwestie. Naśladowując i powtarzając, dziecko wykorzystuje swe możliwości motoryczne i językowe, co jednocześnie staje się atrakcją zajęć. Dzieci uczą się, słuchając poleceń wydawanych w języku niemieckim, obserwują ich wykonanie, a następnie samodzielnie je wykonują, reagując na polecenie. Na przykład:

Steh auf!/ Aufstehen!/Setz dich!/Setzt euch!
Hör zu!
Gib mir!
Komm hier!
Sag „Hallo“!

W nauczaniu przedszkolnym używam też elementów metody komunikacyjnej, ponieważ nauka języka ma już wkrótce służyć komunikacji. Ćwiczenia językowe oparte na tej metodzie to odzwierciedlanie autentycznych sytuacji komunikacyjnych – proste dialogi, inscenizacje, drama. Z metodami łączą się ściśle techniki nauczania i pomoce dydaktyczne. Są zabawy, gry, piosenki, wyliczniki, twórczość plastyczna, jak i ćwiczenia gimnastyczne i taniec.

Wielokanałowość procesu nauczania spowodowała, że korzystam z programu, który pokazuje ujęcie patchworkowe materiałów dydaktycznych, tzn. korzystanie z różnych źródeł w tworzeniu całości. Jest to podejście czasochłonne, wymaga-

jące dostępu do różnorodnych źródeł (komputer, drukarka, ksero, telewizja), jednak uwzględnia indywidualne potrzeby i umiejętności konkretnej grupy, uwzględnia propozycje uczniów i rodziców, nauczycielowi zaś pozwala tym samym na większą elastyczność w doborze treści nauczania.

Materiałem, którym posługuję się podczas zajęć są np. wybrane utwory literackie i muzyczne z literatury językowej dla dzieci, kolorowe ilustracje, plansze, własnoręcznie wykonane karty pracy. Wykorzystuję też wiele środków będących wyposażeniem sali oddziału przedszkolnego – zabawki, przybory szkolne, historyjki obrazkowe, plansze, cyfry itp.

Przy planowaniu pracy z dziećmi należy uwzględnić ich egocentryczność. Dzieci chcą być zauważone i wolą pracować indywidualnie. Dlatego praca indywidualna w początkowym okresie nauki jest formą dominującą. W zależności od zaplanowanych zajęć stosuję stopniowo pozostałe formy pracy, zarówno pracę zbiorową (np. przy prezentacji nowych treści, ćwiczeń), grupową (praca w parach, małych grupach).

Aby wykorzystać opanowane już przez dzieci umiejętności, stosuję w nauce języka przede wszystkim zabawę. Dzięki niej nauka nie jest ani za łatwa, ani za trudna. Z zestawu tradycyjnych zabaw wybieram te, które nie stwarzają napięcia powodowanego rywalizacją i nie ośmieszają jej uczestników oraz są przyjazne dla dziecka. Ważna jest też odpowiednia metodyka – dzielę materiał na małe etapy, kroki, które wprowadzam stopniowo. Stosuję również przekaz ruchowy, pozawerbalny, gdyż jest on łatwiejszy w odbiorze. Przykładem może być zabawa ruchowa w kole *Pluszowe misie*². Pokazuję czynności zawarte w tekście piosenki, nucąc ją i powtarzając słowa. Proszę dzieci, aby wcieliły się w rolę pluszowych misiów i razem z nimi wykonywały kolejne czynności:

Teddy, Teddy dreht sich um („misie” obracają się wokół własnej osi).

Teddy, Teddy macht sich krumm („misie” robią skłony).

Teddy, Teddy hebt ein Bein („misie” podnoszą nogę w górę).

² G. Werner (1998), *Spielen und lernen – wskazówki metodyczne*, Warszawa, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, s. 24.

Teddy, Teddy, das ist fein (pokazują znak OK z uniesionym w górę kciukiem).

Dzięki takim wierszykom i piosenkom dzieci intuicyjnie opanowują nowe umiejętności.

Bardzo ważne zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela są ćwiczenia powtórzeniowe oraz graficzne wyszczególnienie najważniejszych treści, które dziecko powinno zapamiętać. Przykładem może być piosenka na „dzień dobry” – *Guten Tag, Guten Tag sagen alle Kinder*³.

Guten Tag, Guten Tag sagen alle Kinder (wszystkie dzieci stoją w kole i śpiewają)

große Kinder, (podciągamy się wysoko na palcach pokazując rękoma „duże dzieci”),

kleine Kinder (kucamy, pokazując dłońmi nisko „małe dzieci”),

dicke Kinder, (pokazujemy rękoma „grube dzieci”),

dünne Kinder (pokazujemy rękoma „chude dzieci”).

Guten Tag, Guten Tag sagen alle Mädchen (to samo śpiewają tylko dziewczynki – *Mädchen*)

große Mädchen, kleine Mädchen,

dicke Mädchen, dünne Mädchen,

(... *sagen alle Jungen*) (to samo robią i śpiewają tylko chłopcy – *Jungen*).

Następnie dzieci ilustrują treść piosenki. Rysują kolejno duże, małe, grube, chude dzieci, dziewczynki, chłopców itd. Ewentualnie dostają obrazki do pokolorowania. Tym samym utrwalają poznane słownictwo.

W nauczaniu przedszkolnym ćwiczenia powtórzeniowe pełnią istotną rolę, gdyż dzieci zapominają to, czego potrafią się tak szybko nauczyć. Dlatego kładę duży nacisk na wielokrotne, lecz urozmaicone w formie powtarzanie poznanego materiału. Są to powszechnie znane zabawy: *Stille Post*, *Echo-Übung*, *Kettenübung*. Ćwiczenia powtórzeniowe uwzględniają oczywiście tylko te sprawności językowe, które dzieci w tym wieku nabywają, a mianowicie rozumienie ze słuchu i mówienie. Urozmaicam je także rekwizytami, stosując następujące zabawy⁴:

Samochody – zabawa z rekwizytami (czerwone, zielone, żółte papierowe kółko).

Cel: powtórzenie słownictwa, wykonywanie instrukcji.

Nauczyciel pokazuje kółka i pyta dzieci, w jakim są kolorze, potem ustawia je w rzędzie. Dzieci udają samochody i stosują się do koloru, jaki jest właśnie uniesiony do góry i głośno nazwany przez nauczyciela. Jeśli zielony – mają poruszać się szybko, żółty – zwalniają, czerwony – zatrzymują się.

KIM – ćwiczenie z rekwizytami (w zależności od potrzeb + kredki, blok rysunkowy).

Cel: utrwalenie słownictwa, rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu.

Dzieci słyszą raz lub dwukrotnie ok. 10 poznanych wyrazów. Ich zadanie polega na narysowaniu przedmiotów, których nazwy słyszały.

Blinde Kuh – ćwiczenie z rekwizytami (w zależności od potrzeb).

Cel: powtórzenie znanego słownictwa.

Dziecko wybrane losowo lub chętne ma zasłonięte oczy chustą lub maską. Przez dotyk ma zidentyfikować trzymany w dłoniach przedmiot.

Echo-Übung – ćwiczenie z rekwizytami (zabawki, przybory szkolne).

Cel: utrwalenie słownictwa.

Wspólnie z dziećmi wybiera się przedmiot do ukrycia w klasie. Jedno dziecko opuszcza klasę. Jego zadaniem po powrocie jest odszukanie schowanego przedmiotu. Wszyscy pomagają mu w tym, wymawiając nazwę przedmiotu z różnym natężeniem głosu – ciszej, gdy dziecko oddala się od miejsca ukrycia i coraz głośniejsz, gdy się do niego zbliża.

Würfelspiel – zabawa z rekwizytem – papierowa kostka do gry.

Cel: ćwiczenie spostrzegawczości, utrwalenie pojedynczych słów.

4-6-osobowa grupa otrzymuje kostkę do gry, na której każdym boku znajduje się obrazek przedstawiający misia, lalkę, piłkę itp. Jedno dziecko rzuca kostką i mówi nazwę wylosowanej zabawki.

³ D. Chauvel, D. Champagne, C. Chauvel (2005), *Język niemiecki w przedszkolu i szkole podstawowej*, Warszawa, Wydawnictwa CODN, s. 92.

⁴ J. Środkowska (2004), *Program własny nauczania języka niemieckiego w klasach zerowych dla potrzeb szkoły podstawowej w Starej Białej*, Stara Biała, s. 14-15.

Małe dzieci „noszą” w sobie muzykę, czują potrzebę tańczenia, śpiewania. Wprowadzenie elementów muzyki w połączeniu z ruchem wzbudza zainteresowanie i motywuje do pracy nad materiałem. Niezbędny w pracy jest wówczas magnetofon i zestaw nagrań audio i audiowizualnych.

Bardzo często śpiewamy piosenki, dzieci wówczas szybko zapamiętują nowe słowa, chętnie wystukują lub klaszczą do rytmu. Pokazują lub naśladują „wyśpiewane” czynności. Później dzielę je na grupy, aby wymyśliły własny układ choreograficzny do tekstu piosenki, który jest prezentowany na forum klasowym. Przykładem może być piosenka *Liebe Schwester, tanz mit mir...*⁵. Wprowadzam ją przy okazji omawiania tematyki związanej z rodziną. Dzieci dobierają się w pary (w miarę możliwości mieszane). Na początku wszystkie dzieci śpiewają, ucząc się tekstu i tańca.

Liebe Schwester, tanz mit mir (pary kłaniają się),
beide Hände reich ich dir (wyciągają do siebie ręce),

einmal hin, einmal her (przechylają się raz w jedną, raz w drugą stronę, trzymając za ręce),
rundherum, das ist nicht schwer! (robią kółeczko z potrząsaniem głową – śpiewając „*das ist nicht schwer*” – „to nie jest trudne”)

Lieber Bruder tanz mit mir
beide Hände reich ich dir,
einmal hin, einmal her,
rundherum, das ist nicht schwer!

Potem tańczą, śpiewając z podziałem na role – kwestie brata śpiewają chłopcy, siostry – dziewczynki. Następnie w parach wymyślają własny taniec do piosenki, by zaprezentować go na forum klasy. Wszystkie prezentacje nagradzamy brawami.

Dzięki stosowaniu rymowanych piosenek z muzyką, podkładem muzycznym i wprowadzeniu elementów ruchowych, dzieci opanowują słownictwo i wyrażenia bez większych problemów i pamiętają dłużej. Niejednokrotnie zauważyłam, że nawet po kilku latach, uczniowie pamiętają i wykorzystują wyrażenia zawarte właśnie w kiedyś zapamiętanych piosenkach i rymowankach.

Dzieci uwielbiają także wcielać się w inne postacie. Chętnie odtwarzają proste scenki sytuacyjne, z czasem przygotowują je do inscenizacji jednej z baśni braci Grimm. Dzięki baśniom poznają kulturę innego kraju. Stwarza to fundament postawy akceptacji i tolerancji wobec innych narodowości i kultur.

Kierując się sezonowością w nauczaniu przed-szkolnym, opowiadałam dzieciom o celebrowaniu świąt w Niemczech. I tak na przykład przy okazji świąt bożonarodzeniowych dzieci poznając zwyczaje obcego kraju, porównują je z polskimi, szukają podobieństw i różnic. Przedstawiam także historię powstania popularnej kolędy *Stille Nacht, heilige Nacht*, którą „ilustruję” muzycznie.

Wszystkie te działania poszerzają i uzupełniają spójny proces edukacyjny, nawiązując do rzeczywistych sytuacji i przeżyć dziecka. Przede wszystkim budzą ciekawość w stosunku do otaczającego świata, tworzą okazję do poznawania rzeczywistości społecznej, tradycji rodzinnej, narodowej własnego kraju i innych narodowości oraz umożliwiają orientację w świecie.

Starając się wzbudzać w dzieciach pozytywne emocje związane z nauką języka, przygotowuję je także do samodzielności i oceny własnych umiejętności. Jest to jedno z ważniejszych wyzwań nauczyciela. Przygotowanie dzieci w wieku przed-szkolnym do samodzielności i oceny własnych umiejętności powinno mieć charakter zabawy, swego rodzaju ćwiczenia. Należy się w tej materii poruszać bardzo delikatnie, unikając krytyki oraz bezpośredniego omawiania błędów, gdyż można łatwo zniechęcić dziecko do nauki.

Już na początku roku szkolnego zakładam dzieciom tekturowe teczki do języka niemieckiego, które same mogą ozdobić w charakterystyczny sposób, by potem je bez większych problemów rozpoznać. Teczki są zostawiane w klasie, a na koniec roku szkolnego dzieci mogą je zabrać do domu. Uczniowie składają w nich swoje prace, np. rysunki, przedstawiające to, czego do tej pory już się nauczyli, karty pracy, wycinanki itp. Teczki z pracami są w dostępnym miejscu sali lekcyjnej i w każdym momencie do wglądu zarówno dla

⁵ G. Werner (1998), *Spielen und lernen – podręcznik języka niemieckiego dla dzieci*, Warszawa, Wydawnictwo Wiedza Po-
wszechna, s. 17.

dziecka, jak i jego rodzica. Dzieci, przeglądając swoje prace, dostrzegają, co już dobrze umieją, a co zapomniały i muszą sobie przypomnieć, powtórzyć. Wtedy wkraczam jako pomocnik i doradca, a krytykiem własnych umiejętności jest samo dziecko. Takie przedszkolne portfolio przygotowuje dzieci do systematyczności, uczy samodzielności, skłania do refleksji nad swoimi postępaniami.

Ucząc języka niemieckiego także w pierwszym etapie edukacyjnym szkoły podstawowej, staram się wdrożyć dzieci do samodzielności w uczeniu się. Dzieci korzystają już z podręczników i zeszytów ćwiczeń. Ciągłe jednak bardzo lubią piosenki i często same wcześniej słuchają utworów, będących na płycie do podręcznika. Same dociekają, domyślają się treści, wnioskuje po ilustracjach, poznanych już słowach bądź wyraże-

niach. Korzystając z tej naturalnej ciekawości, przenoszę ją na grunt tekstów, wierszyków. Zachęcam do samodzielnej pracy przez robienie słowniczków tematycznych z poznanego materiału, ilustracji, które mogą być elementem portfolio.

Ważnym elementem jest też wdrażanie do samooceny. Wykorzystuję propozycję autorek podręcznika *eins, zwei, drei*⁶ – karty samooceny. Uczniowie wypełniając je, zaznaczają ołówkiem stopień zadowolenia z umiejętności, jakie posiadli, przyswajając daną partię materiału. Ważne jest też, że mają możliwość poprawienia własnej oceny, ścierając zaznaczony znak ołówka – stąd wypełnianie ołówkiem a nie długopisem.

Poniżej podaję przykładową kartę samooceny, którą przygotowałam inspirowana wymienionym podręcznikiem.

KARTA SAMOOCENY – KLASA III

imię i nazwisko

| Zadanie | Jestem bardzo zadowolona/y | Zadowolona/y | Niezbyst zadowolona/y | Niezadowolona/y |
|---|----------------------------|--------------|-----------------------|-----------------|
| Nazwy pór roku. | | | | |
| Nazwy miesięcy. | | | | |
| Recytacja wierszyka <i>Es war eine Mutter.</i> | | | | |
| Pogoda w różnych porach roku. | | | | |
| Powiedz, co robimy podczas ładnej pogody. | | | | |
| Wymień cechy charakterystyczne dla jesieni. | | | | |
| Zaśpiewanie <i>Kastanienblues.</i> | | | | |
| Nazwanie przedmiotów w rogu obfitości. | | | | |
| Przeczytanie rymowanki <i>Laterne, Laterne.</i> | | | | |
| Wymień ozdoby choinkowe. | | | | |
| Nazwy zabaw na śniegu. | | | | |
| Zaśpiewanie <i>Schneemann Rock'n Roll.</i> | | | | |

⁶ L. Halej, M. Kozubska, E. Krawczyk (2000), *eins, zwei, drei, Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy I. Materiały do kopiowania*, Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, s. 45.

| Zadanie | Jestem bardzo zadowolona/y | Zadowolona/y | Niezbym zadowolona/y | Niezadowolona/y |
|---|----------------------------|--------------|----------------------|-----------------|
| Co robisz wiosną na placu zabaw? | | | | |
| Zaśpiewanie <i>Der Frühling ist schon da.</i> | | | | |
| Wymień ozdoby wielkanocne. | | | | |
| Przeczytanie wierszyka <i>Osterhase, komm zu mir.</i> | | | | |
| Recytacja wierszyka <i>Muttertag.</i> | | | | |
| Wymień nazwy kwiatów. | | | | |
| Wymień nazwy owoców i warzyw. | | | | |
| Zaśpiewanie <i>Sonne, liebe Sonne.</i> | | | | |
| Wymień nazwy ubrań. | | | | |
| Zasady ruchu drogowego wg. <i>Auf der Straße.</i> | | | | |
| Wymień nazwy niektórych pojazdów. | | | | |
| Jak odpowiesz na pytanie: <i>Wie heißt du?</i> | | | | |
| Powiedz, co przynoszą miesiące. | | | | |
| Powiedz tekst swojej roli w przedstawieniu. | | | | |

Dzięki wypełnianiu takiej karty dziecko widzi swoje mocne i słabe strony. Skłania je to do przemyśleń, nad jakimi sprawnościami musi więcej popracować, a w czym jest bardzo dobre. Bezpośrednią krytykę dzieci odbierają bardzo emocjonalnie i łatwo je zrazić do nauki języka. Dlatego też wypełnianie osobistej karty własnych osiągnięć pozwala przygotować je do kontrolowania swojej nauki w przyszłości. Nauczyciel jest w tej fazie nie krytykiem, ale pomocnikiem czuwającym nad obiektywizmem dziecka. Staram się zachęcać dzieci do zadawania sobie pytań i udzielania odpowiedzi.

Sądzę, że takie własne oceny są dobrym wprowadzeniem do przyjmowania wskazówek, pierw-

szych uwag lub też krytyki w przyszłości. Przyszłe ewentualne porażki w nauce też łatwiej przyjąć, jeśli ma się przekonanie wyniesione z przeszłości, że ocenę można poprawić, a braki są do nadrobienia. Dziecku należy też wskazać metody samokształcenia. Oprócz ćwiczeń i zabaw z płytą i podręcznikiem w domu, można zachęcać je do zabawy w nauczyciela, który ma nauczyć, np. rodzeństwo lub rodziców kilku wyrazów.

W sali lekcyjnej bardzo dobrze sprawdzają się „kąciki samodoskonalenia”. Podczas zajęć dodatkowych gromadzę w nich gry językowe, ćwiczenia, które doskonaliły różne sprawności i umiejętności. Dziecko ma możliwość w trakcie zajęć lub w czasie przerwy wybrać sobie zadanie lub

grę o dowolnym stopniu trudności. Ważne jest, aby przygotowywać urozmaicone materiały, które będą wzbudzać zainteresowanie i dzieci będą z nich korzystać jedynie dla własnej przyjemności.

ci. Wtedy będziemy mieli pewność, że idziemy właściwą drogą – przygotowujemy dziecko do nauki z ciekawości a nie z konieczności.

(listopad 2008)

Izabela Witkowska¹
Sandomierz



Rola rymowanek w rozwoju działalności twórczej

W jednym z założeń nowej podstawy programowej o nauce języka angielskiego jest mowa o rozwijaniu działalności twórczej, ekspresji plastycznej, ruchowej i muzycznej. Ma to służyć tworzeniu atmosfery nauki i zabawy, gdzie zabawa przyjmuje zawsze wymiar edukacyjny. Idealnym narzędziem spełniającym powyższe wymagania jest zastosowanie rymowanki. Rymowany wierszyk już sam w sobie jest elementem ułatwiającym przyswajanie nowego słownictwa. Jednak, jeśli dodamy do niego ruch oraz pewne formy plastyczne, jak na przykład tworzenie pacynek lub modeli, stanie się znakomitym sposobem na zachęcanie uczniów do twórczej pracy i kształtowanie pozytywnego stosunku do nauki.

Pierwsza przygotowana przeze mnie rymowanka dla klas I-III zawiera w sobie elementy ruchu, a ponadto można ją również modyfikować zgodnie z upodobaniami lub też poziomem znajomości słów. Dotyczy ona części ciała oraz czynności z nimi związanych.

One, two, three

*You can clap your hands
one two three
clap your hands
clap them just like me.*

*You can shake your leg
one two three
shake your leg
shake it just like me.*

*You can nod your head
one two three
nod your head
nod it just like me.*

*You can stamp your feet
one two three
stamp your feet
stamp them just like me.*

Izabela Witkowska 2009

Łatwo jest zauważyć, że mamy tu do czynienia z liczbą pojedynczą i mnogą rzeczowników dotyczących części ciała. Na tym etapie nauki ważne jest, by nauczyciel przygotował wcześniej uczniów, że w niektórych przypadkach w ostatnim wersie występuje zaimek *it*, a w niektórych *them*. Uczeń może również zmieniać kolejność wymienianych części ciała, a nawet dodawać nowe i dopasowywać do nich czynności, pamiętając tylko o zachowaniu rymu (np. *stretch your arms, pull your hair, touch your nose* itp.).

Jeśli chodzi o ekspresję plastyczną, bardzo prostym i podstawowym sposobem na jej rozwijanie jest po prostu wykonanie rysunku tego, co stopniowo jest wypowiedziane w rymowance. Każdy wers rymowanki *A body*, odpowiedni dla klasy IV, zawiera kolejną część ciała. Rysując je w rezultacie stworzymy postać. Oprócz rysunku możemy też pokazywać jej poszczególne części.

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 4 w Sandomierzu.

A body

*A head with two ears,
two little eyes
a nose in the middle
and mouth that always smiles.*

*One neck which is long
two strong shoulders
two arms that you stretch
and hands with ten fingers.*

*A chest with the belly
a waist and two hips
two legs with two feet
here is the body which likes doing flips.*

Izabela Witkowska 2009

Kolejną formą zabawy z wykorzystaniem tej samej rymowanki może być wykonanie opisanej postaci (nazwijmy ją sportowcem) z plasteliny, a następnie zachęcenie uczniów do wykonania przygotowanym modelem przewrotu *flip*, zgodnie z tym, o czym mówi ostatni wers. Nauczyciel może zaproponować w języku angielskim *let's do some flips*. Dzieci mogą mieć za zadanie dokonanie oceny, który model wykonał najlepszy przewrót.

Inną rymowanką, która łączy w sobie zarówno ruch, jak i plastykę, jest *Family*. Możemy ją wykorzystać przy okazji omawiania przymiotników. Temat związany z członkami rodziny zawsze spotyka się z entuzjazmem ze strony dzieci, zwłaszcza w klasach I-III.

Family

*My mum is **happy**
my dad is **sad**
my sister is **tall**
and my brother is **fat**.*

*My aunt is **angry**
my uncle is **bald**
my grandma is **thin**
and my grandad is **old**.*

*My cousin is **short**
my dog is **small**
and here is my family
I like them all.*

Izabela Witkowska 2009

Pierwszym zadaniem może być pokazywanie wyglądu rymowanych członków rodziny, a mianowicie wcielanie się w rolę poszczególnych osób. Inwencja twórcza należy do dzieci. Przy tej okazji można zorganizować konkurs, kto najśmieszniej pokaże, jak wyglądają lub jaki mają nastrój występujące w rymowance postaci. Następnym zadaniem zawierającym element plastyczny jest wykonanie portretu rymowanej rodziny. Mogą to być proste rysunki, jednak dokładnie ukazujące prezentowane cechy. Jeszcze innym ćwiczeniem na utrwalenie słów związanych z rodziną, jak i przymiotnikami może być zadanie zmiany kolejności występujących w rymowance osób. Można zaproponować uczniom, by zastanowili się nad własną rodziną i dopasowali swoich bliskich do zawartych w niej przymiotników (kolejność przymiotników nie może ulec zmianie). Po wykonaniu rysunku może powstać portret rodziny, który będzie stanowił pewnego rodzaju oryginalny zapis w zeszytcie, przydatny, przypuśćmy, do powtórzenia materiału.

Ćwiczenia plastyczne i elementy ruchu mogą być początkiem do przeprowadzenia niewielkich przedstawień. Proste pacyнки wykonane z papieru i patyka do szaszłyków oraz zbudowanie minisceny z przewróconej na bok ławki stanowią wspaniałą materiał na świetną zabawę. Potrzebujemy jeszcze do tego szybko wpadającej w ucho rymowanki o mało skomplikowanym słownictwie.

Five little hens to rymowanko-bajka opowiadająca historię o pięciu kurkach i kogucie. Potrzebujemy pięć pacynek kurek i jedną koguta. Sposób wykonania pacynek jest dowolny, mogą to być wspomniane patyki do szaszłyków z naklejonymi wizerunkami bohaterów lub też proste nakładki na palce (kawałek papieru zwijamy w rulonik tak, by pasował na palec, a następnie rysujemy na nim postać bohatera lub ozdabiamy go dowolnymi materiałami, w tym przypadku może to być piórko lub czerwony dziób wycięty z papieru). Do przedstawienia potrzebujemy sześciu osób, w tym pięć kurek – mogą to być dziewczynki i jeden kogut, którego rolę może zagrać chłopiec. Początkowo rymowankę wypowiada nauczyciel. Na scenę wkracza pięć kurek, które spotykają koguta, ten zaprasza jedną z nich na spacer i po-

zostają cztery i tak do momentu, kiedy nie ma już nikogo na scenie. Ponieważ zwrotki mają podobny schemat (zmienia się tylko liczba występujących kurek), rymowanka szybko zostaje zapamiętana. Dla upewnienia się, że uczniowie rozumieją sens bajki, w pewnym momencie nauczyciel może zrobić pauzę (na przykład w miejscu, kiedy pada liczba kurek pozostających na scenie), czekając w ten sposób na reakcję dzieci. Uczniowie będą próbowali dokończyć wers, zwłaszcza, że widzą całą sytuację i są w stanie policzyć, ile kurek pozostało. Kolejnym miejscem, w którym nauczyciel może przerwać rymowankę, jest moment *they meet a ...*, uczniowie widząc pacynkę koguta z pewnością zareagują we właściwy sposób. Następnie wypadałoby zrobić pauzę w miejscu *go for a ... (walk)*, dlatego, że jest to słowo rymujące się z *cock*, więc może być szybko przyswojone. Pauzy możemy kontynuować aż do momentu, kiedy dzieci będą w stanie rymować samodzielnie. Na pewno nie stanie się to od razu na pierwszej lekcji, ale jest to okazja do wielokrotnego powtarzania przedstawienia w ciągu całego roku, przy różnych okazjach.

Five little hens

*Five little hens live on the farm.
They meet a cock one day with beauty and charm.
He asks one of them to go for a walk.
What a nice couple they are; a hen and a cock.*

*Four little hens live on the farm.
They meet a cock one day with beauty and charm.
He asks one of them to go for a walk.
What a nice couple they are; a hen and a cock.*

*Three little hens live on the farm.
They meet a cock one day with beauty and charm.
He asks one of them to go for a walk.
What a nice couple they are; a hen and a cock.*

*Two little hens live on the farm.
They meet a cock one day with beauty and charm.
He asks one of them to go for a walk.
What a nice couple they are; a hen and a cock.*

*One little hen lives on the farm.
She meets a cock one day with beauty and charm.
He asks her to go for a walk.
What a nice couple they are; a hen and a cock.*

*No little hens live on the farm
And there is no cock with beauty and charm
Nobody asks to go for a walk.
There's no little hen and no charming cock.*

Izabela Witkowska 2009

Innym przedstawieniem, w którym dzieci klas I-III odgrywają rolę czarodziejów, jest *Abracadabra*. Tu też potrzebne są rekwizyty, a mianowicie pacynka ptaszka, hipopotama, pirata, rybki oraz obrazki przedstawiające: drzewo, pszczołę, statek, morze. Czarodziejem jest uczeń, któremu możemy przygotować różdżkę lub czapkę czarodziejki, czterech uczniów trzyma pacynki lub wizerunki bohaterów, kolejna czteroosobowa grupa ma przypięte do ubrania obrazki z drzewem, pszczołą, statkiem i morzem. W początkowym etapie czarodziejem może być nauczyciel. Wypowiada on słowo *abracadabra*, wykonuje gest różdżką oraz rymuje pierwszą zwrotkę, w czasie której osoba trzymająca wizerunek ptaszka umieszcza go na drzewie, kolejna zwrotka ustawia hipopotama obok pszczoły, następna pirata na statku, a ostatnia rybkę w morzu. Zamiast przypiętych obrazków uczniowie mogą wcielić się w rolę drzewa, pszczoły, statku i morza, naśladując związane z nimi dźwięki lub pokazując je gestami (na przykład drzewo może mieć rozłożone ramiona stanowiące gałęzie, falujące z wiatrem itp.).

Kiedy dzieci oswoją się z rymowanką, można im zaproponować zaczarowanie bohaterów i umieszczenie ich w innych, wybranych przez siebie miejscach, na przykład hipopotama na drzewie, ptaszka w morzu, rybkę na statku, a pirata obok pszczoły. Warto jest dodać mimikę zdziwienia po zaczarowaniu postaci. Ważne jest, by zachować rym, a mianowicie pierwszy i ostatni wers każdej zwrotki musi pozostać niezmienny. Zabawa z pewnością spotka się z entuzjazmem, zwłaszcza gdy pozwolimy dzieciom zdecydować, gdzie mogą umieścić swoich bohaterów rymowanki.

Abracadabra

*Abracadabra 1, 2, 3
Where' the bird?
It's in the tree.*

*Abracadabra 1, 2, 3
Where's the hippo?
It's next to the bee.*

*Abracadabra 1, 2, 3
Where's the pirate?
It's on the ship.*

*Abracadabra 1, 2, 3
Where's the fish.
It's in the sea.*

*Abracadabra 1, 2, 3
I'm a magician
Look at me.*

Izabela Witkowska 2009

Rymowanki są w zabawie znakomitym pomysłem na stworzenie przyjaznej atmosfery, służącej owocnej nauce. Dzięki ruchowi, gestom, ćwiczeniom plastycznym uczniowie widzą, czego się uczą. My, nauczyciele, przedstawiamy sytuację, w której uczniowie muszą się odnaleźć. Stopień przyswojenia zaproponowanego materiału zależy od ich własnej inwencji twórczej oraz zaangażowania. Wkład w lekcję ucznia będzie tym większy, im więcej poświęcimy czasu na zachętę do samodzielności i odpowiedzialności za podjęte decyzje.

(lipiec 2009)

Emilia Kosowska-Stępnia¹
Lublin



Każdy może pisać wiersze

*Standing before you
Suddenly all words gone
Nothing to say*

Geneza konkursu *Can you write haiku poems?* – Tradycyjnie, jak co roku, w Gimnazjum nr 3 w Lublinie odbył się dwuetapowy międzygimnazjalny konkurs pisanie wierszy haiku w języku angielskim. Pomysł zrodził się przy okazji poszukiwań przez nauczycielkę języka angielskiego takich sposobów nauczania, które zachęciłyby uczniów do pogłębiania znajomości słownictwa w mniej formalny i szkolny sposób, odwołując się do wyobraźni i wielozmysłowego postrzegania, kreatywności i osobistego zaangażowania uczniów, które efektywnie wspomagają uczenie się. Doskonałą inspiracją i narzędziem okazał się język angielski, gdyż to właśnie w nim, obok japońskiego, tworzona jest największa ilość wierszy haiku.

*Ideas hanging
From the top of cat's pink tongue
Refuse to come out*

Co to jest haiku? – W największym skrócie haiku, zwane też hai-kai, hokku, jest gatunkiem japońskiej poezji, powstałym w XVII wieku. Utwory haiku są ściśle związane z filozofią zen, a ona w sztuce zakłada operowanie paradoksem, subtelnością, estetycznym minimalizmem i wyzbyciem się własnego ja. Haiku to „przelotna chwila” uchwycona przez artystę, chwila, której nie da się jednoznacznie zinterpretować. Początkowo haiku były utworami dworskiej poezji o charakterze satyryczno-obyczajowym, ewoluowały w różnych kierunkach, a obecnie są jedną z najpopularniejszych form poetyckich na całym świecie i mogą dotyczyć każdego tematu z codziennego życia.

Wymyślono nawet program komputerowy do pisania wierszy haiku, który z 3 słów układa cały wiersz i zapamiętując preferencje autora, pomaga przy następnych próbach. Jednak metoda tradycyjna daje więcej satysfakcji i umożliwia rozwój i uczenie się.

Haiku ma zazwyczaj trzy wersy. Pierwszy jest pięciosylabowy, drugi siedmio-, a trzeci także

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 3 w Lublinie.

pięciosylabowy. W innych niż japoński językach trudno zachować tę zasadę, więc poeci na ogół nie stosują się do tego wymogu. Muszą jednak pamiętać o kigo, czyli odniesieniu do pory roku lub dnia przez użycie słowa klucza, charakterystycznego dla danej pory roku, do której odnosi się wiersz lub w której jest osadzony. Niezbędne jest również „cięcie”, polegające na podziale wiersza na dwie autonomiczne części semantyczne, które jednak dopełniają się, a końcowa linijka bywa podsumowaniem i zaskakującą puentą.

*Playing football
I feel like
GOD*

Plan lekcji – Aby przygotować uczniów do pisania wierszy haiku, nie wystarczy podanie adresów stron internetowych i ogłoszenie konkursu. W każdej ze szkół nauczyciele podczas lekcji lub zajęć pozalekcyjnych przeprowadzają warsztaty doskonalące tę umiejętność. Pomysłów może być wiele, ale wszystkie zapewne zawierają poniższe elementy – w różnym układzie zależnie od potrzeb i inwencji nauczyciela.

- Przedstawienie współczesnych wierszy haiku w języku angielskim.
- Analiza utworów pod względem treści, z uwzględnieniem atmosfery i poetyckiego obrazu powstającego u odbiorcy.
- Analiza utworów pod względem formy: trzy wersy, nieobecność rymów, słowa klucze dotyczące pory roku, podział na część opisową i końcowe podsumowanie.
- Uwagi ułatwiające pisanie: posługiwanie się raczej słowem albo równoważnikiem zdania a nie całym poprawnym gramatycznie zdaniem. Unikanie orzeczeń i budowanie napięcia oraz klimatu wiersza wynikającego ze zderzenia słów. W przypadku haiku mniej znaczy więcej, tak jak w przypadku każdego utworu poetyckiego, czasem najważniejsze jest to, co jest niedopowiedziane między linijkami.
- Samodzielne pisanie wierszy haiku na zadany lub dowolny temat, korzystając ze słowników lub, jeśli grupa jest zaawansowana, nie.
- Uwagi końcowe: omawianie prac odbywa się w sposób wspierający, gdyż nie ma w tym

przypadku złych prac, mogą być jedynie bliższe lub dalsze ideałowi i duchowi haiku. Dyskretne sugestie i uwagi nauczyciela wspierają i naprowadzają uczniów na właściwe tory, ale które są te właściwe – każdy musi odpowiedzieć sobie sam. Warte podkreślenia jest to, że często uczniowie słabsi lub dotychczas nienajlepiej radzący sobie z językiem angielskim angażują się i odnoszą sukcesy – czasem wystarczy taki mniej szkolny bodziec, by wyzwoili w nich ukryte zdolności i pokłady wrażliwości oraz rozwijać umiejętności językowe. Poza tym haiku jest proste w konstrukcji i nie wymaga perfekcyjnej znajomości struktur gramatycznych i angielskich czasów, włada raczej słowami i umiejętnym ich doбором. Odniesiony sukces, pochwała, nagroda w konkursach klasowych, szkolnych lub międzyszkolnych motywują uczniów najbardziej. Poza tym pisanie lub czytanie wierszy haiku może być wykorzystane w zajęciach terapeutycznych z cyklu „terapia poezją” lub na godzinach wychowawczych poświęconych różnej tematyce, np. wyrażaniu uczuć.

*School stress
Student's or teacher's?
You never grow up*

Cele i etapy – W naszym gimnazjum jest to już trzecia edycja tego konkursu, którego celem jest przede wszystkim doskonalenie umiejętności pisania krótkich form poetyckich w języku angielskim, posługiwanie się językiem obcym przez młodych autorów, by w ekspresywny sposób komunikować się ze światem zewnętrznym, propagowanie oryginalnej twórczości poetyckiej uczniów i współpraca z innymi gimnazjami, by rozwijać zainteresowania młodzieży i prezentować ich osiągnięcia.

Pierwszy etap konkursu obejmuje nadesłanie do organizatorów prac maksymalnie czterech uczniów z danej szkoły. Każdy z nich powinien zaprezentować cztery wiersze haiku własnego autorstwa na podany temat. I tak w roku 2007 był to motyw *Four seasons*, w następnym roku *Four elements*, a w bieżącym roku *Four colours of Japan*. Podkreślenia wymaga fakt, że prace mają być oryginalne i samodzielne,

a organizator, który monitoruje związane z tym tematem strony internetowe, zastrzega sobie prawo do dyskwalifikacji prac kopiowanych lub podejrzanych o plagiat.

Drugi etap, odbywający się w naszym gimnazjum, polega na wyłonieniu dziesięciu najlepszych autorów, których zadaniem jest napisane dwóch wierszy haiku na wylosowany temat. W pierwszej edycji konkursu – *Can you write haiku poems?* – były to różne tematy, jak np. *It's me, Best friend, Music, Freedom, UFO*, ale zawsze drugi temat był związany z Lublinem lub regionem lubelskim. W następnej edycji temat pierwszy był inspirowany martwą naturą – ustawionym bukietem gałązek wiśni, a w ostatniej wysłuchany

dwukrotnie motyw muzyczny miał być bodźcem do powstania wiersza. Uczniowie mają na napisanie swoich utworów 30 minut i mogą korzystać ze słowników polsko-angielskich i angielsko-polskich.

Co roku przewidziane są trzy główne nagrody oraz wyróżnienia, a oprócz dyplomów młodzi poeci otrzymują cenne nagrody książkowe od sponsora, którym jest jedno z wydawnictw językowych. Konkurs cieszy się powodzeniem i organizatorzy planują kontynuowanie tej tradycji, być może rozszerzając jego zasięg na klasy szóste szkoły podstawowej i pierwsze liceum.

(czerwiec 2009)

Ilona Stępień¹
Rzeszów

Zabawy translatorskie, czyli o tłumaczeniu poezji przez gimnazjalistów

Kilka słów na temat przekładu

Interpretacja tekstu literackiego nie jest zadaniem łatwym. Prawdziwe wyzwanie mogą stanowić utwory poetyckie, w których każde użyte słowo jest ważne. Ale właśnie to bogactwo semantyczne sprawia, że próba zmierzenia się z przekładem wiersza nie zawsze kończy się sukcesem nawet dla osoby, która zawodowo zajmuje się tłumaczeniem. Niektórzy zapewne są zdania, że poezję umieją tłumaczyć wyłącznie poeci. Jak twierdzi Adam Zagajewski:

„Otóż tym, co decyduje o istnieniu poety, jest głos. Poetów rozpoznajemy po ich głosie. Czym jest głos? Zapewne pewną duchową częstotliwością. (...) Otóż ktoś, kto pisze wiersze, będzie zazwyczaj doskonale umiał usłyszeć i rozpoznać głosy innych poetów,

dawnych i nowych, nie będzie jednak nigdy wiedział, czym jest jego własny głos, jako że głos jest dla innych, nie dla nas”².

Może nie chodzi tutaj wyłącznie o głos, ale o pewien sposób postrzegania rzeczywistości i ujmowania jej za pomocą słów. Oczywiście jest, że przekład stanowi już interpretację utworu, jest nową jakością, obecne są w nim ślady tłumacza.

Czy zatem można pracować z utworem poetyckim na lekcji języka obcego na przykład w gimnazjum? Czy nasi uczniowie będą w stanie poradzić sobie z zadaniami, przed którymi stają tłumacze – osoby z doskonałą znajomością języka obcego i świetnie posługujące się mową ojczystą? Aby udzielić odpowiedzi na powyższe pytanie, warto podkreślić, że celem pracy z tekstem poetyckim na lekcji nie jest uzyskanie ideal-

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum im. Jana Pawła II Sióstr Prezentek w Rzeszowie.

² <http://www miesiecznik.znak.com.pl/zagajewski573.php> (dostęp: maj 2009).

nego przekładu. Jaki jest więc sens wykorzystania poezji i czy taka lekcja rzeczywiście przyniesie oczekiwane rezultaty?

▀ Zabawa w tłumacza – cele lekcji

Dlaczego warto? Najogólniej można stwierdzić, że celem omawianej lekcji jest doskonalenie różnych sprawności językowych. Tłumaczenie tekstów jest zawsze dla uczniów okazją do poszerzenia słownictwa. Podczas pracy z utworem poetyckim można szczególnie zwrócić uwagę na polisemię wyrazów, a także przynależność poszczególnych leksemów do różnych kategorii gramatycznych, np. pełnienie funkcji czasownika i rzeczownika przez to samo słowo. Uczniowie, którzy w grupie pracują nad tłumaczeniem, muszą wspólnie podejmować decyzje dotyczące wyboru słów i kształtu przekładu. W ten sposób rozwijają tak ważną umiejętność pracy zespołowej. Ponadto uczą się korzystania ze słownika.

Lekcja z przekładem jest nietypowa i oryginalna, a wszystko, co wykracza poza pewien schemat i różni się od tradycyjnych zajęć, wzbudza zainteresowanie uczniów. To, co nowe, zawsze intryguje i zaciekawia.

▀ Możliwe trudności

Podczas lekcji uczniowie mogą napotkać różne trudności. Zwraca na nie uwagę T. Hrehovčik, przytaczając słowa wybitnego angielskiego poety Roberta Frosta, który stwierdził, że poezją jest właśnie to, co ginie podczas dokonywania przekładu, a więc tłumaczowi nie da się uchwycić tego, co w oryginalnym wierszu jest najistotniejsze. Źródłem trudności, przed którymi staje tłumacz, jest szczególnie język utworu poetyckiego, tak inny od języka prozy. Dobry przekład musi nie tylko przekazać określoną treść, ale także zachować określony styl. Oprócz tego celem poezji jest m.in. oddziaływanie na uczucia odbiorców, zatem ważne jest, aby przekład podobnie jak oryginalny

nał wpływał na emocje czytelników (Hrehovčik 2006:52-53).

Przeszkody, z którymi musi zmierzyć się uczeń, można podzielić na te o charakterze językowym oraz kulturowym. Do pierwszej grupy zaliczymy różnice dotyczące np. struktur gramatycznych, do drugiej natomiast takie, które są związane tylko z kulturą kraju, w którym powstał utwór. Mogą to być chociażby nazwy produktów żywnościowych albo ubiorów, które nie mają swoich odpowiedników w innych językach (Hrehovčik 2006:41-42). Kluczową sprawą jest zatem wybór odpowiednich tekstów. Nauczyciel powinien wziąć pod uwagę takie kwestie, jak: wiek uczniów, stopień znajomości języka obcego, tematykę utworu i jego językową trudność, zwłaszcza w doborze słownictwa.

▀ Zaskakujące efekty

Praca z tekstami poetyckimi może naprawdę przynieść zdumiewające rezultaty. Poniżej przedstawiam efekty pracy moich uczniów, które być może będą zachętą do przeprowadzenia podobnych zajęć. Podczas lekcji dokonywali oni przekładu na język polski wierszy księdza Jana Twardowskiego, przy czym pracowali na tekstach angielskich – przekładach utworów poety³. Oczywiście podczas wykonywania zadania uczniowie nie wiedzieli, że dokonują przekładu, ale dzięki temu po skończonej pracy i odczytaniu swoich wersji tłumaczenia, mogli się przekonać, jak daleko (albo blisko) oryginału znalazły się „ich” utwory. Przekład, na którym pracowali uczniowie, jest oznaczony numerem 1), tekst polski (Twardowski 1999:52) numerem 2), natomiast wersje uczniowskie numerem 3).

1) When you say

2) Kiedy mówisz

1) Don't cry in your letter

2) Nie płacz w liście

3) Nie płacz w swoim liście/ Nie płacz w Twoim liście/
Nie płacz mi w liście

1) don't write me fate gave you a kick

2) nie pisz że los ciebie kopnął

³ Teksty pochodziły ze strony: <http://www.ap.krakow.pl/nkja/literature/polpoet/twardowski.htm> (dostęp: maj 2009).

3) nie pisz mi, że los dał ci kopniaka/ nie pisz mi, że los dał ci kopa/ nie pisz mi, że los cię doświadczył/ nie pisz mi, że los daje Ci kopa/ nie pisz mi, że los cię zawiódł

1) there is always a way out
2) nic ma sytuacji na ziemi bez wyjścia
3) zawsze jest wyjście/ zawsze jest inne wyjście/ tam jest zawsze droga/ zawsze jest jakieś wyjście

1) when God shuts a door He opens a window
2) kiedy Bóg drzwi zamyka - to otwiera okno
3) bo kiedy Bóg zamyka drzwi, otwiera okno/ kiedy Bóg zamyka drzwi i otwiera okno/ kiedy Bóg zamyka drzwi, On otwiera okno

1) take a breath take a look
2) odetchnij popatrz
3) weź oddech, popatrz/ weź oddech, spójrz

1) clouds are raining
2) spadają z obłoków
3) chmury padają/ jest pochmurnie i deszczowo/ chmury są deszczowe/ z chmur pada deszcz

1) small great misfortunes necessary for happiness
2) małe wielkie nieszczęścia potrzebne do szczęścia
3) małe wielkie nieszczęścia są konieczne do szczęścia/ przecież mały wielki pech jest niezbędny do osiągnięcia szczęścia/ małe wielkie niepowodzenia są potrzebne do szczęścia

1) learn peace of mind from ordinary things
2) a od zwykłych rzeczy naucz się spokoju
3) ucz się pokoju umysłu od zwyczajnych rzeczy/ naucz się dostrzegać niezwykłość codzienności

1) and forget that you are when you say you love
2) i zapomnij że jesteś gdy mówisz że kochasz
3) i zapomnij, że jesteś, kiedy mówisz kocham/ zapomnij o swoim istnieniu, gdy mówisz, że kochasz

■ Przykład lekcji

Temat: *Lost in translation*

Poziom grupy: zajęcia mogą być przeprowadzone we wszystkich klasach szkół ponadpodstawowych pod warunkiem doboru odpowiednich tekstów, dostosowanych do wieku uczniów i ich znajomości języka obcego.

Przebieg lekcji:

Rozgrzewka językowa: Warto rozpocząć od zapisanie na tablicy zdania wypowiedzianego przez Roberta Frosta: „*Poetry is what gets lost in translation*” i dyskusji z uczniami na jego temat: *Do you agree with his statement? Why is it difficult to translate poetry? What problems can you face when translating a poetry? (Czy zgadzasz się z tym stwierdzeniem? W czym tkwi trudność tłumaczenia poezji? Jakie problemy można napotkać podczas tłumaczenia wiersza?).*

Przykładowe odpowiedzi: *differences in grammar between a source and a target language, rhythm and rhymes in poetry, idioms and clichés, phrases which are difficult to translate because they are rooted in a foreign culture, ambiguity, polysemy (różnice gramatyczne między językiem źródłowym i docelowym, rytm i rym w poezji, idiomy, zwroty, wyrażenia zakorzenione w obcej kulturze i z tego względu trudne do przełożenia, wieloznaczność, polisemia).*

Warto podkreślić, że przekład tekstu literackiego nie polega jedynie na przetłumaczeniu słów, ale przede wszystkim chodzi o przekazanie sensu danego utworu. Zawsze więc tłumaczenie jest już pewną interpretacją.

Można także zadać uczniom pytania o ich upodobania literackie, ulubionych poetów.

Do you like poetry? How often do you read poems? Who's your favourite writer? Do you know any poems by heart? Have you ever written a poem? Do you know anybody who has? (Czy lubisz poezję? Jak często czytasz wiersze? Kto jest twoim ulubionym pisarzem? Czy znasz jakieś utwory na pamięć? Czy kiedykolwiek napisałeś wiersz? Czy znasz kogoś, kto napisał?). Dobrze jest też zwrócić im uwagę, że teksty utworów muzycznych także można uznać za teksty poetyckie.

Kolejnym punktem lekcji jest podział klasy na grupy (zespoły kilkuosobowe), rozdanie im słowników i tekstów poetyckich. Warto przypomnieć uczniom, że większość słów ma kilka znaczeń i to, które oni znają, nie zawsze pasuje do kontekstu, zwłaszcza w przypadku odpowiedników, reprezentujących odległe pola semantyczne, np. *pupil* to w języku polskim *uczeń*, ale także *żrenica*.

Gdy uczniowie wykonują swoje zadania, rolą nauczyciela jest nadzorowanie ich pracy, udzielanie pomocy i wyjaśnianie ewentualnych wątpliwości.

Praca w zespołach powinna trwać ok. 10 minut (chyba, że uczniowie pracują z dwoma lub trzema tekstami), jednak ten czas powinien być uzależniony od długości wiersza i jego stopnia trudności. Następnie uczniowie z poszczególnych grup przedstawiają swoje tłumaczenia. Mogą oni czytać cały tekst lub przedstawiciele wszystkich grup prezentować po kolei poszczególne fragmenty i porównywać przekłady. Jeżeli pracujemy z utworem angielskim, który został przełożony przez zawodowego tłumacza, możemy przeczytać uczniom jego wersję.

Lekcję można zakończyć podaniem informacji o poecie, którego wiersze tłumaczyli uczniowie, albo metodą pogadanki podającej, ćwiczeń lub kwizu.

■ Podsumowanie

Przedstawiona lekcja może być przeprowadzona na przykład podczas zastępstwa w innej klasie. Pozwala ona na ćwiczenie różnych umiejętności językowych, wprowadzając dodatkowo element współzawodnictwa, ale i jednocześnie współpracy uczniów. Nauczyciel może ponadto łatwo modyfikować scenariusz zajęć dobierając teksty i ćwiczenia do poziomu danej grupy. Jego zadanie to przede wszystkim nadzorowanie samodzielnej i w pewnym sensie twórczej pracy uczniów, gdyż tego typu lekcja wymaga głównie ich zaangażowania.

Bibliografia:

- Hrehovčík T. (2006), *Introduction to Translation*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
Twardowski J. (1999), *Bogu się mówi – tak*, Poznań: Księgarnia Świętego Wojciecha.

(czerwiec 2009)

Angela Bajorek, Ewa Górbiel¹
Kraków



Stacje do samodzielności

Praca z tekstem literackim metodą stacji zadaniowych na przykładzie książki obrazkowej Heinza Janischa

Codziennie nauczyciela szkoły wyższej staje się dziś narzekanie na problemy studentów ze stosowaniem nabytych w toku nauki szkolnej umiejętności w samodzielnych działaniach językowych, takich jak analiza faktów, synteza informacji i refleksja nad zdobytą wiedzą. Oczekiwanie niezależności, umiejętności aktywnej pracy nad zadaniami i indywidualnego podejścia do treści studiów coraz częściej jest odbierane przez studentów nie jako szansa, lecz jako zagrożenie i zbędne ryzyko. Można przypuszczać, że jest to niechciany efekt uboczny zmian programów szkol-

nych zmierzających do coraz większej standaryzacji wyników nauczania. Ujednolicone egzaminy podsumowujące kolejne etapy kształcenia z oczywistych względów preferują zadania zamknięte, dopuszczające jedną poprawną odpowiedź. Konieczność optymalnego przygotowania uczniów do tego rodzaju zadań egzaminacyjnych skłania nauczycieli języka obcego do koncentrowania się na wytworzeniu i trenowaniu u uczniów umiejętności rozwiązywania zadań testowych. Takie działanie to w dużym stopniu nic innego, jak traktowanie ucznia jako behawiorystyczną „czarną

¹ Dr Angela Bajorek jest adiunktem, a Ewa Górbiel lektorem w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

skrzynkę” napełnianą pożądanymi umiejętnościami. Zadaniem nauczyciela jest regularne kontrolowanie jej „zawartości” przy pomocy testów i uzupełnianie stwierdzonych braków. Takie nauczanie całkowicie zwalnia ucznia z odpowiedzialności za proces uczenia się, nie pozostawia miejsca na aktywne pozyskiwanie wiedzy, stosowanie indywidualnych strategii i kształcenie umiejętności rozwiązywania problemów. „Produktem” tego typu edukacji wydają się być opisani powyżej studenci przedkładający pasywne uczenie się i oczekiwanie jedynej właściwej odpowiedzi nad aktywne dochodzenie do niej.

W obliczu zarysowanej tu sytuacji wskazane wydaje się uzupełnienie nauczania języka obcego na wszystkich etapach edukacji o otwarte formy nauczania. Metody te zaczerpnięte przede wszystkim ze szkolnictwa alternatywnego (Montessori, Freinet, Steiner i in.), ale także ze szkoleń kadr biznesowych (techniki aktywizujące) i treningu sportowców (stacje zadaniowe) kładą nacisk na indywidualizację procesu nauczania, uwzględnianie zainteresowań i potrzeb uczących się, ich samodzielność i współodpowiedzialność za rozszerzanie wiedzy i pogłębianie umiejętności.

Jedną ze stosunkowo nowych, otwartych form nauczania jest powstała na początku lat 90. XX w. metoda stacji zadaniowych. Dostępne już także na polskim rynku wydawniczym publikacje na ten temat², dają nauczycielom języka obcego możliwość zapoznania się z zasadami stacji zadaniowych, opracowania własnych materiałów i wprowadzania tej metody na swoich lekcjach.

Przedstawmy więc tylko pokrótce główne założenia metody stacji. Podstawą pracy są specjalnie opracowane karty zadań podzielone na stacje rozmieszczone w klasie. Karty zawierają różnorodne formy zadań i ćwiczeń, prostych i bardziej złożonych, analitycznych i kreatywnych, angażujących różne sprawności językowe i zmysły, prowadzących jednak do wspólnego celu. Zależnie od grupy, jej liczebności i mniej lub bardziej wyrównanego poziomu umiejętności językowych stacje mogą być podzielone na obowiązkowe i fakultatywne, można też zdublować stacje celem

uniknięcia zatorów. Jedna ze stacji powinna zawierać rozwiązania zadań wykonywanych na poszczególnych przystankach. Praca na stacjach odbywa się pojedynczo lub (częściej) w grupach w określonym przez nauczyciela rytmie, ale wybranej przez uczniów kolejności. Istotne jest wcześniejsze omówienie „reguł gry” (takich, jak limit czasu na jeden przystanek, niehałasowanie i ewentualnie porozumiewanie się w języku obcym) i ich konsekwentne przestrzeganie. Uczniowie/grupy prowadzą dziennik dokumentujący zaliczenie poszczególnych stacji i poprawność swoich rozwiązań. Typowa lekcja rozpoczyna się od fazy wstępnej, w której zostają wyjaśnione reguły, jest dokonywany podział na grupy, zostaje wprowadzony temat i są prezentowane zadania do wykonania na kolejnych stacjach. Faza zasadnicza to samodzielna praca uczniów na stacjach kończona na sygnał nauczyciela. Lekcję kończy podsumowanie pracy na plenum: porównanie i omówienie wyników.

Nie ulega wątpliwości, iż stacje zadaniowe dynamizują zajęcia i usprawniają pracę w grupach. Wykonywanie zadań na czas i przy różnych stanowiskach sprzyja rozbudzeniu i utrzymaniu zainteresowania uczniów oraz ich koncentracji na treści zadań. Obok aktywizacji uczniów zaletą tej formy pracy jest także indywidualizacja procesu uczenia się: dopuszczalny jest wybór zadań, akceptowane są różne tempo i zróżnicowane drogi poszukiwania rozwiązania. Często i niebezpiecznie wysuwanym zastrzeżeniem jest natomiast bardzo duży nakład pracy nauczyciela przy przygotowaniu lub adaptacji materiałów do kart zadań.

Wychodząc naprzeciw nauczycielom, opracowałyśmy kilkanaście ćwiczeń i zadań do tekstu *Her mit den Prinzen!*, stanowiącego naszym zdaniem doskonałą lekturę dla uczniów szkół gimnazjalnych. Niemał wszystkie mogą zostać przeprowadzone w formie stacji zadaniowych i w ten sposób uatrakcyjnić pracę z tekstem literackim.

Her mit den Prinzen! to opublikowana w 2002 roku książka obrazkowa autorstwa Austriaka Heinza Janischa (ur. 1960), twórcy ponad 40 pozycji dla dzieci przetłumaczonych na 12 języków. Choć

² Por. bibliografia.

skierowana do najmłodszych czytelników, znajduje entuzjastycznych odbiorców również wśród młodzieży i dorosłych. Swoją popularność zawdzięcza nowoczesnej interpretacji tak tradycyjnej formy literackiej, jaką jest bajka. Typowe dla każdej bajki schematy i motywy pojawiają się w uwspółcześnionej wersji. I tak przybyli na zamek rycerze cierpią na syndrom „wypalenia zawodowego” i demonstracyjnie okazują znudzenie koniecznością stawienia czoła kolejnemu smokowi. Zamazaniu ulega więc obraz bohaterskich, walecznych rycerzy, którzy w omawianej historii zostali przedstawieni jako nieudacznicy, niepotrafiący wykonać prostych ćwiczeń fizycznych. Zaskakuje finałowy brak kluczowego bohatera – smoka, bez którego, jak twierdzi król, żadna bajka nie może „funkcjonować”. Owe odmienione elementy bajki, dowcipny język oraz duże, kolorowe i zabawne ilustracje są atutami omawianej lektury. O popularności książki może świadczyć fakt wystawienia jej na deskach teatralnych oraz liczne spotkania autora z czytelnikami.

Z dydaktycznego punktu widzenia tekst jest ponadto interesujący ze względu na swą niewielką objętość oraz liczbę pojawiających się słów nieznacznie tylko przekraczającą 250, w tym zdecydowana większość z poziomu A2 *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*.

Praca z tekstem literackim obejmuje zazwyczaj trzy etapy, z których wybrany warto zrealizować metodą stacji zadaniowych. Dobrze nadaje się do tego pierwsza faza pracy, czyli zadania przygotowujące czytanie, mające na celu ułatwienie zrozumienia (*Vorentlastung*) czytanego tekstu. W proponowanym przez nas materiale w zakres tego etapu wchodzi z jednej strony zadania wprowadzające w treść bajki, polegające na tworzeniu hipotez, z drugiej natomiast ćwiczenia leksykalne pozwalające uczniom zapoznać się z kluczowym dla tekstu słownictwem. Idealną okazję do urządzenia stacji zadaniowych stanowi etap właściwej pracy z tekstem. Są to zadania strukturyzujące tekst, sprawdzające jego zrozumienie i poszerzające słownictwo. Możliwe jest także zorganizowanie w formie stacji ostatniej fazy pracy z tekstem literackim, na którą składają się gry słowne oraz zadania twórcze inspirowane lekturą.

Przedstawione poniżej zadania tworzą bazę ćwiczeniową, którą nauczyciel może modyfikować (redukować, poszerzać, wprowadzić polskie odpowiedniki poleceń itp.) zgodnie z potrzebami i umiejętnościami swoich uczniów. Dokonanie odpowiedniego doboru ułatwia zróżnicowany stopień trudności zamieszczonych tu zadań.

Heinz Janisch: *Her mit den Prinzen!*

- | | |
|----|--|
| 1 | Es war einmal ein König, der hatte eine Tochter. „Wer den Drachen in unserem Land besiegt, darf die Prinzessin heiraten”, ließ der König eines Tages verkünden. „Aber Papa”, sagte die Prinzessin beim Frühstück, „bei uns gibt es überhaupt keine Drachen”. |
| 5 | „Ach was”, brummte der König, „irgendein Drache wird sich schon finden lassen. Die Geschichte mit dem Drachen hat noch in jedem Märchen funktioniert”. Zum Glück wurde schon zwei Tage später ein Drache in einer Höhle gesehen. „Er ist nicht besonders groß” berichteten die Boten. „Egal!”, rief der König. „Hauptsache ein Drache. Also – her mit den Prinzen!” |
| 10 | Vor dem Schloss warteten sechs Prinzen. „Immer diese Sache mit den Drachen”, murrte einer. „Das kenne ich schon. Zuerst der Drache, dann die Prinzessin! Einmal habe ich so lange mit einem Drachen gekämpft, dass wir beide vor Erschöpfung schon nicht mehr stehen konnten. Dann kam der nächste Prinz an die Reihe. Der sagte nur „Huch!” und der Drache fiel um. Natürlich hat er die Prinzessin bekommen und nicht ich”. |
| 15 | „Ich kämpfe schon seit Jahren gegen Drachen – und verheiratet bin ich noch immer nicht”, jammerte ein anderer. „Das ist mein letzter Versuch. Dann wechsele ich den Beruf”. |

- Der König erschien in einem prachtvollen Mantel, den er sich extra hatte anfertigen lassen, auf dem Balkon. Der Mantel war mit dem Kopf eines Drachen bestickt. Die Prinzessin versteckte sich hinter dem Vorhang und hörte zu.
- 20 „Wer befreit die Prinzessin aus den Klauen des Drachen?“, rief der König mit bebender Stimme. „Wer erlöst die Drachenprinzessin? Wer kämpft mit dem Ungeheuer um die Hand meiner schönen Tochter? Wer hat den Mut dazu?“
- Die sechs Prinzen hoben müde die Hand.
- 25 Einzelnen wurden sie zur Höhle des Drachen geschickt.
- „Ich habe das ewige Kämpfen satt!“, fauchte der Drache den ersten Prinzen an. „Immer nur kämpfen! Lass uns um die Wette laufen. Wenn du schneller bist, hast du gewonnen“. Der Prinz war einverstanden. Sie rannten dreimal um einen großen Felsen herum. Aber schon nach der ersten Runde hatte der Drache den Prinzen überholt.
- 30 Zum zweiten Prinzen sagte der Drache:
- „Kannst du einen Handstand auf einer Hand? Wenn ja, dann hast du gewonnen!“
- Der Drache zeigte es ihm vor. Der Prinz versuchte es. Aber er war viel zu ungeschickt und fiel auf die Nase.
- Der dritte Prinz bekam vom Drachen eine lange Feder in die Hand gedrückt.
- 35 „Wir werden uns gegenseitig kitzeln!“, sagte der Drache. „Wer zuerst lacht, hat verloren“. Nach zwölf Sekunden begann der Prinz das Gesicht zu verziehen, dann kicherte er und schließlich lachte und lachte er, dass ihm die Tränen über die Wangen rollten.
- Als der vierte Prinz zur Höhle kam, warf ihm der Drache eine Kirsche zu.
- 40 „Lass uns um die Wette spucken! Wenn dein Kirschkern weiter fliegt als meiner, dann hast du mich besiegt“.
- Der Prinz freute sich. Im Weitspucken hatte er schon einmal gegen alle Prinzen des Landes gewonnen. Er stellte sich auf und spuckte. Sein Kern flog weit ins Land hinein, fast bis zum Fluss. Der Drache nickte anerkennend.
- 45 „Nicht schlecht“, sagte er.
- Dann spuckte er. Sein Kirschkern flog und flog, er segelte in einem hohen Bogen durch die Luft, über den Fluss hinweg und weiter noch.
- 50 „Spielen wir Verstecken“, sagte der Drache zum fünften Prinzen. „Wer den anderen findet, hat gewonnen“. Zuerst versteckte sich der Drache. Der Prinz lehnte sich an die Felswand, schloss die Augen und zählte bis hundert. Dann machte er sich auf die Suche nach dem Drachen. Aber er konnte ihn nirgendwo finden. Der Drache sprang aus dem Dickicht.
- „Und jetzt bist du an der Reihe!“
- Der Prinz versteckte sich. Aber schon nach wenigen Minuten sah ihn der Drache auf einem hohen Baum sitzen.
- 55 „Kannst du Fußball spielen?“, fragte der Drache den sechsten Prinzen.
- „Hier ist ein Fußball. Wenn du fünfmal in die kleine Höhle da oben triffst, dann hast du gewonnen“.
- Der Prinz legte sich den Ball zurecht. Dreimal traf er die Höhle, zweimal prallte der Ball vom Felsen zurück. Der Drache holte sich den Ball. Dann schoss er fünfmal genau in die Höhle.
- Die sechs Prinzen reisten beleidigt ab.
- 60 „Ich hab gewusst, dass das wieder nichts wird!“, sagte einer.
- „Mir reicht“, brummte ein anderer. „Ich kann schon keine Drachen mehr sehen. So macht das Prinz-Sein keinen Spaß mehr“.
- Sie zogen davon und man hörte nie wieder etwas von ihnen.
- Nach sieben Tagen kam ein siebter Prinz. Auch er wurde zum Drachen geschickt.

- 65 Der Drache blickte neugierig aus der Höhle. Der Prinz sah ihn lange an. Dann verbeugte er sich.
„Gegen einen Drachen mit so schönen Augen kämpfe ich nicht“, sagte er. „Tut mir Leid“.
Er drehte sich um, ging zu seinem Pferd und ritt zurück ins Schloss.
„Mit der Hochzeit wird nichts“, sagte der Prinz zum König: „Gegen einen Drachen mit so schönen Augen will ich nicht kämpfen“.
- 70 Noch bevor der erstaunte König antworten konnte, wurde die Tür zum Schlosssaal weit aufgerissen.
Alle wichen erschrocken zurück. Der Drache stürmte in den Saal.
„Hilfe! Wache! Zu Hilfe!“, rief der König.
Der Drache nahm den Kopf ab – und die Prinzessin kam zum Vorschein.
„Ich war der Drache!“, rief sie. „Die ganze Zeit über! Ich wollte mir die Prinzen anschauen, die um mich kämpfen. Aber leider hat mich keiner von ihnen interessiert. Aber der da“, sie deutete auf den Prinzen, „der da hat mir gefallen“.
Der Prinz blickte verlegen zu Boden.
„Kannst du Fußball spielen, Kirschkerne weit spucken, dich gut verstecken, schnell laufen und einen Handstand auf einer Hand?“, fragte die Prinzessin.
- 80 „Na ja“, sagte der Prinz. „Es geht so“.
„Bist du kitzlig?“, fragte die Prinzessin.
„Sehr sogar!“, sagte der Prinz.
Die Prinzessin dachte kurz nach.
„Macht nichts“, seufzte sie. „Ich mag dich trotzdem. Von mir aus können wir heiraten. Ich meine – wenn du mich haben willst“.
- 85 „Und ob ich das will!“, sagte der Prinz und wurde rot.
Der König wischte sich den Schweiß von der Stirn.
„Na endlich“, sagte er.
Schon am nächsten Tag wurde geheiratet. Im ganzen Land sprach man von der Drachenprinzessin und ihrem Prinzen.
- 90 Und wenn sie nicht gestorben sind, dann ...

▣ **Zadania przygotowujące do czytania (przed lekturą)**

Arbeitsblatt 1

Mit diesem Bild beginnt das Märchen. Überlege, was hier passiert und schreibe ein mögliches Gespräch zwischen den Personen.

der König

die Prinzessin



der Schlosssaal

Arbeitsblatt 6

Wie sieht ein Drache aus?

das Maul



die Höhle

Was kann ein Drache? Ordne zu!

| | |
|-----------------|------------------|
| aus dem Maul | sich verstecken |
| mit den Flügeln | Feuer spucken |
| mit den Klauen | um sich schlagen |
| mit dem Schwanz | kratzen |
| in der Höhle | fliegen |

Arbeitsblatt 7

Vergleiche die zwei Drachen.



| | | |
|---------------|----------------|----------------|
| mehrere Köpfe | Flügel | viele Zähne |
| schöne Augen | großer Bauch | langer Schwanz |
| Klauen | Hände und Füße | |
| gefährlich | aggressiv | sympathisch |
| böse | lustig | |

Arbeitsblatt 8

Kannst du einen Drachen zeichnen?



Check deine Zeichnung:

| | | |
|--------------------------|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Hat der Drache einen Kopf oder mehrer Köpfe? | der Kopf – głowa |
| <input type="checkbox"/> | Hat er Zähne im Maul? | der Zahn – ząb das Maul – pysk |
| <input type="checkbox"/> | Hat er einen Schwanz? | der Schwanz – ogon |
| <input type="checkbox"/> | Hat er Klauen? | die Klaue – pazur |
| <input type="checkbox"/> | Hat er Flügel? | der Flügel – skrzydło |
| <input type="checkbox"/> | Wohnt er in einer Höhle? | die Höhle – jaskinia |

Arbeitsblatt 9

Körpersprache. Wie verhalten sich die Menschen in diesen Situationen?

Finde unten das passende Bild und schreib auf!

- A. Er ist interessiert:
- B. Er ist unzufrieden:
- C. Sie ist aufgeregt:
- D. Er ist erstaunt:
- E. Sie ist einverstanden:
- F. Er ist verlegen:
- G. Sie ist beleidigt:
- H. Er ist müde vom Laufen:



Er verzieht das Gesicht.



Er macht große Augen.



Er blickt zu Boden.



Er blickt neugierig.



Sie sagt nichts und geht weg.



Sie nickt.



Er wischt sich den Schweiß von der Stirn ab.



Sie spricht mit bebender Stimme.

Arbeitsblatt 10

Was macht ein typischer Ritter? Kreuze an!

- Er kämpft.
- Er segelt.
- Er schießt.
- Er reist viel.
- Er reitet auf einem Pferd.
- Er sitzt auf Bäumen.
- Er besiegt einen Drachen.
- Er rennt einen Marathon.
- Er befreit eine Prinzessin.



Arbeitsblatt 11

Die Ritterrüstung. Finde ihre Bestandteile im Wortsuchrätsel!

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Z | B | L | K | J | M |
| E | M | A | G | Q | O |
| P | A | N | Z | E | R |
| E | Y | Z | R | N | K |
| C | H | E | L | M | U |
| S | C | H | I | L | D |

der
der
der.....
die

Arbeitsblatt 12

Unsere Kindheit. Was passt zusammen?

- 1. um die Wette ... a) spielen
- 2. mit einer Feder ... b) machen
- 3. den Kern weit ... c) laufen
- 4. ins Tor ... d) erzählen
- 5. Verstecken ... e) spucken
- 6. einen Handstand... f) schießen
- 7. ein Märchen g) kitzeln

| | |
|---|--|
| 1 | |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| 5 | |
| 6 | |
| 7 | |

Arbeitsblatt 13

Verstecken spielen – wie geht das? Finde die richtige Reihenfolge.

- Der Suchende lehnt sich an die Wand.
- Die Anderen verstecken sich.
- Der Suchende schließt die Augen.
- Der Suchende macht sich auf die Suche.
- Die Spieler zählen ab, wer als Erster sucht.
- Der Suchende zählt bis hundert.

Arbeitsblatt 14

Wer gewinnt? Ergänze die Regeln mit einem passenden Wort.

Beim Verstecken gewinnt derjenige, der die anderen schnell
Beim Kemespucken, gewinnt derjenige, der seinen Kern besonders spuckt.
Im Wettlauf gewinnt derjenige, der am sten ans Ziel kommt.
Beim Fußball gewinnt das Team, das mehr schießt.

Właściwa praca z tekstem (wiersze od 1 do 63)

Arbeitsblatt 15

Hast du das Wichtigste verstanden?

Dann kennst du Antworten auf die folgenden Fragen:

1. Welche Nachricht verkündete der König?
2. Warum hatten die Prinzen keine Lust mit dem Drachen zu kämpfen?
3. Welche Aufgaben bekamen sie von dem Drachen?
4. Geling es den sechs Prinzen zu gewinnen?

Arbeitsblatt 16

Wie ist die richtige Reihenfolge der Ereignisse?

- A. Der nächste Prinz musste einen Handstand machen und fiel auf die Nase.
- B. Die Boten suchten nach einem Drachen und den Prinzen, die ihn töten würden.
- C. Der dritte Prinz war kitzlig und hat beim Kitzeln verloren.
- D. Die sechs Prinzen reisten beleidigt ab.

- E. Mit einem weiteren Prinzen spielte der Drache Verstecken.
- F. Alle Prinzen bekamen von dem Drachen eine Aufgabe.
- G. Der König wollte einen Heiratskandidaten für die Prinzessin finden.
- H. Der erste Prinz musste um einen großen Felsen herum rennen.
- I. Es war einmal ein König, der eine Tochter hatte.
- J. Eines Tages kamen sechs Prinzen, die um die Hand der Prinzessin kämpfen wollten.
- K. Eine andere Aufgabe war, einen Kern möglichst weit zu spucken.
- L. Der letzte Prinz musste mit einem Ball in die Höhle treffen.

Arbeitsblatt 17

Und jetzt einige Details. Welche Aussagen stimmen mit dem Text überein? Kreuze jeweils den richtigen Buchstaben an.

- 1. Der König unterhielt sich mit seiner Tochter:
 - a. beim Frühstück
 - b. beim Mittagessen
 - c. beim Abendbrot
- 2. Der Mantel des Königs war ... bestickt.
 - a. mit Drachenmotiven
 - b. mit dem Kopf eines Drachen
 - c. mit Perlen
- 3. Der Prinz rannte mit dem Drachen:
 - a. um einen großen Baum herum
 - b. um einen großen Felsen herum
 - c. um einen großen Stein herum
- 4. Der zweite Prinz konnte keinen Handstand und fiel:
 - a. auf den Po
 - b. auf den Kopf
 - c. auf die Nase
- 5. Der dritte Prinz lachte so, dass:
 - a. er Schluckauf bekam
 - b. er davon platzte
 - c. ihm die Tränen über die Wangen rollten
- 6. Der Drache versteckte sich:
 - a. im Dickicht
 - b. hinter einer Felswand
 - c. hinter einem Baum

Arbeitsblatt 18

Vorsicht! Hier stimmt was nicht! Korrigiere die falschen Informationen:

- a) An einem Tag kamen sieben Prinzen an.
- b) Der König erschien in einem prachtvollen Mantel vor dem Schloss.
- c) Die Prinzen gingen zusammen zur Höhle des Drachen.
- d) Der Drache wollte wie immer kämpfen.
- e) Das Ungeheuer war langsam und ungeschickt.
- f) Der dritte Prinz weinte vor Angst.
- g) Der vierte Prinz spuckte seinen Kern über den Fluss.
- h) Der fünfte Prinz versteckte sich im Dickicht.
- i) Der sechste Prinz spielte mit dem Drachen Handball.

Arbeitsblatt 19

Suche im Text den Satz, der in anderer Form das Gleiche ausdrückt.

- a. Nach meinem Kampf gegen einen Drachen waren wir beide so müde, dass wir nicht mehr stehen konnten.
- b. Ich probiere es zum letzten Mal, dann suche ich mir einen neuen Beruf.
- c. Wer ist zum Kampf mit dem Drachen bereit, um dann meine schöne Tochter zu heiraten?
- d. Der Drache beobachtete mit Anerkennung die Leistungen des Prinzen.
- e. „Ich habe es satt“ sagte ein anderer unfreundlich.
- f. Die Tür zum Saal wurde plötzlich weit geöffnet.

Arbeitsblatt 20

Übersetze die polnischen Textausschnitte ins Deutsche.

- 1. Der Prinz (oparł się o ścianę skały), schloss die Augen und (liczył do stu).
- 2. Der Drache stürmte in den Saal. „Hilfe! (straż)! Zu Hilfe“, (wołał) der König.
- 3. Der König (otarł sobie pot) von der Stirn.
- 4. Der dritte Prinz bekam vom Drachen (długie pięro) in die Hand gedrückt.

5. Nach zwölf Sekunden begann der Prinz (wykrzywiac twarz).
6. Die Prinzessin (schowala się za zaslonę) und hörte zu.
7. „Wer (uwolni) die Prinzessin (ze szponów smoka)?“, rief der König mit bebender Stimme.

Arbeitsblatt 21

Die Aufgabe ist leicht – das ist eine leichte Aufgabe.

Füge den Nomen die passenden Adjektive bei.
Pass auf die Endungen auf!

- die Feder prachtvoll → eine.....
 der Blick lang → ein
 der Baum steil → ein
 der Felsen hoch → ein *steiler Felsen*
 der Mantel neugierig → ein

Arbeitsblatt 22

Samme möglichst viele Wörter aus dem Buch zu den folgenden Kategorien:

| Märchenwelt | Natur | Körperteile |
|-------------|-------|-------------|
| | | |
| | | |
| | | |

Arbeitsblatt 23

Suche die entsprechenden Verben im Text. Sie sind hier als Anagramme versteckt.

schnell laufen

| | | |
|---|---|---|
| R | N | N |
| E | N | E |

von etwas erzählen

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| I | E | E | B | |
| T | N | R | H | C |

laut über etwas klagen

| | | | |
|---|---|---|---|
| R | J | A | |
| M | E | M | N |

leise und in hohen Tönen lachen jemanden so berühren, dass er lachen muss

| | | | |
|---|---|---|---|
| E | C | K | H |
| I | N | R | H |

etwas undeutlich und unfreundlich sagen

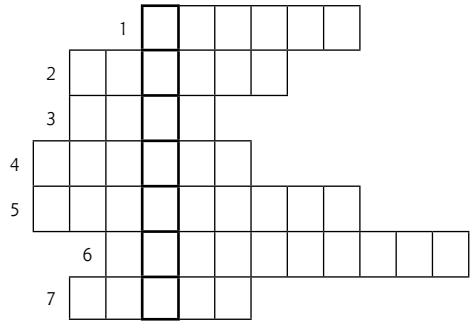
| | | | |
|---|---|---|---|
| L | T | E | |
| I | Z | N | K |

| | | | |
|---|---|---|---|
| U | B | N | |
| M | R | E | M |

Po lekturze

Arbeitsblatt 24

Ein Kreuzworträtsel: Wie lautet die Lösung?



1. Deine Oma zieht ihn an, wenn sie im Herbst spazieren geht.
2. Sie fallen aus den Augen, wenn jemand weint.
3. Wenn du eine Kirsche gegessen hast, bleibt ein ...
4. Dieses Märchentier wohnt in einer Höhle.
5. Du isst es am Morgen vor der Schule.
6. Bei diesem Spiel musst du ein anderes Kind suchen
7. Diese Figur ist im Schachspiel am wichtigsten.

Lösung: _____

Arbeitsblatt 25

Gefüllte Kalbsbrust

Finde Wörter, die passen:

- a. K _____ N b. D _____
 E _____ R R _____
 R _____ E A _____
 N _____ K C _____
 H _____
 E _____

Arbeitsblatt 26

Reimwörter

Finde passende Reimwörter:

- a. Hand – _____ – _____
 – _____ – _____
 Drache – _____ – _____
 – _____ – _____
- b. Kein Krieg ohne Kanone, kein König ohne

Kein Frühstück ohne Butter, kein Kind ohne

 Kein Kopf ohne Hut, kein Prinz ohne

 Keine Stadt ohne Fluss, keine Liebe ohne

 Kein Schloss ohne Turm, keine Kirsche ohne

Arbeitsblatt 27**Versteckte Wörter**

- a. Suche andere Wörter, die hier versteckt sind.
 DRACHE, RUNDE, REIHE, SCHLOSS,
 VERSTECKEN, FUNKTIONIEREN
- b. Bilde möglichst viele Wörter aus dem Nomen.
 Benutze dabei jeden Buchstaben nur einmal:
 DRACHENPRINZESSIN

Arbeitsblatt 28**Wortbilder**

Zeichne ein Bild aus den Wörtern: Baum, Tisch, Krone

Baum
 Baum Baum Baum
 Baum Baum Baum Baum Baum
 Baum Baum Baum
 Baum Baum Baum
 Baum
 Baum
 Baum
 Baum
 Baum

Arbeitsblatt 29**Rate mal! Wie könnte die Geschichte weiter gehen?**

Schreibe eine Fortsetzung!

Die sechs Prinzen reisten beleidigt ab.

*„Ich hab gewusst, dass das wieder nichts wird!“,
 sagte einer.*

„Mir reichts“, brummte ein anderer.

„Ich kann schon keine Drachen mehr sehen.

So macht das Prinz-Sein keinen Spaß mehr.“

*Sie zogen davon und man hörte nie wieder etwas
 von ihnen.*

Arbeitsblatt 30**Der Ritter kommt zum König.**

Fülle die Sprechblasen aus!

**Arbeitsblatt 31****Diskussionsrunde**

- ✓ „Wer den Drachen besiegt, darf die Prinzessin heiraten“ – Ist das sinnvoll?
- ✓ Was für ein Mädchen ist die Prinzessin?
- ✓ Verstehst du ihr Verhalten?
- ✓ Welche Qualitäten sollte ein Heiratskandidat haben?

Lösungen:

Arbeitsblatt 6: aus dem Maul Feuer spucken; mit den Flügeln fliegen; mit den Klauen kratzen; mit dem Schwanz um sich schlagen; sich in der Höhle verstecken

Arbeitsblatt 9: A. Er blickt neugierig. B. Er verzieht das Gesicht. C. Sie spricht mit bebender Stimme. D. Er macht große Augen. E. Sie nickt. F. Er blickt zu Boden. G. Sie sagt nichts und geht weg. H. Er wischt sich den Schweiß von der Stirn ab.

Arbeitsblatt 10: Er kämpft. Er schießt. Er reitet auf einem Pferd. Er besiegt einen Drachen. Er befreit eine Prinzessin.

Arbeitsblatt 11: der Panzer, der Helm, der Schild, die Lanze

Arbeitsblatt 12: 1c, 2g, 3e, 4f, 5a, 6b, 7d

Arbeitsblatt 13: 1. Die Spieler zählen ab, wer als Erster sucht. 2. Der Suchende lehnt sich an die Wand. 3. Der Suchende schließt die Augen. 4./5. Der Suchende zählt bis hundert. / Die Anderen verstecken sich. 6. Der Suchende macht sich auf die Suche.

Arbeitsblatt 14: findet; weit; schnell; Tore

Arbeitsblatt 15:

1. „Wer den Drachen im Land besiegt, darf die Prinzessin heiraten“.
2. Sie hatten schon mehrere Kämpfe gegen andere Drachen verloren.
3. Die einzelnen Prinzen sollten: mit dem Drachen um die Wette laufen, einen Handstand auf einer Hand machen, den Drachen kitzeln, bis er lacht,

einen Kirschkern weiter als der Drache spucken, Verstecken spielen, mit dem Ball fünfmal in die Höhle schießen.

4. Alle Prinzen haben verloren.

Arbeitsblatt 16: 1I, 2G, 3B, 4J, 5F, 6H, 7A, 8C, 9K, 10E, 11L, 12D

Arbeitsblatt 17: 1a, 2b, 3b, 4c, 5c, 6a

Arbeitsblatt 18: a) sechs Prinzen; b) auf dem Balkon; c) einzeln; d) wollte nicht kämpfen; e) schnell f) vor Lachen; g) fast bis zum Fluss; h) auf dem Baum; i) Fußball

Arbeitsblatt 19:

- a: Einmal habe ich so lange mit einem Drachen gekämpft, dass wir beide vor Erschöpfung schon nicht mehr stehen konnten.
- b. Das ist mein letzter Versuch. Dann wechselte ich den Beruf.
- c. Wer kämpft mit dem Ungeheuer um die Hand meiner schönen Tochter?
- d. Der Drache nickte anerkennend.
- e. „Mir reicht's“, brummte ein anderer.
- f. Die Tür zum Schlosssaal wurde weit aufgerissen.

Arbeitsblatt 20: 1. (lehnte sich an die Felswand) (zählte bis hundert) 2. (Wache) (rief) 3. (wischte sich den Schweiß) 4. (eine lange Feder) 5. (das Gesicht zu verziehen) 6. (versteckte sich hinter dem Vorhang) 7. (befreit) (aus den Klauen des Drachen)

Arbeitsblatt 21: eine lange Feder; ein neugieriger Blick; ein hoher Baum; ein prachtvoller Mantel

Arbeitsblatt 22: *Märchenwelt:* Märchen, König, Prinz, Prinzessin, Wache, Drache, Ungeheuer, Drachenprinzessin, Schloss, Schlosssaal, Hochzeit, heiraten, Mut, kämpfen, reiten, sich verbeugen; *Natur:* Baum, Dickicht, Felsen, Felswand, Fluss, Höhle, Kern, Kirsche, Kirschkern, Luft, Pferd; *Körperteile:* Gesicht, Hand, Kopf, Nase, Stirn, Wange

Arbeitsblatt 23: schnell laufen = rennen; von etwas erzählen = berichten; laut über etwas klagen = jammern; leise und in hohen Tönen lachen = kichern; jemanden so berühren, dass er lachen muss = kitzeln; etwas undeutlich und unfreundlich sagen = brummen

Arbeitsblatt 24:

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | M | A | N | T | E | L | | | | |
| 2 | T | R | Ä | N | E | N | | | | | | |
| 3 | | K | E | R | N | | | | | | | |
| 4 | D | R | A | C | H | E | | | | | | |
| 5 | F | R | Ü | H | S | T | Ü | C | K | | | |
| | | 6 | V | E | R | S | T | E | C | K | E | N |
| 7 | K | Ö | N | I | G | | | | | | | |

Arbeitsblatt 26:

- a. Hand – Wand – Land – Rand – Sand – Band – stand
Drache – Sache – Wache – Rache – mache – lache
- b. kein König ohne Krone
kein Kind ohne Mutter
kein Prinz ohne Mut
keine Liebe ohne Kuss
keine Kirsche ohne Wurm

Arbeitsblatt 27:

- a. Rache/Reh/her/ach/er, rund/und/der/den/er; Reh/Ehe/Ei/er; schoss/los/SOS; Ecke/stecken/Stecker/Rest/Nest/erst/er; Funktion/Niere/rennen/Innere/Tonne/Tier/Tor/Not/Kot/rot/rein/fein/ein/kein/nein/nie/er
- b. ich/er/sie/es/ihr/Rache/Sinn/Prinz/Prinzessin/Drache/sechs/zehn/nein/nie/sein/Dach/Nase

Arbeitsblatt 30:



Ciekawymi formami pracy twórczej mogłyby być także: napisanie scenariusza wybranej sceny i jej sceniczne przedstawienie (*Drama*), napisanie kartki z pamiętnika księżniczki (*Aus dem Tagebuch der Prinzessin*) lub też gra planszowa z pytaniami i zadaniami nawiązującymi do treści lektury (*Brettspiel*). Możliwości tworzenia tego typu zadań są niemal nieograniczone. Pozostawiamy rozszerzenie palety ćwiczeń pomysłowości i kreatywności nauczyciela.

Bibliografia:

Janisch H. (2002), *Her mit den Prinzen!*, Wien-München: Anette Betz Verlag
 Kretek I. (2003), *Język obcy w kl. 1-3 a otwarte formy nauczania na przykładzie stacji (Lernstationen)*, w: POST SCRIPTUM, nr 9/2003, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, s. 8-9.
 Rau K., Ziętkiewicz E. (2000), *Jak aktywizować uczniów*, Poznań: Oficyna Wydawnicza G&P, s. 81-83
 (luty 2009)

Szkoła ponadgimnazjalna, szkoła wyższa

Kamilla Szulkin, Marzena S. Wysocka¹
Bytom

Rozwijanie świadomości językowej uczniów podczas warsztatów poetyckich w szkole ponadgimnazjalnej

Warsztaty poetyckie

„Bo poetą się jest, a nie bywa” – pisał klasyk. Jednak na naszych warsztatach można „pobyć” poetą, poczuć odrobinę wzniosłości i górnolotności, do której tęsknili romantycy. Oprócz prezentowania swoich ulubionych autorów, uczniowie dzielą się własną twórczością, a przy tym rozwijają swój język (nie)poetycki. Bo czy rzeczywiście prawdziwy jest pogląd, że młodzież coraz mniej czyta, a już prawie w ogóle nie sięga po tomiki poetyckie? Wydaje nam się, że dla młodych ludzi, tak jak kiedyś dla nas, odkrycie np. Wojaczka nadal może być wielkim wydarzeniem z uwagi na ogólną wymowę jego twórczości lub też na środki językowe intensyfikujące odbiór poszczególnych utworów.

Tak to się zaczęło

Zorganizowałyśmy serię spotkań poetyckich w naszej szkole (Zespół Szkół Technicznych w Bytomiu), żeby się przekonać, jak jest naprawdę. Zajęcia odbywały się cyklicznie (raz w tygodniu) i trwały jedną godzinę lekcyjną. Uczestniczyły w nich siedmioro uczniów (5 dziewcząt i 2 chłopców), co, biorąc pod uwagę profil naszej szkoły, może trochę nieśmiało, ale potwierdza zainteresowanie młodzieży książką i językiem poetyckim, a my oprócz zainteresowania poezją oferowałyśmy uczniom pomoc językową zarówno z języka polskiego, jak i angielskiego.

Na początku naszych warsztatów uczniowie przynosili własną „twórczość radosną”, którą poddawaliśmy warsztatowej obróbce. Ta „obróbka” miała na celu uwrażliwić uczniów na język; np. na poprawnie i niepoprawnie stosowane środki wyrazu (ćwiczenie przydatne do matury). „Zabiegi”, które miały miejsce, to analiza, interpretacja, „lifting” tekstu, jeśli oczywiście uczeń pozwalał na tego typu wtargnięcie w swoje „sacrum”. Zjawiskiem, które stanowiło drżazgę w oku prowadzących, było zamiłowanie naszych uczniów do stosowania rymów. Potrzebne było uświadomienie, że takie banalne, oklepane rymy, zwane często chowskimi, czyli wprowadzanie ciągów wyeksploatowanych skojarzeń (typu: *dal – żal*), nie stanowi ani wartości estetycznej ani artystycznej utworu. Wydaje się nam jednak, patrząc na własne próby literackie z czasów licealnych, że z takiego rymowania trzeba po prostu wyrosnąć.

Tak było

Ćwiczenie 1. Jednym z ćwiczeń, które zaproponowałyśmy na zajęciach, żeby pomóc uczniom spojrzeć na język pisany z innej perspektywy, było pisanie haiku. Dlaczego haiku? Jest to bowiem forma krótka, niewymagająca wyszukanych środków stylistycznych. Ta japońska poetyka jest związana z buddyzmem, więc z medytacją i filozofią

¹ Kamilla Szulkin jest nauczycielką języka polskiego i wiedzy o kulturze w Zespole Szkół Technicznych w Bytomiu, dr Marzena S. Wysocka jest adiunktem w Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie i redaktorką naczelną czasopisma „Poliglota” oraz nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Technicznych w Bytomiu.

zen. Tekst składa się z siedemnastu sylab i jest podzielony na trzy części. Pierwszy wers to pięć sylab, drugi siedem, zaś trzeci jest ponownie pięciosylabowy. Haiku jest swoistą impresją, nie pozwala na jakąkolwiek konkretną interpretację, często operuje paradoksem i wymaga narzucenia wspólnego dla wszystkich tematu. W ćwiczeniu, znajdującym się poniżej, takim tematem był „cień”.

Przychodzisz nocą
otulony cieniście
oddajesz swój cień.

albo:

Na Twoich rzęsach
przezroczyły, niemy cień
kładzie się cieniem.

Narzucenie określonej formy i tematu oraz obowiązek dostosowania się do pewnych reguł spowodowało skupienie się uczniów na „rzemiośle” – doborze i znaczeniu poszczególnych słów. Można powiedzieć, że wyzwoliło to ich od czegoś, co można by nazwać poczuciem przymusu posiadania natchnienia. Młodzi ludzie często wychodzą z założenia, że jeśli pisać to metafizycznie, w potoku łez, w spazmach i w wielkim cierpieniu. To ćwiczenie pozwoliło im się zdystansować od siebie, a także od dotychczasowego spojrzenia na tę kwestię.

Ćwiczenie 2. Wśród licznych ćwiczeń stylistycznych prezentowanych na naszych zajęciach pojawiło się m.in. następujące. Uczniowie mieli uzupełnić wiersz Ch. Baudelaira (2000), a dokładnie, wpisać w wykropkowane miejsca swoje propozycje wyrazów, tak aby powstała spójna, logiczna całość (tekst A):

Tekst A

Litanie do

Ty nad wszystkie mądry i wspaniały
Boże przez los , chwały
O mej nędzy długiej się ulituj!
O Ty, Książę , mimo wszelkie
Niepokonany nigdy i zawsze zwycięski,
O mej nędzy długiej się ulituj!
Głuchych wszechwiedzący,
królu,
Lekarzu dobrotliwy ludzkich trwóg i bólu,
O mej nędzy długiej się ulituj! (...)
Któryś śmierć swą

Zrodziłeś Nadzieję, szaloną
O mej nędzy długiej się ulituj! (...)
Któryś człeka słabego, by mu ulżyć męki,
Nauczył wyrabiać i dał do ręki
O mej nędzy długiej się ulituj!
Któryś piętno wycisnął, co hańbą naznacza,
Na czole bezwstydnego chciwca i bogacza,
O mej nędzy długiej się ulituj!
Który sprawiasz, że kobiet wyrok pała
Uwielbieniem łachmanów i chorego ciała
O mej nędzy długiej się ulituj!
Pochodnio , kosturze wygnańców,
Spowiedniku i biednych skazańców,
O mej nędzy długiej się ulituj!
Ojczy dzieci, których
Gniew i mściwość wyгнаły z rajskiego Ogrojca,
O mej nędzy długiej się ulituj!

Po wykonaniu tego typu ćwiczenia, daliśmy uczniom oryginalne tłumaczenie tekstu (tekst B). I tutaj tak naprawdę nasze warsztaty poetyckie krzyżowały się z warsztatami nad językiem. Oprócz dbałości o rymy, którą narzucała poetycka forma utworu, uczestnicy naszych zajęć musieli wykazać się bogatym leksykonem i znajomością konstrukcji gramatycznej zdań, żeby poprawnie uzupełnić tekst.

Tekst B

Litanie do Szatana

Ty nad wszystkie anioły mądry i wspaniały,
Boże, przez los zdradzony, pozbawiony chwały,
O Szatanie, mej nędzy długiej się ulituj!
O Ty, Książę wygnania, mimo wszelkie kłęski
Niepokonany nigdy i zawsze zwycięski,
O Szatanie, mej nędzy długiej się ulituj!
Głuchych mroków podziemia wszechwiedzący
królu,
Lekarzu dobrotliwy ludzkich trwóg i bólu,
O Szatanie, mej nędzy długiej się ulituj! (...)
Który śmierć zapłodniwszy, swą oblubienicę,
Zrodziłeś z nią Nadzieję, szaloną wietrznicę,
O Szatanie, mej nędzy długiej się ulituj! (...)
Któryś człeka słabego, by mu ulżyć męki,
Nauczył proch wyrabiać i dał mu do ręki,
O Szatanie, mej nędzy długiej się ulituj!
Któryś piętno wycisnął, co hańbą naznacza,
Na czole bezwstydnego chciwca i bogacza,
Szatanie, mej nędzy długiej się ulituj!

Który sprawiasz, że kobiet upadłych wzrok pała
 Uwielbieniem łachmanów i chorego ciała,
 O Szatanie, mej nędzy długiej się ulituj!
 Pochodnio myślicieli, kosturze wygnańców,
 Spowiedniku wisielców i biednych skazańców,
 O Szatanie, mej nędzy długiej się ulituj!
 Ojcie przybrany dzieci, których Boga Ojca
 Gniew i mściwość wyгнаły z rajskiego Ogrojca,
 O Szatanie, mej nędzy długiej się ulituj!

Pomijając wartość tego ćwiczenia w zakresie wspomnianego wcześniej kształcenia językowego, trzeba powiedzieć, że osiągnęliśmy zamierzony cel, jakim było zaskoczenie uczniów. Większość z nich bowiem spodziewała się, że bohaterem utworu jest szatan, a nie Bóg.

Ćwiczenie 3. Naszą kolejną propozycją jest ćwiczenie interpunkcyjne, które stosowaliśmy praktycznie podczas każdego spotkania (na życzenie uczniów). Miało ono formę krótkiego tekstu prozaicznego, w tym wypadku był to fragment książki J. Podsiadło (2008), z którego zostały usunięte znaki przestankowe i interpunkcyjne (tekst A), a zadaniem uczniów było „odtworzyć” oryginalną i językowo poprawną wersję (tekst B).

Tekst A

(...) Wszędzie pajęczyny. Otwierasz drzwi wychodka i kilkanaście delikatnych sieci napręża się rozciąga a potem pękają ich resztki zwisają smętnie przyklejone do desek. Wchodzisz pod drzewo nazbierać orzechów i tiulowe strzępy zostają na twoim ubraniu. Drzemiesz po podróży kilka godzin na murawie a potem wstajesz idziesz się myć i pod pachami masz tyle pajęczyny że mógłbyś latać jak latający wąż. W kuchni nad stołem zastaliśmy nieruchomego pajaka z krzyżem na omacie znieruchomiałego w centrum pajęczyny rozpiętej między stołem ścianą i belką sufitową (...).

Tekst B

(...) Wszędzie pajęczyny. Otwierasz drzwi wychodka i kilkanaście delikatnych sieci napręża się, rozciąga, a potem pękają ich resztki, zwisają smętnie przyklejone do desek. Wchodzisz pod drzewo nazbierać orzechów i tiulowe strzępy zostają na twoim ubraniu. Drzemiesz po podróży kilka godzin na murawie, a potem wstajesz idziesz się myć i pod pachami masz tyle pajęczyny, że mógłbyś latać jak latający wąż. W kuchni nad stołem zastaliśmy nieruchomego pajaka z krzyżem na omacie,

znieruchomiałego w centrum pajęczyny rozpiętej między stołem, ścianą i belką sufitową (...).

Pomimo tego, że ćwiczenie pełniło rolę krótkiej „rozgrzewki”, wymagało od uczestników warsztatów odświeżenia reguł językowych, a niezrędko zapoznania się z tymi, których jeszcze nie znali. W rezultacie uczyło świadomego stosowania zasad języka, którym przecież posługiwali się w swoich utworach. I tu, w przypadku gdy decydowali się na używanie znaków interpunkcyjnych, wyrażali swoje niepoetyckie, a „interpunkcyjne umiejętności”, np. poprawiając uprzednio błędnie użyte znaki.

Ćwiczenie 4. W przeciwieństwie do poprzednich zadań w kolejnym ćwiczeniu uczniowie posługiwali się językiem obcym. Ich zadaniem było tłumaczenie utworów na język angielski (Tekst A).

Tekst A

Frank O'Hara *Dzień, w którym zmarła Lady Day*
 Jest 12:20 w Nowym Jorku pewien piątek
 trzy dni po rocznicy zburzenia Bastylii, aha
 jest rok 1959 i wychodzę żeby znaleźć
 pucybuta
 bo o 7:15 wysiadam w Easthampton
 z tego o 4:19 potem idę prosto na kolację
 i nie znam ludzi którzy mi dadzą jeść
 idę po pamej ulicy zaczyna prażyć słońce
 i zjadam hamburgera i piję koktail mleczny
 i kupuję
 szpetnie wydanych PISARZY TRZECIEGO
 ŚWIATA żeby zobaczyć co tam
 ostatnio słychać u poetów w Ghanie
 wchodzę do banku
 i pannie Stillwagon (usłyszałem kiedyś że ma
 na imię Linda)
 nawet raz w życiu nie przyjdzie na myśl
 sprawdzić moje saldo
 i u GOLDEN GRIFFINA kupuję Patsy małego
 Verlaine'a
 z rysunkami Bonnarda chociaż właściwie myślę o
 Hezjodzie w tłum. Richmonda Lattimore albo
 o nowej
 sztuce Brendana Behana albo o Le Balcon lub
 Les Negres
 Geneta, ale nic, trzymam się już Verlaine'a po
 tym

jak niemal poszedłem się przespać
z dylematem
a dla Mike'a wchodzę po prostu do
Monopolowego
na PARK LANE i proszę o butelkę Stregi i
wracam skąd przyszedłem na 6-tą Avenue
i do kiosku w Ziegfeld Theatre i od
niechcenia proszę o karton Gauloise'ów
i karton

Picayune'ów, i o NEW YORK POST z jej
twarzą na wierzchu

pot już leje się ze mnie i myślę o tym jak
w 5 SPOT oparłem się o drzwi kibla
gdy ona nad klawiaturą szeptała Mal
Waldronowi

piosenkę i wszystkim i mnie na chwilę zamarł
oddech

Zarówno przy tym tekście w tłumaczeniu
P. Sommera (1996), jak i wielu innych, nie obeszło
się oczywiście bez pomocy słownika i nauczyciela.
Nie oznacza to jednak, że zaangażowanie uczniów
zmniejszyło się. Czynnikiem szczególnie „zachęca-
jącym” były liczne elementy kulturowe, wprowa-
dzające naszych „tłumaczy” w inny, tym razem
nowojorski świat. Zawsze powstawało kilka różnych
wersji tekstu, które młodzi twórcy mieli okazję
porównać, ocenić i przeanalizować, a na koniec
skonfrontować z oryginałem www.americanpoets.com/poets/Frank-OHara (Tekst B).

Tekst B

Frank O' Hara *The Day Lady Died*

It is 12:20 in New York a Friday
three days after Bastille day, yes
it is 1959 and I go get a shoeshine
because I will get off the 4:19 in
Easthampton
at 7:15 and then go straight to dinner
and I don't know the people who will feed
me

I walk up the muggy street beginning to sun
and have a hamburger and a malted and buy
an ugly NEW WORLD WRITING to see what the
poets
in Ghana are doing these days
in Ghana are doing these days I go on to the
bank

and Miss Stillwagon (first name Linda I once
heard)
doesn't even look up my balance for once in
her life
and in the GOLDEN GRIFFIN I get a little
Verlaine
for Patsy with drawings by Bonnard although
I do
think of Hesiod, trans. Richmond Lattimore or
Brendan Behan's new play or Le Balcon or Les
NÃ"gres
of Genet, but I don't, I stick with Verlaine
after practically going to sleep with
quandariness

and for Mike I just stroll into the PARK LANE
Liquor Store and ask for a bottle of Strega and
then I go back where I came from to 6th Avenue
and the tobacconist in the Ziegfeld Theatre and
casually ask for a carton of Gauloises and
a carton
of Picayunes, and a NEW YORK POST with her
face on it
and I am sweating a lot by now and thinking of
leaning on the john door in the 5 SPOT
while she whispered a song along the keyboard
to Mal Waldron and everyone and I stopped
breathing

Niejednokrotnie przeprowadzaliśmy stricte
językowe dyskusje nad danym sformułowaniem
bądź wyrażeniem lub, jak to było w przypadku
wiersza F. O'Hary, nad kwestią tłumaczenia nazw
własnych z jednego języka na drugi. „Produktem
ubocznym” były m.in. listy słówek, które uczenio-
wie tworzyli z zapałem. Co więcej, z jednakowym
zapałem używali zwrotów na lekcji języka angiel-
skiego, co miałyśmy okazję wielokrotnie zaob-
serwować.

■ Tak może być

Przyglądając się wszystkim ćwiczeniom, któ-
re przedstawiliśmy, można zaobserwować ich
trojaką użyteczność – rozwijanie świadomości
językowej w nauczaniu języka polskiego jako
języka ojczystego, a także w nauczaniu języka
polskiego i angielskiego jako języka obcego.
Ćwiczenie pierwsze ma szansę uwrażliwić uczniów

na wielorakie znaczenie poszczególnych słów. Zadanie drugie proponujemy przede wszystkim obcokrajowcom uczącym się języka polskiego z uwagi na problemy, z jakimi borykają się najczęściej w trakcie zajęć (Wysocka 2007). Jak się okazuje, najwięcej trudności mają z odmianą przez przypadki, a właśnie to ćwiczenie, oprócz wartości leksykalnych, posiada wiele odwołań do zasad gramatyczno-stylistycznych języka polskiego (np. deklinacji rzeczownika i przymiotnika). W ćwiczeniu trzecim mamy okazję podszkolić uczących się języka w interpunkcji. A w zadaniu czwartym, przeznaczonym dla osób uczących się języka angielskiego, oprócz kompetencji czysto lingwistycznej, mamy możliwość rozwinąć kompetencję kulturową uczniów, w tym uwrażliwić ich na różnice międzykulturowe i międzyjęzykowe jakże istotne w „naturalnym środowisku” przekładu.

Wracając do samych warsztatów poetyckich, widzimy, że rozwijają wrażliwość językową uczniów. Wzbudzają zainteresowanie nie tylko poezją, ale i innymi tekstami kultury. Zachę-

cają do szukania różnorodnych kontekstów, np. historycznych lub filozoficznych, a tym samym integrują kształcenie językowe z kulturowym. Z jednej strony kształcą umiejętność analizowania i interpretowania utworów oraz wzbogacając słownictwo uczniów, a z drugiej pomagają im stworzyć swój własny system wartości i wierzymy, że mogą być niezwykle pomocne przy dokonywaniu ich własnych wyborów estetycznych i etycznych.

Bibliografia

- Baudelaire Ch. (2000). *Kwiaty zła*, Kraków: Wydawnictwo Eventus.
- Podsiadło J. (2008). *Życie, a zwłaszcza śmierć Angielki de Sancé*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Sommer P. (1986). *Dzień, w którym umarł Frank O'Hara*, „Literatura na Świecie”, 7, 210-211.
- Wysocka M. S. (2007). *Język polski językiem obcym. O problemach językowych wśród uczących się języka polskiego jako języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 5, s. 61-64. www.americanpoets.com/poets/Frank-OHara (21.02.2009.)

(marzec 2009)

Urszula Zalasińska-Curyło¹
Miechów



Uczniowie tworzą historyjki w języku niemieckim

Klasa 3c pisze opowiadania w języku niemieckim – pod takim tytułem ukazała się w miechowskim liceum broszura z historyjkami w języku niemieckim, napisana przez klasę 3c o profilu językowym. Klasy o profilu językowym uczą się języka angielskiego i niemieckiego w wymiarze 4 godzin tygodniowo na poziomie rozszerzonym oraz języka włoskiego 2 godziny tygodniowo na poziomie podstawowym.

W klasie 3c osób bardziej zainteresowanych językiem niemieckim było stosunkowo dużo. By

przygotować się odpowiednio do matury z języka niemieckiego, niejednokrotnie pisali opowiadania zaczynające się bądź kończące określonymi słowami, inspirowane fotografią lub obrazkiem, recenzje z oglądanych filmów, czytanych książek i oglądanych wystaw lub też rozprawki i wszelkiego rodzaju opisy. Jednak od czasu do czasu pozwalałam im inspirować się własną wyobraźnią i pomysłami. Kiedyś wszyscy otrzymali ode mnie krótką notatkę o zasadach pisania opowiadania maturalnego:

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym w Miechowie.

² Według M. Podkowińska-Lisowicz (2004). *Język niemiecki. Wypracowania maturalne*, Warszawa: Langescheidt Polska.

Opis formy opowiadania i jego kompozycji²

Opis formy

Opowiadanie przedstawia prawdziwe lub fikcyjne wydarzenia. Charakterystyczną cechą opowiadania jest akcja, czyli ciąg wydarzeń pozostających w związku przyczynowo-skutkowym, które prowadzą do wydarzenia głównego. Wydarzenia są zazwyczaj przedstawiane chronologicznie, choć możliwa jest także inwersja czasowa, np. cofanie się w przeszłość lub wybieganie w przyszłość. Akcja może być ilustrowana dialogami, uzupełniona opisami, refleksjami. Opowiadanie powinno się charakteryzować:

- narracją w pierwszej lub trzeciej osobie,
- stylem nieformalnym,
- dominującym czasem przeszłym Präteritum,
- bogatym, plastycznym językiem z użyciem przymiotników, imiesłów w funkcji przydawki, czasowników wyrażających ruch, ale także określających wrażenia zmysłowe – wzrok, słuch, dotyk itd.

Kompozycja

- Wstęp: nakreślenie tła akcji: osoby, czas, miejsce, interesująca informacja, zachęcająca do kontynuowania czytania.
- Rozwinięcie: opis wydarzeń prowadzących do wydarzenia głównego, wydarzenie główne opisane szczegółowo.
- Zakończenie: np. odczucia i reakcje narratora, innych ludzi, wnioski, refleksje, uogólniające podsumowanie, puenta.

Napisanie opowiadania według wymienionych zasad nie było obowiązkiem. Kto chciał, mógł napisać „swoją historyjkę” – o tym, co dla niego było lub jest najbardziej istotne. Kto nie chciał, dostał ode mnie listę tematów. Bardzo ceniłam sobie „swoje historyjki”. Pisanie kreatywne pokazuje umiejętność posługiwania się językiem przez ucznia. I chociaż ocena takich prac jest trudna i niewątpliwie subiektywna, warto poświęcić jej więcej czasu.

Na pisanie historyjek przeznaczaliśmy dwie godziny lekcyjne, kto nie zdążył, kończył pracę w domu. Uczniowie mieli do dyspozycji słowniki polsko-niemieckie oraz Dudena *Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten*³. Uczniowie mieli bardzo różne pomysły.

Dwie prace były ciekawe ze względu na ich charakter, jedna *Schau mir in die Augen* i druga *Ein Teddybär*. Jedna z uczennic – obecnie studentką Filologii Germańskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim – znająca bardzo dobrze język, podjęła się napisania historyjki, która była zabawą językiem. W swoim opowiadaniu użyła kilka zwrotów związanymi ze słowem „Auge” – w Dudenie można je znaleźć aż na siedmiu stronach.

„*Schau mir in die Augen*“

Ich bin das Auge im Kopf meiner Eltern. Aus meinem Haus, so weit das Auge reicht, sieht man nur Gebäude und Straßen. Das habe ich immer mit einem weinenden Auge gesehen. Die Eltern behalten mich und meine ältere Schwester immer im Auge, jeden Augenblick. Wie kann es nur sein, wenn ich in der Schule jeden Tag ganz Auge und Ohr bin, und meine Schwester immer die Augen offen hält?

Na ja, doch! Wir machen auch alberne Dinge wahnsinnig gern! Wir unternehmen oft Sachen, die ins Auge gehen können, allerdings kommen wir immer mit einem blauen Auge davon. Ja, blaue Augen habe ich tatsächlich überall und fühle mich damit echt unschick, wenn es ins Auge sticht.

Unsere Nachbarin schreit oft: „Hört mit dem Rumalbern auf, sonst rufe ich das Auge des Gesetzes!“. Da verschwinden wir ihr aus den Augen, denn was aus den Augen – aus dem Sinn“. Ich kann sie überhaupt nicht mit eigenen Augen sehen, ihr Aussehen beleidigt einfach das Auge. Meine Augen sind schon wieder größer, als der Magen. In die Suppe, die ich gegessen habe, schauen zwar mehr Augen hinein, als heraus, doch ich glaube, ich platze sowieso. Mir wird schwarz vor Augen.

Jetzt muss ich Schluss machen, weil ich ganz kleine Augen bekommen habe.

Justyna C.

Druga z prac opowiadała smutną historię. Uczennica, obecnie studentka Filologii Germańskiej na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach, była właśnie w okresie żałoby po utracie bliskiej osoby i stąd wybrała temat śmierci.

³ G. Drosdowski, *Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten*, Mannheim: Dudenverlag.

„Ein Teddybär“

Nichts sprach dafür, dass dieser Tag der schlechteste werden wird...

Eines Tages habe ich beschlossen, dass ich mich etwas erholen wollte. Meine Arbeit war sehr stressig. Alltäglich musste ich meinen Chef sehen. Das war sehr schrecklich.

Immer habe ich davon geträumt, dass ich auf dem Land wohnen würde. Meine Freunde hatten ein kleines Haus auf dem Lande und ich habe sie gefragt, ob ich in dem Haus meine Zeit verbringen könnte. Sie haben zugestimmt. Von Kind an mochte ich fischen, zusammen mit meinem Vater. Jetzt war ich auf mich selbst angewiesen. Am nächsten Tag war ich am Ort und Stelle. Dieses Land war schön, grün und sehr ruhig. Ich habe bemerkt: das ist das, wovon ich geträumt habe.

Draußen schien die Sonne stark, der Himmel war wolkenlos, aber ich fühlte eine seltsame innere Unruhe. Nachmittags ging ich los, um die Gegend kennen zu lernen. Ich nahm Angelzeug mit. Ich habe mich an das Ufer gesetzt und habe alles ausgepackt. Um mich herum war es sehr ruhig. Die Vögel sangen. Plötzlich überlief mich ein Schauer. Ich habe mich umgedreht und bemerkte eine Greisin. Sie hatte einen schwarzen Mantel an. Sie sah seltsam aus. Ich hatte Angst. Die Greisin ist näher gekommen und sie begann eine Geschichte zu erzählen. Sie hat von einem Jungen erzählt, der in diesem Ort gestorben ist. Das war ein unglücklicher Unfall. Seine Leiche wurden bis heute nicht gefunden. Der Retter hat nur einen Teddybär gefunden, der dem Jungen gehörte.

Die Alte hat mir auch gesagt: „Sei vorsichtig!“ Ich wollte noch nach etwas fragen, aber die Greisin verschwand aus meinen Augen. Für einen Moment war ich entsetzt, aber dann habe ich weiter geangelt. Plötzlich geschah etwas: Der Wind fing an zu blasen. Auf dem See habe ich etwas gesehen, aber ich konnte es nicht erkennen. Die Wellen waren unruhig. Der Himmel war rot und es war windig. Die Wellen brachten etwas an das Ufer und ich konnte nicht sehen, was es war...

Das war ein Teddybär. In diesem Moment habe ich mich erinnert, was die Greisin erzählt hatte. Sie ist aber verschwunden. An dem Ufer blieb nur eine Angel. Bis Heute hat man ihre Leiche nicht gefunden. Ich wollte den Teddybär aus dem Wasser ziehen, aber eine unbekannte Macht fing an, mich reinzuziehen....

Aber ich- zum Glück- bin immer noch da.

Magdalena Sz.

Uczniowie i uczennice potrafią nas czasem bardzo mile zaskoczyć. Takim zaskoczeniem był opis krajobrazu zimowego napisany przez inną

uczennicę, obecnie studentkę lingwistyki stosowanej w Wyższej Szkole Europejskiej im. Tischnera w Krakowie.

„Eine Winterlandschaft“

Der Winter ist eine magische Jahreszeit. Die Natur vertieft sich im Traum. Weiche Decke bedeckt alles und vertauscht die Welt in ein Märchenland.

Ein Wintersymbol sind die Schneeflocken. Sie erschaffen auf der Scheibe ungewöhnliche und schöne Bilder. Sie schmelzen zuweilen und machen transparente Streifen, die zusammenfügen. Oder, wenn es friert, malen wunderbare Landschaften: Farnwedel, Bäume, Blumen. Sie glänzen wie Brillanten. Aber nicht so beständig sind sie. Ein bisschen Wärme kann sie zerstören... Tadellose Schönheit, spröde und unbeständig.

Der Spaziergang ist eine gute Gelegenheit, um die Schneeflocken zu beobachten. Kleine Sternchen fallen aus dem Himmel. Ihr Schicksal hängt davon ab, wohin sie landen. Zum Beispiel, wenn sie auf einen Ast anhalten, bedecken sie ihn mit der Flaumdecke. Auf der Straße machen sie die Wehen. Aber wenn sie auf die Wange oder auf die Hand landen, verschwinden sie. Und auf der Wange bleibt kalter Kuss der Schneekönigin.

Aber am schönsten ist es, wenn der Reif die Bäume bedeckt. Der ganze Wald sieht so aus, wie aus dem Kristall. Und wenn die Sonne untergeht, der Kristallwald verändert sich in den Rubinwald, warm und kalt zugleich....

Der Winter ist sehr schön und ungewöhnlich, aber wenn der Februar kommt und die Leute aus den Fenstern hinschauen, sehnsüchtig erwarten sie den Frühling...

Justyna K.

Byłam zachwycona tym opisem i wysłałam mojej koleżance w Niemczech. Ją również tekst zachwycił. Oto co napisała:

Liebe Ula,

das Gedicht ist ja ein glatter Wahnsinn! Das geht unter die Haut. Wunderschön- und so etwas in einer Fremdsprache zu schreiben ist schon ein Wunder. Ein geniales Mädchen. Übermittle ihr meine ausdrückliche Hochachtung vor so einer großen Leistung, ich wünsche ihr alles Gute im Leben!

Christine

Takie prace pokazują nam, ile różnych możliwości drzemie w naszych uczniach. Dajmy więc im możliwość pokazania swej pomysłowości, kreatywności i talentu literackiego. Przy okazji sprawmy i sobie przyjemność, bo czyż nie jest przyjemnością czytanie takich prac?

(grudzień 2008)

Karolina Ekes¹
Warszawa



Na łacinie o nudzie

Nasi uczniowie doświadczają czasem przykrego poczucia nudy (oby w szkole jak najrzadziej – a na łacinie nigdy!). Proponuję lekcję, w czasie której na podstawie fragmentów dobrej nie tylko łacińskiej prozy nasi dzielnie zdobywający wiedzę uczniowie będą mogli zgłębić ten skądinąd nie-nudny temat. Do przeprowadzenia lekcji potrzebne będą słowniki nie tylko polsko-łacińskie lecz także łacińsko-polskie.

Zacznijmy od definicji²:

satietas obiective ut aiunt est copia, abundantia, multitudo, translate est fastidium, taedium, quod ex cibi vel rei alius cuiuspiam nimio usu nobis ingignitum, cui opponitur desiderium, aviditas;

otium vel ocium scribitur per t et per c, ut posuimus, sed t magis placet; otium est vacuum tempus, cessatio ab opere, remissio laboris, laxamentum, tempus liberum atque otiosum cui contrarium est negotium.

taedium
fastidium

Przejdźmy do języka polskiego, zaczynając od informacji, że nuda to jedna z wyjątkowych form żeńskich z końcówką -ów w dopełniaczu liczby mnogiej! Uczniowie mogą dokonać wyboru, którą z definicji uważają za najtrafniejszą. Podaję trzy:

- **nuda** – niemiły stan, niemiłe uczucie, spowodowane beczynnością, brakiem interesującego zajęcia, brakiem wrażeń, monotonią życia; cecha rzeczy wywołującej taki stan³,
- **nuda** – niemiły stan, spowodowany brakiem wrażeń, monotonią życia, także przygnębienie temu towarzyszące⁴,
- **nuda** – niemiłe uczucie wywołane przez bez-

czynność, monotonię; nudzić – wywoływać uczucie nudy, znudzenia, naprzykrzać się, marudzić, mdlić, powodować młóści⁵.

Co by jednak nie mówić, czasem *Nihil agere delectat*. Poza tym podobno przecież *Venus otia amat* (Ov. Remedia am. 144). Wśród lekarstw na miłość, której chcemy się pozbyć, Owidiusz wymienia zajęcie się pracą. *Otium* jest wyrazem, któremu wypada poświęcić więcej uwagi. *Otium* w rozumieniu Rzymian znaczyło tyle, co czas wolny od zajęć, beczynność, spokój, odejście od obowiązków, zwłaszcza tych związanych z życiem publicznym. Przeciwnością *otium* było *negotium* bądź *occupatio*. *Otium* bywa też tłumaczone na język polski jako samotność. *Otium* łączyło się z odosobnieniem, brakiem szerokiego towarzystwa, którego pełne było *negotium*. Rzymianie wyróżniali dwa rodzaje *otium*: wspomniane przez Cyce-rona *Otium cum dignitate* (Cic., O mówcy 1,1,1) – odosobnienie mędrca, przynoszące zaszczyt, płodne, podyktowane wolą zasłużenia się na polu nauki. Drugi rodzaj *otium* miał być właściwy dla głupca: płynął z lenistwa, był próżny i stanowił powód od hańby. *Otium sine litteris mors est et hominis vivi sepultura* (Seneca, Epistulae 82,3).

W dalszym toku lekcji możemy zaproponować uczniom pracę w trzech grupach. Każdej z grup wręczamy porcję fragmentów prozy po polsku. Zadaniem uczniów będzie ich przeczytanie, wymiana opinii i wolne przetłumaczenie na łacinę jednego, najbardziej według nich celnego, zdania.

Tekst dla grupy pierwszej to maksymy moralne księcia de La Rochefoucauld⁶:

¹ Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego.

² *Lexicon Totius Latinitatis ab Aegidio Forcellini*, Patavii. Typis Seminarii. MCMXXX.

³ W. Doroszewski (red.) (1963), *Słownik Języka Polskiego*, Warszawa: PWN.

⁴ H. Zgółkova (1999), *Praktyczny Słownik Współczesnej Polszczyzny*, Poznań: wyd. Kurpisz.

⁵ W. Borys (2005), *Słownik Etymologiczny Języka Polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Literackie.

⁶ La Rochefoucauld (1996), *Maksymy i rozważania moralne*, przełożył i wstępem opatrzył Tadeusz Boy-Żeleński, Warszawa: Wydawnictwo Alfa.

Maksyma 532: *Krańcowa nuda staje się zabawna.*
 Maksyma 304: *Przebaczamy często tym, którzy nas nudzą, ale nie możemy przebaczyć tym, których my nudzimy.*

Maksyma 172: *Jeśli zważymy dobrze rozmaite działania nudy, przekonamy się, iż jest ona częstszą przyczyną zdeptania obowiązków niż interes.*

Maksyma 141: *Chwalimy się często tym, że się nie nudzimy; jesteśmy tak próżni, że nie chcemy własnego towarzystwa uznać za liche.*

Tekst dla drugiej grupy to fragmenty z wykładu Leszka Kołakowskiego:

Nie-nudno, a więc, między innymi, krótko. (...)

Na ogół sądzimy, że nuda jest nie tylko powszechnie ludzkim zjawiskiem (...), ale że też jest swoiście ludzka i że zwierzęta jej nie doświadczają (...); gdy ich fizjologiczne potrzeby są zaspokojone, a zagrożenie nie ma, bezczynnie się wylegują, by energii na próżno nie wydatkować, i nie ma powodu mniemać, że się nudzą⁷.

Autorem tekstu dla trzeciej grupy jest wybitny polski psychiatra, Antoni Kępiński:

Życia nie można traktować zbyt serio; staje się ono wówczas nie do zniesienia; nie można też jednak nim się tylko bawić, gdyż każda zabawa w końcu zmienia się w nudę⁸.

Porządek, choćby najdłużej się utrzymujący, staje się w końcu męczący, człowiek chce się z niego wyzwolić, tęskni za czymś niezwykłym, rozkiełznaną swobodą, ekstazą itp⁹.

Jednym z najbardziej raniących uczuć jest przekonanie o własnej niepotrzebności¹⁰.

Po skończonej pracy uczniowie przedstawiają jej owoc całej klasie.

Poświęćmy wszyscy jeszcze nieco uwagi A. Kępińskiemu. *Nuda i pośpiech więcej męczą niż intensywny wysiłek umysłowy czy fizyczny¹¹.* Zdaniem A. Kępińskiego nuda, podobnie jak pośpiech, to zjawiska powszechne we współczesnej cywilizacji. Są przejawem walki z czasem terazniejszym, któ-

ry zdaje się być przykry i wrogi. Ktoś, kto się spieszy, pędzi do obranego punktu docelowego, chcąc mieć chwilę terażniejszą jak najszybciej za sobą. Natomiast człowiek znudzony celu nie posiada, lecz też nie potrafi otworzyć się na chwilę obecną i często ucieka od niej w przeszłość. A. Kępiński stwierdza, że pojęciem przeciwstawnym do słów „nudzić się” i „spieszyć się” jest pojęcie „interesować się”. Przyznam, że z wielką radością czytałam w książce tego wybitnego psychiatry, że nasz wyraz „interesować się” wywodzi się z łacińskiego *interesse*, które oznacza „być w czymś, w aktualnym czasie, w aktualnej chwili”¹². Jakże zatem trafnie brzmi rada Marcjalisa: *Sera nimis vita est crastina: vive hodie* (Marcjalis, Epigramaty 1,15,12).

Celem kolejnego ćwiczenia jest stworzenie warunków do autorefleksji oraz utrwalenie słownictwa, związanego z tematem. Przy okazji warto pokusić się o interesującą dyskusję na temat stosownej translacji *otio tabesco*. Alternatywą dla dosłownego z *nudy gnić* lub *usychać* może być, np. polski związek frazeologiczny *zdychać z nudy* bądź tłumaczenie opisowe: *nudzić się bardzo, w stopniu trudnym do zniesienia*. Nie zapomnijmy też o innym wyśmienitym związku frazeologicznym, w którym coś nudnego porównano do *flaków z olejem*. Zadaniem uczniów jest uzupełnienie zdań:

Quando in venio,
 otio tabesco.

Cum et
 maxime otio tabesco.

Valde pertaesus eram, quia

Satiatus sum, si cum

..... loqui debeo.
 omnibus

taedium movit.
 taedium
 mihi movet.

⁷ L. Kołakowski (2004), *Mini wykłady o maxi sprawach*, Kraków: Wydawnictwo Znak, s. 95-97.

⁸ A. Kępiński (2002), *Psychopatie*, Kraków: Wydawnictwo Lekarskie, s. 75.

⁹ A. Kępiński (2001), *Melancholia*, Kraków: Wydawnictwo Lekarskie, s. 168.

¹⁰ A. Kępiński (2001), *Rytm życia*, Kraków: Wydawnictwo Lekarskie, s. 388.

¹¹ A. Kępiński (2001), *Rytm życia*, Kraków: Wydawnictwo Lekarskie, s. 160.

¹² A. Kępiński (1972), *Psychopatologia nerwic*, Kraków: Wydawnictwo Lekarskie, s. 10-11.

Uczniowie wymieniają się napisanymi przez siebie zdaniami i je tłumaczą. Ćwiczenie może być okazją do otrzymania stopnia z pracy na lekcji.

Dostrzegając różnicę między znudzeniem, a tym, co bywa jego finałem, pozwólmy, by w atmosferę doprowadzania się do mdłości wprowadził nas Petroniusz: (Petroniusz, Satyrki 79): *Ibat res ad summam nauseam, cum Trimalchio ebrietate turpissima gravis novum acroama, cornicines, in triclinium iussit adduci, fultusque cervicalibus multis extendit se super torum extremum et: "Fingite me, inquit, mortuum esse. Dicite aliquid belli." Consonuere cornicines funebri strepitu. Unus praecipue servus libitinarii illius, qui inter hos honestissimus erat, tam valde intonuit, ut totam concitaret viciniam.*

Niech powyższą scenę skwitują łacińskie przysłowia i sentencje: *Otia dant vitia. Mollit viros otium. Nihil agendo homines male facere discutunt* (Katon Starszy, cyt. za: Columella, O rolnictwie 11,1,26). W takim kontekście szczególnego znaczenia nabierają wypowiedzi Stoika: *Secundum naturam vivo, si totum me illi dedi, si illius admirator cultorque sum. Natura autem utrumque facere me voluit, et agere et contemplationi vacare* (Żyję według natury, jeżeli się jej całkowicie oddaję, jeżeli jestem jej pełnym uwielbienia czcicielem. Natura zaś domaga się, bym wypełniał te dwa zadania: bym działał i poświęcał swój czas na rozmyślania)¹³. (Seneca, De otio, 5.8). *Calamitas virtutis occasio est. Illos merito quis dixerit miseros qui nimia felicitate torpescunt, quos velut in mari lento tranquillitas iners detinet. (...) Magis urgent saeva inexpertos, grave est tenerae cervici iugum* (Nieszczęście jest okazją do wykazania męstwa. Słusznie mógłby ktoś nazwać nieszczęśliwymi tych, których jakby na morzu spokojnym więzi w bezruchu martwa cisza. Srogi los bardziej się daje we znaki ludziom niezahartowanym, a jarzmo jest uciążliwe dla miękkiego karku¹⁴). (Seneca, De providentia, 4.6-8). *Si sapis, sis apīs. Apes, ut*

aiunt, debemus imitari, quae vagantur et flores ad mel faciendum idoneos carpunt. (Jeśli jesteś mądry, bądź jak pszczoła. Powinniśmy, jak to się mówi, naśladować pszczoły, które krążąc wyszukują kwiaty nadające się do zebrania miodu¹⁵) (Seneka, Ep. ad Luc. 84,3).

Zachęty do pracy i nieoddawania się nudzie możemy wraz z uczniami poszukać w Wulgacie: *Ecce venio cito et merces mea mecum est reddere unicuique secundum opera sua* (Ap. 22.12). Snując wizję życia wiecznego moi uczniowie czasem wyrażają obawę, że będzie Tam nudno. Takie obawy można usunąć, cytując św. Tomasa, który nudę uważał za rodzaj zła: *Dicendum, quod Angeli in hoc quod Deo ministrant et merentur, laborem vel taedium non habent*¹⁶. Autor Księgi Mądrości natomiast tak pisze: *Non habet amaritudinem conversatio illius [Sapientiae], nec taedium convictus illius, sed laetitiam et gaudium.*

Mówiąc o nudzie, można również skierować myśl ku retoryce. Wszak jednym z zadań dobrej mowy jest *levare taedium*. Jak tego dokonać? Klasyccy nauczyciele retoryki radzą: *attentum parare* – zorganizować uwagę, *docilem parare* – zdobyć intelekt i *benevolum parare* – zdobyć życzliwość. Myślę, że praca domowa: pisemna odpowiedź na pytanie o własne *za-interes(se)-owania*, nie będzie dla naszych uczniów zbyt uciążliwa, a nam pozwoli ich lepiej poznać i określić optymalne tematy kolejnych lekcji. Dodatkowym poleceniem niech będzie podkreślenie w napisanym przez ucznia tekście wyrazów, zapożyczonych do naszego języka z łaciny. Poprośmy też, by uczniowie, pisząc, poszli w ślad za mistrzami klasycznej retoryki i stworzyli teksty porywające, nienuadne, budzące zachwyty. Wzbudzenie u czytelnika niepożądanego nudy obniży ocenę pracy. Niech zatem będzie w niej dużo wyrazów konkretnych (*Abstracta non movent*), które zawsze budzą emocje i oddalają nudę.

(marzec 2009)

¹³ Lucjusz Anneusz Seneka (1987). *Myśli*, wybrał i przełożył Stanisław Stabryła, Kraków: Wydawnictwo Literackie, s. 181.

¹⁴ Lucjusz Anneusz Seneka (1987). *Myśli*, wybrał i przełożył Stanisław Stabryła, Kraków: Wydawnictwo Literackie, s. 41.

¹⁵ Lucius Annaeus Seneca (1961), *Listy moralne do Lucylusza*, Warszawa: PWN, s. 361.

¹⁶ Super Sent., lib. 2 d. 5 q. 1 a. 3 ad 3. Cyt. za: <http://www.corpusthomicum.org/wintropl.html> (2006).

Magdalena Raczyńska-Wąsek¹
Wrocław

Deutsche Bahn – überallhin kann – poszukiwanie, porządkowanie i selekcjonowanie informacji

Poniższą lekcję poprzedziłam lekcjami wprowadzającymi słownictwo dotyczące podróżowania różnymi środkami lokomocji oraz wprowadzającymi słownictwo dotyczące informacji kolejowej. Uczniowie mieli zadane jako pracę domową powtórzenie tego słownictwa. Zamierzałam stworzyć im możliwość wykorzystania go w praktyce w sposób jak najbardziej bliski ich zainteresowaniom. Internet i niemieckojęzyczne strony internetowe miały mi pomóc w realizacji tego zamierzenia.

W ten sposób chciałam także osiągnąć nie tylko cele przedmiotowe, ale rozwijać również u uczniów umiejętności ponadprzedmiotowe, takie jak umiejętność poszukiwania, porządkowania i selekcjonowania informacji. Te umiejętności, a szczególnie operowanie informacjami oraz rozwiązywanie problemów z wykorzystaniem nowych technologii informacyjnych stają się przecież codzienną koniecznością naszych czasów.

Lekcję tę przeprowadziłam już parokrotnie w klasach drugich liceum i zawsze cieszyła się dużym zainteresowaniem i zaangażowaniem uczniów.

Temat: *Um wieviel Uhr fährt der Zug nach Wrocław ab?*

Klasa: druga liceum ogólnokształcącego, poziom podstawowy

Czas trwania lekcji: 45 minut

Cele lekcji: Uczeń potrafi korzystać z niemieckojęzycznych stron internetowych oraz potrafi odczytać i wyselekcjonować potrzebne informacje dotyczące połączeń kolejowych na stronie internetowej niemieckich kolei.

Materiał leksykalny: słownictwo z poprzedniej lekcji dotyczące podróżowania pociągami.

Materiał gramatyczny: czasowniki rozdzielnie złożone: *ankommen in, abfahren von, umsteigen in*.

Pomoce dydaktyczne: strona internetowa www.bahn.de, powielone teksty ćwiczeń.

Przebieg lekcji: Nauczyciel po przywitaniu klasy i sprawdzeniu obecności wyjaśnia, że celem zajęć jest opanowanie umiejętności odczytywania i selekcjonowania potrzebnych informacji dotyczących połączeń kolejowych na stronie internetowej niemieckich kolei. Uczniowie otrzymują następujące ćwiczenie, które zaczynają od przetłumaczenia pytań. Na wykonanie ćwiczenia mają 20 minut. Nauczyciel udziela wyjaśnień, jeśli czegoś nie rozumieją.

*Gościsz u swojej koleżanki z Niemiec, którą poznałaś/łeś podczas szkolnej wymiany. Podróż powrotną do Wrocławia planujesz na dzień 26 października 2009. Znajdź **dwa możliwie najkorzystniejsze połączenie kolejowe** z Kevelaer² do Wrocławia Dworzec Główny, **uwzględniając czas podróży**.*

Zestaw pytań:

- Um wieviel Uhr fährt der Zug von Kevelaer nach Wrocław ab?
- Wie lange dauert die Reise?
- Wann kommt der Zug in Wrocław an?
- Welche Produkte sind zur Verfügung? (Mit welchem Zug/Zügen kann man fahren?)
- Gibt es direkte Bahnverbindung?
- Über welche Städte fährt der Zug?
- Wo musst du umsteigen?
- Von welchem Gleis fährt der Zug in Kevelaer und in den Umsteigestädten ab?
- Wieviel kostet die Fahrkarte von Kevelaer nach Wrocław mit Ermäßigung/ohne Ermäßigung?

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w IV Liceum Ogólnokształcącym we Wrocławiu.

² Wybrałam to miasto, ponieważ w nim znajduje się szkoła, z którą od lat prowadzimy wymianę partnerską. Uczniowie znają to miasto, a im więcej elementów w ćwiczeniu jest znanych uczniom, tym większe jest ich zaangażowanie w wykonanie danego zadania.

- Wieviel kostet die Fahrkarte erster/zweiter Klasse?

Następnie uczniowie wchodzą na stronę internetową niemieckich kolei www.bahn.de, i na zakładkę *Fahrplan/Buchung, weitere Optionen*. Na ekranie monitora pojawi się okienko, które należy wypełnić danymi dotyczącymi szukanych połączeń kolejowych. Uczniowie wpisują w nim takie dane, jak: miejsce odjazdu, cel podróży, termin podróży, rodzaj biletu, wiek podróżującego, rodzaj posiadanych zniżek itp. Po wypełnieniu powyższych danych i wejściu na zakładkę *Suchen* pojawiają się na ekranie monitora wszystkie możliwe w danym dniu połączenia kolejowe z miejsca i do celu wpisanego przez uczniów, łącznie z godzinami odjazdu, czasem podróży, liczbą i miejscem ewentualnych przesiadek, rodzajem pociągów, ceną biletów itp. Uczniowie wybierają dwa możliwe najkorzystniejsze połączenie kolejowe, uwzględniając czas podróży, po czym udzielają pisemnej odpowiedzi na pytania z ćwiczenia. Nauczyciel pełni w tym czasie rolę konsultanta i w razie potrzeby służy pomocą.

Po upływie przeznaczonego na zadanie czasu uczniowie czytają swoje odpowiedzi i porównują z odpowiedziami pozostałych uczniów.

Na zakończenie zajęć nauczyciel zadaje pracę domową:

Korzystając ze strony internetowej Lufthansa, sprawdź możliwe połączenia lotnicze z Kevelaer do Wrocławia na dzień 26 lutego 2009 roku. Pisemnie podaj informacje na temat tych połączeń, uwzględniając poniższy zestaw pytań:

Um wieviel Uhr fliegt das Flugzeug vonnach ab?

Wie lange dauert der Flug?

Wann fliegt das Flugzeug in an?

Gibt es direkte Flugzeugverbindung?

Wo musst du umsteigen?

Wieviel kostet die Flugzeugkarte?

Gibt es die Ermäßigung für Schüler?

Każda lekcja z wykorzystaniem zasobów internetowych jest dla uczniów atrakcyjna. Moja propozycja jest tylko jedną z wielu. Przygotowanie takiej lekcji wymaga oczywiście poświęcenia nieco więcej czasu niż przygotowanie standardowej lekcji z podręcznikiem. Jednak zadowolenie uczniów, którzy mogą w praktyce wykorzystać słownictwo poznane na poprzednich lekcjach, w pełni rekompensuje ten trud.

(lipiec 2009)

Dariusz Langhoff¹
Rybnik



Style retoryczne: opis i narracja²

Das kann nichts anderes sein. Aber es kann alles mögliche daraus werden.

Alfred Polgar, Krankheit

Opisywanie i relacjonowanie są dla nas naturalnymi czynnościami. Wystarczy sobie przypomnieć, ile razy opisywaliśmy komuś swojego

przyjaciela, opowiadaliśmy zabawną historię i wiemy, ile wykonaliśmy ćwiczeń praktycznych.

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

² W tekście czasami wymiennie zamiast terminu „narracja” jest użyty wyraz „opowiadanie.” Słowo „narracja” wydaje się zasługiwać na preferencję, gdyż immanentnie niesie z sobą koncepcję relacjonowania biegu akcji, czego nie można z taką pewnością powiedzieć o wyrażeniu „opowiadanie.”

Artykuł ten jest skierowany do uczących się języka angielskiego na poziomie średnio zaawansowanym wzwyż (tj. B2+ wg *Council of Europe*) oraz do ich nauczycieli i dotyczy budowy pisemnego dyskursu o charakterze opisowym lub narracyjnym. Nie zajmuję się w nim problemami technicznymi, mogącymi wystąpić na poziomie gramatycznej konstrukcji zdania – pozostawiam to domenie nauczyciela, z którym uczeń ma bezpośredni kontakt. Zamiast tego przedstawiam proces tworzenia eseju na etapie akapitu i na etapie holistycznym, czyli tym, gdzie wyraz i znaczenie całego eseju wykracza poza znaczenia sygnalizowane sumą znaczeń jego części składowych.

Chociaż wszyscy posiadamy zdolność do opisywania i relacjonowania wydarzeń lub sytuacji, to wykonanie tego w formie pisemnej może być trudne, szczególnie dla kogoś próbującego pisać w drugim języku. Komunikacja werbalna jest łatwiejsza od pisemnej z co najmniej dwóch przyczyn. Więcej mówimy niż piszemy, a ponadto gdy mówimy, to mamy przed sobą „żywego” słuchacza. Jeśli to, co mówimy, nie przynosi pożądanego efektu, to słuchacz natychmiast to sygnalizuje mimiką, gestami, komentarzem i tonem głosu. Wtedy mamy szansę wyjaśnienia, podania dodatkowej informacji, i w ten sposób podtrzymania skutecznej komunikacji. Co więcej, nasz język ciała i modulacja głosu może zwiększyć efektywność opisu bądź narracji.

Zapisany opis lub narracja są w swej formie bardziej stabilne. Jest to istotna uwaga, gdyż pomaga sobie uświadomić, że każde napisane słowo spełnia witalną funkcję, gdy cały tekst znajdzie się na papierze i same wyrazy muszą przekazać zamierzoną treść. Ta różnica między dyskursem werbalnym a pisemnym jest ważna dla każdego autora, dlatego powinien on pamiętać o czynnikach mających wpływ na jakość pisemnego opisu lub opowiadania. Te ważne czynniki to: selekcja istotnych szczegółów, struktura opisu lub narracji oraz styl użytego języka, który powinien ożywiać tekst.

■ Selekcja szczegółów

Gdy rozmawiamy, jesteśmy zwykle zrelaksowani i opowiadamy swobodnie i spontanicznie.

Gdy piszemy, możemy być skłonni, z powodu braku bezpośredniego kontaktu z odbiorcą, do umieszczenia w tworzonym tekście wielu szczegółów. Mamy wtedy tendencję do podania w piśmie więcej szczegółowej informacji niż w trakcie konwersacji. Tymczasem w tworzonym dyskursie pisemnym powinny być zawarte wyłącznie istotne szczegóły.

Jak ważna jest selekcja informacji, można się samemu przekonać, próbując na przykład opisać jeden dzień ze swojego życia. Opisywanie wszystkiego, co się wydarzyło – każdej czynności, myśli, rozmowy, wydarzenia – zapełniłoby grube woluminy, lecz byłyby one wypełnione informacją w dużej części nieistotną. Jednak większość z nas opisze swój dzień krótko i zwięźle, wybierając to, co ważne: spotkanie z dziewczyną, chłopakiem, zdawanie egzaminu, otrzymanie listu z banknotem 100 euro w środku. Piszący sam musi zdecydować, co powinno się znaleźć w tekście, a wpływ na to będzie mieć teza przewodnia całego eseju. Każdy szczegół powinien pomóc w zrozumieniu np. zdania „*Ten wypadek drogowy uświadomił mi, że jestem tchórzem*” lub „*Dopiero pogrzeb sprawił, że zrozumiałem, co znaczyła dla mnie moja Matka*”.

■ Styl języka opisu i narracji

Po dokonaniu wyboru informacji, która znajdzie się w eseju, należy zastanowić się, jak ubrać ją w słowa tak, aby czytelnik wyniósł z lektury jak najwięcej. Niektórzy autorzy, pisząc, używają całkowicie odmiennego stylu języka od tego, jakim się posługują w mowie. Sądzę, że jest to błędny wybór. Wyrazisty opis i ekspresyjna narracja powstają przy użyciu języka naturalnego, zbliżonego do mówionego. Spontaniczny język mówiony należy traktować jako punkt wyjścia do napisania ciekawego tekstu, który będzie wzbogacony użyciem niżej opisanych technik.

PRZYKŁADY

Użycie konkretnych szczegółów – Czytelnik ma pięć zmysłów. Niech wobec tego zobaczy, poczuje, posmakuje, powącha i usłyszy, co się dzieje. Niech każdy z tych zmysłów będzie zaangażowany podczas czytania. Piszący zwykle

nie zapomina opisać, jak coś wyglądało, lecz często zaniedbuje pozostałe zmysły. A dlaczego nie opisać, jaki *dźwięk* towarzyszy podpalaczowi rozlewającemu benzynę. Jak wandal *czuje* w dłoni puszkę z farbą w spreju tuż przed zamalowaniem na czerwono znaku lub szyldu? Jak *smakowałby* (lub jak nie *smakowałby*) użyty arsenik, gdy psy pożerają podane im zatrute mięso? Jak *pachnie* pokój, w którym ktoś niedawno zmarł?

Po uświadomieniu sobie, ile szczegółów można wpleść w esej, nie wolno popadać w przesadę i umieszczać ich zbyt wiele. Dlatego wypada pamiętać o umiarze i wyborze tylko tych informacji, które mogą być istotne i będą odpowiednie dla całej kompozycji.

Użycie strony czynnej – Strona czynna, czyli zastosowanie czasowników aktywnych, wyraża akcję nie stan rzeczy – tekst tym samym staje się bardziej dynamiczny. Dynamiczny autor powie lub napisze:

- The city of Madison provides plenty of excitement (**NOT:** The city of Madison is exciting).
- Someone murdered the woman in cold blood (**NOT:** The woman was murdered in cold blood).
- The team won the game (**NOT:** The game was won by the team).
- An arsonist burned down three buildings (**NOT:** Three buildings were burned down by an arsonist).
- I will shield the appalling reality from you (**NOT:** The appalling reality will be shielded from you).
- Blade launched a one-man crusade to rid the world of vampires (**NOT:** A one-man crusade was launched to rid the worlds from vampires).
- A bar-room brawl landed me in a cell (**NOT:** I was landed in a cell by a bar-room brawl).
- Romeo formed an unbreakable bond with Juliet (**NOT:** An unbreakable bond was formed between Romeo and Juliet).
- The police are seeking me for a killing (**NOT:** I'm being sought by the police for a killing).
- An ex-marine has trimmed my lawn (**NOT:** My lawn has been trimmed by an ex-marine).

- The neighbors turned the terrorist in to the authorities (**NOT:** The terrorist was turned in to the authorities by the neighbors).
- The experts tested the canvas and declared it genuine (**NOT:** The canvas was tested by the experts and declared genuine).
- Tammy holds Marcus in her thrall. **NOT:** Marcus is held in Tammy's thrall).
- Otto has created a holographic projection of an attractive female (**NOT:** A holographic projection of an attractive female has been created by Otto).
- Heike lowered her defenses and drifted into an affair (**NOT:** Heike's defenses were lowered as she drifted into an affair).
- That hard rock concert stunned and numbed me in equal measure (**NOT:** I have been stunned and numbed in equal measure by that hard rock concert).
- The landlord will boot me out on the street if don't pay the rent (**NOT:** I'll be booted out on the street for not paying the rent).
- You have to rectify this mistake (**NOT:** This mistake has to be rectified).
- A road accident rendered the girl comatose (**NOT:** The girl was rendered comatose by a road accident).
- The enemy fire turned my platoon into Swiss cheese (**NOT:** My platoon have been turned into Swiss cheese by the enemy fire).

Użycie czasowników ekspresyjnych oraz metafor – Poza użyciem czasowników w formie czynnej dobrze jest też wybierać takie, które przekażą czytelnikowi coś więcej o właściwościach danej czynności lub wydarzenia, wydobędą ich dramatyzm i nadadzą im koloryt. Z tego samego powodu można wprowadzać frazy i wyrażenia metaforyczne. Autorzy stosujący czasowniki ekspresyjne i metafory powiedzą lub napiszą:

- The car *slammed* into the wall (**NOT:** The car *hit* the wall).
- The dogs greedily *gobbled down* the meat (**NOT:** The dogs *ate* the meat).
- Our plan *went belly up* (**NOT:** Our plan *failed*).
- You've been *gassing about* it for an hour (**NOT:** You've been *talking nonsense* for an hour).

- Look, you'll *reap the whirlwind* (**NOT:** Look, you'll be *punished for your misdeeds*).
- The typhoon Catherina *wrought havoc* in New Orleans (**NOT:** The typhoon Catherina *demolished* New Orleans).
- Skeet *squandered* his resources on booze and bimbos (**NOT:** Skeet *wasted* his resources on booze and bimbos).
- The cars *zinged* down the highway (**NOT:** The cars *drove* down the highway).
- Cheech *leered* at Eva with drooling desire (**NOT:** Cheech *looked* at Eva with drooling desire).
- The children were *wrangling* over the new toy (**NOT:** The children were *arguing* over the new toy).
- The hot sun had *warped* the cover of the book (**NOT:** The hot sun had *bent* the cover of the book).
- Deter is a lawyer who often *tweaks and twists* the facts (**NOT:** Deter is a lawyer who often *lies*).
- The escaping convict was *pumped full of lead* (**NOT:** The escaping convict was *shot*).
- The director had been *scourging* the planet until he found the right lead actor (**NOT:** The director had been *searching* the planet for the right lead actor).
- Ingrid is really good at *spouting* comic one-liners (**NOT:** Ingrid is really good at *reciting* comic one-liners).
- The terrorists *incinerated* the cargo and abducted the hostages (**NOT:** The terrorists *burned* the cargo and abducted the hostages).
- The van *ground to a halt* (**NOT:** The van *slowly stopped*).
- Dalia is still *agonizing* over her fault (**NOT:** Dalia is still *worried* about her fault).
- Frank has been *flooded* by strikes of rotten luck (**NOT:** Frank has been *depressed* by strikes of rotten luck).
- Don't *hurl* at me false promises! (**NOT:** Don't *give* me empty promises!)
- After a row Gina *stormed out of* the room (**NOT:** After a row Gina *ran out of* the room).

Kontekst i okoliczności – Można użyć bogatego obrazowo języka i wielu aktywnych czasowników, a mimo to rezultat końcowy będzie niezadowolający.

Niektórzy autorzy czytają na głos to, co napisali. Według nich, jeżeli coś nie brzmi odpowiednio, to nie powinno też się znaleźć na papierze. Inną wskazówką może być uświadomienie sobie wymagań, jakim ma sprostać dany tekst. Jeżeli ma to być obiektywny raport stanu faktycznego, to wypada złagodzić styl, utemperować, zneutralizować. Z drugiej strony, opisując mecz *Super Bowl* wskazane jest zastosowanie dynamicznego, stymulującego imaginację języka. Po dobraniu odpowiedniego stylu można zacząć konstrukcję opisu lub narracji.

▣ **Konstruowanie opisu lub narracji**

Konstrukcja opisu lub opowiadania wymaga przyjęcia jakiegoś porządku. Teza przewodnia i dominująca impresja, do której zmierzamy, powinny dostarczyć autorowi wizję formy całego tekstu. Potem zadajemy sobie pytanie, jak zbudować esej na niższych poziomach, zdanie po zdaniu, akapit po akapicie?

Przestrzenna struktura opisu – Opis powinien w uporządkowany sposób poruszać się wokół sceny, obiektu lub osoby, którą przedstawiamy w sensie trójwymiarowym: od góry do dołu, z boku na bok, z zewnątrz do wewnątrz, z daleka – bliżej. Opisując samochód, można to uczynić, posuwając się od przodu do tyłu lub od wnętrza na zewnątrz. Opisując finał skoku o tyczce kobiet podczas olimpiady w Pekinie 2008, można szybować w przestrzeń w sposób niemal fizycznie niemożliwy. Najpierw widok Ptasiego Gniazda z zewnątrz, następnie punkt widzenia przesuwa się po łuku przez aperturę do wnętrza stadionu, widać spokojną panoramę zgromadzonej publiczności, następnie wzrok autora grawituje w kierunku skoczni i dokonuje zbliżenia faworytek konkurencji, zatrzymując się na dłużej przy Jelenie Isinbajewej.

Bez względu na sytuację, każdy opis musi posiadać strukturę. Struktura będzie zwykle mieć wspomnianą trójwymiarową formę. Zawsze trzeba pamiętać, że temat przewodni eseju, nie pojedyncze zwroty, decydują o wyborze odpowiedniej perspektywy i kierunku opisu.

Czasowa struktura narracji – Dobór efektywnej struktury dla opowiadania jest równie ważny. Wszyscy lubimy dobry dowcip, niektórzy z nas film gatunku horror. Połową sukcesu jest stopniowanie napięcia – drzwi do nawiedzzonego domu zatrząskują się z hukiem w najmniej spodziewanym momencie, Freddy „Pizza Face” Krueger wciąga chłopca do wnętrza wodnego łóżka, gdy wszystko wokół wydaje się bezpieczne.

Napisane opowiadania mają te same cechy co filmy. Można budować napięcie narracji przez świadome kształtowanie jej formy. Opowiadanie w swej naturze jest sekwencją wypadków ułożonych wzdłuż linii czasu. Struktura czasowa zależy od przeznaczenia opowiadania. Zeznania świadka relacjonującego wypadek drogowy będą chronologiczne – słuchacz/sędziowie chcą poznać fakty w kolejności zdarzeń. Z drugiej strony, prezentujący ten sam wypadek tabloid może rozpocząć artykuł od opisu dźwięku miażdżonego metalu i kruszonego szkła albo od ostatniej minuty desperackiej reanimacji ofiar.

Prawidłowa struktura narracji wymaga od autora wykorzystania techniki następstwa czasów dla prawidłowego wyrażenia chronologii zdarzeń. Dla specjalnego efektu może on jednak, gdy technika jego pisania pozwala, poprzestawiać kolejność niektórych wypadków. Cel ostateczny opowiadania – informacja, ekscytacja, dramatyzm – jest dobrym przewodnikiem sugerującym odpowiednią strukturę eseju.

■ Przykład opowiadania

Velvet Kitty Massage Parlor³

Lotus Anjou knew a good story was in the air when she heard about the first fire, so she set out to discover whether her journalistic nose was once again

to be proven trustworthy. Lotus was not disappointed. On the corner of Bramble and Vine, an inconspicuous spot on the edge of town, she found the Velvet Kitty Massage Parlor, its windows broken out, its walls smoke-stained.

“Yes, I suspect arson,” said the fire marshal, who was there when Lotus arrived. That was about all he would say. At 11:26 p.m. the fire department had answered a phone call from the address. Amy Kapoor, one of the women working there, had smelled smoke and then noticed the trash out back had caught fire and so had the rear wall of the building. No one was injured but the building, valued at \$80,000, was a total loss, and there were two dead borzoi⁴ found in the backyard. Big beasts, each weighting around 120 pounds – they laid on their flanks in frozen grotesque positions. They were gray, scraggly and ugly. Later tests revealed the dogs had been killed with rat poison: arsenic⁵.

Lotus noticed two detectives from the police department poking around, investigating. They weren't too verbose either. Lotus asked one of them, Detective Menge, whether there might be a connection between the fire and the type of business.

“What do you mean?” he responded. Lotus asked whether he would feel the same way about the investigation if it had been a convenience store that caught fire. He said that massage parlors were licensed to operate by the city just as other businesses were. They also got the same treatment.

“Yes, but a *massage parlor*,” Lotus wondered. “Use your head. What do you suppose goes on in there?”

The detective gave her a vague look and went back to work. Lotus gave up and headed for her car, but then she noticed the sign. The massage parlor's sign was lying in some weeds near her car. The sign, as Lotus recalled from seeing it on her daily drive down Bramble, had featured a kitten luxuriously stretched

³ Tekst adaptowany, zaczerpnięty z książki Davida Tedlocka, *Casebook Rhetoric* (1983).

⁴ Borzoi to inaczej harty syberyjskie, rasa dużych psów o wysokich smukłych sylwetkach, długiej jedwabistej sierści, pierwotnie hodowane w Rosji do polowań na wilki; trudne w tresurze; wysokość w barku do 80 cm (ang.: borzoi vel Russian wolfhound)

⁵ Arsenik (trójtlenek arsenu Ar2O3) jest używany w leczeniu łuszczycy oraz jako składnik trutki na szczury. Przez wieki używany w celach przestępczych jako trucizna *par excellence*. Ma postać białego proszku bez smaku i bez zapachu, łatwo rozpuszczalny w napojach (alkoholowych). Od czasu wynalezienia czułego chemicznego testu wykazującego obecność arsenu w ciele (próbą Marsha) rzadko dziś stosowany w celach zbrodniczych. Sporadycznie występuje w źródłach wody pitnej osiągając stężenia 14mg/l co powodowało masowe zatrucia (Reichenstein/Śląsk, Cordoba/Argentyna). Dzisiaj wszystkie te trujące źródła są wyłączone z użycia.

out on a velvet massage table. Now the sign was covered with a thin layer of red paint. The paint appeared to have been hastily applied with a spray can. When Lotus called the fire marshal and the detectives over to look at the sign, she looked at the one detective and called softly, "Just like any other business?"

The Pussy Galore

Two days later the Pussy Galore, another massage parlor, this one just outside the city limits, also burned down. This time the fire department received a call from an unidentified person who said he had been driving home when he noticed flames coming out of the parlor's windows. It was 2:49 a.m.

Lotus was once again on the scene, as were the two detectives and the fire marshal. So was the county sheriff. It was too soon to call it arson, the fire marshal said, but arson was suspected. The police told Lotus they didn't see any link between the two fires. Not yet anyway. Then one of them found the sign. The Pussy Galore's sign showed a woman loosely holding a pink towel over her otherwise naked curvaceous body. The towel showed a pink feline lolling in a hot tub. The sign, sprayed over in red paint, had been broken in half and thrown into the bushes.

Smallville

Lotus wondered who in Smallville, a small city of 50,000 located in a midwestern state, would be interested in burning down massage parlors and painting their signs red. As was true of most midwestern cities, Smallville was thought to be fairly conservative, its population made up largely of family-oriented, religious people from a farming background.

A clearer idea of what might be happening dawned on Lotus the next night. Shortly after three in the morning she got a phone call. The caller said hesitantly, "You Lotus Anjou from the *Tribune*? You've been investigating the massage parlor fires, right? We're burning the third one tonight. The Swallow Miaow. More than massages goes on in those places and we're burning them down". The man hung up. Of course Lotus knew that anonymous phone calls were far from being

very dependable sources of information. Even so, she got dressed and rushed off.

The Swallow Miaow

By the time Lotus found the Swallow Miaow, it was too late. The fire department had already put the fire out. It was the same story: a sexy sign was found painted red. Suspected arson. At exactly 4:00 a.m. the fire department had received an anonymous call. The fire marshal told Lotus that tests had shown that the other two fires were caused by arsonists. That made it pretty certain that the same would be true of this third one. The police said they didn't have any particular leads but were keeping the case open. The investigation would continue.

Arsonists

"Why did people set fires?" Lotus asked the fire marshal. He said one of the most obvious reasons was so the owner could collect insurance money; another reason was out of compulsion – pyromania. Of course sometimes in the big cities organized crime could be involved in setting fires to terrorize or intimidate people, but he didn't think that was too likely in Smallville.

Lotus went home thinking about a feature story about the massage parlor fires. The police still claimed they had no evidence to show the parlors were used for any illegal activities.

Sue Kapoor

The next day Lotus called Sue Kapoor, former masseuse at the Velvet Kitty. Ms. Kapoor was twenty-nine years old, had a child aged seven, and had gone to school to learn her trade. She had just moved from Detroit to Smallville two months ago.

Lotus asked her what she would do without a job. Kapoor said she was divorced, had little child support, and would have to move out of town and get another job elsewhere. It was ironic that she had lost her job, she said, because she had quit anyway. Lotus asked why. At first Kapoor wouldn't answer, but when Lotus guaranteed her anonymity, she said there were things she didn't like. Velvet Kitty management allowed

two teenage girls to work there – there was no law against it. Some men got ideas, Kapoor said, and she wasn't at all sure sixteen-year-old could handle men like that. Each masseuse worked in a separate room with the door closed. Kapoor also said that she just plain knew that at least one woman working there was a prostitute. Kapoor considered herself a professional masseuse and found the *mise en scène* created by the other women intolerable.

Lotus asked further questions, but Kapoor refused to say much more. She was leaving town the next day, she'd already said too much. Kapoor did promise to suggest that one of her friends call Lotus, but she didn't give Lotus the name.

Surprisingly enough, later in the day Lotus got a call from Kapoor's friend. All Sherry would say was that she had not worked at Velvet Kitty but a different parlor, that yes, teenagers worked and maybe some of them were prostitutes and maybe they weren't. After that Sherry hung up abruptly.

Lotus sighed, picked up the phone book, and started calling people. She managed to find four people who had worked in one of the parlors, but they all turned the subject down. Of course, there was a lot more to be learned, but the preliminary story at least, could be written now.

Pytania do dyskusji (Suggested discussion questions)

1. How could the arsonists be explained in this case?
2. What do you think the spray paint on the signs indicates?
3. What kind of article should Lotus write up about the fires?
4. What facts does Lotus have?
5. What opinions does Lotus have?
6. What assumptions can Lotus make?

Propozycja pracy pisemnej (Suggested writing assignments) – Uczeń przyjmuje rolę reportera. Przydziela mu się sprawę i prosi o wykonanie jednego (lub wszystkich) z poniższych zadań. Piszący z pewnością nie będzie znał technik

rzządzających dziennikarskim rzemiosłem i stylem. Ma jednak napisać kilka krótkich obrazowych opisów i czytelnych narracji na podstawie informacji zawartych w tekście *Velvet Kitty Massage Parlor*.

1. Write a short report in which you tell the basic facts about the three fires.
2. Write an enlarged story in which you report the facts while suggesting possible explanations.
3. Write a feature article about the fires. You may want to tell the story from the point of view of a potential arsonist, from your own point of view, or from the point of view, say, of someone who worked at one of the massage parlors and is now out of a job.

■ Podsumowanie

Można więc pisać skutecznie, dokonując selekcji istotnych szczegółów, użyciu obrazowego, żywego, konkretnego języka oraz stosując konstrukcję przestrzenną opisu i chronologiczną narracji. Oczywiście w każdej narracji może znaleźć się opis i odwrotnie. Ponadto, mimo że technika opisu lub opowiadania może samodzielnie posłużyć jako narzędzie służące do napisania całego eseju, to sytuacja często wymaga kombinacji tych dwóch stylów z innymi retorycznymi metodami rozwinięcia pisemnego dyskursu. Dokładna analiza okoliczności towarzyszących procesowi pisania – problem, odbiorca, cel – pozwala na optymalny wybór stylu retorycznego.

BIBLIOGRAFIA

- Bailey S. (2003), *Academic Writing*, London: Routledge.
- Forth W., Henschler D., Rummel W. i in. (1993), *Pharmakologie und Toxikologie*, Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Jarvie P. (1981), *A Problem-Solving Approach to Composition*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Johnson K. (1982), *Communicate in Writing*, London: Longman.
- Spencer D.H. (1967), *Guided Composition*, London: Longman.

(wrzesień 2008)

Materiały praktyczne

Olga Aleksandrowska, Małgorzata Radecka¹
Wejherowo



Kącik maturalny – zestawy „amerykańskie”

W kwietniu 2009 roku zorganizowałyśmy w ramach projektu *Made in America*² realizowanego przez Powiatową i Miejską Bibliotekę Publiczną w Wejherowie *American Day*. Jedną z licznych atrakcji tego dnia był tzw. kącik maturalny, przygotowany i prowadzony przez autorki tego tekstu. Kącik został utworzony po to, by zapoznać młodzież szkół ponadgimnazjalnych ze strukturą ustnego egzaminu maturalnego z języka angielskiego i umożliwić uczniom – uczestnikom *Dnia amerykańskiego*, sprawdzenie swojej wiedzy i umiejętności w sytuacji przypominającej prawdziwą maturę ustną. Wspólnie przygotowaliśmy kilka maturalnych zestawów podstawowych i rozszerzonych z języka angielskiego, a że kącik działał w dniu promującym Amerykę, treść zestawów była ściśle z nią powiązana. Rozmowy sterowane, obrazki, materiał stymulujący oraz tematy ustnych prezentacji dotyczyły kultury, literatury, historii i geografii Stanów Zjednoczonych.

Znalazło się paru chętnych śmiazków, którzy przystąpili do „próbego” egzaminu ustnego z języka angielskiego w naszym kąciku. Wszyscy, którzy wzięli udział w tym „zadaniu”, zdali bardzo dobrze (z punktacją od 18-20 na 20 pkt możliwych) i otrzymali od nas karty z punktacją i naszym komentarzem dotyczącym dobrych oraz słabszych stron ich wypowiedzi. Udzieliłyśmy młodzieży paru wskazówek, jak odpowiadać lepiej. Ponadto wręczyłyśmy „kącikowym maturzystom” gadzety związane z Ameryką (frisbee, flagę, notes, książkę) uzyskane od sponsorów.

Poniżej zamieszczamy dwa podstawowe i dwa rozszerzone ustne zestawy maturalne z języka

angielskiego poświęcone Stanom Zjednoczonym, które mogą przydać się nauczycielom do ćwiczeń z działu: *Elementy wiedzy o krajach angielskiego obszaru językowego*.

▣ Poziom podstawowy

Zestaw I

Zadanie 1. Rozmowy sterowane
Zapoznaj się z opisem trzech sytuacji. Twoim zadaniem będzie odegranie wskazanych ról.

1. Uzyskiwanie i udzielanie informacji i wskazówek

Dowiedziałeś/łaś się o programie *Camp America*, w ramach którego można wyjechać do Stanów Zjednoczonych, by jednocześnie szlifować język i pracować podczas wakacji. Zadzwoń do amerykańskiego biura i zapytaj:

- o rodzaje prac, jakie można tam wykonywać,
- o terminy wyjazdu do Stanów i zakwaterowanie,
- o możliwość otrzymania broszury informacyjnej o programie.

Rozmowę rozpoczyna zdający

2. Relacjonowanie wydarzeń

Uczestniczyłeś/łaś w uroczystym obiedzie z okazji Święta Dziękczynienia w szkole językowej w Bostonie, w której uczysz się podczas wakacji. Opowiedz rodzinie, u której mieszkasz o tym:

- jak wyglądały przygotowania,
- kto uczestniczył w obiedzie i jakie podano potrawy,
- jakie są twoje wrażenia.

Rozmowę rozpoczyna egzaminator

¹ Autorki są nauczycielkami języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Króla Jana III Sobieskiego w Wejherowie.

² Informacje o tym projekcie oraz o „American Day” na stronie www.biblioteka.wejherowo.pl oraz w tym numerze na s. 172-176.

3. Negocjowanie

Przyjechałeś/łaś na tydzień do Nowego Jorku. Rodzina amerykańska, u której mieszkasz proponuje ci na początek pobytu wspólny spacer po Central Parku.

- Odmów wyjaśniając, iż wolał(a)byś robić coś innego.
- Zasugeruj, jakie miejsca chciał(a)byś najpierw zwiedzić i wyjaśnij dlaczego.
- Zgódź się na propozycję rodziny i podziękuj.

Rozmowę rozpoczyna egzaminator

Zadanie 2. Opisz przedstawioną ilustrację, a następnie odpowiedz na pytania egzaminującego.



Pytania do ilustracji³

1. Is the child in the photo enjoying himself/herself? Why do you think so?
2. Do children like holidays and celebrations? Why? Why not?

Zestaw II

Zadanie 1. Rozmowy sterowane

Zapoznaj się z opisem trzech sytuacji. Twoim zadaniem będzie odegranie wskazanych ról.

1. Uzyskiwanie i udzielanie informacji i wskazówek

Właśnie przybyłeś/łaś do Hollywood w poszukiwaniu pracy w studio filmowym. Chcesz wynająć mieszkanie. Znalazłeś/łaś ogłoszenie. Zadzwoń do właściciela. Dowiedz się:

- w jakiej dzielnicy miasta mieszkanie się znajduje,
- jak daleko jest najbliższe studio filmowe,
- jak jest wyposażone mieszkanie.

Rozmowę rozpoczyna zdający

2. Relacjonowanie wydarzeń

Właśnie wróciłeś/łaś z wycieczki objazdowej po Stanach Zjednoczonych. Opowiedz znajomemu Amerykaninowi:

- jak długo trwała wycieczka i jakim środkiem transportu podróżowałeś/łaś,
- co ci się najbardziej podobało,
- o niemiłym incydencie, jaki miał miejsce podczas wycieczki.

Rozmowę rozpoczyna egzaminator

3. Negocjowanie

Jesteś na wakacjach w Nowym Jorku. Chciał(a)byś wybrać się z kolegą na Broadway na znany musical. On jednak nie jest do tego pomysłu przekonany.

- Przekonaj go, że bardzo chciał(a)byś zobaczyć ten musical.
- Nie zgódź się z jego argumentem, że jest to nudne.
- Zaproponuj rozwiązanie kompromisowe.

Rozmowę rozpoczyna zdający

Zadanie 2. Opisz przedstawioną ilustrację, a następnie odpowiedz na pytania egzaminującego.



³ Zdjęcie pochodzi ze strony: <http://en.wikipedia.org/wiki/Trick-or-treating>.

Pytania do ilustracji:⁴

1. What is going to happen in this place for the next few hours?
2. Is terrorism a serious threat to Poland? Why?/ Why not?

■ Poziom rozszerzony**Zestaw I**

Zadanie 1. Rozmowa na podstawie materiału stymulującego

Przeanalizuj przedstawiony materiał. Przygotuj się do jego prezentacji i rozmowy z egzaminującym na temat:

- Dobre i złe strony sławy.
- Czy osoby sławne mają prawo do prywatności?
- Cena sławy.



A famous actor found dead



privacy

Pytania do materiału stymulującego:⁵

1. Could you present the material referring to the main idea?
2. What information do you get from the photos and what do the headlines tell us about the lives of famous people?



3. What are the advantages and disadvantages of being famous?
4. Do you agree with the statement that "Fame is like a drug – the more you take the more you want"?
5. Would you like to be famous? Why?/Why not?

Zadanie 2. Prezentacja tematu i dyskusja
Zapoznaj się z podanymi tematami⁶. Wybierz jeden i przygotuj się do jego prezentacji oraz dyskusji z egzaminującym.

1. There is a popular American saying: from rags to riches. How do you understand this expression? What is your idea of a successful life?
2. Barack Obama is the first Afro-American president of the USA. Do you think this will influence the situation of Afro-American population in the USA? Why?/Why not?

Zestaw II

Zadanie 1. Rozmowa na podstawie materiału stymulującego

Przeanalizuj przedstawiony materiał. Przygotuj się do jego prezentacji i rozmowy z egzaminującym na temat:

- przyczyn emigracji do Stanów Zjednoczonych,
- poczucia tożsamości narodowej wśród Polaków mieszkających w USA,
- podtrzymywania tradycji narodowych przez Polonię amerykańską .



**America –
the Promised Land**

*SAMESTOWN:
THE BIRTH OF
AMERICAN POLONIA
1608–2008*

**escape from religious /political persecution/
poverty/education/adventure/new land/
better job/...**

⁴ Zdjęcie pochodzi ze strony: <http://www.davelgil.com/world-trade-center-pictures-3.jpg>.

⁵ Zdjęcia pochodzą z następujących stron internetowych: http://i22.photobucket.com/albums/b328/mykals/James_Dean_Times_Square_L.jpg, http://vietnamnet.vn/dataimages/original/images106269_Marylin%20Monroe15.jpg, <http://movies.popcrunch.com/wp-content/uploads/2008/01/heath-ledger.jpg>.

⁶ W prawdziwym zestawie egzaminacyjnym tematy prezentacji nie dotyczą tych samych zagadnień, które są poruszane w materiale stymulującym. W przygotowanych przez nas zestawach zarówno materiał stymulujący, jak i tematy prezentacji do wyboru zawierają jednak tylko treści związane ze Stanami Zjednoczonymi, bo takie były założenia „Kącika” działającego w *Dniu amerykańskim*.

Definition from Wikipedia:

A Polish American (Polish: *Polski Amerykanin*) is a citizen of the United States of Polish descent. There are an estimated 10 million such Polish Americans, representing about 3% of the population of the United States. According to the 2000 United States Census, 667,414 Americans of age 5 years and older, reported Polish as the language spoken at home, which is about 1.4% of the census groups who speak a language other than English or 0.25% of the U.S. population.

| | |
|--|--|
| So exactly what nationality are you | A: Are you Polish? B: No! I'm Polish-American ! |
|--|--|

**POLISH
CONSTITUTION
PARADE IN CHICAGO**



**POLISH
INDEPENDENCE DAY
IN SAN FRANCISCO**



Pytania do materiału stymulującego⁷:

1. Could you describe the material in relation to the topic?
2. What are the reasons for emigration to the USA according to the material?
3. What information can you get about Poles in the USA from the Wikipedia?
4. Why is it important for someone when describing his nationality to make a distinction that he is Polish-American and not just Polish?
5. How do Polish communities in the United States preserve their national customs and traditions?
6. Would you like to emigrate to the USA? Why?/ Why not?

Zadanie 2. Prezentacja tematu i dyskusja
Zapoznaj się z podanymi tematami. Wybierz jeden i przygotuj się do jego prezentacji oraz dyskusji z egzaminującym.

1. National holidays often commemorate important historical events. Use examples from American history to describe one or more national holidays.
2. What role is played by Hollywood in American society?

(maj 2009)

Romuald Hassa¹
Jaworzno

Przed egzaminem maturalnym z chemii nauczanej w języku angielskim

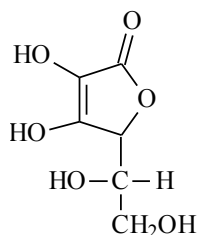
Od kilku lat absolwenci klas dwujęzycznych zdają w części pisemnej egzamin maturalny z chemii w języku obcym (arkusz III). Celami egzaminu są między innymi sprawdzenie znajomości terminologii chemicznej, umiejętności czytania ze zrozumieniem i posługiwania się językiem obcym w dziedzinie chemii, przygotowanie do dalszego samokształcenia i uzyskanie informacji o stopniu opanowania zna-

jomości języka obcego. Z myślą o nauczycielach i uczniach przygotowałem zestaw przykładowych zadań egzaminu maturalnego z chemii nauczanej w języku angielskim.

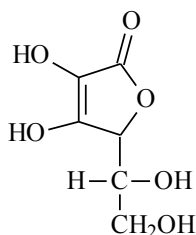
Information for tasks 1.-6.

Ascorbic acid is a weak organic acid. It forms white to yellow crystals or powder. It is water soluble (33g per 100g at 293K). Ascorbic acid can exist in two forms:

¹ Autor jest nauczycielem chemii w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 15 w Sosnowcu.



L-ascorbic acid



D-ascorbic acid

While the L-isomer of ascorbic acid is biologically active and commonly known as vitamin C, D-isomer is inactive and harmless.

Ascorbic acid is a strong reducing agent. Exposure to oxygen, metal, light and heat destroys the compound. It is an effective antioxidant that can protect proteins, lipids, carbohydrates, and nucleic acids from damage by free radicals that are present in our bodies.

Plants and the majority of animals, except for some mammals including humans, synthesise vitamin C. Humans must obtain it in their food.

It was synthesized in 1930s by Sir W. Haworth and Sir E. Hirst and, independently, the Polish chemist T. Reichstein. Vitamin C is produced from glucose by fermentation process.

The acid and its derivatives are commonly used as preservatives. The relevant food additive E numbers are: E300 – ascorbic acid, E301, E302 and E303 – sodium, calcium and potassium ascorbates, respectively and E304 esters of ascorbic acid with fatty acids (palmitic and stearic acids). It is also used in photographic developer solutions.

Vitamin C is essential for the formation of collagen, bone and teeth and for healing of wounds. It is also used in the treatment of scurvy.

The recommended daily intakes of vitamin C depends on the age and increases with age up to 90 mg and 75 mg for men and women over 18, respectively. Smokers need additionally 35 mg, while pregnant women and breastfeeding women over 18 need additionally 10 and 45 mg a day, respectively².

■ Pytania do tekstu

Task 1. (1 point) Explain, why vitamin C must be stored in dark-glass containers.

Task 2. (3 points) Decide if the statements given below are true or false. Circle the right answer.

1. Man cannot produce vitamin C in his body.
TRUE / FALSE
2. The presence of the D-isomer in some supplements makes them dangerous for humans.
TRUE / FALSE
3. Ascorbic acid is used in photographic developer solutions because it is a strong reducing agent.
TRUE / FALSE

Task 3. (1 point) The recommended daily intakes of vitamin C for a smoking, pregnant woman over 18 is equal to (mark the right answer):

- A) 75 mg B) 85 mg
C) 110 mg D) 120 mg

Task 4. (2 points) Write the empirical formula for ascorbic acid and calculate its molecular mass.

Task 5. (1 point) You are given a list of some chemical reagents:

I. bromine water, II. hydrogen, III. aqueous solution of $KMnO_4$, IV. $Cu(OH)_2$ in an alkaline solution.

Ascorbic acid will react with (mark the right answer):

- A) only II B) I and III
C) I, II and III D) I, II, III and IV

Task 6. (1 point) To obtain E303 in the neutralisation reaction of E300 we should use (mark the right answer):

- A) Na B) Na_2O
C) NaOH D) H_2SO_4

Task 7. (1 point) Name the type of intermolecular forces that are possible to form between molecules of water and molecules of ascorbic acid.

■ Zadania obliczeniowe

Task 8. (3 points) Calculate mass percent of ascorbic acid in a saturated solution at 20°C.

Task 9. (4 points) Calculate mass of ethanol that is produced from 900g of glucose by fermentation process.

Task 10. (4 points) Calculate volume of air (STP) used for complete (perfect) combustion reaction of 66 g of propane.

² Based on: 1) Jane Higdon; Linus Pauling Institute; Oregon State University <http://lpi.oregonstate.edu/infocenter/vitamins/vitaminC/index.html>, 2) articles from Wikipedia: http://en.wikipedia.org/wiki/Vitamin_C; http://en.wikipedia.org/wiki/Ascorbic_acid.

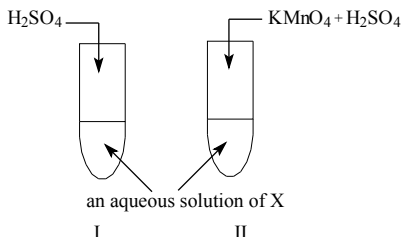
Task 11. (3 points) Calculate the density of chlorine (STP).

Task 12. (3 points) Calculate molarity of the solutions if 2dm^3 of the solution contains 30 g of acetic acid.

■ **Zadania laboratoryjne**

Information to tasks 13.-15.

Task 13. (1 point) The following two experiments were carried out in a laboratory.



In the test-tube (I) a colourless gas was obtained and in the test-tube (II) decolourization of the solution was observed.

The substance X used in the experiments was (mark the right answer):

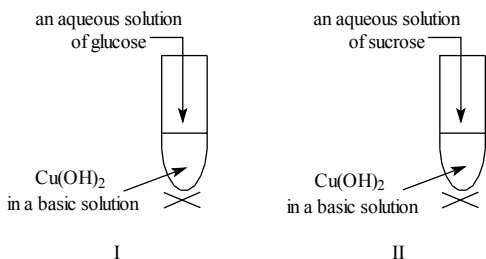
- A) sodium sulfite
- B) sodium carbonate
- C) sodium nitrate
- D) sodium chloride

Task 14. (1 point) Write an equation of the chemical reaction that takes place in the test-tube I.

Task 15. (1 point) Initially (before the reaction took place) the solution in the test-tube II was (mark the right answer):

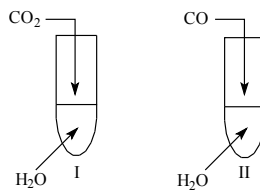
- A) orange
- B) yellow
- C) violet / purple
- D) green

Task 16. (2 points) The following two experiments were carried out in a laboratory.



Write one conclusion for each experiment. The conclusions should refer to the carbohydrates.

Task 17. (2 points) The following two experiments were carried out in a laboratory.

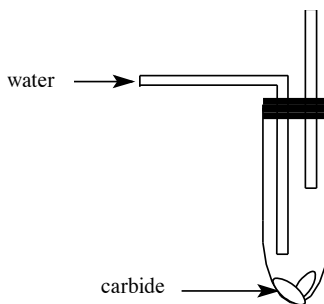


After saturation a universal indicator was used to determine pH of the obtained solutions.

- A) Write the colour of a universal indicator in both solutions.
- B) Write the formula of the gas that reveals acidic properties?

Information to tasks 18.-19.

The following experiment was carried out in a laboratory in order to obtain gas.



Task 18. (3 points)

- A) Name the gas obtained in the experiment.
- B) Write a structural formula of the gas molecule.
- C) Write an equation of the chemical reaction that takes place in the test-tube.

Task 19. (1 point) What types of reaction the gas can undergo (mark the right answer)?

- A) substitution
- B) addition
- C) elimination
- D) none of them

■ **Pytania różne**

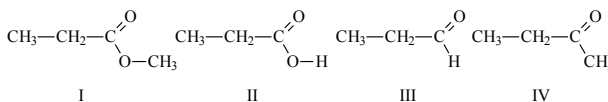
Task 20. (4 points) Complete the definitions with the right word or phrase.

1. A negatively charged particle of an atom –
2. A process of adding solvent to lower the concentration of solute in a solution –
3. A substance that speeds up a reaction without being consumed –
4. A process by which a substance goes directly from the solid to the gaseous state without passing through the liquid state –

5. A warming effect caused by the earth's atmosphere due to absorption of infrared radiation –
6. Water that contains relatively large concentrations of calcium and magnesium ions –
7. A reaction in which an insoluble substance forms and separates from the solution –
8. A temperature at which a substance goes from the solid to the liquid state –

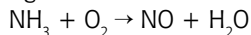
Task 21. (3 points) Complete the sentences with the empirical formula of mercury(II) oxide and the right phrases from the list given below.

endothermic, exothermic, a colourless gas, a yellow-green gas, a silver solid metal, a silver liquid metal, a pink-red solid metal



Mercury(II)oxide of the formula is a red or yellow solid. The reaction of mercury(II) oxide decomposition takes place only upon heating, so it is an one. The products of the reaction are and

Task 22. (3 points) Balance the following equation using the oxidation states method:



Write the formula of the oxidizing agent.

Task 23. (3 points) Match the names of substances given in a column A with the kind of chemical bond present in the column B.

| A | B |
|---------------------|--------------------------|
| 1) oxygen | a) a covalent bond |
| 2) carbon dioxide | b) a polar covalent bond |
| 3) sodium sulphide | c) an ionic bond |
| 4) calcium chloride | |

Task 24. (2 points) For Al^{3+} ion write:

- A) number of electrons and number of protons
B) its electron configuration

■ **Information to tasks 25.-27.**

There are four chemical compounds with the following formulae:

Task 25. (3 points) Write the names of the groups of organic compounds each of the above compounds (I-IV) belongs to.

Task 26. (1 point) Using a semistructural formulae, write the equation for the hydrolysis reaction of substance I.

Task 27. (2 points) Write the number(s) of:

- A) two substances that can be distinguished by oxidation using Ag_2O –
B) the substance that can be obtained by oxidation of a secondary alcohol –
C) the substance that by the oxidation gives the substance II –

Model odpowiedzi i schemat punktowania

| Numer zadania | Odpowiedź | Liczba punktów | |
|---------------|--|----------------|------------|
| | | za etapy | za zadanie |
| 1 | It is sensitive to light / It is destroyed by light. | 1 | 1 |
| 2 | 1. True, 2. False, 3. True | 3x1 | 3 |
| 3 | D | 1 | 1 |
| 4 | $\text{C}_6\text{H}_8\text{O}_6$; $M = 176 \text{ g/mol}$ | 2x1 | 2 |
| 5 | D | 1 | 1 |
| 6 | C | 1 | 1 |
| 7 | hydrogen bonds | 1 | 1 |
| 8 | ($c_p =$) 24.8% | 2 | 2 |

| | | | |
|----|---|---------------------|---|
| 9 | $C_6H_{12}O_6 \rightarrow 2 C_2H_5OH + 2 CO_2$ $M_{C_6H_{12}O_6} = 180 \text{ g/mol}; M_{C_2H_5OH} = 46 \text{ g/mol}$ $m_{C_2H_5OH} = 460 \text{ g}$ | 1 2 | 3 |
| 10 | $C_3H_8 + 5 O_2 \rightarrow 3 CO_2 + 4 H_2O$ $n_{O_2} = 7.5 \text{ moles}$ $V_{O_2} = 168 \text{ dm}^3$ $V_{air} = 800 \text{ dm}^3 (21\% \text{ of } O_2) / 840 \text{ dm}^3 (20\% \text{ of } O_2)$ | 1 1 1 | 3 |
| 11 | $M_{Cl_2} = 71 \text{ g/mol}; \rho = 3.17 \text{ g/dm}^3$ | 2x1 | 2 |
| 12 | $M_{CH_3COOH} = 60 \text{ g/mol}; c_m = 0.25 \text{ mol/dm}^3$ | 2x1 | 2 |
| 13 | A | 1 | 1 |
| 14 | $Na_2SO_3 + H_2SO_4 \rightarrow Na_2SO_4 + SO_2 + H_2O$ lub $Na_2SO_3 + H_2SO_4 \rightarrow Na_2SO_4 + H_2SO_3$ i $H_2SO_3 \rightarrow SO_2 + H_2O$ | 1 | 1 |
| 15 | C | 1 | 1 |
| 16 | I: Glucose is a reducing sugar; II: Sucrose is a non-reducing sugar | 2x1 | 2 |
| 16 | I: red; II: yellow | 2x1 | 2 |
| 17 | A) I: red; II: yellow; B) CO_2 | 2x1 | 2 |
| 18 | A) acetylene, ethine B) $H-C \equiv C-H$ C) $CaC_2 + 2 H_2O \rightarrow Ca(OH)_2 + C_2H_2$ | 1 1 1 | 3 |
| 19 | B | 1 | 1 |
| 20 | 1. an electron; 2. dilution; 3. a catalyst; 4. sublimation; 5. greenhouse effect; 6. hard water; 7. precipitation reaction; 8. melting point; 8 poprawnych odpowiedzi – 4 pkt; 7 lub 6 poprawnych odpowiedzi – 3 pkt; 5 lub 4 poprawnych odpowiedzi – 2 pkt; 3 lub 2 poprawnych odpowiedzi – 1 pkt; 1 lub 0 poprawnych odpowiedzi – 0 pkt | 1-4 | 4 |
| 21 | HgO : endothermic; a silver liquid metal; a colourless gas 4 poprawne odpowiedzi – 3 pkt 3 poprawne odpowiedzi – 2 pkt 2 poprawne odpowiedzi – 1 pkt 1 lub 0 poprawnych odpowiedzi – 0 pkt | 1-3 | 3 |
| 22 | $4 NH_3 + 5 O_2 \rightarrow 4 NO + 6 H_2O$ $\begin{array}{l} N^{-III} \longrightarrow N^{II} + 5 e^- \\ O_2^0 + 4 e^- \longrightarrow 2 O^{-II} \end{array} \left \begin{array}{l} 5 \searrow 4 \\ 4 \swarrow 5 \end{array} \right.$ oxidizing agent: O_2 | 1 1 1 | 3 |
| 23 | 1 – a; 2 – b; 3 – c; 4 – c 4 poprawne odpowiedzi – 3 pkt; 3 poprawne odpowiedzi – 2 pkt; 2 poprawne odpowiedzi – 1 pkt; 1 lub 0 poprawnych odpowiedzi – 0 pkt | 1-3 | 3 |
| 24 | A) electrons – 10 and protons – 13 B) $K^2L^8 (1s^22s^22p^6)$ | 1 1 | 2 |

| | | | |
|----|---|-----|---|
| 25 | I – esters; II – carboxylic acids; III – aldehydes; IV – ketones 4 poprawne odpowiedzi – 3 pkt; 3 poprawne odpowiedzi – 2 pkt; 2 poprawne odpowiedzi – 1 pkt; 1 lub 0 poprawnych odpowiedzi – 0 pkt | 1-3 | 3 |
| 26 | $\text{CH}_3\text{---CH}_2\text{---C} \begin{array}{l} \text{O} \\ \parallel \\ \text{O---CH}_3 \end{array} + \text{H}_2\text{O} \xrightarrow{(\text{H}_2\text{SO}_4)} \text{CH}_3\text{---CH}_2\text{---C} \begin{array}{l} \text{O} \\ \parallel \\ \text{O---H} \end{array} + \text{CH}_3\text{---OH}$ | 1 | 1 |
| 27 | A) III – IV; B) IV; C) III 3 poprawne odpowiedzi – 2 pkt; 2 poprawne odpowiedzi – 1 pkt; 1 lub 0 poprawnych odpowiedzi – 0 pkt | 1-2 | 2 |

(luty 2009)

Słowniczki tematyczne

Andrzej Wierus¹
Wola Kopcowa

Erudycja zawsze w modzie, czyli frazeologia klasowa inaczej

Apelując o więcej humoru, dowcipu i niekonwencjonalne podejście do uczniów i zajęć na lekcjach bądź kursach języka angielskiego, pragnę zaproponować nauczycielom miniglosariusz zwrotów klasowych. Ten pierwiastek i walor świeżości oraz urozmaicenia balansujący między koturnowością a żartobliwym tonem, wzbogacając frazeologię klasową, mógłby pomóc rozbudować warsztat językowy nauczyciela oraz ucznia i złagodzić – o czym mówi się głośno – napięcie między nauczycielem a uczniem. Zgoła inna retoryka i język nauczyciela może poprawić atmosferę w klasie, zainteresować i zmotywować uczniów i słuchaczy oraz nastawić ich pozytywnie do przekazywanej wiedzy².

Sprawa nie jest bezprzedmiotowa. Popadanie w manierę gnuśności i rutyny oraz podążanie utartymi ścieżkami jest wielce niebezpiecz-

ne dla nauczyciela języka i może stać się zagrożeniem dla jego rozwoju zawodowego i osobowego. Należy mieć dystans do siebie i swoich umiejętności, być samokrytycznym i niejednokrotnie dokonywać rachunku sumienia. Jest to samoocyszczające i będzie procentować. Niezbędna jest reorientacja horyzontu myślenia i działania – to uczniowie ostatecznie wystawią nam rachunek. Wyobraźnia to nasz największy kapitał, pracujmy z większą pasją, a nasz zawodowy prestiż, jak również samoocena wzrosną. Zawsze warto rozbudowywać swój warsztat leksykalny i wykorzystywać go w sposób ciągły podczas zajęć i poza nimi, a powtarzanie utartych, rytualnych i schematycznych zwrotów demotywuje samego nauczyciela i ucznia. Rutyna zabija kreatywność i demotywuje uczestników procesu dydaktycznego.

¹ Autor jest starszym wykładowcą w Studium Języków Obcych Politechniki Świętokrzyskiej.

² Przypominamy również o książce Joanny Zarańskiej (2003). *The singing class*. Warszawa: CODN, przeznaczona dla nauczycieli języka angielskiego uczących w przedszkolach i klasach I-III. Zawiera ona m.in. zwroty najczęściej używane podczas lekcji i nagrane w formie krótkich rytmizowanych i opracowanych muzycznie tekstów (red.).

Nic nie stoi na przeszkodzie, by każdy z nas zadał sobie trud tworzenia własnego słowniczka zwrotów do własnego – i nie tylko klasowego – użytku, niech to będzie początek nowej drogi ku większej kreatywności. Nie zamykajmy się w sobie, zabiegajmy o zmiany. *Nothing can stand still and survive*. Niech to będzie nasz atut i budujący przykład dla uczniów.

Propozycje zawarte w minisłowniczku balansują na granicy humoru i pompy, są mniej lub bardziej przewrotne, refleksyjne, żartobliwe i barwne, rejestr językowy oscyluje między oficjalnym i mniej oficjalnym. Zastosowałem kryterium funkcjonalności – tematyka jest różnorodna, a przykłady zwrotów są zilustrowane w zdaniach, zwrotach językowych i idiomach. Nauczyciel może dysponować wybiórczo przykładami na różnych poziomach nauczania i w poszczególnych przedziałach wiekowych. Kilka części tematycznych ma ułatwić zlokalizowanie odpowiedniego zwrotu. Głównym źródłem poniższego zestawu są przezornie, skrupulatnie i namiętnie gromadzone od lat fragmenty prywatnej korespondencji prowadzonej z rodzimymi użytkownikami języka angielskiego, notatki sporządzane w trakcie pracy zawodowej, materiały online oraz fragmenty dialogów filmowych.

■ **Plany i oczekiwania dotyczące zajęć/kursu językowego**

Hello, everybody. Thank you for being on time and making the effort to come today.

Hello, this is the class where words and ideas flow freely.

I'm going to be speaking about something that is vitally important to all of you – how to effectively speak the language and communicate successfully.

Have a pen and paper handy/ready so that you can write down the language that you hear.

I'll give you a flavor/taste of what some people think a good lecture is.

This could help, so I am looking forward to your generous feedback.

Some people always engage willingly and I do hope this is the majority here.

If English is to improve further, I'd better make sure I can prioritise your needs.

I expect you to do a lot of self-study on this course.

I like the idea of keeping the lines of communication open, so do feel free to ask and interrupt at any time.

To support the lessons, I have decided to make the most of the online footage.

This is a class with a more reflective and analytical approach to English language.

I am passionate about teaching and I do hope that over time we will develop a meaningful relationship.

I am no stranger to teaching – I have a twenty years' practical experience under my belt.

I've been teaching for some time now and I am sure this is where I belong – the classroom!

There's no short cut to learning English, so you'd better be prepared to put a lot of effort.

This is a manageable language syllabus.

It is refreshing to think that I want you to do well, so happy learning!

■ **Zlecenie zadania, objaśnianie pracy domowej i komentarz**

Make sure that you can get this set of worksheets photocopied for next week's class.

Here is your task.

Trust your instincts when you go about writing this personal narrative.

Give me an idea on the following

It's always a good idea to write up and pre-teach essential vocabulary.

Roll up for the new challenging tour of English grammar course.

It is worth revising the essential vocabulary, so why don't we go about doing it now.

Role-play/Personalise the situation below as presented here

Have a listen now to some useful phrases for dealing in such situations.

Do use straightforward, standard language.

Ideally/Preferably, you could use a variety of information and media – such as footage from the internet. This helps motivate you and develop your literacy skills.

I like the idea of keeping my students busy, so why

not spend a few minutes

Following is a list of situations to improvise.
Please keep the role cards circulating.
Now I'll let you reflect on the task.
Listen for the following information ...
Re-order the lyrics to make the song complete.
Here's a task with a difference.
Here's a lesson to remember.
All right, let's get it over with.
Well, the clock is ticking so you'd better ...
Time is running out so ...
We are running out of time so ...
No two students will sit exactly the same test
I'll allow you a few minutes for this now to jog your memory.
It's helpful to think of the writing process as a series of stages.
I hope you've taken the time and trouble to do the task at home.
Why not catch up with the bits and pieces from your assignment?
Give me the evidence to justify your point.

■ **Koniec lekcji**

Mm, I could do with a break now.
This brings me to the end of today's lesson.
Before I do a regular weekly disappearing act, let me wish you a good weekend.
I'm done for the day, until we meet again it's bye now!
Well, I'm looking forward to seeing you next week, bye for now!
OK, it's time to finish, another class beckons.
Time for heart-breaking farewell.

■ **Zachęta, dobra rada, wsparcie**

My top tip is to do more essential reading and write the essay in rough first.
I can't allow you to fail in your studies/efforts.
It's not all doom and gloom.
It never hurts to ask.
It's not a crime to be curious.
It's worth noting that motivation brings success.
Alternatively, you could say that

It will take some organising, but I think it's doable.
Why don't you look up the word in a more definitive reference book?

Ideally, you should consider

Actually, that's a good point.
Why go to all the trouble and

I expect you to revise unit/section

Check the website for more details.
If I were you, I'd try and colour your narrative with more adverbs.
Keep practising the language.
Do get involved in the project thoroughly.
The art of learning is the art of assisting a dictionary.
Take a deep breath and start over.
You are close to realising your ambition.
Let your imagination run riot!
Knock me out!

Even though your progress is painfully slow,
It was just a mistake. Don't lose any sleep over it.
Keep on trucking, the project is manageable and realistic.
Try and catch up with the others.
... but on the whole, you can look forward to a successful future.
Please don't sulk when you get things wrong, Mike.
Don't feel inferior to others.

■ **Dezaprobata, zawód, zwątpienie**

I wish you were more enthusiastic, Mark.
On the negative side ...
Perhaps a weakness of this is that ...
This is one of the things I'm not sure of, because ...
... is one of the weaknesses.
... is something you might want to look at again.
Some people waste no time in trying to ruin the class, but

I won't have you behaving like this!
I wish you wouldn't do it again, Sam!
The disappointment is necessarily keen.
Failures are all too common.
Progress is painfully slow.
That's enough to make a saint swear.
Grow up, Maggie!
But surely, Joe, you can do better than this.
It's an unfortunate and familiar/incident when some of you resort to cheating on the test.
This summary is marred by muddled understanding, irrelevant expressions as well as being over-long.

This is a weak summary with little evidence that you express the information coherently.
 You've seen far better results before.
 I wish you would give more time to work in future.
 You've had limited success with the assignment.
 It is of course not my normal practice to doubt anything that I hear from you but it seems to me that this time you've got it all wrong.
 I feel the point you've presented is rather debatable/controversial.

❑ **Reakcja nauczyciela/ucznia na krytykę, wyrażanie samokrytyki**

I really take exception to that!
 (I think you should) take that back!
 Take back what you have just said!
 Your criticism is inoffensive. It is inspiring and very objective. I welcome and appreciate it.
 Can I offer a quick apology for?
 My apologies for
 I am deeply apologetic.
 You've got me there.
 I wish I were more than just a cheerleader.
 I'm getting off the subject again.
 I'm sorry if this seems a little over-technical.
 I'm sorry if this seems to have gone on for so long.
 I feel guilty about not doing enough.

❑ **Ostrzeżenie**

Come late again and you're in trouble.
 Your poor attendance may hurt you very badly.
 You may be penalised for not keeping within the word limit.
 I won't have you behaving like this.
 I am quite aware of the fact that I do manage the inappropriate behaviour of the classmates.
 You're at a considerable disadvantage.
 I want to see an end to this disruption.

❑ **Przed sprawdzianem/egzaminem**

I know that some of you may suffer from test anxiety but

The moment of truth has come now so knock me out.
 Yet here's another hurdle for you to leap.
 Well, your fortune lies in my hands now.
 so roll up your sleeves to do a good job.
 Later, I'm going to seal your fate.
 Please hand in your papers as soon as you are asked to.
 Don't postpone handing over your papers.
 Before you hand in your papers, please check your work for mistakes.
 I hope you're relaxed but focused.
 Under the present scoring system you may be awarded maximum 100 points, with each task carrying 20 points.
 Take a deep breath and
 Let your imagination run riot on this next task!
 Well, all eyes are on you – good luck!
 Time is running short so let's get it over with!
 All aboard? Let's start now.

❑ **Ogólne komentarze i pytania śród- i polekcyjne**

Enthusiastic teaching with lots of practical activities is vital.
 Nothing succeeds like success.
 You're halfway to sitting this test now.
 Aaagh! I'm totally lost!
 Hang on – you've lost me!
 How low can people sink?
 I should very much like to see good manners restored.
 I believe in spelling tests/regular revising/getting students to use their imagination/using cue cards in the classroom
 We're back in business.
 Where was I? Oh yes ...
 I'm confused.
 You look as though you are supremely disturbed by the course of events, Sam.
 You're in a reflective mood today, Sam.
 What's the menu for today's class?
 Are you free for a quick chat?
 Give my voice some rest and ...
 We're off to a good start.
 That'll keep you busy for another ten minutes.
 Now we're getting somewhere.
 Skills are learnable, but personality is a very

special thing that a teacher either has got or hasn't.

Yet another rewarding/revealing /trouble-free/rough/failed/disappointing class is over.

Some people are pre-disposed to learning languages.

I thought about how to help you make the best use of the university library and how to gather relevant material quickly and efficiently.

You will be judged by a series of written tests.

You may be asked to produce essays, reports and dissertations. You may well be familiar with the three-hour exam paper.

If I can digress for a moment...

And suddenly I've run out of things to say.

Pytanie ucznia o zdanie

I don't suppose you could complete the project by next Tuesday, could you?

Given what you've said is it fair to say that?

I like the idea of students sharing their thoughts with the teacher? Do you?

Do you tend to do research on this subject?

Isn't that a thought-provoking idea?

How do you go about writing a formal letter?

Have I satisfied your intellectual curiosity?

Are you buying all this?

How far would you go to catch up with the rest of the class?

How do you take it in?

Komplementowanie

On the positive side ...

One of the strengths of this is ...

... is a big plus.

How could I not be smiling?

How thoughtful of you, Peter!

You're on a role, Mike.

You've made my day, Adam.

You've revealed a stroke of genius, Joe.

I'm glad you're so passionate about asking questions.

I like the way you use the language and don't talk down to the teacher.

What I enjoy most in your presentation is the fact that you can pick it up and just be gripped by it from beginning to end.

You're very witty and make very sharp observations from a teenager's standpoint.

That's a good point, Meg.

You make me laugh, Maggie. But there's always a meaningful edge to your writing.

I thought that some of your points were most imaginative.

Way to go, Andy! Thanks for your generous comments and keep up the good work.

Teaching you is a real pay-off.

It's good that you are a naturally inquisitive person, Mike.

Now you're talking, George.

(lipiec 2009)

Paulina Herbiak¹
Katowice

Angielsko-polska leksyka przemysłu samochodowego

Po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej języki obce stały się bardzo istotnym elementem programu szkolnego. W Europie język angielski jest uznawany za międzynarodowy język komunikacji w handlu, przemyśle, transporcie, sztuce, sporcie a także w turystyce. Solidna znajomość

języka to klucz do mobilności zawodowej i równego traktowania z młodymi ludźmi z innych państw członkowskich Unii Europejskiej przy szukaniu odpowiedniej pracy. Głównym celem nauczania języka obcego jest swobodne porozumiewanie się w kraju nauczanego języka lub

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół nr 7 (technikum samochodowe) w Katowicach.

wykorzystanie go w przyszłej pracy zawodowej. Dlatego też, chciałabym przedstawić minisłownik terminologii samochodowej wszystkim tym, którzy są bardziej zainteresowani specjalistycznym słownictwem niż problemami gramatycznymi.

■ **Automotive – vehicles classification. Klasyfikacja pojazdów samochodowych**

Types of car – samochody osobowe

two door sedan – samochód dwudrzwiowy
 four door sedan – samochód czterodrzwiowy
 coupe – samochód z dwoma miejscami siedzącymi
 limousine – limuzyna
 station wagon (Am), estate car (Br) – samochód kombi
 cabriolet – kabriolet
 roadster, sport car – nadwozie sportowe
 racing car body – nadwozie wyścigowe
 convertible – samochód z odkrywanym dachem
 hatchback – samochód osobowy z tylnymi siedzeniami
 pick up – mały samochód osobowo-ciężarowy
 utility car – mały samochód terenowy do celów gospodarczych, turystycznych

Lorries – samochody ciężarowe

open type lorry with canvas cover – samochód ciężarowy dwuczłonowy z nadwoziem skrzyńowym
 closed type lorry – samochód ciężarowy jednoczłonowy (furgon)
 delivery van – samochód ciężarowy jednoczłonowy dostawczy (furgon)

Buses – autobusy

bus – autobus
 double-decker bus – autobus piętrowy
 articulated bus – autobus członowy
 microbus – mikrobus
 omnibus – omnibus
 motor coach – autokar

Special vehicles – samochody specjalne

sprinkler – skrapiaarka
 street sweeper – zmiatarka

ambulance – sanitarka
 fire truck – cysterna pożarnicza
 cement mixer truck – betoniarka
 excavator – koparka
 break down truck – pogotowie techniczne
 truck crane – żuraw
 microbus – mikrobus turystyczny
 three-side tipper truck – wywrotka trójstronna
 garbage collector – śmieciarka
 rubbish disposal truck – śmieciarka samofadująca
 heated tanker – cysterna z podgrzewanym zbiornikiem
 van – pojazd do przewozu.

■ **The engine – basic notions. Silnik – pojęcia podstawowe**

piston – tłok
 piston pin – sworzeń tłoka
 piston ring – pierścień tłoka
 cubic capacity – pojemność skokowa
 throttle – przepustnica
 fuel inlet from carburettor – wlot mieszanki
 inlet valve – zawór dolotowy
 spark plug – świeca zapłonowa
 exhaust valve – zawór wylotowy
 exhaust outlet – wylot spalin
 total cylinder capacity – pojemność całkowita cylindra
 piston length – wysokość tłoka
 connecting rod – korbowski
 crank pin – czop korbowy
 cylinder wall – gładź cylindra
 cylinder bore – średnica cylindra
 combustion chamber – komora sprężania
 inlet channel – kanał wlotowy
 valve guide – prowadnica zaworu
 outlet channel – kanał wylotowy.

■ **Carrosserie – nadwozie**

rear wing – błotnik tylny
 boot lid – pokrywa bagażnika
 roof – dach
 front wing – błotnik przedni
 front bumper – zderzak przedni
 propeller shaft tunnel – tunel wału napędowego
 rear doors – tylne drzwi
 sunvisor – osłona przeciwsłoneczna
 mirror – lusterko

passenger's handle – uchwyt dla pasażera
 ashtray – popielniczka
 latch rotor – wiernik zamka
 upholstery – obicie tapicerskie
 safety catch knob – przycisk wyłącznika zamka
 interior lock handle – klamka zewnętrzna
 door lock – zamek drzwiowy
 door lock key – kluczyk zamka
 seat back adjustment rod – drążek regulacji oparcia
 seat – siedzenia
 seat back – oparcie
 safety belt – pas bezpieczeństwa
 seat back adjustment lever – dźwignia regulacji oparcia
 fore and aft adjustment lever – dźwignia przesuwu siedzenia.
 windscreen washer and wiper switch – włącznik sprężarki i wycieraczki
 guide – prowadnik
 bonnet – pokrywa osłona, maska silnika
 headlight – reflektor, światło główne
 indicator – kierunkowskaz
 petrol cap or flap – zbiornik benzyny
 sill – próg
 tyre – opona
 wheel arch – wnęka na koło w nadwoziu
 aerial (Br), antenne (Am) – antena
 bonnet, hood – maska
 boat, trunk – bagażnik
 indicator, turn signal – kierunkowskaz
 number plate, licence plate – tablica rejestracyjna
 petrol cap or flap, gas tank lid – zbiornik paliwa
 windscreen, windshield – przednia szyba
 wing, fender – błotnik

■ Body components – tablica rozdzielcza

accelerator (Br), also gas pedal (Am) – pedał gazu
 gearstick, gearshift, stickshift – drążek skrzyni biegów
 airvent – otwór wentylacyjny, odpowietrznik
 airbag – poduszka powietrzna
 ashtray – popielniczka
 brake pedal – hamulec
 car seat – miejsca siedzące
 headrest – oparcie na głowę
 cigarette lighter – zapalniczka
 clutch pedal – sprzęgło
 cup holder – miejsce na kubek

dashboard – tablica rozdzielcza, tablica wskaźników
 door handle – klamka
 door tray – paleta drzwi.
 glove compartment – schowek w tablicy rozdzielczej
 handbroke – hamulec ręczny
 horn – sygnalizator dźwiękowy
 ignition – zapłon
 belt – pas
 steering wheel – koło kierownicy
 sun visor – osłona przeciwsłoneczna
 rear-view mirror – lusterko wsteczne
 seat – siedzenie

■ Abbreviations – skróty

ABC – Active Body Control – aktywna kontrola karoserii
ABS – Automatic Blocking Differential – automatyczna blokada mechanizmu różnicowego
ACC – Adaptive Cruise Control – dostosowujący się tempomat
ASR – anti spin regulation – regulacje uślizgu napędu
Bph – boiler horsepower – koń mechaniczny kotłowy
CC- Comfort Coupe – typ klasy samochodów z czterema lub pięcioma miejscami siedzącymi
Cd value – współczynnik oporu aerodynamicznego nadwozia samochodu
CDI – common – rail direct injection – rodzina wysokoprężnych silników Mercedesa z bezpośrednim wtryskiem oleju napędowego
CATS – Catalyst System – system analizujący spaliny z katalizatora
CFI – Central Fuel Injection – jednopunktowy wtrysk paliwa
ESP – Electronic Stability program – elektroniczny system kontroli jazdy
FWD – four wheel drive – napęd na cztery koła
GDI – gasoline direct injection – określenie rodziny silników benzynowych Mitsubishi z bezpośrednim wtryskiem
GPS – Global Positioning System – system globalnego wyznaczania pozycji
kph – kilometres per hour – jednostka prędkości 1 km/h w ciągu godziny przebędzie drogę 1 kilometra
mpg – miles per gallon – jednostka prędkości, mila morska

mph – miles per hour – jednostka prędkości, mila ziemską

MPV – Multi Purpose Vehicle – wielofunkcyjny pojazd samochodowy

Nm – niutonometr – jednostka momentu obrotowego

Pb – power brakes – moc hamowania

Ps – power steering – moc wspomagania kierownicy

PW – power window – elektrycznie napędzana szyba

Rmp – revolutions per minute – ilość obrotów na minutę

RWD – rear wheel drive – pojazd z napędem na tylne koła

SI – Spark Ignition – zapłon iskrowy

SUV – sport utility vehicle – pojazd sportowo-użytkowy

TDI – Turbo Diesel Injection – turbo diesel Injection – turbo Diesel z bezpośrednim wtryskiem paliwa

ZEV – zero emission vehicle – pojazd o zerowej emisji spalin.

Mam nadzieję, że słowniczek okaże się przydatny dla tych anglistów, którzy chcieliby poprowadzić lekcje z wykorzystaniem słownictwa przemysłu samochodowego, oraz dla przyszłych kierowców, właścicieli i pracowników firm transportowych, pracowników salonów i warsztatów samochodowych. Przedstawione pojęcia można rozszerzać zgodnie z potrzebami i zainteresowaniami uczniów. Na lekcjach można również wykorzystywać plansze rysunkowe i współpracować z nauczycielami przedmiotów zawodowych.

(marzec 2009)

info

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Jakie są warunki publikowania prac w czasopiśmie

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

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

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

W celu przyspieszenia druku prac prosimy o:

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

Zachęcamy do pisania artykułów i zapraszamy na łamy naszego czasopisma.

Sprawozdania

Jolanta Niziołek¹
Skarżysko-Kamienna



Dodatkowe zajęcia z języka angielskiego dla uczniów szkół podstawowych

Od września 2008 r. realizowaliśmy w Szkole Podstawowej nr 5 w Skarżysku-Kamiennej projekt *Młody Europejczyk – porozumiem się z każdym, dodatkowe zajęcia z języka angielskiego dla uczniów szkół podstawowych*. Projekt był współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (Program Operacyjny Kapitał Ludzki. Działania 9.1). Zajęcia organizowała firma szkoleniowa działająca w naszym mieście.

Chętnych do darmowej nauki języka angielskiego było wielu. Mogliśmy jednak przyjąć tylko 48 uczniów z powiatu skarżyskiego. Zajęcia z języka angielskiego były prowadzone przez doświadczonych lektorów, nauczycieli naszej szkoły. Utworzyliśmy sześć grup wiekowych – ośmioosobowych – odpowiadających klasom od I do VI. Lekcje odbywały się w nowoczesnej pracowni multimedialnej i sali komputerowej z wykorzystaniem sprzętu audiowizualnego. Uczniowie korzystali z bezpłatnych pomocy dydaktycznych. Dojeżdżający dostawali bilety komunikacji miejskiej. W czasie przerwy w zajęciach wszyscy otrzymywali ciepły napój i słodki poczęstunek. Lektorzy systematycz-

nie oceniali i analizowali postępy w nauce. Młodzież również miała możliwość oceny projektu w ankietach ewaluacyjnych.

W czerwcu odbyła się bezpłatna wycieczka do Krakowa i zajęcia z Brytyjczykami. Spotkanie i zajęcia w British Council były wielkim przeżyciem. Możliwość rozmowy z native speakerem była dla większości uczniów pierwszą konfrontacją z angielskim w innym wydaniu niż lekcja w szkole.

Projekt dał możliwość nauki języka angielskiego dzieciom, które chcą poszerzać swoją wiedzę, ale z różnych względów nie mogą uczęszczać na płatne zajęcia. Korzystając ze środków Unii Europejskiej, ułatwiliśmy im dostęp do zdobycia i pogłębienia wiedzy i umiejętności z języka angielskiego. Uczniowie docenili stworzone im możliwości. Pracowali systematycznie, co niewątpliwie dało im wiele satysfakcji i umocniło ich motywację do nauki języków.

(lipiec 2009)

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 5 w Skarżysku-Kamiennej.

Emilia Kosowska-Stępnik, Aneta Szadziwska¹
Lublin



Twilightmania

W maju 2009 roku w Gimnazjum nr 3 w Lublinie została zorganizowana impreza czytelniczo-

językowa *Dzień z Książką – Twilight Saga*. Organizatorkami były nauczycielki – anglistka i biblio-

¹ Emilia Kosowska-Stępnik jest nauczycielką języka angielskiego, a Aneta Szadziwska nauczycielem-bibliotekarzem w Gimnazjum nr 3 w Lublinie.

tekarka, które postanowiły wykorzystać fenomen serii książek Stephenie Meyer dla swoich celów przedmiotowych. Impreza miała promować czytelnictwo oraz język angielski wraz z szeroko pojętą współczesną kulturą amerykańską.

Od rana do godzin popołudniowych kącik twilightowy w czytelnicy tętnił życiem.

Na korytarzu przed biblioteką rezydowały grupy fanek, które pod stosownymi plakatami filmowymi z podobiznami bohaterów, granych przez przystojnych aktorów i olśniewające urodą aktorki, zbierały głosy w dwóch kategoriach:

- *Który z bohaterów sagi mógłby zostać twoim najlepszym przyjacielem?*
- *Team Edward or Team Jacob?*

W czytelnicy panował nastrój nie tyle grozy, ile raczej zabawy, rywalizacji i prawdziwego nastoletniego zaangażowania. Dekoracje składały się z czarnych koszulek ozdobionych cytatami z czterech książek oraz hasłami związanymi z ich tematyką, jabłkiem, czyli symbolicznego motywu okładki pierwszej części, wystawy książek Stephenie Meyer w języku polskim i angielskim, plakatów z informacjami o książkach i ich filmowych adaptacjach oraz olbrzymiego plakatu filmowego *Twilight* podarowanego przez miejscowe Cinema City.

Można było też zobaczyć wiele „zmirzchowych” motywów na koszulkach własnoręcznie zaprojektowanych i wykonanych zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli.

Wiele grup odwiedziło tego dnia bibliotekę i dla każdej z nich przygotowano inną propozycję. Była ona uzależniona od poziomu językowego uczniów oraz stopnia zaawansowania znajomości promowanych książek. Grupy z językiem niemieckim używały języka polskiego w przeciwieństwie do grup anglojęzycznych, a uczniowie nieznający losów Belli i Edwarda mogli się z nimi zapoznać i zostali „ugryzieni” bakcylem czytania, podczas gdy prawdziwi fani (nie tylko dziewczęta) mogli pogłębić swoją wiedzę i wymienić opinie związane z tym fenomenem czytelniczym i kinowym.

Program przewidywał przedstawienie książek. Zrobiliśmy to różnymi sposobami. Pierw-

szym było głośne czytanie ulubionych przez uczniów i nauczycieli fragmentów (zarówno w języku polskim, jak i angielskim). Takie głośne czytanie na zaprzyjaźnienie się z książką i zaciekawienie nią mogło być trochę stresujące, ale jednak przełamało pierwsze lody. Dużym zainteresowaniem cieszyły się prezentacje multimedialne przygotowane samodzielnie przez uczniów, którzy przedstawiali w ciekawy i barwny sposób autorkę, bohaterów, miejsca akcji, samochody i motocykle występujące w cyklu powieści. Ale największym zainteresowaniem cieszyły się wywiady ze Stephenie Meyer, Bellą i Edwardem. Odpowiednio przebrani i ucharakteryzowani uczniowie wspaniale odgrywali role dziennikarki oraz jej trojga rozmówców, a same wywiady prezentowały sylwetkę młodej pisarki, okoliczności towarzyszące powstaniu sagi oraz krótkie streszczenia losów głównych bohaterów opowiedziane z ich własnej perspektywy. W tej części wspomogły uczniów organizatorki całego przedsięwzięcia, które dały upust swojej czytelniczej oraz prawie pisarskiej pasji!

Aby uaktywnić zebranych i sprawdzić ich dotychczasową wiedzę, nie zabrakło też kwizów i minikonkursów, takich jak:

- określanie zdań prawdziwych i nieprawdziwych o książkach, filmie, bohaterach, aktorach, reżyserce i autorce,
- identyfikacja cytatów – czyli określenie, z której części sagi pochodzi dane charakterystyczne zdanie lub opis, oraz kto je wypowiedział i w jakich okolicznościach,
- o kim mowa? – czyli odgadywanie postaci z jej opisu,
- łączenie bohaterów w pary bądź rodziny,
- dopasowywanie wyjątkowych uzdolnień wampirów do ich imienia,
- łączenie pojazdów z ich właścicielami,
- odnajdywanie na mapie USA prawdziwych amerykańskich nazw geograficznych miejsc, gdzie toczą się losy naszych bohaterów.

Cykle spotkań z fanami, grupami językowymi uczniów oraz całymi klasami kończyły się dyskusją o fenomenie sagi powieściowej i nakręconego na jej podstawie filmu. Odpo-

wiadając na pytanie, dlaczego książki Stephenie Meyer cieszą się wręcz historyczną popularnością, młodzi czytelnicy i kinomaniacy podkreślali uniwersalność tematyki zakazanej, wręcz niebezpiecznej miłości, wartką akcją z jej zwrotami i niespodziankami, ciekawe zakręty uczuciowe młodych bohaterów i możliwość identyfikacji z nimi oraz nowatorskie przedstawienie tematyki wampirów. Podkreślano łatwość czytania i przystępność języka, choć polskie tłumaczenie z jego archaizmami i naleciałościami regionalnymi zostało mocno skrytykowane. Nie bez znaczenia są tu też lubiani aktorzy grający w filmie.

Młodzieży nie trzeba było również zachęcać do surfowania po internecie w poszukiwaniu informacji o promocyjnych spotkaniach i wydarzeniach im towarzyszących w USA i na całym świecie przy okazji ukazywania się poszczególnych części sagi oraz do odwiedzania oficjalnych stron Stephenie Meyer w naszym gimnazjalnym centrum multimedialnym. Uczniowie znaleźli też mnóstwo ciekawych stron fanów, których lista znajduje się na stronie autorki – w tym dwie strony w języku polskim!

Przy okazji imprezy, której przygotowanie zajęło organizatorkom kilka tygodni i nigdy nie zostałyby ukończone bez ogromnej pracy całej grupy chętnych uczniów, został rozstrzygnięty konkurs na samodzielny tekst inspirowany cyklem powieści *Zmierzch, Księżyc w Nowiu, Zaćmienie i Przed Świtem*. Młodzi twórcy mieli prawie dwa miesiące na napisanie własnego opowiadania (do pięciu stron A4) w języku angielskim lub po polsku i chociaż liczba prac nie była się zbyt wielka, ich jakość zaskoczyła wszystkich. Prace były bardzo dojrzałe i pomysłowe, nie naśladowały ślepo pierwowzoru, chociaż do niego nawiązywały, a językowo pasowały do całej sagi, wykorzystując charakterystyczne zwroty autorki. Trzy nagrodzone prace zarówno w języku polskim, jak i angielskim zostały za zgodą autorów udostępnione szerszemu ogółowi w szkolnej bibliotece, gdzie zainteresowani mogą w ciszy i spokoju z wypiekami na twarzach oddawać się ulubionej lekturze.

Oficjalnie, czyli w czasie kilkugodzinnej imprezy oraz mniej oficjalnie, na przerwach i po lekcjach, zaciekawieni uczniowie wymieniali poglądy na temat prezentowanego cyklu książek oraz swoich doświadczeń z nim związanych – chętnie wspominali swoje pierwsze wrażenia i okoliczności spotkania z całą serią oraz z filmem. Nadmieniali, że podobnych im twilightmaniaków jest w Polsce bardzo wielu i organizują oni zloty i spotkania w poszczególnych miastach przy różnych okazjach związanych z cyklem powieści i filmów.

Mamy nadzieję, że wszyscy uczestnicy tej szkolnej akcji bawili się równie dobrze, jak występujący i prowadzący.

Celem imprezy było zainteresowanie książką, podniesienie liczebności i jakości czytelnictwa w naszej szkole, a przede wszystkim wykorzystanie języka angielskiego jako nośnika informacji, narzędzia poznawania świata, jego kultury i dokonań. Atutem okazało się wykorzystanie nie kanonu lektur szkolnych albo podręczników do gramatyki angielskiej lub listy słówek, ale żywego wśród młodzieży fenomenu ostatnich lat i miesięcy – w tym wypadku emocje i zainteresowania młodzieży na pewno były sprzymierzeńcami nauczania i uczenia się.

Kształtowanie w młodych ludziach postawy świadomego i refleksyjnego czytelnika, użytkownika zarówno języka ojczystego, jak i obcego, który może służyć poznaniu i łatwej dostępności nowinek ogólnoswiatowych, komunikowaniu się z innymi i wzbogacaniu jakości życia, to zadania, jakie postawiły sobie organizatorki tej imprezy. I nie okazały się one zbyt ambitne dla uczniów gimnazjum.

Zainteresowanie imprezą i jej echa przeszły najśmielsze oczekiwania przygotowujących, którzy mimo przytłaczającej popularności tych książek i filmów, nierzadko prowadzącej do chwilowego przesytu, planują *Twilightowe walentynki*, którymi chcą „ugryźć” także inne gimnazja. Bo fanów sagi, nie tylko w tym wieku, nie brakuje, a jest to świetna okazja, aby w nietypowy sposób nauczyć się czegoś więcej.

(czerwiec 2009)

Ewelina Magdziarczyk-Plebanek¹
Wejherowo



O projekcie *Made in America*

Projekt *Made in America* jest wynikiem starań, jakie podejmuje Powiatowa i Miejska Biblioteka Publiczna w Wejherowie, chcąc wzmocnić swój potencjał edukacyjny. Nazwa *Made in America* nawiązuje bezpośrednio do kultury kraju, który młodzieży kojarzy się głównie z gwiazdami muzyki pop, barami szybkiej obsługi i produkcjami hollywoodzkimi. Zadaniem projektu, który jest realizowany od marca do października 2009 roku, jest przybliżenie nieznannej strony tej kultury.

Grupa docelowa – Część warsztatowa projektu jest skierowana do uczniów szkół ponadgimnazjalnych z Wejherowa oraz do bibliotekarzy z powiatu wejherowskiego. Grupą docelową części otwartej – wykładowej – są mieszkańcy powiatu wejherowskiego, którym projekt umożliwi zwiększenie kompetencji w zakresie odbioru kultury amerykańskiej.

Działania główne – Projekt ma trzy filary. Pierwszym jest **język**. Od marca do czerwca są prowadzone warsztaty językowo-literackie, które mają ułatwić czytanie literatury amerykańskiej w oryginale oraz pisanie fragmentów własnych tekstów w języku angielskim. Zajęcia prowadzi nauczycielka języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Króla Jana III Sobieskiego w Wejherowie i asystentka w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Gdańskiego – Olga Aleksandrowska. Z uwagi na wymogi formuły warsztatowej, czyli ograniczoną liczbę miejsc oraz ujednoczenie poziomu za-

awansowania znajomości języka, warsztaty mają charakter zamknięty – nabór uczestników nastąpił we współpracy ze szkołami ponadpodstawowymi z terenu Wejherowa. Zaplanowano dwadzieścia godzinnych spotkań. Ponadto w celu zwiększenia kompetencji językowych i umożliwienia tym samym uczestnictwa w projekcie od lutego do czerwca odbywa się kurs języka angielskiego dla bibliotekarzy z powiatu wejherowskiego.

Drugim filarem projektu jest **literatura**. Wykład inauguracyjny wygłoszony przez prof. dr hab. Andrzeja Ceynowę – dziekana Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Gdańskiego i wykładowcę w Zakładzie Literatury i Kultury Amerykańskiej – rozpoczął spotkania ze współczesną literaturą amerykańską.



Współpraca z American Corner² z Gdańska przewiduje spotkania ze speakerami biorącymi udział w programie *Embassy Speakers Bureau* Ambasady Amerykańskiej³. Spotkania są otwarte

¹ Ewelina Magdziarczyk-Plebanek jest pracownikiem Powiatowej i Miejskiej Biblioteki Publicznej w Wejherowie zatrudnionym na stanowisku specjalisty ds. zbiorów.

² Amerykańskie Centrum Informacji i Kultury American Corner to jedna z ponad 300 tego typu placówek na świecie promująca wiedzę na temat Stanów Zjednoczonych. Powstała z inicjatywy Ambasady Amerykańskiej w Polsce i Wojewódzkiej i Miejskiej Biblioteki Publicznej im. Josepha Conrada-Korzeniowskiego w Gdańsku. American Corner jest filią biblioteczną wyposażoną w nowoczesne stanowiska komputerowe, multimedia i internet. Oferuje bogatą kolekcję książek, albumów i informatorów o Stanach Zjednoczonych. W gdańskim „Kaciku” organizuje się wydarzenia artystyczne i edukacyjne – wystawy, prelekcje, pokazy filmów, warsztaty i spotkania z ciekawymi ludźmi. Zob. <http://wbpg.org.pl>.

³ Program *Embassy Speakers Bureau* Ambasady Amerykańskiej umożliwia zaproszenie amerykańskich dyplomatów, stypendystów Fulbrighta lub nauczycieli amerykańskiej szkoły w Warszawie na spotkania, konferencje i wydarzenia kulturalne. Tematy spotkań mogą być bardzo różne, co umożliwia ich dostosowanie do potrzeb danego środowiska. Program ten ma służyć szerzeniu wiedzy na temat kultury i tradycji USA.

i mogą w nich uczestniczyć mieszkańcy powiatu wejherowskiego. Uruchomiona została również podstrona na stronie internetowej Biblioteki (www.biblioteka.wejherowo.pl), na której powstało forum internetowe dla czytelników, w tym również dla miłośników książek autorów amerykańskich. Forum to będzie funkcjonowało samodzielnie w trakcie całego projektu.

Trzecim filarem projektu jest **teatr**. Prowadzone są warsztaty teatralne dla dzieci. Nabór uczestników nastąpił we współpracy z English Club⁴ w Wejherowie. Koncentrujemy się na przygotowaniu przedstawienia bajki w języku angielskim *A Native American Cinderella*, które będzie efektem finalnym warsztatów. Planujemy kilka pokazów tego spektaklu dla szerszej publiczności. Instruktorem teatralnym jest autorka tego sprawozdania, opiekę językową nad całością współpracy sprawuje English Club. Zajęcia odbywają się zarówno w bibliotece, jak i w siedzibie English Club.

Przybliżeniu teatru amerykańskiego ma również służyć *Wieczór z musicalem amerykańskim*, podczas którego wystąpi młodzież z Ogniska Pracy Pozaszkolnej z Rumi, prezentując utwory pochodzące z najsłynniejszych musicali. Każdy występ będzie poprzedzony wstępem dotyczącym danego przedstawienia. Z kolei młodzież z Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 4 w Wejherowie wystawi spektakl związany z ikoną kultury amerykańskiej – Waltem Disney'em pt. *Animowanie*.

Na koniec projektu odbędzie się IV edycja wejherowskiego **Konkursu literackiego** *Powiew Weny* pod patronatem prezydenta Wejherowa. Konkurs ten cieszy się bardzo dużym zainteresowaniem wśród Wejherowian. W tym roku zostanie on rozszerzony o trzecią kategorię (obok poezji i prozy) – *proza w języku angielskim*, czyli opowiadanie lub scenariusz w języku angielskim. Hasło prac to „Pędź na spotkanie z przygodą nim inni zajmą Twoje miejsce”, a ogłoszenie wy-

ników nastąpi na uroczystym zakończeniu projektu w październiku.

*American Day*⁵, który zorganizowaliśmy w kwietniu 2009 roku, był jedną z pierwszych inicjatyw projektu. Dzięki współpracy z I Liceum Ogólnokształcącym im. Króla Jana III Sobieskiego w Wejherowie udało się zamienić na jeden dzień budynek biblioteki w miejsce promujące wielokierunkowo kulturę amerykańską. Ta inicjatywa spotkała się z dużym zainteresowaniem zarówno czytelników, jak i młodzieży bezpośrednio zaangażowanej w przygotowania.

Działania towarzyszące – Uzupełnieniem działań zaplanowanych w projekcie będzie organizacja sali audiowizualnej, w której czytelnicy będą mogli posłuchać książek anglojęzycznych z bogatego zbioru biblioteki, czytanych w oryginale. W głównym budynku biblioteki można również oglądać plakaty podarowane przez Ambasadę Amerykańską i wypożyczone przez American Corner z Gdańska, ukazujące współczesne Stany Zjednoczone.

Osiągnięte efekty – Zamierzonym efektem głównym jest zwiększenie kompetencji społeczności lokalnej w zakresie kultury amerykańskiej i popularyzacja literatury amerykańskiej. Ponieważ wstęp na wszystkie wydarzenia otwarte jest bezpłatny, grupa docelowa projektu poszerza się o mieszkańców powiatu wejherowskiego. Termin projektu został wybrany tak, by zbiegał się z przygotowaniem maturzystów do egzaminu dojrzałości. Jego efektem pośrednim będzie lepsze przygotowanie młodzieży do matury.

Efekty i wyniki działań projektu zostaną upowszechnione w formie publikacji tradycyjnej (biuletyn pokonkursowy, w którym znajdują się materiały z części warsztatowej) oraz w formie multimedialnej (na stronie internetowej biblioteki).

Podsumowanie – Projekt *Made in America* jest przykładem na to, jak poszerza się rola biblioteki

⁴ English Club to szkoła językowa w Wejherowie. Styl pracy szkoły oraz otwarcie na różnorodność metod i technik nauczania pozwoliły na znalezienie płaszczyzny współpracy w projekcie *Made in America*, co zaowocowało efektywną nauką w zabawie.

⁵ Zob. s. 174-176 w tym numerze.

w środowisku lokalnym. Staje się ona ważnym punktem na mapie edukacyjno-kulturalnej miasta. Oczywiście nie byłoby to możliwe bez współpracy z wieloma instytucjami a przede wszystkim bez wsparcia samorządu miasta Wejherowa i samorządu Starostwa Powiatowego, dzięki któremu biblioteka funkcjonuje. Dziękujemy również zaangażowanym w projekt szkołom, zwłaszcza I Liceum Ogólnokształcącemu

im. Króla Jana III Sobieskiego w Wejherowie, instytucjom na czele z Ambasadą Amerykańską wraz z American Corner z Gdańska oraz sponsorom, wydawnictwom Oxford, Longman i Macmillan. Dzięki tak owocnej współpracy przekonaaliśmy się, że wychodzimy naprzeciw oczekiwaniom społeczności lokalnej i możemy realizować kolejne projekty.

(maj 2009)

Olga Aleksandrowska¹
Wejherowo



American Day – inicjatywa z projektu Made in America

American Day, który odbył się pod koniec kwietnia 2009 roku był jednym z ważniejszych wydarzeń zaplanowanych w projekcie *Made in America*, realizowanym przez Powiatową i Miejską Bibliotekę Publiczną w Wejherowie. Dzień amerykański został zorganizowany we współpracy z I Liceum Ogólnokształcącym im. Króla Jana III Sobieskiego w Wejherowie. Koordynator projektu, Ewelina Magdziarczyk-Plebanek², opracowała harmonogram wydarzeń dnia obfitujący w wydarzenia zarówno o charakterze edukacyjno-kulturalnym, jak i artystycznym. Przygotowania do *Dnia Amerykańskiego* odbywały się równolegle w bibliotece i w liceum przez ponad miesiąc. Uczniowie z klasy o profilu językowym przygotowywali pod moim kierunkiem dekoracje, prezentacje multimedialne, liczne konkursy i kwizy dla czytelników i uczniów innych szkół powiatu wejherowskiego. Cieszy fakt, iż w dużym stopniu



fot. Sabina Podolska

ten pełen atrakcji dzień został zorganizowany „dla młodzieży” i „przez nią” zarazem.

Wydarzenia główne – *American Day* odbył się w siedzibie Powiatowej i Miejskiej Biblioteki Publicznej w Wejherowie, która tego dnia była cała udekorowana prawdziwie „po amerykańsku”. Na czytelników oraz młodzież uczestniczącą w imprezie czekała przygotowana przez koordynatora

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Króla Jana III Sobieskiego w Wejherowie i asystentką w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Gdańskiego.

² Ewelina Magdziarczyk-Plebanek jest pracownikiem Powiatowej i Miejskiej Biblioteki Publicznej w Wejherowie zatrudnionym na stanowisku specjalisty ds. zbiorów. Z wykształcenia jest krytykiem teatralnym, kulturoznawcą i trenerem terapii przez sztukę.

projektu bardzo ciekawa **wystawa plakatów** ukazujących różne aspekty życia w Stanach Zjednoczonych. Plakaty zostały pozyskane z Ambasady Amerykańskiej w Warszawie, a czytelnicy biblioteki mogli oglądać wystawę jeszcze przez kilka tygodni. Uroczystego otwarcia *Dnia* dokonała Ewelina Magdziarczyk-Plebanek, która m.in. opowiedziała tłumnie zgromadzonej młodzieży szkół gimnazjalnych oraz ponadgimnazjalnych o projekcie *Made in America*, a także zachęciła do udziału w corocznym konkursie *Powiew Weny*³. Odtworzono również **film edukacyjny o Stanach Zjednoczonych** pod tytułem *Odkrywamy USA, część pierwsza*⁴, który miał na celu zapoznać młodzież z podstawowymi faktami dotyczącymi Stanów Zjednoczonych, a uczestnikom konkursów dać możliwość „ostatniej powtórki”. Następnie zostały przeprowadzone **konkursy wiedzy o Stanach Zjednoczonych** w dwóch kategoriach – dla szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Konkursy zostały ciekawie przygotowane i poprowadzone przez młodzież I LO w Wejherowie. Trzyosobowe drużyny rywalizujących ze sobą szkół odpowiadały na pytania z pięciu kategorii: geografia, historia i polityka, kultura i literatura, język i kalambury po angielsku. Formy zadań były zróżnicowane i wymagające różnych umiejętności. Uczestnicy mieli m.in. za zadanie umieścić wylosowane miejsca na mapie USA, połączyć nazwiska słynnych amerykańskich pisarzy z tytułami ich książek lub rozpoznać pokazane na slajdach nazwiska znanych postaci i budynków, a także odegrać niewielką scenkę dotyczącą postaci lub wydarzeń z historii Stanów Zjednoczonych. Zarówno młodzież pro-

wadząca konkurs, jak i uczestniczący w konkursie świetnie się bawili i wykazywali się dużą wiedzą. Laureaci otrzymali pamiątkowe dyplomy oraz cenne nagrody sponsorowane przez Ambasadę Amerykańską, American Corner⁵ z Gdańska oraz wydawnictwa językowe: Oxford, Longman oraz Macmillan.

Po części konkursowej, odbył się **wykład** Teresy Karwowskiej⁶ pt. *Wątki amerykańskie w literaturze polskiej*. Prelegentka opowiedziała młodzieży o losach wybranych polskich pisarzy i poetów, którzy spędzili pewien okres swojego życia w Stanach Zjednoczonych i w twórczości których są zawarte motywy i wątki amerykańskie. Kserokopie z wierszami Cypriana Kamila Norwida *Moja piosnka* oraz *Do obywatela Johna Browna* zostały przygotowane i rozdane na tę okazję. Przy omawianiu pierwszego wiersza uwaga słuchaczy została zwrócona na przewijający się motyw tęsknoty Norwida przebywającego w Stanach za ojczyzną, a przy omawianiu drugiego na kwestie walk narodowowyzwoleńczych toczących się w Ameryce. Prelekcja zakończyła się krótką dyskusją z młodzieżą na tematy poruszane w obu wierszach. Wykład ze względu na temat wspaniale wpisał się w ideę zorganizowanej imprezy i wskazał na związki polsko-amerykańskie w literaturze, inspirując młodzież do własnych poszukiwań innych pierwiastków amerykańskich w literaturze ojczystej.

Organizatorzy *American Day* zaproponowali uczestnikom imprezy atrakcyjną część artystyczną, w której odbyły się **występy laureatów XI Powiatowego Festiwalu Poezji w Języku Angielskim**⁷ – piosenki, scenki i recytacje.

³ „Powiew Weny” to wejherowski konkurs literacki, odbywający się w kategorii poezji i prozy. W tym roku ze względu na trwający projekt *Made in America* jego regulamin został dostosowany do tematyki projektu i prace konkursowe mogły być napisane w języku angielskim, dopuszczona została też forma scenariusza lub dramatu.

⁴ Film ten pochodzi z bogatego zbioru filmów edukacyjnych zakupionych przez PiMBP w Wejherowie z Wideoteki Edukacyjnej. Wideoteka oferuje kolekcję około 2500 programów edukacyjnych sporządzanych na zlecenie szkół i bibliotek, przydatnych nauczycielom wszystkich przedmiotów szkolnych w realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, uporządkowanych tematycznie. Więcej informacji na stronie www.wideotekaedukacyjna.pl. Polecam filmy z tej serii dotyczące różnych aspektów życia krajów angielskiego obszaru anglojęzycznego, m.in. o USA, Wielkiej Brytanii.

⁵ Zob. s. 172, przypis 2. w tym numerze.

⁶ Teresa Karwowska jest nauczycielką języka polskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Króla Jana III Sobieskiego w Wejherowie.

⁷ Powiatowy Festiwal Poezji w Języku Angielskim to coroczna impreza edukacyjno-kulturalna, organizowana przez I Liceum Ogólnokształcące im. Króla Jana III Sobieskiego w Wejherowie przy współpracy ze Starostwem Powiatowym w Wejherowie i Wejherowskim Centrum Kultury. Uczestnikami jest młodzież szkół ponadgimnazjalnych powiatu wejherowskiego, która bierze udział w czterech kategoriach konkursowych: scenie, piosence, wierszu i prozie.

Wydarzenia towarzyszące – Poza bogatym programem głównym *American Day* obfitował również w interesujące wydarzenia towarzyszące. Młodzież licealna przygotowująca imprezę, opracowała aż **sześć stacyjek tematycznych**: *American literature*, *American celebrities*, *Big American cities*, *Computer quiz about the USA*, *Wiedza ogólna o USA dla najmłodszych* oraz *Kącik artystyczny* (naklejki z symbolami USA). Przy każdym z tych stanowisk stali uczniowie, którzy opracowali dla czytelników biblioteki i innych chętnych konkursy, kwizy, związane z danym działem tematycznym. Osoby biorące udział w kwizach otrzymały pamiątkowe amerykańskie gadżety.

Biblioteka ogłosiła również **plebiscyt** na najpopularniejszego pisarza amerykańskiego oraz na najczęściej czytaną książkę amerykańskiego pisarza. Czytelnicy wskazali, iż ich ulubionymi autorami są m.in. Ernest Hemingway, Steven King oraz William Wharton. Wyniki plebiscytu wskazują też, iż najwięcej czytelników przeczytało *Przemyślenia Tomka Sawyera* M. Twaina, *Buszującego w zbożu* J. D. Salingera oraz *Wyznania* Gejszy A. Goldena.

Kolejną atrakcją *Dnia* był „**Kącik maturalny**”⁸, przygotowany i poprowadzony przez Olę Aleksandrowską i Małgorzatę Radecką, w którym chętni licealiści mogli sprawdzić się w próbnej maturze ustnej z języka angielskiego, od-

powiadając z zestawów poświęconych Stanom Zjednoczonym.

Organizatorzy zadbali też o to, by każdy uczestnik *American Day* poczęstował się specjalnie przygotowanym na tę okazję pop cornem i otrzymał naklejkę z symbolem USA. Uczestnicy konkursów mieli także możliwość odwiedzenia bogato wyposażonego działu obcojęzycznego w Powiatowej i Miejskiej Bibliotece Publicznej w Wejherowie.

Wrażenia uczniów – Po zakończeniu imprezy zapytałyśmy uczniów zaangażowanych w przygotowanie *American Day* o ich opinie. Wszyscy bardzo pochlebnie wyrażali się o takiej formie współpracy z biblioteką. Cieszą się, że mogli zrobić coś na rzecz promocji języka i kultury amerykańskiej. Twierdzili, iż wrócili z imprezy zintegrowani i zadowoleni z faktu, iż mogli samodzielnie przygotować konkursy i kwizy dla innych uczniów oraz czytelników biblioteki. Wzrosła ich pewność siebie i umiejętność publicznego prezentowania swojej wiedzy i umiejętności. Powiedzieli, że czuli się prawdziwymi gospodarzami tego *Dnia*. Młodzież innych szkół opuszczająca bibliotekę z uśmiechem na ustach i licznymi gadżetami zapewniała nas, że wracają z powiększoną i utrwaloną wiedzą o Stanach Zjednoczonych. Liczą na kolejne takie „atrakcyjne” imprezy promujące kraje anglojęzyczne.



fot. Krzysztof Powalka

Podsumowanie – Sukces tego przedsięwzięcia był możliwy dzięki synergii działań pracowników biblioteki w Wejherowie oraz nauczycieli i uczniów wejherowskiego liceum. *American Day* stał się okazją do wspólnego wesołego spotkania w bibliotece, które udowodniło wszystkim, że można się bawić i uczyć jednocześnie. Mamy nadzieję, że ta współpraca przy projektach promujących kulturę krajów anglojęzycznych będzie kwitła i przyniesie nam wszystkim jeszcze wiele satysfakcji.

(maj 2009)

⁸ O „Kąciku maturalnym” oraz o zestawach amerykańskich” więcej w tym numerze na s. 153-156.

Anna Czura¹
Wrocław



***Encouraging the Culture of Evaluation among Professionals* – warsztaty w Europejskim Centrum Języków Nowożytnych**

W czerwcu 2009 roku w Europejskim Centrum Języków Nowożytnych w austriackim Grazu odbyły się dwudniowe warsztaty czteroletniego (2008-2011) projektu *Encouraging the Culture of Evaluation among Professionals* (ECEP). W spotkaniu wzięli udział koordynatorzy projektu oraz wytypowani reprezentanci większości państw europejskich.

Cele projektu – Projekt ma na celu rozwijanie wśród nauczycieli języków obcych wiary we własne umiejętności zawodowe oraz autonomicznego podejścia do założeń *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (ESOKJ)* w swojej pracy pedagogicznej. Należy pamiętać, że ten dokument ustanawia pewne ramy europejskiej edukacji językowej, które należy dostosować do kultury edukacyjnej danego kraju, prawa oświatowego oraz doświadczeń i możliwości samego nauczyciela. Dlatego projekt dąży do podniesienia statusu oraz profesjonalizmu przyszłych oraz już praktykujących nauczycieli przez zaznajomienie ich z założeniami *ESOKJ*. Przygotowane materiały wskażą możliwości adaptacji *ESOKJ* i jego przesłanek do sytuacji każdego nauczyciela. Ponadto autorzy projektu pragną wspomagać rozwijanie umiejętności autorefleksji oraz podnieść świadomość dotyczącą procesów ewaluacji oraz oceniania przez zebranie przykładów i omówienie praktycznej wiedzy nauczycieli w tej dziedzinie.

Powyższe założenia mogą zostać osiągnięte przez poprawę kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Aby usprawnić ten proces, zostanie utworzony zestaw materiałów szkoleniowych, który pomoże wyjaśnić zawiłości *ESOKJ* oraz przedstawi metody wprowadzania jego założeń od strony praktycznej, w sytuacjach poja-

wiających się w codziennej pracy nauczyciela. Projekt dąży także do rozwoju umiejętności refleksyjnego podejścia do pracy nauczycielskiej i zdolności oceny własnej praktyki zawodowej.

Projekt jest zaadresowany do kadry kształcącej nauczycieli, samych nauczycieli oraz osób pracujących w różnych organach administracyjnych odpowiedzialnych za edukację językową. Głównymi odbiorcami mają być szkoły gimnazjalne i ponadgimnazjalne, uczelnie wyższe, ośrodki doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz media edukacyjne.

Owocem projektu ma być publikacja składająca się z części teoretycznej – *Przewodnika (the Guide)* – oraz *Praktycznego zbioru materiałów ćwiczeniowych (the Kit)*, dostosowanych tematycznie do poszczególnych fragmentów *Przewodnika*. Zestaw zostanie wydany zarówno w wersji drukowanej, jak i elektronicznej, umożliwiającej naukę własną w formule *e-training*. Przygotowane materiały dydaktyczne będą przeznaczone dla nauczycieli, kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli oraz administracji zarządzającej edukacją językową.

Przewodnik to część teoretyczna, bardzo przydatna podczas pracy z materiałami praktycznymi. Ogólne wprowadzenie przedstawia zarys kontekstu nauczania języków obcych na początku XXI wieku, którego ramę stanowi *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Następnie przechodzimy do pięciu rozdziałów poświęconych kolejno autonomii, roli języków obcych oraz zadaniom nauczyciela, procesowi rozwoju kompetencji językowej i w końcu pozycji oceniania w nauczaniu języków obcych. Ostatni rozdział stanowi podsumowanie, zachęcające do refleksyjnego podejścia do pracy nauczyciela oraz adaptacji *ESOKJ*

¹ Autorka jest doktorantką w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego.

do własnych potrzeb i możliwości dydaktycznych.

Zestaw kart pracy będzie ściśle powiązany z wymienionymi wcześniej częściami *Przewodnika*. Wyróżnimy dwa rodzaje kart:

- A – bardziej teoretyczne, nawiązujące do wyszczególnionych partii *Przewodnika* i sprawdzające zrozumienie zasad *ESOKJ*,
- B – nastawione na praktyczne zastosowanie przesłanek *ESOKJ* w pracy nauczyciela, karty te wykorzystują doświadczenia nauczycieli oraz stosowane przez nich materiały i ćwiczenia, przez co zachęcają do autorefleksji nad własnym procesem nauczania

Oba rodzaje kart bezpośrednio wskazują miejsca w *Przewodniku* i *ESOKJ*, do których się odnoszą. To pozwala na łatwiejsze zrozumienie przesłanek teoretycznych obu dokumentów i pomaga nauczycielowi dostosować do nich swoją praktykę zawodową.

Koordinatorami i autorami projektu są specjaliści zajmujący się nauczaniem języków obcych: Marie Berchoud (Francja), Enrica Piccardo (Francja), Olivier Mentz (Niemcy), Małgorzata Pamuła (Polska), Alister Cumming (Kanada) oraz Tiziana Cignatta (Włochy).

Dwudniowy warsztat w Grazu

Obok zespołu koordynującego projekt w czerwcowym warsztacie wzięło udział 29 uczestników reprezentujących większość krajów europejskich: od Armenii na wschodzie po sięgającą daleko na zachód Islandię oraz od Norwegii po Cypr na linii północ-południe. Dzięki takiej różnorodności możliwa była wymiana cennych doświadczeń dotyczących polityki oświatowej, a w szczególności podejścia do nauczania języków obcych oraz problemów, z jakimi borykają się edukatorzy w danym kraju. Również statut zawodowy uczestników był bardzo zróżnicowany. Wśród uczestników można było spotkać praktykujących pedagogów, kuratorów, osoby zajmujące się kształceniem nauczycieli, jak i pracujące w administracji edukacyjnej, placówkach badawczych oraz organizacjach promujących nauczanie

języków obcych. To pozwoliło na bardzo wszechstronną analizę i dyskusje na temat projektu, gdy możliwe było spojrzenie na zaproponowane materiały oraz możliwość ich wdrażania z perspektywy praktykujących edukatorów, jak i reprezentantów administracji. Należy również podkreślić, że choć warsztat był prowadzony w języku angielskim i francuskim, był on zaadresowany do osób zajmujących się ogólnie pojętą edukacją językową bez zawężania do tylko dwóch języków roboczych. Rada Europy promuje rozwój różnorodności, dlatego jej projekty dotyczą nauczania różnych, również mniej popularnych języków obcych.

Dwudniowy warsztat składał się z sesji plenarnych, prowadzonych w językach angielskim i francuskim z tłumaczeniem symultanicznym, oraz zajęć w mniejszych grupach. Pierwszego dnia przedstawiono zadania oraz zasady funkcjonowania Rady Europy oraz rolę Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Grazu. Następnie przedstawiono założenia, cele oraz stronę internetową projektu. Dalsza część pierwszego dnia została poświęcona na szczegółowe omówienie *Przewodnika (the Guide)* i jego części praktycznej (*the Kit*), czyli zestawu kart pracy (*Worksheets*). We współpracy z koordynatorami grupy analizowały poszczególne części *Przewodnika*, skupiając się na mocnych stronach oraz sugerując nanieśenie ewentualnych poprawek.

Drugiego dnia omówiono dokładnie cele i schemat kart pracy, a następnie uczestnicy pracowali w mniejszych grupach nad uzupełnieniem zestawu przygotowanego przez koordynatorów o kolejne elementy praktyczne. Praca w grupach zaowocowała wypracowaniem kilku propozycji kart pracy odnoszących się do różnych części *Przewodnika*. Wszystkie propozycje oraz uwagi były każdego dnia przedstawiane podczas sesji plenarnych, co umożliwiło wszechstronną analizę oraz dyskusję na większym forum.

Różne inicjatywy organizatorów warsztatu, takie jak „przełamujące pierwsze lody” ćwiczenia bądź wspólne zwiedzanie miasta z przewodnikiem pozwoliły na szybką i efektywną integrację dużej i bardzo zróżnicowanej pod względem wieku, pochodzenia i statusu zawodowego

grupy. Dzięki temu dyskusja podczas sesji plenarnych oraz praca w grupach opierała się na równości, zrozumieniu oraz poszanowaniu opinii innych uczestników.

By kontynuować rozpoczętą podczas warsztatu pracę, wszyscy uczestnicy zostali zachęceni do udziału w forum dyskusyjnym dostępnym na stronie projektu, oraz do stworzenia sieci współpracy, której celem byłyby konsultacje oraz dalsze rozwijanie *Przewodnika* i kart pracy.

Przed przybyciem do Grazu reprezentanci zostali także poproszeni o dostarczenie różnych przykładów demonstrujących kulturę ewaluacji w swoich krajach: nagrania audio i wideo, przykłady testów ustnych i pisemnych, arkusze ewa-

luacyjne oraz przykłady egzaminów zewnętrznych. Część z tych materiałów będzie dostępna na stronie internetowej projektu.

Zaproszenie do współpracy – Pamiętając o potrzebie dialogu i wymianie doświadczeń osób związanych z nauczaniem języka obcego – nauczycieli, kadry szkoleniowej oraz pracowników administracji i samorządów – koordynatorzy projektu zachęcają wszystkich zainteresowanych do korzystania ze strony internetowej (<http://ecep.ecml.at>), udziału w forum dyskusyjnym oraz włączenia się do sieci współpracy mającej na celu stworzenie wspólnie wypracowanych materiałów szkoleniowych.

(lipiec 2009)

Olena Stykavska¹
Warszawa



Seminarium *Edukacja mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce – model teoretyczny czy praktyka oświatowa?*

W czerwcu 2009 roku Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Opolu wraz z Domem Współpracy Polsko-Niemieckiej zorganizował dwudniowe seminarium *Edukacja mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce – model teoretyczny czy praktyka oświatowa?* Celem seminarium było poszerzenie wiedzy na temat mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce, praw człowieka i praw mniejszości narodowych oraz poinformowanie o realizacji zapisów ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym. Ilustracją tych zagadnień było województwo opolskie.

W seminarium wzięli udział parlamentarzyści sejmowej Komisji ds. Mniejszości Narodowych i Etnicznych, specjaliści Wydziału Mniejszości Narodowych i Etnicznych Departamentu Wyznań Religijnych oraz Mniejszości Narodowych

w MSWiA, przedstawiciele Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, przedstawiciele mniejszości narodowych zamieszkujących Polskę, przedstawiciele samorządu lokalnego oraz nauczyciele i doradcy metodyczni.

Seminarium rozpoczęli dyrektor Ośrodka Metodycznego w Opolu – Zbigniew Babski oraz Opolski Kurator Oświaty – Halina Bilik, którzy powitali uczestników i przedstawili cele oraz założenia seminarium. Następnie Dorota Dobrzyńska, specjalista Wydziału Mniejszości Narodowych i Etnicznych Departamentu Wyznań Religijnych oraz Mniejszości Narodowych w MSWiA, zapoznała uczestników seminarium z podstawą prawną ochrony języków regionalnych i mniejszościowych w polskim prawie oświatowym, sposobach finansowania oraz stanem dzisiejszym realizacji prawa do nauki języka przez mniejszości narodowe i etniczne oraz społeczności

¹ Autorka jest nauczycielem konsultantem w Pracowni Edukacji Obywatelskiej i Europejskiej Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

posługujące się językiem regionalnym. Z prawa do organizowania nauki języka (lub w języku) korzystają takie społeczności, jak: białoruska, żydowska, kaszubska, litewska, łemkowska, niemiecka, ormiańska, słowacka oraz ukraińska. W roku szkolnym 2008/2009 było to prawie 55000 uczniów. Ponadto D. Dobrzyńska zapoznała zebranych z możliwością używania języków mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka regionalnego jako języka pomocniczego przed organami gminy.

Po wystąpieniu przedstawiciela MSWiA nastąpiła dyskusja panelowa na temat stanu realizacji postanowień Ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych z dnia 6.01.2005 r. w świetle nauki języka mniejszości jako języka ojczystego. W dyskusji wzięli udział przedstawiciele mniejszości narodowych oraz przedstawiciele władz samorządowych. Poruszano tematy związane z praktycznym wdrażaniem Ustawy.

Druga część seminarium była poświęcona wymianie doświadczeń między przedstawicielami kół oświatowych mniejszości narodowych. Ilona Wochnik-Kukawska, sekretarz Niemieckiego Towarzystwa Oświatowego oraz dyrektor szkoły dwujęzycznej opowiedziała, w jaki sposób nauka języka mniejszości jako języka ojczystego sprzyja podtrzymaniu tożsamości mniejszości narodowych. Posługiwała się przykładami z województwa opolskiego. Specyfika nauczania języka ojczystego polega na tym, iż standardowe treści językowe i kulturowe rozszerza się zagadnieniem związanym z historią i kulturą mniejszości, nauką geografii państwa lub regionu oraz zajęciami artystycznymi. Zadaniem placówek oświatowych jest wówczas podtrzymanie tożsamości mniejszości narodowej przez podejmowanie takich działań, jak organizowanie konkursów literackich i artystycznych, projektów badawczych, tworzenie zespołów artystycznych i teatralnych, współpraca z organizacjami młodzieżowymi oraz ukazywanie wkładu danej mniejszości w kulturę Polski.

Kolejnym mówcą była Marta Kmet, dyrektor Centrum Pedagogicznego Szkolnictwa Narodowościowego, jednostki doskonalenia nauczycieli, która wspiera nauczycieli języka polskiego jako języka ojczystego w Czechach. Takie szkoły polskie

są skumulowane w regionie śląskim, od wieków będącym regionem wielokulturowym. Centrum zostało powołane przez czeskie ministerstwo edukacji w roku 1995 i liczy około 10 pracowników. Są to konsultanci do spraw poszczególnych przedmiotów. Działalność Centrum jest realizowana w czterech kierunkach: doskonalenie zawodowe nauczycieli (placówka akredytowana), kształcenie ustawiczne (główni odbiorcy to rodzice uczniów oraz emerytowani nauczyciele), współpracę transgraniczną oraz współpracę europejską. Na uwagę zasługuje efektywność, innowacyjność oraz kreatywność Centrum przy wykorzystywaniu funduszy europejskich przeznaczonych na współpracę transgraniczną oraz europejską.

Po tej prezentacji odbyła się sesja *Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce. Analiza problemów, przedstawienie aktualnej sytuacji*. Uczestnicy sesji mieli możliwość poznania historii i specyfiki nauczania poszczególnych języków w Polsce, zmian, które nastąpiły po roku 1989, stanu obecnego, form i metod pracy nauczycieli, ich sukcesów oraz wyzwań, jakie podejmują. Wszyscy dyskutanci zgodnie podkreślali, iż najważniejszym komponentem, który decyduje o sukcesie lub porażce nauczania języka i kultury mniejszościowej jest osobowość nauczyciela.

Drugi dzień seminarium był poświęcony metodom i formom nauczania języka mniejszości jako języka ojczystego oraz problemom w interpretacji prawa oświatowego. Uwaga uczestników była skupiona na wymianie doświadczeń, pokazaniu przykładów dobrej praktyki, dzieleniu się skutecznymi sposobami rozwiązywania problemów.

Seminarium jednoznacznie pokazało, iż edukacja mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce nie jest modelem teoretycznym, lecz dynamicznie rozwijającą się praktyką oświatową, a polskie prawo stwarza bardzo sprzyjające warunki społecznościom mniejszościowym, które pragną zachować i pielęgnować własną tożsamość. Takie sprzyjające warunki zaczęły się tworzyć w latach 90., a ostateczne rozporządzenia zostały przyjęte pod koniec roku 2007, więc dla społeczności mniejszościowych zamieszku-

jących Polskę są to stosunkowo nowe możliwości, których należyte i efektywne wykorzystanie stanowi wyzwanie oraz wymaga zaangażowania i gotowości podjęcia działań oraz ciągłego uczenia się.

Seminarium było dobrym przykładem jednoczenia się mniejszości zamieszkujących Polskę oraz stworzenia stałego forum wymiany doświad-

czeń, przykładów dobrych praktyk oraz wzajemnego uczenia się. Ponadto seminarium było bardzo dobrym przykładem współpracy środowisk oświatowych z przedstawicielami władzy na poziomie lokalnym, regionalnym i państwowym oraz podjęcia wspólnych i skoordynowanych działań na rzecz społeczności lokalnych.

(czerwiec 2009)



Wydawnictwa CODN polecają

Katarzyna Deleżyńska

TESTY MATURALNE z języka angielskiego dla ucznia niesłyszącego

Wskazówki dla nauczyciela i dla ucznia



Niniejsza publikacja to pomoc zarówno dla nauczycieli pracujących z maturzystami z wadą słuchu, jak i dla uczniów niesłyszących przygotowujących się samodzielnie do egzaminu maturalnego z języka angielskiego. Oprócz praktycznych wskazówek dotyczących technik rozwiązywania zadań maturalnych oraz metod pracy zarówno szkolnej, jak i samodzielnej, zawiera zestaw testów, których celem jest przybliżenie uczniom formuły egzaminu maturalnego i stworzenie im możliwości sprawdzenia swoich wiadomości i umiejętności.

Testy zostały opracowane zgodnie ze standardami wymagań z zakresu języka obcego nowożytnego. Uwzględniają pełny zakres tematyki i struktur gramatycznych określony w standardach wymagań egzaminacyjnych, zatem mogą być również używane jako podstawa do powtórzenia przed egzaminem.

Uczeń wykonując testy, zdobędzie niezbędne informacje egzaminacyjne oraz pozna wszystkie rodzaje zadań, z jakimi może spotkać się na egzaminie oraz będzie mieć możliwość sprawdzenia swoich umiejętności. Ponadto będzie mógł uzupełnić swoje braki w słownictwie i gramatyce oraz utrwalić niezbędne zwroty i wyrażenia.

Dla nauczyciela te testy będą dużym wsparciem w jego pracy, gdyż oszczędzą mu trudu i czasu, który musiałby poświęcić na wyszukiwanie lub układanie zadań symulujących zadania egzaminacyjne.

Recenzje

Eryk Stachurski¹
Warszawa



Francuski nie wywodzi się z łaciny!

Niewielkich rozmiarów książka² Yvesa Corteza, autodydaktyka, zatytułowana *Le français ne vient pas du latin ! (Francuski nie wywodzi się z łaciny!)*, ma rozpętać wielką burzę w spokojnym świecie romanistów.

Teza Y. Corteza, wykraczająca poza stwierdzenie zawarte w tytule, brzmi następująco:

- Naukowcy popełniali dotychczas podstawowy błąd w ocenie faktów historycznych, gdyż brak zabytków pisanych w językach innych niż łaciński nie jest dowodem na nieistnienie tych języków.
- Dotychczas twierdzono bezkrytycznie, iż łacina jest prajęzykiem wszystkich istniejących obecnie języków romańskich.
- Prawdą jest, że łacina wywodzi się z języka włoskiego, który powstał na skutek podziału pierwszego stopnia istniejącego teoretycznie języka indoeuropejskiego. Jednak między włoskim a językami romańskimi istniał jeszcze – obok łaciny – język zwany *starowłoskim*.
- Języki romańskie nie wywodzą się z łaciny, która miała charakter wyłącznie pisany, lecz ze *starowłoskiego*, którym na co dzień mówiły narody znajdujące się pod władaniem Rzymu.

Zgodnie z tą tezą, zniekształcona łacina klasyczna – nazywana łaciną ludową – z której rzekomo miały się wywodzić języki romańskie, jest zbędna przy rekonstruowaniu rozwoju tych języków.

Na poparcie swojej tezy Y. Cortez przedstawia siedem argumentów, które nazywa dowodami:

Dowód pierwszy: łacina klasyczna była językiem martwym już w I wieku przed naszą erą. Y. Cortez cytuje kilku Rzymian, którzy o tym pośrednio pisali: Naevius (II w. p.n.e.) uważał, że *Obliti sunt romae loquier lingua latina*³, Swetoniusz (I w. n.e.) twierdził, iż Caelicius Epitora był pierwszym retorem mówiącym po łacinie bez przygotowania, zaś Tytus Liwiusz wspominał o ludach *latini nomini*⁴, lecz po łacinie nie mówiących. Innym argumentem jest dwujęzyczny (grecki i łaciński) charakter kultury starożytnych Rzymian, z czym zgadzają się wszyscy wcześniejsi i późniejsi znawcy literatury łacińskiej.

Dowód drugi: podstawowe słownictwo języków romańskich nie pochodzi z łaciny. Na przykład porównanie liczebników, a także słów określających anatomię człowieka, jego bezpośrednie otoczenie, administrację, rodzinę bądź ubranie w językach romańskich, z ich łacińskimi odpowiednikami prowadzi do dwóch wniosków: po pierwsze, pewne słowa są pochodzenia indoeuropejskiego (łac. *nasus*, fr. *nez*, wł. *naso*, niem. *Nase*, ros. *НОС*), a inne nie (łac. *pedis*, fr. *pied*, ros. *НОГА*, ang. *foot*); po drugie w językach romańskich istnieją wyrazy, które nie mogą wywodzić się z łaciny (wł. *gamba*, fr. *jambe*, hiszp. *pierna*, łac. *crus*). Porównanie tego rodzaju słów ze słowami rekonstruowanego języka *starowłoskiego* pozwala dostrzec większe ich podobieństwo ze *starowłoskim* niż z łaciną, na przykład:

¹ Dr Eryk Stachurski jest adiunktem w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

² Yves Cortez (2007). *Le français ne vient pas du latin ! Essai sur une aberration linguistique*, Paris: L'Harmattan, 157 stron.

³ Rzymianie zapomnieli, jak się mówi po łacinie.

⁴ O nazwie łacińskiej

łac. *bellum*, stwł. *guerra*, fr. *guerre*, hiszp. *guerra*, wł. *guerra*. Ponadto porównanie współczesnego języka angielskiego z pokrewnym mu niemieckim wskazuje na większą bliskość między nimi niż między prajęzykiem łacińskim i wywodzącymi się z niego rzekomo językami romańskimi. Da się to zrozumieć tylko, jeśli się przyjmie, że dotychczasowy status łaciny jest mitem, a jej miejsce powinien zająć język *starowłoski*.

Dowód trzeci: gramatyka języków romańskich nie przejęła niczego z łaciny. Stwierdzenie to jest prawdziwe w odniesieniu do wszystkich dziedzin gramatyki, począwszy od odmiany rzeczowników po koniugację. Bardzo wyraźne wewnętrzne podobieństwo między językami romańskimi (i brak podobieństw między językami romańskimi a łaciną) co do rodzajników, czasowników posiłkowych, składni, końcówek osobowych form czasowników, a także zanik strony biernej, morfologia derywacyjna przysłówków (na *-ment*), zanik rodzaju nijakiego, struktura zwrotu grzecznościowego (fr. *vous*, hiszp. *usted*) – prowadzą do wniosku, że gramatyka języków romańskich ma cechy na tyle odrębne, iż nie sposób mówić o jej łacińskim pochodzeniu.

Dowód czwarty: rozwój języków jest procesem dowolnym. Autor porównuje dzisiejszy język francuski z językiem XVII wieku (Molier) i XI wieku (*Pieśń o Rolandzie*); podobnie czyni z włoskim (Dante), z angielskim (Chaucer) i arabskim (*Koran*). W przypadku greki autor cofa się aż do 35. wieku p.n.e. Analizy te prowadzą go do wniosku, że we wszystkich tych przypadkach dzisiejszy mówca może bez trudności zrozumieć dawne teksty w swym języku ojczystym. Z drugiej strony Y. Cortez podkreśla, że sama łacina zmieniła się minimalnie na przestrzeni swego długiego życia. Te dwa elementy służą udowodnieniu, iż teza o nagłym – w ciągu zaledwie sześciu wieków – przekształceniu się łaciny ludowej w języki romańskie jest sprzeczna z regułami lingwistycznymi.

Y. Cortez szczególną uwagę poświęca *Przyśędze strasburskiej* (842), ponieważ tekst ten nie jest według niego ogniwem między łaciną a francuskim, lecz dowodem na istnienie języka bardzo przypominającego włoski.

Dowód piąty: tradycyjna etymologia języka francuskiego jest zafałszowana, etymolodzy bowiem, usiłując dowieść swoich – niekiedy absurdalnych – tez, popełniają trzy błędy:

- błąd pierwszy – uważają, że pochodzenie wyrazu powinno być łacińskie,
- błąd drugi – kiedy zabraknie im wyobraźni, dopatrują się zapożyczeń z innych języków,
- błąd trzeci – uznają wyłącznie teksty pisane.

Stąd cztery techniki ustalania łacińskiego rodowodu wyrazów francuskich:

1. Znajduje się podobnie brzmiące słowo łacińskie i ustanawia się je przodkiem danego wyrazu francuskiego (łac. *exquadrarer* > fr. *équarrir*), podczas gdy bardziej logiczne byłoby inne wyjaśnienie (e.car = décharner).
2. Po dokonaniu pewnych zmian ustanawia się łaciński odpowiednik francuskiego słowa jego przodkiem (łac. *consobrinus* > fr. *cousin*), choć porównanie z włoskim wskazuje raczej na podkreślanie wspólnego rodowodu (cogène).
3. Jeżeli brakuje formy łacińskiej, po prostu się ją wymyśla (***recentiare* – nie istnieje > fr. *rincer*), choć wspólny rdzeń jest widoczny w nazwach *Rhin*, *Rhône*, *Garonne* i w ang. *rain* lub niem. *Rinnem*.
4. Kiedy już nic nie można wymyślić, etymolodzy najzwyczajniej konfabulują, twierdząc na przykład, że słowo *forêt* pochodzi od wyrażenia *silva forestis* (las zewnętrzny), z którego znikło słowo oznaczające *las*. Y. Cortez upatruje tu raczej wspólnego rdzenia z fr. *feu*, *forge*, *enfer*, z niem. *Feuer* lub z gr. *Faros*, gdyż las jest miejscem, w którym zbiera się opał.

Dowód szósty: języki romańskie bardzo nieznacznie różnią się między sobą. Porównanie z łaciną czterech języków romańskich (zarówno z Europy zachodniej, jak i wschodniej) nasuwa przypuszczenie, że przechodziły one podobne, skomplikowane procesy rozwojowe, które doprowadziły do stanu obecnego. Ten jeszcze dziś jest bardzo zbliżony, i to pomimo dzielącej je odległości geograficznej i różnych momentów rozstania z prajęzykiem.

| | |
|------------|------------------------------|
| Łacina | <i>Musicanē delectaris ?</i> |
| Francuski | <i>Tu aimes la musique ?</i> |
| Hiszpański | <i>Te gusta la musica ?</i> |
| Włoski | <i>Te piace la musica ?</i> |
| Rumuński | <i>Iti place muzica ?</i> |

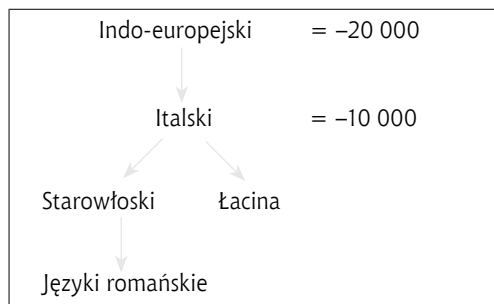
Różnicę tę da się wytłumaczyć tylko przy założeniu, że prajęzykiem nie była łacina.

Dowód siódmy: język starofrancuski jest zwłoszczonym francuskim. Porównanie słownictwa dawnego języka francuskiego ze słownictwem języka włoskiego i z łaciną skłania autora do stwierdzenia, że język francuski nie wywodzi się z łaciny, lecz ze *starowłoskiego*. Dowód ten opiera się na przykładach typu: sfr: *aiude* /nfr: *aide* / wł. *aiuto* / łac. *auxilium*.

Z wywodu Y. Corteza wynika, iż całe językoznawstwo romańskie rozwija się od lat w oparciu o błędne założenia, co więcej, że „lingua vulgata” nie istniała oraz że – co za tym idzie – pisownia francuska została sztucznie nasycona łaciną. Zdaniem autora trudno będzie porzucić usankcjonowaną tradycją a mylny punkt widzenia, ponieważ stoją za nim autorytety takich językoznawców jak Antoine Meillet i André Martinet.

Wnioski końcowe wywodu Y. Corteza są następujące: Rzymianie mówili językiem *starowłoskim*, a łacina była językiem pisanym, którego roli nie należy jednak pomniejszać.

Schematycznie można to przedstawić następująco:



Recenzowana książka zawiera także glosariusz, w którym autor zawarł własne definicje, a niekiedy także opinie na temat pojęć używanych w dziedzinie. Możemy w nim przeczytać na przykład:

Bas latin : « bas latin », aussi appelé « latin vulgaire », est supposé être la langue parlée par les Romains, issu du latin classique et qui serait à l'origine des langues romanes. Le concept de bas latin est utilisé pour expliquer l'énorme différence constatée entre le latin classique et les langues romanes. Je démontre que le bas latin est une fiction, car la langue que parlaient les Romains n'a rien à voir avec le latin.

lub

Francique : le francique était la langue germanique parlée par les Francs, les envahisseurs de l'ancienne Gaule. Nous n'avons aucune trace écrite de cette langue. Le francique est un recours fréquent mais totalement artificiel pour les étymologistes quand ils n'arrivent pas à expliquer l'origine d'un mot par le latin. En vérité, il ne reste quasiment aucune trace linguistique des envahisseurs Francs !

Łacina pospolita: zwana także „łaciną ludową” – język, którym podobno mówili Rzymianie; wywodzący się z łaciny i będący rzekomo u źródeł języków romańskich. Pojęcie łaciny pospolitej służy wyjaśnieniu przepaści dzielącej łacinę klasyczną od języków romańskich. Udoświadnam, że jest ono fikcją, ponieważ język, którym mówili Rzymianie, nie miał nic wspólnego z łaciną.

Język frankoński: był to język germański, którym mówili Frankowie, najeźdźcy dawnej Galii. Nie pozostał po nim żaden ślad pisany. Etymolodzy odwołują się do niego często, lecz zupełnie bezpodstawnie, kiedy nie potrafią objaśnić pochodzenia danego słowa przy pomocy łaciny. W rzeczywistości po Frankach nie ma w języku francuskim prawie żadnego śladu!

Ocena książki jest trudna, gdyż – jak mówi sam autor – niełatwo odrzucić to, co przez lata uważaliśmy za słuszne i niepodważalne. Warto jednak zainteresować się bliżej pracą Y. Corteza, nawet jeśli jego twierdzenia mogą się wydać zbyt śmiałe lub niepoparte wystarczająco mocnymi dowodami. Najwyższy bowiem czas – po długim okresie opisywania podobieństw między łaciną a językami romańskimi – podjąć próbę wyjaśnienia dzielących je różnic. Wszyscy romanisci zgadzają się, że łacina ludowa jest tu wątpliwym kluczem. Różnice między łaciną a językami ro-

mańskimi są bardzo liczne, problem wydaje się więc wart zainteresowania.

Recenzowana książka wpisuje się w nurt badań, który od lat próbuje dowieść, że łacina odegrała w rozwoju języka francuskiego mniejszą rolę, niż się tradycyjnie sądzi. Praca Y. Corteza ma wady i zalety prac o charakterze obrazoburczym: autor niedostatecznie rozważa argumenty za i przeciw, na siłę starając się dowieść swojej tezy; zarazem jednak zmusza do refleksji, zaś

argumenty zawarte w książce, przedstawione w sposób odrobinę bardziej umiarkowany i mniej wybiórczy, silnie trafiłyby czytelnikowi do przekonania.

Ocena końcowa wypada zatem raczej negatywnie, gdyż autor nie osiągnął zamierzonego celu, jakim było przekonanie czytelnika. Problem stanowi jednak nie postawiona teza, lecz metoda, którą autor posłużył się przy jej obronie.

(lipiec 2009)

Magdalena Lipińska-Derlikowska¹
Warszawa



Reforma bilingwalna – zmiana paradygmatu w nauczaniu języka obcego

The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching²

Fascynująca dziedzina, jaką jest glottodydaktyka nieustannie poszukuje sposobów optymalizacji procesu uczenia się języka drugiego bądź obcego. Nie brakuje w niej zagadnień kontrowersyjnych, które wzbudzają ożywione dyskusje specjalistów. Jedną z takich kwestii jest rola języka rodzimego (L1) w procesie przyswajania języka drugiego/obcego (L2). Temu właśnie tematowi Wolfgang Butzkamm i John W. Caldwell poświęcili swoją najnowszą książkę pod wiele obiecującym tytułem *The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching (Reforma bilingwalna – zmiana paradygmatu w nauczaniu języka obcego)*. Książka, napisana w języku angielskim, została wydana w bieżącym roku przez niemieckie wydawnictwo Gunter Narr Verlag.

Omówienie niniejszej pozycji należy jednak poprzedzić uporządkowaniem terminologii. Zdefiniowania wymaga kluczowe dla publikacji słowo, jakim jest bilingwizm. Jak podaje A. Szulc w *Słowniku dydaktyki języków obcych* (1997:51) bilingwizm,

czyli dwujęzyczność, to „*umiejętność posługiwania się w komunikacji dwoma kodami językowymi*”. Umiejętność ta może być skutkiem jednoczesnego opanowania obydwu kodów w warunkach naturalnych i nazywa się wtedy *bilingwizmem współrzednym*, albo też może być nabyta przez opanowanie języka docelowego za pośrednictwem języka wyjściowego i jest wtedy zwana *dwujęzycznością podporządkowaną*. Ta ostatnia może występować zarówno w warunkach naturalnych (imiigranci uczący się języka kraju, w którym przebywają), jak i szkolnych. W kontekście szkoły mamy do czynienia z dwiema odrębnymi koncepcjami: nauczaniem bilingwalnym i podejściem bilingwalnym do nauczania języka obcego.

Pierwsza z nich to szeroko dzisiaj znana i popularyzowana koncepcja nauczania zintegrowanego (Content and Language Integrated Learning), znanego również pod nazwami takimi, jak m.in.: *edukacja dwujęzyczna (bilingual education)*, *zanurzenie (immersion)*, *nauczanie przez treść (content*

¹ Dr Magdalena Lipińska-Derlikowska jest tłumaczem i prowadzi zajęcia z dydaktyki nauczania języków obcych w Społecznej Wyższej Szkole Przedsiębiorczości i Zarządzania w Warszawie.

² Wolfgang Butzkamm, John W. Caldwell (2009), *The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

based learning) lub też edukacja dwutorowa (*dual-focused education*). Propagowana przez instytucje europejskie edukacja dwujęzyczna na dobre zagościła w Europie w latach 90. ubiegłego wieku. Rozumiana jest jako nauczanie treści przedmiotu niejęzykowego w języku docelowym. Realizowana jest w dwóch wariantach: jako nauczanie o charakterze ciągłym (szkoły dwujęzyczne) oraz nauczanie o charakterze modułowym (treści przedmiotów niejęzykowych na zajęciach języka obcego).

Druga koncepcja, czyli bilingwalne podejście do nauczania języka obcego, zakłada, że język rodzimy stanowi czynnik integralnie związany z procesem uczenia się języka obcego. W tym miejscu należy przypomnieć, że poglądy na temat roli i miejsca języka rodzimego w nauczaniu języka obcego zmieniały się wraz z ewolucją całej dyscypliny jaką jest dydaktyka języków obcych, od całkowitego polegania na tłumaczeniu na język ojczysty w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, przez zakaz odwoływania się do L1 w metodzie bezpośredniej, analizę kontrastywną jako narzędzie zwalczania interferencji w metodzie audiolingwalnej, ponowne odcięcie się od języka ojczystego w pierwszej fazie podejścia komunikacyjnego, po bardziej stonowane i zrównoważone stanowisko w etapie drugim i obecnie.

To wprowadzenie wydaje się nieodzowne do właściwego zrozumienia pojęcia bilingwizmu, do którego odnoszą się autorzy omawianej tu pozycji. Zwłaszcza, że zarówno tytuł, wstęp, jak i notka informacyjna na okładce książki - „*Wraz z tą książką w nauczaniu języków obcych nadeszła zmiana*” (tłum. własne) - sugerują, że oto nastąpił jakiś ogromny przełom w dziedzinie nauczania języków obcych.

Autorzy od ponad trzydziestu lat specjalizują się w tematyce zastosowania języka rodzimego w nauczaniu języków obcych. Swoją wiedzę czerpią z praktyki dydaktycznej, badań i obserwacji bilingwizmu naturalnego. Są bezpośrednimi kontynuatorami idei C.J. Dodsona wyrażonej w opracowanej pod koniec lat 60. ubiegłego wieku metodzie bilingwalnej

Swoje credo W. Butzkamm i J.W. Caldwell (2009:13-14) formułują w następujących słowach

już na pierwszej stronie: „*Ta książka nie jest kolejnym apelem o elastyczne i mniej rygorystyczne podejście do używania języka rodzimego. Taka zdroworozsądkowa postawa stanowiłaby kolejny kłopotliwy i podejrzany kompromis. Liberalne stanowisko w sprawie stosowania języka rodzimego w pewnych sytuacjach procesu dydaktycznego, jakie zaleca się obecnie z powodów pragmatycznych, nie wystarczy, a nawet może przynieść efekt przeciwny do zamierzonego. Istotne jest, aby możliwości, jakie daje język rodzimy, zarówno w warstwie eksplikacji, jak i produkcji, zostały w pełni wyeksponowane i wykorzystane*” (tłum. własne).

Autorzy postanowili wydać walkę monolingwizmowi, jaki ich zadaniem, obowiązuje współcześnie w nauczaniu języków obcych. Z dużą dozą pewności siebie oznajmniają w pierwszym zdaniu wstępu, że „*książka ta została napisana, by rozstrzygnąć długoletnią debatę na temat roli języka rodzimego w nauczaniu języka obcego*” (tłum. własne). A zatem w oczekiwaniu na to rozstrzygnięcie ma prawo przystąpić do jej lektury praktykujący nauczyciel oraz adept tej profesji. To ich właśnie autorzy chcą przekonać, że systemowe użycie języka rodzimego w nauczaniu języka obcego jest korzystniejsze z punktu widzenia akwizycji od wszelkich technik monolingwalnych.

Prezentowana tu książka składa się z rozbudowanego wstępu, czternastu rozdziałów i epilogu, a kończy bogatą choć w dużej mierze historyczną bibliografią oraz indeksem haseł, który bardzo ułatwia odnajdywanie poszukiwanych treści. Każdy rozdział zamyka zestaw pytań i zadań skierowanych do nauczyciela-czytelnika. Wstęp i pierwsze trzy rozdziały stanowią wprowadzenie do tematu, przedstawiają stanowisko autorów, którzy dowodzą o wyższości stosowania języka rodzimego, a konkretnie tłumaczenia bezpośredniego w nauczaniu języka obcego, nad prowadzeniem zajęć w języku docelowym. W kolejnych rozdziałach W. Butzkamm i J.W. Caldwell pokazują czytelnikowi zastosowanie tej koncepcji w nauczaniu słownictwa, gramatyki, w pracy z tekstem i rozwijaniu sprawności językowej, jaką jest mówienie w języku obcym. Następne rozdziały są poświęcone konkretnym technikom bilingwalnym, które mają prowadzić do opanowania poszcze-

gólnych systemów i sprawności językowych. Wśród nich autorzy omawiają między innymi tłumaczenie bezpośrednie, bilingwalne listy słów, pracę ze słownikiem, tłumaczenie towarzyszące oraz uczenie w tandemie. Na koniec pokazują czytelnikowi, że również naturalny bilingwizm opiera się po części na tłumaczeniu z jednego języka na drugi, proponują sposoby wykorzystywania języka pierwszego w klasach niejednorodnych językowo i wreszcie dają wskazówki na przyszłość. W zamykającym publikację epilogu wyrażają przekonanie, że zaproponowana przez nich reforma bilingwalna zmieni na lepsze proces uczenia się i nauczania języka obcego.

Ze względu na bogactwo poruszanych w publikacji wątków przedstawię szerzej jedynie aspekty o pierwszorzędym znaczeniu dla tematu bilingwizmu.

W rozdziale pierwszym autorzy odnoszą się do współcześnie obowiązującego ich zdaniem monolingwalnego dyktatu na lekcjach języka obcego. Tymczasem, jak zauważają, można znacznie zintensyfikować komunikacyjny potencjał zajęć odwołując się do języka ojczystego. Na poparcie swojej tezy przytaczają liczne wypowiedzi uczniów, którzy w zdecydowanej większości popierają użycie L1. Cytują opinie dawnych specjalistów (Jespersen, Dodson, Billows) i odwołują się do metod alternatywnych (Community Language Learning, sugestopedii), które w latach 70. XX w. miały być przeciwwągi dla metod głównego nurtu dydaktyki, a które okazały się jedynie przelotnym zjawiskiem.

W. Butzkamm i J.W. Caldwell proponują pięciopunktowy program stworzenia kulturowej wyspy L2 w językowo homogenicznym środowisku, przy maksymalnym wykorzystaniu obydwu kodów językowych. Oto założenia tego programu (2009:39):

1. Nauczyciele powinni stosować tzw. technikę „kanapki” (L2-L1-L2) w odniesieniu do zwrotów i wyrażen, których nie zna uczeń.
2. Uczniowie mogą w każdej chwili wtrącać zwroty w języku ojczystym; rolą nauczyciela jest podanie właściwego ekwiwalentu w L2.
3. Nauczyciel i uczniowie muszą pamiętać, które wyrażenia zostały już wprowadzone.

4. Zarówno nauczyciel, jak i uczniowie muszą wykazać się samodyscypliną i wykorzystywać wprowadzone wyrazy i wyrażenia.

5. Język obcy jest głównym środkiem komunikacji podczas lekcji.

Trzy ostatnie punkty programu wyraźnie wskazują na to, że celem wszystkich zabiegów dydaktycznych powinien być L2, jednak autorzy nie odnoszą się już do tego, jak to osiągnąć w praktyce.

W rozdziale drugim zwracają uwagę na to, że u podstaw akwizycji języka leży zrozumienie, a precyzując podwójne zrozumienie („*dual comprehension*”), funkcjonalno-komunikacyjne i formalno-strukturalne. Zdaniem W. Butzkamma i J.W. Caldwell takie zrozumienie jest osiągalne w sytuacji pełnego zanurzenia w języku docelowym, które obfituje w liczne i zróżnicowane formy kontekstu, a także równie liczne przypadki użycia struktur. Nie osiągnie go natomiast uczeń, dla którego kontekstem jest pojedyncza sytuacja językowa. Do zrozumienia potrzebne jest, jak nazywają to autorzy – „*złamanie kodu*” – jakim jest L2, przez dokonanie segmentacji i identyfikacji słów, ich elementów, poznanie zasad łączenia ich w zdania, czyli inaczej, uwolnienie słów z ich bieżącego kontekstu. Rozwiązaniem w tej sytuacji jest, zdaniem autorów, tłumaczenie na język rodzimy, a konkretnie dwie formy tego tłumaczenia: dosłowne (nieprawidłowe), ale uwypuklające różnice, które mogą być niezrozumiałe dla ucznia oraz tłumaczenie właściwe. Możliwości, które ma do wyboru nauczyciel to:

- dwa tłumaczenia obok siebie po tekście oryginalnym: dosłowne i „dobre”, tzn. zgodne ze sztuką tłumaczenia,
- tekst oryginalny z tłumaczeniem dosłownym między linijkami (tłumaczenie interliniowe), plus tłumaczenie właściwe,
- tekst oryginalny i obok tłumaczenie właściwe w podziale na linijki i zwroty (wersja paralelna),
- tekst oryginalny plus tłumaczenie właściwe z elementami tłumaczenia dosłownego,
- tylko tłumaczenie dosłowne, przy założeniu że uczeń ma świadomość właściwego tłumaczenia,

- tylko właściwe tłumaczenie razem z tekstem oryginalnym; rolą nauczyciela jest podać tłumaczenie dosłowne i wyjaśnienia.

Rozdział trzeci obejmuje zagadnienia związane z uczeniem się języka jako umiejętnością. Autorzy podkreślają, że uczymy się języka tylko raz i jest to nasz język ojczysty, a przy nauce języka obcego korzystamy z systemu, który już opanowaliśmy. Naszą edukację musimy budować na już istniejących sprawnościach i kompetencjach. W tym rozdziale W. Butzkamm i J.W. Caldwell rozprawiają się też z założeniami metody bezpośredniej, której symbolem stała się metoda Berlitz, w formie maksym:

- Maksyma 1: Zasada nauczania bezpośrednio jest złudna. Uczeń musi budować wiedzę na podstawie tej, którą już posiada i umiejętności nabytych w języku pierwszym.
- Maksyma 2: Źródłem frustracji uczniów na lekcjach języka obcego jest ograniczone bądź niepełne zrozumienie; monolingwalne techniki przekazywania znaczenia funkcjonują gorzej niż techniki wykorzystujące język rodzimy ucznia.
- Maksyma 3: Efektywniejsze dla zapamiętania znaczenia jest natychmiastowe wykorzystanie nowego wyrażenia w komunikacji językowej niż mozolne odkrywanie tego znaczenia.
- Maksyma 4: Tłumaczenie i wyjaśnianie w języku rodzimym jest bardziej precyzyjne od technik monolingwalnych.
- Maksyma 5: Użycie języka rodzimego usprawnia prowadzenie lekcji, ośmiela uczniów i w efekcie prowadzi do rzadszego odwoływania się do tego języka.
- Maksyma 6: Wykorzystanie technik z użyciem języka pierwszego pozwala na nauczanie większej liczby słownictwa.
- Maksyma 7: Techniki bilingwalne uniezależniają nauczyciela od gradacji trudności struktur gramatycznych.
- Maksyma 8: W znacznym stopniu pozwalają unikać interferencji.
- Maksyma 9: Przypadkowe stosowanie języka rodzimego, które zakłóca proces nauczania, jest efektem ubocznym podejścia monolingwalnego.

- Maksyma 10: Wszystkie nowo nabyte elementy L2 muszą utrwalić się na dobre, aby mogły funkcjonować niezależnie od języka rodzimego.

- Maksyma 11: Monolingwalne wyjaśnienia i parafrazy są dopuszczalne.

Kolejne rozdziały są poświęcone zastosowaniu podejścia bilingwalnego w rozwijaniu poszczególnych kategorii dydaktycznych i sprawności uczniów. Przekonanie o istnieniu ekwiwalencji komunikacyjnej między L1 i L2 oraz zasada odwoływania się do skojarzeń z językiem ojczystym w fazie utrwalania stanowią temat rozdziału czwartego.

Rozdział piąty odnosi się do roli L1 w gramatyce. To aspekt użycia języka rodzimego, na który jest również zgoda ze strony innych specjalistów-glottodydaktyków. Przetłumaczenie i wyjaśnienie struktury w języku ojczystym zaoszczędza czas i pozwala wyeksponować elementy różniące obydwie języki. Niepokój budzi jednak technika lustrzanego odbicia (*mirroring*), polegająca na dosłownym odwzorowywaniu struktury L2 w języku rodzimym, czego efektem są, rzecz jasna, zniekształcone formy L1. Technika odwzorowywania dotyczy struktur syntaktycznych, słowotwórstwa oraz zwrotów idiomatycznych. Zdaniem autorów taka technika przybliży i „odczarowuje” język obcy, sprawiając, że jest on bardziej przystępny dla ucznia.

Rozdział szósty zatytułowany *Jak uczyć struktury w ujęciu dwujęzycznym* stanowi prezentację nowatorskiej, jak ją określają sami autorzy, techniki uczenia się struktur gramatycznych. Technika, o której tu mowa, to bilingwalny dryl językowy, na który składa się siedem etapów:

1. Prezentacja i wyjaśnienie (L1).
- 2 i 3. Mechaniczne dryle substytucyjne (L1 – L2).
4. Ćwiczenie struktury w drylach opartych na znaczeniu (L1 – L2).
5. Praca w parach (L2).
6. Prezentacja (L2).
7. Synteza: pisanie własnych tekstów z wyuczoną strukturą.

Przewidując niechęć czytelników do proponowanej techniki, W. Butzkamm i J.W. Caldwell

prezentują od razu odpowiedzi na ewentualne zarzuty przeciwników.

Do rozwoju sprawności mówienia przy wykorzystaniu języka rodzimego odnoszą się autorzy w kolejnym rozdziale, który został poświęcony technice odgrywania ról (*role taking*). Składają się na nią trzy etapy:

- prezentacja dialogu i podział ról przy wydatnym wykorzystaniu języka rodzimego,
- manipulacja na poziomie struktur (dryle bilingwalne),
- przygotowywanie własnych dialogów według wyćwiczonego wzoru.

Kolejny, ósmy rozdział, W. Butzkamm i J.W. Caldwell poświęcają omówieniu uczenia się języka jako umiejętności, którą należy ćwiczyć, aby osiągnąć biegłość. W tej pracy ważni są ci, którzy są mistrzami (nauczyciele), nie bez znaczenia jest również forma ćwiczeń.

Dziewiąty rozdział dotyczy maksymalizacji ekspozycji na język obcy z wykorzystaniem języka ojczystego. Zdaniem autorów tym, czym dla rozwijającego się dziecka jest mózg, dla dorosłego ucznia jest język rodzimy (2009:179). Proponowane przez autorów ćwiczenia to bilingwalne książeczki, retranslacja lub oglądanie filmów z napisami. W tym rozdziale również znajdziemy pochwałę sugestopedii, alternatywnej metody lat 70. XX wieku, w której tłumaczenie na język ojczysty odgrywa niepoślednią rolę.

Rozdział jedenasty obfituje w szereg szczegółowych pomysłów realizacji podejścia bilingwalnego, takich jak gry językowe, bilingwalne listy słownictwa z kontekstem, ćwiczenia tłumaczenia towarzyszącego oraz naukę w tandemie.

W rozdziale dwunastym autorzy zgromadzili różne przykłady naturalnego bilingwizmu kształtującego się u dzieci, a rozdział trzynasty to opis podejścia bilingwalnego w klasach, gdzie uczniowie reprezentują różne L1.

The Bilingual Reform jest książką, która pewnie nie przejdzie niezauważona. Kontrowersyjny, choć trochę przestarzały, bo czerpiący inspirację z koncepcji metodycznej z lat 60. ubiegłego stulecia pogląd, będzie wymagał odpowiedzi środowiska. Brak sprecyzowanego adresata powoduje, że książka może być trudna w odbiorze dla poszcze-

gólnych grup czytelników; dla nauczycieli, gdyż za dużo w niej rozbudowanej teorii, a za mało przykładów z praktyki zastosowania tego podejścia w programie szkolnym; dla adeptów sztuki nauczania – bo erudycja autorów może ich przerażać; a dla teoretyków, gdyż na poparcie stawianej tezy autorzy przytaczają opinie ekspertów z lat 60., brak też dających się uogólnić wyników badań (o czym zresztą piszą sami autorzy).

Podsumowując, należy zacząć od odniesienia się do podstawowego założenia autorów, jakim jest według nich obowiązujący dziś dogmat monolingwizmu w nauczaniu języków obcych. Nic bardziej błędnego. Nie jest bowiem prawdą, jak twierdzą W. Butzkamm i J.W.Caldwell, że we współczesnej dydaktyce języków obcych obowiązuje monolingwalny dyktat ograniczający, czy wręcz zakazujący stosowania L1 na lekcjach. Wręcz przeciwnie wiele autorytetów (Nation 2003, Dakowska 2005, Harmer 2007) zwraca uwagę na rolę, jaką w nauczaniu L2 odgrywa język rodzimy. Wśród ekspertów panuje zgoda co do tego, w jakich sytuacjach L1 okazuje się przydatny:

- jako strategia wyjaśniania słów, których znaczenie trudno przekazać monolingwalnie,
- jako strategia wyjaśniania zagadnień gramatycznych,
- w sytuacji, gdy poziom znajomości języka uczniów jest zbyt niski, by można było bez ograniczeń korzystać z podejścia monolingwalnego,
- dla sprecyzowania zadań, które mają realizować uczniowie.

Technika kontrastywna, jako jedna z całego repertuaru technik stosowanych na zajęciach języka obcego jest jak najbardziej wskazana, bowiem ma za zadanie uświadomić uczącemu się różnice między dwoma systemami, a tym samym przyczynić się do zapobiegania błędom językowym wynikającym z interferencji. Zdecydowane wątpliwości budzi natomiast forma tłumaczenia dosłownego, gubi się w niej bowiem istotny aspekt pewnej nieprzystawalności językowej i jednak braku pełnej ekwiwalencji na poziomie systemu leksykalnego i strukturalnego między językami. Zastanawia zatem, dlaczego propagując uczenie nieprawidłowego tłumaczenia W. Butzkamm i J.W.

Caldwell wyrażają zdziwienie, że tak niewiele jest dobrych tłumaczy.

Odżegnując się od jednego dogmatu autorzy sami popadają w skrajność. Wydawać by się przecież mogło, że w dydaktyce języka drugiego/obcego do przeszłości należy już okres poszukiwania jedynie słusznej metody nauczania dla wszystkich bądź też ortodoksji i fundamentalizmu w myśleniu. W postkomunikatywnej i postmetodycznej rzeczywistości dydaktycznej nie ma miejsca na uniwersalne metody i rozwiązania dobre dla wszystkich. Dziś dobrze wiemy, że o sukcesie w uczeniu się języka obcego decydują między innymi indywidualne cechy ucznia, a wśród nich preferowane modalności bądź styl uczenia się. Współcześnie rozumiana metoda to

koncepcja zdecentralizowana, kierowana do precyzyjnie określonych grup odbiorców i dopasowana do parametrów ucznia. Nie możemy zatem dziś twierdzić, że technika tłumaczenia na język ojczysty jest tym, co odpowiada wszystkim uczącym się; brak na poparcie tej tezy badań, które by na to jednoznacznie wskazywały.

Podsumowując, należy stwierdzić, że omówiona tu książka, jak każda poruszająca kontrowersyjny temat publikacja, niewątpliwie umocni zwolenników stosowania L1 w nauczaniu języka obcego w przekonaniu, że jest to koncepcja jedynie słuszna, przeciwnikom natomiast dostarczy wielu argumentów przeciw jej stosowaniu.

(wrzesień 2009)

Małgorzata Rzeźnik¹
Warszawa



Edukacja językowa w społeczeństwie komunikacyjnym²

„Należy wskazywać nieuchronność zmian kultury edukacyjnej wynikających ze zmian podstawowego medium komunikacji”.

E. Gajek 2008:184

Publikacje Elżbiety Gajek są zawsze warte szczególnej uwagi. Autorka jest czołową specjalistką w dziedzinie wykorzystania technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK) w edukacji językowej w naszym kraju. Dzięki jej działalności badawczej, edukacyjnej oraz popularyzatorskiej coraz szersze grono nauczycieli języków obcych stosuje TIK w klasie, coraz więcej szkół bierze udział w nowatorskim programie eTwinning, wzrasta również świadomość znaczenia zmian cywilizacyjnych dla edukacji młodego pokolenia.

Najnowsza książka E. Gajek *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym* wydana przez In-

stitut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego jest kontynuacją i rozszerzeniem o nowe zagadnienia poprzednich publikacji. Ponieważ publikacja nie jest dostępna dla szerokiej rzeszy odbiorców, omówię jej najważniejsze punkty.

Autorka rozpoczyna od rozważań na temat wpływu technologii informacyjnych i komunikacyjnych na różne aspekty życia, zwłaszcza badania naukowe, szkolnictwo oraz komunikację międzyludzką. Porównuje rozwój nowych technologii do wynalezienia pisma. Podobnie jak pismo zrewolucjonizowało przekazywanie i gromadzenie wiedzy, a druk umożliwił jej po-

¹ Autorka jest kierownikiem Studiów Języków Obcych Polsko-Japońskiej Wyższej Szkoły Technik Komputerowych w Warszawie.

² Elżbieta Gajek (2008), *Edukacja językowa w społeczeństwie komunikacyjnym*, Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

ularyzację, TIK udoskonala metody przetwarzania wiedzy i szybkość jej rozpowszechniania, umożliwiając przy tym dużo większej liczbie ludzi ocenianie danego odkrycia lub wynalazku. Oczywiście warunkiem numer jeden jest dostęp

do technologii, który, na szczęście, jest coraz bardziej powszechny, na co wskazują dane dotyczące liczby użytkowników internetu, publikowane przez Miniwatts Marketing Group (tabela 1).

| Region | Populacja (2009 oszacowanie) | Użytkownicy internetu wg stanu na dzień 31.12. 2000 | Użytkownicy internetu wg stanu na dzień 30.06.2009 | Penetracja (% populacji) | Wzrost liczby użytkowników 2000-2009 |
|------------------|------------------------------|---|--|--------------------------|--------------------------------------|
| Afryka | 991,002,342 | 4,514,400 | 65,903,900 | 6.7% | 1,359.9% |
| Azja | 3,808,070,503 | 114,304,000 | 704,213,930 | 18.5% | 516.1% |
| Europa | 803,850,858 | 105,096,093 | 402,380,474 | 50.1% | 282.9% |
| Bliski Wschód | 202,687,005 | 3,284,800 | 47,964,146 | 23.7% | 1,360.2% |
| Ameryka Północna | 340,831,831 | 108,096,800 | 251,735,500 | 73.9% | 132.9% |
| Ameryka Łacińska | 586,662,468 | 18,068,919 | 175,834,439 | 30.0 % | 873.1 % |
| Oceania | 34,700,201 | 7,620,480 | 20,838,019 | 60.1 % | 173.4 % |
| Świat | 6,767,805,208 | 360,985,492 | 1,668,870,408 | 24.7 % | 362.3 % |

Tabela 1. Korzystanie z Internetu w Europie i na świecie w 2009 roku wg danych Miniwatts Marketing Group, Copyright©2009 (źródło: <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>) .

Aktywne uczestnictwo w społeczeństwie informacyjnym wymaga od jego członków umiejętności tworzenia, wymiany i oceniania wiedzy. Umiejętności te zwane również kompetencjami, to (ICC Report 2002:14) kompetencja naukowa, cyfrowa, krytyczna, lingwistyczna i kulturowa. Współczesna szkoła powinna rozwijać u uczniów te kompetencje, jeżeli ma przygotować ich do wyzwań, jakie stawia współczesna cywilizacja. Rola nauczycieli języka jest w tym procesie szczególna. Nauczyciel każdego języka obecnego w sieci musi pomóc uczniom zdobyć umiejętność wyszukiwania i weryfikacji informacji, jak również rozpoznawania i tworzenia różnych rodzajów tekstów obecnych w internecie. Nauczyciel jest także przewodnikiem po poznawaniu różnych kultur – własnej w przypadku pierwszego języka, zwłaszcza jeśli jest to język mniejszościowy, oraz kultur związanych z nauczaniem językiem obcym. Szczególną rolę odgrywają nauczyciele języka angielskiego, który wyraźnie dominuje w komunikacji elektronicznej, stając się powoli *lingua franca* współczesnego świata.

Institucje odpowiedzialne za kształt polityki edukacyjnej, zarówno na poziomie poszczególnych państw, jak i regionów, już dawno dostrzegły potrzebę reformy systemu nauczania, która uwzględni kierunki rozwoju społecznego. W dokumentach Rady Europy oraz instytucji Unii Europejskiej zostały sformułowane główne cele edukacyjne dla naszej części świata. Wśród priorytetów znalazła się konieczność kształcenia w zakresie kompetencji potrzebnych do funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy, umiejętności posługiwania się technologią informacyjną i komunikacyjną oraz nauki języków obcych. Ponieważ życie w społeczeństwie wiedzy będzie wymagało ciągłego dokształcania, należy stworzyć system ułatwiający osobom dorosłym podwyższanie kwalifikacji w sposób dla nich dogodny, na przykład przez upowszechnienie metod e-learningu.

Wydaje się, że wiele już zrobiono w tym kierunku, jednak jak wskazują badania OECD (*Raport OECD 2005*), w wielu krajach wciąż za-

równy dostęp do technologii, jak i umiejętności korzystania z niej są bardzo zróżnicowane, co wpływa na szanse życiowe uczniów. Wciąż dla wielu z nich miejscem dostępu do technologii pozostaje szkoła (według *Raportu Polska należy niestety do grupy państw o niskim wskaźniku komputeryzacji gospodarstw domowych – MRz.*), a praktycznie dla wszystkich szkoła jest miejscem, gdzie nabywają złożonych umiejętności korzystania z technologii. Włączenie komputerów i internetu w proces nauczania różnych przedmiotów pozostaje więc priorytetem numer jeden.

Stosowanie komputerów w nauczaniu, w tym w nauczaniu języków zależy od wielu czynników (Buckland 2000):

- wymagań podstawy programowej,
- kompetencji nauczycieli,
- dostępu do zasobów sprzętowych,
- stosunku decydentów do TIK,
- organizacji czasu pracy w szkole,
- szczegółowych celów instytucji edukacyjnej,
- systemu ewaluacji efektów pracy uczniów i nauczycieli.

Oczywiście kluczowe dla sukcesu edukacji z wykorzystaniem nowych technologii jest zapewnienie obecności tych technologii w klasie. Jak zauważa E. Gajek, w wersji naprawdę podstawowej wystarczy jeden przyzwoitej mocy komputer z odpowiednim wyposażeniem w karty graficzne i dźwiękowe, podłączony do internetu. Ideałem jest większa ilość sprzętu takiego jak rzutnik multimedialny, tablica interaktywna, skaner, aparat cyfrowy, system zdalnego testowania oraz większa liczba komputerów. Im więcej bowiem sprzętu jest dostępne, tym większe są możliwości jego wykorzystania przez nauczyciela i uczniów.

Korzystanie z możliwości, jakie stwarza TIK, stawia przed nauczycielami określone wymagania. Autorka wspomina o kilku rodzajach kompetencji:

- Kompetencja lingwistyczna – obejmująca szereg umiejętności, od prostych polegających na znajomości pojęć związanych ze współczesną techniką, przez praktyczne umiejętności posługiwania się językiem w środowisku

TIK, do złożonych umiejętności krytycznego spojrzenia do języka sieci i komunikacji elektronicznej.

- Kompetencja metodyczna – tradycyjna metodyka pogłębiona o kompetencje związane z wykorzystaniem TIK w trzech środowiskach: klasie zamkniętej, we współpracy międzynarodowej oraz w systemie nauczania na odległość.
- Kompetencja psychologiczna – również wzbogacona o psychologiczne aspekty wykorzystania TIK w trzech wyżej wymienionych środowiskach.
- Kompetencja pedagogiczna związana z użyciem technologii w trzech środowiskach.
- Kompetencja normatywna – zbiór przekonań i poglądów nauczyciela, w tym dotyczących wykorzystania TIK.
- Kompetencja oparta na doświadczeniu – tak wynikającym z dotychczasowej pracy pedagogicznej, jak i własnym doświadczeniu użytkownika nowych zdobyczy techniki.
- Kompetencja środowiskowa – znajomość uwarunkowań społecznych, ekonomicznych i politycznych; zarówno lokalnych, jak i globalnych.
- Kompetencja ogólna – wiedza o świecie.

Znaczna część książki jest poświęcona nauczycielom, ich kompetencji w zakresie nowych technologii i stosunkowi do wykorzystania TIK w procesie dydaktycznym. Autorka przytacza wyniki swoich badań przeprowadzonych na szeroką skalę wśród nauczycieli języków obcych oraz studentów lingwistyki stosowanej. Wnioski z tych badań powinny być lekturą obowiązkową dla wszystkich osób decydujących o kształcie edukacji w Polsce. Oprócz oczywistych prawd, które jednak muszą być wypowiedane często i głośno, że sprzęt w pracowniach komputerowych powinien być co jakiś czas wymieniany na lepszy, a same pracownie udostępniane na lekcje języków obcych, autorka wskazuje na konieczność kształcenia przyszłych nauczycieli pod kątem pracy w środowisku e-learningowym, to znaczy nauczania na odległość z wykorzystaniem platform edukacyjnych. Z pozycji osoby badającej kształt rynku edukacji językowej

w Polsce, mogą tylko się z tym postulatem zgodzić, dodając, że szczególną uwagę trzeba zwrócić na nauczanie mieszane, łączące tradycyjne lekcje w klasie z pracą w środowisku wirtualnym. Wiele przesłanek wskazuje na to, że właśnie tak będzie wyglądała edukacja przyszłości.

Polecam najnowszą publikację Elżbiety Gajek wszystkim, którzy zajmują się nauczaniem języków obcych i tym, którzy kształcą przyszłych nauczycieli. Oprócz problemów, które wymieniłam, autorka przedstawia wybrane metody wykorzystania TIK w nauczaniu poszczególnych sprawności językowych, oraz w ocenianiu znajomości języka. Zwraca również uwagę na zjawisko zmian, ich wprowadzania i akceptacji. Na uwagę zasługuje też analiza modelu akceptacji techniki i postaw wobec TIK, zwłaszcza w świetle daleko idącej feminizacji zawodu nauczyciela.

Bibliografia

- (źródła cytatów za E.Gajek, 2008, uaktualnione adresy internetowe):
- Buckland D. (2000). *Putting achievement first; Managing and leading ICT in the MFL department*, London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- ICC Report (2004) *The Impact of Information and Communication Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages*, dostępny na WWW pod adresem: <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/ict.pdf> (dostęp: 26.08.2009).
- Miniwatts Marketing Group: Internet Usage Statistics. Dostępne na WWW pod adresem: <http://www.internetworldstats.com/stats.htm> (dostęp: 26.08.2009).
- OECD Report (2004). *Are students-ready for a technology-rich world*. Dostępne na WWW pod adresem: <http://www.oecd.org/dataoecd/28/4/35995145.pdf> (dostęp: 26.08.2009).

(sierpień 2009)

Angela Bajorek¹
Kraków



Helvetia literarisch²

Po koniec 2008 roku nakładem drezdeńskiego wydawnictwa Neisse Verlag, współpracującego m.in. z Instytutem Germanistyki Uniwersytetu Wrocławskiego, ukazała się antologia niemieckojęzycznych tekstów szwajcarskich autorów. Wydawcami tego zbioru są doświadczeni dydaktycy literatury niemieckojęzycznej Alina Kowalczyk oraz Sebastian Mrozek³, których intencją było uzupełnienie istniejącej na polskim rynku luki praktycznych publikacji metodologicznych z zakresu dydaktyki literatury. Publikacja ma stanowić swego rodzaju zachętę i bodziec do samodzielnego studium na temat literatury szwajcarskiej.

Pozycja ta została przygotowana nie tylko z myślą o studentach germanistyki. Adresatami

zbioru są również nauczyciele i wykładowcy języka niemieckiego, pragnący poszerzyć i uzupełnić swój warsztat pracy i ofertę programową.

Układ książki *Helvetia literarisch* jest przejrzysty i konsekwentny. Publikacja składa się z trzech części, które poprzedza artykuł prof. Joanny Jabłkowskiej z Uniwersytetu Łódzkiego, przedstawiający krótki, informacyjny rys historyczno-literacki Szwajcarii. Autorka ukazuje niezależną drogę rozwoju literatury helweckiej i trudności, z jakimi się borykała. Jej zdaniem prekursorami narodowego nurtu literatury helweckiej byli: Jeremias Gotthelf, Gottfried Keller i Conrad Ferdinand Meyer. Podkreślony został ich ambiwalentny stosunek do Szwajcarii. Kolejne rozważania do-

¹ Dr Angela Bajorek jest adiunktem w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

² A. Kowalczyk, S. Mrozek (red.) (2008). *Helvetia literarisch. Eine Anthologie der Texte schweizer Autoren mit Aufgaben*, Dresden-Wrocław: Neisse Verlag.

³ Dr Alina Kowalczyk jest adiunktem w Instytucie Neofilologii PWSZ w Nysie, dr Sebastian Mrozek jest adiunktem w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

tyczą gatunków i reprezentantów kanonu omawianej literatury w latach powojennych aż po współczesną młodą generację.

Pierwszą część antologii stanowią wybrane fragmenty filozoficznych pism dwóch renomowanych szwajcarskich myślicieli: prawnika i badacza starożytności Johanna Jakoba Bachofena oraz historyka sztuki i kultury Jacoba Burchardta. Moduł ten został wzbogacony krótkim biogramem oraz wyborem dzieł filozofów i propozycjami ćwiczeń interpretacyjnych do treści analizowanych tekstów. Zwrócono uwagę na słowa klucze występujące w rozprawach.

Kolejny rozdział antologii prezentuje fragmenty 13 tekstów literackich autorów związanych ze Szwajcarią ostatnich trzech stuleci, takich jak Gottfried Keller, Theodor Opitz, Conrad Ferdinand Meyer, Hermann Hesse, Max Frisch, Friedrich Dürrenmatt, Peter Bichsel, Martin Suter, Irena Brezna, Verena Stössiger oraz wiersze kilku współczesnych liryków: Clo Duri Bezolli, Wolfganga Bortlika, Linarda Bardillego, Jakoba Haringera oraz Luisa Famosa.

W obrębie tego bloku opracowano 11 modułów stanowiących teksty prozy. Jedna część jest poświęcona analizie wiersza Theodora Opitza. Ostatni moduł książki dotyczy tekstów lirycznych wymienionych powyżej pięciu współczesnych szwajcarskich autorów.

Ostatnią częścią publikacji jest projekt literacki na temat utworu Hermanna Hesse *Siddhartha*. Jest to moim zdaniem najbardziej urozmaicony i bogaty w ćwiczenia moduł antologii, który powstał podczas zajęć seminaryjnych przygotowujących studentów do pracy dyplomowej z dydaktyki literatury w PWSZ w Nysie. Ten trzeci rozdział stanowi część pracy licencjackiej na temat: *Hermann Hesses Siddhartha – Möglichkeiten einer didaktischen Umsetzung im fremdsprachlichen Deutschunterricht der Oberstufe*. Zawarte w nim liczne ćwiczenia interpretacyjne, komunikacyjne i realioznawcze są przewidziane do pracy w dwóch blokach zajęć. Ich celem jest rozwijanie kompetencji czytania, słuchania i kreatywnego pisania. Całość zamyka bogata literatura sekundarna oraz karty pracy do kopiowania dla studentów.

Ponieważ poszczególne moduły zostały opracowane indywidualnie przez autorów, wykładowców (z Instytutu Neofilologii w PWSZ w Nysie oraz z Instytutu Neofilologii na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie), ich struktura różni się nieco od siebie. Każda z jednostek jest podzielona na:

- listę słówek,
- analizę tekstu/wiersza,
- biogram autora/autorki,
- ćwiczenia interpretacyjne utworu
- ćwiczenia komunikacyjne/kreatywne na podstawie tekstu.

Autorzy proponują wiele urozmaiconych ćwiczeń, odnoszących się nie tylko do ściśle określonej problematyki tekstu, ale znacznie poza nią wykraczające. Zadania są nie tylko zróżnicowane, ale także urozmaicone o elementy interakcyjne oraz ćwiczenia aktywizujące (odgrywanie scen, miniprojekty). Nieliczne opracowania zawierają także materiał ilustracyjny.

Autorzy starali się tak skonstruować ćwiczenia, aby służyły one doskonaleniu kompetencji językowej możliwie na wszystkich płaszczyznach języka, a więc nie tylko doskonaleniu rozumienia tekstu, lecz także gramatyki, stylistyki. Nie pominieli też elementów kulturoznawczych. Każde opracowanie utworu jest zakończone notą na temat literatury sekundarnej.

Uważam, iż *Helvetia literarisch* może stać się wartościową pozycją, przydatną w pracy dydaktycznej ze studentami germanistyki, służącą rozwijaniu kompetencji literackiej komunikacji. Tak jak podkreślają w przedmowie wydawcy, literatura Szwajcarii, państwa o wielkim, międzykulturowym potencjale i kulturowym dysonansie, porusza zmysły empatii i krytyki, sięgające, aż po najbardziej odległe zakątki świata.

Antologia nie jest kompletnym studium literatury helweckiej, lecz jego małym zarysem. Walorem publikacji oprócz jej niewątpliwej funkcji dydaktycznej jest estetyczna szata graficzna oraz solidna i trwała oprawa. Myślę jednakże, że dużą korzyścią dla antologii byłoby zachowanie jednakowej struktury książki oraz proporcjonalnej liczby zaproponowanych ćwiczeń.

(marzec 2009)

Dorota Szczęśniak¹
Kraków



Poetry Slam – poezja i performance w szkole²

„Slam to wizja, slam to prawda, slam to literatura, slam to impreza, slam może zmienić twoje życie” – tak pokrótce określa poezję slam jeden z wielu jej twórców, Niemiec Wolfgang Hoge Kamp. Czym dokładnie jest poezja slam i jak można wykorzystać jej popularność wśród młodych odbiorców w pracy dydaktycznej? Odpowiedź na to pytanie daje Petra Anders w wydanej w 2007 roku książce *Poetry Slam*.

Slam to swego rodzaju konkurs poetycki, w którym może uczestniczyć każdy, kto chce zaprezentować własne utwory i poddać je osądowi publiczności. Wśród slamerów można znaleźć zarówno zwolenników klasyki, jak i rapu albo hip-hopu. Mimo że forma i treść utworów może być dowolna, to uczestnikowi nie wolno wykorzystywać żadnych rekwizytów ani instrumentów muzycznych, a czas wystąpień poetów jest ściśle określony. W roli krytyków literackich występuje żywiłowo reagująca publiczność, której werdykt, obwieszony przez gromki aplauz bądź za pomocą kolorowych kartek, jest ostateczny. Łącząc poezję z „performancem” – występem, slam zrywa z konwencją tradycyjnych „wieczorów poetyckich” i otwiera się w szczególności na młodych miłośników żywego słowa. O tym, że taka forma poezji może stanowić niezwykle atrakcyjny materiał dydaktyczny, jest przekonana P. Anders, autorka niemieckojęzycznej publikacji, w której przedstawia rozliczne pomysły na wykorzystanie poezji slam na lekcjach lub w czasie warsztatów.

Publikację składa się z trzech rozdziałów, w których autorka nakreśla specyfikę poezji slam, przybliża sylwetki i twórczość młodych niemieckojęzycznych slamerów oraz przedstawia praktyczne sposoby pracy z tą formą poezji. Uczniowie są systematycznie wprowadzani w tajniki

pracy nad tekstem literackim, są informowani o cechach niektórych gatunków literackich oraz środkach wyrazu artystycznego, są także zachęceni do kreatywnego spojrzenia na język – do gier językowych a w końcu do tworzenia i prezentowania własnych utworów.

Książka obfituje w zróżnicowany materiał dydaktyczny. Autorka przytacza utwory literackie młodych twórców, którzy pisząc o swoich uczuciach, rozterkach i ideałach, opisują emocje i świat bliski innym młodym ludziom. Już sam trafny dobór tekstów literackich jest dla uczniów wystarczającą zachętą do obcowania z poezją. Autorka wzbogaca swą publikację również o teksty fachowe, artykuły prasowe, teksty zaczerpnięte z internetu, cytuje wywiady z młodymi twórcami, a co najważniejsze, dzieli się pomysłami na twórcze wykorzystanie tych materiałów w czasie lekcji. Wśród rozlicznych ciekawych propozycji znajdują się zadania zachęcające do pracy w grupie, skłaniające do poszukiwania tematów do własnego utworu literackiego, umiejętnego przeprowadzenia wywiadu i precyzyjnego komunikowania się, ćwiczenia kształtujące umiejętność krytycznej analizy tekstu literackiego lub wydarzenia artystycznego oraz pobudzające do twórczego myślenia. Do książki dołączona jest płyta CD z nagraniami wideo i audio z występów artystów slam.

Książka zawiera wiele pomysłów, które mogą być wykorzystane zarówno przez fascynatów poezji slam, jak również w czasie zajęć z języka obcego na poziomie zaawansowanym, podczas których w inspirujący sposób będą przekazywane zarówno wartości estetyczne oraz kształcone produktywności językowe, jak pisanie i mówienie.

(marzec 2009)

¹ Dr Dorota Szczęśniak jest adiunktem w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

² Petra Anders (2007). *Poetry Slam. Live Poeten in Dichterschlachten. Ein Arbeitsbuch. Multimedia: CD mit Hörbeispielen, Video-Clips und Arbeitsblätter*, Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 199 stron.

Andrzej Wierus¹
Wola Kopcowa



Destination C1&C2 Grammar & Vocabulary²

Destination C1&C2 Grammar & Vocabulary Malcolma Manna i Steve Taylora-Knowlesa stanowi cenną pozycję dla osób o ugruntowanej wiedzy gramatyczno-leksykalnej i pragnących ją uzupełnić. Skierowana do osób przygotowujących się do pisemnego egzaminu na poziomie Cambridge CAE oraz Cambridge CPE zawiera niezbędny materiał ćwiczeniowy obejmujący 26 rozdziałów. Bez zbędnego epatowania ilustracjami bądź zbędnymi szczegółami na tym poziomie nauczania, autorzy mają czytelną wizję i konsekwentnie od pierwszej strony prowadzą czytelnika przez ważne zagadnienia językowe.

Po każdym dwóch rozdziałach z proporcjonalnie rozmieszczonymi akcentami na gramatyce (każda nieparzysta jednostka) i słownictwie (parzysta jednostka), następuje podsumowanie zasadniczych punktów omówionego materiału w postaci klasycznych ćwiczeń, np. transformacji lub uzupełnienia tekstu właściwą pochodną formą wyrazu podanego. Ciekawie wyselekcjonowany zestaw ćwiczeń gramatyczno-słownikowych stanowi atut, autorzy zadali sobie niemały trud, by pomieścić minimum dziesięć ćwiczeń (w rozdziale 2 aż piętnaście). Zakres tematyczny ćwiczeń testujących znajomość słownictwa może zainteresować – choć nie zadowoli wszystkich – istotną problematyką, na przykład kwestiami społecznymi albo środków masowego przekazu. Dobór słownictwa jest zawsze obarczony pewną dozą subiektywizmu.

Już od pierwszej strony autorzy czytelnie i precyzyjnie wypunktowują cechy czasu *Present Simple* wraz z wzorcowymi zdaniami. Niby wszyscy go znamy, ale czy znamy aż jedenaście bardziej lub mniej szczegółowych przypadków wykorzystania tego czasu? Za świetny pomysł uważam formę „kapsulek” w każdym parzystym rozdziale (słownictwo); mądre i pragmatyczne potraktowanie

potrzeb czytelnika w części *Topic Vocabulary*, bardziej tradycyjne podejście do czasowników złożonych i kolokacji oraz rzetelnie, szczegółowo i obszernie rozbudowaną część *Word Formation*.

Zaproponowane ćwiczenia są atrakcyjne, na ogół we właściwych proporcjach i rozsądnie zrównoważone co do poziomu trudności, choć autorzy nie uniknęli błędów i bezrefleksyjnie nadmiernie uproszcili zdania łącząc problem użycia czasów teraźniejszych z kwestią poprawy błędów językowych (s. 10, ćw. F). Taki mariaż bardziej by się sprawdził w zdaniach z błędami językowymi, ale w zdecydowanie bardziej wymagających przykładach. Podobny przypadek pojawia się w rozdziale poświęconym zdaniom emfaticznym, ćwiczenie wydaje się monotonne a odpowiedzi przewidywalne (s. 156, ćw. A). W tym samym rozdziale autorzy podają przykłady zdań z inwersją z okolicznikami miejsca, gdzie podmiotem jest rzeczownik, ale dobrze byłoby przypomnieć o tym, że w przypadku tego typu zdań inwersja nie następuje, gdy podmiotem jest zaimek osobowy. Innym niedociągnięciem, który dostrzegłem, jest niepełna informacja w rozdziale 13 dotyczącym konstrukcji *would rather/sooner* w aspekcie przeszłym w odniesieniu do tej samej osoby wyrażającej żal z powodu niespełnienia lub zaniechania.

Dwa wymagające testy gramatyczno-leksykalne wpisują się dobrze w myśl przewodnią książki, jaką jest zachęcenie ucznia do konsekwentnych powtórzeń. Solidność pracy znajduje potwierdzenie w rozbudowanych załącznikach – bazach danych umieszczonych pod koniec książki oraz sześciu testach do kopiowania.

Układ oraz podział książki na rozdziały jest zrozumiały i czytelny, to przemyślana praca, którą można polecić wszystkim czytelnikom wiedzionym ciekawością poznania.

(czerwiec 2009)

¹ Autor jest starszym wykładowcą w Studium Języków Obcych Politechniki Świętokrzyskiej.

² Malcolm Mann, Steve Taylor-Knowles (2007), *Destination C1&C2 Grammar & Vocabulary*, wydawnictwo Macmillan.

Konkurs 2009

Szanowni Państwo!

Bezpośrednim powodem sformułowania takiego tematu tegorocznego konkursu był telefon do naszej redakcji od matki siedmiolatka, uczęszczającego do jednej z podwarszawskich szkół. Zadzwoiła do nas parę dni po zebraniu dla rodziców w szkole, na które wychowawczyni klasy zaprosiła nauczycielkę języka angielskiego. Pierwsze słowa nauczycielki skierowane do rodziców dotyczyły egzaminów z języka, jakie będą musiały zdawać w przyszłości ich dzieci. Nie radości i satysfakcji, jaką daje nauka języka obcego, nie tego, że dzięki tej nauce dzieci rozszerzą swoje horyzonty, zdobędą wiele umiejętności przydatnych również w życiu, i że będą bardziej otwarte na świat, bo nie będą bały się kontaktów z cudzoziemcami, ale właśnie egzaminów.

Pod tym kątem zaczęliśmy przeglądać publikowane w czasopiśmie artykuły, przypominać sobie różne wypowiedzi nauczycieli i temat sformułowaliśmy następująco:

Uczymy dobrze, a przy okazji skutecznie przygotowujemy do egzaminów.

Polscy uczniowie mają obowiązkowy egzamin z języka obcego w trzeciej klasie gimnazjalnej, na maturze i na studiach, jeśli chcą otrzymać tytuł licencjata (przypominamy, że student ma obowiązek zdania egzaminu z języka obcego na poziomie B2 do końca trzeciego roku studiów, czyli przed otrzymaniem tytułu licencjata, nawet jeśli studiuje na wydziale filologicznym i pierwszy język opanowuje na poziomie C2). Mają ponadto wiele możliwości przystępowania do różnych nieobowiązkowych egzaminów, jeśli chcą sprawdzić lub potwierdzić certyfikatem swoją wiedzę i umiejętności językowe. Mówi się, co prawda, o przyszłym egzaminie z języka w ostatniej klasie szkoły podstawowej, ale na razie są to bardzo ogólne i odległe pomysły. Uczniowie muszą więc zdać dwa lub trzy egzaminy z języka obcego. Uczą się języków od pierwszej klasy szkoły podstawowej, skąd więc ta obawa nauczycieli przed egzaminami i jakie są jej konsekwencje w ich codziennej pracy. Tu już odwołujemy się do wypowiedzi nauczycieli – tylko z numeru 2/2009.

K. Rakowicz (s. 187) nazywa to „wstydliwą prawdą”. Omawiając jedną z publikacji, podkreśla ignorowanie przez nauczycieli umiejętności, strategii i ćwiczeń niemających bezpośredniego wpływu na wynik egzaminów, podkreślając jednocześnie negatywny wpływ tej tendencji na dynamikę i zawartość tematyczną lekcji. Przypomina, że nauczyciele dość często rezygnują z holistycznego nauczania na rzecz tzw. przygotowania do matury, w trakcie którego zazwyczaj pomija się poprawność językową, trening strategiczny lub elementy kulturowe.

M. Mazurkiewicz (s. 77) z kolei pisze, że przyczyną małego nacisku np. na nauczanie wymowy jest ograniczona tygodniowa liczba lekcji języka angielskiego, a co za tym idzie konieczność optymalnego z punktu widzenia nauczyciela i ucznia ich wykorzystania. Ponadto, dla większości uczących się podstawowym celem jest zdanie matury, a następnie egzaminu końcowego z języka obcego na studiach, a tam efektywność komunikacyjna jest o wiele ważniejsza niż dobra wymowa. Nauczyciele skupiają się zatem na tych podsystemach języka, które w istotny sposób mogą pomóc uczniowi w sytuacji egzaminacyjnej. Główny nacisk kładzie się na rozwijanie gramatyki, słownictwa i niektórych sprawności językowych, a celem jest efektywność komunikacyjna, a nie np. perfekcyjna fonetyka.

Czy te dwie wypowiedzi odzwierciedlają stan faktyczny w nauczaniu języków obcych? Czy przyszłe egzaminy hamują nauczycielską inwencję, rzeczywiście sprowadzają ich pracę do koncentrowania się na egzaminie? Czy nauczyciele nie mają czasu na wprowadzanie zagadnień pozaprogramowych, na lekcje z poezją, na teatr, na oglądanie filmów w oryginale i na różne zabawy z językiem, które nie są ujęte w podstawie programowej i w programach nauczania? Jak rozkłada się odpowiedzialność za egzaminacyjny sukces między nauczyciela a ucznia?

Ciekawi jesteśmy Państwa opinii, z zainteresowaniem przeczytamy Państwa prace.

Zapraszamy do udziału w naszym konkursie 2009.

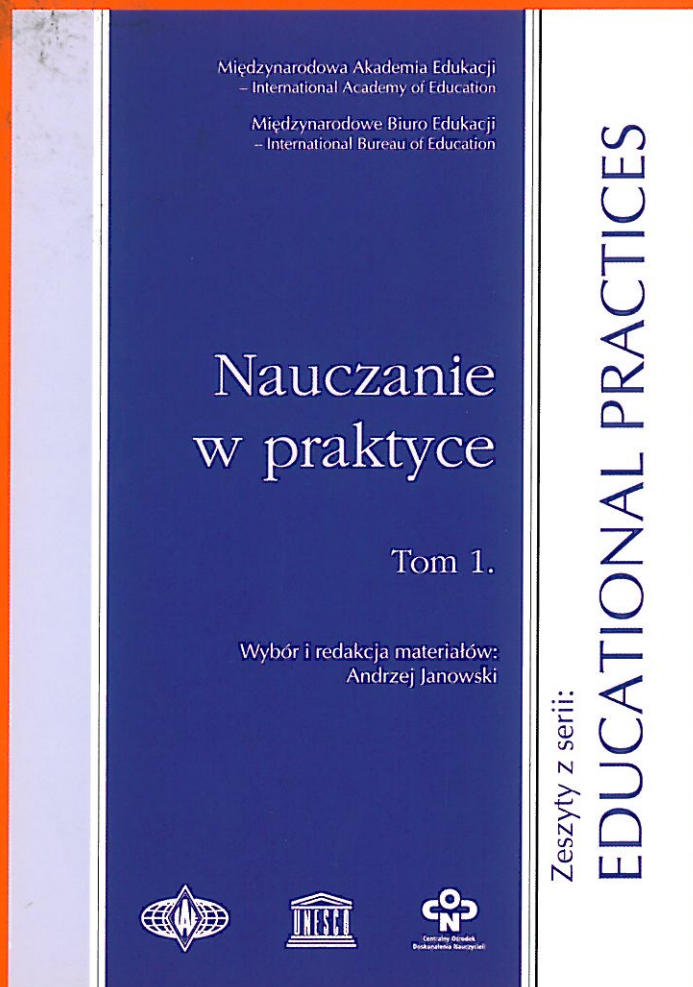
Zespół Redakcyjny

Warunki konkursu:

- w konkursie mogą brać udział nauczyciele wszystkich szczebli kształcenia i osoby zainteresowane nauczaniem/uczeniem się języków obcych,
- praca – przygotowana indywidualnie lub zespołowo – powinna być napisana w języku polskim (przykłady i ćwiczenia w języku obcym),
- objętość pracy nie powinna przekraczać 12 standardowych stron maszynopisu (30 wierszy – 60 znaków w wierszu),
- pracę należy podpisać godłem, dołączając zaklejoną kopertę z imieniem, nazwiskiem i adresem,
- pracę prosimy przesyłać w dwóch egzemplarzach do redakcji,
- termin nadsyłania prac upływa 30 listopada 2009 roku.

Jury konkursu jest powoływane przez redakcję czasopisma. Niezależnie od nagród, nagrodzone i wyróżnione prace są drukowane w czasopiśmie, a honoraria autorskie zostaną wypłacone według obowiązujących stawek.

Tę książkę powinien znać
każdy nauczyciel



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

www.codn.edu.pl