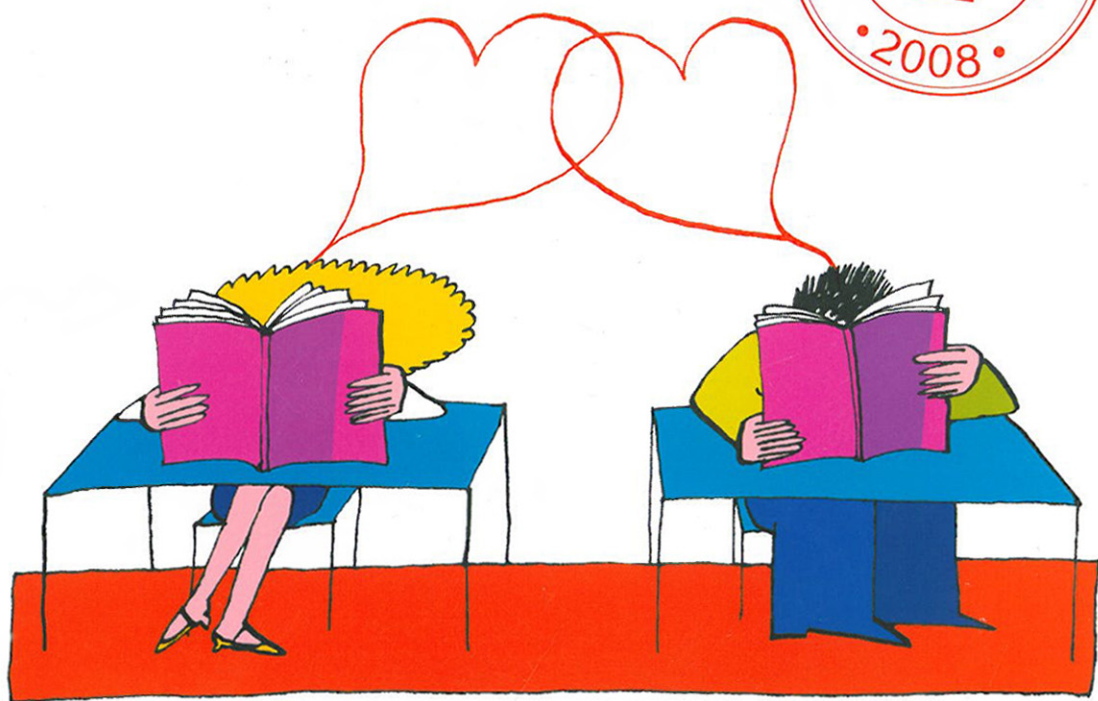


Języki Obce w Szkole



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

Spis treści

Od Redakcji 3

JĘZYK, KULTURA, HISTORIA

Dorota Chłopek – Angielskie partykuły topologiczne *on* oraz *in* – konstruowanie opozycyjnych scen przestrzennych..... 5

Zygmunt Borowski – Klasyfikacja semantyczna czasowników złożonych ambiwalentnych i monowalentnych w języku niemieckim i ich odpowiedniki w języku polskim 11

Jerzy Kowalewski – „Sześciu pijaków szukało budki z piwem”. Analiza treści kulturowych w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego 21

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

Krzysztof Polok – Efekt Tomatisa – na co trzeba zwrócić uwagę, ucząc fonetyki angielskiej 33

Agnieszka Rzewólska – Kompetencja leksykalna i nauczanie języków obcych 38

Sebastian Mrozek – Literatura w przestrzeni 600 słów? 44

METODYKA

Anna Jaroszewska – O motywacji we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych słowami dzieci 51

Monika Grabowska – Kilka uwag o wykrywaniu błędów w nauczaniu języka francuskiego 55

Marzena S. Wysocka – Związek autonomii z fosylizacją języka 60

Z PRAC INSTYTUTÓW

Alina Dorota Jarząbek – Wokół pilotażowego egzaminu z języka obcego w gimnazjum. Problemy badawcze 66

Dorota Obidniak – Egzamin z języka obcego w gimnazjum – jak o nim informować, gdzie szukać odpowiedzi na dręczące pytania 68

Birgit Sekulski, Hanna Krogulska – Młodzież debatuje 70

Anna Jaroszewska – Nowe egzaminy Instytutu Goethego. Część V *Goethe-Zertifikat B2* 72

Magdalena Urbaniak – *EPOSTL* szansą dla Europejskiego portfolio językowego 75

Przemysław E. Gębal – O kształceniu lektorów/nauczycieli języka polskiego jako obcego 78

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

Grzegorz Szot – Nie bójmy się nowych technologii w nauczaniu języków obcych 84

Agnieszka Pastusiak – Synergeia 87

Gabriela Stępień – Lekcja języka włoskiego w pracowni komputerowej 90

Katarzyna Czubała – Wirtualna wędrówka po Rosji, czyli zajęcia interdyscyplinarne z języka rosyjskiego i geografii 94

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

Katarzyna Wizgacz – Walentynki w klasach I-III 98

Iwona Gołąb – W mieście – pytamy o drogę 100

Jolanta Wilga – *Die Liebe geht durch den Magen*, czyli przez żołądek do serca – projekt *Butterplätzchen* 103

Beata Koronkiewicz – *Die magische Welt von Harry Potter* – scenariusz lekcji języka niemieckiego dla gimnazjum 111

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

Bartosz Poluszyński – Trening meta- leksykograficzny – praktyczna pomoc dla użytkowników słowników pedagogicznych w procesie glottodydaktycznym	115
Tomasz Burzyński – Mnemotechnika i jej zastosowanie na lekcji języka niemieckiego.	121
Karolina Ekes, Maria Ekes – Na łacinie z psychologiem o pochwalie i pochlebstwie.	124
Agata Bryłka – <i>Ostern kommt bald</i> – wiedza kulturowa na lekcji języka niemieckiego.....	129
Urszula Zalaśńska-Curyło – Wiersze Lisy Mayer na lekcji języka niemieckiego.....	131
Dariusz Langhoff – Poezja w nauce języka obcego.....	137

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

Dorota Żuchowska – Wyprawka czarodzie- ja, czyli <i>Harrius Potter scholam Hogwartensem frequentat</i>	144
Olga Aleksandrowska – Angielskie krzyżówki maturalne – część I	146
Sona Arakelyan – Pomysł na literaturę – Portret Doriana Graya	152

KONKURSY

Romuald Hassa – English through Customs and Traditions	155
Katarzyna Czubała – Konkurs pod nazwą <i>Prawosławie</i>	162
Małgorzata Korczyńska – O Włodzimierzu Wysockim.....	164

CZYTELNICY PISZĄ

Agnieszka Pawłowska – Rozwijanie autonomii uczących się a błąd językowy	167
Beata Koronkiewicz – Dlaczego warto uczyć się języka niemieckiego?	171
Dorota Dwojak – W poszukiwaniu idealnego podręcznika.....	173

SPRAWOZDANIA

Anna Malinowski – Polsko-niemiecki projekt <i>Distanz und Nähe – Dystans i bliskość</i>	175
Urszula Zalaśńska-Curyło – Do Padwy po raz kolejny	179
Agata Buchowiecka-Fudała – Sprawozdanie z konferencji <i>Nauczanie języka rosyjskiego na neofilologii i innych kierunkach</i>	180

RECENZJE

Monika Krotoszyńska, Paulina Czyżak – <i>Studio d</i>	183
Olga Kwiatkowska – <i>Lexical Compendium</i> – specjalistyczne repetytoria leksykalne	185
Maria Wysocka – <i>Nauczanie języków obcych. Polska a Europa</i>	186
Barbara Głowacka – Rzec o skutecznym działaniu	187
Marta Piasecka – <i>Poradnik językowy,</i> miesięcznik o języku polskim.....	191

SPIS TREŚCI ROCZNIKA 2007	195
--	-----



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Maria Gorzelak – redaktor naczelna i redaktor działu języka angielskiego, dr hab. Jolanta Zając – redaktor działu języka francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego, dr Hanna Bawej-Krajewska – redaktor działu języka niemieckiego, prof. dr hab. Mikołaj Timoszek – redaktor działu języka rosyjskiego.
Marta Piasecka – sekretarz redakcji, e-mail: marta.piasecka@codn.edu.pl

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

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

Redakcja nie zwraca nadesłanych artykułów i zastrzega sobie prawo do dokonywania formalnych zmian w tekstach artykułów; nie odpowiada za treść wydrukowanych reklam.

© Redakcja Języków Obcych w Szkole – Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2008

Okładka: Maja Chmura

Reklamy i notki: Barbara Jechalska

Skład: Renata Swianiewicz

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

Nakład 2300

Od Redakcji

Szanowni Państwo,

W roku 2008 czasopismo weszło w swoje drugie półwiecze. Pierwsze zamknęliśmy książką prof. Hanny Komorowskiej *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957-2007) z wyborem tekstów z czasopisma z lat 1957-2007*. Podsumowaliśmy tym samym pięćdziesiąt lat istnienia czasopisma i historii nauczania języków obcych, którą w dużym stopniu dokumentowaliśmy na łamach czasopisma. Dziś na wiele tekstów patrzymy z sentymentem i nostalgią za minionymi latami. Oceniamy je też ponownie. Wiele z nich niewiele straciło na aktualności. Można by je wydrukować, wpisując dzisiejszą datę i nie wprowadzając istotnych zmian. Czasopismo czytają kolejne pokolenia nauczycieli, kolejne pokolenia stają się jego autorami. Piszą jednak w innej rzeczywistości i dla innych odbiorców. Czas więc wprowadzić zmiany również w czasopiśmie.

Ten numer jest jeszcze taki jak numery z poprzednich lat. Ma taką samą szatę graficzną i układ działów. Coraz trudniej jest jednak dopasować artykuły do poszczególnych działów. Właściwie traci już rację bytu dział *Komputery, Internet i Multimedia*, bo trudno sobie wyobrazić naukę języka bez posługiwania się komputerem i korzystania z zasobów Internetu. Większość artykułów to w zasadzie teksty oparte na doświadczeniach nauczycieli, więc pora zrezygnować również z tego tytułu. W dziale *Z Prac Instytutów* drukujemy artykuły, które opisują prace podejmowane przez różne instytucje, które na ogół nie są instytutami naukowo-badawczymi, czas więc zmienić także tę nazwę. Planujemy zmniejszenie liczby działów, nie oznacza to jednak zmniejszenia liczby publikowanych artykułów ani zmiany tematyki.

Wprowadzaliśmy te działy, by zwrócić uwagę na zachodzące zmiany w nauczaniu języków i stopniowo przyzwyczajając nauczycieli do myśli, że nauczanie języków to nie tylko słówka i gramatyka. Pamiętam swoje zdziwienie, kiedy w pierwszej klasie licealnej, gdy Polska była jeszcze krajem zamkniętym, w szkołach obowiązywał tylko jeden podręcznik i trudno było zdobyć prasę obcojęzyczną i książki w oryginale, znalazł się uczeń, który już znał całą gramatykę angielską przewidzianą w programie nauki szkolnej, miał ogromny zasób słownictwa i rozumiał dość skomplikowane teksty. Moją pierwszą myślą było – czego i jak będę go uczył w 35-osobowej klasie.

Dzisiaj takie sytuacje chyba już nikogo nie przerażają. Nauczanie języka dzisiaj to i słówka, i gramatyka, i literatura, historia i geografia. To również poszerzanie swojej i uczniów wiedzy z różnych dziedzin, to techniki, którymi posługują się także terapeuci, to poszukiwanie różnych dróg dotarcia do ucznia, by uczył się z radością, skutecznie i w przyjaznej atmosferze.

Szanowni Państwo, nie można tworzyć przydatnego czasopisma bez udziału czytelników. Dlatego prosimy o listy i maile z Państwa sugestiami, co zmienić, co nowego wprowadzić, by czasopismo sprostało oczekiwaniom czytelników XXI wieku.

W naszym zespole redakcyjnym też powoli zachodzą zmiany. Na jakiś czas odeszła od nas red. Grażyna Czetwertyńska, która od lutego tego roku jest dyrektorem Departamentu Kształcenia Ogólnego i Wychowania w Ministerstwie Edukacji Narodowej. Jej obowiązki częściowo przejął jej mąż, red. Adam Czetwertyński, który choć nigdy nie figurował w naszej stopce redakcyjnej, już od lat wykonuje dla nas wiele prac redakcyjnych. Po siedmiu latach przerwy mamy ponownie sekretarza redakcji. Jest nim Marta Piasecka – polonistka, która przejęła wiele zadań organizacyjnych i redakcyjnych w czasopiśmie. Pozostali członkowie zespołu redakcyjnego będą jeszcze w tym roku przygotowywać dla Państwa kolejne numery czasopisma, choć myślimy o oddaniu czasopisma w młodsze ręce.

W roku 2008 podjęto w ministerstwie prace zmierzające do wprowadzenia radykalnych zmian w oświacie. Już niedługo edukację szkolną rozpoczną sześciolatk. Edukacją przedszkolną ma być objętych coraz więcej dzieci. Języki obce stają się przedmiotem obowiązkowym od pierwszej klasy

szkoły podstawowej. Gimnazjaliści będą zdawać egzamin z języka obcego. Rozpoczęły się prace nad zmianą podstawy programowej na wszystkich szczeblach edukacji. Zapewne będzie się w niej dążyło do ukształtowania ucznia autonomicznego, umiejącego samodzielnie i sprawnie się uczyć, dostrzegającego swoje mocne i słabe strony, motywowanego do nauki, otwartego na świat i na jego coraz nowsze i śmielsze wyzwania. I nauczyciel, i uczeń mają podjąć wyzwanie uczenia się przez całe życie i mu sprostać.

Jak co roku ogłaszamy w czasopiśmie konkurs. Konkursy są dla nas bardzo ważne. Dzięki nim możemy nie tylko pozyskać nowych autorów, ale też być obecni w szkolnej rzeczywistości i pokazywać ją naszym czytelnikom. Nasz tegoroczny konkurs dotyczy przyszłej wielkiej rewolucji w nauczaniu zintegrowanym związanej z wprowadzeniem nauki języka od pierwszej klasy szkoły podstawowej i przygotowaniemi do wcześniejszego objęcia dzieci obowiązkiem szkolnym. Jak uczyć języka małe dzieci, by było to zgodne z opanowanymi już przez nie umiejętnościami i nie było ani za łatwe, ani za trudne? I jedno, i drugie bowiem niweczy ich motywację do dalszej nauki. Tytuł konkursu sformułowaliśmy następująco:

Uczymy języka w przedszkolu i w szkole podstawowej, by pomóc małym uczniom
w ich zmaganiach z wielkim światem.

Jego szczegółowe omówienie podamy jak zwykle w numerze 2/2008.

Nasz numer specjalny z kolei poświęcimy autonomii. Bardzo dużo napisano już o autonomii, także nauczyciele mają na ten temat rozległą wiedzę. Niewielu jest jednak takich, którzy lubią mieć w swoich klasach autonomicznych, tzn. samodzielnych uczniów. Samodzielni uczniowie, którzy powinni być wyzwaniem dla nauczyciela, dla wielu stanowią tylko kłopot. Takie są nasze obserwacje z pierwszych prób wdrażania *Europejskiego portfolio językowego*. Nie sprostamy jednak wymogom współczesności, jeśli nie nauczymy naszych uczniów sztuki uczenia się i nie wykształcimy w nich gotowości do uczenia się przez całe życie.

Szanowni Państwo, gotowi do podejmowania zmian w czasopiśmie, w trochę zmienionym składzie redakcji, zachęcamy do przyłączenia się do grona naszych autorów, by inni też skorzystali z Państwa wiedzy i doświadczeń, byśmy wzajemnie byli dla siebie źródłem inspiracji, przykładem i wspólnie poczuli się odpowiedzialni za naszą rzeczywistość.

Maria Gorzelak i Zespół Redakcyjny



Dorota Chłopek¹⁾
Bielsko-Biała

Angielskie partykuły topologiczne *on* oraz *in* – konstruowanie opozycyjnych scen przestrzennych

W każdym języku naturalnym istnieją jednostki leksykalne odwołujące się do przestrzeni fizycznej i scen związanych z życiem codziennym, w których uczestniczy konceptualizator. Mniej więcej tak brzmi jeden z najważniejszych postulatów teorii kognitywnej. Człowiek mówiący danym językiem rozpoznaje ich znaczenie dzięki wiedzy ogólnej o świecie i wiedzy kulturowej, którą nabywa, żyjąc w określonym społeczeństwie. W przypadku omawianego tu zagadnienia partykuł przestrzennych zasadnicze znaczenie ma świadomość pozycji kanonicznych – typowych – człowieka i otaczających go przedmiotów utrzymywanych dzięki sile grawitacji. Dla ludzi jest to pozycja wertykalna, kiedy nasze stopy dotykają podłoża, a głowa jest skierowana ku biegunowi dodatniemu na osi górnodolnej. Względem takiej pozycji są usytuowane wszystkie inne obiekty: jednowymiarowe, np. linie, oraz dwuwymiarowe, np. płaszczyzny (boisko piłkarskie, zdjęcie, obraz itp.), i trójwymiarowe, np. bryły (pokój, dom, samochód, szuflada, pudełko, bryła lodu itp.).

W niniejszym artykule chcę się skoncentrować na dwóch partykułach przestrzennych *on* i *in*, gdyż w przyswajaniu ich znaczenia wielu użytkowników nie tylko języka polskiego, ale

wszystkich języków słowiańskich przeszkadza interferencja znaczeń ich odpowiedników w języku pierwszym. Dzieje się tak z powodu nieznamoścności sceny głównej tych form. Każda angielska partykuła przestrzenna jest łatwo wizualizowana w logicznie zbudowanej przed uczącym się tego języka scenie głównej, następnie w subscenach, czyli scenach związanych z innym znaczeniem tej samej formy leksykalnej, lecz w pewien sposób powiązanych ze sceną główną.

Pojęcia partykuł przestrzennych ukierunkowujących i topologicznych

Termin *partykuła przestrzenna* jest stosowany przez A. Tyler i V. Evansa²⁾. Obejmuje on przyimki (przed rzeczownikiem), partykuły (za czasownikiem), „przyimki okolicznikowe” – *adpreps* (w jednej konstrukcji odnoszą się zarówno do występujących przed nimi czasowników, jak i do następujących po nich rzeczowników), postpozycje (po rzeczowniku). W języku polskim odpowiadają im głównie przyimki.

Partykuły przestrzenne nierozzerwalnie łączą się ze schematami wyobrażeniowymi. W schematach

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

²⁾ Por. A. Tyler, V. Evans (2003), *The Semantics of Prepositions. Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition*, Cambridge: Cambridge University Press.

tych oprócz obiektów TR (trajektora) i LM (landmarka) istotne są wyobrażenia sytuacji, w których występują te obiekty, czyli wyobrażenia konkretnych wydarzeń. Fizyczne TR i LM sprawiają, iż doświadczenie jest *ucieleśnione (embodied)*³⁾. Jeśli domeny nie zawierają konkretnych wyobrażeń, wtedy są abstrakcyjne. G. Lakoff i M. Turner podają przykłady domen abstrakcyjnych, takich jak myśl, śmierć, czas, obudzenie, gotowość oraz życie⁴⁾. Sceny główne zawierają konfigurację w przestrzeni fizycznej. W przestrzeni abstrakcyjnej mieszczą się znaczenia rozszerzone.

W scenach przestrzennych obiekty nie występują same, znajdują się w jakimś otoczeniu i wchodzą we wzajemne relacje. Relacje mogą być ukierunkowujące, np. w scenie, w której *uczeń siedzi przy komputerze*, mieści się ukierunkowanie względem siebie dwóch uczestników, występuje relacja uczeń–komputer. Konceptualizator wizualizuje ustawienie kanoniczne: palce ucznia są na klawiaturze, więc ciało znajduje się blisko urządzenia, w pozycji siedzącej, pochylonej w stronę komputera. Uczeń jest trajektorem (TR), a komputer landmarkiem (LM). Ronald W. Langacker zdefiniował trajektor jako „*figurę, która znajduje się w profilu odniesieniowym; inne jednostki rozpoznawane są jako landmarki*”⁵⁾.

Oprócz scen zawierających konfiguracje ukierunkowujące istnieją sceny z konfiguracjami topologicznymi, w których nie ma znaczenia przód i tył obiektów uczestniczących w scenie ani ustawienie ich względem siebie. Jeśli *długopis jest na*

stole, nie jest istotne, którą stroną dotyka stołu. *Płatki kukurydziane* także nie muszą być specjalnie układane w *kartonowym pudełku*. Zatem w języku polskim przyimki ‘na + loc’ oraz ‘w + loc’ nie przyporządkowują sobie ukierunkowania – ścieżka/trasa (*path*)⁶⁾. Angielskie partykuły przestrzenne *on* oraz *in*, tak jak powyższe polskie przyimki, w scenie głównej są kwalifikowane jako formy topologiczne, gdyż nie występuje w niej istotny ukierunkowujący element sceny. Partykuły przestrzenne *on* oraz *in* mieszczą się w domenie konfiguracyjnej⁷⁾. R.W. Langacker klasyfikuje przestrzeń jako prototypową domenę konfiguracyjną. Lokalizacja w przestrzeni występuje w punkcie lub w obszarze względem innego punktu, obszaru odniesienia, którym jest LM. C. Zelinsky-Wibbelt pisze, iż w językach europejskich lokalizacja jest zwykle oznaczana za pomocą frazy nominalnej lub relacji, która typowo jest przedstawiana czasownikiem ruchu, pozycją lub kierunkiem w domenie przestrzennej. Spostrzeżenie to ilustrują zdania: *The cat is on the mat* oraz *The cat is playing on the mat*⁸⁾.

Scena główna dla partykuły przestrzennej *on* oraz *in*

C. Goddard wysuwa twierdzenie, iż angielski przyimek *on* bezsprzecznie jest polifunkcyjny (*polyfunctional*) w ekstremalnym stopniu⁹⁾. Jednak polski uczeń powinien przede wszystkim właściwie

³⁾ O znaczeniu ucieleśnionym pisał G. Lakoff w: *Women, Fire, and Dangerous Things*, Chicago: The University of Chicago Press, 1990 [1987].

⁴⁾ Por. G. Lakoff, M. Turner (1989), *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*, Chicago: University of Chicago Press.

⁵⁾ Pojęcia trajektor i landmark zostały wprowadzone przez R.W. Langackera w: *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I Theoretical Prerequisites*, Stanford, California: Stanford University Press, 1987, s. 231.

⁶⁾ Termin *path*, odnoszący się do ruchu i lokalizacji, został wprowadzony przez D.C. Bennetta w: *Spacial and Temporal Uses of English Prepositions: An Essay in Stratificational Semantic*, London: Longman, 1975.

⁷⁾ Domeny *lokacyjna* i *konfiguracyjna* zostały przedstawione przez R.W. Langackera w: *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I Theoretical Prerequisites*, Stanford, California: Stanford University Press, 1987, s. 152-153. Badacz określa czas i przestrzeń głównymi domenami konfiguracyjnymi. Jako przykład domen lokacyjnych podaje temperaturę i kolor. Odczuwanie temperatury nie jest definiowane za sprawą konfiguracji, raczej czyni to lokalizacja na jednowymiarowej skali. Wrażenie pozostawione przez kolor jest podobnie tworzone przez jakąś wartość ze względu na każdy z trzech parametrów przestrzeni koloru. Por. *Ibidem*.

⁸⁾ Por. C. Zelinsky-Wibbelt (1993), *Interpreting and translating prepositions: A cognitively based formalization*, w: C. Zelinsky-Wibbelt (red.), *The Semantics of Prepositions. From Mental Processing to Natural Language Processing*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter, s. 365. Zdania numer (4) i (5).

⁹⁾ Por. C. Goddard (2002), *On and on: Verbal explications for a polysemic network*, w: „Cognitive Linguistics” 13-3. Walter de Gruyter, s. 277.

konceptualizować angielski przyimek *on* w zestawieniu z przyimkiem 'na + loc' w języku polskim. Różnice w schemacie głównym i transfer wyrażen osadzonych w języku polskim powodują ciągłe błędne użycie przez polskich uczniów partykuły przestrzennej *on* zamiast *in*, i odwrotnie, np. **on the picture* zamiast *in the picture*, **on the sky* zamiast *in the sky*, **in the bus* zamiast *on the bus* itp. Każdy nauczyciel języka angielskiego zgodzi się, iż są to błędy standardowe. Sytuacja komplikuje się jeszcze bardziej, gdy dochodzi do wskazania różnicy znaczenia między dwoma poprawnymi wyrażeniami typu *on the street* i *in the street*. Ułatwieniem we właściwej konceptualizacji scen dla tych wyrażen oraz im podobnych jest umiejętność skonstruowania sceny głównej, którą leksykalizują partykuły przestrzenne *on* oraz *in*.

▼ Partykuła przestrzenna *on*

W schemacie głównym dla partykuły przestrzennej *on* TR powinien mieć mniejszy rozmiar niż LM. Większy rozmiar TR w stosunku do LM w konfiguracji obiektów odpowiadającej formie *on* może leksykalizować partykułę przestrzenną *over* w znaczeniu przykrycia/pokrycia (*covering sense*), np. *The blanket is over the sofa* 'Koc przykrywa sofę'. W schemacie głównym dla formy *on* obiekty TR i LM znajdują się na osi górno-dolnej, np. *the hat on my head*. W subschematach TR i LM leżą także na płaszczyźnie horyzontalnej, np. *the snake on my carpet*. Schemat główny i subschematy mają wspólne elementy.

Jako pierwsze zwykle jest przedstawiane znaczenie, w którym *on* koduje scenę na osi górno-dolnej, gdzie TR wchodzi w kontakt bezpośredni z LM. Każda scena przestrzenna z *on* zawiera funkcję wsparcia między LM i TR. W scenie głównej za sprawą sił grawitacji LM podtrzymuje TR, który znajduje się w kontakcie z LM będącym dwuwymiarową płaszczyzną horyzontalną (np. podłoga, stół, sufit itp.), wertykalną (np. mur), skośną (np. schody)¹⁰. TR i LM mieszczą się na osi górno-dolnej, gdy LM jest płaszczyzną horyzontalną, np. podłoga, sufit, lub obiektem z płaszczyzną pozi-

mą na górze, np. stół lub ukierunkowany pionowo człowiek z głową stanowiącą punkt położony najwyżej. Chociaż sceny z różnie ukierunkowanym LM tworzą odmienne konfiguracje przestrzenne, C. Goddard twierdzi, iż wszystkie one mają to samo znaczenie¹¹). Kluczowym jest element kontaktu bezpośredniego między TR i LM, czyli element dotykania landmarka trajektorem. Oto przykładowe zdania, cytaty z Internetu, które leksykalizują sceny z formą *on*:

1. "On my desk to the right of the CRT is a pile of books I wrote and DVDs of films I directed (picture 6 and picture 7). I like to keep them handy", ...
<http://www.on-my-desk.blogspot.com/>
2. a. Dirty clothes piles up **on the floor**, I wash it. Clean clothes piles up on the chair or bed, I dirty it. Dirty clothes piles up **on the floor**, I wash it, ...
<http://www.43things.com/things/view/10653>
b. "The internet is the biggest library in the world with all the books **on the floor**" ...
http://info.org.il/english/books_on_the_floor.html
Hamilton has foot firmly **on the floor**. By Kevin Garside.
<http://www.google.pl/search?q=on+the+floor&hl=pl&start=10&sa=N>
3. a. Don't miss "Valerie **on The Stairs**" on Masters of Horror premiering on Showtime, directed by Mick Garris.
<http://www.google.pl/search?q=on+the+stairs&btnG=Szukaj&hl=pl>
b. Waiting **On The Stairs** by Pela: Listen to Waiting **On The Stairs** by Pela for free on Rhapsody.
<http://play.rhapsody.com/pela/anytowngraffiti/waitingonthestairs?didAutoplayBounce=true>
c. More Blood **on the Stairs**. A 'New' version of Lamkin. A mason is owed money for building work on a Lord's castle.
<http://www.mustrad.org.uk/articles/lamkin.htm>
4. a. See pictures of cats with various items stacked **on top of them**. What's **on your cat**?
<http://www.stuffonmycat.com/>
b. Also, Google has added a new navigation bar **on top of the result pages** and ...
<http://www.google.pl/search?q=on+his+&hl=pl&start=80&sa=N>
5. a. Mirror mirror **on the wall**, which blog search is best of them all? – asks Robert Scoble. My an-

¹⁰) M. Bowerman przypisuje formie *on* następujące funkcje: 'contact' i/lub 'contiguity' and 'support' oraz inne 'connection' lub 'attachment'. Por. M. Bowerman (2002), *The origins of children's spatial semantic categories: Cognitive versus Linguistic determinants*, w: J. Gumperz, S.C. Levinson (red.) „Rethinking Linguistic Relativity”, CUP, s. 153, w: C. Goddard, Ibidem, s. 279.

¹¹) Por. C. Goddard, Ibidem, s. 282.

swer is very simple: Technorati has by far more features, ...
<http://scobleizer.com/2007/04/02/mirror-mirror-on-the-wall-which-blog-search-is-best-of-them-all/>

b. The Handwriting on the Wall: Resisting Technoglobalism's Assault on Education. By: Langdon Winner. (Draft of a chapter published in Tech High: Globalization...

<http://www.rpi.edu/~winner/queens2.html>

c. Note: Beginning with this post, Writings **on the Wall** will be featuring uncommon places and extraordinary experiences as seen and felt by my acquaintances...

<http://www.annalyn.net/>

d. It was the decoration on the wall paper at the restaurant in Shenyang where we mistakenly ordered 2 kg of dumplings. I'd never seen so many dumplings in my...

<http://www.chinanalyst.net/node/11128>

6. a. Phil Spector emerged from his house with blood **on his hands**, clutching a gun and confessed to his driver "I think I killed somebody" **on** the night Lana...

<http://www.google.pl/search?q=on+his+&btnG=Szukaj&hl=pl>

b. Down on my knees.

<http://www.google.pl/search?q=on+my+&hl=pl&start=10&sa=N>

7. What I say here is as true as I can make it, based on my experience as a surgeon. Still, in no way is it intended as specific medical advice for any...

<http://www.google.pl/search?q=on+my+&hl=pl&start=210&sa=N>

Cytaty od 1 do 6 mieszczą scenę główną. W przykładzie 1 trajektorem są książki i filmy, z kolei landmarkiem jest biurko. Jest to kanoniczna scena w pokoju ucznia. W cytatach z numerem 2 landmarkiem jest dwuwymiarowa płaszczyzna – podłoga. Trajektor różni się w każdym przykładzie z tym numerem. W cytacie 2a obiektem TR jest brudna odzież, w b są nim książki, a w c – stopa człowieka. Wszędzie za sprawą grawitacji zachodzi konfiguracja topologiczna na osi górno-dolnej. Cytaty z numerem 3 zawierają pochyły landmark, którym są schody. Jednak za sprawą grawitacji trajektor znów wchodzi z nim w bezpośredni kontakt – ma miejsce wspieranie. W cytatach 3a i b trajektorem jest obiekt kanonicznie ukierunkowany pionowo – człowiek. W cytacie c trajektorem jest obiekt ciekły – krew, ukierun-

kowany poziomo. Choć konfiguracja TR i LM w c nie jest skonstruowana na osi górno-dolnej, istnieje bezpośredni kontakt TR z LM, przy czym TR jest mniejszy od powierzchni LM, której nie pokrywa w całości. Powierzchnia LM jest w kontakcie z niewielką plamą. W cytatach z numerem 4 istnieje obraz, jednak nie on jest landmarkiem. Przykład 4a w obrazie mieści LM, którym jest obiekt trójwymiarowy – kot. Trajektor nie jest określony. Cytat b zawiera osadzone w języku angielskim wyrażenie *on top of sth. Sth*, czyli coś, to landmark, którym może być ograniczona od góry płaska płaszczyzna ukierunkowana na osi górno-dolnej. Landmarkiem jest tutaj obraz strony internetowej na ekranie monitora komputera. Cytaty z numerem 5 zawierają landmark płaszczyzną, którego kanoniczne ukierunkowanie jest pionowe – ściana. W cytacie 5a trajektorem jest fizyczny obiekt w zależności od kształtu dwu- lub trójwymiarowy – lustro. W cytatach b, c oraz d trajektorem jest pismo bądź wzór na landmaruku. TR wchodzi w kontakt z LM nie za sprawą sił grawitacji. Znaczenie jest już rozszerzone. Cytat 6 jako landmark mieści części ciała. Przykład 6a zawiera płynny trajektor – krew na płaskiej powierzchni landmarka – na dłoni. W przykładzie b trajektorem jest człowiek w obniżonej pozycji – na kolanach. Kolana stykają się z landmarkiem – podłogą. Choć trajektor jest tutaj ukierunkowany pionowo, partykuła przestrzenna *on* może także leksykalizować scenę, w której trajektor – człowiek leży na podłodze, czyli jest ukierunkowany horyzontalnie. Trajektor jest ukierunkowany, lecz w tych scenach nie zachodzi ukierunkowanie trajektora względem landmarka. Odbyma się bezpośredni kontakt – dotyk.

Cytat 7 zawiera scenę rozszerzoną dla formy *on*. Scena ta ma związek z czasownikiem *based*, który koduje wspieranie, jakie jest przyporządkowane partykułom przestrzennej *on*.

On wskazuje lokalizację. Jest przestrzenną partykułą topologiczną. Na pierwszym miejscu jest zwykle wskazywana lokalizacja wyżej niż LM i w bezpośrednim z nim kontakcie, na jego szczycie. Dalej, za J. Yates, można wymienić 34 inne znaczenia, na co nie ma tutaj miejsca¹²⁾. Zatem artykuł ten nie obejmuje ich wszystkich. Koncentruje się tylko na znaczeniach związanych bez-

¹²⁾ J. Yates (1999), *The Ins and Outs of Prepositions*, New York: Barron's, s. 87-96.

pośrednio ze sceną główną, gdyż sceny dla nich tworzone w wielu sytuacjach pomagają wybrać właściwą partykułę przestrzenną *on* lub *in*.

▼ Partykuła przestrzenna *in*

Partykuła przestrzenna *in* leksykalizuje sceny, w których TR występuje w relacji przestrzennej zawierania się w LM. W scenie głównej lub za A. Tyler i V. Evansem¹³⁾ protoscenie – kanoniczny LM jest pojemnik z każdej strony ograniczony ścianką bądź ścianą, np. pudełko, w którym kupujemy buty, szafka, w której je przechowujemy, pomieszczenie, w którym stoi szafka, budynek, w którym znajduje się to pomieszczenie. Dalej ciągną się niekanoniczne lub rozszerzone LM, np. ogród, w którym stoi dom, dzielnica, w której mieści się posesja, oraz miasto z tą dzielnicą. Elementem łączącym pojemnik, jakim jest pudełko na buty, z rozszerzonym pojemnikiem, jakim jest ogród lub miasto, okazuje się być granica. W pierwszym przypadku jest to płaszczyzna ze stron: przednio-tylnej, bocznych, od góry i od podstawy. W drugim ograniczenie tworzą granice: najpierw ogrodu, potem miasta i państwa, które są zaznaczone na odpowiednich mapach. Znaczenie zawierania TR w ograniczonym pojemniku zostaje rozszerzone do znaczenia zawierania TR w ramach ograniczonej płaszczyzny. Gdyby płaszczyzna nie miała wytyczonych granic, scena nie podlegałaby leksykalizacji za sprawą partykuły przestrzennej *in*. LM nie byłby obszarem, byłby powierzchnią.

Jednak nie każde ograniczenie jest leksykalizowane przez *in*. C. Sinha i K. Jensen de López wskazują, że tylko ograniczenie kanoniczne jest leksykalizowane przez *in*. Kanonicznie odwróconym pojemnikiem jest np. filiżanka. Jeśli TR znajduje się wewnątrz niekanonicznie ustawionego obiektu, np. odwróconej filiżanki, wtedy scena jest leksykalizowana przez partykułę przestrzenną *under*¹⁴⁾. S. Lindstromberg oprócz formy *on* przeciwstawia *in* formę *out*. Prototypowe znaczenie *in* przedstawia on jako *zamrożony w bryle lodu*¹⁵⁾. Jednak landmark w tej scenie jest masą. Scena

główna mieści landmark, którym jest ograniczony ścianą z każdej strony pojemnik typu pudełko, czyli wyidealizowany obiekt trójwymiarowy, który funkcjonuje jako zamknięcie¹⁶⁾. Bryła lodu jest także funkcjonującym jako zamknięcie trójwymiarowym obiektem. Poza tym obiektem, w opozycji do *in*, TR jest leksykalizowany za sprawą *out*. Oto kilka przykładowych zdań ze sceną główną dla formy *in*:

8. a. What's **In That Box?** – Shows what's **in your computer** and how it works.

<http://members.aol.com/wbox/wbox.htm>

b. „Traffic **In My Head**”... ; <http://www.jamendo.com/pl/artist/traffic.in.my.head/>

c. She said her initial thought when she heard the horn had been to get **into** her car and move it. „It was so quick that if I had done that, I would have been **in the car** when it was hit,” she said.

http://news.bbc.co.uk/1/hi/wales/south_west/6646331.stm

9. a. Another **brick in the** wall is powered by WordPress 2.2 and K2 Current style is Blue-K2 1.0 by Th3 ProphetMan; <http://ati.smutek.pl/>

b. The **Door in the Floor** on IMDb: Movies, TV, Celebs, and more...

<http://www.imdb.com/title/tt0348593/>

10. Providing information and advice to Poles who want to study **in the UK** and offering... Promoting dialogue between societies **in Poland** and **the UK**...

<http://www.britishcouncil.org/poland.htm>

Cytaty z numerem 8 kontekstualizują *in* w scenie głównej, czyli trajektor znajduje się w pojemniku. W przykładzie 8a landmarkiem jest pudełko, którym jest komputer, w przykładzie b jest nim ludzka głowa, a w cytacie c – samochód, który jest traktowany jako pojemnik z tego względu, że nie można w jego wnętrzu stać w pozycji pionowej na podstawie, która byłaby w takiej sytuacji traktowana jako platforma. Cytaty z numerem 9 mieszczą landmark na wzór bryły lodu, gdyż jego wnętrze jest masą, nie jest wypełnione przestrzenią. W cytacie 9a landmarkiem jest ściana, a trajektorem cegła. Wspólnie obiekty te tworzą konfigurację zawierania się. To samo

¹³⁾ Por. A. Tyler, V. Evans, Ibidem.

¹⁴⁾ Por. C. Sinha, K. Jensen de López (2000), *Language, culture and the embodiment of spatial cognition*, w: „Cognitive Linguistics” 11-1/2. Walter de Gruyter, s. 32.

¹⁵⁾ Por. S. Lindstromberg (1997), *English Prepositions Explained*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, s. 71.

¹⁶⁾ Por. A. Tyler, V. Evans, Ibidem. Także C. Zelinsky-Wibbelt, Ibidem, s. 372.

zjawisko występuje w cytacie b, gdzie landmarkiem jest podłoga, tak jakby odwrócona ściana, a mieszczącym się w niej trajektorem są drzwi. Drzwi w podłodze tworzą schemat niekanoniczny. Cytat z numerem 10 ukazuje scenę, w której forma *in* leksykalizuje scenę rozszerzoną. Kraj jest postrzegany jako pojemnik z tego względu, że posiada wytyczone granice, które wpływają na konceptualizowanie trajektora w zamknięciu. Trajektorem są ludzie, landmarkiem kolejno Zjednoczone Królestwo i Polska.

W przykładach od 8 do 9 partykuła przestrzenia *in* jest związana z objętością, a w cytacie 10 łączy się z wyznaczonym obszarem. Partykuła przestrzenna *on* w każdym z prezentowanych przykładów jest związana z powierzchnią.

▼ On czy in – wybór partykuły

Angielskie partykuły przestrzenne *on* oraz *in* mają bardzo wysoką frekwencję występowania. Uczący się języka angielskiego Polacy oraz inni Słowianie, np. Słoweńcy, borykają się z problemem, dlaczego mówimy, że coś jest *in the picture*, jeśli w języku polskim zawsze jest *na obrazku*, a w słoweńskim *na sliki*. Przyimek 'na+loc' w obydwu językach słowiańskich jest w tej scenie tak samo konceptualizowany. Odpowiedź na to pytanie jest prosta. Formy *on* i *in* w zdaniu odpowiadającym polskiej wersji *Kwiatek jest na obrazku, nie na stole*, są konceptualizowane zgodnie z odpowiadającą im sceną główną. Zatem *na obrazku* oznacza wewnątrz granicy, jaką tworzą ramki lub krawędzie wokół obrazka. Mamy do czynienia z obszarem, nie z powierzchnią, więc wybieramy formę *in*: *The flower is in the picture*. Po wybraniu *on* kwiat mieściłby się na powierzchni zdjęcia, tak jak wazon na stole, na którym leży zdjęcie ze stojącym wazonie kwiatem. Z kolei druga fraza *nie na stole* jest tłumaczona z użyciem partykuły *on*: *not on the table*. W tej scenie trajektor znajduje się w bezpośrednim kontakcie z powierzchnią stołu. Analogicznie, twarz jest w *oknie* 'in the window', a szron *na oknie* 'on the window', itp.

Częstym problemem dla uczących się języka angielskiego jest konceptualizacja różnicy między *in the street/road* oraz *on the street/road*. Oto kilka cytatów:

11. a. ...authorities, and all are common causes of accidents **in road** haulage... Available from: **Road** Haula-

ge Association, Roadway House, Bretton Way, Bretton, ... www.hse.gov.uk/pubns/indg379.pdf –

b. **Blindside to mull potholes in road** to e-government. What can go wrong? By Wendy M Grossman www.theregister.co.uk/2007/03/02/egov_potholing/

12. a. The victim claimed she was punched and robbed **in Bromley High Street** on Saturday night. http://www.newshopper.co.uk/mostpopular.var.1396925.mostviewed.teenage_girl_robbed_in_street.php

b. To report a tree down **in the street**, call the Citizens Service Bureau. If urgent service is needed after hours, including weekends and holidays, call 9-1-1... <http://stlc.in.missouri.org/FAQs/displaytopicdetail.cfm?TopicID=514>

13. a. Five World War II medals stolen from a war veteran in Sydneys inner west last month have been found dumped **on the street** The medals were stolen after an...

<http://www.abc.net.au/news/newsitems/200705/s1922626.htm>

b. People see us struggle for a living **on the street** corners of big cities, in front of construction stores, on the sidewalks, in parks and parking lots... http://www.nmir.org/news/archived_netnews/losjornales.htm

c. **Parking on the street** in Birmingham City Centre, the Gun Quarter and the Jewellery Quarter is divided into four zones. http://www.birmingham.gov.uk/GenerateContent?CONTENT_ITEM_ID=1453&CONTENT_ITEM_TYPE=0&MENU_ID=12504

Przykłady 11 i 12 zawierają scenę, w której ulica jest pojmowana jako obszar ograniczony chodnikiem ze strony lewej i prawej. Cytat 11b sprawia, iż wizualizujemy ulicę jako pojemnik typu bryła lodu. W nawierzchni znajdują się dziury, zatem występuje relacja zawierania się w objętości, nie wewnątrz granic obszaru. Przykłady 13 mieszczą scenę, w której ulica jest postrzegana jako powierzchnia, a trajektor znajduje się względem niej w jakiejś relacji, jednak dokładna jego lokalizacja nie jest wiadoma, np. w cytacie 13a. W cytacie b mieszkanie na rogu ulicy nie oznacza jezdni. Dom znajduje się po drugiej stronie chodnika. W cytacie c parkowanie nie następuje na jezdni ograniczonej chodnikiem, ma miejsce na chodniku bądź w specjalnej zatoczce poza jezdnią.

We wszystkich przykładach – od 8 do 13 partykuły przestrzenne *on* oraz *in* leksykalizują scenę główną dla poszczególnych form. Choć wyjaśnienie jest proste, dalej istnieje pytanie, dlaczego

go mówimy *on the bus*, skoro autobus kształtem przypomina pojemnik. Odpowiedź, iż jest to wyrażenie umocowane w języku, nie wystarczy. Musiał być jakiś początek osadzenia go w języku angielskim. C. Zelinsky-Wibbelt wyjaśnia, że w zdaniu *The children are riding on the bus* nie jest konceptualizowany cały trójwymiarowy pojazd. Ważna jest tylko dwuwymiarowa płaszczyzna, jaką jest podłoga. Wypowiadając to zdanie kiedyś, po wprowadzeniu autobusów, intencją mówiącego było odniesienie do powierzchni. Pierwsze autobusy były w Anglii platformami. Chociaż pojęcie to mogło zaniknąć, gdyż obecne autobusy są obiektami zamkniętymi, wyrażenie przetrwało i odnosi się także do czynności jechania w dużych pojazdach, np. *ride on a plane*, *ride on a train*, *ride on a ship*. Inne wyjaśnienie użycia *on* w tym kontekście dotyczy czasownika *ride*, którego pierwotne i typowe znaczenie jest związane z jechaniem na grzbiecie zwierzęcia. Użycie to prowadzi do sytuacji, kiedy pasażerowie są przewożeni przez sztuczny środek transportu¹⁷⁾.

W dużym pojeździe występuje element funkcyjny, którym jest wsparcie na platformie uczestniczące w scenie głównej dla *on*.



Podsumowanie

W artykule zostały przedstawione znaczenia partykuł przestrzennych *on* oraz *in* odnoszące się do sceny głównej. W praktyce glottodydaktycznej, w pracy z grupami na każdym poziomie zaawansowania, wciąż zauważam, iż znajomość proto-

sceny pomaga uczniowi właściwie konceptualizować te formy i prawidłowo ich używać. Oprócz wyjaśnienia dotyczącego konfiguracji w scenach dla tych partykuł niezmiernie pomocne są ćwiczenia leksykalne. Internet jest kopalnią przykładów. Tak jak w cytacie z numerem 2b „przykłady leżą na podłodze”.

Bibliografia

- Goddart C. (2002), *On and on: Verbal explications for a polysemic network*, w: „Cognitive Linguistics” 13-3. Walter de Gruyter.
- Lakoff G. (1990 [1987]), *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff G., M. Turner (1989), *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker R.W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I Theoretical Prerequisites*, Stanford, California: Stanford University Press.
- Lindstromberg S. (1997), *English Prepositions Explained*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Sinha C., K. Jensen de López (2000), *Language, culture and the embodiment of spatial cognition*, w: „Cognitive Linguistics” 11-1/2. Walter de Gruyter.
- Tyler A., V. Evans (2003), *The Semantics of Prepositions. Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Zelinsky-Wibbelt C. (1993), *Interpreting and translating prepositions: A cognitively based formalization*, w: C. Zelinsky-Wibbelt (red.), „The Semantics of Prepositions. From Mental Processing to Natural Language Processing”, Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Yates J. (1999), *The Ins and Outs of Prepositions*, New York: Barron's.

(maj 2007)

¹⁷⁾ Por. C. Zelinsky-Wibbelt, *Ibidem*, s. 369-370.

Zygmunt Borowski¹⁾
Lidzbark Welski

Klasyfikacja semantyczna czasowników złożonych ambiwalentnych i monowalentnych w języku niemieckim i ich odpowiedniki w języku polskim

Przedmiotem niniejszego artykułu jest opis semantyczny niemieckich czasowników złożonych

z prefiksami, które w języku niemieckim funkcjonują jednocześnie jako czasowniki złożone roz-

¹⁾ Autor jest tłumaczem przysięgłym.

dzielnie (oznaczone *) i złożone nierozdzielnie (oznaczone **). Do prefiksów tworzących takie czasowniki należą: durch-, hinter-, über-, um-, unter-, voll-, wider- oraz wieder-.

Do analizy semantycznej wybrałem czasowniki utworzone za pomocą prefiksów durch-, über- i um-, ponieważ wykazują one najbardziej wyraziste znaczenia i dadzą się pogrupować w pary czasowników pod względem różnych kryteriów semantycznych. Pary czasowników złożonych rozdzielnie i nierozdzielnie nazywamy czasownikami ambiwalentnymi²⁾. Charakteryzują się one różnicowaniem semantycznym i są zwykle polisemami (np. *umlegen/anders legen vs. **umlegen/mit etwas belegen) lub homonimami (np. übersetzen/jdn ans andere Ufer fahren vs. **übersetzen/etwas in eine andere sprache übertragen), rzadziej natomiast synonimami (np. *durchbeißen/durch Beißen trennen vs. **durchbeißen/mit Zähnen durchbohren).

Drugą grupę stanowią czasowniki, które występują tylko jako złożone rozdzielnie bądź złożone nierozdzielnie. Są one określane jako czasowniki monowalentne.

Poniżej przedstawiam opis semantyczny wybranych czasowników prefiksalnych³⁾.

schwimmen	*durchschwimmen(s): (ohne zu halten)	Er ist durch den Fluß durchgeschwommen. (Przepłynął przez rzekę.)
	*durchschwimmen(h): (durchqueren)	Er hat den Kanal durchschwommen. (Przepłynął kanał.)
waten	*durchwaten(s): (ohne zu halten)	Ich bin durchgewatet. (Przeszedłem w bród).
	**durchwaten(h): (durchqueren)	Ich habe den Bach durchwaten. (Przeszedłem potok w bród.)
fahren	*durchfahren(s): (ohne zu halten)	Ich bin dort nur durchgefahren. (Przejeżdżałem tam tylko.)
	**durchfahren(h): (kreuz und quer)	Er hat halb Europa durchfahren. (Zjechał/objechał pół Europy.)
reiten	*durchreiten(s): (ohne zu halten)	Er ist durch den Wald durchgeritten. (Przejechał konno przez las.)
	**durchreiten(h): (kreuz und quer)	Ich habe den ganzen Wald durchritten. (Objechałem konno cały las.)
ziehen	*durchziehen(s): (ohne zu halten)	Die Truppen sind hier durchgezogen. (Tędy przeszło wojsko.)
	**durchziehen(h): (kreuz und quer)	Er hat die ganze Welt durchzogen. (Przewędrował cały świat.)

Czasowniki złożone ambi- i monowalentne z prefiksem „durch-“

Formacje przestrzenno-rezultatywne

Konotacja:

*Czasowniki złożone rozdzielnie – *Durch einen Raum gelangen; die zielgerichtete Bewegung in etwas hinein und wieder hinaus, ohne zu halten* (Ruch przez obszar; początek i koniec drogi ruchu bez zatrzymywania się).

**Czasowniki złożone nierozdzielnie – *Durch einen Raum hindurch in seiner ganzen räumlichen Ausdehnung; durchqueren; kreuz und quer hindurch* (Ruch w obrębie obszaru jako przestrzeni zamkniętej; w poprzek; wzdłuż i w szerz).

Dalsze przykłady:

► Czasowniki ambiwalentne:

*durcheilen(s), np. przebiec (durch einen Platz)	vs.	**durcheilen(h), np. objechać całe Niemcy (ganz Deutschland)
*durchjagen(s), np. przebiec, nie zatrzymując się	vs.	**durchjagen(h), np. objeść świat
*durchreisen(s), np. przejechać podczas podróży	vs.	**durchreisen(h), np. zjechać kraje (verschiedene Länder)
*durchrasen(s), np. przejechać szybko przez miasto	vs.	**durchrasen(h), np. objechać szybko miasto

²⁾ Patrz *Ambiwalencja, (die) Ambivalenz* w: A. Szulc (1984), *Podręczny słownik językoznawstwa*, Warszawa: PWN, s.14.

³⁾ Materiał leksykalny pochodzi głównie z: R. Klappenbach, W. Steinitz (red.) (1980), *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*, Berlin: Akademie-Verlag, Band II-V.

► Czasowniki monowalentne:

*durchmarschieren(s)	np. przez wiele miast (durch viele Städte)
*durchsausen(s)	np. pociąg przejechał z hukiem przez stację
*durchrennen(s)	np. przebiec szybko, nie zatrzymując się
**durchmessen(h)	np. przewędrować świat
**durchstreifen(h)	np. zwiedzić cały świat (die ganze Welt)
**durchstreichen(h)	np. przewędrować kraj (das Land)

▼ **Formacje rezultatywno-deminutywne**

Konotacja:

*Czasowniki złożone rozdzielnie – *Etwas von Anfang bis Ende ausführen* (Doprowadzenie czynności do końca).

**Czasowniki złożone nierozdzielnie – *Etwas flüchtig tun* (Słaba intensywność czynności; powierzchownie, pobieżnie).

lesen	*durchlesen: (zu Ende)	Er hat das Buch durchgelesen. (Przeczytał książkę.)
	**durchlesen: (flüchtig)	Er hat Blätter durchlesen. (Przejrzał gazety.)
blättern	*durchblättern: (zu Ende)	Er hat das Buch durchgeblättert. (Przewertował książkę.)
	**durchblättern: (flüchtig)	Ich habe das Buch nur durchblättert. (Przeczytałem książkę powierzchownie.)

A oto przykłady czasowników monowalentnych:

*durchprüfen	przeegzaminować, np. alle Schüler
*durchprobieren	próbować jedno po drugim, np. verschiedene Weine
*durchstudieren (durarbeiten)	przestudiować, np. ein Buch
*durchlernen	wyuczyć się gruntownie, np. eine Lektion
*durchfragen	przepytać, np. die ganze Klasse

▼ **Formacje rezultatywno-progresywne**

Konotacja:

*Czasowniki złożone rozdzielnie – *Durch etwas dringen; durch etwas eine Öffnung machen; durch*

eine Öffnung etwas tun (Przedostać się przez coś; zrobić otwór w jakimś przedmiocie).

**Czasowniki złożone nierozdzielnie – *Durch einen Gegenstand, Körper hindurchdringen; Hindernisse überwinden* (Przeniknąć coś; pokonywać przeszkody; znaczna miara intensywności.)

dringen	*durchdringen(s): (durch etwas hindurch)	Die Truppen sind durch die feindliche Stellung durchgedrungen. (Przedrzeć się przez coś.)
	**durchdringen(h): (etwas überwinden)	Das Öl durchdringt das Holz. (Przeniknąć do środka.)
schlagen	*durchschlagen: (durch etwas hindurch)	Ich habe ein Loch durch die Wand durchgeschlagen. (Przebić otwór przez ścianę.)
	**durchschlagen: (etwas überwinden)	Die Kugel hat den Panzer durchgeschlagen. (Kula przebiła pancerz.)
brechen	*durchbrechen: (eine Öffnung machen)	Der Tunnel wurde durchgebrochen. (Przebić tunel.)
	**durchbrechen: (etwas überwinden)	Die Front wurde durchbrochen. (Przerwać front.)
bohren	*durchbohren: (eine Öffnung machen)	Ich habe das Brett durchgebohrt. (Przewiercić deskę.)
	**durchbohren: (etwas überwinden)	Die Kugel durchbohrte die Tür. (Kula przebiła drzwi.)

Przykłady czasowników monowalentnych:

► Czasowniki złożone rozdzielnie, np.:

*durchsickern(s), np. przeciekać	Das Wasser sickert durch.
*durchfetten, np. przetłuszczać (przesycić tłuszczem)	Das Öl fettet das Papier durch.
*durchregnen, np. przeciekać przez dach	Es regnet durch das Dach durch.
*durchdrücken (durchgießen), np. przecisnąć sok przez płótno	den Saft durch die Leinwand.

Tu można zaliczyć czasowniki o znaczeniu, np.: *sich einen Weg durch die Menge bahnen* (Torować sobie drogę przez tłum);

**sich durchdrängen/sich durcharbeiten/sich durchkämpfen/sich durchzwängen/durchkommen*

► Czasowniki złożone nierozdzielnie, np.:

**durchleuchten, np. Der Arzt durchleuchtet den Kranken.

**durchlöchern, np. Die Strümpfe sind durchlöchert (Pończochy są dziurawe/przedziurawione).

Formacje rezultatywno-intensywne

Konotacja:

*Czasowniki złożone rozdzielnie – *Etwas ins Einzelne, gründlich, zu Ende ausführen* (Wykonać czynność w najdrobniejszych szczegółach, dokładnie).

**Czasowniki złożone nierozdzielnie – *Etwas erfüllt etwas, jdn; etwas durchfährt etwas, jdn; etwas durchläuft etwas, jdn; innerlich stark beteiligt* (Ogarnięcie obiektu lub przedmiotu przez czynność lub proces; duża intensywność).

denken	*durchdenken: (bis zu Ende)	Ich habe die Sache noch einmal durchgedacht. (Przemyślałem rzecz jeszcze raz.)
	**durchdenken: (gründlich überlegen)	Er hat den Plan gut durchdacht. (Obmyślił dobrze plan.)
suchen	*durchsuchen / durchstöbern: (alles)	Er hat alles durchgesucht. (Przeszukał kolejno wszystko.)
	**durchsuchen / durchstöbern: (gründlich absuchen)	Die Polizei hat die Wohnung durchsucht. (Przeszukał dokładnie.)

Przykłady czasowników monowalentnych:

► Czasowniki złożone rozdzielnie, np.

*durchdiskutieren (bis ins Einzelne diskutieren)	przedyskutować coś
*durchgestalten (bis ins Einzelne gestalten)	przekształcić coś
*durchbacken (durch und durch, zu Ende backen)	dobrze wypiec chleb
*durchbraten (durch und durch, zu Ende Braten)	dobrze usmażyć mięso
*durchpflügen (gründlich pflügen)	dobrze zorać pole
*durchkämmen (gründlich kämmen)	dobrze przeczesać włosy
*durchtrocknen (gut trocknen)	dobrze coś wysuszyć

*durchwaschen (gut waschen)	dobrze coś wyprać
-----------------------------	-------------------

► Czasowniki złożone nierozdzielnie, np.:

**durchfeuchten (ganz feucht machen)	Der Mantel ist vom Regen durchfeuchtet (Płaszcz jest przemoczony.)
**durchbeben (etwas durchläuft jdn)	Kälteschauer durchbebten ihn (Ogarnęły go dreszcze.)
**durchzucken (etwas erfüllt etwas)	Blitze durchzucken die Wolken (Błyskawice przesywają chmurę.)
**durchzittern (mit Zittern erfüllen)	Schmerz durchzitterte sie (Drżała z bólu.)
**durchschauern (etwas erfüllt jdn)	Es durchschauert mich (Przejmuje mnie dreszcz.)
**durchfahren (etwas erfüllt jdn)	Ein Schreck durchfuhr ihn (Ogarnął go strach.)
**durchfrieren (ganz, völlig)	Ich bin ganz durch(ge)froren (Przemarzałem.)
**durchnässen (durch und durch)	Ich bin ganz vom Regen durchnässt (Przemokłam całkowicie.) Der Regen hat mich ganz durchnässt.

Formacje terminatywno-perduratywne

Konotacja:

*Czasowniki złożone rozdzielnie – *Etwas ohne Unterbrechung, ohne Pause, bis zu Ende tun* (Bez przerwy, bez odpoczynku, do końca).

**Czasowniki złożone nierozdzielnie – *Etwas durch einen bestimmten Zeitraum tun* (Spędzenie określonego czasu nad czymś, np. na tańcach, na spaniu, itd.).

tanzen	*durchtanzen: (bis zu Ende)	Er hat alle Tänze durchgetanzt. (Przetańczyć do końca.)
	**durchtanzen: (tanzend die Zeit verbringen)	Er hat die ganze Nacht durchtanzt. (Przetańczyć całą noc.)
arbeiten	*ducharbeiten: (ohne Pause)	Wir arbeiten heute durch. (Pracujemy dziś bez odpoczynku.)
	**ducharbeiten: (einen bestimmten Zeitraum)	Er hat dreißig Jahre ducharbeitet. (Przepracował trzydzieści lat.)

schlafen	**durchschlafen: (ohne Unterbrechung)	Der Kranke hat heute nacht ruhig durchgeschlafen. (Chory przespał dzisiejszą noc spokojnie.)
	**durchschlafen: (schlafend eine bestimmte Zeitspanne zubringen)	Ich habe den ganzen Tag durchgeschlafen. (Przespać cały dzień.)
zechen	*durchzechen: (ohne Unterbrechung)	Sie haben bis zum Morgen durchgezecht. (Hulać beztrósko do rana.)
	**durchzechen: (mit Zechen verbringen)	Wir haben die ganze Nacht durchgezecht. (Spędzić całą noc na libacji.)

Formacje deformatywno-instrumentalne

Konotacja:

*Czasowniki złożone rozdzielnie – *Etwas in Teile zerlegen, entzwei* (Przedzielenie czegoś).

**Czasowniki złożone nierozdzielnie – *Etwas mit Zuhilfenahme eines Mittels vollziehen* (Sposób lub instrument wykonania czynności).

beißen	*durchbeißen: (durch Beißen trennen)	Der Hund hat dem Huhn die Kehle durchgebissen. (Przeżryć coś (na wskroś).)
	**durchbeißen: (mit Zähnen durchbohren)	Der Hund hat dem Hund die Kehle durchbissen. (Przeżryć coś.)
feilen	*durchfeilen: (durch Feilen trennen)	Er hat das Gitter durchgefeilt. (Przeplować kratę.)
	**durchfeilen: (mit der Feile zertrennen)	Er hat den Draht durchgefeilt. (Przeplował drut.)
schneiden	*durchschneiden: (in zwei Teile)	Er hat das Brot durchgeschnitten. (Przekroić chleb.)
	**durchschneiden: (mit der Schere)	Er hat das Band durchgeschnitten. (Przeciął wstęgę.)

Powyższe czasowniki są niewątpliwie synonimami. W językoznawstwie niemieckim mówi się tu o opozycji aspektowej, tzn. czasownik dokonany/niedokonany, która jednak nie występuje

jako kategoria gramatyczna w języku niemieckim w przeciwieństwie do języka polskiego, np. *dać/dawać* (geben)

Czasowniki złożone ambi- i monowalentne z prefiksem „über-”

Formacje przestrzenno-rezultatywne

Konotacja:

*Czasowniki złożone rozdzielnie – *Von einem Ort zu einem anderen; von Punkt zu Punkt* (Z jednego miejsca na drugie; od jednego punktu do drugiego).

**Czasowniki złożone nierozdzielnie – *Über eine Fläche hinweg; etwas überwinden oder umwerfen* (Sposób pokonywania przeszkody (ponad przeszkodą) jako obszaru (powierzchni); przewrócić kogoś, coś).

fahren	*überfahren(h,s): (ans andere Ufer)	Er hat mich mit der Fähre übergefahren (übergesetzt) (Przeprowadzić kogoś.)/Er ist mit der Fähre übergefahren. (Przeprowadzić się.)
	**überfahren(h): (über jdn hinweg)	Er hat das Kind (tödlich) überfahren. (Przejechać kogoś.)
reiten	*überreiten(s): (auf die andere Seite)	Er ist über die Brücke übergeritten. (Przejechać konno na drugą stronę.)
	**überreiten(h): (durch Reiten umwerfen)	Er hat ihn überritten. (Przejechać (stratować) kogoś koniem.)
schreiten	*überschreiten(s): (hinüber)	Er ist über den Platz übergeschritten. (Przejść przez plac.)
	**überschreiten(h): (passieren)	Wir haben die Grenze überschritten. (Przekroczyć granicę.)
fallen	*überfallen(s): (über etwas herab)	Die Äpfel sind in des Nachbars Garten übergefallen. (Upaść na drugą stronę.)
	**überfallen(h): (überwinden)	Die Räuber haben das Dorf überfallen. (Napaść na kogoś, zrobić najazd.)

Do czasowników monowalentnych należą, np.

*übergehen (zum Feinde):	przechodzić (na drugą stronę)
*überholen (ans andere Ufer):	przeprawić (na drugą stronę)
*übersiedeln (an einen andern Ort):	przenieść się (np. do miasta)
*überziehen (in eine neue Wohnung):	przeprowadzić się
**überschwimmen (den Fluß):	przepłynąć (rzekę)
**überfliegen (einen Berg):	przelatywać (nad górą)
**überrennen (etwas umrennen):	przewrócić (biegnąc)
**überqueren (über eine Fläche):	przejść w poprzek (np. rzekę)

Warto zwrócić uwagę na to, że *czasowniki złożone rozdzielnie o znaczeniu przestrzennym⁴⁾ zwykle występują z prefiksami her-/hinüber-.

Formacje przestrzenno-instrumentalne

Konotacja:

*Czasowniki złożone rozdzielnie – *Nach oben über einen Rand hinaus; von Flüssigkeiten* (Wylać się poza brzegi naczynia, ponad; wystąpić z brzegów, np. rzeka).

**Czasowniki złożone nierozdzielnie – *Eine Fläche durch eine Tätigkeit, ganz oder teilweise bedecken* (Pokryć coś całkowicie; ogarnąć coś czymś; o wodzie, rzecze).

fließen	*überfließen(s): (in die Höhe)	Der Fluß fließt über. (Rzeka wylewa.)
	**überfließen(h): (mit Wasser bedecken)	Das Wasser überfloß die Wiesen. (Woda zalała łąki)
strömen	*überströmen(s): (über den Rand)	Das Wasser ist übergeströmt. (Woda przelała się.)
	**überströmen(h): (mit Wasser bedecken)	Der Fluß hat die Felder überströmt. (Rzeka zalała pola.)

fluten	*überfluten(s): (übertreten)	Der Strom ist übergefaltet. (Rzeka wylała.)
	**überfluten(h): (überschwemmen)	Der Strom überflutete das ganze Tal. (Rzeka zalała całą dolinę.)

A oto dalsze czasowniki monowalentne, np.

*überkochen	wykipieć
*überlaufen	przelewać się, wykipieć
*überquellen	przelewać się
*überschäumen	przelewać się (kipiąc)
*übersprudeln	przelewać się (pieniąc)
*überschwappen	przelać się, rozlać się

Formacje latyno-instrumentalne⁵⁾

Konotacja:

*Czasowniki złożone rozdzielnie – *Aus einem Gefäß in ein anderes; von einer Stelle auf eine andere* (Z jednego naczynia do drugiego).

**Czasowniki złożone nierozdzielnie – *Mit etwas bedecken* (Pokryć czymś po wierzchu; ze wszystkich stron).

gießen	*übergießen(h):	Er hat die Milch übergossen. (Przelał mleko do innego naczynia.)
	**übergießen(h):	Er hat die Blumen mit Wasser übergossen. (Polał kwiaty wodą.)
schütten	*überschütten(h):	Er schüttete Wasser über. (Przelał wodę.)
	**überschütten(h):	Er überschüttete die Blumen mit Wasser. (Polał kwiaty wodą.)
pflanzen	*überpflanzen(h):	Er pflanzte die Bäume über. (Przesadził drzewka.)
	**überpflanzen(h):	Er überpflanzte den Hof mit Bäumen. (Obsadził podwórze drzewkami.)

Do czasowników monowalentnych złożonych rozdzielnie można zaliczyć np.:

*überhängen/übernehmen:	Zarzuć płaszcz. (Er hat (sich) den Mantel übergehängt/übergenommen.)
-------------------------	--

⁴⁾ Z. Borowski (2007). *Niemieckie czasowniki prefiksalne o znaczeniu przestrzennym i ich ekwiwalenty w języku polskim*, w: „Języki Obce w Szkole” nr 4/2007, s. 16-34.

*überlegen/ überwerfen:	Przykrył się kocem. (Er hat sich eine Decke übergelegt/übergeworfen.)
*überstülpen:	Wcisnął sobie kapelusz na głowę. (Er hat sich den Hut übergestülpt.)
*überziehen:	Założyła nową sukienkę. (Sie hat den neuen Rock übergezogen).

Do czasowników monowalentnych złożonych nierozdzielnie warto dołączyć czasowniki o znaczeniu ornatywnym, np.

**überdachen/ überbauen:	Hala została pokryta dachem. (Die Halle wurde überdacht/Die Halle wurde mit einem Dach überbaut.)
**übergolden/ überziehen mit Gold:	Powlec złotem/pozłocić.
**überbrücken (den Fluß):	Zbudować most na rzece.
**überkleben:	Zakleić coś papierem (mit Papier).
**überkleiden:	Pokryć papierem (mit Papier).
**überstreichen / übermalen:	Powlec farbą (mit einer Farbe).
**überstreuen:	Posypać ulicę piaskiem (die Straße mit Sand).
**übertünchen:	Pobielić ściany.
**überwachsen:	Zarosnąć czymś (mit Efeu).
**überzuckern:	Posypać cukrem.
**übersilbern:	Posrebrzyć.
**übergipsen:	Powlec gipsem.
**überwuchern:	Zachwacić drogę (Das Unkraut hat den Weg überwuchert).

Przejdziemy teraz do formacji, które mają charakter monowalentny i są zwykle czasownikami złożonymi nierozdzielnie:

Formacje ekscesywne

Konotacja:

Über ein bestimmtes Maß hinausgehend; Ergebnis negativ (Przekroczenie dopuszczalnych granic czynności – za bardzo, zbyt mało, zanadto, nadmiernie).

**übereilen/überhasten/überstürzen: (zu schnell, rasch)	czynić coś ze zbytnim pośpiechem/zanadto
---	--

**sich überanstrengen/sich überarbeiten: (erschöpfend etwas tun)	przeciążyć się nadmierną pracą/przemęczyć się
**sich überessen/pot. sich überfressen: (zu viel essen) Uwaga: partizip II	przejeść się/pot. obeźreć się np. Er hat sich an Süßigkeiten übergesessen/vs. überfressen.
**überzahlen (mehr zahlen):	przeplacić
**überlasten/überbelasten/überladen: (zu stark belasten)	obciążyć/przeciążyć kogoś, coś
**überfüttern (zu viel zu essen geben):	przekarmić (das Vieh, ein Kind)
**überheizen (zu stark heizen):	przegrzać nadmiernie (das Zimmer)

Do czasowników złożonych rozdzielnie należą np.:

*sich etwas überessen: (so viel essen)	obrzydzić sobie coś (Ich habe mir die Speise <u>übergeessen</u>).
*etwas überhaben:	mieć czegoś za dużo
*etwas überbekommen:	otrzymać czegoś zbyt wiele

Formacje komparatywne

Konotacja: *Jdn oder etwas übertreffen* (Dominować nad kimś lub czymś).

**überlisten/übertölpeln/übertölpeln:	oszukać/okpić kogoś
**überwältigen/überwinden/überwinden:	pokonać kogoś
**überflügeln:	prześcignąć kogoś (Der Schüler hat seinen Lehrer überflügelt).
**überholen:	wyprzedzić (ein Auto)
**übertreffen jdn an etwas:	przewyższać kogoś w czymś
**überwachen:	czuwać nad czymś
**übertrumpfen:	zatriumfować

Wyjątek stanowi czasownik *überordnen, który nawiązuje do znaczenia przestrzennego, np. ustanowić kogoś nad kimś (Der Leiter ist uns übergeordnet).

⁵⁾ Terminy „latywny” i „przestrzenny” są synonimami, przy czym ten pierwszy dotyczy raczej czasowników czynnościowych, a nie czasowników oznaczających ruch, Patrz: Z. Borowski (2006), *Derywaty odczasownikowe w języku polskim i ich ekwiwalenty w języku niemieckim*, w: „Języki Obce w Szkole” 5/2006, s. 10-15.

Tu można zaliczyć czasowniki oznaczające dźwięki, np.:

**überschreien:	przekrzykiwać kogoś
**übertönen, np. die Stimmen der Solisten:	zagłuszyć coś
**überschallen:	zagłuszać nadmierne tony

Formacje deminutywne

Konotacja: *Etwas flüchtig, unabsichtlich, kurz tun* (Wykonywać czynności powierzchownie, nieumyślnie, krótko).

**überfliegen (einen Brief):	przeczytać pobieżnie
**überschlagen (eine Seite):	przeoczyć coś (nie czytając)
**überblättern (ein Buch):	przewertować (przeoczyć coś)
**überhören (das Klingelzeichen):	nie dosłyszeć czegoś
**überlesen:	przeoczyć coś (w czytaniu)
**übersehen (den Fehler):	przeoczyć coś
**überbacken (kurz backen):	opiekać coś (belegte Brote)
**überkochen (kurz kochen):	obgotować coś (das Fleisch)

Formacje intensywne

Konotacja: *Etwas gründlich tun; etwas erfüllt jdn* (Wykonać czynność dokładnie; ogarnięcie kogoś, przez proces).

**überdenken/überlegen:	przemyśleć coś jeszcze raz
**überprüfen (nochmals prüfen):	ponownie zbadać
**überzählen/überrechnen (Geld):	przeliczyć ponownie
**überkommen (etwas ergreift jdn):	ogarnął ją strach (Angst überkam sie).
**überlaufen (etwas erfasst jdn):	ogarnął mnie dreszcz (Ein Schauer überlief mich).
**überfahren (etwas erfasst jdn):	dreszcz mnie przeszedł (Es hat mich kalt überfahren).

Czasowniki złożone ambi- i monowalentne z prefiksem „um-”

Formacje przestrzenno-rezultatywne

Konotacja:

*Czasowniki złożone rozdzielnie – *Die Wendung von der Vertikalen in die Horizontale* (Zwrot ruchu z pionowego na poziomy.)

**Czasowniki złożone nierozdzielnie – *Im Kreise; um etwas herum* (Dookoła punktu położonego w środku.)

fahren	*umfahren: (durch Fahren umwerfen)	Er hat ein Kind umgefahren. (Jadąc przewrócił dziecko/przejechał.)
	**umfahren: (um etwas herum)	Er hat die Stadt umfahren/ Er ist um die Stadt herumgefahren. (Objechał miasto.)
laufen	*umlaufen: (jmdn. umrennen)	Sie hat ein Kind umgelaufen. (Biegając, przewróciła dziecko.)
	**umlaufen: (um etwas herum)	Sie hat den Park umlaufen/ Sie ist um den Park herumgelaufen. (Obiegła park.)
reiten	*umreiten: (reitend umwerfen)	Ich habe einen Mann umgeritten. (Jadąc konno, stratowałem człowieka.)
	**umreiten: (um etwas herum)	Ich habe den Wald umritten/Ich bin den Wald herumgeritten. (Objechałem konno las.)
rennen	*umrennen: (durch Rennen umwerfen)	Sie hat das kleine Kind umgerannt. (Przewrócić kogoś w biegu.)
	**umrennen: (um etwas herum)	Das Kind umrannte das Haus/Das Kind rannte um das Haus herum. (Dziecko biegało dookoła domu.)

Z przykładów wynika, że **czasowniki złożone nierozdzielnie z prefiksem „um-” mają konstrukcję synonimiczną o znaczeniu przestrzennym, np. *Er hat die Stadt umfahren* vs. *Er ist um die Stadt herumgefahren*.

Do czasowników monowalentnych należą:

► czasowniki o znaczeniu przestrzennym, np.

*umstoßen(h):	przewrócić się (einen Stuhl)
*umsinken(s):	przewrócić się

*umfallen(s):	przewrócić się
*umstürzen(h,s):	przewrócić (się)
*umkippen(h,s):	przewrócić/wywrócić (się)
*umschlagen(h):	przewrócić/obalić

► czasowniki o znaczeniu rezultatywnym, np.

**umreisen(h):	objechać (die ganze Welt)
**umkreisen(h):	okrzyżyc
**umfließen(h):	opływać wokoło
**umtanzen(h):	tańczyć dookoła kogoś, czegoś
**umdrängen(h):	obstąpić kogoś
**umringen/ umrunden(h):	okrzyżyc/otoczyć (eine Stadt)

Formacje latyno-instrumentalne

Konotacja:

*Czasowniki złożone rozdzielnie – *Etwas von einer Stelle an eine andere Stelle bringen; einen Ort wechseln* (Przemieszczenie z jednego miejsca na inne).

**Czasowniki złożone nierozdzielnie – *Von allen Seiten, rings um etwas herum, mit einer Hülle umgeben* (Być otoczonym czymś; osłaniać coś, opasać, okolić).

hängen	*umhängen: (anders hängen)	Die Bilder wurden im Zimmer umgehängt. (Przewieszać obrazy.)
	**umhängen: (umkleiden)	Er hat das Zimmer mit Bildern umhängt. (Obwiesić pokój obrazami.)
lagern	*umlagern: (umräumen)	Er hat die Waren in einen anderen Raum umgelagert. (Przełożyć towary.)
	**umlagern: (umringen)	Die Kinder umlagerten die Mutter. (Otoczyć kogoś.)
legen	*umlegen: (anders legen)	Der Patient wurde in ein anderes Zimmer umgelegt. (Przenieść pacjenta.)
	**umlegen: (mit etwas belegen)	Sie hat das Fleisch mit Gemüse umlegt. (Obłożyć mięso jarzyną.)
pflanzen	*umpflanzen: (umsetzen)	Die Bäume wurden umpflanzt. (Przesadzić drzewa.)
	**umpflanzen: (mit etwas umgeben)	Die Straße wurde mit Bäumen umpflanzt. (Obsadzić ulicę drzewami.)

stellen	*umstellen: (anders stellen)	Ich habe alle Möbel umgestellt. (Przestawić meble.)
	**umstellen: (umzingeln)	Das Haus wurde mit Wachposten umstellt. (Obstawić dom wartą.)
ziehen	*umziehen: (die Wohnung wechseln)	Wir sind in eine größere Wohnung umgezogen. (Przeprowadzić się do innego mieszkania.)
	**umziehen: (mit etwas umgeben)	Die Stadt ist von einem Wall umzogen. (Otoczyć coś czymś.)

Do czasowników latywnych należą między innymi, np.

*umbetten:	przenieść chorego do innego łóżka
*umfüllen/ umgießen:	przelewać (Wein in Flaschen)
*umladen/ umschlagen:	przeładować towary
*umsteigen:	przesiadać do innego pojazdu
*umschütten:	przesypać (Mehl)
*umblättern/ umwenden:	przewracać kartki w książce
*umspulen:	przewijać (den Film)
*umschalten:	przełączyć radio na inną stację
*umbiegen/ umknicken:	przejąć/zagiąć (ein Blatt Papier)
*umdrehen:	obrócić klucz (im Schloss)

Do tego typu słowotwórczego można dołączyć czasowniki:

*umbinden (sich)	założyć/zawiązać krawat (sobie)
*umhängen/umnehmen/ umschlagen:	założyć/narzucić płaszcz na siebie
*sich umblicken/umgucken/ umschauen/umsehen:	ogłądać się naokoło siebie

A oto czasowniki instrumentalne:

**umgeben (umschließen):	otaczać (Der Wald umgibt das Grundstück von allen Seiten.)
**umgrenzen (mit einer Grenze umgeben):	otaczać (Die Wiese ist von Bäumen umgrenzt.)
**umhüllen (mit einer Hülle umgeben):	okryć (Er hat sie mit einer Decke umhüllt.)
**ummauern (mit einer Mauer umgeben):	otoczyć podwórze murem (Der Hof wurde ummauert.)

**umschanzen (mit einer Schanze umgeben):	oszańcować (Die Festung wurde umschantzt).
**umzäunen (mit einem Zaun umgeben):	ogrodzić (Das Haus wurde umzäunt).

Formacje transformatywno-instrumentalne

Konotacja:

*Czasowniki złożone rozdzielnie – *Eine Veränderung in einen anderen (neuen) Zustand, etwas anders (neu) tun* (Dokonanie czegoś na nowo, w odmienny sposób, inaczej).

**Czasowniki złożone nierozdzielnie – *Etwas (mit etwas) einfassen; jdn (mit den Armen, Händen) umschließen* (Otoczyć coś czymś ze wszystkich stron; ogarnąć kogoś ramionami; ująć w ramiona).

bauen	*umbauen: (durch Bauen verändern)	Das Gebäude wurde zu einem Kino umgebaut. (Przebudować budynek.)
	**umbauen: (eine Fläche mit einem Bau umgeben)	Der Hof wurde mit einer Mauer umbaut. (Obudować podwórze murem.)
kleiden	*umkleiden: (die Kleider wechseln)	Sie hat ihr Kind umgekleidet. (Przebrać dziecko.)
	**umkleiden: (mit etwas umhüllen)	Er hat die Wand mit Holz umkleidet. (Obić/wyłożyć ścianę drewnem.)
graben	*umgraben: (durch Graben umwenden)	Er hat das Beet umgegraben. (Przekopać grządkę.)
	**umgraben: (mit einem Graben umgeben)	Das Schloss wurde umgraben. (Otoczyć rowem.)
hacken	*umhacken: (durch Hacken auflockern)	Den Garten. (Przekopać ogród.)
	**umhacken: (mit einer Hacke auflockern)	Er hat Kartoffeln umhackt. (Okopać kartofle.)
schreiben	*umschreiben: (anders, neu schreiben)	Das Unreine ins Reine. (Przepisać brulion na czysto.)
	**umschreiben: (mit anderen Worten ausdrücken)	Er hat die Bedeutung eines Wortes umschrieben. (Opisać znaczenie wyrazu.)

wickeln	*umwickeln: (anders, neu wickeln)	Einen Verband. (Przewijać opatrunek.)
	**umwickeln: (mit etwas versehen)	Sie hat den Hals mit einem Schal umwickelt. (Owinąć szyję szalem.)

Większość czasowników ma strukturę monowalentną.

A oto przykłady:

*umackern/umpflügen:	przeorać pole (das Feld)
*umändern:	przerobić/zmienić suknię (ein Kleid)
*umarbeiten:	przerobić/opracować na nowo (einen Plan)
*umbilden/umformen/umgestalten:	przekształcić coś
*umdecken:	pokryć na nowo (ein Dach)
*umlernen:	uczyć się na nowo
*ummelden (sich):	przemeldować (się)
*umpacken:	przepakować coś na nowo
*umschulen:	przekwalifikować/przyuczyć do nowego zawodu

Dalsze przykłady:

**umarmen:	objemować kogoś
**umfassen/umfassen (mit den Armen):	objąć kogoś ramionami
**umhalsen:	objąć kogoś za szyję
**umschlingen:	objąć kogoś ramionami
**umspülen:	opłukiwać coś wodą (mit Wasser)
**umwachsen:	obrasać wokół krzakami (mit Gebüsch)

Tu można zaliczyć czasowniki o znaczeniu ornatywnym:

**umgittern:	okratować (ein Fenster)
**umgolden:	ozłocić coś
**umglänzen:	otoczyć blaskiem
**umflechten:	opleść coś wikliną (mit Weiden)

Na zakończenie warto również wspomnieć, że sporadycznie występują formacje prefiksально-synonimiczne.

A oto przykłady:

- ▶ w znaczeniu transformatywnym, np.

*durchackern (*durchpflügen)/*umackern (*umpflügen):	przeorać/zaorać (ein Feld)
--	----------------------------

- ▶ w znaczeniu latywnym, np.

*übernehmen (*überhängen)/*umnehmen (umhängen):	nałożyć/założyć/narzucić na siebie (einen Mantel)
*überlegen/*umlegen:	przykryć się (Sie hat sich eine Decke übergelegt/umgelegt).

- ▶ w znaczeniu ornatywnym, np.

übergolden/umgolden/vergolden:	etwas mit Gold überziehen/versehen.
------------------------------------	-------------------------------------

- ▶ w znaczeniu przestrzenno-rezultatywnym, np.

*umfahren(h)/**überfahren:	przejechać kogoś/przewrócić.
*umreiten(h)/**überreiten:	przejechać (stratować) kogoś koniem

- ▶ w znaczeniu rezultatywnym, np.

*durchblättern/ *umblättern:	przewertować książkę (Er blätterte eine Seite des Buches nach der anderen durch/um).
---------------------------------	--

- ▶ w znaczeniu perduratywnym, np.

**durchwintern/ **überwintern(h):	przezimować/przechować przez zimę, np. Pflanzen.
--------------------------------------	--

Reasumując, chciałbym podkreślić, że czasowniki złożone rozdzielnie w syntagmach: „Er läuft durch das Dorf durch; Er springt über den Graben über; Er fährt um die Stadt herum” mają znaczenie przestrzenne (obiekt w ruchu – in Bewegung) i tworzą czas perfekt z „sein”, natomiast czasowniki złożone nierozdzielnie, np. „Er durchläuft das Dorf; Er überspringt den Graben; Er umfährt die Stadt” konotują rezultatywność (obiekt poza ruchem – nicht in Bewegung) i tu występuje czasownik posiłkowy „haben”. Znaczenie rezultatywne wykazują również czasowniki złożone rozdzielnie oznaczające czynności lub zmysłowe wrażenia.

Bibliografia

- Borowski Z. (2006), *Derywaty odczasownikowe w języku polskim i ich ekwiwalenty w języku niemieckim*, w: „Języki Obce w Szkole” nr 5/2006.
- Borowski Z. (2007), *Niemieckie czasowniki prefiksalne o znaczeniu przestrzennym i ich ekwiwalenty w języku polskim*, w: „Języki Obce w Szkole” nr 4/2007.
- Gömer H., G. Kempcke (red.) (1973), *Synonymwörterbuch*, Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Klappenbach R., W. Steinitz (red.) (1980), *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*, Akademie-Verlag-Berlin, Band I-VI.
- Szulc A. (1984), *Podręczny słownik językoznawstwa*, Warszawa: PWN.
- Wahrig G. (red.) (1980), *Deutsches Wörterbuch*, Monachium: Bertelsmann.

(luty 2007)

Jerzy Kowalewski¹⁾
Kraków

„Sześciu pijaków szukało budki z piwem”. Analiza treści kulturowych w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego

Czy wyobrażamy sobie podobne zdanie w podręczniku do nauki np. języka niemieckiego? Nie jest to jedyny cytat: „Ojciec był alkoholikiem. Zawsze przepijał wszystkie pieniądze, które zarobił”, „Ten włóczęga jest pijaniusieńki”, „Niechlujny po-

dróżny jadł tłustego kurczaka i pił wódkę”, „Okazało się, że był pijany”, „Matka męczyła się ze swoim synem alkoholikiem”, „Wypijemy po pięćdziesiątce czy po setce wódki?”, „Nie lubię rozmawiać z pijakami”, „Co trzeci Polak żyje w biedzie”, „Jednemu

¹⁾ Autor jest asystentem w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ.

z nich brakowało na alkohol 15 złotych”, „W autobusie jedzie czterech pijanych pasażerów”. Przykłady te pochodzą z aktualnie używanych i wznawianych podręczników serii wydawanej przez Universitas. Są to jednak przykłady najbardziej drastyczne, ale na szczęście nieliczne. Również podręczniki, z których zostały zaczerpnięte, nie są tymi najczęściej używanymi. Problem odpowiedzialności za treść wydawanych podręczników jest jednak znacznie szerszy.

Obecnie w nauczaniu języka polskiego jako obcego dominuje podejście komunikacyjne (A1 i A2) oraz gramatyczne i komunikacyjne (bez ścisłego powiązania części gramatycznej z komunikacyjną) na poziomach wyższych, przy czym przez komunikację od B1 należy rozumieć sposoby wyrażania uczuć, emocji, precyzję myśli, a przez gramatykę poprawność bardziej skomplikowanych form i pamięciowe opanowanie wszelkich wyjątków. Nacisk jest położony przede wszystkim na mówienie, co znajduje odbicie w konstrukcji podręczników: wielość bodźców (teksty, ilustracje, rysunki) ma skłonić do dyskusji, porównań, wyrażania wszelkich emocji. Uderza przy tym oczywisty brak celowości takiego nauczania – wszak prasę można czytać poza lekcjami (a panuje moda na fragmenty tekstów prasowych), dyskusji na abstrakcyjne tematy nie prowadzi się raczej poza lektoratami, w tzw. życiu nie używa się skomplikowanych konstrukcji gramatycznych, a popełnione błędy nie zakłócają komunikacji. W gruncie rzeczy jest to tradycyjne nauczanie metodą kognitywną – wiedzy o języku polskim. Absurdalność takiego podejścia powoduje, że można poszczycić się znajomością języka polskiego na poziomie C2, nie umiejąc kupić biletu na pociąg albo złożyć życzeń, nie wiedząc nic o Bożym Narodzeniu ani tradycjach polskiego stołu. Zakłada się bowiem, że wraz ze stopniem znajomości języka (czyli słownictwa i gramatyki) zdobywa się też wiedzę o Polsce, Polakach, polskości, umiejętności poprawnego kulturowo istnienia wśród Polaków. Jest to założenie na niczym nie oparte, doświadczenie uczy, że niestety tak nie jest.

Potrzeba nauczania tzw. realiów polskich nie jest oczywiście obca – przynajmniej autorom podręczników, *de facto* jedynym obecnie (przy braku

programów nauczania) inspiratorom lektorów. W „realiach polskich” to właśnie podręcznik pełni funkcję programu nauczania i jeżeli w podręczniku nie będzie treści kulturowych, to nie będzie ich też na lekcji. Treści kulturowe w podręcznikach występują sporadycznie i nie można ich ułożyć według jakiegoś klucza poza tym, „co autorowi w duszy gra”. Zielone światło dla subiektywizmu w redakcji podręczników powoduje, że autor ma tu zupełną dowolność, a kryterium doboru może być ilustracja lekcji gramatycznej i komunikacyjnej w najlepszym wypadku lub tylko „bo lubię” w najgorszym. Autorzy, umieszczając takie czy inne teksty i ilustracje, poruszając takie czy inne tematy, rzadko kierują się odpowiedzialnością za kształtowanie świadomości przyszłych studentów. Sam student natomiast, nieznający całości polskiej kultury, nie jest w stanie wartościować poszczególnych jej elementów zawartych w podręczniku. Nie wie, czy jest to fenomen reprezentatywny, czy zupełnie peryferyjny; uznany przez polską krytykę czy czwartorzędny. Ma prawo natomiast uważać, że skoro znajduje się w podręczniku, jest problemem godnym uwagi. Na podstawie takich fenomenów kształtuje sobie obraz Polski i Polaków.



Z PRL do Europy

Rewolucji w nauczaniu języka polskiego jako obcego dokonał kiedyś podręcznik W. Martyniuka *Mów do mnie jeszcze*²⁾. „Realia polskie” były tam aż do bólu materiałem do ćwiczeń językowych, a w realiach PRL-u kurs oparty na takim podręczniku mógł faktycznie stanowić szkołę życia. Trudności z wynajęciem mieszkania (nawet oferty mieszkanie za seks), braki towarów, kolejki, awanturujący się kolejkowicze, nieuprzejme panie w sklepie, w informacji kolejowej, w sekretariacie Instytutu Filologii Germańskiej (!), druki L-4 jako lekarstwo na brak czasu na załatwianie swoich spraw, bylejakość usług, sklepy, gdzie klient jest złem koniecznym, szarość Polaków, bazy – to była codzienność odzwierciedlona z dużą dozą poczucia humoru. Podręcznik uświadamia, jak

²⁾ W. Martyniuk (1984), *Mów do mnie jeszcze*, Kraków: UJ.

bardzo Polacy i ich codzienne sprawy były żałosne w oczach cudzoziemców. Magda po Technikum Elektromechanicznym sprawdzająca, czy w sklepie RTV sprzedawany towar działa, agent stacji benzynowej, który pożyczal pieniądze (całe pola skojarzeń: inflacja, brak banków, cinkciarze, prywatyzacja...) na nowego poloneza, skarga kobiety na męża, który nie pomaga w domu, pomarańcze, które „były”, herbata, którą „brali po trzy”. W tle Dzień Kobiet, stan wojenny, brak paszportu. Obrazu polskiej kultury dopełniają wiersze – o picu wina w bramie (Ludwik Jerzy Kern, *Brama*) oraz o Polakach – kretynach i idiotkach (Julian Tuwim, *Kartka z dziejów ludzkości*).

Podręcznikiem końca PRL-u był *Polska po polsku*³⁾ Prezentuje on przede wszystkim sferę socjokultury z ukłonami, całowaniem w rękę itd. Ponieważ są to sytuacje komunikacyjne z poziomu podstawowego, książka zachowuje do dziś walory aktualności. Nie ma już co prawda telegramów (s. 88), Milicji Obywatelskiej (s. 88), nie chodzi się już na dancing (s. 94), ale przy okazji telegramów studenci poznawali polskie święta, a numer do MO jest wciąż ten sam. Studenci poznawali też polski film, sztukę, operę, balet i polskie miasta, które warto zwiedzić, kolejne polskie święta – Boże Ciało, Wigilię, ale też 1 Maja i 22 Lipca (s. 107). Dołączone fotografie pokazują wiele atrakcyjnych turystycznie miejsc. Z drugiej strony pewne realia „wyszły” zupełnie naturalnie i są świadectwem byłego systemu, np. zgłoszenie pobytu czasowego cudzoziemca (s. 54), wielka wartość telewizora kolorowego, stereofonicznego magnetofonu i adaptera (s. 63), wymienianie na stołówce brudnych sztućców (s. 71), brak bananów w sklepie (ale jest czekolada!) (s. 132). Trudno już dziś ustalić, czy autorom chodziło o celowe ośmieszenie PRL-u. Jeśli tak, podręczniki te cechowałyby się świadomym (!) zamysłem wychowawczym, o czym warto pamiętać w kontekście dalszych rozważań.

Po upadku PRL-u następuje stopniowa zmiana na „normalne”, przy czym normalne jest rozumiane jako takie samo jak w Europie. Stąd odejście od ukazywania specyfiki Polski i przejście do udowadniania, że u nas jest tak samo, a różnimy się tylko językiem. Takie myślenie wkomponowywało

się w idee „powrotu do Europy”, przekonywało, że nie jesteśmy gorsi. W podręcznikach rysował się obraz Polski europejskiej, ale w zasadzie nijakiej: państwa bez korzeni, ludzi bez historii, którzy kupują, konsumują, spotykają się, są młodzi, bez uprzedzeń, europejscy.

Na początku lat 90. powstał film edukacyjny *Uczmy się polskiego*. Oddaje on wiernie realia tego okresu: od brzydkiego blokowiska zaczynając, przez fatalne ubrania „z trzeciej ręki”, meble z PRL-u, na autobusach Ikarus kończąc. Już w pierwszym odcinku witają nas dzieci bawiące się plastikowymi butelkami na betonie i tragarz pijący piwo. Występuje jeszcze, co prawda, rodzina rodem z PRL-u (2 + 2 + pies) mieszkająca w blokach i jeżdżąca polonezem, ale zachowanie domowników odbiega już znacznie od życia polskiej postpeerelowskiej rodziny. Najbardziej rażące (i jakże znamienne) jest pominięcie w filmie aspektu religijnego – bohaterowie śpiewają jeszcze kolędę *Bóg się rodzi* (a nie *Cichą noc*), ale nie ma już na Wigilię pacierza, żłóbka, szopki ani fragmentu *Pisma Świętego*. Dzieci wychodzą w nocy – ale nie na pasterkę, tylko do łazienek (Czym oni tam dojechali? Jak wrócili?) – by wypuścić karpia, i trzeba długo tłumaczyć, że to nie jest polska tradycja, tylko pomysł scenarzystki. Na ślubie w kościele mogą jedynie plotkować (!) o sukience. Ślubu ani, broń Boże, księdza nie zobaczymy. Córkę też wychowali w duchu materializmu dialektycznego, trzeba jej bowiem tłumaczyć, co to jest Wszystkich Świętych, choć jest harcerką i sprzedaje znicze. Samo święto to obraz pustego cmentarza i kilku żałosnych świeczek. Nie zobaczymy przez 30 odcinków polskiej niedzieli z kościołem, obiadem u rodziców (była taka okazja, gdy bohaterowie są w Krakowie). Nie zobaczymy historii najnowszej, jedynie legendy. Nie zobaczymy nawet trudności przemian po 1989 roku – nie ma bezrobocia, ludzie są szczęśliwi i... mają pieniądze. Gdy do Krzysztofa przyjeżdża kolega ze Lwowa (!), idzie spać do hotelu. Zamiast na obiad domowy do przyjaciół, idzie do restauracji, choć to nie po polsku i za drogo. Zmarnowana została szansa ukazania polskiego wesela, spotkanie po ślubie odbywa się w domu. Za dużo jest krzyków, szczególnie ośmioletniej

³⁾ W. Miodunka, Janusz Wróbel (1986). *Polska po polsku*, Warszawa: Interpress.

Magdy, której niegrzecznego zachowania nie ma kto ukrócić, mimo że wciąż jeszcze w Polsce nie ma aż tak bezstresowego wychowania. Za to jej starszy brat Marek jeździ grzeczny aż do nieprawdopodobieństwa i wraz ze swoją dziewczyną Martą reprezentują idealne życie nastolatków, którzy spotykają się np. w osiedlowym klubie dyskusyjnym. Przykłady można by mnożyć – nie po to, by ujmować coś filmowi, którego niektóre odcinki świetnie „uczą polskiego” nawet po kilkunastu (już) latach, chodzi mi jedynie o ukazanie zagubienia ideologicznego po 1989 roku. Nie rekompensują tego wycieczki w góry, nad morze, na Mazury i do Krakowa.



Tradycja kontra nowoczesność

Bardziej osadzona w „realiach polskich” była książka *Cześć, jak się masz*⁴⁾, która od kilkanastu lat niezmiennie towarzyszy studentom i lektorom na poziomach A1 i A2, zwanych dawniej początkującymi. Podręcznik ten był podręcznikiem komunikacyjno-gramatycznym i jako taki doskonale spełniał swoją rolę. Ukazywał sytuacje komunikacyjne w kontekście zachowań socjokulturowych. Prezentował też – jako dodatek lub materiał do czytania – polską geografę (mapy: administracyjną, geograficzną), tekst o śmigusie-dyngusie, o kondycji polskiej rodziny i miejscu w niej mężczyzny, 10 wielkich Polaków, podstawowe informacje o Polsce, postaci Krzysztofa Kieślowskiego i Ryszarda Kapuścińskiego. Dialogi do każdej lekcji układają się w historię Agnieszki, polskiej studentki, która z lekkim sercem zostawia chłopaka Roberta (Polaka) na rzecz Michela – Francuza. Rodzina Nowaków to już jednak niezbyt polskie 2+1, do tego „ona to historyk sztuki, on – profesor historii”, a „ono”, 21-letnia Agnieszka, studentka literatury hiszpańskiej, nie mieszka z rodzicami (!). Za to historia Zofii Kubickiej jest bardzo polska i faktycznie pod taką babcią mogłoby się „podpisać” wielu Polaków⁵⁾. Studencka Polska jest tu dziś już zupełnie archaiczna – stu-

denci wspominają klub Jaszczury i jazz, chadżają na koncerty Pendereckiego, koledzy z pokoju zapraszają się do restauracji na obiad, w restauracji prowadzą bardzo oficjalny, sztuczny dialog, nie robią natomiast nic, co robią studenci – nie spotkamy ich w pubach na piwie, nie piszą SMS-ów ani maili. Nie robią kariery, nie wynajmują mieszkań, nie załatwiają spraw w dziekanatach. Rysunki w podręczniku przedstawiają studentów jako starszych panów z brodami w niemodnych okularach i ubraniach. Przez kolejne wydania nie zmieniał się ich wizerunek.

Obecnie książka została podzielona na dwie części, znacznie poprawiona graficznie, zilustrowana wieloma fotografiami „realiów polskich”. Zasadniczym jednak nośnikiem treści kulturowych pozostały te same dialogi, przez co całość sprawia wrażenie dwóch niedopasowanych do siebie połówek. W pierwszej części „nowego” *Cześć, jak się masz? Spotykamy się w Polsce...*⁶⁾ już we wstępie przeczytamy, że do dotychczasowej socjolingwistyki został dodany nowy element: kultura. A konkretnie informacje o większych polskich miastach, regionach, trochę informacji o polskiej emigracji, polskich świętach oraz postaciach polskiej sceny politycznej i artystycznej. Autor stwierdza też, że polska kultura staje się ważną częścią podręcznika, odwołuje się przy tym do tomu *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, jak też do europejskich standardów nauczania kultury w nauczaniu języków obcych (s. 10-11). W istocie informacje te znajdują się w podręczniku. Pozostały też „dawne” mapki (s. 6-7). W ćwiczeniach wielokrotnie będą wykorzystywane nazwy własne miast, fotografie znanych Polaków: Jana Pawła II, Lecha Wałęsy, Wisławy Szymborskiej, Sławomira Mrożka, Andrzeja Wajdy (dwukrotnie), Krzysztofa Pendereckiego, Wojciecha Kilara, Krzysztofa Kieślowskiego, Romana Polańskiego, ale też państwa Kwaśniewskich (Jolanta Kwaśniewska prezentowana jest dwukrotnie). Owe duże miasta to Warszawa, Wrocław, Poznań, Łódź, Gdańsk, Lublin, Katowice – o każdym jest też zwięzła informacja po polsku (s. 131-133). Niestety, nie wiedzieć czemu informacje o regionach Polski (s. 199),

⁴⁾ W. Miodunka (2002), *Cześć, jak się masz?*, wyd. V, Kraków: Universitas.

⁵⁾ Por. też opinię Piotra Garnćarka: „Autor opowiada tu polską historię rodzinną, prawdopodobną i dającą się rozwinąć”. Piotr Garnćarek (2006), *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa: Wydział Polonistyki UW, s. 153.

⁶⁾ W. Miodunka (2005), *Cześć, jak się masz? Część I: Spotykamy się w Polsce*, Kraków: Universitas.

emigracji – niestety bez uwzględnienia ostatniej fali po wejściu Polski do UE (s. 217), świętach – Bożym Narodzeniu, Wielkanocy, Wszystkich Świętych, 3 maja i 11 listopada (s. 237) są po angielsku. Przede wszystkim jednak ideę prezentacji kultury polskiej podręcznik spełnia poprzez liczne fotografie ukazujące Polskę taką, jaka ona jest: naturalne zdjęcia polskich rodzin w rozmaitych sytuacjach życiowych, przyjaciół, studentów, dzieci, pasji wspinaczki skałkowej, przeciętnego polskiego mieszkania, widoku z Kopca Kościuszki, polskiej łąki, Morza Bałtyckiego). Z drugiej strony symboli – ikon „polskości”. Będzie to zatem i pomnik Kopernika, i pałac, wspomniane wyżej morze, łąka, jezioro, góralska dorozka, ułani w szarży. Na fotografiach zobaczymy też okładki książek współczesnej literatury. Trzeba docenić istnienie w podręczniku tych tematów, gdyż umożliwia to lektorowi prowadzenie zajęć na podstawie materiałów jako punktu wyjścia, są one swoistą przepustką do kulturowych treści, uzasadnieniem kulturowych „wycieczek”, które bardziej wymagający studenci na A1 mogą zakwestionować jako zbędne.

Część druga podręcznika, *Spotkajmy się w Europie*⁷⁾, jeszcze w większym stopniu wykorzystuje treści kulturowe jako ilustracje. Zawiera wiele nazw polskich miast, rysunków, fotografii (ładnych i współczesnych!). Mimochodem pojawiają się informacje o Polonii, przy czym w stopniu uproszczonym, gdy mowa o Polonii (Polakach) na Białorusi i Ukrainie. Jest informacja o geografii Polski. Podobnie jak w części pierwszej dialogi i „realia polskie” trącą już myślką – studenci idą na film Kieślowskiego *Niebieski*, Agnieszka słucha Grechuty. Oczywiście należy rozumieć intencje autora – prezentację kanonu polskiej sztuki współczesnej, w której powinien jak najbardziej znaleźć się Kieślowski i Grechuta, nie znajdują się jednak nowsze nieco realia – tak muzyka, jak film i teatr itd. Zawodzi kurczowe trzymanie się tych samych wersji dialogów.

Konkurencją dla omawianego podręcznika jest nowo wydany podręcznik *Hurra!!! Po polsku*⁸⁾, którego część pierwsza jest przeznaczona dla początkujących. Na pierwszy rzut oka (na

okładkę) książka sprawia wrażenie pozycji, której kultura polska nie jest obca. Na okładce zebrane są bowiem symbole Polski: bociany, koń na zielonej łące, Sukiennice, kogut, maki, ale też rower, Pałac Kultury i Nauki, chłopiec na deskorolce i rozmawiający młodzi ludzie. Jeżeli dobrze odczytuję tę symbolikę, to chodziłoby o pokazanie nowoczesnych, młodych Polaków na tle polskości, która wkomponowuje się w Europę – trzeba bowiem wziąć też pod uwagę, że podręcznik powstał w ramach europejskiego projektu „Hurra!!!” Socrates Lingua 2. Faktycznie jest to podręcznik komunikacyjny, który pokazuje Polskę bez kompleksów, jako kraj europejski – jest to tak oczywiste, że nawet nie razi sztucznością (jak np. omawiany wyżej film). No, może nieco przesadzony jest obraz stereotypowego Polaka (opatrzonego zresztą znakiem zapytania): młody, aktywny, z Krakowa, ambitny, ekonomista, pracuje w banku, uczy się języka angielskiego, zna niemiecki, ma dziewczynę Kasię (studentka kulturoznawstwa, blondynka, interesuje się polityką europejską, mówi po angielsku i hiszpańsku) (s. 31). Inna Polka ma 32 lata, mieszka w Krakowie, jest dziennikarką, ma siostrę, która studiuje w Niemczech. Jedynie rodzice są „z dawnych czasów” – mama (nazywana tu bez kompleksów matką) jest fryzjerką, ojciec policjantem (s. 35). Kolejna, Maria, ma bogatego ojca (s. 41). Wyimaginowany Polak odniósł sukces finansowy w USA, teraz robi biznes w Polsce (s. 130). Tłem dla takich bohaterów są polskie „realia”: miasta, NIP, numery rejestracyjne samochodów (s. 14), strony internetowe (np. s. 40), czat (s. 30), współczesne materiały reklamowe (np. s. 45), program telewizyjny (s. 67). Sporo znajdziemy informacji geograficznych, szczególnie o Małopolsce, Krakowie – w tym informacji turystycznych (s. 103). Jeden temat (19) poświęcony jest w całości polskim świętom: Bożemu Narodzeniu i Wielkanocy, ale są też wzmianki o Święcie Niepodległości, św. Mikołaju, grobie Nieznanego Żołnierza. Tradycje związane ze świętami są faktycznie tradycjami, choć nie będzie nic o pasterce ani czytaniu *Pisma Świętego* i wspólnej modlitwie. Fotografie za to nie wyrażają nic – równie dobrze takie twarze

⁷⁾ W. Miodunka (2006), *Cześć, jak się masz? II: Spotkajmy się w Europie*, Kraków: Universitas.

⁸⁾ M. Małolepsza, A. Szymkiewicz (2005), *Hurra!!! Po polsku 1*, Kraków: Prolog.

i domy można spotkać w całej Europie. Trzeba przyznać, że podręcznik jest współczesny i faktycznie uczy życia w Polsce – takiej, jak ją widzą (młodymi oczyma) autorki, polscy studenci, a pewnie też obcokrajowcy, którzy (na poziomie A1) mają z nią kontakt po raz pierwszy. Stąd razić może Polaka obeznanego w historii i polityce postać państwa Kwaśniewskich na plakatach (s. 24), ale dla przybyszów z zewnątrz był to po prostu aktualny prezydent demokratycznego państwa. Taka charakterystyczna dla młodości lekkość przewija się przez całą książkę. Wszystko jest tu względne i wymieszane, wszystko jest tylko informacją (!). Wśród owego natłoku informacji przewijają się nazwiska Stanisława Barańczaka, Wisławy Szymborskiej, Andrzeja Wajdy, Krystyny Jandy, Danuty Tczewskiej (?) i Adama Małyszka (s. 25). S. Barańczak i E. Lipska są dobrymi poetami (s. 26). Jerzy Pilch pisze książki, a Grzegorz Turnau wydaje płyty (s. 49). Aleksander Kwaśniewski występuje obok Wisławy Szymborskiej i Grażyny Torbickiej. Jako wartych poznania autorki uznały laureatów Paszportów „Polityki”. Ze sportu sporo informacji o Adamie Małyszku (s. 141). W kalendarzu młodej Polki jest obiad z rodzicami (w sobotę), nie ma kościoła w niedzielę. Autorki nie silą się na próbę wartościowania – obok polskiego menu zaraz mamy pizzę, a za chwilę znów bar mleczny (s. 57). W ćwiczeniu jako przykład pojawia się Święto Pracy – dlaczego właśnie ono? (s. 63).

Podobnie prezentuje się druga część podręcznika (*Propozycja programowa dla poziomu A2*)⁹⁾. Tym razem Polskę reprezentuje na okładce koń, Pałac Kultury i Nauki, kogut i zarys (chyba) Wawelu. Wewnątrz morze informacji, znacznie przekraczających wiedzę przeciętogo Polaka – kto np. wie, za co przysznaje się Złote Palmy (s. 6)? Jakie książki (po kolei) otrzymały Nagrodę Nike (s. 159)? Fotografie w większości nie przedstawiają Polaków, co widać w gestach, ubiorze, zachowaniu i tle. Książka, choć na pierwszy rzut oka sprawia wrażenie przepojonej polskim duchem (bociany na s. 25, stare fotografie na s. 24, 27, 29, fotomontaż: kogut, małwy, kapliczka, płot na s. 58), po lekturze tekstów razi nieprawdopodobieństwem. *Historia jednej rodziny* (s. 24) to historia faktycznie jednej rodziny, na pewno nie repre-

zentującej przeciętnych polskich rodzin (np. „...ojciec, znany inżynier i kolekcjoner sztuki, często wyjeżdżał za granicę...”, dziadek studiował prawo, babcia była córką profesora itd.). Inna babcia była znaną śpiewaczką i często wyjeżdżała na tournée po Europie (s. 39). Dla dwu rodzin jest równie możliwe pojechać w góry, jak do Monte Carlo i Disneylandu (s. 78). Gdy dzieci opowiadają o swoich rodzinach (s. 62), włoś się na polskiej głowie języ: „*Moi rodzice ciągle się tylko kłócą. Tata jest ważnym biznesmenem (...), tylko siedzi w Internecie i pije drinki*”, „*Mieszkam tylko z mamą, bo tata ma nową żonę i nowe dzieci*”, „*Moi rodzice pracują w filmie i nigdy nie ma ich w domu*”. Ogólnie, polska obyczajowość legła w gruzach: „*Magda i Marek mieszkają ze sobą od roku. Nie są małżeństwem, ale mają zamiar się pobrać*” (s. 65). Zasadniczo nie ma mężów i żon, są partnerzy: „*Chciałbym, żeby moja partnerka była niską blondynką*” (s. 68), „*Ostatnio Ty i Twój partner/partnerka ciągle macie do siebie o coś pretensje i często się kłóćcie*” (s. 83), „*Twój partner jest meteopatą...*” (s. 113), „*Jesteś przeciwniczką/przeciwnikiem instytucji małżeństwa...*” (s. 83), „*Nie rozumiem Wojtka, jest jeszcze młody, dlaczego się żeni?*” (s. 136). Wzór (!) w tabelce: „*Ludzie, którzy mają dzieci, są szczęśliwsi – nieprawda – bo mają mniej czasu i...*” (s. 84). Po co studentom lekcja o rozwodach (s. 66-67)? Na pozytywną uwagę zasługuje ćwiczenie z notkami biograficznymi (s. 28) H. Sienkiewicza, M. Skłodowskiej-Curie, W. Szymborskiej, W. Reymonta, Cz. Miłosza, L. Wałęsy, choć i tu mogą razić sformułowania typu „*uciekł do Francji*”, gdy mowa o Miłoszu. Miło, że wśród takich miast jak Nowy Jork, znalazło się miejsce dla Krakowa, Gdańska i... Kalisza (s. 51), a na mapie Polski znalazło się miejsce dla Wielkopolski i Bieszczadów (s. 117). Ciekawa jest lekcja o PRL-u (s. 90), który niewątpliwie jest wciąż obecny w polskiej kulturze, choć i tu rzązą uproszczenia, niekoniecznie będące glotodydaktyczną koniecznością: „*W latach 80. od ręki można było kupić tylko ocet, a jedzenie, benzynę i alkohol kupowało się na kartki. Zmywarek do naczyń w ogóle nie było*”. Dlaczego w kalendarzu świąt w Polsce znalazł się szabat i Jom Kippur, pokutuje też wciąż komunistyczne Święto Zmarłych, ale sama idea lekcji o świątach (włącznie z chrzcina-

⁹⁾ A. Burkat, A. Jasińska (2005), *Hurra!!! Po polsku 2*, Kraków: Prolog.

mi i pogrzebem) godna jest odnotowania (s. 132 i n.). Ciepłe są wspomnienia o świętach (s. 138), jest lekcja o polskim filmie (s. 166). Jednak czy polskie dzieci w Internecie obok pornografii szukają „treści antysemitkich” (s. 150)? Wśród czytelników gazet jest też „Eryk, 42 lata, ksiądz”, co może byłoby i chwalebne, gdyby nie sprowadzenie go do roli zawodu tylko, z którym wiąże się pewne zainteresowanie. Zaiste, inna jest pozycja księdza w polskiej kulturze – póki co.

Zstawienie tych dwu pozycji wydaje się wielce pouczające, gdyż *Hurra!!!* – czy tego chcemy, czy nie – stała się krokiem milowym w nauczaniu języka polskiego jako obcego, a jej atrakcyjność wśród młodych lektorów jest niepodważalna. To właśnie ta pozycja będzie wyznaczała model nauczania przez najbliższe lata, póki nie znajdzie się naśladowca. Jest to też pierwsza pozycja, która powstała w ramach projektu, jako praca zespołowa i jest odbiciem „ducha” nie tyle konkretnego autora, z którym można się nie zgadzać, ale „ducha czasu”, któremu dana pisząca zbiorowość się poddaje. W takim razie trudno mówić też o odpowiedzialności za słowo, obraz i przekazywaną treść.



Odautorska wizja

Na poziom progowy (B1) przewidziany jest podręcznik *Z polskim na ty*¹⁰⁾. Podręcznik nie ma specjalnej części poświęconej zagadnieniom kulturowym, co jest zastanawiające – wszak poziom B1 to poziom, kiedy można zacząć dyskutować, wyrażać opinię, poznawać coś więcej niż kolejne gramatyczne struktury. Co więcej, znajdziemy teksty ilustrujące zagadnienia gramatyczne (fragmenty artykułów z pism kobiecych), które mogłyby przy okazji prezentować Polaków, a tego nie czynią, jest za to wywiad z Heleną Vondračkową (s. 70). Nie znaczy to oczywiście, że między wierszami nie zobaczymy Polski. Jest to Polska dużego miasta, inteligentnej rodziny 2+1 (w ćwiczeniach, ale w „mozaikowej” części „Rodzina” prezentowane są z kolei duże rodziny), utrzymująca dobre stosunki z babciami i dziadkami, np. jeździ z nimi na

piknik za miasto (ćw., s. 44). Babcia zajmuje się dziećmi, tzn. gotuje zupę jarzynową i namawia do jedzenia, na deser podaje ciasto truskawkowe (a nie lody!). Jednak już nawet tak tradycyjna babcia jest babcią „europejską”: podaje do picia sok, a nie kompot z truskawek, ale też nie coca-cola (choć domagają się jej miastowe dzieci). Babcia ta, jak przystało na babcie (?), nie dba o zasady zdrowego żywienia i obiecuje na kolację usmażyć, jakże polskie, placki ziemniaczane (ćw., s. 155). Inna babcia pomaga przygotować rodzinne święto (s. 203). Dziecko w takiej rodzinie ma komputer i kota – nie brata! (ćw., s. 91). Natomiast bohater jest rozwiedziony (s. 144, s. 203), bohaterki – młode, zdecydowane, energiczne kobiety sukcesu: Natalia Kukulska z dwumiesięcznym dzieckiem jedzie na koncert, ale przecież „dziecko jej nie ogranicza”, bo ma nianię Maję (są na ty). Nieco poważniej do macierzyństwa podchodzi następna cytowana tu gwiazda polskiej piosenki – Kayah, która po urodzeniu swego jedynaka schodzi nieco na dalszy plan (s. 207). Inna kobieta dosłownie mężnie („jestem i matką, i ojcem”) wychowuje swego pierworodnego, „który przyszedł na świat z wielkiej miłości, ale mieć dziecko i żyć z mężczyzną – to dwie różne rzeczy” (s. 209). Wszystkie jednak damy nie mają co liczyć na jakieś stare zasady dżentelmeńskie – kolega na studentckim spotkaniu odwiezie co prawda zmęczoną koleżankę do domu, ale „po meczu”, trzeba mu też podawać czereśnie, bo „może przegapić bramkę” (ćw., s. 157). Bohaterowie, jeśli już się trafią w tym świecie kobiet, żyją aktywnie, sportowo (ćw., s. 172, Ryszard Rynkowski, s. 188). Można odnieść wrażenie, na skutek zawężenia źródeł tekstów do pism kobiecych, że Polacy to aktorzy, artyści, rodziny artystyczne, z jednym dzieckiem, kultywujące tradycję dobrej kuchni (np. w ćw. na s. 174), jeżdżący na „staże” do USA (s. 203). Nieco bardziej prawdziwie o matkach Polkach mówi fragment artykułu o „babskiej przyjaźni”: „rodzina, dom, praca i ciągły wyścig z czasem”, „wypełniony kalendarz” – jednak i tu dominuje motyw zabiegania w dużym mieście. Do bólu z kolei prawdziwy (ale czy odpowiedzialny?) jest obraz sąsiada: lat 65, pijak, kłóci się z żoną (s. 193). Z historii babci (ćw., s. 110) uczący się cudzoziemiec może

¹⁰⁾ E. Lipińska (2004), *Z polskim na ty*, Kraków: Universitas.

wysnuć wnioski, że w czasie wojny wszyscy konspirowali (babcia i dziadek – w partyzantce), ale potem była wolna Polska, bo spokojnie dawni konspiratorzy znajdowali pracę, a około 1952 roku (!) budowali sobie duży dom i rodziło im się dziecko. Opis salonu Magdaleny Samozwaniec może z kolei wywołać fałszywy obraz bogatego i z „tradycjami” wnętrza polskiego domu (nie ciasnego mieszkania w bloku). Zdarzają się jednak chwalebne wyjątki. Wyłomem z laickiego chóru innych podręczników jest np. fragment artykułu o ośrodku dla chorych dzieci prowadzonym przez siostry zakonne (s. 70), pojedyncze zdania na temat tego, co robi się w czasie Świąt Wielkanocnych i Wszystkich Świętych (ćw., s. 94), oraz – jakże „po polsku” brzmiące zdanie „*Elu, módl się za mnie*” (ćw., s. 155). Pięknie o Wszystkich Świętych mówi Kayah (s. 207). Z drugiej strony w opisie niedzieli nie ma miejsca na kościół (ćw., s. 178), a żartobliwe podejście do Boga w listach amerykańskich dzieci może budzić wedle polskich standardów niesmak (s. 259). Informacje „fałszywe kulturowo” to na przykład kolacja z frytkami, zupa i kurczakiem z grilla (ćw., s. 61). Jedyny bohater polskiej kultury – Chopin – zostaje przedstawiony w kontekście „*jego kobiet*” (s. 189). Od razu trzeba ograniczyć podręcznik do grupy studentów dorosłych. Tematyka seksu pojawiająca się w rysunkach A. Mleczki (s. 46, s. 77), wspomniane wyżej tematy rozwodów, porodów, dzieci bez ojców itd., motyw polskiej wódki i palenia papierosów (ćw., s. 62) na pewno musi nauczyć młodszej młodzieży zniechęcić. Absolutnie nie chcę tą analizą powiedzieć, że jest to książka „zła” kulturowo – wręcz przeciwnie, można z niej czerpać wiele życiowych mądrości, docenić też należy autorkę za umiejętność znalezienia tak wielu autentycznych tekstów dopasowanych do poziomu B1 i ilustrujących tematy gramatyczne i „mozaikowe”. Docenić należy też dołączenie kilku tekstów z pogranicza literatury. Po prostu, jak się wydaje, autorka nie brała przekazu kulturowego pod uwagę, komponując swe dzieło. Nie chce swą książką przekazać żadnego kulturowego

komunikatu – nie buduje stereotypów, obrazów, a to, co zobaczyłem, zapewne nie było jej zamierzeniem. Obraz, który się wyłonił, nie ma wyraźnych konturów – wszystko jest różne. Polska jest różna, zasadniczo „nowoczesna” i „europejska”, ale zdarzają się piękne rodziny, salony, historie i święta, raczej jednak jako czas wspomnień albo kaprys artystów. Z kulturowego punktu widzenia owo „milczenie” nie jest jednak złotem, nosi raczej znamiona niewykorzystanej szansy.

Dla poziomu B2 przeznaczony jest podręcznik *Kiedyś wrócisz tu...* (część 1)¹¹⁾. Dowiemy się z niego m.in., że w Polsce bije się dzieci, polska młodzież pije alkohol, polskie kobiety tuczą swych synów i mężów. W pamięci zostanie obraz mamy piszącej na komputerze artykuł i błąkającej się w tym czasie córeczki (na szczęście przychodzi babcia i mama może pisać dalej swój artykuł). Są też polskie „realia” sensu stricto: czytanko o Krakowie i Zakopanem, legenda o Panu Twardowskim, informacja o języku polskim.

Książką uzupełniającą dla poziomu B1/B2 jest podręcznik *Czas na czasownik*¹²⁾. Jest to podręcznik utrwalający znajomość koniugacji, aspektu oraz konstrukcji z imiesłowami. Choć zatem nie ma w założeniach prezentować kultury polskiej, czyni to często pośrednio¹³⁾. Bohater czytanek zdaje się prezentować typ przeciętnego Kowalskiego. „*Kowalski – statystyczny Polak*” pojawia się wprost dopiero w tekście 24, ale sporo mówi o sobie: ma żonę i żyje z tą żoną od 25 lat, ma dwóch synów, na jednego nie ma większego wpływu, drugi ma już swoje „niegrzeczne dzieci”. Miał być na obiad stereotypowy bigos, ale Anna „go przypaliła”, co wprowadza *novum* do stereotypu – wszak starsze pokolenie polskich żon (tu już babć) dobrze gotuje. Stereotypowe jest też zaproszenie w nucie polskiej gościnności (s. 145). Trzeba przyznać, że ów Kowalski – w innym miejscu Adam, Stanisław lub Leszek – nie razi sztucznością: jeździ do pracy autobusem lub tramwajem, pracuje w biurze, jest człowiekiem inteligentnym i skłonny do auto-refleksji. Za dużo je, ale ogólnie „*Polacy (...) jedzą za tłusto, za słodko i zbyt kalorycznie*” (s. 27).

¹¹⁾ E.G. Dąbska (2003), *Kiedyś wrócisz tu... Część I*, Kraków: Universitas.

¹²⁾ P. Garncarek (2001), *Czas na czasownik*, Kraków: Universitas.

¹³⁾ Autor mówi o takim zamyśle: „*Odrębny, ale równie ważnym zamysłem było zaprezentowanie pewnego kontekstu kulturowego, bez którego współczesne nauczanie języka nie powinno funkcjonować. Nie należy jednak doszukiwać się w tej publikacji wielu treści kultury wysokiej, artystycznej. Bardziej bowiem wyeksponowano w niej sferę realizmawczą*”. (Wstęp, s. 8).

Jego wspomnienia o rodzinie są ciepłe: ojciec miał czas, mama (a nie matka!) świetnie gotowała, wspólnie się bawili i świetnie wychowywali Janka – dalecy od obcego polskiej kulturze bezstresowego wychowania, dalecy też jednak od bicia, mimo że sugeruje je załączona ilustracja. Obraz Polaków jest tu z założenia satyryczny, bardziej przypomina Czechów¹⁴). Polacy w *Czasie na czasownik* prezentują swobodny stosunek do życia – pełen ironii, autoironii i dystansu. Przykładem może być zdanie: „*Jestem Polakiem, więc jedzenie bigosu jest moim narodowym obowiązkiem*” (ćw., s. 199). Z kultury polskiej podręcznik zaprezentuje uczącym się kilka nazwisk, tytułów i historycznych dat. Niezbyt prawdziwa jest informacja, że w grudniu czeka się na Nowy Rok – nie na święta Bożego Narodzenia (ćw., s. 199). W pamięci pozostanie obraz leżącego na chodniku człowieka, obok którego wszyscy przechodzą obojętnie (ćw., s. 142). Dużym mankamentem tego podręcznika jest, podobnie jak w przypadku innych serii, przeznaczenie jej tylko dla studentów dorosłych. Tematyka seksualna ukryta między wierszami (np. tekst *Zróbmy to*, s. 60) wyklucza ją jako podręcznik dla dzieci. Podobnie przykłady z wódką (s. 74). Największym jednak problemem jest powracający wciąż temat relacji damsko-męskich, i to w wydaniu małżeńskim, co może być niestrawne nawet dla studentów. Relacje te – trzeba przyznać – oddają to, co dzieje się w małżeńskich zaciszach polskich domów. Znamienne przykłady na iście polskie (Schulzowskie) podejście do tych spraw pojawiają się tu i ówdzie. Oto mąż nie może pomalować ściany bez zgody żony (ćw., s. 86), państwo Mańkowsky od czasu do czasu mają ciche dni i wtedy nie śpią razem, bo jedno z nich śpi u swoich rodziców (ćw., s. 98), ojciec z biedą radzi sobie z niemowlęciem pod nieobecność mamy, wypowiada jednak jakże trafną opinię o Polkach-matkach: „*Nigdy nie wiesz, chłopie, czy twoja pani nadfrunie nagle pogodna jak ptak, czy nadciągnie jak burza z piorunami*”. Teściowa, jak przystało na polską teściową, ma dużo do powiedzenia (s. 98), można ją bez zastanowienia nazwać „starzejącą się kobietą” (s. 184), ale z drugiej strony oczywi-

ste jest, że dla babci trzeba kupić prezent (ćw., s. 123). Pesymizmem wieje z historii o kobietach, które poodchodziły: od Leszka, bo był draniem (s. 103), od Stanisława, bo się odkochała (s. 125), od innego, bo „*zbyt wielu problemów nie potrafiłiśmy (...) rozwiązać*” (s. 150), od jeszcze innego, bo nie chciał pracować i wy dorosłość, zrezygnować z „filozoficznego” podejścia do życia (s. 197). „*Statystyczny Kowalski*” żyje co prawda z żoną Anną od 25 lat, ale się nie kochają (s. 145). Obrazu takich polskich małżeństw nie jest już w stanie zmienić tekst 31, pełen ciepłego narzekania na dzisiejsze czasy dwójga starszusków, z jakże ciepłym zakończeniem: „*Wracajmy do domu, Mario. Zachmurzyło się*” (s. 180). Kobiety za to zawsze były idealnymi matkami Polkami: Julia, żona Leszka „*dojadła resztki z wczorajszego obiadu*” (s. 103). W takim kontekście zdanie: „*Nasze małżeństwo jest katastrofą! Ale winę za ten stan rzeczy ponosisz tylko ty*” (ćw., s. 133) implikuje naturalnie jako nadawcę kobietę. Polak przy Polce jest tu zawsze mały, nie dorasta do jej doskonałości, a każda próba ratowania resztek męskiej godności prowadzi do rozejścia się, co – niestety? – nie jest polskim standardem. Bez kobiety natomiast „ginie” marnie w stosie śmieci, choć może rozwijać się „*towarzysko i intelektualnie*” (s. 150) albo bezkarnie rozmawiać w parku z ptakami (s. 170). Może być sobą: spać, kiedy chce, ubierać się, w co chce, rozmyślać przy świecach, słuchać muzyki i rozważać filozofię Stanisława Brzozowskiego (s. 197). Idealny obraz kobiety pojawia się w tekście 32: „*zachwycająca i patrząca na mnie*”, „*najsmaczniej gotująca, najdokładniej sprząająca i najcierpliwiej czekająca*”, oszczędna itd. Idealny obraz polskiej żony zakłóca jednak informacja, że jest to „*nowa żona*” (s. 184). Jeszcze jedna żona, z pokolenia „*matek Polek – męczenniczek*”, zostaje uczącym się zaprezentowana w tekście 33, tym razem mąż gbur może jej dowolnie nawymyślać, wyżyć się na niej, a ona nie odpowie ani słowem, tylko pochlipuje sobie cicho, jak sugeruje załączona w podręczniku ilustracja.

Kolejnym podręcznikiem uzupełniającym jest *Coś wam powiem*¹⁵). Podręcznik ten doskonale wy-

¹⁴ Czeskie piwo zastępuje polska wódka, jak choćby w zdaniu z ćwiczenia na s. 74: „*Dzisiaj pijemy wódkę w zasadzie bez okazji. Możemy więc wypić ją nawet za zdrowie teściowej*”.

¹⁵ M. Szelc-Mays (2002), *Coś wam powiem*, Kraków: Universitas.

pełnia rolę prezentacji tego, jak się mówi w różnych sytuacjach życiowych i faktycznie tak się mówi, czego przykładem może być dialog z dzieckiem, w którym jest normalny tryb rozkazujący (a nie „proszę” + bezokolicznik, s. 224)¹⁶. Przez owo „mówienie” co jakiś czas prześwieca „polska dusza”, jak chociażby w specyficznie polskim usprawiedliwianiu spóźnienia czynnikami zewnętrznymi (s. 57). Irytować może jednak prezentacja tej duszy jako z natury kłótlivej, jak choćby w dialogu: „– Och, przepraszam, nie chciałam Pana potrącić!/- Na drugi raz niech Pani uważa!” (s. 58). Czy tak byłoby w rzeczywistości po przeprosinach kobiety?¹⁷ Klient „rzuca się” w punkcie napraw RTV (s. 80) albo w sklepie (s. 136), klienci krzyczą na kasjerkę, która musi wyjść (s. 79). Niepokojące jest też przedstawianie realiów polskich usług jako niskiej jakości: restauracje, mechanika samochodowa, kasy (s. 79). Już w pierwszym „topiku” (podręcznik, niestety i absurdalnie w kolejnych wydaniach jest po angielsku) widzimy postać witającego szlachcica w kontuszu. Krótka informacja lektora, że tak wyglądał kiedyś Polak, że kultura szlachecka jest punktem odniesienia dla kultury polskiej itd., może stanowić doskonały wstęp do poznania kultury zachowań i słowa w kolejnych lekcjach. Pytanie zadawane po każdym prawie wstępie: „A jak jest w Waszym kraju?” współgra z założeniami interkulturowego podejścia w nauczaniu języków obcych. Kolejne tematy wypełniają mapę socjokultury. Dużym plusem podręcznika jest ukazywanie specyficznie polskich, ale też szerszych, spotykanych również (!) w Polsce zachowań, np. kiedy i przed kim zdjąć nakrycie głowy (s. 21), kiedy wstać na powitanie (s. 22), że w żałobie w Polsce chodzi się na czarno (s. 112). W dyskusjach nad ideą programu kulturowego niejednokrotnie słyszałem pytanie: po co uczyć czegoś, co jest ogólnie znane w świecie. Jest to ograniczenie na wyrost. Skąd bowiem uczący się ma wiedzieć, gdzie kultura polska jest tożsama z szerszą? Poza tym, to, co było (!) takie samo w Europie, wcale nie musi być takie teraz. Wiele zachowań można spotkać już tylko w Polsce. Pod-

ręcznik swobodnie prowadząc uczącego się przez praktycznie wszystkie sytuacje życiowe, nie boi się spotkań z Kościołem katolickim, księdzem, ogólnie sferą religii, zauważa fakt kulturowego istnienia religii w języku i zachowaniach. Mówi o Wszystkich Świętych (s. 75, ze słuchu), choć w innym miejscu straszy komunistycznym Świętem Zmarłych (s. 182). Nie boi się poezji. Mówi – autentycznymi fragmentami gazet – o aktualnych problemach życia w Polsce, np. bezrobociu (s. 118), ale też pokazuje fenomeny polskiej kultury, np. wizyty świętego Mikołaja w przeciętnej rodzinie (s. 194, ze słuchu) i festiwal w Jarocinie (s. 120). Określiłbym jednak tę książkę jako podręcznik niewykorzystanych szans. Kwiz, nie jest kwizem wiedzy o Polsce, a mógłby (s. 53), zaprezentowany jest jedynie – świetny skądinąd – pomysł na pytania z zakresu „realiów polskich”. Przy temacie o przebaczeniu nie pojawia się kontekst kulturowy polskiego przebaczenia od księdza Robaka przez Kmicica po „grubą kreskę” i kult Bożego Miłosierdzia, a byłaby taka szansa w tekstach do czytania lub słuchania. W tym samym temacie jest ćwiczenie polegające na decydowaniu, za co trzeba, za co nie trzeba przepraszać, mogłoby być ono rozwinięte w szerszy „katalog” rzeczy, których w Polsce robić nie wypada (tu właściwie jest tylko jeden przykład: trzymanie nóg na stole, s. 62). Nie znajdziemy polskich próśb, przeprosin, przebaczeń (więc polskiej historii), radości i opinii. Podręcznik „trzyma się” Polski, np. prezentowana przy okazji św. Mikołaja (s. 194, ze słuchu) i jako ilustracja problemu skąpego męża (s. 203, ze słuchu) rodzina to 2+2, choć także tu odnaleźć można tendencję do „bycia w Europie”. Czy koniecznie inne polskie małżeństwa musiały zostać przedstawione jako rozwodzące się (s. 64, ze słuchu), już rozwiedzione (s. 202, ze słuchu), przeżywające poważne problemy (s. 86, ze słuchu), z żoną „zołą” (s. 197), a pytania o małżeństwo sugerować jego schyłek (s. 72)? Bardzo „niepolski” jest też „partner” zamiast męża, i to jeszcze w kontekście zdrady (s. 138). Nazywanie polskich świąt „wielogodzinnymi torturami przy ro-

¹⁶ Choć zdarzają się też konstrukcje raczej niespotykane: „Hej, młody człowieku” (s. 28) lub już nieużywane: „Matko Boska!”, „Jezus Maria!” (s. 126), „Rany Boskie” (s. 245). Można też odnieść wrażenie sztuczności, gdy słuchamy (czytamy) słowa skierowane do dziecka: „A ostrzegałam cię tyle razy, żebyś...”.

¹⁷ Podobną sytuację znajdziemy w filmie *Uczmy się polskiego*, gdzie Marta zostaje potrącona przez Marka (oboje niosą choinki) i jest dialog: „– Niech pani uważa!/- To niech pan uważa!”.

dzinnym stole” i decyzja wyjazdu na święta w góry również pozostaje daleka od polskich standardów. Podobnie pisanie kartek z okazji „Choinki” i „Jajka wielkanocnego” (s. 165).

Warto też przyrzeć się podręcznikom gramatycznym, w których w ćwiczeniach również znajdziemy ukryty przekaz kulturowy. Niestety, ograniczone ramy artykułu nie pozwalają na zaprezentowanie wyników analizy w całości – ich próbkę pozwoliłem sobie przytoczyć na wstępie. Najczęściej odpowiedzialność i niefrasobliwość sąsiadują na kolejnych stronach. Podręcznik *Przygoda z gramatyką*¹⁸⁾ nie ucieka od sfery religijnej (zdanie: „Modlił się żarliwie całą mszę”, s. 94), jedno z ćwiczeń jest tekstem o Bożym Narodzeniu, choć tu raczej udowadnia się jego przedchrześcijański (!) charakter, niż prezentuje zwyczaj Wigilii (s. 111), uczący się poznają przysłowie „Gość w dom, Bóg w dom” (s. 206). W *Co z czym*¹⁹⁾ pojawia się kilkakrotnie motyw spowiedzi, co chwalebne, zdumiewa jednak „prawdą” obraz polskiej rodziny w wypowiedzeniu mamy: „A teraz idź do sklepu po gazety dla ojca. Ojciec wraca po pracy zawsze zmęczony i po obiedzie lubi sobie poczytać (...). Portfel jest jak zwykle w słoiku po musztardzie” (s. 61). *Liczebnik też się liczy*²⁰⁾ wykorzystał szansę i miliony zostały zilustrowane liczbą wiernych na spotkaniu z papieżem w Częstochowie (s. 50) i w sanktuarium maryjnym (s. 135) oraz cytatem z Mickiewicza o cierpieniu za miliony (s. 51). Dlaczego jednak studenci mają poznać zwrot „na drugą nogę/nóżkę” jako „zachętę do wypicia drugiego kieliszka wódki” (s. 78)? Autorka *Nie ma róży bez kolców*²¹⁾, ucząc zasad pisowni, wykorzystała szansę na prezentację wielu nazw własnych. Rodzi się jednak pytanie, czemu mają służyć zdania „W kościele było zimno i ciemno” (s. 29) albo „Dzisiejsze kazanie w kościele było strasznie nudne” (s. 30).



Co dalej?

Omawiane podręczniki prezentują owo słynne już „macosze” podejście do kultury. Cechuje je

brak koncepcji, co z fenomenów polskiej kultury chcemy przekazać. Z drugiej strony dominuje ucieczka od „realiów” polskich na rzecz tematów uniwersalnych, łącznie z przytaczanymi danymi i przykładami z Europy i USA. Wiąże się to zapewne z niewiarą w wartość polskiej kultury dla niepolskiego odbiorcy, jak też niechęcią autorów do wzięcia odpowiedzialności za propozycję kanonu polskiej kultury w swoim podręczniku. Może to być też obawa przed zamianą podręcznika do nauki języka polskiego jako obcego na antologię materiałów kulturowych, który równie dobrze mógłby być używany w polskiej szkole, wszak kontakt z dziełem (wytworem) kultury niechybnie prowadzi w kierunku jego analizy i interpretacji. Czy jednak faktycznie jest się czego bać? Analiza i interpretacja wytworu kultury prowadzi z powrotem do języka – przynajmniej na poziomach wyższych. Zawężanie zjawisk kulturowych lub wręcz fałszywy ich obraz na poziomach niższych może się wiązać nie ze złą wolą, nawet nie z omawianą już modą na europejskość, ale z brakiem punktów odniesienia. To, co jest oczywiste jako polskość dla jednych, wcale nie musi być dla tych, którzy wychowali się już w atmosferze wielokulturowości lub których domy już wcześniej odeszły od pojęcia tradycyjnego domu polskiego. Obserwowane na masową skalę w dużych miastach przemiany socjokulturowe polskiego społeczeństwa stawiają pytanie o sens ukazywania „skansenu” polskich zachowań i tradycji. Trzeba jednak pamiętać, że odejście od pewnego modelu jest jednak odniesieniem się do tego modelu, a wiąże się często nie ze świadomym odrzuceniem np. niedzielnego rodzinnego obiadu, ale raczej z życiowymi koniecznościami. Dlaczego jednak nie pokazywać tego, co jest piękne, nawet jeżeli odchodzi?

Światowych tendencji nie da się zatrzymać. Podręczniki będą pisane przez zespoły, finansowane ze środków unijnych w ramach różnorodnych projektów, unifikowane w ramach partnerstwa z innymi krajami. W takiej sytuacji nawet jak najbardziej szlachetna wizja autora może się rozbić o europejską *correctness*, co zaowocuje partnerami zamiast mężów i koniecznie świętem Kipur

¹⁸⁾ J. Pyzik (2003), *Przygoda z gramatyką*, Kraków: Universitas.

¹⁹⁾ S. Mędak (2002), *Co z czym*, Kraków: Universitas.

²⁰⁾ Tenże (2004), *Liczebnik też się liczy*, Kraków: Universitas.

²¹⁾ E. Lipińska (1999), *Nie ma róży bez kolców*, Kraków: Universitas.

wśród polskich świąt. Do tego autorami będą młodzi lektorzy, którzy akurat „załapią” się do danego projektu, nie będą mieli ani wizji podręcznika (poza własnymi doświadczeniami), ani przygotowania teoretycznego i naukowego, ani doświadczenia (bo będą coraz młodszy), ani tym bardziej nie będą dostrzegać potrzeby przemycania pozytywnych (!) treści kulturowych poza ewentualnie doświadczaną przez siebie kulturą masową i resztką tradycji wyniesionych z rodzinnych domów. Będą kopiować podręczniki do nauczania języków zachodnich. Dlatego tak ważna jest tu rola recenzentów, koordynatorów i współpracowników naukowych projektów. Żywię nadzieję, że starczy im i siły, i odwagi, by opowiedzieć się za kulturą polską – czyli za tym, co kulturalne, i za tym, co polskie. Póki co, nie ma żadnej instytucji, która oceniałaby powstające podręczniki pod względem interesu państwa polskiego, polskiej obywatelstwa, etyki i moralności. Sama recenzja nie bierze z zasady tych aspektów pod uwagę. Wydawca może dowolnie wpływać na przekazywane treści, a lektorzy i uczący się mogą być poddawani manipulacji.

Odpowiedzialność w nauczaniu języka polskiego jako obcego nie kończy się jednak wraz

z wyborem, a nawet pracą przy powstawaniu podręcznika. Cudzoziemiec uczący się polskiego odczytuje nie tylko tekst, ale też kontekst lekcji – od zachowania i sposobu bycia nauczyciela po wystrój sali i otoczenie szkoły. To właśnie nauczyciel jest często źródłem wiedzy o Polsce i Polakach, proszony jest o odpowiedź na różne pytania, wymaga się od niego jasnych poglądów i posiadania własnego zdania. Czy jednak w programach studiów i kursów przygotowujących przyszłych lektorów uwzględnione są treści wychowania? Jeśli tak, to według jakich kryteriów: liberalnego relatywizmu czy tradycyjnych wartości. Nie sposób nie zauważyć, że nauczanie języka polskiego jako obcego dalekie jest od treści wychowawczych i od lat dryfuje w kierunku czystej mechaniki pogłębiania wiedzy językowej. Sfera kulturowa została zepchnięta w rejony dodatków i nie widać bodaj woli podjęcia na nowo tematu np. kanonu wiedzy o Polsce, egzaminów sprawdzających wiedzę o Polsce, jej kulturze lub umiejętność adekwatnego poruszania się wśród Polaków. Póki więc nie ma się do czego odwołać, pozostaje odwołanie się do odpowiedzialności za słowo, zachowanie się i przekazywane treści kultury.

(sierpień 2007)



WYDAWNICTWA CODN PROPONUJĄ

ZARZĄDZANIE WIEDZĄ W SZKOLE

Jan A. Fazlagić



O jakości nauczania decyduje dzisiaj nie tylko kunszt nauczyciela, lecz także dobre zarządzanie w oświacie. Zarządzanie wiedzą jest więc kluczem do poprawy funkcjonowania oświaty.

Książka ta w sposób przystępny i interesujący porusza wszystkie najważniejsze zagadnienia związane z zarządzaniem wiedzą w placówce oświatowej. Dyrektorzy szkół, nauczyciele, wizytatorzy, Rady Rodziców, pracownicy ośrodków doskonalenia nauczycieli i inne osoby związane z oświatą odnajdą tutaj odpowiedzi na wiele podstawowych pytań dotyczących zarządzania wiedzą w oświacie. Książka zawiera zarówno opis najważniejszych zagadnień, jak i narzędzia do wykorzystania w zarządzaniu wiedzą w oświacie.

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Krzysztof Polok¹⁾
Jaworze k. Bielska-Białej

Efekt Tomatisa – na co trzeba zwrócić uwagę, ucząc fonetyki angielskiej

Aby poprawnie mówić w języku obcym, trzeba opanować możliwie największy zasób słownictwa tego języka oraz zasady łączenia wyrazów w zdania. Na znajomość słownictwa składa się poznanie zarówno formy graficznej, jak i dźwiękowej wyrazów oraz ich znaczenia. Oba te elementy stanowią nierozdzielalną całość. W tym artykule zajmuję się podsystemami fonologicznymi języka angielskiego i języka polskiego. Moim celem jest wskazanie różnic między zasobami i artykulacją głosek w obu językach oraz przedstawienie badań dotyczących możliwości uczenia się artykulacji dźwięków języka obcego. Ułatwi to nauczycielom poszukiwanie takich sposobów pracy z uczniami na materiale fonetycznym obu języków, aby nie tylko zauważali oni różnice, lecz również umieli je praktycznie zastosować i zwracali uwagę na poprawność wymowy gwarantującą właściwe zrozumienie znaczenia wypowiedzianego tekstu.

Co to jest „efekt Tomatisa”?

Fonetyka zajmuje się opisem głosek istniejących w danym języku, a także właściwą mu ich artykulacją, czyli funkcjonowaniem aparatu mowy człowieka i tworzeniem dźwięków mowy. W tym tekście chcę bliżej przyjrzeć się właśnie sposobom produkcji głosek wchodzących w skład języka

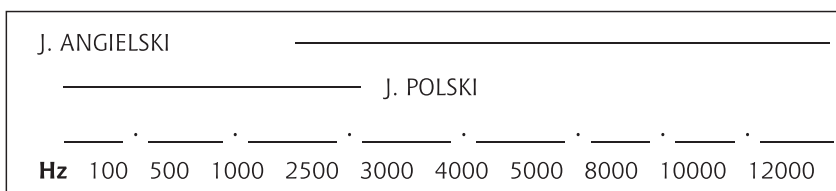
polskiego i języka angielskiego oraz praktyczną ich realizacją podczas uczenia się tego drugiego. Od czego zależy produkcja danego dźwięku? Czy wpływ na jakość wytworzonego dźwięku może mieć sposób i częstotliwość jego odbioru? Jaki wpływ na jakość i sposób produkcji konkretnych dźwięków wchodzących w skład jednego języka ma ludzkie ucho (słuch w ogóle)? Pytania takie stanowią część podstawowych problemów związanych z systemem fonetycznym języka.

Wiadomo powszechnie, że pierwszym organem w pełni wykształconym podczas rozwoju człowieka z zarodka jest ucho, które od razu pozwala dziecku wsłuchiwać się w odgłosy dobiegające ze świata zewnętrznego. Alfred Tomatis, znany kanadyjski językoznawca i naukowiec zajmujący się problematyką słuchu, odkrył w połowie lat 50., że niezbędną zmienną stymulującą działanie ludzkiego umysłu jest pojawienie się fal akustycznych o wysokiej częstotliwości oraz że zanik takich dźwięków powoduje zanik efektywnego funkcjonowania umysłu człowieka (Szurlej, Dowling, 2005:32). Odkrycie to doprowadziło go do zdefiniowania efektu Tomatisa zakładającego, że wytwarzanie dźwięków mowy przez człowieka ulega ograniczeniu do tych dźwięków, które przez dłuższy czas odbiera ucho ludzkie. Zakłada on, po pierwsze, że każdy człowiek rodzi się ze słuchem idealnym, dzięki czemu jest w stanie odtworzyć każdy usłyszany dźwięk, a po drugie, że ucho ludzkie z biegiem czasu adaptuje

¹⁾ Dr Krzysztof Polok jest adiunktem w Katedrze Anglistyki Akademii Techniczno-Humanistycznej (ATH) w Bielsku-Białej.

się do dźwięków, które człowiek słyszy i używa, funkcjonując w społeczeństwie, którego jest członkiem, przy okazji zapominając pozostałe dźwięki, które nie są mu potrzebne. Wynika to z łatwej do zaobserwowania skłonności ludzi do automatycznego eliminowania z pamięci i zasobu umiejętności wszystkiego, co nie jest stale ćwiczone i uznawane za niezbędne do życia. Założenie takie oznacza, iż z biegiem czasu pojawia się u człowieka zjawisko *selektywnej głuchoty*, które powoduje, że jest on w stanie dokładnie usłyszeć i odtworzyć jedynie dźwięki występujące na tej częstotliwości, do której jego ucho zostało przyzwyczajone (Szurlej, Dowling, 2005:34). Każdy dźwięk, np. dźwięk przynależący do innego języka, niemający całkowicie wspólnego (tzn. pokrywającego się) poziomu częstotliwości z językiem natywnym, jest odtwarzany jedynie do granic możliwości reprodukcyjnych języka natywnego. Jeśli więc częstotliwość dźwięków brytyjskiej odmiany języka angielskiego mieści się w granicach między 2000 a 12000 Hz, a częstotliwość dźwięków języka polskiego w granicach 100-3000 Hz, oznacza to, iż większość dźwięków angielskich nie jest przyswajalna przez ucho statystycznego Polaka (z wyłączeniem osób o wysokim poziomie bilingwalności złożonej). Skutkuje to jedynie przybliżonym reprodukowaniem wychwytywanych dźwięków. Rozumowanie takie skłania do konkluzji wyjaśniającej poniekąd zjawisko lepszego (wierniejszego) odtwarzania dźwięków przynależących do innych języków przez małe dzieci. Ich uszy nie zostały jeszcze całkowicie pozbawione możliwości odbioru dźwięków innych języków. Słuchając ich, są w stanie wychwycić te dźwięki, a następnie odtworzyć. Produkcję je przez dłuższy czas (jak ma to miejsce w wypadku bilingwalności złożonej), dzieci takie są w stanie „zaprzyjaźnić się” z nimi na tyle, by uwrażliwić swoje uszy i umysły na właściwe odtwarzanie dźwięków obcego języka. Przedstawiony proces postępowania może więc służyć jako forma wyjaśnienia, dlaczego osoby bilingwalne, które uzyskały wysoki sto-

pień bilingwizmu w dzieciństwie, potrafią – jak pokazują badania – pozostać bilingwalne zarówno w zakresie systemu leksykalno-syntaktycznego, jak i fonologicznego. Znajdujący się w sferze oddziaływania LAD (*Language Acquisition Device*) aparat dostosowania dźwiękonaśladowczego wytworzył u takiego dziecka zakres wrażliwości odbiorczo-produktywnej na dźwięki obu używanych przez nie języków. Aparat ów wytworzył więc możliwość dostosowywania się do częstotliwości dźwiękowej obowiązującej w drugim z przyswojonych języków, co z kolei pozwoliło na odbiór i produkcję dźwięków o częstotliwości obowiązującej w każdym z używanych języków.



Rys. 1. Zakres częstotliwości fal dźwiękowych języka polskiego i języka angielskiego (wg A. Tomatisa).

Może oczywiście pojawić się w tym miejscu pytanie o sytuację języka B w momencie, gdy osoba taka wykorzystuje w celach komunikowania się głównie dźwięki o częstotliwości języka A. Czy w tej sytuacji, zgodnie z założeniami efektu Tomatisa, ucho ludzkie wystawione na ekspozycję zakresu dźwięków przynależnych językowi A zatraci stopniowo zdolności odbioru i produkcji dźwięków języka B, czy też dźwięki raz (w młodości) wyuczone, które pozostawiły ślad fonetyczny w LAD, są trwale zapamiętane przez osobę reprezentującą stan bilingwalności złożonej? Jeśli bowiem miałyby miejsce druga z zasygnalizowanych sytuacji, oznaczałoby to, że efekt Tomatisa odnosi się jedynie do sytuacji nauki języka pierwszego (L1) i języka drugiego (L2), gdy odbywa się ona w chwili zaistnienia logicznych i realistycznych podstaw do twierdzenia, że dana osoba ma jeszcze szansę na to, aby stać się bilingwalną również w odniesieniu do systemów fonologicznych obu języków. Do tego typu wniosków może skłaniać znajdująca się w doniesieniu Szurlej i Dowlinga informacja, iż sam Tomatis, świadomy istniejących ograniczeń, skonstruował tzw. elektroniczne ucho umożliwiające złapanie obcojęzycznego akcentu

bez względu na wiek oraz czas nauki języka obcego (Szurlej, Dowling, 2005:34).

W reklamowej poniekąd części ich artykułu (jego autorzy są profesjonalnie związani z nauką języka metodą Tomatisa) zapewniają, że zmiany w odbiorze oraz produkcji dźwięków przynależnych innym językom są możliwe bez względu na czas rozpoczęcia nauki L2, przy czym zmiany te będą miały charakter względnie trwałe. Z jednej strony oznacza to, że wspomniana przez Tomatisa niemożność reagowania na dźwięki inne od tych przynależnych językowi natywnemu jest do uniknięcia, a z drugiej, że wykonane swego czasu przez amerykańskiego lingwistę Marka Patkowskiego doświadczenie dotyczące wieku krytycznego dla akwizycji L2 (Patkowski, 1980) powinno zostać przynajmniej w jakimś stopniu zakwestionowane. Wprawdzie Mark Patkowski, zakładając, iż tzw. obcy akcent nie jest elementem trwale deformującym produkcję L2, nie koncentruje się na zależności między językiem przyswajanym a sposobem jego fonetycznej produkcji, należy jednak, jak się wydaje, przyjąć założenie, że całkowite zignorowanie systemu fonologicznego podczas badań dotyczących jakości produkcji L2 (a tego typu badania przeprowadzał Patkowski, zadając sobie pytanie dotyczące wpływu wieku na akwizycję podstawowych – poza akcentem – cech L2) mijałoby się z zasadniczym celem badań. Należy bowiem w tym miejscu założyć, że kontur informacyjny (akcent) odróżnia się wyraźnie od sposobu produkcji poszczególnych dźwięków (tj. samogłosek oraz spółgłosek) wymagających zakresów częstotliwości danego języka. System fonologiczny danego języka zawiera w sobie zawsze także jego kontur informacyjny, ale zależność między akcentem, intonacją oraz rytmem, a także sposobem realizacji praktycznej znajdujących się w nim głosek w żadnym wypadku nie jest (i nie może być) elementem wysoko korelującym między sobą. Wydaje się bowiem, że nie jest możliwa do wyobrażenia sytuacja, w której dana osoba, usiłująca stać się osobą bilingwalną, produkuje dźwięki głosek danego języka, tj. A lub B, w sposób daleki od doskonałości, równocześnie będąc w stanie, np. dzięki możliwości dłuższego pobytu wśród osób władających danym językiem, na co dzień produkować w miarę poprawny kontur intonacyjny danego

języka. W tym kontekście konkluzja Patkowskiego wynikająca z jego badań i stwierdzająca, że nie jest możliwe uzyskanie prawie natywnej zdolności posługiwania się L2 po uzyskaniu wieku dojrzewania (tzn. zgodnie z założeniem badawczym Patkowskiego – 15. roku życia), mogłaby być dzięki zastosowaniu „elektronicznego ucha” skonstruowanego przez Tomatisa kwestionowana, przynajmniej w zakresie akwizycji systemu fonologicznego. Należy bowiem zadać istotne w tym kontekście pytania, czy w obu pracach badawczych przyjęto choćby zbliżone wstępne założenia oraz czy różne przecież wnioski końcowe nie wynikają z przyjęcia innych niż naukowe założenia.

Rozumiejąc dobrą wolę i chęć pomocy uczącym się języka reprezentowaną przez Tomatisa, nie wolno nie zauważyć tego, że wiele badań (np. Johnson, Newport, 1989, Snow, Hoefnagel-Höhle, 1978 i in.) potwierdza – w jakimś stopniu – jego tezę o istnieniu postulowanej przez Lenneberga supozycji CPH (*Critical Period Hypothesis*). Badania te wyraźnie wskazują na istnienie granicy wiekowej mającej istotny wpływ na akwizycję oraz performancję L2. Ponieważ granicą tą jest osiągnięcie przez uczących się wieku dojrzewania, nie wydaje się, aby po osiągnięciu tej granicy istniały jakiegokolwiek wyjątki od reguły potwierdzającej hipotezę wieku krytycznego (Lightbown, Spada, 1999:61-68). Przede wszystkim nie wydaje się, aby wyjątek ten dotyczył tak ważnej dla języka kwestii jak produkcja dźwięków istotnych dla osiągnięcia prawie natywnej wymowy głosek, obowiązującej w danym języku. O ile założenia *efektu Tomatisa* wydają się w miarę logicznie ze sobą powiązane (możliwa jest bowiem do wyobrażenia sytuacja *selektywnej głuchoty*), o tyle trudne do zaakceptowania wydają się sugestie skorzystania z pomocy „elektronicznego ucha” w celu odblokowania sytuacji będącej rezultatem „selektywnej głuchoty”. Jeśli bowiem rację ma Patkowski i inni badacze, to wiek 15 lat jest wiekiem granicznym dla osiągnięcia wszystkiego, co istotne w akwizycji języka obcego, włączając w to przede wszystkim operacje językowe związane z systemem fonologicznym. System ten jest na tyle ważnym elementem ogólnego systemu języka, że nieuwzględnienie wszelkich istotnych dla jego funkcjonowania kwestii nie byłoby możliwe

z logicznego chociażby punktu widzenia. Oznaczałoby bowiem pominięcie lub niedostateczne uwzględnienie jednego z podstawowych elementów informujących o jakości języka.

Językowe zestawy fonologiczne

W tym kontekście istotne wydaje się zapoznanie się z podstawowymi zestawami fonologicznymi istniejącymi w konkretnym języku, jak również zdobycie informacji, w jaki sposób posiadane wiadomości przekazać osobom uczącym się danego języka obcego. Z uwagi na to, że zadaniem niniejszej pracy nie jest jedynie ocena kompetencji komunikacyjnej i lingwistycznej nauczycieli języka obcego, należy – jak się wydaje – zwrócić baczniejszą uwagę na podstawowe (zarówno fonetyczne, jak i intonacyjne) różnice pojawiające się między oboma (tzn. polskim i angielskim) systemami fonologicznymi.

Jednym z istotnych sposobów poszukiwania wspomnianych powyżej różnic jest odnalezienie istotnych w danych językach cech diakrytycznych oraz porównanie ich na szczeblu kontrastu międzyjęzykowego. Cechą taką będzie w języku angielskim np. iloczys z uwagi na istnienie w tym języku zarówno samogłosek długich, jak i krótkich (np. [ˈbɪt] vs. [ˈbɪ:t]). Kolejną cechą diakrytyczną spółgłosek angielskich jest opozycja głośności oraz jej braku (np. /ˈpɪɡ/ vs. /ˈbɪɡ/). W wypadku samogłosek polskich cechą diakrytyczną będzie (Milewski, 2004:53) opozycja nosowości lub jej braku (np. /żona/ vs. /żono/), w odniesieniu do spółgłosek polskich opozycją tego typu jest dźwięczność, doprowadzająca do pojawienia się (podobnie jak miało to miejsce w języku angielskim) różnic semantycznych między wyrazami zawierającymi daną cechę (np. /graty/ vs. /kraty/). Inną istniejącą w języku polskim cechą diakrytyczną spółgłosek jest twardość lub miękkość (np. /pana/ vs. /piana/).

Jak można zauważyć, w każdym z przedstawionych przypadków, mówiąc o cechach diakrytycznych polskich oraz angielskich spółgłosek i samogłosek, mamy na myśli również ich cechy dystynktywne, czyli te cechy, które odróżniają je od siebie, doprowadzając w efekcie do pojawie-

nia się różnic znaczeniowych. Cech takich jest w obu językach sporo, a zależą one nie tylko od sposobów realizacji fonetycznej, lecz również od sposobów produkcji poszczególnych dźwięków pojawiających się w obu językach. W celu przeanalizowania poszczególnych systemów dźwiękowych istniejących w obu językach należałoby więc sporządzić, a następnie przestudiować tabele uwzględniające wspomniane kwestie produkcji i realizacji głosek (wiele takich tabel można znaleźć w różnych podręcznikach do nauki fonetyki obu języków). Analiza taka przyniosłaby nie tylko pełny wykaz diakrytycznych cech dystynktywnych istniejących w obu językach bądź też wyraźny obraz polsko-angielskich kontrastów fonetycznych i fonologicznych, lecz także doprowadziłaby do sformułowania pewnej liczby wniosków odnoszących się zarówno do sytuacji wewnątrzjęzykowej każdego z porównywanych języków, jak i do sytuacji pojawiającej się na styku każdego z nich. Wnioski te stanowią by mogły istotną pomoc podczas prac nad ustalaniem sposobów nauczania wymowy angielskiej przez polskich nauczycieli tego języka, a więc sytuacji niezwykle istotnej z punktu widzenia wykształcania nawyków językowych u uczniów podczas procesu nauczania ich języka angielskiego.

Nie trzeba – jak się wydaje – przypominać roli, jaką pełni warstwa fonologiczna języka obcego podczas nauczania poszczególnych elementów tego języka. Nauczyciel mający wyraźne kłopoty z artykulacją głosek języka, którego naucza, nie będzie przecież w stanie nauczyć poprawnie dźwięków rzeczywiście w nim istniejących, proponując w zamian ich mniej lub bardziej udane aproksymacje. Można, oczywiście, zawsze wyjść z założenia, że – podobnie jak uczynił to wspomniany wcześniej M. Patkowski – poprawna realizacja foniczna dźwięków nie odgrywa podczas procesu zdobywania przez uczniów kompetencji komunikacyjnej w ramach L2 zasadniczej roli. Wydaje się jednak, że należałoby również zachować zdrowy rozsądek. Jeśli bowiem przyjmie się, iż odpowiednia realizacja foniczna dźwięków pojawiających się w danym języku ma wpływ na jego warstwę semantyczną, oznaczać to będzie, że nauczyciel, który nie zwraca zbytnej uwagi (być może nie tylko dlatego, że o większości związanych z nauczaniem fonetyki spraw zdążył już zapomnieć)

na sposób realizacji dźwiękowej poszczególnych głosek istniejących w danym języku, wytwarza w uczniach przekonanie, iż nie należy się bardzo starać wypowiedzieć dany dźwięk w sposób poprawny. Od tego, aby dźwięk taki rozszyfrować, jest przecież odbiorca wiadomości i od niego zależy, czy wiadomość zrozumie, czy nie.

Nie będę tu przekonywać o błędności takiego założenia. Celem nauczyciela języka angielskiego powinna być taka nauka języka, aby produkowane przez uczniów dźwięki nie różniły się zbyt od dźwięków oryginalnych, szczególnie w przypadku, gdy uczniowie są uczniami młodymi (np. przed 15. rokiem życia). Nawet jeśli nie będzie się brało pod uwagę wniosków wynikających z praw i twierdzeń A. Tomatisa, a jedynie, przykładowo, sugestie N. Chomsky'ego dotyczące sposobu akwizycji języka przez ludzi, należy mimo wszystko zwrócić uwagę na jakość produkcji warstwy fonicznej języka przez ucznia w klasie. Jak zauważa Milewski (2004:52-53), w chwili, gdy zaczynamy poznawać język drugi, jesteśmy w stanie wyprodukować jedynie te dźwięki, do których do tej pory byliśmy przyzwyczajeni. Nie umiając za bardzo poradzić sobie z odtworzeniem nowych, doprowadzamy do przeniesienia dźwięków polskich na obszar fonetycznej realizacji dźwięków angielskich. Co więcej, wraz z przerzuceniem nawyków realizacji dźwięków z języka polskiego do sfery fonetycznej języka angielskiego przerzucone zostają równocześnie pewne obowiązujące jedynie w języku polskim diakrytyczne reguły fonetyczne, przy czym równocześnie jest przyjmowane fałszywe założenie, iż nawet „polska” produkcja dźwięków angielskich nie zakłóci całościowego odbioru produkcji treści informacyjnych, ponieważ zawsze odbiór taki obroni się dzięki konsytuacji. Tyle tylko, że czasem nawet taki system obrony kompletności przekazu informacyjnego nie jest wystarczający, jeśli produkcja dźwięków natywnych jest zbyt odległa od oryginału języka obcego.

Przykładami realizacji dźwięków występujących w językach angielskim oraz polskim mogą być:

- ▶ zastępowanie dźwięków oryginalnych dźwiękami aproksymacyjnymi (np. wymowa [ˈθɪn] jako /ˈsɪn/ lub [ˈbæt] jako [ˈbet]),
- ▶ palatalizacja szeregu spółgłosek angielskich (np. wymowa *knee*, jako *[ˈńij]),

- ▶ uznawanie cech redundantnych w języku angielskim za cechy fonetycznie istotne (np. zębowa produkcja spółgłosek plosyjnych /t/ lub /d/),
- ▶ odrębne od właściwych formy wymowy samogłosek (np. zastosowanie polskiej wymowy samogłoski /y/: *[syn], a nie [sɪn]),
- ▶ wprowadzanie reguł realizacji głosek zgodnych z tymi, które obowiązują w języku polskim (np. ubezdźwięcznienie głosek finalnych w danym wyrazie angielskim: *read* [ri:d], wymawiane jako *[rit]).



Wnioski końcowe

Wszystkie przedstawione powyżej formy realizacji fonicznej dźwięków angielskich są nie tylko najczęściej spotykaną ilustracją (również wśród nauczycieli języka) ich błędnej realizacji, ale równocześnie przyzwyczajeniem doprowadzającym użytkowników języka angielskiego do sytuacji grożącej utratą kontaktu semantycznego z danym słowem (sytuacja taka jest, co warto zauważyć, o wiele mniej prawdopodobna w języku polskim). W języku tym zakres realizacji danego fonemu odgrywa bardzo istotną (również semantyczną) rolę (np. [ˈbæd] vs. [ˈbed]), czego nie zauważa się w języku polskim, i to nawet wtedy, gdy weźmie się pod uwagę wpływ konsytuacji. W tym kontekście widać wyraźnie, jak niepoprawna realizacja foniczna szeregu głosek angielskich skutkuje pojawieniem się wielu trudności semantycznych, oraz – w efekcie (z punktu widzenia zarówno natywnego, jak i nienatywnego użytkownika języka) produkcją innego słowa niż to, które pragnęło się wyprodukować.

Nie trzeba wyjaśniać wpływu, który taka sytuacja ma zarówno na jakość produkcji wiadomości obcojęzycznej (tj. angielskiej), jak i na wiele innych sytuacji podczas nauki języka obcego. Najistotniejszą z nich będzie bez wątpienia przekazana mimochodem przez nauczyciela popełniającego tego typu błędy informacja, iż właściwa realizacja dźwięków obcojęzycznych (a przynajmniej ten sposób produkcji dźwięków, który pozwoli ich odbiorcom na taki sposób deszyfracji, który nie zakłóci procesu semantycznego odwzorowywania przekazanej wiadomości) nie jest (i nie powinna

być) jedną z najważniejszych form zachowania językowego nadawcy, a – co za tym idzie – to odbiorca powinien martwić się o to, aby poprawnie odczytać każdą odebraną wiadomość. O tym, że takie założenie jest oparte na fałszywych przesłankach, przekonują próby porozumienia się w języku angielskim z użytkownikami tego języka, dla których systemem natywnym nie jest ani system języka polskiego, ani też języka angielskiego, przy często obserwowanym założeniu, że osoby te również wprowadzają do produkcji dźwięków angielskich reguły obowiązujące w ich własnych systemach językowych. Chociaż w trakcie realizacji kontaktu komunikacyjnego system realizacji dźwięków jest tylko jedną z form zapewniających drożność i bezkonfliktowość takiego kontaktu, należy jednak zauważyć, że niewłaściwa realizacja dźwiękowa stanowi dodatkowe obciążenie. To, na ile ma ona wpływ na deszyfrację wiadomości, zależy od stopnia aproksymacji odbieranych dźwięków, jak również od – wyjątkowej, jak się wydaje – sytuacji nałożenia się na siebie błędów fonetycznej realizacji dźwięku oraz szczególnego kontekstu semantycznego wypowiedzi. Na przykład ubezdźwięcznienie głoski plosyjnej /g/ w zdaniu *Look at this dog*. może prowadzić do niewła-

ściwego odczytania znaczenia zdania, w którym słowo *dog* 'pies' odszyfrowane zostanie jako *dock* 'szczaw' (Polok, 1986).

Powyższy przykład wskazuje istotną funkcję pełnioną przez podsystem fonologiczny każdego języka w odniesieniu do systemu języka jako całości. Funkcję semantyczną widoczną w takich parach jak *feet* : *feed*. Tego typu realizacja funkcji semantycznej pozwala w efekcie na odpowiednie „ustawienie” danego wyrazu w zdaniu, co z kolei wpływa na rozpoznanie znaczenia całego zdania, szczególnie w języku angielskim.

Bibliografia

- Chomsky N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass: MIT Press.
- Lightbown, P M., N. Spada (1999), *How Languages Are Learned*, Oxford: OUP.
- Milewski T. (2004), *Językoznawstwo*, Warszawa: PWN.
- Patkowski M. (1980), *The Sensitive Period for the Acquisition of Syntax in a Second Language*, w: „Language Learning”, 30/2, s. 449-72.
- Polok K. (1986), *Błąd językowy jako kategoria formalna*, w: „Chowanna”, Zeszyt 4, Rok XXX (XLI), s. 440-449.
- Szurlej M., F. Dowling (2005), *We Are All Born Linguists: An Introduction to Language Integration and the Tomatis Method*, w: „The Teacher” 5, s. 32-38.

(październik 2007)

Agnieszka Rzewólska¹⁾

Madryt

Kompetencja leksykalna i nauczanie języków obcych

Każda osoba rozpoczynająca naukę języka obcego (L2) wie, ile znaczenia można przekazać przez użycie odpowiednich słów przy minimum składni, lecz nie na odwrót. Wiadomym jest też, że dobra znajomość gramatyki L2 nie jest równoznaczna z umiejętnością porozumienia się w danym języku. A niemożność porozumienia się to najbardziej frustrujące doświadczenie, jakiego możemy doświadczyć podczas mówienia w innym języku niż nasz ojczysty.

Dla S. Krashena (1983:55) słownictwo jest podstawą komunikacji: *im więcej słownictwa, tym*

lepsze będzie zrozumienie, a przy lepszym zrozumieniu szybsze będzie przyswajanie. Jeśli uczniowie nie znają znaczenia kluczowych słów używanych przez osoby, które się do nich zwracają, nie będą mogli uczestniczyć w rozmowie. Jeśli pragną uwewnętrznić jakąś myśl lub poprosić o informację oraz wyrazić to, co chcą powiedzieć, muszą znać właściwe elementy leksykalne.

Według Al-Kufaişiego (1988) ograniczone słownictwo utrudnia porozumienie ustne, czytanie i pisanie. Co więcej, w przypadku osób uczących się w warunkach naturalnych znajo-

¹⁾ Autorka jest lektorką języka hiszpańskiego.

mość dużej liczby jednostek leksykalnych jest konieczna do odniesienia sukcesu w życiu towarzyskim i zawodowym, ponieważ to właśnie słownictwo jest przekąźnikiem myśli i motorem komunikacji.

Najnowsze wyniki badań z dziedziny lingwistyki i lingwistyki stosowanej (Lewis, 2000, 1997, 1993; Gómez Molina, 2004; Grymonprez, 2000) dowiodły, iż centralnym elementem języka jest *sekwencja leksykalna*, dłuższa niż pojedyncze słowo i zazwyczaj krótsza od zdania. Zgodnie z terminologią Lewisa, owe sekwencje leksykalne nazywa się *chunks*, czyli kawałkami języka. W trakcie pisania i mówienia nie zaczynamy za każdym razem od zera i żmudnie nie łączymy luźnych słów i zasad gramatycznych, lecz posługujemy się zazwyczaj gotowymi wyrażeniami.

Za P. Grymonprez (2000:2) uważam, że nauczać słownictwa znaczy w obecnych czasach przede wszystkim promować strategię mające na celu pomaganie uczniowi w rozpoznaniu i skutecznym magazynowaniu owych sekwencji leksykalnych. Natomiast głównym celem nauczania języka obcego jest jego przyspieszona akwizycja, a absolutnym priorytetem swoboda w komunikacji ustnej i pisemnej.

Trudności związane z uczeniem się słownictwa w języku obcym

Nauczanie słownictwa stanowi bez wątpienia jedno z podstawowych i zarazem najbardziej problematycznych zagadnień z dziedziny dydaktyki języków obcych. Jednym z powodów takiego stanu rzeczy jest wpływ czynników językowych właściwych naturze słownictwa tzn. m.in.: *ogromna liczba jednostek* stanowiących zasób leksykalny danego języka, których pełne poznanie jest niemożliwe ani w L1, ani w L2; *złożone zmiany*, którym podlega słownictwo; a także niezliczone problemy związane z jego *usystematyzowaniem*.

W związku z powyższym, słownictwo można uznać za niesamowicie skomplikowany mikrokosmos, stanowiący część złożonego wszechświata komunikacji językowej. Owa wieloaspektowość

powinna przestrzec nas przed zbyt pochopnym proponowaniem rozwiązań dydaktycznych.

Nie możemy także zapomnieć o trudności precyzyjnego wyznaczenia *standardowego słownictwa*²⁾. W przypadku języka hiszpańskiego jako języka obcego pojawiło się – zwłaszcza w ostatniej dekadzie – sporo prac (m.in.: Carcedo González, Samper Hernández, Rádís Baptista, Terrádez Gurrea) na temat podstawowego zasobu słów, częstotliwości i dyspozycyjności leksykalnej itp. Prace te dostarczyły wielu cennych informacji na temat najczęściej używanego słownictwa i dowiodły, iż leksyka jest zmienna i podlega licznym przeobrażeniom.

Jak widać, proces nabywania słownictwa jest bardziej skomplikowany, niż by się to mogło na początku wydawać. Rozumienie znaczenia słowa jest jedynie pierwszym krokiem, a nauczenie się danej jednostki leksykalnej to znacznie więcej niż zapamiętanie listy wyrazów.

Należy również pamiętać, że często nie znamy prawdziwego zasięgu słowa, lecz mamy jedynie powierzchowną wiedzę, która wystarcza w komunikacji społecznej. Co więcej, niemożliwe jest poznanie wszystkich wyrazów danego języka ani nawet wszystkich znaczeń jednego wyrazu (Miller, 1979, Meara, 1996). Wiadomo też, że wyrazu można nauczyć się częściowo, można go tymczasowo zapomnieć, nauczyć się go na nowo bądź też stracić na zawsze.

Należy ponadto mieć na uwadze, że różniemy różne *stopnie znajomości* wyrazu (Jiménez Catalán, 2002). Tak jak w przypadku L1 osoba ucząca się L2 może znać wyraz na *poziomie receptywnym*, ale nie używać go – bądź czasowo nie być w stanie go użyć – na *poziomie produktywnym*. Jednym z powodów braku pełnego dostępu do znanego nam słowa mogą być utrudnienia spowodowane czynnikami zewnętrznymi (hałas, niemożność skupienia się itp.) lub wewnętrznymi (stres, zmęczenie itp.). Należy wziąć pod uwagę także to, że wyrazy – a co za tym idzie, ich różne znaczenia – poznajemy i jako rodzimi użytkownicy, i jako potencjalni użytkownicy innych L2 przez całe życie. Samo rozpoznanie wyrazu wydaje się mniej skomplikowane niż jego użycie, należy jed-

²⁾ Standardowe słownictwo to podstawowe słownictwo lub zbiór słów używanych przez rodzimych użytkowników danego języka podczas komunikacji ustnej lub pisemnej w codziennym życiu (Gómez Molina, 2004b:793 i nast.)

nak odnotować, że podczas rozmowy z rdennym użytkownikiem języka L2 osoby uczące się go muszą stawić czoła każdemu słowu użytemu podczas interakcji.

Koncepcja kompetencji leksykalnej

Wielostronna natura wyrazów uniemożliwia podanie prostej definicji kompetencji leksykalnej. Trudno dokładnie określić, kiedy pojawił się termin kompetencji leksykalnej w odniesieniu do znajomości i użycia wyrazów (Jiménez Catalán, 2002). Jedną z pierwszych prób dyskusji podjął J.C. Richards (1976) w artykule zatytułowanym *The Role of Vocabulary Teaching*. Pomimo tego, że w żadnym momencie autor nie użył terminu *kompetencja leksykalna*, przedstawił serię kryteriów określających, co znaczy *znać słowo*.

Artykuł zapoczątkował liczne badania na temat wagi słownictwa w nauczaniu i nabywaniu języków obcych, co w konsekwencji doprowadziło do powstania wielu modeli kompetencji leksykalnej. M.J. Wallace (1982), bazując na pracy J.C. Richardsa (1976), twierdzi, że równie dobra jak u rodzimego użytkownika znajomość wyrazu w języku, którego się uczymy, niesie za sobą:

- ▶ rozpoznanie go w formie pisanej bądź ustnej,
- ▶ odtworzenie go w dowolnym momencie,
- ▶ prawidłową asocjacje z danym przedmiotem lub koncepcją,
- ▶ użycie go w rozpoznawalnej formie (włączając akcent),
- ▶ poprawne napisanie,
- ▶ użycie go we właściwej kombinacji z innymi słowami (kolokacja),
- ▶ użycie go na właściwym poziomie formalności,
- ▶ bycie świadomym jego konotacji i asocjacji,

M.C. Tréville i L. Duquette (1996:98) wyróżniają następujące *komponenty* kompetencji leksykalnej:

1. *Komponent językowy*, składający się z ustnej i pisemnej znajomości jednostek leksykalnych, ich pisowni, struktury, znaczeń, budowy morfologicznej i kontekstu użycia.
2. *Komponent dyskursywny* bądź znajomość sposobu kombinacji słów zgodnie z zasadami dys-

kursu związanymi ze spójnością i logicznym powiązaniem jednostek leksykalnych.

3. *Komponent referencyjny* lub znajomość świata i doświadczenie, które pozwalają uczniom antycypować sekwencje leksykalne odpowiadające stereotypom zachowań społecznych lub rodzinnych.
4. *Komponent socjokulturowy* bądź znajomość rejestru, do którego przynależą słowa, znajomość ich ciężaru kulturowego i warunków użycia w zależności od charakterystyki sytuacji komunikacyjnej.
5. *Komponent strategiczny* lub zdolność manipulacji słownej w celu ominięcia, wyjaśnienia lub rozwiązania problemu komunikacyjnego, jak również umiejętność użycia skutecznej strategii w celu skompensowania nieznaności słów.

W celu sprecyzowania terminu odniosę się do definicji podanej przez J. Lahuertę Galána i M. Pujolá Vilę (1996:121), według których kompetencja leksykalna to *umiejętność łączenia form ze znaczeniem oraz ich odpowiednie użycie*.

Zgodnie z wytycznymi *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* kompetencja leksykalna – rozumiana tu jako znajomość i umiejętność prawidłowego używania słownictwa danego języka – składa się z elementów leksykalnych i gramatycznych.

Wśród *elementów leksykalnych* wyróżniamy dwie grupy:

1. Pojedyncze, otwarte formy słowne (rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki i przysłówki), zamknięte zestawy leksykalne (dni tygodnia, miesiące, wagi i miary itp.).
2. Stałe wyrażenia, złożone z wielu wyrazów, których się uczy lub używa jako jedność. W tym bloku wyróżniamy np.:
 - ▶ utarte formuły używane w społecznej interakcji:
 - ▲ pozdrowienia, przeprosiny, podziękowania itp., np.: *dzień dobry, przepraszam Cię, przykro mi*,
 - ▲ przysłowia i powiedzenia, np.: *uderz w stół, a nożyce się odezwią; apetyt rośnie w miarę jedzenia*,
 - ▲ archaizmy językowe, np.: *waćpanna, jakóż*,

- ▶ jednostki frazeologiczne:
 - ▲ kolokacje (zestawienia słów), np.: *świetna okazja, czerwona kartka*,
 - ▲ wyrażenia i zwroty idiomatyczne o charakterze nominalnym, przymiotnikowym, adwerbialnym, werbalnym itp., np.: *udawać Greka, zadzierać nosa, pies ogrodnika*,
 - ▲ wyolbrzymienia, przenośnie, epitety, np.: *biały jak ściana, wierny jak pies, powódź łez*,
 - ▲ stałe struktury rozpoczynające zdanie, np.: *Przepraszam, mógłby Pan/mogłaby Pani + bezokolicznik*,
- ▶ inne utarte zwroty:
 - ▲ czasowniki o rekcji przyimkowej, np.: *zochać się w..., napatrzeć się na...*,
 - ▲ wyrażenia przyimkowe, np.: *mimo woli, nad wyraz, poza tym*.

Z kolei *elementy gramatyczne* należą do zamkniętych zbiorów słów, wśród nich wyróżniamy:

- ▶ rodzajniki,
- ▶ kwantyfikatory, np.: *mało, dużo, trochę*,
- ▶ przymiotniki/zaimki wskazujące, np.: *ten, ta*,
- ▶ zaimki osobowe, np.: *ja, ty*,
- ▶ zaimki względne i przysłówki pytające, np.: *co, który, gdzie, jak*,
- ▶ przymiotniki/zaimki dzierżawcze, np.: *mój, nasz*,
- ▶ przyimki, np.: *nad, pod, z*,
- ▶ czasowniki posiłkowe,
- ▶ spójniki, np.: *i, ale, lecz*.

Leksykon mentalny i jego funkcjonowanie w L1 i L2

Leksykonem mentalnym nazywamy zbiór jednostek leksykalnych, które posiada i potrafi rozpoznać oraz użyć interlokutor podczas komunikacji (Cervero i Pichardo Castro, 2000:189). Właściwości leksykonu określone są przez nasze genetyczne dziedzictwo – gramatykę uniwersalną (GU), mającą wpływ na jednostki leksykalne i zasady ich kombinacji. Tak jak zauważył Marslen-Wilson (1989), rolą procesora w leksykonie jest pośredniczenie między dwiema różnymi strefami: reprezentacyjną i obliczeniową. Znaczy to, że musi on określić, po pierwsze, relację między danymi sensorycznymi (analiza fonetyczno-akustyczna

znaku pojawiającego się w mowie) i systemem przetwarzania na poziomie leksykalnym, a po drugie, relację między tym systemem oraz reprezentacją informacji semantycznej i syntaktycznej związanej z rozpoznanym i analizowanym w danej chwili wyrazem.

Warto zauważyć, że intuicyjna wiedza rodzimego użytkownika języka pozwala mu na rozpoznanie wyrazu podstawowego, derywatu, afiksu i rodzaju ich semantycznych relacji z podstawą. Kompetencja morfoleksykalna podpowiada mu, które słowa można utworzyć, a które nie, oraz które słowa w jego języku nie istnieją, choć mogłyby być możliwe. To nie wszystko. Wie także, że zasady tworzenia derywatów stosuje się w ustalonym porządku, określonym przez subkategoryzację właściwą każdemu afiksowi.

Uczeni badający leksykon L2 od wielu lat próbują znaleźć odpowiedź na dwa podstawowe pytania: jaka jest relacja między leksykonem L1 a leksykonem L2 oraz czy organizacja leksykonu L1 jest podobna do organizacji leksykonu L2.

Dla przykładu przytoczę wnioski, które ze swoich badań wysuwa M. Baralo (1997:69):

- ▶ przetwarzanie na poziomie leksykalnym zależy głównie od znaków i wewnętrznych połączeń semantycznych,
- ▶ w odpowiedzi na problemy leksykalne używa się przede wszystkim strategii twórczych lub innowacyjnych,
- ▶ L1 wpływa na przetwarzanie L2 nie tylko przez zwykłą transferencję elementu, lecz raczej przez uogólnienie zasad tworzenia o większej możliwości generatywnej w L1 niż w L2.

Prace badawcze nad błędami w mowie (Stemberger, 1985) i pomiary zjawiska „na końcu języka” (Brown i McNeill, 1966) dostarczyły wielu dowodów na to, że budowa morfologiczna jest przedstawiona w leksykonie mentalnym i że kluczem jego organizacji jest wyraz podstawowy, tj. słowo baza. Psycholingwiści deklarują, że w którymś momencie leksykalnego przetwarzania rozmówcy są w stanie rozpoznać różnicę między słowem podstawowym a afiksem tzn. potrafią rozebrać słowa morfologicznie złożone.

M.J. Reyes Díaz (2000:22-23), reasumując wkład psycholingwistyki i kognitywistyki w poznanie leksykonu mentalnego, wskazuje, po pierwsze, na teorię

prototypów (Rosch, 1973), według której *leksykon jest zbudowany przez asocjacje cech, które określają prototypy*, co w konsekwencji znaczy, że im bardziej dany egzemplarz jest podobny do prototypu, tym jest lepszym reprezentantem kategorii, np. w kontekście polskim najlepszy egzemplarz owocu to jabłko, a w kontekście hiszpańskim – pomarańcza. Po drugie – na *teorię cech* (Rips, Shoben i Smith, 1974), zgodnie z którą *każde słowo jest kojarzone w leksykonie mentalnym z serią cech definicyjnych, niezbędnych, oraz z serią cech charakterystycznych, lecz niekoniecznych*, np. cecha latania u ptaków. Teoria ta uwzględniła wspólne i różne cechy pojęć przy podejmowaniu decyzji o ich podobieństwie. Po trzecie, wymienia *teorię sieci semantycznych* (Collins i Loftus, 1975), według której *słowa są węzłami połączonymi różnymi typami relacji w taki sposób, że znaczenie danego słowa wynika z ogółu relacji stworzonych przez jego węzeł*, natomiast leksykon mentalny jest stworzony przez zespół wielowymiarowych sieci. W tym duchu J. Aitchinson (1987:84) definiuje leksykon mentalny jako sieć utworzoną przez jednostki leksykalne pogrupowane w zespoły semantyczne, w których występują słabsze bądź silniejsze związki, np. silny związek tworzą elementy skoordynowane (*miłość i nienawiść*) oraz kolokacje (*kolosalna pomyłka*).

Ten sam autor twierdzi, iż słowa grupują się w kategorie oraz że rzeczowniki, czasowniki i przymiotniki są zmagazynowane w przyległych zbiorach, zaznacza również, że każda kategoria słów ma własną organizację.

R. Gairns i S. Redman (1986:87), powołując się na szereg eksperymentów, przekonują o znakomitej i skutecznej organizacji leksykonu mentalnego działającego na podstawie sieci asocjacyjnych. Należy dodać, że przedstawienie leksykonu mentalnego jako sieci jest bez wątpienia najbardziej akceptowanym jego wizerunkiem.

Aby scharakteryzować ową sieć, zacytuję opis podany przez J. Lahuertę Galána i M. Pujolá Vilé (1996:121), powołujących się z kolei na pracę R. Gairnsa i S. Redmana:

► *Skojarzenia mogą być fonetyczne, graficzne i semantyczno-encyklopedyczne, pomiędzy nimi mogą występować różne typy relacji (np. wśród relacji semantycznych znajdujemy synonimię, antonimie itd.).*

- *Liczba skojarzeń jest zmienna. Każda jednostka ustanawia serię relacji, które nie muszą mieć tej samej natury ani występować w jednakowej ilości co relacje określone przez inne jednostki.*
- *Dużo skojarzeń ma charakter osobisty, wiele z nich ustala się przez konwencje.*
- *Sieć jest systemem płynnym i dynamicznym, zawsze można dodać nową informację o jednostkach znanych i nieznanymi, istniejące już relacje mogą ulec zmianie.*
- *Relacja występująca między wyrazami jest ważniejsza od ich bezwzględnego umiejscowienia, niejednokrotnie trudnego do określenia.*

Czynniki ułatwiające uczenie się słownictwa

F.I.M. Craik i R.S. Lockhart (1972) zapewniają o ścisłej relacji między precyzją, z jaką uczeń dokonuje analizy słowa, a jego zapamiętaniem: im większa analityczna głębokość, tym większa możliwość zatrzymania nowych słów.

Z kolei J. Hulstijn i B. Laufer (2001) skrytykowały tę hipotezę dogłębnego procesowania, przekonując, że trudno jest stwierdzić, który poziom jest głębszy i że nie ma definitywnych kryteriów, według których można by stopniować ćwiczenia. Uważają również, że podczas lektury lepiej zapamiętuje się słowa, których znaczenie zostało wcześniej prawidłowo wywnioskowane, niż słowa, które zostały wytłumaczone przez podanie synonimu; lepiej słowa wyszukane w słowniku niż słowa wytłumaczone na marginesie tekstu; lepiej te wynegocjowane w trakcie komunikatywnego ćwiczenia niż te niewynegocjowane; lepiej także słowa użyte podczas ćwiczeń produktywnych niż nieproduktywnych. Na koniec należy dodać, że słowa nauczone przez ćwiczenia skupione na słownictwie i użyte następnie w lekturze zapamiętuje się lepiej niż słowa pojawiające się wyłącznie w tekście.

J. Hulstijn i B. Laufer (2001) przedstawili hipotezę *Involvement load*, na którą składają się trzy podstawowe elementy:

- *potrzeba (wymiar niekognitywny), niesie za sobą motywację: mówimy o umiarkowanej motywacji, gdy działa czynnik zewnętrzny narzucający*

- ćwiczenie oraz o *silnej motywacji* w sytuacji, gdy uczeń wykonuje je z własnej inicjatywy,
- ▶ *poszukiwanie* (wymiar kognitywny) bądź próba odkrycia znaczenia nieznanego wyrazu, np. przez użycie słownika,
 - ▶ *ewaluacja* (wymiar kognitywny), pociąga za sobą podjęcie decyzji odnośnie tego, czy dany wyraz pasuje lub nie do określonego kontekstu. Wyróżniamy dwa poziomy: *umiarkowaną ewaluację*, gdy należy rozpoznać różnicę między wieloma słowami lub wieloma znaczeniami jednego słowa w danym kontekście, oraz *silną ewaluację*, wymagającą decyzji odnośnie tego, w jaki sposób łączyć słowa.

Sugestie Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego

Znany wszystkim nauczycielom języków obcych dokument³⁾ proponuje niżej wymienione sposoby poznania nowego słownictwa:

- ▶ przez *zwykły kontakt z wyrazami i utartymi zwrotami* występującymi w autentycznych tekstach ustnych i pisanych,
- ▶ przez *wyszukiwanie w słownikach* bądź pytanie o znaczenie danego słowa kolegów z klasy, w zależności od charakteru ćwiczenia,
- ▶ przez *przedstawianie słownictwa w kontekście*, np. zawarcie słowa w tekście podręcznika, a następnie ponowne jego użycie w różnorodnych ćwiczeniach,
- ▶ przez *zaprezentowanie słowa wizualnie* (obrazy, gesty, mimika, konkretne przedmioty itp.),
- ▶ przez *zapamiętywanie list słów* i ich tłumaczenie,
- ▶ przez *okrywanie pól semantycznych i budowę map mentalnych* itp.,
- ▶ przez *wdrażanie uczniów do samodzielnego posługiwania się dwujęzycznymi słownikami*, słownikami synonimów oraz innymi pomocami naukowymi,
- ▶ przez *wyjaśnianie struktur leksykalnych i ich ćwiczenie*, np.: słowotwórstwo, czasowniki z przyimkami,

- ▶ przez w miarę systematyczne *omawianie różnic w dystrybucji cech semantycznych* w L1 i L2 (semantyka kontrastywna).

Na zakończenie warto dodać, że jeśli chodzi o ogólnodostępne podręczniki do nauki języka hiszpańskiego, zauważamy, że autorzy książek stosują głównie pierwszą, trzecią, czwartą i piątą propozycję wzbogacenia słownictwa. Analiza słownictwa zawartego w podręcznikach i typologii ćwiczeń leksykalnych wykracza jednak poza ramy niniejszego tekstu.

Bibliografia

- Aitchinson J. (1987), *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon*, Oxford, Blackwell.
- Al-Kufaishi A. (1988), *A vocabulary building program is a necessity not a luxury*, w: „English Teaching Forum”, 26, 2 (1988), s. 42-43.
- Baralo M. (1997), *La organización del lexicon en la lengua extranjera*, w: „Revista de Filología Románica. Homenaje a Pedro Peira Soberón”, 14, vol. I: s. 59-73.
- Cervero M., F. Pichardo Castro (2000), *Aprender y enseñar vocabulario*, Madryt: Edelsa.
- Craik F.I.M., R.S. Lockhart (1972), *Levels of processing: A framework for memory research*, w: „Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior”, 11, s. 671-684.
- Gairns R., S. Redman (1986), *Working with words*, Cambridge: CUP.
- Gómez Molina J.R. (2004), *La subcompetencia léxico-semántica* w: J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo (red.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madryt: SGEL, s. 491-510.
- Grymonprez P. (2000), *El enfoque léxico y la enseñanza de español para fines específicos*, w: „Mosaico” 5, <http://www.sgci.mec.es/be/Mosaico055.pdf>.
- Hulstijn J., B. Laufer (2001), *Some empirical evidence for the Involvement Load Hypothesis in vocabulary acquisition*, w: „Language Learning” 51, s. 539-558.
- Jiménez Catalán R.M. (2002), *El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas*, w: „Atlantis”, Vol. XXIX, nr 2 (czerwiec 2002), s. 149-162.
- Krashen S. (1983), *The Natural Approach*, Oxford: The Almany Press.
- Lahuerta Galán J., M. Pujol Vila (1996), *El lexión mental y la enseñanza de vocabulario*, w: C. Segoviano (red.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madryt: Iberoamericana.
- Lewis M. (1993), *The Lexical Approach*, Londyn: Language Teaching Publications.

³⁾ Rada Europy (2001), *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Wersja hiszpańska: *Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas* na stronach Instytutu Cervantesa: www.cervantes.es/obref/marco/indice.htm, p. 6.4.7.1. (s. 144-145), „El vocabulario”.

- Lewis M. (1997), *Implementing the Lexical Approach*, Londyn: Language Teaching Publications (rozdz. 1).
- Lewis M. (2000), *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*, Londyn: Language Teaching Publications.
- Meara P. (1996), *The dimensions of lexical competence*, w: G. Brown, K. Malmkjaer, J. Williams (red.), *Performance and competence in second language*, Cambridge: CUP.
- Molero Huertas, J. (2000), *Vocabulario usual y enseñanza del vocabulario*, w: M.I. Montoya Ramirez, J.A. Moya Corral, (red.), *Adquisición y enseñanza de la lengua española*, Granada: Universidad de Granada, s. 159-167.
- Rada Europy (2001), *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Tłumaczenie oryginału na język hiszpański: *Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas* na stronach Instytutu Cervantesa: www.cervantes.es/obref/marco/indice.htm.
- Reyes Díaz M.J. (2000), *Enriquecimiento de la competencia léxica*, Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones.
- Trévillle M.C., L. Duquette (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Vanves: Hachette.
- Wallace M.J. (1982), *Teaching Vocabulary*, Londyn: Heinemann Educational Books.

(wrzesień 2007)

Sebastian Mrozek¹⁾
Kraków

Literatura w przestrzeni 600 słów?

Easy Readers – uproszczone teksty literackie na lekcjach języka niemieckiego

Czytanie a nauka języków

Umiejętność recepcji tekstów pisanych jest jedną z podstawowych kompetencji, które są rezultatem opanowywania języka w procesie edukacji, i to zarówno języka rodzimego (ojczystego), jak i obcego. Jest to też sprawność, którą – jak podaje Hanna Komorowska (2002:142) – osoba ucząca się języka obcego może samodzielnie doskonalić. Czytanie odgrywa zarazem pomocną rolę w przyswajaniu struktur leksykalnych i zdaniowych, a także nie jest bez znaczenia przy powtarzaniu i utrwalaniu zwrotów i struktur już znanych. Lektura tekstu pozwala ćwiczyć tzw. domysł językowy, tj. umiejętność istotną, a często – jak zauważa Marek Szałek (2004:139) – zaniechaną przez nauczycieli języków obcych. Umożliwia ona samodzielne rozszyfrowywanie znaczeń słów na postawie znanych już struktur gramatycznych, w tym przede wszystkim dzięki znajomości reguł słowotwórstwa oraz opanowanej wcześniej leksyki. Mowa jest tutaj o antycypacji semantycznej, która obejmuje obszar kształtowania się słownictwa potencjalnego, poszerzającego receptywną znajomość języka, i zarazem wzmacnia istotną w komunikacji naturalnej umiejętność wycucia językowego.

Pomocna rola lektury w nauce języka obcego wynika ze specyfiki samego tekstu, który integruje

w sobie struktury leksykalne i składniowe. Nie jest to bez znaczenia, gdyż już w latach 70. XX wieku okazało się w toku przeprowadzonych badań, iż uczniowie zaawansowani językowo – ich kompetencja językowa została potwierdzona między innymi przez odpowiednie testy gramatyczno-leksykalne, z którymi nie mieli większych problemów – mieli jednak trudności podczas lektury dłuższych zwartych tekstów. Podstawową trudnością było czytanie ze zrozumieniem (por. Chodkiewicz, 1986:27). Potwierdza to zatem konieczność ćwiczenia i usprawniania kompetencji czytania.

Trening czytania – jak słusznie podkreśla w cytowanym wyżej tekście Hanna Komorowska – powinien się odbywać w ogólnym procesie nauki danego języka obcego nie tylko ze względu na samą konieczność ćwiczenia tej umiejętności z powodu jej przydatności do zdobywania konkretnych informacji, ale także w celu uzyskania możliwości przyjemnego spędzania czasu. Można zatem mówić z jednej strony o podejściu pragmatycznym do kompetencji czytania, z drugiej natomiast należy podkreślić jego walory relaksacyjne. Jeszcze inną rzeczą jest wartość estetyczna danej lektury. Oczywiście, wiele będzie zależać od samego tekstu, w tym od jego typu i reprezentowanego w nim rejestru językowego. W toku nauki języka obcego osoba ucząca się będzie konfrontowana głównie

¹⁾ Dr Sebastian Mrozek jest adiunktem w Instytucie Neofilologii Akademii Pedagogicznej w Krakowie.

z tekstami o charakterze użytkowym, także strictly informacyjnym, choć nie tylko. Jednakże wraz ze wzrostem ogólnej kompetencji lingwistycznej, tj. sprawności i poprawności gramatyczno-leksykalnej w języku docelowym, coraz większą rolę powinny odgrywać teksty, które są zarazem nośnikami przekazu kulturowego. Do nich należą między innymi teksty literackie.



Teksty literackie w procesie nauki języków

W tradycyjnym spojrzeniu na proces akwizycji języka obcego czytanie tekstów literackich należy do tych elementów pracy z językiem, które rozwijane są nie wcześniej niż na poziomie średnio zaawansowanym, najczęściej jednak – jeśli w ogóle ma to miejsce – to na poziomie zaawansowanym²⁾. Podejmowanie prób czytelniczych na początku nauki języka, na poziomie podstawowym, należy nadal do rzadkości. Choć, jak proponuje Aleksander Kozłowski (1991:111-115), możliwe jest również w fazie początkowej. Przede wszystkim w odniesieniu do stosownie dobranej liryki. Autor ma jednak na uwadze oryginalne teksty literackie i trudno się z nim w tym miejscu nie zgodzić. Do tekstów literackich możemy jednakże zaliczyć także teksty preparowane i odpowiednio adaptowane. Te ostatnie są bliższe tekstom oryginalnym, mniej w nie ingerują i je zniekształcają. Użycie tekstów adaptowanych w pracy z językiem obcym wydaje się łatwiejsze i bardziej stosowne, gdyż ich odpowiednie uproszczenie ułatwia lekturę osobie uczącej się danego języka obcego. Dzieje się tak między innymi dlatego, że w procesie adaptacji zostają uwzględnio-

ne faktyczne możliwości formalnojęzykowe oraz miejsca, w których mogą wystąpić ewentualne trudności językowe. Adaptowany tekst jest zatem tekstem uproszczonym w stosunku do tekstu wyjściowego (oryginalnego), w którym leksyka została poddana odpowiedniej redukcji, podobnie też struktury gramatyczno-zdaniowe, stosownie do poziomu opanowania języka obcego.

Można zadać pytanie, co przemawia za użyciem tekstów literackich w procesie nauki języków obcych, w szczególności tekstów adaptowanych już w pierwszym etapie nauki języka. Można podać tutaj kilka czynników. Pierwszym z nich, o czym wspomina sam Kozłowski, jest specyficzna korelacja między dwiema kompetencjami kształconymi w procesie nauki języka obcego: kompetencją komunikacyjną oraz kompetencją interkulturową (Kozłowski, 1991:3). Pierwsza jest rozumiana jako umiejętność poprawnego reagowania na komunikaty obcojęzyczne, zatem jest kompetencją w znacznej mierze pragmatyczną (por. Lipczuk, Mecner, Westphal, 1999:132)³⁾, druga oznacza wiedzę o kraju i kulturze poznawanego języka. (por. Mackiewicz, 2006:33)⁴⁾. Warto podkreślić, że wraz z rozwojem umiejętności i sprawności językowych, tj. następującym procesem zaawansowania opanowania danego języka obcego, następuje przesunięcie z kompetencji strictly komunikacyjnej – w wąskim ujęciu rozumianej raczej jako kompetencja lingwistyczna – w kierunku kompetencji interkulturowej⁵⁾. Oznacza to w ostateczności komunikację językową dążącą do poznania innej kultury, dla której język nabywany jest językiem rodzimym. Mówiąc za Waldemarem Pfeifferem (2001:149), mamy tutaj do czynienia z interkul-

²⁾ Helmut Hofmann wymienia w tym kontekście następujące argumenty przeciw pracy z tekstem literackim: a) niewielkie zainteresowanie literaturą piękną wśród uczniów, b) „górnolotność i elitarność” samych tekstów, c) duże dysproporcje między językiem tekstów literackich a językiem codziennej komunikacji. Stąd też jego zdaniem teksty te cechuje niewielka przydatność na lekcjach języka (cyt. za Karolak, 1999:38). Jak błędne są to założenia, stara się wykazać niniejszy artykuł.

³⁾ Waldemar Pfeiffer (2001:148) definiuje kompetencję komunikacyjną jako „*umiejętność w miarę poprawnego użycia wszystkich podstawowych struktur i rozszerzonego słownictwa w stosunkowo płynnej komunikacji językowej*”. Pozwala ona na poruszanie się w obcym środowisku językowym, a interlokutor potrafi opisać własnymi słowami brakujące elementy języka lub też o nie samodzielnie zapytać.

⁴⁾ Kompetencję interkulturową określa W. Pfeiffer (2001:149) jako znajomość podstawowych elementów kultury obcej rzeczywistości. Pfeiffer łączy dodatkowo kompetencję interkulturową z kompetencją komunikacyjną, mówiąc o interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, którą cechuje znajomość wymienionych elementów kultury oraz płynne i adekwatne użycie języka. Wprowadza też pojęcie interkulturowej kompetencji negocjacyjnej rozumianej jako dobra znajomość obcej kultury skorelowana z bezrefleksyjnym użyciem języka obcego porównywalnym z poziomem języka ojczystego.

⁵⁾ Jak podaje Cz. Karolak (1999:36), problem komunikatywnego wykorzystania tekstów literackich w dydaktyce języka obcego pojawił się stosunkowo niedawno, tzn. wraz z rozwojem koncepcji podejścia komunikatywnego do nauki i nauczania języków, tj. posługiwania się nimi w realnym działaniu.

turową kompetencją komunikacyjną, a jej celem powinno być – jak zauważa Elżbieta Zawadzka (2004:213) – oprócz samego nauczenia języka obcego również przygotowanie do interakcji z przedstawicielami innych kultur. Jeśli tak zostanie zdefiniowany cel pracy językowej, to warto podjąć się tego zadania od samego początku nauki języka. Innym ważnym czynnikiem jest uatrakcyjnienie samej dydaktyki języków obcych, co powinno się przyczynić do wzrostu poziomu motywacji osób uczących się. Podniesienie motywacji może się odbywać w pewnej mierze dwutorowo – z jednej strony przez chwilowe odejście od dominującego podręcznika i wprowadzenie pewnej nowości w dotychczasowy tok kursu językowego (lekcji), z drugiej natomiast strony – zwłaszcza w aspekcie samokształcenia – w toku indywidualnej lektury może zapewnić osobę uczącą się o nabytych przez nią umiejętnościach językowych. Lektura tekstu literackiego służyłaby zatem autokontroli opanowanej leksyki i struktur, a także dawała poczucie sukcesu w danej fazie nauki języka. Jak zauważa Marek Szałek (2004:15), umiejętność samodzielnej oceny własnych postępów w języku – lektura może być tutaj stosownym probierzem – jest rekompensatą za poniesiony trud nauki i staje się jednym z istotniejszych źródeł motywacji pozytywnej.

Natomiast – jak wykazała Izabela Marciniak (2001:140) w swoich badaniach opartych na analizie ankiet kandydatów starających się o przyjęcie na studia germanistyczne w latach 1990-1994 – teksty literackie (pojęte w najszerszym tego słowa znaczeniu jako literatura bez bliższego sprecyzowania np. gatunków i rodzajów literackich) były wykorzystywane na lekcjach języka, tutaj niemieckiego, zaledwie u około 30 proc. kandydatów, którzy podawali je jako dodatkowe materiały wykorzystywane w czasie zajęć szkolnych. Również powtórzona cztery lata później ankieta – autorka przeprowadziła ją w roku szkolnym 1998/1999 – potwierdziła tylko tę tendencję, tj. 35 proc. kandydatów podawało literaturę jako materiał dodatkowy występujący podczas szkolnych lekcji języka niemieckiego (Marciniak, 2001:146). Kwestia dotycząca indywidualnej pracy osób ankietowanych oraz ich ewentualna własna lektura tekstów literackich nie została ustalona w toku tych badań. Istotne jest mimo wszystko stwierdzenie Marciniak, iż na zajęciach językowych nadal do-

minuje praca z podręcznikiem. Nauczycieli cechuje ogromna wierność podręcznikom i niewielka innowacyjność, co niestety znacząco wpływa na motywację – raczej demotywację – uczniów do opanowywania języka niemieckiego (Marciniak, 2001:47). Małą inicjatywę dydaktyczną potwierdziły też badania przeprowadzone wśród nauczycieli języka angielskiego przez Marię Wysocką, która dostrzegła w procesie nauczania tego języka minimalną odwagę, by odejść od stale dominującego w nim podręcznika (Wysocka, 2003: 81-83). A teksty literackie, w szczególności odpowiednio adaptowane, mogą mieć w dydaktyce języka obcego znaczącą rolę motywującą do dalszej pracy rozumianej jako intelektualna przygoda. Nauka języka to przecież nie tylko nabywanie kompetencji stricte komunikacyjnej celem tylko i wyłącznie wymiany informacji w obszarze tzw. codziennego życia, ale jednocześnie odkrywanie innej kultury – na ten aspekt zwracał uwagę cytowany już tutaj Kozłowski. Znajomość odmiennej niż własna kultury nabywanego języka pozwala ostatecznie na wymianę poglądów, przekonań, sądów oraz światów wartości (Paprocka-Piotrowska, 2005:73-74). Literatura danego języka jest jednym z kluczy do innego świata kultury. Nauczenie obcowania z tym światem powinno być jednym z docelowych działań dydaktycznych. Wdrażanie w obszar kultury danego języka, tutaj w szczególności w niemieckojęzyczny obszar kulturowy, powinno zaczynać się tak wcześnie, jak to tylko możliwe. Lektura tekstów literackich, w tym także testów uproszczonych, oraz ich wcześniejsze odpowiednie przygotowanie, rozumiane jako adaptacja dydaktyczna, to dobry krok w tym kierunku. Gdyż – jak można się przekonać – jednym z postulatów kształcenia językowego jest kształcenie interkulturowe, którego zadaniem jest kształtowanie postaw otwartych, nacechowanych tolerancją i kooperatywnością (por. Zawadzka, 2004:213).

Adaptowane teksty literackie i ich specyfika

Postulowana tutaj praca z tekstami literackimi wiąże się z określonymi uwarunkowaniami określającymi ich właściwe zastosowanie. Należą do nich kompetencja lingwistyczna osoby uczącej się

danego języka oraz – co jest nie bez znaczenia – horyzont intelektualny czytającego, tzn. jego wiedza, którą powinien posiadać, by móc zrozumieć dany tekst (por. Koppensteiner, 2001:42), w tym tekst literacki w jego płaszczyźnie interpretacyjnej. Istotne jest też to, aby dzięki tekstom literackim wzbogacać intelektualnie i emocjonalnie osobę uczącą się. Lektura tekstów powinna stanowić rodzaj przeżycia wewnętrznego.

Jak zauważa Kozłowski (1991:22), do cech, które powinny charakteryzować teksty literackie na poziomie podstawowym, powinny należeć:

- ▶ stylistyczna neutralność,
- ▶ proste struktury syntaktyczne,
- ▶ znany materiał leksykalny,
- ▶ powtarzalność jednostek leksykalnych i związków frazeologicznych,
- ▶ niewielka objętość tekstu,
- ▶ zwartość logiczna i językowa.

Adaptowane, tj. uproszczone, teksty literackie dostępne w ramach serii *Easy Readers – Leicht zu lesen* cechuje na poziomie podstawowym – oznaczenie wydawnicze A – wyraźna narracyjność oraz dialogowość. Mają one także dużą spójność tematyczną. Są opatrzone wyjaśnieniami nieznanych struktur leksykalnych bądź to przez ich proste wizualizacje, bądź bezpośrednią eksplikację w przypisach dolnych. Mówiąc o samej adaptacji tekstów literackich, można wyróżnić jej dwa podstawowe warianty. Kozłowski (1991:30-32) dzieli adaptację tekstów literackich na adaptację sensu stricto i sensu largo. Pierwsza to adaptacja w obrębie konstrukcji formalnojęzykowej, której celem jest przystosowanie tekstu do bezpośrednich potrzeb dydaktyki języka obcego. Jej efektem jest albo eliminacja (redukcja) trudniejszych fragmentów tekstu, albo ich modyfikacja najczęściej przez użycie parafrazy bądź zastosowanie synonimów względnie zwrotów synonimicznych. Druga forma adaptacji, tj. adaptacja sensu largo, ma za zadanie przystosowanie oryginalnych tekstów literackich do celów glottodydaktyki bez ingerencji w formalną strukturę tekstu. Następuje ona zatem przez selekcję, tj. usunięcie zbędnych fragmentów tekstu, lub komplementarność polegającą na dodatkowej eksplikacji nieznanych elementów tegoż tekstu. Porównując oba warianty adaptacji, można stwierdzić, że każda z nich ma swoje pozytywne i negatywne aspekty, jednak

drugi wariant jest korzystniejszy dla samego tekstu – ingerencja jest tutaj marginalna.

Easy Readers – Leicht zu lesen, czyli proste lektury

Teksty literackie oferowane w ramach serii *Easy Readers* cechuje występowanie jednostek leksykalnych, które są używane najczęściej w języku niemieckim, co odpowiada wyrażonemu przez Kozłowskiego postulatowi prostych struktur leksykalnych i ich powtarzalności. Jak podają sami wydawcy, teksty zawarte w zbiorach opowiadań poziomu A odpowiadają wymogom osób uczących się na wczesnym etapie językowym. Dodatkową informację stanowi wzmianka o dopasowaniu samych tekstów do nowych, zreformowanych zasad pisowni w języku niemieckim. Zatem mamy do czynienia z aktualnym stanem języka, co w wielu oryginalnych tekstach literackich, które powstały jeszcze przed reformą, jest rzadkością. Jest to ważny zabieg, gdyż nie wprowadza zwłaszcza na początkowym poziomie nauki języka zbędnego zamętu. Warto podkreślić, charakteryzując niniejszą serię, że każdy zeszyt opowiadań *Easy Readers* ma na wstępie krótką notkę biograficzną o ich autorze.

Na potrzeby niniejszego artykułu przeanalizowałem zbiór opowiadań Jo Hannsa Röslera *Gänsebraten und andere Geschichten*. Tomik ten gromadzi siedem krótkich opowiadań traktujących o zdarzeniach z codziennego życia. Ich przestrzeń geograficzna nie jest bliżej zdefiniowana, ale ogólność problematyki pozwala na umieszczenie ich w dowolnym kraju europejskim, choć sam język będzie tutaj najprawdopodobniej sugerować czytelnikowi, iż krajem akcji mogą być Niemcy bądź Austria lub niemieckojęzyczna Szwajcaria.

Rozpatrując płaszczyznę formalno-językową, można bez wszelkiej wątpliwości stwierdzić, że teksty poszczególnych opowiadań charakteryzują proste struktury zdaniowe, zgodnie z postulatami Kozłowskiego. Są to zdania pojedyncze, stosunkowo krótkie, z wyraźnie rozpoznawalnym podmiotem i orzeczeniem. Sporadycznie pojawiają się zdania podrzędnie złożone, w tym okolicznikowe przyczynowe, czyli tzw. niemieckie Weil-Sätze. Czasem występują również proste konstrukcje bezokolicznikowe, czyli tzw. Infinitivkonstruktion, łatwe do rozszyfrowania pod względem semantycznym.

Mówiąc natomiast o samym orzeczeniu, może ono osobie uczącej się sprawić pewne trudności, w szczególności użycie różnych form czasowych, nawet znanych czasowników. W pierwszym, tytułowym opowiadaniu *Gänsebraten* występują w tekście wszystkie formy czasu przeszłego, począwszy od typowego dla niemieckich tekstów narracyjnych Imperfektu (Präteritum), zwanego w języku polskim czasem przeszłym prostym, a także form czasu złożonego – czasu Perfekt, który charakteryzuje codzienną komunikację językową, oraz stosunkowo rzadko używanego Plusquamperfektu, służącego do wyrażania w języku niemieckim czynności wcześniejszych względem innych, czyli zaznaczaniu następstwa czasowego opisywanych zdarzeń. Znaczenia czasu zaprzęskiego – jak można przypuszczać – uczeń powinien się domyślić, jeśli go wcześniej nie poznał, łącząc już znane mu formy Imperfektu i Perfektu (np. „*Minna war ins Zimmer gekommen [...]*”, s. 7). Analizując tekst opowiadania, można stwierdzić, iż wśród form czasownikowych występują zarówno formy regularne, jak i nieregularne. W przypadku nieregularności są to jednostki o najczęstszej frekwencji występowania, np. czasowniki: *denken, gehen, geschehen, halten, kommen, nehmen, rufen, schreiben, schreien, sehen, sprechen, springen, trinken, verstehen*. Obok czasowników prostych pojawiają się czasowniki złożone, choć w znikomej liczbie oraz czasowniki modalne takie jak: *dürfen, lassen, sollen, wollen, müssen*, także w czasie przeszłym Imperfekt. W wyniku analizy form orzeczenia można również stwierdzić, że oprócz dominujących różnych form czasu przeszłego powszechne są także formy czasu teraźniejszego oraz przyszłego, w tym tzw. Futur I tworzony przy użyciu form czasownika *werden*. Z czasownikiem łączy się nierozdzielnie rekcja, a z nią między innymi użycie przyimków w formie wyrażań przyimkowych. Te, które znajdują się w tekście opowiadania, nie powinny stanowić większego problemu dla czytelnika, a ich użycie jest bardzo stereotypowe. Pozostając jeszcze w obszarze struktur gramatycznych, należy uwzględnić pozostałe elementy języka, które warunkują percepcję tekstu. Są to rzeczowniki, występujące w funkcji podmiotu i dopełnienia, oraz przymiotniki, najczęściej pojawiające się jako przydawki. Autorzy adaptacji zdecydowali się jednak na ich znaczną redukcję, czyniąc tym samym tekst opowiadania dość

przejrzystym, a tym samym stosunkowo łatwym do zrozumienia. Ponadto nie należy zapominać, iż tekst literacki może także pełnić konkretne funkcje formalnojęzykowe, należą do nich, jak zauważa niemiecki literaturoznawca Dietrich Krusche (cyt. za Karolak, 1999:37):

- ▶ egemplifikacja określonego problemu językowego,
- ▶ powtarzanie i aktywizacja, a także przenoszenie słownictwa,
- ▶ kreatywne podejście do samego języka – przełamywanie lęku lingwistycznego,
- ▶ relaksacja podczas zajęć językowych.

Dwa pierwsze obszary są wręcz w sposób idealny możliwe do realizacji przy wykorzystaniu tekstów serii *Easy Readers*. W pierwszej kolejności podczas ćwiczenia wspomnianych już tutaj form czasów. O dwóch następnych będzie jeszcze mowa.

Porównując występujące w analizowanym tekście opowiadania zjawiska językowe, należy stwierdzić, że odpowiadają one problemom gramatycznym początkowego poziomu nauki, które ujęła w swojej gramatyce ćwiczeniowej *Übungsbuch. Deutsch als Fremdsprache (DaF)* Renate Lüscher (2003). Zarówno czasowniki, jak i ich formy czasowe występujące w tekstach *Easy Readers* na poziomie A nie wykraczają diametralnie poza poziom trudności początkowej fazy nauki języka niemieckiego (tzw. Grundstufe). Zatem odpowiadają przyjętej dla tego poziomu kompetencji lingwistycznej, a jest to tu tym bardziej istotne, że czasowniki te są nośnikiem akcji, a tworzone przez nie struktury zdaniowe wyznaczają możliwości recepcyjne osoby uczącej się.

Oczywistym czynnikiem warunkującym pracę z tekstem literackim – oryginalnym bądź odpowiednio preparowanym w procesie adaptacji – jest zakres opanowanego słownictwa, w pierwszej kolejności leksyki pasywnej. Waldemar Pfeiffer stwierdza, iż w cyklu nauki szkolnej uczeń powinien aktywnie opanować około cztery tysiące słów, a drugie tyle biernie (za Marciniak, 2001:92). Tak też 600 słów, które są niezbędne do zrozumienia tekstów w ramach serii *Easy Readers* na poziomie A, nie powinno stanowić większego problemu leksykalnego. Jeśli chodzi o słownictwo tekstów serii *Easy Readers*, zauważalny jest spory udział elementów adaptacji komplementarnej, które w formie schematycznych ujęć graficznych ukazują dane słowo, tym samym

eksplikują je semantycznie w sposób dość czytelny i przystępny. Użyte w tekście jednostki leksykalne należą do rejestru słownictwa codziennego, w swej stylistyce nie są zbyt wyszukane, zapewniają tym samym komunikatywność opowiadania. Przedstawiona w nim historia stanowi jedną z sytuacji dnia powszedniego, która realnie mogłaby się wydarzyć w rodzinie każdego czytelnika. Zaprezentowana została scena niespodziewanej wizyty znajomych z wakacji, informujących o niej dzień przed jej złożeniem. Informacją tą wprowadzają w zakłopotanie gospodarzy, którzy będąc w mało komfortowej sytuacji finansowej, pewnym fortem postanawiają wybrnąć z nieoczekiwanego przez nich momentu. Podstawowym elementem kompozycyjnym tej historii jest efekt zaskoczenia. Owo zaskoczenie jako pewien nieoczekiwany zwrot stanowi jednocześnie element budujący napięcie w samym tekście opowiadania. Na podobnej zasadzie kompozycyjnej zostały oparte pozostałe opowiadania niniejszego tomiku. Przybliża je to tym samym do tekstów o charakterze nowelistycznym, choć takowymi one nie są, między innymi ze względu na ich daleko posuniętą fragmentaryczność.

Włączając element zaskoczenia jako czynnik budowania napięcia wewnątrz samego utworu, zostaje dokonane specyficzne udratyzowanie wydarzenia, które wzmacnia motywację w czasie lektury poprzez koncentrację uwagi odbiorcy tekstu na jego treści. Technika ta gwarantuje kontynuację lektury, która zachęca do jej doczytania do końca w oczekiwaniu na rozwiązanie frapującego problemu. Jako opowiadanie otwierające cykl sześciu dalszych historyjek stanowi ono zapewne doskonałą zachętę do dalszej lektury pozostałych tekstów.

Sama lektura nie wyczerpuje zawartego w tekście potencjału dydaktycznego, tzn. różnych możliwości pracy z nim. Pierwszą, na którą wskazują sami autorzy w dołączonych do historyjki pytaniach, jest zrozumienie czytanego tekstu, tzw. *Leseverstehen*, aczkolwiek są to pytania opierające się na globalnym rozumieniu tekstu – stosownie zatem dobrane dla niezaawansowanego poziomu kompetencji językowej samego czytelnika. Jedną z możliwych form pracy mogłaby być oprócz odniesienia do samego zrozumienia tekstu jego inscenizacja, tym bardziej że liczne dialogi tworzące tekst wręcz same sugerują taką formę pracy. Pozwoliłoby to

na wyjście poza tekst i jego obszar percepcyjny, co stwarzałoby możliwość produktywnej formy pracy. Ostatecznie jest to zaproszenie do pewnego rodzaju dialogu z tekstem literackim, także tym adaptowanym, który pomimo swej wyraźnej prostoty stwarza możliwość jego różnorodnego odczytania w formie tzw. dramy, która dzięki inscenizacji kształci techniki teatralne (por. Szałek, 2004:145-147). Odgrywanie ról to przecież ważny element, który przygotowuje do autentycznej komunikacji językowej w naturalnych warunkach.

Jak podkreśla Halina Chodkiewicz (1986:26), czytanie nie jest prostą reakcją na tekst, gdyż tekst nie zawiera gotowego znaczenia, a jedynie potencjał znaczeniowy, który może być odpowiednio odczytywany, tzn. interpretowany pod względem semantycznym. Taką możliwość stwarzają również teksty literackie serii *Easy Readers*, które mimo swej prostoty – szczególnie na poziomie podstawowym – są utworami literackimi w znacznej mierze otwartymi, z wieloma momentami niedookreślenia. Wynika to między innymi z ich fragmentaryczności, tj. ograniczenia do ukazania tylko pewnego wycinka rzeczywistości świata przedstawianego, który prowokuje do wielu możliwych interpretacji. Interpretacja ta będzie tym ciekawsza i odważniejsza, im lepszymi kompetencjami językowymi będą dysponować uczący się języka czytelnicy. Aczkolwiek lektura stanowi tu jedną z możliwości rozwoju tejże kompetencji. Jest również czynnikiem nie bez znaczenia w aspekcie motywacji, gdyż – jak słusznie podkreśla Szałek (2004:159) – przynosi satysfakcję z nauki innego języka, często nauki niełatwej i wymagającej sporej wytrwałości. Przeczytana samodzielnie książka, nawet ta w ramach uproszczonych lektur, wzmacnia dalszą motywację i nagradza za poniesiony wcześniej wysiłek opanowania niełatwych struktur języka. Lektura dostarcza także wiadomości o charakterze międzykulturowym, pokazując ludzi i zachowania w kraju, którego język jest właśnie opanowywany.



Wnioski i postulaty

Praca z tekstami literackimi, w pierwszym etapie nauki odpowiednio adaptowanymi, a wraz z pogłębianiem kompetencji lingwistycznej także autentycznymi, stanowi wzbogacenie często mono-

tonnej pracy z podręcznikiem, który nie jest w stanie zaspokoić różnorodnych potrzeb osób uczących się. Stąd też jest konieczne wyjście poza ów podręcznik, jak podkreśla to słusznie Izabela Marciniak (2001:94). Teksty literackie są jedną z takich możliwości. Stwarzają okazję do poznania treści realioznawczych (Szalek, 2004:92), którymi powinno się obudowywać zajęcia językowe, by czynić je jeszcze bardziej atrakcyjnymi, i równoległe rozbudowywać kompetencję interkulturową. Ona właśnie powala zauważyć, iż obca kultura nie jest tak obca, jak to się często może wydawać. Różnorodność tematyczna w omówionej tu serii *Easy Readers* powinna zaspokoić potrzeby intelektualne różnych czytelników. A także sferę ich przeżyć emocjonalnych, co jest jedną z podstawowych cech utworów literackich. Aspekty emocjonalne są przecież bardzo ważne dla motywacji (Kozłowski, 1991:41).

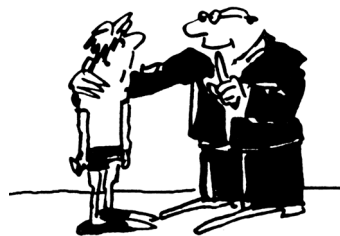
Aby praca z tekstami literackimi nie była tylko zjawiskiem okazjonalnym w procesie nauczania i nauki języka obcego, tutaj niemieckiego, należałoby już w toku studiów neofilologicznych wprowadzić refleksję nad możliwościami zastosowania literatury w dydaktyce języków obcych. Byłoby to możliwe zarówno w ramach istniejących już przedmiotów kursowych na poszczególnych studiach filologicznych, np. metodyki nauczania języka lub gramatyki praktycznej, choć jako idealne rozwiązanie jawi się samodzielny przedmiot – dydaktyka literatury obcojęzycznej. Pozwoliłby on na właściwą refleksję nad potrzebami i możliwościami pracy z tekstami literackimi, w tym także z ich wszelakimi adaptacjami. Integralną częścią takiego kursu powinny się stać projekty studenckie, których zadaniem byłoby wdrażanie osób studiujących do samodzielnego przygotowywania tekstów preparowanych, tj. odpowiednio adaptowanych do potrzeb uczących się. Oczywiście praca z tekstem literackim bądź też paraliterackim nie może ograniczać się tylko do kwestii formalnojęzycznych, gdyż teksty te w odróżnieniu od tekstów stricte użytkowych, które mają tylko potencjał informacyjny, zawierają także potencjał interpretacyjny. Umiejętność jego rozpoznawania powinna należeć do sprawności kształconych i szkolonych podczas studiów neofilologicznych.

Nabycie stosownej kompetencji pracy z tekstami adaptowanymi, a także samodzielności w ich suwerennym przygotowywaniu zgodnie z potrze-

bami językowymi, tj. poziomem kompetencji lingwistycznej osób uczących się, pozwoliłoby mieć nadzieję, że osoby nauczające języków obcych chętniej wychodziłyby poza podręcznik i sięgałyby po teksty literackie. Jest to niezwykle ważne, ponieważ obcowanie z nimi wprowadza w świat innej kultury aniżeli własna. Obecne dziś w dydaktyce języków obcych spojrzenie interkulturowe mogłoby zostać jeszcze bardziej uwypuklone.

Bibliografia

- Chodkiewicz H. (1986), *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*. Warszawa: WSiP.
- Karolak Cz. (1999), *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obokulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Koppensteiner J. (2001), *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien: öb und hpt.
- Kozłowski A. (1991), *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Lipczuk R., P. Mecner, W. Westphal (1999), *Lexikon der modernen Linguistik. Ausgewählte Begriffe zur Kommunikation und Kognitionswissenschaft. Lexikon linguistiki współczesnej. Wybrane pojęcia z zakresu komunikacji i nauk kognitywnych*. Szczecin: Wydawnictwo Promocyjne „Albatros”.
- Luscher R. (2003), *Übungsgrammatik für Anfänger. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- Mackiewicz M. (2006), *Orientacja (inter)kulturowa zajęć języka niemieckiego na poziomie ponadgimnazjalnym – fakty i mity*, w: „Neofilolog” nr 28.
- Marciniak I. (2001), *Warunki przygotowania kandydatów do studiów filologii germańskiej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Paprocka-Piotrowska U. (2005), *Kształcenie kompetencji kulturowej a nauczanie/uczenie się języka obcego*, w: J. Zawodniak, K. Trychoń-Cieślak (red.), „Intergacja w nauczaniu języków obcych”. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Rösler J.H. b.r. *Gänsebraten und andere Geschichten*, Hrsg. von U. Malmlose, bearbeitet von S. Freund, *Easy Readers – Leicht zu lesen*, Kopenhagen: Aschehoug A/S.
- Szalek M. (2004), *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego. Motywacja w teorii i praktyce*. Poznań: Wydawnictwo Wagros.
- Wysocka M. (2003), *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
(grudzień 2007)



Anna Jaroszevska¹⁾
Warszawa

O motywacji we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych słowami dzieci

Na gruncie glottodydaktyki od wielu lat są podejmowane próby określenia optymalnych warunków nauczania języka obcego. Wiele uwagi poświęca się również charakterystyce poszczególnych grup wiekowych uczniów i ich predyspozycjom w zakresie procesów przyswajania oraz uczenia się języka. Badania dotyczące tej problematyki, jak również teorie budowane na ich podstawie charakteryzują się jednak znacznym zróżnicowaniem. Niejednorodność ta występuje szczególnie w przypadku doboru szeroko rozumianych kryteriów badawczych, a także sposobu analizy zgromadzonych danych (Grotjahn, 2003:32 i n.). Analiza komparatystyczna poszczególnych koncepcji jest więc znacząco utrudniona, a niekiedy nie powinna być w ogóle przeprowadzana. Dlatego też należy zwrócić uwagę nie tyle na określone tezy różnych teorii i ich zasadność względem siebie, ile na wartość poznawczą tych tez. Z każdą bowiem nową koncepcją stan wiedzy na temat nauczania języków obcych rozszerza się, wyznaczając jednocześnie nowe kierunki badań, którym pomimo ich autonomicznego charakteru można przypisać status badań uzupełniających.

Zawężając zakres niniejszego artykułu do problematyki wczesnoszkolnego nauczania języków obcych, warto podkreślić, że również na tym obszarze badawczym występują liczne różnice, których często nie sposób pogodzić w rozważaniach naukowych (Gleason, Ratner, 2005:477 i n.). Upoważnia to do przedstawienia pewnych racji z zupełnie innej, z pozoru pozanaukowej perspektywy. Jeśli jednak odwołać się do metodologii badań jakościowych, zwłaszcza w kontekście badań prowadzonych w grupie uczniów w młodszym wieku szkolnym²⁾, to zasadność takiego podejścia wydaje się bezsporna (Pilch, 1998:221 i n.). Podejście to będzie się przejawiać w ukazaniu problemu motywacji do uczenia się języka obcego z punktu widzenia podmiotu tego procesu, a więc ucznia. Przedstawione poniżej dane badawcze zostały zgromadzone w wyniku wywiadów przeprowadzonych w latach 2003-2004 wśród 67 uczniów klas I-III szkoły podstawowej³⁾. Są to wybrane cytaty zaczerpnięte z wypowiedzi dzieci i opatrzone krótkim komentarzem.

Do najważniejszych motywów uczenia się języka obcego zalicza się m.in. motywy: poznawczy,

¹⁾ Dr Anna Jaroszevska jest adiunktem w Zakładzie Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego oraz lektorką języka niemieckiego w Goethe-Institut.

²⁾ *Młodszy wiek szkolny* można uznać za synonim takich terminów, jak *wiek wczesnoszkolny* lub *późne dzieciństwo*. W każdym przypadku odnosi się do okresu rozwojowego przypadającego na lata między siódmym a dziesiątym rokiem życia dziecka (Stefańska-Klar, 2005:130 i n.).

³⁾ W celu przypisania wybranych wypowiedzi poszczególnym uczniom zostają wprowadzone następujące skróty: T – określa dzieci, które uczą się języka obcego w szkole, oraz N – odnosi się do dzieci, które w programie szkolnym nie mają lekcji języka obcego.

użyteczności, komunikacyjny, przeżyć, nauczyciela, rodziców, społeczny oraz prestiżu (za: Pfeiffer, 2001:112-113). W przypadku kształcenia wczesnoszkolnego motywom tym należy przypisać jednak różny zasięg oddziaływania na dzieci. Wynika to przede wszystkim ze specyfiki funkcjonowania psychomotorycznego dzieci w młodszym wieku szkolnym, które z jednej strony wykazują określone predyspozycje w zakresie uczenia się języka obcego, z drugiej natomiast charakteryzują je pewne ograniczenia. Zarówno pierwsza, jak i druga grupa cech ulega stałym przemianom na skutek naturalnego procesu, jakim jest rozwój psychofizyczny dziecka (zob. Jaroszevska, 2007:79 i n.). W procesie tym rozróżnia się czynniki indywidualne (wewnętrzne) oraz czynniki środowiskowe (zewnętrzne), które współzależą od siebie, a ich znaczenie dla rozwoju dziecka zmienia się w czasie. Zasada ta odnosi się także do funkcjonowania dziecięcej motywacji. W rozumieniu ogólnym może być ona bowiem ujmowana jako wypadkowa wewnętrznych stanów występujących w podmiocie (dziecku) oraz właściwości i zdarzeń zachodzących poza nim (Gasiul, 2007:226). Wiedza na temat znaczenia poszczególnych czynników motywacyjnych w procesie nauczania języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym, mimo licznych koncepcji, w dalszym ciągu zdaje się być jednak niepełna. Zamieszczone poniżej wypowiedzi dzieci uzupełniają ją w pewnym zakresie.

Przedstawione wypowiedzi ilustrują kilka ważnych aspektów związanych z procesem nauczania/uczenia się języka obcego, spośród których można wyróżnić poszczególne motywy opisywane w literaturze przedmiotu (zob. Pfeiffer, 2001:109 i n.; Szałek, 2004:50 i n.). Dotyczą one m.in. formy pracy na lekcji, osoby nauczyciela, a także korzyści, które zdaniem dzieci niesie ze sobą znajomość języków obcych.

Biorący udział w badaniu uczniowie otwarcie wypowiadali się na temat tego, jakie formy pracy na lekcji lubią, a jakich nie. Podawali konkretne przykłady. Z uwagi na różne typy uczących się zanotowałam preferowane i nie lubiane aktywności, zadania i ćwiczenia. Większość dzieci nie znosi monotonii, obciążania ich dużą liczbą zadań pamięciowych i prac klasowych. Niektóre dzieci niechętnie odnoszą się również do pisania, choć są też takie, które lubią taką formę aktywności.

Iza-2-(T2): *No, jak... Czasami tak, jak bardzo dużo piszemy, to właśnie nie lubię i dużo mamy na pamięć zadane.*

Damian-4-(T2): *No nie lubię sprawdzianów i nie lubię na przykład, jak pani mnie o coś pyta.*

Emilka-5-(T3): *No, nie lubię... Jak jest klasówka. Mm... Jak pani pyta z czytania. Mm... Jak mamy jakieś zadania w książkach.*

Artur-26-(T3): *Nie lubię, jak pani za dużo pisze na tablicy.*

Wszystkie dzieci, które uczą się języka obcego, bez wyjątków akceptują i pozytywnie wypowiadają się na temat różnego rodzaju gier lub zabaw, dzięki którym lekcje są dla nich interesujące. Na tym tle zarysowują się też różnice między lekcjami obowiązkowymi a zajęciami dodatkowymi, na które zwracają uwagę uczniowie.

Jaś-1-(T1): *No najbardziej lubię rysowanie tych rzeczy, które poznajemy.*

Sylwia-4-(T1): *Podobają mi się piosenki.*

Iza-3-(T2): *Na dodatkowym lubię na przykład takie klasy. Była taka piosenka do tego i pani na takich kartkach..., było napisane 1, 2, 3 itd. I są też, że pani mówi po angielsku jak..., jak się nazywają kolory i trzeba je dotknąć, na przykład. Bo tam więcej się uczymy, a na takim zwykłym to prawie wszystko ciągle tak powtarzamy... Na zwykłym słuchamy z kaset i pokazujemy różne takie rzeczy. Tak trochę się tak jakoś bawimy, piszemy normalnie w zeszytach.*

Magda-9-(T2): *Lubię śpiewać angielskie piosenki i... i wiersze mówić. A nie lubię pisać czegoś po angielsku.*

Ola-1-(T3): *No, na zwykłym, no to uczymy się wciąż tego samego. No na przykład o ubraniach albo kolorach. A na dodatkowym to bardziej lubię... Uczyliśmy się na przykład różnych części mowy albo tego, co się znajduje w domu, albo na przykład części ciała...*

Sebastian-2-(T3): *Uczę się angielskiego dodatkowego i zwykłego. Najpierw powiem, jak jest na dodatkowym. Najpierw oczywiście pani nam mówi „Good morning”, to znaczy po polsku „Dzień dobry”. My odpowiadamy to samo. Potem (...) wyjmujemy książki (...) Ale jeżeli jest zaliczenie, wtedy wyjmujemy książki (...) i poprawiamy napisy na końcu strony albo robimy dodatkowe ćwiczenia. Zaliczenie to jest taki mały teścić, że trzeba odpowiedzieć na różne pytania i pani stawia plusik. Znaczy ja wszystkie zaliczenia zaliczyłem.*

A za każde niezaliczone zadanie to pani (...) „go on” to znaczy „idź do przodu”, „turn left” – obróć się w lewo, „turn right” – obróć się w prawo. No właśnie, takie coś mamy. I właśnie kierowaliśmy tak sobą. Na przykład było takie coś „kick the door”, to znaczy „kopnij w drzwi”. To bardzo fajne. Na zwykłym... jest dużo nauki. Trzeba ciągle przepisywać w zeszytach, ciągle tam jakieś trudne rzeczy, bo tak powtarzamy, powtarzamy, powtarzamy ciągle, znaczy akurat nauki, znaczy w zeszytach tak nie, trochę tam, tak nie, ale bardzo nie lubię ciągle tak powtarzać, że powtarzamy to, powtarzamy to, powtarzamy to. Wtedy zaczynamy się nudzić i zaczynamy gadać, a panią to wkurza i mamy się teraz nauczyć wiersza na pamięć akurat. No to jest tak, że zawsze gadamy tam, pani się wkurzy i krzyczy, ale to słabo krzyczy. Nie tak, jak nasza pani wychowawczyni. Z panią piszemy w zeszytach. Ona nam tłumaczy różne rzeczy, co znaczy to tam, to tam, różne gry i zabawy robimy, na przykład pani opowiada nam różne historie, np. „Walentynkowego biskupa” albo historię takiego Goy’a Fox’a czy jakoś tak. Mówi, czasami tak mówi, że jest tak..., że mówi po angielsku, znaczy w ogóle mówi po angielsku, ale jeszcze trochę po polsku mówi. A czasami jest tak, że ona te historie opowiada po angielsku, ale potem je tłumaczy na polski. Znaczy nie. My tłumaczymy na polski, pomyliłem się.

Za istotny należy uznać również motyw zajęć dodatkowych, na które rodzice często zapisują dzieci już w pierwszej klasie. W wypowiedziach uczniowie zwracają uwagę na trudności adaptacyjne do nowej sytuacji, w której obowiązek szkolny jako zupełnie nowe doświadczenie zmienia radykalnie dotychczasowe życie dziecka. Zmieniają się jego przyzwyczajenia i sposób pracy. Rozpoczęcie nauki w szkole często oznacza pożegnanie z zabawą znaną z przedszkola i domu. Uczestnictwo w lekcjach języka obcego w systemie tradycyjnym powoduje konieczność dopasowania rytmu aktywności dziecka do 45-minutowych jednostek lekcyjnych. Często stresujące okazują się dla małego ucznia: obecność w szkole uczniów starszych i większych, duże natężenie hałasu, kolejki w stołówce, nowe rodzaje interakcji z kolegami i nauczycielami, nowe wymagania i dokładnie sprecyzowany rozkład dnia, obowiązek odrabiania lekcji, sprawdziany, nowe oczekiwania rodziców, a także dojazd do i ze szkoły. Wszystkie te czynniki w dużym stopniu mogą zaważyć na często zmiennej motywacji dziecka do uczenia się. Małe dzie-

cko ze zmęczenia może po prostu nie mieć ochoty na uczestnictwo w zajęciach dodatkowych. Jeśli są one ponadto prowadzone w niedostosowanej do potrzeb dziecka formie, trudno wzbudzić jego zainteresowanie i zbudować motywację, niezależnie od tego, czy są to zajęcia z języka obcego, plastyki, gry na instrumencie, czy inne.

Sebastian-2-(T3): *O, bo miałem go tam po lekcjach, a to raz to było..., bo to było już takie nieprzyjemne, ponieważ już cały zmęczony taki i ten..., i już myślisz sobie do domu i..., a tu jeszcze angielski dodatkowy. Nie lubiłem wtedy takich lekcji. Ale ja wolę mieć zawsze rano.*

W tym kontekście tak ważna jest zatem nie tylko postulowana multisensoryczna prezentacja treści nauczania, wyrażająca się m.in. w stosowaniu wielu pomocy dydaktycznych. Znaczenie należy także przypisać właściwemu doborowi ćwiczeń i zadań, zarówno w kontekście ich różnorodności, jak i w zakresie zmiennego stopnia trudności. Ważna jest ponadto świadomość nauczyciela często jeszcze występującego u uczniów w tym wieku braku zdolności do długotrwałej koncentracji, poparta jego gotowością do odwoływania się w toku zajęć do zabawy. Szczególnie istotne jest również dopasowanie systemu lekcyjnego do fizycznych, a także intelektualnych możliwości poszczególnych uczniów.

Z rozmów wynika także, jak ważną rolę w procesie nauczania i organizacji zajęć odgrywają nauczyciele. Ich zachowanie, usposobienie i sposób prowadzenia lekcji wyraźnie rzutują na motywację dzieci. Wielokrotnie w trakcie wywiadów okazywało się, że dzieci nie mają pozytywnego stosunku do lekcji języka obcego, gdy pani jest niemiła bądź krzyczy na nie.

Sylwia-10-(T2): *Lubię się bawić z naszą panią od angielskiego. A nie lubię robić... Czasami, jak pani się zdenerwuje i na chłopaków krzyczy, to nie lubię wtedy pracować. Bo wtedy taka jest jak podenerwowana.*

Sandra-4-(T3): *Bo na dodatkowym jest taka bardzo fajna pani, co zawsze potrafi rozśmieszyć i zna bardzo dużo zabaw, a na..., na prawdziwym jest strasznie nudno, pani ciągle krzyczy, nawet jak ktoś pomyli jedną literę i nie ma żadnych zabaw. Na przykład też takie..., na przykład trzeba powiedzieć jakieś zwierzątko i ostatnia litera tego zwierzątka musi być przedstawiona w pierwszym zwierzątku, np. cat*

– tiger. No, na przykład, jak pani mówi „jump”, to znaczy, że trzeba skakać, i wtedy skaczemy.

Na podstawie wypowiedzi uczniów można ponadto wskazać, w jaki sposób nauczyciele pracują na lekcji, a jednocześnie, jakie są oczekiwania dzieci wobec nich.

Ola-1-(T3): *To miałam panią Asię potem. No ona nie była za bardzo fajna. No ale była taka..., mogła być. To ona żuła gumę na lekcji. Ona powiedziała, że będzie wydawać różne odgłosy, a my będziemy zgadywać, co to. No i nam powiedziała najpierw tak: „row, row”, i ona powiedziała, że wiecie dzieci, że po angielsku to „hał, hał” to jest „row, row”, potem, że tak „ks, ks”, powiedziała, że to geś, potem „meee”, to była koza. No potem to była pani Beatka. I pani Beatka była najfajniejsza. Ona miała takie postrzępione włosy, no i z nią graliśmy takimi kostkami. No, że były na kostkach różne samogłoski po angielsku, no i tam się wyrzucało i na przykład wyszło „kanos” i to było takie dziwne zwierzątko i trzeba było je..., trzeba było je narysować, trzeba było sześć takich zwierzątek zrobić. A potem była pani Ewa, która kazała do siebie mówić „madame”, ona kazała do siebie mówić „what xsusime madame”. A potem, jak..., to ona mówiła, jak coś tam..., ona to powiedziała, a ktoś chciał powiedzieć „tak proszę pani”, no to kazała do siebie mówić „Si madame”. No i ona tylko z nami układała różne wyrazy.*

Analiza przeprowadzonych wywiadów prowadzi również do wniosku, że w dyskusji na temat organizacji wczesnoszkolnego nauczania języków obcych w Polsce i w Europie problem braku kontynuacji i nieuwzględniania umiejętności posiadanych przez dziecko jest w dalszym ciągu aktualny. Dzieci, które uczyły się już wcześniej języka obcego, potwierdzają, że w kolejnych klasach uczą się tego samego, choć w zmienionej formie, czego już uczyły się w przedszkolu. Problem ten należy jednak uznać za szczególnie uciążliwy na kolejnych etapach nauczania języków obcych.

Ważnym zagadnieniem są także motywy, dla których warto się uczyć języka obcego. Przyjęta przeze mnie hipoteza badawcza, że nawet dziecko w młodszym wieku szkolnym jest w pewnym zakresie świadome potrzeb, jakie rodzi nowa sytuacja społeczno-kulturowa Polski, znajduje potwierdzenie w wypowiedziach dzieci. Co więcej, na motywy, dla których warto jest uczyć się języka

obcego, zwracają uwagę nie tylko dzieci uczące się takiego języka, lecz również uczniowie, którzy w szkole nie mają kontaktu z językiem obcym. Należy w tym przypadku wskazać jednak na stopień zróżnicowania udzielonych odpowiedzi przez poszczególne grupy badawcze. Do uczenia się języków obcych motywują zatem dziecko zarówno czynniki zewnętrzne, jak i wewnętrzne.

Jaś-1-(T2): *Babcia mówi po to, żeby... po to, jak wyjadę za granicę, bo wejdziemy do Unii Europejskiej, to żebym znał języki.*

Wojtek-2-(T2): *Na przykład jak wyjedzie za granicę samo, to może nikt nie znać angielskiego i on może przetłumaczyć, na przykład.*

Krzyś-5-(T2): *Mama mi powiedziała, że tego się nie uniknie. Angielskiego i innych języków, bo na maturze też trzeba będzie zdawać.*

Sebastian-2-(T3): *No, żebym nie miał kłopotów w przyszłości. No różne. Na przykład, że angielski jest bardzo przydatnym językiem. No, dużo ludzi mówi po angielsku. No, do różnych rzeczy, na przykład jakieś tam kontrakty po angielsku pisać albo jakieś tam sprawy z Anglikami załatwiać.*

Sandra-4-(T3): *No... Mama bardzo lubi niemiecki. Ona się uczy i by chciała, żebym też umiała. Francuski bardzo lubię sama ten język. I jeszcze angielski, bo pani mówi, że warto się jego uczyć, bo kiedyś możemy wyjechać gdzieś albo ktoś do nas może przyjechać właśnie z Anglii.*

Marcin-15-(T3): *Żeby później..., żeby później można było zarabiać, ponieważ teraz są i tak jeszcze inne rzeczy po angielsku, podstawowy język to angielski po prostu.*

Patryk-31-(T3): *Teraz to ja znam aktualny powód... dwa aktualne powody. Gdyż w Unii Europejskiej wymagane są dwa, co najmniej dwa języki obce.*

Matylda-34-(T3): *Żeby być wykształconymi, żeby pójść na lepsze studia na przykład.*

Ala-4-(N1): *Bo może się tak przydarzy, że może ktoś będzie gdzieś indziej pracował, że będzie musiał gdzieś wyjechać i musiałby, chciał właśnie wyjechać do Niemiec i mówić z nimi.*

Klaudia-5-(N1): *Bo moja mama też się uczyła niemieckiego i rosyjskiego. Nie, bo ja angielskiego chciałabym się uczyć, ale niemiecki jest podobny do angielskiego, to bym się trochę myliła.*

Magdalena-8-(N1): *Do rozmowy z ludźmi, jak gdzieś zabłądzą, żeby porozmawiać. Bardzo podoba mi się niemiecki, a bardzo nie podoba rosyjski.*

Patryk-10-(N1): *No bo, żebym był mądry.*

Łukasz-14-(N1): *Jakbym wyjechał za granicę, to bym po prostu mówił do innych ludzi.*

Kinga-16-(N1): *Żebym była bardzo mądra. Wtedy będę mogła z innymi ludźmi rozmawiać.*

W podsumowaniu należy zwrócić uwagę, że powyższe cytaty stanowią niewielką część wypowiedzi dzieci. Aspekt dziecięcej motywacji znajdował się bowiem poza głównym celem badania⁴⁾. Warto również podkreślić, że z przeprowadzonych rozmów wynika, iż 61 proc. uczniów z grupy T wykazuje pozytywny stosunek do lekcji języka obcego. Wskaźnik ten jest nieznacznie wyższy w przypadku N. Zarówno w jednej, jak i w drugiej grupie uczniów można jednak zaobserwować pozytywną postawę przejawiającą się w chęci uczestniczenia w lekcjach języka obcego. Dzieci są zainteresowane nie tylko językiem angielskim, ale także niemieckim, rosyjskim, hiszpańskim i francuskim. Niektórzy uczniowie z grupy N z własnej inicjatywy prezentowali swoje umiejętności językowe, np. licząc lub przedstawiając się w języku niemieckim⁵⁾. Za ważne dla badań należy również uznać zauważanie przez uczniów z grupy N, że inne dzieci (starsze rodzeństwo/koledzy) uczą się języka obcego. Dzieci zdają też sobie sprawę z tego, że również one od następnej klasy będą uczyły się języka obcego (niemieckiego). Ponad 30 proc. uczniów zarówno z jednej, jak i z drugiej grupy badawczej wykazuje neutralny stosunek do języka obcego. Postawę negatywną można zaobserwować w przypadku 9 proc. uczniów T oraz 6 proc. uczniów N.

Bibliografia:

- Gasiul H. (2007), *Teorie emocji i motywacji*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Gleason J.B., N.B. Ratner (red.) (2005), *Psycholingwistyka*, Gdańsk: GWP.
- Grotjahn R. (2003), *Der Faktor „Alter“ beim Fremdsprachenlernen. Mythen, Fakten, didaktisch-methodische Implikationen*, w: „Deutsch als Fremdsprache”, Langenscheidt, Heft 1, s. 32-41.
- Jaroszewska A. (2007), *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka*. Dissertationes Inaugurales Selectae Vol. 36. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Oomen-Welke I., H.J. Krumm (2004), *Sprachenvielfalt – Eine Chance für den Deutschunterricht*, w: „Fremdsprache Deutsch”, Heft 31-2004, s. 5-13.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
- Piłch T. (1998), *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Stefańska-Klar R. (2005), *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa: PWN, s. 130-162.
- Szałek M. (2004), *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego? Motywacja w teorii i praktyce*, Poznań: Wydawnictwo Wagros.

wrzesień 2007

Monika Grabowska¹⁾
Wrocław

Kilka uwag o wykrywaniu błędów w nauczaniu języka francuskiego

Analiza błędów zajmuje istotne miejsce w dydaktyce języków obcych. Według Martine Marqu-

illó-Larray²⁾ bibliografia dotycząca tej problematyki liczy ponad pięć tysięcy pozycji. Pozostawmy

¹⁾ Dr Monika Grabowska jest adiunktem w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego oraz nauczycielką języka francuskiego w Liceum Ogólnokształcącym nr VIII we Wrocławiu.

²⁾ M. Marquilló-Larray (2002), *L'interprétation de l'erreur*, Paris: CLE International, s. 11.

jednak na boku debatę nad terminologią (błąd a przejęzyczenie, cf. *faute/erreur, mistake/error* itp.) i statusem błędu w procesie dydaktycznym. Przyjrzyjmy się błędowi z punktu widzenia czysto praktycznego, z punktu widzenia „zwykłego” nauczyciela, dla którego błędy uczniowskie są chlebem powszednim. Złośliwi mogą wręcz stwierdzić – i być może nie są nawet tak daleko od prawdy – że jego praca polega na poprawianiu błędów. Prawdopodobnie część uczniów właśnie tego oczekuje od nauczyciela (i rodzimych użytkowników danego języka), na przykład w czasie konwersacji. Identyfikacja i poprawianie błędów (czasem na szczęście pozostawione uczniom) jest również celem większości sprawdzianów nauczycielskich. Dodajmy, że według niektórych badań³⁾ nauczyciel, który czyta pracę ucznia, jest nastawiony na wyszukiwanie w niej błędów. Takie oczekiwanie nie występuje w przypadku innych tekstów pisanych, zwłaszcza drukowanych.

Czy jednak zidentyfikowanie błędu jest łatwe i oczywiste? Okazuje się, że dla młodych polskich nauczycieli stażystów nie jest to proste. Przez młodych nauczycieli rozumiem tu studentów sekcji francuskiej NKJO i filologii romańskiej uniwersytetu, którzy odbywają praktyki pedagogiczne w ramach specjalizacji nauczycielskiej. Próby rozpoznania i identyfikacji błędów w pracach uczniów dokonane przez studentów wykazały znaczne rozbieżności w ocenie poprawności wypowiedzi zbudowanych przez uczniów (i to wyłącznie na poziomie systemowym: ortograficznym, gramatycznym i leksykalnym języka).

Przyjrzyjmy się następującemu tekstowi:

Mais parents cette année ont choisi dallé a Mandelieu, cettadir en Méditerranée. Ma mère voulez aller en train, mais mon frère, mon père et moi ne voulions pas aller en train. Il ne restait plus qu'un mois pour le dépare et nous n'avons toujours pas décider. Finalement mon père a dit: «Il y a 1 400 kilomètres, donc autant prendre l'avion. Nous pérons chère, mais nous serons plus vite arrivée».

Jeszcze żaden student stażysta nie dokonał wzorowej poprawy powyższej próbki tekstu uczniowskiego i dodam, że większość grzeszy bynajmniej nie zaniedbaniem, ale hiperpoprawnością, doszukując się wadliwych struktur gramatycznych

i składniowych tam, gdzie ich nie ma. Zacytowany tekst zawiera bowiem wyłącznie błędy ortograficzne, które podkreślam poniżej:

Mais parents cette année ont choisi dallé a Mandelieu, cettadir en Méditerranée. Ma mère voulez aller en train, mais mon frère, mon père et moi ne voulions pas aller en train. Il ne restait plus qu'un mois pour le dépare et nous n'avons toujours pas décider. Finalement mon père a dit: «Il y a 1 400 kilomètres, donc autant prendre l'avion. Nous pérons chère, mais nous serons plus vite arrivée».

Teoretycznie błędy ortograficzne powinny sprawiać najmniej kłopotów, gdyż dana forma albo jest poprawna, albo błędna – co łatwo sprawdzić w słowniku językowym. Nie jest to jednak do końca prawdą.

W 1990 roku Michel Rocard wprowadził znaczącą reformę ortografii, proponując, a konkretnie zalecając, bowiem reforma nie ma charakteru nakazu, m.in. następujące zmiany:

- ▶ Regularne użycie łącznika w liczebnikach złożonych, np. *trente-et-un, cinq-cents, six-millième*.
- ▶ Dodanie w liczbie mnogiej systemowego sufiksu dla słów złożonych z czasownika i rzeczownika (*un presse-papier, des presse-papiers*) lub przyimka i rzeczownika (*un après-midi, des après-midis*).
- ▶ Zamianę akcentu *grave* na *aigu* w niektórych słowach, jak np. *évènement* (zamiast *événement*), *règlementaire* (zamiast *réglementaire*), i formach czasu przyszłego oraz trybu przypuszczającego czasowników, które odmieniają się jak *céder* (np. *je céderai, je réglerai* zamiast *je céderai, je réglerai*).
- ▶ Odmianę czasowników kończących się w bezokoliczniku na *-eler* i *-eter* według modelu czasowników *peler* i *acheter*, tj. np. *j'amoncèle* (zamiast *j'amoncelle*), *tu épousséteras* (zamiast *tu époussetteras*). Reguła ta obowiązuje również w przypadku rzeczowników odczasownikowych utworzonych za pomocą przyrostka *-ment* (*amoncèlement* zamiast *amoncellement*). Wyjątkiem są czasowniki *jeter*, *appeler* i im podobne (np. *interpeler*).
- ▶ Ujednolicenie liczby mnogiej rzeczowników pochodzenia obcego oraz ich ortograficzne akcen-

³⁾ Ibidem, s. 16.

owanie według systemu francuskiego (*matches, scénarios, barmans, révolvers, médias*).

- ▶ Pisownia łączna słów złożonych z *contr(e)- i entr(e)-*, onomatopei, słów pochodzenia obcego oraz słów złożonych z afiksów pochodzenia łacińskiego lub greckiego, np. *contrappel* (zamiast *contre-appel*), *entretemps, tictac* (zamiast *tic-tac* albo *tic tac*), *weekend* (zamiast *week-end*), *agroalimentaire, portemonnaie* (zamiast *porte-monnaie*).
- ▶ Zniesienie podwójnych *l* i *t* w słowach kończących się na *-olle* i *-otter* (oraz ich derywatach), np. *corole* (zamiast *corolle*), *frisoter* (zamiast *frisotter*), *frisotis* (zamiast *frisottis*). Wyjątki: *colle, folle, molle* oraz wyrazy, których podstawami są rzeczowniki kończące się na *-otte* (*botter* od *botte*).
- ▶ Przeniesienie tremy nad samogłoskę, którą się wymawia, np. *aigüe* zamiast *aiguë*, *ambigüe* zamiast *ambiguë*, *ambigüité* zamiast *ambiguïté*, również *gagüe* zamiast *gagœur* bez akcentu.
- ▶ Nieodmienność *participe passé* czasownika *laisser* w konstrukcji z bezokolicznikiem, np. *elle s'est laissé mourir* (zamiast *elle s'est laissée mourir*).
- ▶ Zniesienie akcentu *circumflexe* nad *u* i *i*, z wyjątkiem czasu *passé simple*, trybu *subjonctif* i w przypadku homofonów (*du/dû*).

Reforma wzbudziła wiele kontrowersji wśród zwolenników tradycji upatrujących w zniesieniu akcentu nad *abîme* (a więc pisowni *abime*) niemalże obrazy majestatu. Jednak zastanówmy się, czy my, nauczyciele języka francuskiego w Polsce, dopuszczamy w pracach uczniowskich chociażby formę (*il*) *connait* bez akcentu. *Coute* bez akcentu? *Parait, ile, il plait, boite*? Albo postulowaną formę *ognon* zamiast *oignon*?

Okazuje się, że ortografia budzi mnóstwo kontrowersji i czyni z nauczycieli języka francuskiego najczęściej zdecydowanych purystów. Tymczasem ten podsystem języka jest wyjątkowo niekonsekwentny, skomplikowany i – jak wykazałam, odwołując się do czasów nam współczesnych – stale ulega zmianom. Jednemu fonemowi odpowiada niezliczona liczba grafii, jedna samogłoska może być ozdobiona jednym z czterech znaków diakrytycznych (np. *é, è, ê, ë*), różnica między liczbą fonemów a liczbą liter osiąga często proporcje 1:2 (jak w wyrazie *beaucoup*), a nawet 1:4 (*eaux*).

Przy tym język francuski charakteryzuje się wybitną homofonicznością (np. *vers, ver, verre, vert*) i homograficznością (np. *un couvent/fils couvent*). Wszystko to sprawia, że opanowanie tego systemu jest niezwykle skomplikowane. Stąd pojawia się problem, jaką strategię powinien przyjąć korektor, gdy wypowiedź pisemna danego ucznia jest w pełni zrozumiała, jednak w znacznym stopniu nie respektuje ortografii. Jaką wartość przyznać błędom ortograficznym? Mówimy tu oczywiście o testach nauczycielskich, które pedagodzy oceniają według własnych kryteriów, ustalonych na podstawie własnej wizji ciężaru gatunkowego poszczególnych elementów wypowiedzi, a nie o egzaminach maturalnych.

A więc, co zrobić, gdy uczeń pisze tak, jak mówi, jak np. w cytowanym na początku niniejszego artykułu przykładzie zawierającym liczne błędy ortograficzne? Jest to częsty przypadek uczniów i studentów, którzy przebywając w towarzystwie rodzimych użytkowników języka obcego, osiągnęli dobry poziom kompetencji językowej w zakresie mówienia i rozumienia ze słuchu, natomiast równoległe z nią nie opanowali kompetencji ortograficznej i mają problemy z zapisem wielu wyrazów. Czy więc zamieszczoną na początku artykułu wypowiedź ocenimy na pierwszy rzut oka, na poziomie B1, jako raczej dobrą, przeciętną, czy napiętnujemy ją jako złą, bo uczeń nie ma pojęcia o ortografii najprostszych wyrazów?

Symetrycznie możemy także postawić pytanie, jak oceniać pracę pisemną, która jest ortograficznie dobra, ale jej składnia reprodukuje składnię języka mówionego (jest to również częsty przypadek uczennic i studentek, które pracowały we Francji np. jako opiekunki do dzieci).

Rozbieżność między stylem pisanym a mówionym osiąga nieraz takie rozmiary, że mamy wrażenie, że uczymy równoległe dwóch różnych języków – pisanego i mówionego. I nieustannie upominamy uczniów, aby nie pisali tak, jak mówią. Tymczasem w kulturze każdego obszaru językowego istnieje literatura oparta na stylistyce przekraczania reguł językowych, świadomego niestosowania się do nich lub ich przekręcania. W języku polskim do kategorii tej należy chociażby *Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną* Doroty Masłowskiej „zapisana artystycznie popsutą polszczyzną” (fragment recenzji wydawniczej ze strony internetowej księ-

garni Merlin). Okazuje się więc, że pisarze mają prawo do tego, za co uczący się zostaje surowo ukarani. Oto klasyczny przykład zaczerpnięty z języka francuskiego, charakteryzujący się zarówno transkrypcją kpiącą z zasad ortografii, jak i składnią typową dla języka mówionego:

Doukipudonktan, se demanda Gabriel excédé. Pas possible, ils se nettoient jamais. Dans le journal, on dit qu'il y a pas onze pour cent des appartements à Paris qui ont des salles de bain, ça m'étonne pas, mais on peut se laver sans. Tous ceux-là qui m'entourent, ils doivent pas faire de grands efforts. D'un autre côté, c'est tout de même pas un choix parmi les plus crasseux de Paris. Y a pas de raison. C'est le hasard qui les a réunis. On peut pas supposer que les gens qui attendent à la gare d'Austerlitz sentent plus mauvais que ceux qu'attendent à la gare de Lyon. Non vraiment, y a pas de raison. Tout de même quelle odeur.

Gabriel extirpa de sa manche une pochette de soie couleur mauve et s'en tamponna le tarin.

«Qu'est-ce qui pue comme ça ?» dit une bonne femme à haute voix.

Elle pensait pas à elle en disant ça, elle était pas égoïste, elle voulait parler du parfum qui émanait de ce meussieu.

Raymond Queneau (1959), *Zazie dans le métro*.

Jako podsumowanie powyższego krótkiego wywodu nasuwa się cytata z Claire Blanche-Benveniste⁴⁾:

„Przeciwstawianie języka mówionego językowi pisanemu stanowiło przez lata dla ogółu obywateli spawę walki dobra ze złem: język mówiony – spontaniczny, czasem nawet malowniczy, ale z pewnością błędny, język pisany – wygładzony, będący świadectwem (szczególnie dzięki ortografii) właściwej gramatyki języka. Do tej pory pojęcie języka mówionego jest związane z negatywną stroną języka: błędy, anakoluty, wyrażenia rodem z przestępczych blokowisk itd.”

Nie dajmy się jednak zwariować. Każdy malarz abstrakcjonista powinien również umieć namalować realistycznego konia, a pisarz pokroju Raymonda Queneau znać doskonale reguły językowe. My również mamy prawo wymagać od ucznia znajomości normy. Tak, ale jakiej?

W języku francuskim wiele struktur językowych będących przedmiotem nauczania na poziomach

A2-B1 praktycznie nie występuje w mowie średnio-wykształconego rodzimego użytkownika (celowo nie używam pojęcia „przeciętny Francuz”, gdyż uznaję, że taki nie istnieje nawet jako konstrukt teoretyczny), np. sprawiający tyle kłopotu tryb *subjonctif*, zaimek względny *dont*. Zanika również czas *futur simple*, zaimek *lequel* jest nieodmienny (popularne: *c'est la raison pour lequel, c'est quelque chose auquel j'ai assisté...*), z czterech samogłosek nosowych pozostały już praktycznie tylko dwie ([a] i [E] nosowe), a fonetyczny paradygmat czasownika dąży do nieodmienności (*je travaille, tu travailles, il travaille, on travaille* – które wypierają powoli *nous travaillons, i ils travaillent*). W języku mówionym wycofuje się czas przyszły prosty oraz zaimek *nous*, dlatego nieregularna forma *nous viendrons* ustępuje miejsca regularnej (prawo najmniejszego wysiłku) formie *on va venir*.

Natomiast pojawiają się inne zjawiska:

- ▶ pod wpływem angielskiego *the* utworzył się nowy rodzajnik *ze*, jak w *ze finale* (np. w mistrzostwach świata w piłce nożnej),
- ▶ litera *e* bywa wymawiana jak [i] (np. *e-book*),
- ▶ fonem [u] bywa zapisywany jako *oo* (np. w nazwie automatów do sprzedaży słodyczy i drobnych przekąsek *ya too partoo*),
- ▶ związki frazeologiczne są zdominowane przez zestawienia wyrazów (*remède bidon, question piège, élections mascarade, bac poubelle, guerre éclair, solution miracle, ville témoin, congé maladie, chaussures sport, chemise coton* i in.),
- ▶ przymiotnik zastępuje grupę rzeczownika w funkcji przydawki (*phénomène prostitutionnel* zamiast *phénomène de prostitution, volonté étatique* zamiast *volonté de l'État, agence sécuritaire* zamiast *agence de sécurité* i in.),
- ▶ przymiotniki zastępują przysłówki (*s'habiller confortable, voter socialiste, acheter carte bleue, manger bio, bronzer idiot* i in.),
- ▶ w języku pisanim przymiotniki coraz częściej plasują się przed rzeczownikiem (*cette dominicale démonstration, cette tentaculaire affaire, la parisienne porte d'Auteil, ce cataclysmique bilan, cette gastronomique réception, l'octogénaire président du Comité International Olympique, a nawet: le futur probable premier ministre, le bleu footballeur*).

⁴⁾ C. Blanche-Benveniste (1997), *Approches de la langue parlée en français*, Paris: Orphys, s. 16, tłumaczenie M.G.

Jak więc widać, dyskusja nad błędami jest przede wszystkim dyskusją nad funkcjonowaniem normy. I tak samo jak nie istnieje przeciętny Francuz, tak samo nie istnieje (jedna) norma, względem której należy oceniać produkcje uczących się.

Po pierwsze, norma podlega zmianom w czasie. Podlegają jej wszystkie podsystemy języka. Gramatyka historyczna udziela nam odpowiedzi na wiele pytań dotyczących wykształcenia się form współczesnych. Jednak nie zapominajmy, że nawet synchronia jest pojęciem umownym i niejako wyidealizowanym, gdyż język współczesny współżyje z językiem jutra, co zilustrowaliśmy powyżej.

Po drugie, norma podlega zmianom geograficznym. Ten problem dotyczy w mniejszym stopniu języka francuskiego niż języka angielskiego ze względu na konkurencyjne współistnienie nauczania angielszczyzny brytyjskiej i amerykańskiej. W dydaktyce języka francuskiego niewiele miejsca poświęca się odmianie kanadyjskiej, a odmiany bardziej egzotyczne praktycznie nie istnieją. Francuski z Belgii albo ze Szwajcarii pojawiają się czasem w formie przykładowych różnic leksykalnych, jak np. *octante* zamiast *quatre-vingt*.

Po trzecie, norma podlega kryteriom społecznym. Możemy zadać sobie na przykład pytanie, jak ocenić wypowiedź ucznia, w której zamiast wyrazów „rdzennie” francuskich pojawiają się powszechnie zrozumiałe i często stosowane we współczesnej Europie, szczególnie wśród ludzi młodych, zapożyczenia angielskie, takie jak np. *baby, business, drugstore, body, cash, dry, light, patch, relax, badge, out, trendy* itp. Poprawiając arkusze pisemnego egzaminu maturalnego z języka francuskiego w sekcjach dwujęzycznych, byłam świadkiem dylematów nauczycieli w kwestii przyznawania punktów za bogactwo językowe w przypadku prac, których autorzy uciekali się do zapożyczeń angielskich. No właśnie, uciekali się czy był to ich świadomy wybór, mowa ich pokolenia?

Po czwarte, norma podlega kryteriom dyskursywnym. Co więc zrobić, gdy uczeń używa wyrażenia potocznego, czasem wręcz slangowego, w tekście standardowym? Wydaje się przy tym, że wielu młodych nauczycieli nie jest wyczulonych na

pewne zaburzenia stylistyczne, takie jak użycie *ça* zamiast *cela* lub *c'est* zamiast *il est* (*c'est important/il est important*). W języku mówionym takich różnic będzie więcej. Wszak w codziennej mowie Francuzi nie używają chociażby pierwszej części przeczenia, połykają zgłoski ([i] zamiast [il], [esplike] zamiast [eksplike]), stosują inny szyk zdania (*la fille que je sors avec*), nie mówiąc już o unikaniu konstrukcji typu podmiot wyrażony grupą rzeczownika i grupa czasownika, np. *Mon père travaille à la banque*. Podmiot rzeczownikowy musi być w języku mówionym obowiązkowo powtórzony za pomocą zaimka: *Mon père, il travaille à la banque*.

Na koniec warto również zadać pytanie, jak oceniać wypowiedzi, które nie są ani niepoprawne, ani nieakceptowalne, ale z jakichś powodów nie na miejscu. Chodzi tu np. o uchybienia grzecznościowe, a także domniemany brak sensu wypowiedzi. Weźmy bowiem taki przykład:

*Les polices viennent. Ils se sont mis en prison*⁵⁾.

Czy uznać to wypowiedzenie za poprawne, czy błędne?

Zdaję sobie sprawę z tego, że powyższe pytania nie wyczerpują w żadnej mierze problematyki błędów językowych na lekcjach języka obcego. Nie było to jednak moją ambicją. Nie było również moim celem odpowiadanie na nie. Pytania te są jedynie materiałem przykładowym ukazującym niektóre dylematy, których powinien być świadomy każdy nauczyciel. Jak bowiem podkreśla Rémy Porquier⁶⁾:

„Nie istnieje uniwersalny model ani też uniwersalna siatka analizy błędów (...), ponieważ identyfikacja błędów, jak i sama ich analiza, zależą od typu produkcji oraz warunków produkcji, a konkretnie od typu czynności językowej (sposób wyrażania: w piśmie lub w mowie, przekład, test itd.), stopnia (pojmowanego obiektywnie lub subiektywnie) ograniczenia i zakresu swobody, typu tekstu i wypowiedzi, treści tematycznej, sytuacji komunikacyjnej (autentycznej lub symulowanej) itd. Rola i waga stosowanych kryteriów zmieniają się znacznie w zależności od poszczególnych przypadków”.

Błąd nie ma charakteru absolutnego. W pewnych warunkach jest błędem, w innych formą do

⁵⁾ Cf. Marquillo-Larruy, 2002:70.

⁶⁾ Porquier R. (1977), *L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives*. „Études de linguistique appliquée” 25, s. 35.

przyjęcia. Używając terminologii językoznawczej, powiemy, że wypowiedzenie może być błędne, ale akceptowalne (może się zdarzyć przypadek odwrotny: wypowiedzenie może być poprawne, ale nieakceptowalne). Jego natura jest więc am-

biwalentna. Dlatego tak ważne jest, aby nauczać języka kontekstowo i dyskursywnie oraz aby nie traktować wiedzy językowej wyniesionej z własnej edukacji jak dogmatu.

(sierpień 2007)

Marzena S. Wysocka¹⁾

Katowice

Związek autonomii z fosylizacją języka

Poniżej przedstawiam wyniki badania przeprowadzonego wśród studentów filologii angielskiej będących jednocześnie nauczycielami języka angielskiego i dotyczącego fosylizacji języka i autonomii nauczycieli i uczniów. W pierwszej kolejności wyjaśniam znaczenie terminów fosylizacji języka oraz autonomii. Następnie pokazuję rezultaty badania i zaobserwowane niewłaściwe postrzeganie autonomii uczących i nauczanych, prowadzące do wykształcenia złych nawyków, które są przyczyną fosylizacji języka obcego.



Fosylizacja języka

Ogólnie rzecz biorąc, fosylizacja języka to zjawisko, które powstaje w wyniku ustania procesu uczenia się, co w konsekwencji prowadzi do zatrzymania procesu rozwoju interjęzyka (Han, 2004), czyli języka obcego znajdującego się jeszcze w fazie opanowywania – niepełnego. Bardziej szczegółowe spostrzeżenia pojawiające się w literaturze przedmiotu utożsamiają fosylizację z niepoprawnymi formami językowymi, niepełnymi bądź niekompletnymi wiedzą i umiejętnościami, jak również poprawnymi formami językowymi w postaci utrwalonych i odpornych na zmiany nawyków językowych.

Fosylizacja może być częściowa (*local fossilization*) lub globalna (*global fossilization*). W pierwszym przypadku mamy do czynienia z zaburze-

niami lub zniekształceniami form językowych w zakresie np. składni lub morfologii, natomiast w drugim fosylizacja języka może oznaczać skamieniałość całego systemu. Niezależnie od stopnia i zakresu sfosylizowanych form, do najbardziej charakterystycznych symptomów fosylizacji należą m.in.:

- ▶ systematyczne i niesystematyczne błędy językowe,
- ▶ błędy odzwierciedlające nawyki językowe,
- ▶ przypadkowo poprawne i niepoprawne struktury gramatyczne,
- ▶ brak poprawnych struktur języka docelowego,
- ▶ brak biegłości językowej,
- ▶ zmienne wyniki nauczania,
- ▶ brak postępów w nauce.

Zachowania te mogą występować pojedynczo, czyli wybiórczo, w formie jednego określonego typu błędów, lub grupowo, czyli jednocześnie, w postaci wielu różnych ubytków i niedociągnięć językowych. Powołując się na wyniki dotychczasowych badań nad fosylizacją, możemy wyróżnić bardziej i mniej podatne na fosylizację obszary języka. Do tych pierwszych zaliczają się:

- ▶ nieregularne formy języka,
- ▶ formy językowe o niskiej częstotliwości użycia,
- ▶ struktury niejednoznaczne,
- ▶ konstrukcje komunikacyjnie redundantne (zbędne),
- ▶ formy językowe postrzegane jako istotne w danym systemie języka.

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

Do grupy elementów języka rzadziej podlegających fosylizacji należą:

- ▶ regularne w budowie i użyciu formy języka,
- ▶ formy językowe o wysokiej częstotliwości użycia,
- ▶ struktury jednoznaczne,
- ▶ konstrukcje komunikacyjnie niezbędne,
- ▶ formy językowe nienacechowane w danym systemie języka.



Autonomia

Jeśli chodzi o autonomię, definiowana jest jako współuczestniczenie w kierowaniu własnym rozwojem i zdolność do przyjmowania odpowiedzialności za własne sprawy. W kontekście uczenia się/nauczania języka za autonomię uczącego się będziemy uważać stopień, w jakim dana osoba kieruje uczeniem się w zakresie podejmowania decyzji, inicjatyw, sposobów i kierunków samokształcenia oraz oceny wyników nauki. Wielość definicji przypisywana autonomii pozwoliła wyróżnić czynności podejmowane przez uczących się świadczące o ich autonomii i zarazem charakteryzujące sam proces. Są to, ogólnie rzecz biorąc:

- ▶ rozwijanie niezależności/samodzielności,
- ▶ organizowanie własnego rozwoju,
- ▶ sterowanie własnym uczeniem się.

Bardziej szczegółowe zachowania odnoszą się do:

- ▶ nawyku doszukiwania się czegoś więcej w tym, co się wie,
- ▶ korzystania z szerokiego wachlarza strategii uczenia się,
- ▶ promowania osobistej integracji wiedzy i umiejętności w praktyce,
- ▶ odkrywania na własny użytek właściwości języka obcego i jego komunikacyjnych wartości,
- ▶ budowania indywidualnej kompetencji komunikacyjnej,
- ▶ wykształcenia wrażliwości językowej i kulturowej.

Z perspektywy nauczyciela oraz procesu nauczania autonomia to rezygnacja z wyręczania uczącego się *wszędzie tam, gdzie nie jest to niezbędne* (Wilczyńska, 1999:137). Rola nauczyciela jest ogra-

niczona, większa w przypadku osób uczących się o niepełnym zakresie autonomii i zdecydowanie mniejsza, gdy mówimy o osobach o maksymalnie rozwiniętym stopniu autonomii. Pierwsi oczekują od nauczyciela wsparcia w postaci dostarczenia odpowiednich materiałów do nauki, ukierunkowania w dokonywaniu wyborów oraz „moralnego wsparcia” podejmowanych wysiłków. Drudzy, tj. samodzielni w uczeniu się, uczestniczą w procesie uczenia się bez pomocy nauczającego i postrzegają nauczyciela jako osobę wyznaczającą ramy czasowe spotkania (45, 60 lub 90 minut zajęć).



Autonomia a fosylizacja języka

I to właśnie znikoma rola nauczyciela w autonomizacji ucznia lub całkowity brak nauczającego w przypadku osób samodzielnych/autonomicznych przyczyniły się do rozważenia relacji autonomii z fosylizacją języka. Związek ten staje się widoczny, gdy uczniowie pozostawieni samym sobie i z reguły nieszukający pomocy ani kontroli językowej tracą swoje językowe umiejętności wynikające z błędów popełnianych w procesie samokształcenia lub samodokształcania się. Przyczyną pojawiających się problemów może być źle rozumiana i źle rozwijana autonomia, określana mianem złej autonomii, oraz jej wpływ na jakość procesu uczenia się w tym przypadku języka. Skoro „*poziom zaawansowany języka jest utożsamiany z osiągnięciem wysokiego poziomu autonomii tak w komunikacji, jak i w dalszym dokształcaniu*” (Wilczyńska, 1999:133), łatwo pokusić się o stwierdzenie, że uczący się języka obcego na poziomie zaawansowanym są narażeni na proces fosylizacji choćby z powodu źle stosowanej autonomii w uczeniu się.

W celu sprawdzenia słuszności sformułowanej hipotezy przebadalam grupę 70 studentów czwartego roku studiów zaocznych Filologii Angielskiej w Katowicach reprezentujących poziom zaawansowany języka, w wieku 23-35 lat i ze stażem pracy w szkolnictwie wynoszącym od 2 do 13 lat. Ankieta, którą przeprowadziłam w marcu 2007 roku wśród wyznaczonej próby, miała formę otwartą, co pozwoliło ankietowanym uwzględnić w niej własne definicje, spostrzeżenia i komentarze. W pierwszej kolejności sprawdzała, czy zaawanso-

wani uczący się oceniają swój stopień autonomii jako wysoki, czy w ogóle są autonomiczni, kiedy i w jakich sytuacjach. Następnym zadaniem kwestionariusza było zbadanie, w jaki sposób grupa badanych postrzega i definiuje proces autonomii. Jako że wszystkie osoby wchodzące w skład próby pracowały na co dzień jako nauczyciele języka angielskiego, problem autonomii został zbadany z perspektywy osoby uczącej się (studenta/ucznia) i nauczającej języka. Oprócz zdefiniowania i zinterpretowania autonomii w uczeniu się i nauczaniu, respondenci zostali poproszeni o krótką charakterystykę ucznia i nauczyciela autonomicznego, a także zasygnalizowanie sytuacji oraz przyczyn, z których wynika, że dany uczeń albo nauczyciel jest autonomiczny. Następnie zostali poproszeni o rozważenie i scharakteryzowanie roli nauczyciela w stymulowaniu autonomii ucznia oraz roli ucznia w procesie autonomizacji, a na koniec mieli odpowiedzieć na pytanie, czy autonomia sprzyja rozwojowi fozylizacji i podać okoliczności sprzyjające fozylizacji języka.

Informacje, których dostarczyły ankiety przeprowadzone wśród badanych studentów, wskazują, że 68 z 70 osób przypisuje sobie wysoki stopień autonomii. Sposób rozumienia własnej autonomiczności w uczeniu się odzwierciedlają następujące sformułowania:

- ▶ samodyscyplina w uczeniu się,
- ▶ samostanowienie o tempie i rodzaju podejmowanych czynności,
- ▶ pewność siebie i swoich umiejętności językowych,
- ▶ uczenie się dla siebie, a nie dla lub z powodu nauczyciela,
- ▶ podejmowanie decyzji o uczestniczeniu bądź nieuczestniczeniu w wykładach i ćwiczeniach,
- ▶ wybór indywidualnego toku nauczania,
- ▶ zarządzanie własnym czasem,
- ▶ organizacja czasu przeznaczonego na naukę,
- ▶ brak ingerencji ze strony prowadzącego zajęcia,
- ▶ poszukiwanie i korzystanie z materiałów na własną rękę,
- ▶ decydowanie o tym, co jest poprawne, a co nie jest poprawne językowo,
- ▶ sporadyczne korzystanie ze słownika i poradników językowych,

- ▶ tworzenie wypowiedzi z wykorzystaniem dobrze znanych i bezpiecznych w użyciu struktur językowych i słownictwa,
- ▶ postrzegana subiektywnie komunikatywność wypowiedzi,
- ▶ tzw. satysfakcja komunikacyjna.

Wypowiedzi, których udzieliłi respondenci, odnoszą się w większości do ich sytuacji, tj. rzeczywistości akademickiej i działań, które podejmują studenci w czasie roku akademickiego.

Opinie badanych były dużo bardziej powściągliwe, ale nie mniej różnorodne, gdy chodziło o autonomię ucznia w odniesieniu do sytuacji klasy szkolnej, w której znajdują się oni na co dzień.

Zachowania charakterystyczne dla ucznia autonomicznego, które podkreślili ankietowani, obejmują:

- ▶ bycie liderem/przewodniczącym klasy,
- ▶ samodzielne odrabianie pracy domowej,
- ▶ odrabianie pracy domowej przy wykorzystaniu wiedzy nabytej, czyli bez użycia pomocy dydaktycznych,
- ▶ indywidualną pracę na lekcji,
- ▶ brak jakichkolwiek pytań i wątpliwości ze strony ucznia,
- ▶ oferowanie pomocy kolegom i koleżankom z klasy, w szkole i poza szkołą,
- ▶ stosowanie wypracowanych strategii uczenia się,
- ▶ rozwiązywanie dodatkowych ćwiczeń na lekcji bez wiedzy nauczyciela,
- ▶ rozwiązywanie ćwiczeń naprzód, wyprzedzanie reszty klasy,
- ▶ kwestionowanie poprawności wypowiedzi współuczniacych się,
- ▶ poprawianie kolegów i koleżanek z klasy podczas zajęć w parach i grupach,
- ▶ podejmowanie ryzyka wypowiedzi,
- ▶ manipulowanie swoją aktywnością na lekcji (udzielanie odpowiedzi, nie będąc pytanym o zdanie, i uchylanie się od odpowiedzi, będąc do niej wywołanym).

Podsumowując czynności, które przypisują uczniowi autonomicznemu badani studenci, można z całą pewnością stwierdzić, że uczeń autonomiczny to osoba odważna w działaniu, pewna siebie, aktywna – nadająca tempo i kierunek procesowi uczenia się, ale również bierna – odmawiająca pomocy z zewnątrz.

Jeśli chodzi o wyznaczniki autonomicznego nauczyciela, ankietowani wymieniają szereg przyrządów i działań, a wśród nich znalazły się takie, które mówią, że nauczyciel autonomiczny:

- ▶ decyduje o koncepcji i tematyce lekcji,
- ▶ samodzielnie prowadzi lekcję (nie korzysta z notatek i konspektu lekcji),
- ▶ nie korzysta ze słowników i innych pomocy dydaktycznych,
- ▶ potrafi poprowadzić lekcję bez wcześniejszego przygotowania i bez jakichkolwiek materiałów,
- ▶ potrafi improwizować,
- ▶ reprezentuje wysoki poziom wiedzy i stopień zaawansowania języka, które nie wymagają dalszego kształcenia ani rozwijania,
- ▶ podejmuje ryzyko,
- ▶ radzi sobie znakomicie, pracując w pojedynkę (bez pomocy rodziców, innych nauczycieli i wsparcia przełożonych).

Analizując zachowania typowe dla autonomicznego nauczyciela, które podkreślili respondenci, można zauważyć, że nauczyciel autonomiczny jest elastyczny, otwarty, nieomylny i obdarzony językową oraz życiową intuicją.

Rolę ucznia i nauczyciela autonomicznego w procesie uczenia się/nauczania języka badani określają mianem pracy samodzielnej, polegania na sobie, a także dorównywania autorytetom. W przypadku osób uczących się praca samodzielna jest rozumiana jako niechęć do współpracy, konsultacji i weryfikacji swojej wiedzy i umiejętności językowych. Poleganie na samym sobie jest jednoznaczne z brakiem zaufania do otoczenia klasy szkolnej i jej uczestników. Natomiast dążenie i dorównywanie autorytetom jest często bodźcem do pracy nad autonomicznością, ponieważ nadaje jej kierunek i cel.

Z kolei praca samodzielna nauczyciela, o której mówią ankietowani, sprowadza się do podejmowania decyzji dotyczących procesu uczenia/nauczania się, umiejętności prowadzenia lekcji bez szablonowego podręcznika i używania języka w sposób intuicyjny. Poleganie na samym sobie będzie się odnosić do braku ingerencji osób trzecich. Z kolei chęć dorównywania autorytetom to często dążenie do autonomiczności, którą reprezentował niejeden nauczyciel i prowadzący zajęcia w życiu szkolnym respondentów.

Zła autonomia a fosylizacja języka

O ile problem autonomii u uczących się i nauczających języka spotkał się z licznymi odpowiedziami, o tyle związek autonomii z fosylizacją języka został pominięty przez ankietowanych. Większość z nich uznała, że autonomia może prowadzić do fosylizacji języka, ale nie uzasadnili, dlaczego, kiedy ani w jakich okolicznościach. Studenci nie uzupełnili jednego z przedstawionych im stwierdzeń, ale tak naprawdę odpowiedzieli na to pytanie przy okazji wcześniejszych wypowiedzi. Wiele z nich, biorąc pod uwagę konsekwencje danych zachowań, czy to w odniesieniu do osoby uczącej się, czy nauczającej, można zaklasyfikować jako wyznaczniki bądź uwarunkowania złej autonomii. Są to m.in.:

- ▶ sporadyczne korzystanie ze słownika i poradników językowych,
- ▶ tworzenie wypowiedzi z wykorzystaniem dobrze znanych i bezpiecznych w użyciu struktur językowych oraz słownictwa,
- ▶ decydowanie o tym, co jest poprawne, a co nie jest poprawne językowo,
- ▶ postrzegana subiektywnie komunikatywność wypowiedzi,
- ▶ tzw. satysfakcja komunikacyjna,
- ▶ odrabianie pracy domowej z wykorzystaniem wiedzy nabytej, czyli bez użycia pomocy dydaktycznych,
- ▶ brak jakichkolwiek pytań i wątpliwości ze strony ucznia,
- ▶ rozwiązywanie dodatkowych ćwiczeń na lekcji bez wiedzy nauczyciela,
- ▶ kwestionowanie poprawności wypowiedzi współpracujących się,
- ▶ poprawianie kolegów i koleżanek z klasy podczas zajęć w parach i grupach,
- ▶ nieprzygotowanie do zajęć,
- ▶ lekcje improwizowane,
- ▶ satysfakcjonujący zdaniem uczącego się i/lub nauczającego poziom wiedzy i języka.

Biorąc pod uwagę wpływ wyżej wymienionych opinii na jakość i rozwój języka, sporadyczne korzystanie ze słownika prowadzi do utrwalenia niepoprawnej pisowni i złego użycia słów i wyrażeń językowych. Odrabianie pracy domowej na podstawie tylko wiedzy nabytej, czyli bez użycia pomocy naukowych, wykształca nawyki językowe,

z racji operowania utartymi zwrotami językowymi i ograniczonym zasobem słownictwa. Do podobnych skutków prowadzą wypowiedzi tworzone na podstawie dobrze znanych i bezpiecznych w użyciu struktur językowych i słownictwa. Rozwiązywanie dodatkowych ćwiczeń bez wiedzy nauczyciela jest niekorzystne dla osób uczących się, gdyż brak informacji zwrotnej może dać początek utrwalaniu się błędnych form językowych. Niepoprawne formy językowe mogą też być wynikiem zachowania określanego jako kwestionowanie poprawności wypowiedzi współuczniacych się oraz poprawianie kolegów i koleżanek z klasy podczas zajęć w parach i grupach. Decydowanie o tym, co jest poprawne, a co nie jest poprawne językowo, może sprawiać trudności, zwłaszcza uczącym się języka, a w rezultacie przyczynić się do akceptowania niepoprawnych form i negowania norm językowych. Brak jakichkolwiek pytań i wątpliwości ze strony ucznia jest bardzo często jednoznaczny z brakiem zainteresowania językiem, co w rezultacie decyduje o biernym uczestnictwie w lekcji, i obojętnym podejściu do nauki. Podobne skutki mogą mieć lekcje improwizowane przez nauczyciela i nieprzygotowane przez niego wcześniej. Nie tylko zniechęca one uczniów do nauki, ale też nierzadko zaoferują ubogi i błędny model języka, wskutek przeoczeń, pośpiechu lub niepoprawności językowej ze strony nauczyciela. Brak motywacji do nauki języka, w tym nowych form językowych, może mieć przyczynę w samych uczniach. Postrzegana subiektywnie komunikatywność wypowiedzi i tzw. satysfakcja komunikacyjna pociągają za sobą niechęć do pracy nad językiem. Bywa, że zapominamy formy wyuczone wcześniej, a ograniczony zakres języka przyczynia się do wykształcenia nawyków językowych. Nie jest to jednak reakcja typowa wyłącznie dla uczniów, gdyż satysfakcjonujący poziom wiedzy i języka jest zjawiskiem obserwowanym również u nauczycieli. Świadomość porozumienia w języku docelowym i rozumienia go prowadzi do zatrzymania rozwoju języka utożsamianego z fosylizacją języka w obu przypadkach.



Sposób na złą autonomię

Jedną z głównych przyczyn źle rozumianej i w efekcie złej autonomii w nauczaniu i uczeniu

się jest brak dostatecznej wiedzy z zakresu autonomizacji ucznia i autonomiczności działania nauczycielskiego. Dużą rolę w przeciwdziałaniu złej autonomii mogą odegrać metodycy nauczania języka obcego, stąd też apel do prowadzących zajęcia z bloku przedmiotów pedagogicznych, by spotkania poświęcone zagadnieniu autonomii promowały dobrą autonomię, czyli czynności i decyzje podejmowane przez uczniów i nauczycieli, które nie zagrażają ich kompetencji językowej. Chodzi tu o zdefiniowanie i wyegzekwowanie od studentów zachowań świadczących o rozwoju autonomii w dobrym tego słowa znaczeniu. Okazją do poznania tzw. czynności autonomicznych ucznia i nauczyciela mogą być obserwacje zajęć lekcyjnych w szkole. Prowadzone systematycznie według arkuszy obserwacyjnych pozwolą studentom zarejestrować obecność lub nieobecność wyznaczników dobrej autonomii w zachowaniu ucznia i nauczyciela.

Wyznaczniki autonomii	TAK	NIE
1. Stosowanie indywidualnych strategii rozwiązywania zadań		
2. Prezentowanie wiedzy i umiejętności wykraczających poza program		
3. Praca indywidualna na lekcji		
4. Wykazywanie inicjatywy w działaniu		
5. Elastyczność w prowadzeniu zajęć		
6. Oryginalna koncepcja lekcji		
7. Podejmowanie decyzji		
8. Rozwiązywanie problemów wychowawczych i językowych		

Tabela 1. Arkusz obserwacyjny

Tak skonstruowany arkusz obserwacyjny stanowi przykładową formę dokumentu potwierdzającego występowanie zachowań autonomicznych wśród uczących się (rubryka „TAK” przy sformułowaniach 1-4) i nauczycieli (rubryka „TAK” przy stwierdzeniach 5-8) bądź zaprzeczającego rozwoju autonomii w przypadku wyboru odpowiedzi „NIE”. Kolejnym krokiem sprawdzającym obecność dobrej autonomii na zajęciach szkolnych, a tym samym umiejętności rozpoznania problemu przez studentów mogą być raporty z praktyk pe-

dagogicznych. Ich opisowy charakter z pewnością pomoże wyselekcjonować przykłady dobrej autonomii i przy pomocy opiekuna praktyk uwrażliwi przyszłych nauczycieli na nawyki prowadzące do złej autonomii, podkreślając, że być autonomicznym nie oznacza rezygnować z dostępu do wiedzy książkowej lub słownikowej, sprawowania kontroli nad językiem i dbałości o wysoki poziom umiejętności językowych. Być autonomicznym to umiejętnie wykorzystać potencjał językowy dzięki

bogatej ofercie materiałów językowych, podlegać procesowi ciągłej oceny i samodyscypliny.

Bibliografia

Han Z.-H. (2004), *Fossilization in adult second language acquisition*, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters LTD.

Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

(październik 2007)

WARTO WIEDZIEĆ

O artykule *Szkolnictwo mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce w roku szkolnym 2006/2007*



W *Językach Obcych w Szkole 5/2007* ukazał się mój artykuł *Szkolnictwo mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce w roku szkolnym 2006/2007*. Redakcja otrzymała list wykazujący pewne nieścisłości związane z prezentowanymi w nim danymi statystycznymi o liczbie szkół i uczniów uczących się języka ojczystego w Polsce w ostatnich latach. W związku z tym pragnę wyjaśnić:

Artykuł powstał na podstawie raportu „*Szkolnictwo dla mniejszości narodowych i grup etnicznych w Polsce w roku szkolnym 2006/2007. Dynamika przemian*”, przygotowanego przeze mnie w Zespole ds. Analiz i Prognozowania Kadr Oświaty CODN. Raporty o tej tematyce są opracowywane co dwa lata od 2003 roku. Przygotowując materiał dotyczący szkolnictwa mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce w danym roku szkolnym, korzystam z zestawień przekazywanych przez Główny Urząd Statystyczny do Ministerstwa Edukacji Narodowej, prezentujących liczbę szkół prowadzących nauczanie języka ojczystego oraz uczniów uczących się danego języka ojczystego. Dane z lat wcześniejszych, tj. z początku lat 90. XX w., pochodzą z opracowania pt. *Oświata i wychowanie*, wydawanego corocznie przez GUS w serii *Informacje i opracowania statystyczne*.

Okazuje się jednak, że dane statystyczne GUS nie uwzględniają wszystkich szkół prowadzących nauczanie języka ojczystego w Polsce. Z listu czytelniczki *Języków Obcych w Szkole* – nauczycielki języka łemkowskiego w Uściu Gorlickim i Gorlicach pani Mirosławy Chomiak – wynika, że w latach 1991-1996 w kilku szkołach był nauczany język łemkowski. Szkoły te nie zostały jednak uwzględnione w zestawieniach statystycznych GUS-u. Ponadto, według informacji otrzymanych przeze mnie z Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji w roku szkolnym 2006/2007 nie zostały odnotowane dwie szkoły prowadzące nauczanie języka ormiańskiego i hebrajskiego.

Niestety, nie jestem w stanie zweryfikować informacji przekazywanych przez GUS, to znaczy sprawdzić, czy zestawienia z danego roku szkolnego uwzględniają wszystkie szkoły prowadzące nauczanie języka ojczystego, tym bardziej nie jestem w stanie zweryfikować danych z lat wcześniejszych. Jestem bardzo wdzięczna za uwagi i spostrzeżenia dotyczące pojawiających się nieścisłości. Zostaną one wykorzystane i uwzględnione w kolejnych edycjach raportów poświęconych szkolnictwu mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce.

Alina Awramiuk – autorka artykułu

Z PRAC INSTYTUTÓW



Alina Dorota Jarząbek¹⁾
Olsztyn

Wokół pilotażowego egzaminu z języka obcego w gimnazjum. Problemy badawcze

Od roku 2009 uczniowie gimnazjów będą zdać egzamin z języka obcego. Rozporządzenie ministra edukacji narodowej z 28 sierpnia 2007 r.²⁾ zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów nie pozostawia co do tego wątpliwości. Egzamin dotyczy jednego z sześciu najpopularniejszych języków obcych nauczanych w gimnazjum jako przedmiot podstawowy: angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego, francuskiego, włoskiego i hiszpańskiego.

Aby prace nad formatem egzaminu były jak najbardziej profesjonalne, pilotażowi egzaminu będą towarzyszyć badania kontekstowe oraz badania edukacyjnej wartości dodanej. Nowy egzamin ma się też wpisać w nową rzeczywistość edukacyjną, która powstanie wraz ze zmodernizowaniem podstaw programowych i standardów, utworzeniem banku zadań i nowym sposobem pracy egzaminatorów. Jednak zmiany te będzie można programować i optymalizować dopiero wtedy, gdy dogłębnie poznamy rzeczywistość nauczania i uczenia się języków obcych w Polsce. A ta ciągle może nas zaskakiwać. Pora, aby nauczanie i uczenie się języków obcych w gimnazjum stały się szerokim polem działania dla diagnostyki edukacyjnej.

Jak dotąd brakuje w Polsce aktualnych badań podstawowych dotyczących szeroko rozumianego kontekstu nauczania i uczenia się języków obcych w gimnazjum. Tymczasem aktualna sytuacja nauczania języków obcych w polskim gimnazjum jest niejednorodna. Są gimnazja, w których język obowiązkowy jest nauczany konsekwentnie jako przedmiot kontynuacyjny ze szkoły podstawowej. Ich absolwenci mogą mieć zatem za sobą sześć-, a nawet dziewięcioletni kurs nauki języka lub jedynie trzyletni cykl nauczania języka obowiązkowego w gimnazjum. Do tego jeszcze liczba godzin podstawowego języka obcego w gimnazjum nie wszędzie jest taka sama: od trzech ramowych godzin po pięć i więcej w tygodniu. W poszczególnych szkołach język obcy ma różną rangę, zwłaszcza że należy do grupy nielicznych przedmiotów w gimnazjum, które nie były dotąd objęte egzaminem. Ta sytuacja implikuje różne warunki nauczania języka obcego w gimnazjum wynikające np. z podziału klas na grupy językowe, liczebności tych grup, zapewnienia kontynuacji nauczanego języka albo zapewnienia adekwatnych środków nauczania. Informacje o kwalifikacjach nauczycieli języków obcych lub ich doskonaleniu zawodowym, pozyskiwane

¹⁾ Dr Alina Dorota Jarząbek jest adiunktem w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie i kierownikiem badań kontekstowych w ramach projektu 5.1 – *Pilotaż egzaminu z języka obcego w gimnazjum*.

²⁾ DzU z 31 sierpnia 2007 r. nr 157, poz. 1102.

w formie danych ilościowych, warto skonfrontować na szerszą skalę z danymi o jakości procesu ich nauczania. Niewiele wiemy o tym, co aktualnie wpływa na dobór metod i technik nauczania języka przez nauczycieli, dobór programu i podręcznika. Brakuje informacji o tym, jaki charakter ma motywowanie do nauki języka, czy i jak nauczyciele rozwijają autonomię uczniów w kontekście uczenia się przez całe życie itp. Bliższego naświetlenia wymaga także uczniowski kontekst uczenia się języków obcych w gimnazjum.

Badania kontekstowe towarzyszą egzaminom zewnętrznym od wielu lat i są prowadzone zarówno przez ekspertów Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych, jak i przez interdyscyplinarne zespoły badawcze spoza systemu. Wyniki tych badań dokumentują liczne publikacje (np. w biuletynie badawczym CKE *Egzamin*³⁾). Dzięki nim dowiadujemy się m.in. o uwarunkowaniach zróżnicowania osiągnięć gimnazjalistów na egzaminie w części humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej. Wśród czynników najsilniej oddziałujących na wyniki uczenia się młodego człowieka najistotniejsze są te, które należą do grupy opisującej społeczno-ekonomiczny status jego rodziny. Można się spodziewać, że będą one także istotne w kontekście badań osiągnięć uczniowskich z języka obcego. Białecki i Siemieńska (2007) wskazują na uczestniczenie w szkolnych lub pozaszkolnych kursach języków obcych jako czynnik istotnie korelujący z wynikiem testu z matematyki. Piwowarski (2007), analizując aktywność pozaszkolną uczniów i jej wpływ na wyniki obu części egzaminu gimnazjalnego, dostrzega istotny związek między najlepszymi wynikami z egzaminu a uczestnictwem w kursach językowych co najmniej jeden raz w tygodniu. Pytań badawczych, które ogniskują problematykę nauczania i uczenia się języków, jest jednak znacznie więcej. Badaniami zostanie objętych 120 szkół, a kryteria ich doboru zostaną wyznaczone przez ich lokalizację (miasto, wieś) oraz klasyfikację ze względu na średni wynik szkoły osiągnięty w pilotażowym egzaminie z języka obcego w trzech przedziałach (szkoły najlepsze z wynikiem powyżej średniej, średnie oraz słabsze z wynikiem poniżej średniej). Planuje się wykorzystanie metody wywiadu z zastosowaniem ankiet

audytoryjnych dla uczniów, rodziców, nauczycieli języków obcych i dyrektorów szkół.

Pierwszy etap badań obejmie następujące zagadnienia:

Obszar 1. Szkolne uwarunkowania wyników pilotażowego egzaminu z języka obcego w gimnazjum. Szczegółowe pytania badawcze:

- ▶ W jaki sposób lokalizacja i typ szkoły wpływają na wyniki uczniów z egzaminu z języka obcego?
- ▶ Na jakim poziomie można wykryć zależności? Jakiego rodzaju są to zależności? (wielkość i sprawność szkoły, kadra pedagogiczna, znaczenie przedmiotu, organizacja nauczania przedmiotu, inne).

Obszar 2. Nauczycielski kontekst wyników pilotażowego egzaminu z języka obcego w gimnazjum. Szczegółowe pytania badawcze:

- ▶ W jaki sposób kwalifikacje nauczycieli języków obcych wpływają na wyniki uczniów z egzaminu z języka obcego?
- ▶ Na jakim poziomie można wykryć zależności? Jakiego rodzaju są to zależności? (wykształcenie nauczycieli, ich doświadczenie pedagogiczne, doskonalenie zawodowe, obciążenie dydaktyczne, inne).
- ▶ W jaki sposób stosowane metody nauczania języków obcych wpływają na wyniki uczniów z egzaminu z języka obcego?
- ▶ Na jakim poziomie można wykryć zależności? Jakiego rodzaju są to zależności? (metody nauczania sensu largo, metody nauczania sensu stricto (na lekcji), indywidualizacja procesu nauczania, wyobrażenie przedmiotu, postawa wobec przedmiotu, inne).

Obszar 3. Uczniowski kontekst wyników pilotażowego egzaminu z języka obcego w gimnazjum. Szczegółowe pytania badawcze:

- ▶ W jaki sposób czynniki indywidualne wpływają na wyniki uczniów z egzaminu z języka obcego?
- ▶ Na jakim poziomie można wykryć zależności? Jakiego rodzaju są to zależności? (wiek, płeć, stan zdrowia, niepełnosprawność, aspiracje własne, długość uczenia się języków obcych

³⁾ <http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=365&Itemid=179>

w latach, uzdolnienia ogólne i kierunkowe, postawy, doświadczenia własne, zainteresowania, pomoc w nauce (korepetycje) i dodatkowa nauka języków obcych, uczestnictwo w wydarzeniach kulturalnych, czas przeznaczony na pracę domową, stosunek do przedmiotu, nauczyciela, szkoły, dyspozycje motywacyjne, poczucie własnej wartości, inne).

Obszar 4. Środowiskowy kontekst wyników pilotażowego egzaminu z języka obcego w gimnazjum. Szczegółowe pytania badawcze:

- ▶ W jaki sposób czynniki środowiskowe wpływają na wyniki uczniów z egzaminu z języka obcego?
- ▶ Na jakim poziomie można wykryć zależności? Jakiego rodzaju są to zależności? (status zawodowy rodziców, wykształcenie rodziców, opinia rodziców o przedmiocie, warunki pracy ucznia w domu, pomoc i zachęta do nauki języków przez domowników, wyposażenie w przedmioty ułatwiające dostęp do dóbr kultury, w tym obcojęzycznej, konsumpcja mediów, korzystanie z Internetu, sytuacja mieszkaniowa, dieta, rodzina, sytuacja finansowa rodziny, środowisko rówieśnicze, inne).

Wyniki badań kontekstowych pilotażu egzaminu z języka obcego powinny docelowo umożliwić sformułowanie zaleceń dla polityki językowej dotyczących m.in. następujących kwestii:

- ▶ warunków wprowadzenia obowiązkowej nauki języków obcych w systemie oświaty,
- ▶ warunków kontynuacji nauki danego języka obcego,
- ▶ warunków doboru uczniów do klas lub grup językowych,
- ▶ zasad wyboru danego języka obcego jako przedmiotu nauczania,
- ▶ metod nauczania,
- ▶ środków dydaktycznych (w tym *Europejskiego portfolio językowego*),
- ▶ kwalifikacji zawodowych nauczyciela języka obcego,
- ▶ liczebności klas/grup językowych,
- ▶ wyposażenia pracowni językowej (Obidniak, 2007).

Bibliografia

- Białecki I., R. Siemieńska (2007), *Wpływ rodziny i grup rówieśniczych na wyniki egzaminów zewnętrznych*, w: „Egzamin” Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, nr 12, s. 10-46.
- Niemierko B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa: WSiP.
- Obidniak D. (2007), *Egzamin z języka obcego w gimnazjum – czy nowe otwarcie w polskiej polityce językowej?*, w: „Języki Obce w Szkole” nr 5, s. 65-67.
- Piowowski R. (2007), *Aktywność społeczno-kulturalna ucznia a wyniki egzaminów zewnętrznych*, w: „Egzamin” Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, nr 12, s. 47-58.

(styczeń 2008)

Dorota Obidniak¹⁾
Warszawa

Egzamin z języka obcego w gimnazjum – jak o nim informować, gdzie szukać odpowiedzi na dręczące pytania

Dla uczniów gimnazjów, którzy w 2009 roku w kwietniu przystąpią do egzaminu z języka obcego, dla ich nauczycieli oraz rodziców podstawowym problemem jest to, czy uczeń sprosta wymaganiom egzaminu i czy wynik tego egzaminu nie wpłynie niekorzystnie na jego szansę dostania się do wybranej szkoły ponadgimnazjalnej. Dlatego projek-

tując pilotaż, poświęciliśmy wiele miejsca i czasu na zaplanowanie działań, które pomogą zainteresowanemu uporać się z tym problemem.

Uznaliśmy, że będzie to możliwe, jeśli:

- ▶ we właściwym czasie i na możliwie najszerszą skalę będziemy upowszechniać informacje o egzaminie,

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

- ▶ stworzymy uczniom możliwości dokonania samooceny własnych umiejętności i wskażemy mu możliwości lepszego przygotowania się do egzaminu,
- ▶ opracujemy wskazówki dla nauczycieli, dzięki którym będą mogli lepiej przygotować uczniów do egzaminu,
- ▶ zapewnimy wszystkim egzaminowanym w roku 2009 udział w egzaminie próbnym.

Realizacja tych zamierzeń wymaga dobrej współpracy ze wszystkimi instytucjami w systemie oświatowym, które w ramach swych statutowych obowiązków bezpośrednio lub pośrednio będą miały związek z egzaminem z języka obcego w gimnazjum. Mamy nadzieję, że to kuratoria oświaty, komisje egzaminacyjne, placówki doskonalące, dyrektorzy szkół oraz wydziały edukacji w samorządach będą największymi sprzymierzeńcami organizatorów egzaminu. Naszym zadaniem jest wyposażenie ich w drukowane materiały informacyjno-promocyjne. Zdajemy sobie jednak sprawę, że upowszechnianie wiadomości o egzaminie nie może się ograniczyć do organizacji spotkań i przekazywania ich uczestnikom ulotek lub plakatów z informacjami o celach i formach egzaminu.

Z tego powodu zaprojektowaliśmy także inne działania. Jednym z głównych źródeł informacji będzie strona internetowa poświęcona egzaminowi, którą uruchomimy w marcu tego roku. Oprócz ogólnych wiadomości o zasadach przeprowadzania egzaminu, standardach egzaminacyjnych oraz linków do właściwych dokumentów, na stronie znajdzie się miejsce na odpowiedzi na pytania użytkowników. Strona jest podzielona na kilka działów, wśród których będą się wyróżniać dwa największe – jeden przeznaczony dla uczniów, drugi dla nauczycieli.

W dziale uczniowskim oprócz ciekawostek dotyczących sześciu języków, z których odbędzie się egzamin, uczniowie znajdą przykładowe zadania, wskazówki, jak przeprowadzić samoocennę umiejętności językowych za pomocą istniejących w Polsce narzędzi (przede wszystkim *Europejskiego portfolio językowego dla uczniów od 10 do 15 lat*) oraz sporo porad dotyczących strategii uczenia się języków obcych i najlepszych sposobów rozwijania konkretnych umiejętności językowych. We wrześniu (już po pilotażu, by były jak

najbardziej wiarygodne) w dziale uczniowskim pojawią się testy online.

Pobudzeniu zainteresowania nauką języków obcych będą służyć wywiady z rówieśnikami z innych krajów o tym, jakich języków i dlaczego się uczą, wypowiedzi osób znanych i popularnych na temat potrzeby uczenia się języka obcego, anegdota, przysłowia, zabawy i linki do ciekawych stron zagranicznych.

W dziale dla nauczycieli pojawią się natomiast artykuły z metodyki i dydaktyki nauczania języka obcego, omówienia najciekawszych publikacji z tej dziedziny, wskazówki, jak pracować z uczniami przy rozwijaniu konkretnych umiejętności, a od września nawet kursy online poświęcone tym zagadnieniom.

Niewielka rubryka dla rodziców będzie zawierać artykuły uświadamiające znaczenie języków w edukacji oraz wskazówki, jak zachęcić dziecko do nauki języka obcego i jak mu w tym pomóc.

Opisane wyżej działania zostały zaplanowane po to, by uczniowie i nauczyciele możliwie najlepiej wykorzystali czas poprzedzający egzamin. W nadchodzących miesiącach sporo można nadrobić, a intensywna praca, dobrze dobrane metody i ćwiczenia, mogą pomóc uczniom w osiągnięciu znacznie lepszych wyników.

W tym miejscu warto jednak podkreślić, że najważniejsze jest właściwe zrozumienie roli egzaminu. Jego celem będzie wskazanie przede wszystkim tego, co uczeń już wie i potrafi. Wyniki egzaminu mają służyć szkołom w ustaleniu dalszej ścieżki edukacji językowej każdego ucznia, a więc zorganizowaniu mu nauki w możliwie najlepszy sposób, stąd odniesienie do standardów deskryptorów oraz ustalenie proporcji zadań do poszczególnych standardów z każdego poziomu biegłości językowej: A1, A2 i B1. O tym, że nauki języka obcego w szkole ponadgimnazjalnej nie trzeba organizować w systemie klasowym, lecz w grupach zależnie od stopnia zaawansowania, wiadomo od dawna. Są w Polsce szkoły, które już dziś tak pracują. Sądzimy, że egzamin będzie impulsem do zastosowania tego modelu na szerszą skalę. Z myślą o dyrektorach szkół zaplanowano dział *Przykłady dobrej praktyki*, w którym będą zgromadzone informacje o rozwiązaniach służących podnoszeniu efektywności nauczania języków obcych stosowanych w Polsce.

Planowany kalendarz prac w roku 2008²⁾

Kwartał	Działanie
I kwartał	<ul style="list-style-type: none">▶ Przygotowanie narzędzi do pilotażu, losowanie próby.▶ Uruchomienie strony internetowej poświęconej egzaminowi z języka obcego w gimnazjum.▶ Rozpoczęcie współpracy z instytucjami zainteresowanymi upowszechnianiem wiedzy o egzaminie wśród uczniów, nauczycieli i rodziców.
II kwartał	<ul style="list-style-type: none">▶ Prace edytorskie i druk narzędzi.▶ Przeprowadzenie pilotażu na reprezentatywnej próbie.
III kwartał	<ul style="list-style-type: none">▶ Analiza wyników pilotażu.▶ Początek kampanii medialnej promującej nowy egzamin w Europejskim Dniu Języków.
IV kwartał	<ul style="list-style-type: none">▶ Egzamin próbny.▶ Analiza wyników egzaminu próbnego.▶ Początek powszechnego szkolenia egzaminatorów.

(luty 2008)

²⁾ Podajemy tu kalendarz kwartalny uwzględniający podstawowe zadania. Szczegółowe informacje dotyczące harmonogramu pilotażu będą publikowane w miarę potrzeb i omawiane w odrębnych artykułach poświęconych konkretnym zagadnieniom.

Birgit Sekulski, Hanna Krogulska¹⁾
Warszawa

Młodzież debatuje

Międzynarodowy konkurs dla młodzieży atrakcyjną formą nauczania języka niemieckiego

Już starożytni doceniali umiejętność debaterowania w życiu społecznym i politycznym. Przed wieloma laty klasyczne wykształcenie humanistyczne uwzględniało potrzebę kształcenia uczniów w dziedzinie retoryki. Umiejętności kształtowane w trakcie konkursu „Młodzież debatuje”, który został w ogólnych zarysach zaprezentowany w poprzednim numerze *Języków Obcych w Szkole*²⁾, są przydatne każdemu człowiekowi. Przydają się one w życiu osobistym, choćby w trakcie dyskusji przy stole rodzinnym, w pracy zawodowej, kiedy chcemy przekonać pracodawcę do naszych racji, a także w działalności społecznej i politycznej. Projekt kształtuje umiejętność prowadzenia sporów za pomocą argumentów, przekonywania innych do swoich racji oraz logicznej oceny faktów. Nie mniej ważna jest jego rola w nauczaniu języka niemiec-

kiego. Stanowi on bowiem znakomite narzędzie kształtowania kompetencji komunikacyjnych.

Projekt z roku na rok cieszy się w Polsce coraz większą popularnością. W roku 2005 zaczynaliśmy w sześciu szkołach, w tym roku szkolnym w projekcie uczestniczy już 36 szkół i 700 uczniów.



Przebieg projektu

Projekt jest realizowany zgodnie z rytmem roku szkolnego. We wrześniu i październiku szkoły nadsyłają zgłoszenia, a w listopadzie i grudniu nauczyciele uczestniczący w nim po raz pierwszy biorą udział w specjalnych szkoleniach. W styczniu i lutym rozpoczyna się faza przygotowań do

¹⁾ Dr Birgit Sekulski jest koordynatorką polskiej edycji projektu, Hanna Krogulska zajmuje się jego promocją na terenie Polski. Kontakt: sekulski@warschau.goethe.org.

²⁾ B. Sekulski, H. Krogulska (2007), *Uczniowie debatują po niemiecku*, „Języki Obce w Szkole” 5/2007, s. 198.

konkursu w szkołach. Ukoronowaniem treningu jest finał szkolny, w trakcie którego zostaną wyłonieni najlepsi. Dwójka laureatów kwalifikuje się do etapu regionalnego.

Etap regionalny to ważne wydarzenie w życiu szkoły, która podejmuje się jego realizacji – przygotowanie sali, plakatów, informacji, wszelkie przedsięwzięcia organizacyjne, nierzadko poczęstunek i oprawa artystyczna, współzawodnictwo, ale również wymiana doświadczeń i nowe znajomości.

Kolejnym etapem jest trening laureatów przed półfinałem. Odbывается on na ogół w Warszawie, a prowadzi go profesjonalna trenerka z fundacji Hertie-Stiftung.

Wreszcie nadchodzi uroczysty finał, wielka gala, trema, ale z pewnością także ogromna satysfakcja.

„Chyba najważniejsze, co dało mi Jugend debattiert to odwaga, bo jestem strasznie nieśmiała i bardzo boję się przemawiać publicznie. Dzięki Jugend debattiert po prostu uwierzyłam trochę bardziej w swoje siły i wiem, że umiem stanąć i powiedzieć, co myślę” – mówi Beata Sobków z II Liceum Ogólnokształcącego w Poznaniu, jedna z finalistek w 2007 roku.



Szkolenia dla nauczycieli

Specyfiką tych szkoleń jest „learning by doing”, bowiem oprócz zapoznania się z celami, zasadami i stroną organizacyjną projektu nauczyciele przechodzą taki sam trening, jaki potem będą prowadzić na zajęciach z uczniami. Pozwala to rzecz jasna na lepsze przygotowanie cyklu lekcji, ale to nie wszystko. Doświadczając podobnych trudności i emocji jak uczestnicy konkursu, nauczyciele łatwiej mogą rozwinąć empatię. Pozwala to na lepsze nawiązanie kontaktu i rzutuje na codzienną pracę dydaktyczną. Wszelkie aspekty merytoryczne i dydaktyczne projektu zostały szczegółowo przygotowane przez fundację Hertie-Stiftung, która zaopatruje nauczycieli i uczniów w materiały pomocnicze zawierające precyzyjne wskazówki, przygotowujące krok po kroku do udziału w konkursie.

Trening obejmuje następujące fazy:

- ▶ **Wprowadzenie.** Na początek uczestnicy zapoznają się z projektem i biorą udział w debacie na próbę, nie znając jeszcze jej zasad. Dzięki temu

mogą się zorientować, co jest ich słabą stroną, gdzie pojawiają się szczególne trudności.

- ▶ **Faza robocza.** Faza robocza przebiega zgodnie ze strukturą debaty (1. wstępna prezentacja poglądów, 2. swobodne wypowiedzi, 3. podsumowanie). Celem jest ukształtowanie czterech kompetencji, które są oceniane w konkursie:

- ▲ umiejętności ujęcia sedna sprawy – precyzyjna prezentacja własnych poglądów,
- ▲ sposobu odnoszenia się rozmówców do siebie nawzajem – umiejętność prowadzenia rozmowy,
- ▲ znajomości tematu,
- ▲ wyciągania wniosków i przytaczania ważkich argumentów – umiejętność przekonywania.

- ▶ **Ćwiczenia praktyczne.** Końcowa część szkolenia to praktyczne ćwiczenie debatowania.

Priorytetową rolę w szkoleniu nauczycieli odgrywa ich własna ocena przebiegu poszczególnych etapów, analiza własnych emocji i doświadczeń podczas ćwiczeń, sprecyzowanie, gdzie pojawiły się trudności i co może sprawić trudność uczniom. Szczególną wagę przywiązuje się do informacji zwrotnej (feedback). Oceniając debatę, należy zwrócić uwagę na potencjał ucznia, na budowanie jego poczucia własnej wartości, poczucia pewności siebie. Krytyka powinna być konstruktywna, konkretna i pomocna, opisowa, a nie oceniająca.

Przed finałem konkursu 2007 Elżbieta Graf, nauczycielka z XIII Liceum Ogólnokształcącego we Wrocławiu, powiedziała:

„Kiedy zapoznałam się z tym projektem, stwierdziłam, że to świetna propozycja dla moich uczniów.

To coś zupełnie nowego. (...) Nie kładźmy nacisku tylko na język, kładźmy nacisk na to, żeby nasi uczniowie realizowali się również na lekcjach języka niemieckiego w tym, co lubią, a na pewno się okaże, że u wielu z nich wzbudzi to zainteresowanie. Myślę, że projekt można realizować nie tylko na poziomie jednej klasy. Można również zorganizować dla wszystkich zainteresowanych fakultety lub kółka”.

Jakie korzyści płyną dla nauczycieli z udziału w projekcie „Młodzież debatuje”?

- ▶ możliwość przeprowadzenia ciekawych, precyzyjnie przygotowanych lekcji,

- ▶ motywacja uczniów do nauki języka niemieckiego,
- ▶ lepszy kontakt z uczniami,
- ▶ osobisty trening w debatowaniu,
- ▶ wymiana doświadczeń i współpraca z nauczycielami z innych szkół,
- ▶ dostęp do zasobów strony internetowej Hertie-Stiftung.

Na koniec przytoczmy jeszcze opinię profesora Andrzeja Zolla, który był gościem gali finałowej konkursu „Młodzież debatuje” w 2007 roku:

„Po pierwsze, jest to znakomity sposób nauki języka niemieckiego. Jest to też umiejętność, która prowadzi do wykorzystania znajomości języka w debacie publicznej. Jednak nie tylko po niemiecku powinniśmy umieć spierać się z osobami, które mają inne

poglądy. My nawet po polsku nie bardzo umiemy się spierać z innymi i dlatego uważam, że uczenie się, jak należy debatować, jak prowadzić rozmowę z drugim człowiekiem, to umiejętność, która w państwie demokratycznym jest konieczna”.

Międzynarodowy projekt „Młodzież debatuje” odbywa się w Polsce, Czechach, Estonii, na Litwie, Łotwie, i Ukrainie. Organizują go wspólnie Goethe-Institut, Fundacja „Pamięć, Odpowiedzialność i Przyszłość” oraz Fundacja Hertie-Stiftung. W Polsce projekt wspierają Fundacja Współpracy Polsko-Niemieckiej, niemiecka rządowa Centrala Szkolnictwa Zagranicznego ZfA i Collegium Civitas.

(luty 2008)

Anna Jaroszevska¹⁾
Warszawa

Nowe egzaminy Instytutu Goethego. Część V²⁾ Goethe-Zertifikat B2

Egzamin *Goethe-Zertifikat B2* powstał w Niemczech pod patronatem Instytutu Goethego w Monachium. Jest adresowany do osób dorosłych³⁾ uczących się języka niemieckiego. Dokumentuje poziom B2 określony w wytycznych *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*.

Egzamin nie jest związany z jakimkolwiek podręcznikiem ani kursem językowym. Materiał potrzebny do zdania egzaminu *Goethe-Zertifikat B2* można opanować, aktywnie uczestnicząc w około 600-700 jednostkach lekcyjnych⁴⁾.

Egzamin *Goethe-Zertifikat B2* składa się z części pisemnej trwającej 190 minut, podzielonej na subtesty: *Czytanie, Słuchanie i Pisanie*, a także z trwającej 15 minut części ustnej, do której każdorazowo przystępuje po dwóch uczestników.

W żadnej części egzaminu zdającym nie wolno korzystać z dodatkowych pomocy, tj. notatek, słowników lub telefonów komórkowych.

Na obowiązujący zakres tematyczny egzaminu *Goethe-Zertifikat B2* składają się:

- ▶ Persönliche Daten und Verhältnisse,
- ▶ Wohnen/Umwelt,
- ▶ Tägliches Leben/Arbeit,
- ▶ Freizeit/Unterhaltung,
- ▶ Reise,
- ▶ Beziehungen zu anderen Menschen/Kultur/Tradition
- ▶ Gesundheit und Hygiene,
- ▶ Erziehung/Ausbildung/Lernen,
- ▶ Konsum und Handel,
- ▶ Ernährung,

¹⁾ Dr Anna Jaroszevska jest adiunktem w Zakładzie Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego oraz lektorką języka niemieckiego w Goethe-Institut.

²⁾ Część I ukazała się w nr 1/2004 *Języków Obcych w Szkole*, część II w nr 4/2004, część III w nr 1/2005, część IV w nr 3/2006.

³⁾ Dolna granica wieku to ukończone 16 lat.

⁴⁾ Jednostka lekcyjna to 45 minut.

- ▶ Dienstleistungen,
- ▶ Orte,
- ▶ Sprache/Kommunikation,
- ▶ Klima.

Od uczestników egzaminu oczekuje się opanowania ważnych dla języka niemieckiego struktur gramatycznych oraz słownictwa, które pozwolą nie tylko na przekazanie istotnych informacji, lecz także na właściwe wyrażenie myśli, doświadczeń i uczuć. Zestawienie struktur gramatycznych i słownictwa odpowiadających poziomowi B2 znajduje się na CD-ROM-ie do książki *Profile Deutsch* (2005).

Część pierwsza egzaminu *Goethe-Zertifikat B2 to Czytanie*. Sprawdzana jest umiejętność czytania tekstów autentycznych o zróżnicowanej długości, łącznie obejmującej około 1400 słów, w sposób zarówno globalny, selektywny, jak i szczegółowy. Teksty pochodzą z różnych źródeł takich jak prasa, ulotki informacyjne oraz artykuły z Internetu. Skierowane są do szerokiego grona czytelników niemieckich. W części *Czytanie* wykorzystano następujące typy zadań: przyporządkowywanie, zadania wielokrotnego wyboru (multiple choice), określanie, czy dana wypowiedź jest pozytywna, negatywna, czy sceptyczna, oraz test otwartych luk. Subtest *Czytanie* składa się z czterech zadań.

W pierwszym zadaniu zdający zapoznaje się z ośmioma tekstami o łącznej długości około 480 słów prezentującymi różne organizacje. Zadanie polega na wyselekcjonowaniu z tekstów informacji pozwalających na przyporządkowanie danego tekstu do jednej z pięciu osób, zgodnie z jej zainteresowaniami. W sumie można w nim uzyskać pięć punktów. Na rozwiązanie zadania przewidziano 15 minut.

W drugim zadaniu typu multiple choice został zamieszczony tekst o charakterze informacyjnym długości około 380 słów. Do tekstu przygotowano pięć pytań z trzema możliwymi odpowiedziami do wyboru. Kolejność pytań jest zgodna z kolejnością występowania zawartych w tekście informacji. Także w tym zadaniu można otrzymać pięć punktów. Czas na rozwiązanie to 25 minut.

W trzecim zadaniu zdający ma rozpoznać charakter argumentów, opinii i poglądów reprezentowanych przez autora tekstu. W każdej z pięciu wybranych wypowiedzi należy określić, czy autor odnosi się do niej pozytywnie, negatywnie, czy

sceptycznie. Tekst liczy około 380 słów. Za każdą poprawną odpowiedź można uzyskać jeden punkt, czyli łącznie pięć punktów. Czas przewidziany na rozwiązanie zadania to 25 minut.

Zadanie czwarte sprawdza umiejętność prawidłowego użycia struktur gramatycznych oraz leksykalnych w tekście z lukami. Długość tekstu wynosi około 160 słów, przygotowano w nim 10 luk. Za każdą poprawnie uzupełnioną lukę można otrzymać jeden punkt, a łącznie za całe zadanie – 10 punktów. Zadanie należy rozwiązać w 15 minut.

Na rozwiązanie wszystkich zadań w części *Czytanie* przeznaczono 180 minut. Maksymalna liczba możliwych do uzyskania w tej części egzaminu punktów wynosi 25, co stanowi 25 proc. wyniku końcowego.

Część druga to słuchanie. W tej części jest sprawdzana umiejętność słuchania w sposób selektywny, globalny i szczegółowy. Prezentowane nagrania to teksty autentyczne lub częściowo adaptowane skierowane do szerokiego grona odbiorców. Dotyczą one codziennej komunikacji. Subtest *Słuchanie* składa się z dwóch zadań. Nagranie z pierwszego zadania ma charakter dialogu lub wiadomości nagranej na automatyczną sekretarkę. Zadanie to polega na uzupełnianiu luk. Nagranie w zadaniu drugim to wywiad zawierający wypowiedzi o charakterze monologu. Jest to zadanie wielokrotnego wyboru (multiple choice). Długość obu tekstów wynosi około 180 słów. Teksty pochodzą z różnych źródeł, są wśród nich np. rozmowy, rozmowy telefoniczne, wywiady oraz audycje radiowe.

Zadanie pierwsze zawiera jedno około trzyminutowe nagranie rozmowy lub wiadomości z automatycznej sekretarki. Tematyka dotyczy spraw prywatnych bądź zawodowych. Przed wysłuchaniem nagrania zdający zapoznają się z tabelką, w której należy uzupełnić brakujące lub poprawić już naniesione informacje. Nagranie jest prezentowane jeden raz w całości. Za każde prawidłowe rozwiązanie można uzyskać dwa punkty, a razem 10 punktów. Punkty są przyznawane za odpowiedzi, które nie zawierają błędów ortograficznych i gramatycznych utrudniających lub uniemożliwiających zrozumienie treści. Czas przeznaczony na rozwiązanie zadania pierwszego to osiem minut.

W zadaniu drugim typu multiple choice jest prezentowana audycja radiowa. Zawiera ona nie tylko informacje, lecz również opinie. Przed wysłuchaniem nagrania zdający zapoznają się z 10 pytaniami, do których przygotowano test wielokrotnego wyboru. Przy pierwszym słuchaniu nagranie jest odtwarzane w całości, przy drugim we fragmentach. Za każdą poprawnie wybraną odpowiedź można uzyskać 1,5 punktu, w sumie 15 punktów. Przewidywany czas na zadanie drugie to 20 minut.

Na wysłuchanie i rozwiązywanie zadań przeznaczono 30 minut, łącznie z powtórzeniami i przerwami. Zdający otrzymują dodatkowo pięć minut na przeniesienie rozwiązań na arkusz odpowiedzi. Tempo nagrań odpowiada naturalnej dynamice mowy. W tej części egzaminu można uzyskać maksymalnie 25 punktów, co stanowi 25 proc. wyniku końcowego.

Trzecia część egzaminu to *Pisanie*. Subtest *Pisanie* składa się z dwóch zadań. Pierwsze zadanie sprawdza umiejętność sformułowania wyczerpującej, spójnej, zorientowanej na partnera oraz adekwatnej do sytuacji wypowiedzi pisemnej na zadany temat. Zadaniem zdających jest napisanie listu do redakcji na podstawie krótkiego tekstu prasowego oraz cztery sformułowane punkty. Zdający wybiera jeden z dwóch zaproponowanych tematów. Cele komunikacyjne to streszczanie, informowanie, porównywanie, opis, udzielanie rady, a także zajmowanie stanowiska. Wymagana długość tekstu to około 200 słów. Czas na napisanie listu wynosi 70 minut.

Zadanie drugie sprawdza umiejętność rozpoznawania i korygowania błędów w liście formalnym, którego długość wynosi około 60 słów. List ten zawiera 10 błędów: składniowych, morfologicznych i leksykalnych. Może być skierowany do instytucji publicznych, partnerów handlowych lub uczestników konferencji. Za każdy poprawiony błąd można uzyskać jeden punkt. Punkty są przyznawane za odpowiedzi, które nie zawierają błędów ortograficznych i gramatycznych utrudniających lub uniemożliwiających zrozumienie treści. Czas przeznaczony na wykonanie zadania drugiego wynosi 10 minut.

W ocenie subtestu *Pisanie* pod uwagę brane są cztery kryteria:

- ▶ Inhaltliche Vollständigkeit,
- ▶ Textaufbau und Kohärenz,

▶ Ausdrucksfähigkeit,

▶ Korrektheit.

Za subtest *Pisanie* można uzyskać łącznie 25 punktów, co stanowi 25 proc. wyniku końcowego.

Do egzaminu ustnego przystępuje jednocześnie po dwóch uczestników. Otrzymują oni 15 minut na przygotowanie się. Egzamin ustny składa się z dwóch zadań.

W pierwszym zadaniu każdy z uczestników egzaminu formułuje krótką trzy-, czterominutową wypowiedź ustną na zadany temat. Punktem wyjścia dla sformułowania wypowiedzi jest krótka notatka prasowa oraz umieszczone pod nią pytania. Zdający streszcza zawarte w niej informacje i zajmuje stanowisko. Sprawdzana jest tu umiejętność opisywania, wyrażania opinii, zajmowania stanowiska, popierania wypowiedzi przykładami, porównywania i przedstawiania różnych możliwości. Wypowiedzi zdających mają charakter monologu.

W drugim zadaniu, mającym charakter dialogu, obie osoby zdające prowadzą rozmowę na zadany temat, wspólnie podejmują decyzję lub negocjują rozwiązanie. Zdający mają przed sobą zdjęcia i ich zadaniem jest ustalenie, które zdjęcie bardziej pasuje do zaproponowanego tematu. Sprawdzana jest umiejętność udzielania informacji, reagowania na prośbę o ich udzielenie, wyrażania poglądów, preferencji, akceptowania i odrzucania propozycji, formułowania rozwiązań alternatywnych i definiowania celów.

W obu zadaniach ocenie podlegają następujące kryteria:

- ▶ Erfüllung der Aufgabenstellung,
- ▶ Kohärenz und Flüssigkeit,
- ▶ Ausdruck,
- ▶ Korrektheit,
- ▶ Aussprache und Intonation.

Za każde zadanie można uzyskać 12,5 punktu, łącznie 25, co stanowi 25 proc. wyniku końcowego.

Zarówno część pisemna, jak i ustna jest sprawdzana i oceniana przez dwóch niezależnych egzaminatorów.

W egzaminie *Goethe-Zertifikat B2* można uzyskać maksymalnie 100 punktów. Poszczególne części w takim samym stopniu mają wpływ na ocenę końcową.

Poszczególne części egzaminu i punktacja:

Części składowe egzaminu	Czas egzaminu w minutach	Maksymalna liczba punktów	Udział procentowy
Czytanie	80	25	25%
Słuchanie	30	25	25%
Pisanie	80	25	25%
Mówienie	15	25	25%
Razem	205	100	100%

Ocena końcowa:

Liczba punktów	Ocena
90-100	sehr gut
80-89,5 ⁵⁾	gut
70-79,5	befriedigend
60-69,5	ausreichend
Mniej niż 60	nicht bestanden

Aby zdać egzamin, należy uzyskać minimum 60 punktów, w tym 45 punktów w części pisemnej i co najmniej 15 punktów w części ustnej. W przeciwnym razie cały egzamin jest uznany za niezdany. Egzamin *Goethe-Zertifikat B2* można powtarzać tylko w całości. Może być zdawany w placówkach Instytutu Goethego, a także w ośrodkach egzaminacyjnych, które uzyskały licencję na jego przeprowadzanie.

Szczegółowe informacje na temat egzaminu *Goethe-Zertifikat B2* oraz przykładowe testy z rozwiązaniami są dostępne na stronie internetowej www.goethe.de/pruefungen.

Bibliografia:

- Bolton S. (2007), *Goethe-Zertifikat B2. Prüfungsziele, Testbeschreibung, Modellsatz*. München: Goethe-Institut Zentrale.
- Goethe-Zertifikat B2. Modellsatz, Prüferblätter* (2007), München: Goethe-Institut Zentrale.
- Goethe-Zertifikat B2. Modellsatz, Kandidatenblätter* (2007), München: Goethe-Institut Zentrale.
- Goethe-Zertifikat B2. Prüfungsordnung, Durchführungsbestimmungen* (2007), München: Goethe-Institut Zentrale. (listopad 2007)

⁵⁾ Połówki punktów nie są zaokrąglane.

Magdalena Urbaniak¹⁾

Wrocław

EPOSTL²⁾ szansą dla Europejskiego portfolio językowego

W sześć lat po opublikowaniu pierwszego *Europejskiego portfolio językowego* swojej wersji doczekali się studenci kierunków nauczycielskich przygotowani do nauczania języków obcych. *EPOSTL*, bo tak brzmi nazwa dokumentu, jest efektem końcowym pracy międzynarodowego zespołu ekspertów (wśród nich profesor Hanny Komorowskiej), którzy w ramach trzyletniego projektu Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Grazu przygotowali

narzędzie refleksji do wykorzystania w kształceniu nauczycieli języków obcych.

Polska wersja dokumentu jest klamrą zamykającą kilkuletni trud przygotowania polskich *Portfolio* dla poszczególnych grup wiekowych. Powstanie *Portfolio* dla przyszłych nauczycieli ma jednak nie tylko znaczenie symboliczne, ale według mojego przekonania może mieć także kluczowe znaczenie dla powodzenia projektu wdrażania *EPJ* w prak-

¹⁾ Autorka jest doktorantką w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego.

²⁾ Skróć od angielskiego tytułu publikacji: D. Newby, R. Allan, A.B. Fenner, B. Jones, H. Komorowska, K. Soghikyan (2007), *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*, Graz: European Center for Modern Languages – polski tytuł *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków. Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków* (2007), Warszawa: CODN.

tykę nauczania języka obcego. Możliwość wykorzystywania *EPJ* na wszystkich etapach edukacyjnych, poczynając od przedszkola, to pierwszy – choć niewystarczający – krok ku temu. Niezbędni są bowiem nauczyciele, przekonani, że warto pracować z *Portfolio*. A najlepiej może do tego przekonać własne doświadczenie. Stąd tak wielki potencjał tkwiący w *EPOSTL*.

Budowa *EPOSTL*

W *EPOSTL* można wyróżnić trzy sekcje odzwierciedlające trzy części *Europejskiego portfolio językowego*. *Autoprezentacja (Personal Statement)* pełni podobną funkcję jak *Paszport językowy*, będąc źródłem podstawowych informacji na temat użytkownika dokumentu. W przypadku *EPOSTL* to także miejsce na udzielenie odpowiedzi na kilka ogólnych pytań dotyczących nauczania, oczekiwań studenta wobec kształcenia nauczycielskiego, a także jego stosunku do różnych aspektów nauczania języków obcych.

Kolejną część stanowi *Samoocena (Self-assessment)*, która podobnie jak w *EPJ* jest szczególnie rozbudowana. O ile jednak listy umiejętności w *Biografii językowej EPJ* dotyczyły kompetencji językowych, o tyle deskryptory w części *Samoocena EPOSTL* poruszają zagadnienia związane z metodyką nauczania języków obcych. Mają one także szerszy zasięg, stanowią jedynie wstęp do refleksji i zachętę do stawiania dalszych, bardziej szczegółowych pytań.

Ostatnią częścią obu dokumentów jest *Dossier*, które w *EPOSTL* oprócz pełnienia funkcji reprezentacyjnej daje okazję gromadzenia rzeczywistych dowodów potwierdzających umiejętności nauczycielskie zaznaczone na skalach samooceny. W *EPOSTL* przyszły nauczyciel znajdzie listę dokumentów, która podsuwa pomysły na to, co może stanowić potwierdzenie konkretnych umiejętności i zostać zamieszczone w *Dossier* (np. notatki na podstawie obserwacji z lekcji, studium przypadku, przeprowadzone „badanie w działaniu”, konspekty).

Każda z części *EPOSTL* jest poprzedzona wstępem, który wraz z przewodnikiem dla użytkownika oraz słowniczkiem podstawowych pojęć stanowi

wyczerpujące źródło informacji na temat dokumentu i sposobu pracy z nim.

EPOSTL jako narzędzie refleksji

EPOSTL, o czym świadczy podtytuł *Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków (A reflection tool for language teacher education)* taką właśnie ma odegrać rolę. Refleksja w procesie nauczania jest według wielu opinii niezbędnym elementem skuteczności (Dakowska 2001, Gebhard i Oprandy 1999, Pearson 1994, Schön 1993). Dokument nie tylko poddaje pod rozagę konkretne kompetencje nauczyciela języka obcego i stopień ich opanowania, ale także pozwala obserwować czynione postępy. Wszystko to dzieje się na podstawie 193 deskryptorów, które podobnie jak w przypadku *EPJ* mają postać sformułowań „potrafię”, mogących stanowić niejako zestaw umiejętności, do osiągnięcia których powinien dążyć każdy kształcąca się nauczyciel. Deskryptory podzielone na siedem głównych grup tematycznych, odpowiadających głównym obszarom praktyki nauczycielskiej, niezwykle szczegółowo opisują wymagane kompetencje, począwszy od umiejętności zaplanowania lekcji zgodnie z obowiązującym programem, a na umiejętnościach związanych z ocenianiem skończywszy. Przyszły nauczyciel może dokonać autoewaluacji, zaznaczając poziom, na jakim zgodnie z własną oceną znajduje się w opanowywaniu konkretnej umiejętności (rys. 1). Pomocne może się również okazać umieszczenie daty, by łatwiej można było obserwować zachodzące zmiany, a także planować dalszy rozwój.

1. Potrafię stworzyć życzliwą atmosferę, która zachęci uczniów do brania aktywnego udziału w ćwiczeniach służących rozwijaniu sprawności mówienia.

6.3.06	24.10.06	18.1.07	
--------	----------	---------	---

Rys. 1. Skala samooceny (*Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków*, Newby et al. 2007:8).

Wszystkie te czynności mają pomóc studentowi w kształtowaniu umiejętności autoewaluacyjnych, rejestrowaniu i obserwacji czynionych postępów oraz planowaniu dalszego rozwoju.

Wartość tych działań wydaje się niepodważalna, gdyż prowadzą one do kształtowania autonomii przyszłych nauczycieli. Trudno przecież nie zgodzić się z poglądami chociażby Brenna i Manna (1997), Vollera (1997) lub McGratha (2000), którzy twierdzą, że tylko autonomiczny nauczyciel jest w stanie stworzyć warunki niezbędne dla rozwoju autonomicznego ucznia.

Jestem przekonana, że *EPOSTL*, włączony w proces kształcenia nauczycielskiego i towarzyszący przyszłemu nauczycielowi od początku kursu metodyki, może przynieść wymierne korzyści. Jego główną wartość polega na tym, że dąży on do objęcia przez studenta refleksją możliwie wszystkich kompetencji zawodu nauczyciela przyswajanych w trakcie studiów nauczycielskich. Jest to możliwe dzięki wykorzystaniu w *EPOSTL* Europejskiego profilu kształcenia nauczycieli języków³⁾. Dokument ten, stanowiąc zarys treści kształcenia, prezentuje najważniejsze zagadnienia, które powinny zostać włączone w program edukacji nauczycielskiej, tak by był on pełny, zapewniający studentom zdobycie wszelkich niezbędnych umiejętności, a jednocześnie transparentny i umożliwiający porównywanie kwalifikacji.



Wnioski

Wykorzystując *EPOSTL*, przygotowujący się do zawodu nauczyciela student ma do dyspozycji konkretne narzędzie, które uwidacznia zdobywaną wiedzę teoretyczną. Dokument pozwala bowiem obserwować postępy w przyswajaniu nauczycielskich kompetencji. W czasie akademickiego kursu metodyki nauczania języka obcego, w ramach którego znajdzie się miejsce dla wykorzystania *EPOSTL*, student będzie miał możliwość nie tylko zrozumienia teoretycznych pojęć, takich jak autonomia, samoocena oraz poznania alternatywnych metod oceniania, ale przede wszystkim będzie miał możliwość doświadczyć tego wszystkiego w praktyce. Będzie mógł zatem rozwijać własną refleksyjność i umiejętność samooceny, które są niezbędne w drodze do osiągnięcia coraz to większej autonomii.

Ponieważ zarówno *EPOSTL*, jak i *EPJ* mają podobną budowę i funkcję, przyszły nauczyciel może sam przekonać się o korzyściach płynących z wykorzystania dokumentu w procesie kształcenia (niezależnie od szczebla edukacji). Samodzielnie przechodząc przez wszystkie fazy pracy z dokumentem, może doskonale przewidzieć i zapobiec ewentualnym trudnościom napotykanym przez przyszłych uczniów pracujących z *EPJ*. Tym samym wdraża się w te same procesy, w które później będzie wprowadzał swoich uczniów. Takiego nauczyciela nie będzie trzeba przekonywać, że warto zachęcać uczniów do pracy z *Europejskim portfolio językowym*. Będzie on bowiem świadomy, że oba dokumenty mogą wspomóc procesy nauczania i uczenia się.

Bibliografia

- Bartczak E., Z. Lis, I. Marciniak, M. Pawlak (2006), *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, Warszawa: CODN.
- Benson P., P. Voller (1997), *Autonomy and independence in language learning*, London and New York: Longman.
- Brenn M.P., S.J. Mann (1997), *Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy*, w: P. Benson, P. Voller (1997), *Autonomy and independence in language learning*, London and New York: Longman.
- Dakowska M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: PWN.
- Gebhard J.G., R. Oprandy (1999), *Language Teaching Awareness. A Guide to Exploring Beliefs and Practices*, Cambridge: CUP.
- Kelly M., M. Grenfell (2006), *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia*, Warszawa: CODN.
- McGrath I. (2000), *Teacher Autonomy*, w: B. Sinclair, I. McGrath, T. Lamb (red.), *Leamer autonomy, teacher autonomy: Future directions*, Longman.
- Newby D., R. Allan, A.B. Fenner, B. Jones, H. Komorowska, K. Soghikyan (2007), *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*, Graz: European Center for Modern Languages.
- Pearson A.T. (1994), *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa: WSIP.
- Schön D.A. (1983), *The reflective practitioner*, New York: Basic Books.
- Voller P. (1997), *Does the teacher have the role in autonomous language learning?*, w: P. Benson, P. Voller (1997), *Autonomy and independence in language learning*, London, New York: Longman.

(grudzień 2007)

³⁾ M. Kelly, M. Grenfell (2006), *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków*, Warszawa: CODN.

O kształceniu lektorów/nauczycieli języka polskiego jako obcego

Krótki przegląd oferty dydaktycznej polskich uczelni

Kształcenie lektorów/nauczycieli języka polskiego jako obcego odbywa się w wyspecjalizowanych jednostkach uniwersyteckich zajmujących się nauczaniem cudzoziemców polszczyzny bądź jest umiejscowione przy wydziałach polonistyki. W ofercie tych placówek znajdują się zwykle studia podyplomowe w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego. Poza nimi uprawnienia nauczyciela języka polskiego jako obcego można zdobyć, kończąc dwuletnie, dzienne studia drugiego stopnia na Uniwersytecie Jagiellońskim, dwusemestralną specjalizację glottodydaktyczną w ramach studiów polonistycznych na Uniwersytecie Warszawskim lub czterosemestralną specjalizację w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego na polonistyce na Uniwersytecie Łódzkim i w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego.

Pierwszym ośrodkiem, w którym zorganizowano kształcenie lektorów języka polskiego jako obcego, było Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” (ówczesna nazwa: Instytut Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum”). Pierwsze grupy studentów podyplomowych pojawiły się w warszawskim centrum na początku lat 80. minionego stulecia. Po dziesięciu latach działalność studium glottodydaktycznego została zawieszona. Kształcenie lektorów języka polskiego jako obcego w tej placówce reaktywowano w roku 1998, proponując studentom polonistyki realizację drugiej, obok nauczycielskiej, specjalizacji zawodowej. Po dokonaniu w 2002 roku rewizji wprowadzonej w życie ścieżki specjalizacyjnej w ofercie Polonicum poza opisanym studium glottodydaktyki polonistycznej pojawiły się trzysemestralne, niestacjonarne studia podyplomowe adresowane do

absolwentów polonistyki oraz innych wydziałów humanistycznych. Obecnie na Uniwersytecie Warszawskim jest realizowana dwusemestralna ścieżka dla polonistów, a na październik 2007 zaplanowano start kolejnej edycji trzysemestralnych studiów podyplomowych.

Kolejnym wyspecjalizowanym ośrodkiem w kształceniu nauczycieli naszego języka jako obcego jest Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prowadzi ono dwuletnie, dzienne studia drugiego stopnia w zakresie języka polskiego jako obcego uwieńczone magisterium z nauczania naszego języka. W tym miejscu należy wspomnieć, iż również studenci warszawskiej polonistyki realizujący opisaną specjalizację glottodydaktyczną mają możliwość uczestniczenia w seminarium magisterskim poświęconym nauczaniu języka polskiego jako obcego i przygotowaniu pracy magisterskiej w ramach tej specjalizacji. Obecnie zatem na dwóch polskich uniwersytetach – Uniwersytecie Jagiellońskim i Uniwersytecie Warszawskim – powstają prace magisterskie z dydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Dodatkowo w ofercie krakowskiego Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej w Świecie znajdują się trzysemestralne, stacjonarne studia podyplomowe przeznaczone dla absolwentów magisterskich studiów filologicznych.

Trzeci ośrodek, Uniwersytet Wrocławski, podobnie do Uniwersytetu Warszawskiego i Jagiellońskiego, ma w swej ofercie dwie formy studiów: czterosemestralną specjalność *Nauczanie języka polskiego jako obcego* dla studentów czterech ostatnich semestrów (VII-X) stacjonarnej polonistyki oraz trzysemestralne, niestacjonarne studia podyplomowe (Podyplomowe studia kwalifikacyjne nauczania języka polskiego jako obcego) realizo-

¹⁾ Dr Przemysław Gębał jest adiunktem w Zakładzie Glottodydaktyki Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

wane w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego.

Uniwersytet Łódzki z kolei proponuje studentom filologii polskiej dodatkową specjalizację zawodową poświęconą nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zgodnie z zatwierdzonym programem studiów jej realizacja rozpoczyna się na szóstym semestrze polonistyki i kończy tzw. praktykami lektorskimi na dziewiątym semestrze studiów.

Poza ośrodkami warszawskim, krakowskim, łódzkim i wrocławskim kształcenie lektorów języka polskiego jako obcego odbywa się w ramach niestacjonarnych studiów podyplomowych w Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (Podyplomowe studia kwalifikacyjne nauczania kultury polskiej i języka polskiego jako obcego), w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Podyplomowe studium nauczania języka polskiego jako obcego) oraz w Instytucie Języka Polskiego Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu (Podyplomowe studium nauczania języka polskiego jako obcego)²⁾.

Programy wszystkich wymienionych studiów powstały na podstawie ministerialnych standardów kształcenia nauczycieli. Różnią się jednak znacznie od siebie pod względem struktury studiów, ogólnej liczby godzin, liczby godzin przeznaczonych na realizację poszczególnych zajęć, ich formy oraz miejsca odbywania i czasu trwania zintegrowanej z programem studiów praktyki pedagogicznej. Wspomniane zróżnicowanie jest rezultatem realizacji różnych wizji kształcenia nauczycieli wynikających z doświadczeń pedeutologicznych poszczególnych ośrodków. Dzięki nim w każdej z placówek, poza realizacją minimum programowego, znajdujemy jakieś *specialités de la maison* w znaczący sposób wzbogacające ofertę dydaktyczną i ułatwiające identyfikację ośrodka.

W dalszej części artykułu dokonam próby analizy porównawczej wszystkich programów studiów, nie uwzględniając różnorodności form kształcenia. Wspólnej analizie poddam zatem dzienne studia magisterskie, dodatkową specjalizację glottodydaktyczną w ramach studiów magisterskich oraz kursy podyplomowe. Przyjęcie takiego podejścia

analitycznego jest moim zdaniem możliwe ze względu na zbliżoną długość trwania wszystkich form kształcenia (zwykle 3-4 semestry) oraz podobne założenia programowe.

Ogólna liczba godzin wszystkich zajęć dydaktycznych kształtuje się od 330 w przypadku specjalizacji glottodydaktycznej prowadzonej w ramach magisterskich, dziennych studiów polonistycznych na Uniwersytecie Warszawskim, 350 godzin realizowanych na zaocznych studiach podyplomowych na Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Śląskim, Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza i Uniwersytecie im. Mikołaja Kopernika, 360 godzin w ramach specjalizacji *Nauczanie języka polskiego jako obcego* na łódzkiej polonistyce, 395 proponowanych przez Uniwersytet Wrocławski do 805 godzin ujętych w programie dziennych, uzupełniających studiów magisterskich na Uniwersytecie Jagiellońskim. W ramach podanych godzin są również realizowane praktyki pedagogiczne. Sama ich długość w przypadku poszczególnych ośrodków jest różna i wynosi 16 godzin na Uniwersytecie im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, 18 w warszawskim Polonicum, 30 na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza, 40 na uniwersytetach Wrocławskim i Jagiellońskim oraz 45 na Uniwersytecie Łódzkim. Opisane zróżnicowanie, szczególnie w przypadku praktyk pedagogicznych, wyraźnie pokazuje, jaką rolę poszczególne ośrodki przypisują praktycznej stronie kształcenia przyszłych nauczycieli. Piszącemu te słowa trudno sobie bowiem wyobrazić, jak 16 lub 18 godzin praktyk (w tym poza prowadzeniem zajęć, hospitację innych nauczycieli) może zagwarantować efektywny transfer wiedzy i umiejętności przekazywanych w ramach studiów.

Opracowany przez wszystkie placówki program studiów zakłada realizację treści skupionych w siedmiu kręgach tematycznych, do których należą: psycholingwistyczne podstawy nauki i nauczania języków obcych, wprowadzenie do dyscypliny *Język polski jako obcy*, metodyka nauczania języka polskiego jako obcego, dydaktyka kultury polskiej, warsztat lektora, gramatyka języka polskiego oraz kultura i realia polskie.

Pierwszy z wymienionych kręgów poświęcono psycholingwistycznym aspektom uczenia się i na-

²⁾ W październiku 2007 r. do ośrodków zajmujących się kształceniem przyszłych nauczycieli i lektorów języka polskiego jako obcego dołączył Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej, na którym uruchomiono trzysemestralne Podyplomowe Studia Kwalifikacyjne Nauczania Języka Polskiego jako Obcego.

uczania języków obcych. Realizacja składających się na niego treści nastąpi w przypadku warszawskiego Polonicum na zajęciach z psycholingwistycznych podstaw nauczania języków obcych. Krakowskie Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie oferuje swoim studentom zajęcia z psychologii uczenia się języków obcych, a wrocławska Szkoła Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców oraz łódzka specjalizacja glottodydaktyczna z psychologicznych aspektów nauczania języka i lingwistycznych podstaw nauczania języka polskiego jako obcego. Wszystkie cztery wymienione programy studiów zawierają wprowadzenie do psycholingwistyki z perspektywy glottodydaktycznej. Omawiane zagadnienia nie występują w programach studiów prowadzonych na Uniwersytecie Śląskim, na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza oraz na Uniwersytecie im. Mikołaja Kopernika. W programie pierwszego z tych ośrodków znajdujemy jedynie zajęcia z bilingwizmu w nauczaniu języka polskiego. Uświadomienie przyszłym nauczycielom wkładu, jaki w rozwój współczesnej myśli glottodydaktycznej wnosi psycholingwistyka i psychologia uczenia się, wydaje się być jednym z priorytetowych zadań stawianych odpowiedzialnym za kształcenie nauczycieli języków obcych. Przekazywane w ramach opisywanego bloku treści wpływają w znaczący sposób na organizację procesu dydaktycznego i rozwijają kompetencję dydaktyczną przyszłych lektorów. Dlatego niezrozumiałe wydaje się marginalne potraktowanie tej ścieżki kształcenia przez niektóre ośrodki. Piszący te słowa ma nadzieję, iż opisywana problematyka jest obecna w tych placówkach, tylko przekazuje się ją w ramach kursów składających się na inne bloki tematyczne.

Drugi blok zajęć to zagadnienia związane z językiem polskim i jego miejscem na lingwistycznej mapie Europy. W przypadku ośrodka krakowskiego przewiduje się realizację zajęć z języka polskiego w Europie i świecie, z języka polskiego na tle języków europejskich oraz z historii nauczania języka polskiego jako drugiego, obcego oraz etnicznego. Poloniści łódzcy mają możliwość uczestniczenia w zajęciach z dziejów nauczania języka polskiego jako obcego, z języka polskiego na tle języków

słowiańskich oraz z języka polskiego na tle innych języków europejskich. Studentom Uniwersytetu Wrocławskiego proponuje się zajęcia z dziejów nauczania języka polskiego jako obcego, uczestnikom zajęć w ramach poznańskich studiów podyplomowych kurs *Język polski jako obcy*, a słuchaczom kursów w Polonicum blok wykładów prowadzonych również pod nazwą *Język polski jako obcy*, w programie którego przewidziano realizację elementów gramatyki kontrastywnej w perspektywie funkcjonalnej. Zaprezentowany opis zajęć składających się na blok *Język polski jako obcy* wyraźnie ukazuje dwoistość interpretacji jego założeń i celów przez poszczególne ośrodki. W przypadku uniwersytetów Jagiellońskiego, Wrocławskiego, Łódzkiego i im. Adama Mickiewicza w Poznaniu zajęcia określane mianem *Język polski jako obcy* stanowią w znacznej części wprowadzenie do tworzącej się nowej glottodydaktycznej subdyscypliny naukowej pod nazwą *Język polski jako obcy* (jpjo), zbliżonej w swej istocie do funkcjonujących w przypadku tzw. języków światowych subdyscyplin typu *Deutsch als Fremdsprache* (DaF) i *Français langue étrangère* (FLE), będących swoistą wypadkową elementów dydaktyki tych języków i ich socjologii jako języków obcych. W przypadku warszawskiego Polonicum natomiast pojęcie język polski jako obcy ogranicza się jedynie do jego pierwotnej, czysto lingwistycznej interpretacji i oznacza w praktyce realizację zajęć wyłącznie z gramatyki kontrastywnej.

Kolejny blok to metodyka nauczania języka polskiego jako obcego *sensu largo*, której we wszystkich programach poświęcono najwięcej miejsca.

W Polonicum prowadzone w formie konwersatorium zajęcia koncentrują się na prezentacji dawnych i nowych metod i technik efektywnego nauczania języków obcych ogólnie i na płaszczyźnie języka polskiego jako obcego. „Ważnym elementem tego bloku jest – czytamy w opisie programu studiów – *zapoznanie słuchaczy z zasadami planowania pracy dydaktycznej w grupach o różnym poziomie znajomości języka oraz przygotowanie właściwych materiałów dydaktycznych zapewniających aktywny udział studentów w zajęciach*”³⁾.

³⁾ Por.: J. Fabisiak (2005), *Kształcenie nauczycieli języka polskiego jako obcego. Potrzeby, zadania, podstawy programowe, kompetencje absolwentów*, w: P. Gamcarek (red), „Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej”, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, s. 371.

W programie studiów krakowskich znajdujemy wyraźne oddzielenie podsystemów polszczyzny od rozwijania sprawności językowych. Studenci Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej w Świecie zostają skonfrontowani z dwoma typami zajęć z metodyki nauczania języka polskiego jako obcego uwzględniającymi opisany podział: metodyką nauczania podsystemów języka polskiego oraz metodyką nauczania sprawności językowych. Podobny podział znajdujemy w programie specjalizacji łódzkiej, którego twórcy przewidują realizację zajęć z metodyki nauczania języka polskiego jako obcego oraz z metodyki nauczania sprawności językowych.

Autorzy programu wrocławskiego, podobnie jak w propozycji warszawskiej, wpisują do programu zajęć jednolitą metodykę nauczania polszczyzny, a twórcy programu katowickiego, rozpoczynając od metod nauczania języków obcych (podstaw glottodydaktyki) przez metodykę nauczania języka polskiego jako obcego, przechodzą do zajęć poświęconych specyfice nauczania dzieci i młodzieży (metody nauczania kultury i języka dzieci i młodzieży) oraz koncepcjom doboru treści nauczania w podręcznikach. Program poznański przewiduje zajęcia z glottodydaktyki, metodyki nauczania języka polskiego jako obcego oraz z polityki językowej.

Na studentów Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika, podobnie jak w przypadku Uniwersytetu Jagiellońskiego, czekają natomiast zajęcia z metodyki nauczania języków obcych i kilku bloków składających się na metodykę nauczania języka polskiego jako obcego: nauczania podsystemów polszczyzny – gramatyki i słownictwa, technik nauczania i rozwijania sprawności językowych oraz jedyne w Polsce zajęcia poświęcone nauczaniu języków specjalistycznych.

Zajęcia z metodyki nauczania języka polskiego jako obcego zajmują w programach wszystkich ośrodków zrozumiałą centralną pozycję. Na każdym semestrze studiów są oferowane jakieś zajęcia z tego bloku. Dzielenie ich na kilka wyspecjalizowanych kursów wydaje się słuszne. Uświadamia bowiem uczącym się złożoność samej dyscypliny i jest przyjazne dla studentów, gdyż umożliwia przyswojenie materiału w mniejszych dawkach.

Kolejny blok zajęć skupia zagadnienia związane z nauczaniem kultury polskiej. Podjęta przed kilku laty dyskusja na temat miejsca kultury i realiów w nauczaniu polszczyzny zaowocowała poważnym potraktowaniem tego zagadnienia w kształceniu przyszłych nauczycieli i lektorów. Dydaktyka kultury awansuje na pozycję, której z założenia przydziela się odrębne, autonomiczne miejsce w programach. W przypadku Uniwersytetu Warszawskiego jest to blok zajęć z metodyki nauczania kultury polskiej, którego celem jest, jak czytamy w programie studiów, „zapoznanie słuchaczy z polskimi i zagranicznymi metodami wprowadzania kontekstu kulturowego do strategii nauczania języka polskiego jako obcego”⁴⁾. Na Uniwersytecie Jagiellońskim zajęcia z dydaktyki kultury są realizowane w postaci dwóch kursów: nauczania kultury polskiej oraz literatury polskiej w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Podobnie jest w przypadku Uniwersytetu Łódzkiego, gdzie znajdujemy zajęcia z elementów kultury i literatury w nauczaniu języka polskiego jako obcego oraz z wiedzy o Polsce w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Te ostatnie są również prowadzone na Uniwersytecie Wrocławskim, a w programie studiów podyplomowych na Uniwersytecie Śląskim znajdujemy zajęcia z literatury polskiej w nauczaniu cudzoziemców. Autorzy programu poznańskich studiów podyplomowych rozkładają realizację treści składających się na dydaktykę kultury na cztery zajęcia: literaturę polską dla cudzoziemców, film w nauczaniu języka polskiego jako obcego, teatr i dramat polski w nauczaniu języka polskiego jako obcego oraz media polskie w nauczaniu języka polskiego jako obcego. W programie studiów podyplomowych na Uniwersytecie im. Mikołaja Kopernika brak jest zajęć z dydaktyki kultury.

Już sama terminologia wykorzystana w opisie zajęć ukazuje istotne różnice w podejściu do nauczania kultury przez poszczególne ośrodki. Jako pewnego rodzaju opozycję można postrzegać terminy *nauczanie kultury polskiej* oraz *nauczanie wiedzy o Polsce*. Pierwszy z nich pociąga bowiem za sobą, zgodnie z najnowszymi tendencjami dydaktyczno-metodycznymi, nauczanie elementów kultury w oparciu o wszystkie podejścia: faktograficzne,

⁴⁾ Ibidem.

komunikacyjne i międzykulturowe, stawiając nacisk na rozwój kompetencji kulturowej i międzykulturowej. Drugi natomiast pojmuje nauczanie kultury jako prezentację faktów i wiedzy o Polsce, kładąc mniejszy nacisk na rozwijanie konkretnych umiejętności niezbędnych w nawiązywaniu i utrzymywaniu kontaktów międzykulturowych.

Kolejny blok zajęć to zagadnienia prezentujące konkretne techniki nauczania języka polskiego jako obcego wzbogacające warsztat lektorski studentów, które w programach studiów, mimo iż są częścią metodyki nauczania polszczyzny, występują samodzielnie. Składają się na niego w przypadku warszawskiego Polonicum treści zgrupowane pod nazwą *Warsztat lektora*, które obejmują m.in. prezentację podręczników, materiałów audiowizualnych i multimedialnych, programów nauczania oraz promocję języka i kultury polskiej za granicą.

Uniwersytet Jagielloński oferuje swoim słuchaczom zajęcia z metod i programów nauczania języków obcych, planowania i przygotowania zajęć, standardów europejskich w nauczaniu języków obcych, kontroli wyników w nauczaniu języka polskiego jako obcego oraz z multimediiów w nauczaniu języka polskiego jako obcego. W programie studiów podyplomowych realizowanych na Uniwersytecie Wrocławskim znajdujemy zajęcia z nauczania wymowy polskiej, testowania i oceniania uczących się języka polskiego jako obcego oraz kurs pod nazwą *Trudne miejsca polszczyzny*. Na łódzkich polonistów oczekuje, podobnie jak w warszawskim Polonicum kurs pod nazwą *Warsztat lektora* oraz zajęcia prezentujące system certyfikacyjny języka polskiego jako obcego⁵⁾.

Studentom Uniwersytetu Śląskiego proponuje się dwa rodzaje zajęć: z technik multimedialnych w nauczaniu obcokrajowców oraz z testowania i sprawdzania.

W programie studium toruńskiego znajdujemy natomiast planowanie kursu języka polskiego jako obcego, planowanie lekcji języka polskiego oraz sposoby kontrolowania wyników nauczania.

Jeśli porównamy programy glottodydaktycznych studiów polonistycznych z programami kształcenia nauczycieli języków zachodnich w Polsce, zauważymy, że w przypadku tych drugich roz-

wijanie warsztatu przyszłego lektora odbywa się w ramach zajęć z metodyki nauczania języka, zgodnie z zasadą integracji teorii z praktyką. W glottodydaktyce polonistycznej, obok elementów naukowego kształcenia nauczycieli, wciąż jeszcze w dużym stopniu jest obecny racjonalny empiryzm, odwołujący się do wyczucia lektorskiego nauczających. A zajęcia z warsztatu lektorskiego mogą być idealnym miejscem do jego dalszego uprawiania.

Szósty blok zajęć obejmuje praktyczne zajęcia z języka polskiego i jego gramatyki w podejściu funkcjonalnym. Częściowa realizacja składających się na niego przedmiotów odbywa się w ramach opisanego bloku drugiego pod nazwą *Język polski jako obcy*. W przypadku warszawskiego Polonicum studentom oferuje się zajęcia z podstawowych wiadomości o języku polskim. Uniwersytet Jagielloński proponuje zajęcia z gramatyki pedagogicznej języka polskiego. Słuchacze studiów podyplomowych realizowanych na Uniwersytecie Śląskim uczestniczą w zajęciach z praktycznej gramatyki języka polskiego z elementami gramatyki porównawczej, kultury języka i norm zachowań językowych, przemian we współczesnej polszczyźnie oraz podstaw fonetyki i prawideł poprawnej wymowy. W programie studiów na Uniwersytecie Wrocławskim znajdujemy kurs gramatyki opisowej języka polskiego, a na Uniwersytecie im. Mikołaja Kopernika gramatykę funkcjonalną języka polskiego, stylistykę praktyczną oraz ortografię i ortofonię. Słuchacze poznańskich studiów podyplomowych zostają skonfrontowani ze strukturą gramatyczną języka polskiego, fonetyką polską, stylistyką praktyczną oraz kulturą żywego słowa z emisją głosu. W programie łódzkiej specjalizacji glottodydaktycznej dla studentów polonistyki nie przewiduje się realizacji żadnych zajęć w ramach prezentowanego bloku.

Podobnie jak w przypadku zajęć z dydaktyki kultury polskiej widoczne są różnice w podejściu do nauczania gramatyki w poszczególnych ośrodkach. Zrazu jawi się nam kolejna opozycja wyrażająca się w terminach *gramatyka pedagogiczna* i *wiadomości o języku polskim*. Pierwszy z nich implikuje funkcjonalne podejście do nauczania gramatyki i stawia na umiejętności jej wykorzy-

⁵⁾ Pełna nazwa: *System certyfikacyjny języka polskiego jako obcego. Opis poziomów kompetencji językowej B1, B2, C2.*

stania, drugi sprowadza ją, zgodnie ze starszymi podejściami dydaktycznymi, do poziomu systemu i stopnia jego znajomości.

Na ostatni blok zajęć składają się zajęcia z szeroko pojętej kultury polskiej. W warszawskim Polonicum obejmują one program dwóch bloków poświęconych historii literatury polskiej i tzw. repetytorium wiedzy o kulturze polskiej. W krakowskim Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie są realizowane zajęcia z kultury polskiej w Europie i w świecie, na łódzkiej polonistyce z języka i kultury polskiej w świecie, na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza z historii Polski na tle historii powszechnej, z polskiej kultury współczesnej oraz z wiedzy o polityce. W programie ośrodka wrocławskiego napotykaemy wybrane zagadnienia z historii i kultury Polski, w Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego – wybrane zagadnienia kultury polskiej, realizownawstwo, elementy wiedzy o historii Polski oraz blok zajęć pod nazwą *Polska w świecie*, a na Uniwersytecie im. Mikołaja Kopernika – wybrane problemy współczesnej literatury, sztukę ludową oraz współczesny teatr i film.

Poza ośrodkami krakowskim i katowickim, gdzie zagadnienia kultury polskiej są wpisane samą nazwą przedmiotów w nurt europejski i globalny, większość ośrodków proponuje starsze podejścia do jej nauczania. Na uwagę zasługuje jednak to, iż w programie ośrodka wrocławskiego poza historią i kulturą Polski pojawiają się zajęcia z komunikacji kulturowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego, na których studenci są oswajani z podejściem międzykulturowym w nauczaniu języków obcych.

Poza opisanymi blokami w programach katowickim i toruńskim znajdujemy szereg dodatkowych zajęć z grupy przedmiotów realizowanych zwykle na studiach polonistycznych i neofilologicznych, takich jak: językowy obraz świata (UŚ), transkrypcja i transliteracja (UAM), leksykologia i leksykografia (UAM), wybrane zagadnienia przekładu (UŚ), analiza tekstu kultury (UŚ) oraz etnolingwistyka (UMK). Czy wprowadzanie tego typu zajęć przyda się przyszłym lektorom języka

polskiego jako obcego? Wydaje się, iż z perspektywy pedeutologicznej nie wpłynie na rozwój ich kompetencji dydaktycznych i metodycznych, ale z pewnością poszerzy zakres wiedzy, co w przypadku zawodu lektora jest sprawą nader istotną.

Dokonanie powyższej analizy miało na celu ukazanie sposobu kształcenia przyszłych nauczycieli i lektorów języka polskiego jako obcego. Kształcenia, które jawi się nam jako stosunkowo uporządkowany system uwzględniający polskie tradycje pedeutologiczne i potencjał naukowo-dydaktyczny poszczególnych ośrodków uniwersyteckich. System mający część wspólną, zdominowaną przez realizację zorientowanych na praktykę zajęć z dydaktyki szczegółowej (metodyki) oraz tzw. *specialités de la maison*, czyli dodatkowe zajęcia proponowane przez poszczególne ośrodki w znaczący sposób wzbogacające wiedzę i umiejętności przyszłych lektorów/nauczycieli języka polskiego jako obcego.

Literatura:

- Aleksandrowicz-Pędich L., H. Komorowska (red.), (1999), *Kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce: narodziny systemu – przykłady funkcjonowania – potrzeby*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Fabisiaak J. (2005), *Kształcenie nauczycieli języka polskiego jako obcego. Potrzeby, zadania, podstawy programowe, kompetencje absolwentów*, w: P. Garmcarek (red.), „Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej”, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Kelly M., M. Grenfell (2006), *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia* (wersja polska), Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Komorowska H. (2002), *Ocena przygotowania nauczyciela do zawodu – standardy kształcenia nauczycieli języków obcych*, w: H. Komorowska (red.), „Ewaluacja w nauce języka obcego”, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Lipińska E. (2005), *Nauczyciel języka polskiego jako obcego/ drugiego w Polsce i na obczyźnie*, w: P. Garmcarek (red.), „Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej”, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
(październik 2007)

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA



Grzegorz Szot¹⁾
Warszawa

Nie bójmy się nowych technologii w nauczaniu języków obcych

Niniejszy tekst o nowych technologiach w nauczaniu języków obcych kieruję przede wszystkim do tych nauczycieli, którzy jeszcze mają obawy przed ich zastosowaniem w swojej codziennej pracy.

Pod pojęciem nowych technologii w nauczaniu języków obcych rozumiem szeroko pojęte multimedia, przede wszystkim komputer oraz Internet. Zamiennie za pojęcie nowych technologii będę używał pojęcia technologii informacyjnej jako ogółu metod, jakimi powinien posługiwać się współczesny nauczyciel.

Bardzo szybko zmieniający się świat wymaga, by dzisiejsza szkoła z XIX- i XX-wiecznej stała się na wskroś nowoczesną szkołą XXI wieku. Aby była w stanie przygotować młodego człowieka do życia w realiach współczesnego społeczeństwa informacyjnego, potrafiła z powodzeniem wdrażać nowe technologie wspomagające tradycyjne metody nauczania. Bardzo szybko wkraczająca w nasze życie informatyzacja powoduje, że nauczyciel nie powinien, a nawet nie może pozostawać w tyle za młodzieżą swobodnie posługującą się nowymi mediami. Nie będzie on dla młodego pokolenia autorytetem i partnerem, dopóki w swojej pracy będzie unikał tego, co dla młodych ludzi jest interesujące. Jeżeli współczesny nauczyciel nie uświadomi sobie, że jego zajęcia staną się skansenem, jeśli nie zacznie szeroko wykorzystywać w swojej

pracy multimediów, nie będzie w stanie wyposażyć uczniów w konieczne umiejętności, a przez to nie będzie efektywnie oddziaływać wychowawczo.

Komputery i Internet powinny być stosowane na lekcjach, a metody pracy z nimi muszą być różnorodne, w zależności od tego, czy mamy do czynienia z wiedzą humanistyczną, ścisłą lub językami obcymi. Dobrze by było, gdyby nauczyciel języków obcych przyjął założenie, że posługiwania się komputerem i Internetem można się nauczyć także na lekcjach językowych, a multimedia powinny wejść do arsenału jego środków dydaktycznych.

Rola technologii informacyjnej

Podstawa programowa kształcenia ogólnego wśród składników wszechstronnego rozwoju ucznia, tzw. kompetencji kluczowych, wymienia umiejętność poszukiwania, gromadzenia, porządkowania i wykorzystywania informacji (rozumianej tu jako wiedza) z różnych źródeł oraz efektywnego posługiwania się nowymi technologiami. Dodam w tym miejscu tylko, że wykorzystywanie komputera i Internetu na lekcjach języka obcego staje się znakomitym środkiem umożliwiającym nauczycielowi z jednej strony wywiązać się z re-

¹⁾ Autor jest doktorantem w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

alizacji wspomnianej tu podstawy programowej, jak i okazją do zaprezentowania swoim uczniom innego, nowego sposobu efektywnego nauczania i uczenia się języka z drugiej strony. Pokazania sposobu interaktywnego, maksymalnie zwiększającego zaangażowanie i aktywność uczniów oraz dającego uczniowi możliwość wyboru własnych dróg poznania języka i rozwoju jego znajomości, dostosowanych do osobistych możliwości. Warto w tym miejscu podkreślić, że taki sposób prezentacji uczniom wiedzy w ujęciu nauczania/uczenia się upodabnia się do procesu badawczego²⁾, angażującego wszystkie zmysły i emocje ucznia, co w konsekwencji znacznie poprawia skuteczność nauczania oraz znacząco zwiększa poziom motywacji i satysfakcji uczniów.

Efektywne nauczanie za pomocą multimediów, komputera oraz Internetu powinno się opierać nie tylko na właściwie postawionych celach, odpowiednio dobranych treściach, środkach dydaktycznych i metodach, ale właśnie na zaktywizowaniu ucznia przez wywołanie u niego stanu gotowości do uczenia się oraz zaangażowanie go do nabywania wiedzy i umiejętności językowych. Chodzi o to, aby uczeń zdobywał wiedzę dzięki własnej działalności intelektualnej, wspierając się nowymi technologiami.

Nowe media ze względu na swą specyfikę wymuszają wspomnianą już aktywność poznawczą, a do nauczania/uczenia się języka obcego (np. niemieckiego powszechnie uznanego za trudny do opanowania) bardzo przydatne może być prowadzenie całej lekcji z wykorzystaniem komputerów i sieci Internet lub prezentacji multimedialnych podczas prowadzenia zajęć z kultury i historii kraju oraz nauczanego języka obcego. Taka forma pracy z uczniami wyraźnie zwiększa pozytywną motywację, a co za tym idzie – osiągnane efekty³⁾.

Z moich obserwacji wynika, że nauczyciele przedmiotów nieinformatycznych, a więc także nauczyciele języków obcych, często unikają wykorzystywania technologii informacyjnej na swoich lekcjach, tłumacząc się brakiem możliwości skorzy-

stania z pracowni komputerowej. Z kolei dyrektorzy szkół twierdzą, że nauczyciele, w większości, nie mają ani umiejętności, ani pomysłów pozwalających nauczać z zastosowaniem komputerów i Internetu. W ten sposób bardzo szybko powstaje zamknięty krąg – nauczyciele nie opracowują pomysłów, bo, jak twierdzą, nie mają dostępu do sprzętu komputerowego, a dyrektorzy szkół umieszczają w tych pracowniach głównie lekcje informatyki, bo, jak utrzymują, poza nauczycielami informatyki inni nie bardzo wiedzą, jak przeprowadzić dobrą lekcję z wykorzystaniem komputerów lub ujmując ogólniej – multimediów.

Obecność nowych technologii w nauczaniu języków nie tylko sprzyja wprowadzaniu aktywnych metod nauczania, przyczyniając się do poprawy jakości kształcenia, ale może być przede wszystkim katalizatorem ogromnych zmian w edukacji, w której szkoła będzie musiała przystosować się do nowych warunków zewnętrznych, wynikających ze stosowania komputera na zajęciach oraz nowych potrzeb uczących się.



Zmiana funkcji nauczyciela

Mówiąc o stosowaniu nowych technologii na zajęciach z języka obcego w świetle zmian w narodowych systemach oświaty, należałoby sobie zdać sprawę, że także rola nauczyciela na takich zajęciach ulega znacznej zmianie. W tradycyjnej edukacji nauczyciel odgrywa w klasie rolę przewodnią. Czy zostanie ona umniejszona w przypadku edukacji wspomaganej komputerowo? Analizując szereg publikacji powstałych w środowiskach akademickich, można stwierdzić, że nauczyciel nadal będzie mieć czołowe miejsce. Zmieni się jednak jego rola. Zamiast przekazywać bezpośrednio wiedzę, będzie pobudzał ucznia do większej aktywności i samodzielności. Jego rola będzie polegała na byciu swoistym konsultantem i przewodnikiem, który wskazuje, gdzie szukać informacji i w jaki sposób je

²⁾ Uczeń występuje tu jako badacz, który uczy się sam lub w grupie rówieśników. Zmienia się także środowisko uczenia się. Obok współzawodnictwa pojawia się też współpraca uczniów, przejawiająca się m.in. w spolegliwości grupowej, oraz wykorzystywanie w operacjach myślenia wyższych umiejętności poznawczych (więcej: R. Pachociński (2000), *Szkoła tradycyjna a szkoła wirtualna*, w: R. Leppert, „Edukacja w świetle współczesnym”, Kraków: Impuls, s. 151-157).

³⁾ Badania nad efektywnością nauczania wykazują, że skuteczność metod polegających na słownym przekazywaniu wiedzy (opis, opowiadanie, wykład) jest niewielka. Uczeń zapamiętuje około 20 proc. tak otrzymanej wiedzy (więcej G. Dryden, J. Vos (2002), *Rewolucja w uczeniu*, Poznań: Zysk i s-ka, s. 100).

oceniać. Nauczyciel ma pełnić także funkcję inspirowatora i naukowego opiekuna ucznia, któremu pomaga w zamianie informacji na wiedzę. Następuje całkowita zmiana stylu pracy pedagoga narzucona przez wymogi i styl pracy z komputerem i siecią Internet. Nauczyciel prowadzący zajęcia przestaje być centralną postacią procesu kształcenia, a staje się konsultantem, animatorem tego procesu.

Jak wynika z badań, uczniowie wykorzystujący multimedia utrzymują pełną koncentrację uwagi przez mniej więcej 54 minuty. Dla nauczania konwencjonalnego czas ten wynosi średnio tylko 21 minut. Wynika z tego jednoznacznie, że wykorzystanie multimediów przynosi znaczące korzyści. Jest to nie tylko intensyfikacja procesu nauczania, ale również szansa na zróżnicowanie i uatrakcyjnienie nauki.

Indywidualizacja nauczania i uczenia się

Nowe technologie – komputer i Internet jako środki dydaktyczne – ukazują zupełnie nowy wymiar. Na niebywałą skalę umożliwiają dostęp do nieprzebranych zasobów informacji (wiedzy?), a także narzędzi wspomagających proces nauczania/uczenia się, tu w kontekście języków obcych. Uczeń, pracując na zajęciach wspomaganych komputerowo, może sam dobierać sobie sposób przyswajania nowych sprawności językowych, np. wybierając poziom słuchanych materiałów w języku obcym, decydując o wyborze trudności testu itp. Może w ten sposób mieć zapewniony zindywidualizowany tok nauki, jednocześnie mając w każdej chwili wsparcie w prowadzącym zajęciu. Myślę, że można się pokusić o porównanie nowoczesnej lekcji wspieranej multimediami do telewizyjnej platformy cyfrowej, w której abonent wybiera taki program, jaki go w tej chwili interesuje. Podobnie sprawa ma się z multimediami na zajęciach – uczeń pracuje z interaktywnymi zadaniami, testami, ale wybiera poziom nauki bliski posiadanej przez niego w tej chwili wiedzy, nie

narażając się na zniechęcenie do nauki spowodowane np. przez niepowodzenia.

Z kolei nauczyciel, wykorzystując nowe technologie, może efektywnie wykorzystywać nowe treści programu nauczania, aktualizować na bieżąco posiadane wiadomości, łatwo kontrolować stopień opanowania przez uczniów wiadomości i umiejętności, stymulować zainteresowanie uczniów danym zagadnieniem, indywidualizować nauczanie oraz komunikować się z uczniem. W efektywny sposób może wspomagać zajęcia za pomocą np. komputerowych programów edukacyjnych do nauki języków obcych, w których są znacznie rozbudowane bloki pomocnicze, interaktywnie wyjaśniające trudne kwestie gramatyczne, ale także kwestie tłumaczeniowe, informacje dotyczące praktycznego stosowania języka oraz materiały dla przygotowującego ćwiczenia, które łatwo jest dostosować do potrzeb uczących się.

Współczesny nauczyciel ma na swoich zajęciach ogromne pole do popisu. Może wykorzystać komputer do ćwiczeń tradycyjnych, zastępując jeden środek drugim. Na przykład czytając tekst obcojęzyczny, uczeń zamiast z tradycyjnego słownika może skorzystać ze słownika online, który nie tylko podaje wyjaśnienie znaczeń słów, ale także umożliwia wysłuchanie wymowy nagranej przez rodzimego użytkownika języka. Znakomitym narzędziem w pracy nauczyciela są darmowe programy dostępne w sieci, umożliwiające analizę wymowy – w ten sposób może poprowadzić zajęcia z fonetyki. Ponadto ma dostęp do gotowych, i co najważniejsze, bezpłatnych i profesjonalnych serwisów do nauki języka przygotowanych przez np. BBC lub Deutsche Welle. W serwisach tych nauczyciel znajdzie niemal nieograniczony wybór materiałów na lekcję językową⁴⁾.

Kolejnym, przydatnym na zajęciach narzędziem może się okazać generator elektronicznych testów i/lub ćwiczeń – program łatwy w obsłudze, umożliwiający prowadzącemu przygotowanie interaktywnych zadań lub testów, pozwalających sprawnie przeanalizować wiedzę uczniów⁵⁾.

⁴⁾ Oto kilka przykładów stron głównych serwisów: język angielski: <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/>; język niemiecki: <http://www2.dw-world.de/polish/deutschkurs/>.

⁵⁾ Polecam program *Hot Potatoes* – jest on bezpłatny; składa się z 6 modułów tworzących 6 rodzajów testów i ćwiczeń w formie strony www (która także może być zapisana na dysku twardym komputera nauczyciela i wyświetlona np. za pomocą cyfrowego rzutnika na zajęciach) – oto adres: <http://web.uvic.ca/hrd/hotpot> – w wersji angielskojęzycznej lub niemieckojęzycznej pod adresem <http://hotpotatoes.de>.

Ciekawą koncepcję zastosowania multimediów w sprawdzaniu wiedzy uczniów w tzw. teście interaktywnym przedstawiła Ewa Olejarz-Mieszaniec⁶⁾. W takim teście wynik odpowiedzi na poprzednie pytanie ma wpływ na następne, które zostaje wygenerowane tak, aby jak najdokładniej zbadać poziom wiedzy ucznia z określonych partii materiału. Ten rodzaj testów ma za zadanie dobrać poziom pytań indywidualnie do poziomu ucznia, a w przypadku błędnej odpowiedzi zadaje pytania pomocnicze.



Podsumowanie

Nauczyciele języków obcych mający chociażby niewielką wiedzę z zakresu wykorzystywania nowych technologii w procesie nauczania i uczenia się albo kontakt ze szkolnym nauczycielem informatyki lub informatykiem mogą się pokusić o stworzenie nowoczesnych, interaktywnych narzędzi i metod pozwalających na przeprowadzenie efektywnych i nowoczesnych zajęć z języka. Z prawdopodobieństwem granicznym z pewnością można stwierdzić, że spodobają się one uczniom i spowodują, że przychylniej spojrzą oni na naukę języka i na samego nauczyciela, który w ich oczach zyska uznanie, tak potrzebne w dzisiejszej szkole. Nie bójmy się wprowadzać zmian na naszych lekcjach. Nie bójmy się nowych metod, mają one jeden cel – usprawnić warsztat pracy nauczyciela oraz zachęcić ucznia do przynoszącej rezultaty nauki. Taki nowoczesny warsztat pracy ja sam wprowadziłem w życie

i na efekty nie musiałem długo czekać. Naprawdę opłaca się zainwestować swój czas. Mamy wtedy pewność, że te 45 minut przeprowadziliśmy zgodnie z wymogami współczesności i zrobiliśmy wszystko, aby pomóc uczniom przybliżyć się do celu, jakim jest opanowanie języka obcego. Nie bójmy się nowych technologii!

Bibliografia:

- Gajda J. (2007), *Media w edukacji*, Kraków: Implus.
- Gajek E. (2005), *Komputerowe wspomaganie nauczania języków obcych*, w: T. Lewowicki, B. Siemieniecki, „Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna”, Toruń: Adam Marszałek, s. 298-300.
- Jędrzykowski J. (2005), *Prezentacje multimedialne w procesie uczenia się studentów*, Toruń: Adam Marszałek.
- Juszczyk S. (red.) (2003), *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, Toruń: Adam Marszałek.
- Juszczyk S. (2003), *Edukacja na odległość*, Toruń: Adam Marszałek.
- Osiński Z. (2005), *Technologia informacyjna w edukacji humanistycznej*, Toruń: MADO.
- Pachociński R. (2000), *Szkoła tradycyjna a szkoła wirtualna*, w: R. Leppert, „Edukacja w świetle współczesnym”, Kraków: Impuls, 151-157.
- Siemieniecki B. (2006), *Komputer w edukacji*, Toruń: Adam Marszałek.
- Siemieniecki B., W. Lewandowski, (2000), *Internet w szkole*, Toruń: Adam Marszałek.
- Strykowski W., J. Strykowska, J. Pielachowski (2003), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań: eMPI2.
- VI Konferencja Uniwersytet Wirtualny: model, narzędzia, praktyka (2007), Warszawa: PJWSTK.

(lipiec 2007)

⁶⁾ E. Olejarz-Mieszaniec (2004), *Koncepcja komputerowego systemu interaktywnego testowania wiedzy*, „Gazeta IT” nr 7, [@:] http://www.gazeta-it.pl/etyka/git26/koncepcja_testu.html.

Agnieszka Pastusiak¹⁾
Katowice

Synergieia

Synergieia jest oprogramowaniem, które powstało w latach 2001-2003 dzięki dotacji Unii Europejskiej w ramach wspieranego przez Ko-

misję Europejską programu IST (*Information Society Technologies* – technologie społeczeństwa informacyjnego), który był częścią zagadnienia

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Zawodowych i Ogólnokształcących nr 5 im. rtm. Witolda Pileckiego w Katowicach.

„School of Tomorrow – szkoła przyszłości”. Zostało stworzone, by wspomóc nauczanie w szkolnym zespole klasowym.

Przetestowano je i rozpowszechniono w szkołach europejskich. Związane z nim studia pedagogiczne są prowadzone przez uniwersytety w Helsinkach, Amsterdamie, Rzymie, Atenach i Utrechcie. Projekt strony internetowej został przygotowany przez University of Art and Design w Helsinkach przez Teemu Leinonena, natomiast prawo do użytkowania posiada Helsinki City Education Department (Wydział Edukacji w Helsinkach).

BSCL (*Basic Support for Collaborative Learning* – elementarna pomoc w uczeniu się) pomaga tworzyć grupę uczniów, którzy biorą udział we wspólnych zajęciach i dyskusjach. Uczniowie i nauczyciele tworzą zespół, komunikują się ze sobą i dzielą zdobytymi informacjami. Połączenie nauki i nowych technologii informatycznych sprawia, że poznawanie świata staje się ciekawsze i przynosi lepsze rezultaty. Możliwość pisemnego wypowiedzenia się za pomocą komputera daje nieśmiałym uczniom bodziec do brania aktywnego udziału w dyskusjach z innymi uczniami.

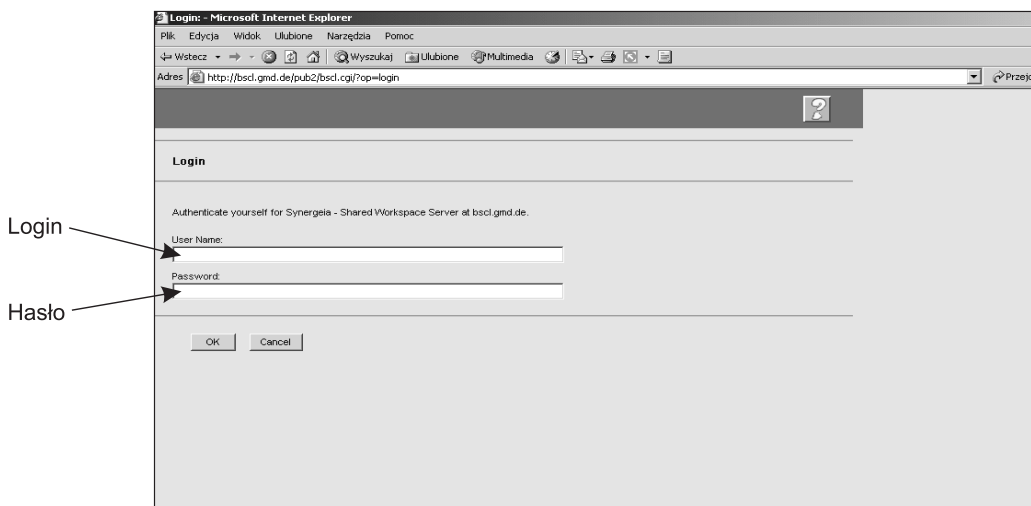
Komunikator Synergeia powstał przede wszystkim po to, by wspierać reformę edukacji i pomagać w zintegrowaniu reformy z istniejącymi już metodami i technikami oraz by promować wszelkie działania związane z edukacją.

CSCL (*Computer Supported Collaborative Learning* – uczenie się wsparte komputerem) odgrywa również ważną rolę w edukacji i jest częścią BSCL.

Ważną zaletą tego programu jest to, że jest ogólnie dostępny i bezpłatny dla szkół i instytucji edukacyjnych. Korzystanie z takiego komunikatora nie wymaga żadnych nakładów finansowych. Wystarczy pracownia komputerowa z dostępem do Internetu, którą dzisiaj ma każda szkoła.

Program Synergeia jest oparty na systemie ITCOLE (*Innovative Technology for Collaborative Learning and Knowledge Building* – innowacyjna technologia w uczeniu się i przyroście wiedzy). Synergeia koncentruje się więc na innowacyjnych metodach i różni się od tradycyjnego sposobu nauczania w następujący sposób:

- ▶ *cumulative learning* – przedmiot jest nauczany przez korelacje z innymi przedmiotami,
 - ▶ *integrated learning* – nastawienie na nauczanie problemowe,
 - ▶ *progression in learning* – dążenie do osiągnięcia postępu w uczeniu się,
 - ▶ *consistency in learning* – nabywanie wiedzy przez rozwiązywanie istniejących problemów.
- Zazwyczaj stosuje się siedem kroków, by rozwiązać problem:
- ▶ *clarification of terms* – wyjaśnienie pojęć i problemu,
 - ▶ *defining problems* – formułowanie pytań, na które uczniowie będą szukać odpowiedzi,
 - ▶ *problem analysis* – analiza problemu,
 - ▶ *structuring and elaborating existing knowledge* – uzupełnienie posiadanej przez uczniów wiedzy,
 - ▶ *formulating goals for learning* – formułowanie celów,



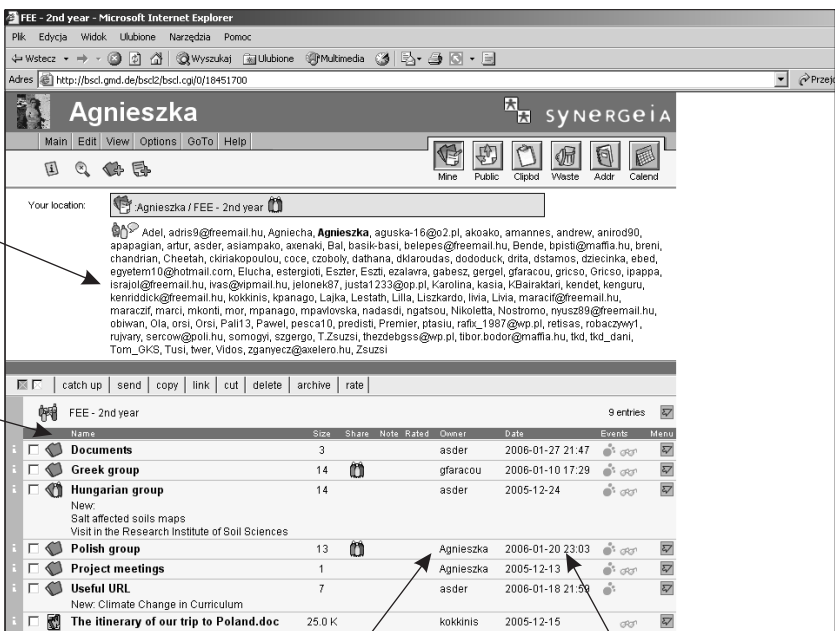
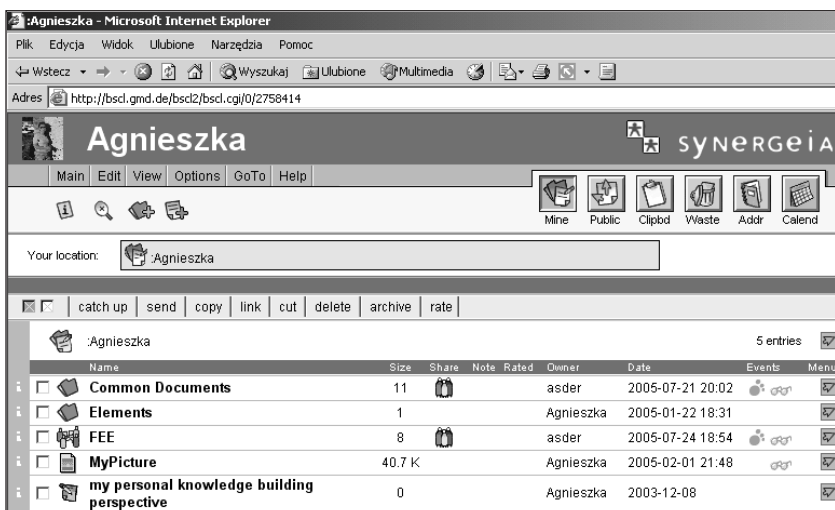
- ▶ *finding relevant information* – gromadzenie potrzebnych informacji,
- ▶ *restructuring information and reporting* – zaprezentowanie zdobytej wiedzy i informacji.

Synergiea jest rozwinięciem BSCW (*Basic Support for Cooperative Work* – elementarna pomoc w pracy zespołowej). Składa się z dwóch komponentów: wspomnianego wcześniej oprogramowania BSCL oraz *Map Tool* (mapa pomysłów) i *Instant Messages*.

Oprogramowanie znajduje się na stronie internetowej: <http://bscl.fit.fraunhofer.de>. Gdy nauczyciel zarejestruje się i zaloguje do systemu, podając swój login oraz hasło, będzie mógł wprowadzać dane swoich uczniów i prowadzić dodatkowe zajęcia za po-

mocą komputera. Uczniowie natomiast mogą zamieszczać gotowe zadania domowe, zapoznawać się z wymaganiami przedmiotowymi. Mają także dostęp do wszystkich ogłoszeń związanych z zajęciami.

Korzystając z BSCL, dzięki zastosowaniu różnorodnych zadań i ćwiczeń, nauczyciel ma wiele możliwości stworzenia odpowiedniego środowiska do nauki dla swoich uczniów.



lista uczniów biorących udział w zadaniu

foldery tematyczne i zamieszczone w nich dokumenty

podany login osoby zapisującej dokument

data i godzina zamieszczenia pliku

Przygodę z Synergeią rozpoczęłam dzięki węgierskiemu koordynatorowi w ramach programu Socrates-Comenius. Wszyscy uczestnicy projektu *Cztery żywioły w środowisku*, tj. Węgrzy, Grecy i Polacy, komunikują się ze sobą, używając do tego Synergei, zamieszczając wiadomości, zdjęcia, dokumenty, prezentacje multimedialne itp. na stronach internetowych. Wymiana informacji odbywa się na bieżąco. W każdej chwili możemy zobaczyć, co robią nasi partnerzy, co już zrobili, a co mają jeszcze w planach w ramach naszego projektu. Dokonujemy szybkich porównań związanych z naszymi pracami. Na potrzeby projektu stworzyliśmy przedstawione powyżej foldery *Common documents, Elements, FEE*. W pierwszym folderze zamieszczaliśmy wszystkie dokumenty formalne: formularze aplikacyjne, opisane cele projektu, zaproszenia na wizyty robocze itp. Drugi folder zawierał wszystkie materiały, które zebraliśmy na

temat poszczególnych żywiołów: wody, ziemi, powietrza i ognia. Znalazły się tam również zrobione przez nas zdjęcia oraz wyniki badań. Ostatni folder (ikona grupy) to nasze adresy e-mailowe oraz krótkie informacje o nas samych.

Z doświadczenia wiem, że wprowadzenie tego typu innowacyjnych technik w klasie wcale nie jest proste. Uczniowie szybko się nudzą zadaniem, nie są systematyczni, zapominają o odwiedzaniu strony i logowaniu się lub też nie są zainteresowani wykorzystywaniem swojego komputera do takich celów. Wymaga to cierpliwości i systematyczności, ale moim zdaniem zawsze warto spróbować.

Bibliografia

Strona internetowa <http://bscl.fit.fraunhofer.de>.

Broszura o oprogramowaniu na stronie internetowej <http://www.euro-cscl.org/site/itcole>.

(październik 2007)

Gabriela Stępień¹⁾
Jastrzębie-Zdrój

Lekcja języka włoskiego w pracowni komputerowej

Strona internetowa włoskiej telewizji publicznej RAI jest doskonałym narzędziem wspomagającym naukę języka włoskiego. Konstrukcja wszystkich jej podstron oraz treści na nich zawarte stanowią bogate źródło materiałów do opracowania zajęć z uczniami na różnych poziomach zaawansowania i praktycznie w każdym momencie cyklu nauczania. Zrozumienie stron nie powinno sprawić większych trudności nawet w klasach po pierwszym roku nauki języka włoskiego, mniej więcej po 60 godzinach nauki.

Lekcja w pracowni komputerowej i możliwość pracy z Internetem może być świetnym sposobem na uatrakcyjnienie nauki języka obcego, ponieważ uczniowie mają możliwość sprawdzenia swoich umiejętności językowych, obcując z rzeczywistym medium skierowanym do użytkowników języka włoskiego. Jest także dobrym rozwiązaniem w sytuacji, gdy niespodziewanie dowiadujemy się, że mamy zastępstwo. Zwłaszcza w klasie, w której nie

uczymy. Wówczas, jak wszyscy nauczyciele wiedzą, trudno jest skupić uwagę uczniów dość często traktujących lekcje z „obcymi” nauczycielami jako godzinę, na której można sobie pozwolić na *dolce far niente*. Warto więc być przygotowanym na taką ewentualność i zaproponować uczniom zajęcia, które z jednej strony zmotywują ich do wspólnej pracy, a z drugiej strony będą dla nich pewnym wyzwaniem.

Młodzi ludzie spędzają dużo czasu, przeglądając Internet. Sprawia im to dużą przyjemność i jeśli tylko mają chwilę czasu, wykorzystują ją właśnie na szperanie wśród stron internetowych. Rzadko się jednak zdarza, aby były to strony w obcym języku (chyba że w języku angielskim). Są przekonani, że zrozumienie ich byłoby zbyt trudne, wymagałoby koncentracji i pracy ze słownikiem. Warto więc pokazać uczniom, że wcale tak nie musi być, że można surfować po stronach internetowych i czytać teksty ze zrozumieniem bez ciągłego zerkania do słownika.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka włoskiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Zespole Szkół nr 1 w Jastrzębiu-Zdroju.

Uczniowie, którzy raz się przekonają, że są w stanie samodzielnie znaleźć informacje, których potrzebują, a jednocześnie zobaczyć wiele innych ciekawych i pożytecznych rzeczy na włoskich stronach www, będą wracać do tej formy pracy. A przecież nam, nauczycielom języka obcego, właśnie o to chodzi, aby zachęcić ucznia do korzystania z wszelkich dostępnych form rozwijania umiejętności językowych, w tym wypadku uczenia się dzięki nowoczesnym technologiom informacyjnym.

Poniżej prezentuję moje scenariusze lekcji języka włoskiego w pracowni komputerowej. Ponieważ strona RAI jest modyfikowana na bieżąco, treści zawarte w tych scenariuszach wymagają ciągłego uaktualniania, natomiast schemat pracy może pozostać ten sam.



Scenariusz nr 1

Poziom: poziom podstawowy (A2)

Czas: dwa razy po 45 minut

Temat lekcji: Alla scoperta del sito internet della RAI

Cele lekcji:

- ▶ **Główne:** rozwijanie umiejętności rozumienia tekstu czytanego oraz selektywnego wyszukania informacji na stronach www, przybliżenie uczniom wybranych elementów włoskiej kultury masowej.
- ▶ **Operacyjne** (uczeń potrafi): znaleźć odpowiednie informacje na stronie internetowej, nazwać poszczególne rodzaje informacji oraz powiedzieć, jakie treści zawierają, opisać krótko dany program telewizyjny, używając odpowiedniego słownictwa, wymienić kilka tytułów włoskich programów telewizyjnych, nazwiska presenterów, bohaterów filmów lub innych postaci świata kultury.

Pomoce dydaktyczne: sala komputerowa z dostępem do Internetu, karta zadań opracowana przez nauczyciela, adresy stron internetowych: www.raiclick.it i www.rai.it/guidatv.

Metody pracy: praca w parach.

Przebieg lekcji: Uczniowie dobierają się w pary i siadają przed komputerem. Nauczyciel rozdaje każdej grupie kartę zadań i prosi o otwarcie podanej przez niego strony internetowej. Za-

daniem każdej dwuosobowej grupy jest znalezienie odpowiedzi na pytania postawione w karcie zadań.

▼ Karta zadań

1. Sulle pagine del sito www.rai.it trova le risposte alle domande degli esercizi A, B, C, D e E.



- A) Che genere di informazioni puoi trovare sul sito www.rai.it.

	Tipo di informazione	Si	No
1.	Programmi TV		
2.	Giornale radio		
3.	Notizie dall'estero		
4.	Meteo		
5.	Informazioni sportive		
6.	Articoli dei giornali		
7.	Giornali TV via web		
8.	Notizie culturali		
9.	Ultimi film in uscita		
10.	Altri (quali?)		

- B) La notizia sul sito della RAI è presentata tramite:

		Si	No
1.	Articoli dei giornali vari		
2.	Giornali televisivi on line		
3.	Giornali radio on line		
4.	Interviste		
5.	Foto		
6.	News		
7.	Notizie solo in italiano		
8.	Riprese video		
9.	Articoli scritti dai giornalisti del sito		
10.	Altri (quali?)		

C) Come funziona la pagina PROGRAMMI A-Z?

.....

.....

.....

.....

.....

D) Servendosi della pagina PROGRAMMI A-Z rispondi di che genere sono questi film.

Titolo del film	Genere del film
1. "L'ispettore Coliandro"	
2. "Orgoglio"	
3. "Un medico in famiglia"	
4. "Giovane Mussolini"	
5. "I racconti di padre Brown"	

E) Cliccando sulla sigla TV analizza la GUIDA TV e poi trova le risposte alle seguenti domande.

Domanda	Risposta
1. Su che canale è trasmesso <i>Passaggio a Nord-Ovest</i> ?	
2. Che genere di trasmissione è e quando va in onda <i>Lianeblu</i> ?	
3. Che cosa c'è sabato alle ore 21:00 su Rai1?	
4. A che ora di mattina danno le previsioni del tempo su Rai2?	
5. Su che rete si può vedere il telegiornale regionale?	
6. Chi conduce il programma <i>Porta a porta</i> ?	
7. A che ora di sera c'è il Telegiornale di Rai3?	

2. Cercando le informazioni sulla pagina delle NOTIZIE leggi le ultime notizie di RAINEWS24 e poi completa la seguente tabella.



	Chi	Che cosa (ha fatto)	Quando	Dove	Perché
Politica					
Società					
Sport					
Cultura					
Estero					

3. Navigando sulla Guida Programmi Web (www.raiclick.it) cerca i titoli dei canali che possono interessare le persone che



1.	amano leggere le notizie sportive.	
2.	guardano spesso i cartoni animati.	
3.	sono appassionati di viaggi e di altri paesi.	
4.	leggono le informazioni sulla scienza e le grandi scoperte.	
5.	guardano spettacoli di varietà.	
6.	cercano le notizie politiche.	
7.	amano i film televisivi.	

4. Clicca su Rai Click WEB e poi cercando sulla pagina trova le risposte alle domande degli esercizi A e B.

A) Scegli i programmi per ognuna di queste persone.

1.	Per un appassionato di calcio.	
2.	Per uno che ama cucinare.	
3.	Per chi ama vedere i film la mattina presto.	
4.	Per quelli che amano giocare a lotto.	

B) Aiutandosi con la RICERCA trova le risposte alle seguenti domande.

Domanda	Risposta
1. La 13-esima puntata della trasmissione Superquark (<i>Passaggio a Nord Ovest</i>) è dedicata alle 4 città italiane. Quali?	
2. In una puntata della trasmissione Blu notte si parla di un fatto legato alla storia della Polonia. Di che cosa si tratta?	
3. Dove si svolge la storia della soap opera "Un posto al sole" ?	
4. Chi è Giorgio Perlasca – il protagonista del film storico "Perlasca" ?	
5. Di quali città italiane sono questi cantanti e cantautori: ▲ Eros Ramazzotti ▲ Ron ▲ Claudio Baglioni ▲ Gino Paoli	

5. Un po' di lessico

A) Cercando sulle pagine web della raiclick trova:

1. 6 generi di film:	
2. 4 tipi di sport:	
3. i nomi di 5 continenti:	
4. i nomi di 5 paesi europei:	

B) Completa le seguenti frasi con le espressioni adeguate.

- La trasmissione alle ore 11:00 Rai2.
- Il programma è da Carlo Lucarelli.
- "Parlaconme" è di Serena Dandini.
- La Rai Click Fiction ti propone la grande offerta di, e
- "Un posto al sole" è un film a puntate condotto soap va in onda sceneggiati su un talk show serie televisive

Scenariusz nr 2

Poziom: poziom podstawowy (A2)

Czas: dwa razy po 45 minut

Temat lekcji: *Cuciniamo con le pagine*

Cele lekcji:

- ▶ *Główne:* rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem oraz wyszukiwania szczegółowo-

wych informacji na stronach www, rozwijanie umiejętności słuchania i robienia notatek, elementy cywilizacyjne – kuchnia włoska.

- ▶ *Operacyjne* (uczeń potrafi): znaleźć odpowiednie informacje na stronie internetowej, usłyszeć i zanotować informacje szczegółowe, opracować włoskie menu.

Pomoce dydaktyczne: sala komputerowa z dostępem do Internetu, karta zadań opracowana przez nauczyciela, adresy stron internetowych: www.raiclick.it i www.rai.it/guidatv.

Metody pracy: praca w parach.

Przebieg lekcji: Uczniowie dobierają się w pary i siadają przed komputerem. Nauczyciel rozdaje każdej grupie kartę zadań i prosi o otwarcie podanej przez niego strony internetowej. Zadaniem każdej dwuosobowej grupy jest znalezienie na stronie internetowej odpowiedzi na pytania postawione w karcie zadań.

▼ Karta zadań

1. Entra nella pagina www.laprovaldelcuoco.rai.it e poi fai gli esercizi A, B, C, D, E e F.



A) Sul sito www.provadelcuoco.rai.it puoi:

	SI	NO
trovare le ricette culinarie		
vedere come si prepara un piatto		
conoscere i nomi dei cuochi		
conoscere in breve le biografie dei cuochi		
sapere gli orari della trasmissione		
chattare con altre persone		
vedere le persone che conducono il programma		

B) Clicca su Le ricette. Leggi le proposte dei piatti e scegli il menù completo per una famiglia di vegetariani, una famiglia che adora mangiare il pesce e una che ama mangiare la carne.

Il menù	una famiglia di vegetariani	una famiglia che adora mangiare pesce.	una famiglia che ama mangiare carne
Antipasto			
Primo piatto			
Secondo piatto			
Contorno			
Dessert			

C) Il compito della classe è di preparare un pranzo all'italiana. I ragazzi si dividono in cinque gruppi. Ogni gruppo è responsabile di un piatto, dall'antipasto cominciando al dessert finendo. Guardando *Le video ricette* e leggendo le spiegazioni deve presentare come si prepara il piatto da loro scelto.

Gruppo	Piatto	Ingredienti	Preparazione
1	Antipasto		
2	Il primo		
3	Il secondo		
4	Il contorno		
5	Il dessert		

D) Leggi le informazioni biografiche dei 5 cuochi a tua scelta e completa la tabella.

Nome/ cognome	Età	Ristorante	Piatto forte	Tipo di cucina

E) Indovina di che ricetta si tratta, trovala nel sito e dopo completa il testo.

È un dessert a base di banana.

Per farlo ti serve una banana, un po' di
, del succo di delle
 scaglie di mandorle e del

Devi la banana
 Poi devi prima
 nel ,
 e Alla fine devi
 la banana. Puoi con il miele.

F) Leggendo le ricette italiane trova altre espressioni che vanno bene con le frasi.

- pulire / / /
 / mele, pere, patate, melanzane
- tagliare a / /
 /
- condire con /
 / /
- / /
 / / la pasta
- versare in / /
 /
- servire / /
 /

(październik 2007)

Katarzyna Czubała¹⁾
 Chełm

Wirtualna wędrówka po Rosji, czyli zajęcia interdyscyplinarne z języka rosyjskiego i geografii

Wiem, że moi studenci (Wyższa Szkoła Stosunków Międzynarodowych i Komunikacji Społecznej)

powinni nie tylko dobrze władać językami, których się uczą (rosyjski, niemiecki, angielski), ale także

¹⁾ Dr Katarzyna Czubała jest nauczycielką języka rosyjskiego w Zespole Szkół Ekonomicznych i III Liceum Ogólnokształcącym oraz w Wyższej Szkole Stosunków Międzynarodowych i Komunikacji Społecznej w Chełmie.

uzyskać wiedzę na temat historii, geografii, polityki, gospodarki, kultury i tradycji danego kraju (Rosji, Niemiec, Wielkiej Brytanii). Wiem również, że projekty, konkursy i zajęcia interdyscyplinarne podobają się zarówno dzieciom, jak i młodzieży oraz dorosłym. Łącząc wiadomości i umiejętności z różnych dziedzin, rozwijają zainteresowania uczących się, pobudzają ich do aktywności i samokształcenia. Sprawiają także, że nauka języka jest efektywniejsza.

Poniżej przedstawiam zajęcia na temat „У карты России – praca z tekstem” z podręcznika *Język rosyjski dla studentów politologii*²⁾, na których postanowiłam wykorzystać interaktywną mapę Rosji. Mapę tę można znaleźć pod adresem: www.wspinet.pl/serwisy/rosyjski/mapa_rosji/index.html. Okno główne przedstawia mapę Federacji Rosyjskiej z interaktywnymi obiektami (miasta, rzeki, jeziora). Klikając na dany obiekt, mamy możliwość przejścia do kolejnych okien zawierających krótki opis obiektu. Ponadto znajdują się tam linki prowadzące na strony pozwalające rozszerzyć wiedzę.

Trwające 90 minut zajęcia z wykorzystaniem Internetu przeprowadziłam w grupie studentów I roku politologii. Oprócz interaktywnej mapy Rosji użyłam również wizerunków herbu i flagi Federacji Rosyjskiej, gitary, magnetofonu i nagrania piosenki oraz następujących pomocy: słowników rosyjsko-polskich, atlasu geograficznego oraz książki *Как дела? З, Добро пожаловать в Россию!*³⁾. Studenci pracowali indywidualnie, zespołowo i w grupach. W trakcie zajęć zastosowałam metodę komunikacyjną, tłumaczenia, pracę z mapą internetową, pogadankę oraz objaśnienie.



У карты России

Cele zajęć: Założone przeze mnie cele były ukierunkowane na obie dyscypliny będące przedmiotem zajęć, tj. język rosyjski i geografie:

Język rosyjski: student rozumie i poprawnie czyta rosyjskie nazwy geograficzne i ich opisy, potrafi

utworzyć przymiotniki od rzeczowników, nazwać mieszkańców danych krajów i miast, uzupełnić zdania zgodnie z treścią tekstu, przedstawiać zdobytą wiedzę o Rosji.

Geografia: student wie, jakie morza i oceany otaczają Rosję oraz jakie kraje z nią sąsiadują, umie wymienić surowce i miejsca, w których są one wydobywane, potrafi porównać klimat, gospodarkę i ludność Polski i Rosji oraz wie, jak wygląda podział administracyjny Federacji Rosyjskiej.

Przebieg zajęć: W tej części artykułu przedstawiam szczegółowy plan przebiegu lekcji.

1. Zapoznanie z celami oraz sposobem pracy na zajęciach. Czytam utwór Михаила Ножкина *Россия*:

Я люблю тебя, Россия,
Дорогая наша Русь,
Нерастрченная сила,
Неразгаданная грусть.
Ты размахом необъятна,
Нет ни в чем тебе конца,
Ты веками непонятна
Чужеземным мудрецам...
Źródło: Danecka, 1998.

- ▶ Dwaj chętni studenci krótko odpowiadają na pytanie dotyczące wyglądu symboli narodowych – herbu i flagi Rosji, których kserokopie wiszą na tablicy: *Как выглядит герб и флаг Российской Федерации?* – jest to ćwiczenie utrwalające omawiany wcześniej materiał.
- ▶ Wspólnie śpiewamy znaną rosyjską pieśń *Подмосковные вечера* przy akompaniamencie gitary – studenci uczyli się słów i melodii tej pieśni na poprzednich zajęciach.

2. Opracowanie tematu zajęć:

- ▶ Praca zespołowa: studenci wykonują ustnie zadania (I i II s. 33) polegające na zapoznaniu się ze słownictwem dotyczącym tematu. Czytam głośno nowe zwroty i wyrażenia rosyjskie oraz nazwy geograficzne, studenci powtarzają, zwracając uwagę na prawidłową wymowę i akcent.
- ▶ Pisemna praca indywidualna: każdy student wykonuje samodzielnie dwa zadania. Pierwsze

²⁾ A Bartosiewicz., A. Kaźmierak, L. Kędzierska, D. Matwijczyna, M. Roszczenko (2003), *Język rosyjski dla studentów politologii*, Lublin: Wyd. UMCS, s. 33-38.

³⁾ I. Danecka (1998), *Как дела? З, Добро пожаловать в Россию!*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne PWN.

(III s. 33) polega na utworzeniu przymiotników od rzeczowników, np.: *Калининград – калининградский*, natomiast w drugim (VI s. 34) należy utworzyć przydawki (określenia) do danych rzeczowników, np.: *природа – условия; природные условия*. Studenci odczytują kolejno utworzone przymiotniki z obu zadań, poprawiają siebie wzajemnie – w razie zaistniałych trudności pomagałam im.

- ▶ Utrwalają pisownię i wymowę nazw mieszkańców krajów i miast, wykonując wspólnie następane zadanie (V s. 34) polegające na ich utworzeniu do podanych nazw krajów i miast. Przykłady studenci zapisują na tablicy w celu utrwalenia poprawnej pisowni i zwrócenia uwagi na małą literę, np.: *россиянин – россиянка – россияне*.
- ▶ Czytam głośno tekst *У карты России* (s. 35-36). Studenci zwracają uwagę na prawidłową wymowę i akcent oraz dzielą tekst na kilka tematycznie powiązanych fragmentów. W wyniku tego ćwiczenia zostaje wyodrębnionych siedem części tekstu, którym nadajemy odpowiednie tytuły.
- ▶ Dzielę studentów na pięć dwu- lub trzyosobowych grup. Każda grupa pracuje z interaktywną mapą Rosji, by przygotować krótkie prezentacje. Poszczególne grupy zajmują się przygotowaniem następujących zagadnień:
 - ▲ grupa I: *Территория России, 6. Города России* – wyszukuje informacje o *Транссибири* oraz kilku głównych miastach rosyjskich (oprócz Moskwy i Sankt Petersburga, które zostały omówione na poprzednich zajęciach).
 - ▲ grupa II: *Реки, озера, моря и климат России*.
 - ▲ grupa III: *Занятия российских крестьян*.
 - ▲ grupa IV: *Виды сырья – полезные ископаемые*.
 - ▲ grupa V: *Население РФ, 7. Административное деление РФ*.

Wszyscy mają możliwość korzystania z rosyjsko-polskich słowników oraz atlasu geograficznego. Praca grupowa z mapą i tekstem trwa 15-20 minut. Jej celem jest przygotowanie przez studentów prezentacji (zrozumienie opisów, objaśnienie słownictwa) i sporządzenie krótkich notatek na podstawie informacji zamieszczonych na mapie Rosji. Praca każdej grupy jest przeze mnie nadzorowana i oceniana.

- ▶ Studenci poszczególnych grup prezentują wyniki swojej pracy.
 - ▲ Grupa I przedstawia krainy geograficzne Rosji, jej wyspy, półwyspy, góry i otaczającą ją oceany; zaprasza też wszystkich na krótką wirtualną wycieczkę po Nowosybirsku oraz pokazuje przebieg transsyberyjskiej linii kolejowej.
 - ▲ Grupa II nazywa rzeki, jeziora i morza Rosji, prezentuje krótkie informacje o jeziorach: *Байкал* (www.baikal.ru), *Таймыр*, *Ладога*, *Онега*, oraz rzekach: *Ангара*, *Волга*. Omawia klimat Rosji.
 - ▲ Grupa III zapoznaje wszystkich z nazwami roślin uprawianych w Rosji i zwierząt tam hodowanych, przedstawia największe rosyjskie porty.
 - ▲ Grupa IV zapoznaje nas z nazwami surowców naturalnych wydobywanych w Rosji; prezentuje słuchającym Syberię oraz Zagłębia Donieckie, Południowouralskie i Peczorskie.
 - ▲ Grupa V opowiada o ludności i podziale administracyjnym Federacji Rosyjskiej, zwraca uwagę na różne nacje zamieszkujące Syberię.

W trakcie prezentowania informacji przez kolejne grupy pozostali studenci słuchają, odszukują omawiane miejsca na mapie Rosji, oglądają przedstawiane im ilustracje. Po zakończeniu zajęć grupy wymieniają się sporządzonymi przez siebie notatkami i objaśnionymi słówkami.

- ▶ Praca indywidualna: każdy student czyta samodzielnie tekst: *У карты России*, a następnie wykonuje zadanie z podręcznika (XI s. 36–37) polegające na uzupełnieniu zdań informacjami z tekstu.
- ▶ Podsumowanie: włączam cicho piosenkę w wykonaniu Żanny Biczewskiej *По диким степям Забайкалья* i zadaję pytania, na które chętni studenci odpowiadają ustnie:
 - ▲ Какие реки, озера, горы и города находятся в России?
 - ▲ Чем занимаются российские крестьяне?
 - ▲ Какие полезные ископаемые добывают в России?
 - ▲ Сколько человек проживает в РФ и какие там нерусские национальности?

3. Oceniam aktywność studentów na zajęciach i ich pracę w grupach oraz zadają zadanie domowe:

- ▶ Naucz się opowiadać tekst *У карты России* (wykorzystaj też informacje z mapy Rosji).
- ▶ Przetłumacz na język rosyjski zdania z zadania z podręcznika (XIII s. 37), w których występują stosowane na zajęciach zwroty.
- ▶ Dla chętnych: przeczytaj tekst *Беломорье* (s. 37–38) z podręcznika i naucz się go streszczać.

Specjalnie młodzież i ludzie dorośli są świadomi tego, że Internet jest obecnie istotnym środkiem masowego przekazu.

Zajęcia interdyscyplinarne z języka rosyjskiego i geografii połączone z możliwością samodzielnego korzystania z Internetu zmotywowały studen-

tów do nauki języka rosyjskiego, przyczyniły się też do wzbogacenia ich wiedzy na temat administracji, polityki, gospodarki i różnych obiektów geograficznych Rosji.

Zachęcam wszystkich pedagogów, studentów i uczniów do odwiedzenia strony z interaktywną mapą Rosji, którą można wielokrotnie i na wiele sposobów wykorzystać w procesie dydaktycznym.

Bibliografia

- Bartosiewicz A., A. Kaźmierak, L. Kędzierska, D. Matwiczyna, M. Roszczenko (2003), *Język rosyjski dla studentów politologii*, Lublin: Wyd. UMCS.
- Danecka I. (1998), *Как дела? З, Добро пожаловать в Россию!*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne PWN.
- www.wsipnet.pl/serwisy/rosyjski/mapa_rosji/index.html
- www.baikal.ru

(lipiec 2007)

WYDAWNICTWA CODN PROPONUJĄ

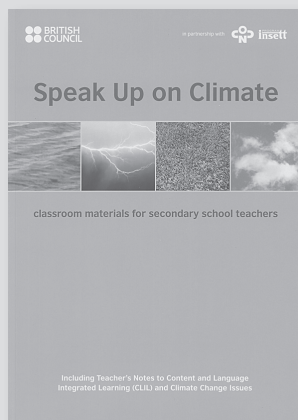
Richard Dawson, Keith Kelly

SPEAK UP ON CLIMATE

Classroom materials for secondary school teachers



Niedawno ukazała się książka *Speak Up on Climate*, wydana przez British Council we współpracy z CODN-em. Jej autorzy to zajmujący się szerzeniem wiedzy o środowisku Richard Dawson z Field Studies Council i Keith Kelly, doświadczony wykładowca z Norwich Institute for Language Education zajmujący się szkoleniem nauczycieli. Książka jest zbiorem materiałów do nauczania zintegrowane-



go o ochronie środowiska, przyczynach zmian klimatu i przeciwdziałaniu im za pośrednictwem języka angielskiego jako języka obcego. W pięciu działach tematycznych autentyczne specjalistyczne publikacje, wykresy i tabele są połączone z zadaniami językowymi rozwijającymi u studentów umiejętności słuchania, czytania, pisanie i mówienia. Integralną częścią książki są wskazówki metodyczne dla nauczycieli oraz zestawienia słownictwa i najpotrzebniejszych zwrotów związanych z tematem.

Wkrótce w *Językach Obcych w Szkole* zamieścimy recenzję tej publikacji.

Książkę *Speak Up on Climate* rozsyłamy do szkół dwujęzycznych w całej Polsce.

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Katarzyna Wizgacz¹⁾
Katowice

Walentynki w klasach I-III

Corocznie w klasach I-III podczas lekcji języka angielskiego przeprowadzam w lutym specjalne zajęcia o tematyce walentynkowej. Uczniowie bardzo je lubią i chętnie w nich uczestniczą. Lekcje te stanowią tylko część walentynkowego szaleństwa, które ogarnia całą szkołę. Każdego roku staram się zaproponować uczniom nowe zabawy.

Celem takich zajęć jest:

- ▶ zapoznanie uczniów ze zwyczajami walentynkowymi, historią tego święta i postacią świętego Walentego,
- ▶ wprowadzenie wybranego, angielskiego słownictwa walentynkowego,
- ▶ ćwiczenie różnych umiejętności i sprawności językowych w czasie zabaw.

Zajęcia w klasach I-III są zróżnicowane i przebiegają inaczej w kolejnych klasach. W klasie I wprowadzam 4 słówka, które są podstawą zajęć (np. *heart, love, Valentines, card*), w klasach II i III do 6 lub 7 słów (dodatkowo np. *cupid, friend, rose*). Słówka powtarzamy i zaczynamy różne zabawy. Poniżej przedstawiam zestaw zabaw dla klas I-III, które można rozwinąć według swojego pomysłu i oprzeć na wybranym przez siebie słownictwie.

▼ **Rebusy** – Uczniowie są podzieleni na drużyny. Kolejne osoby losują słowo związane z Wa-

lentynkami i przedstawiają je, rysując fragment na tablicy. Zadaniem drużyny jest odgadnąć słowo w określonym czasie.

W innym wariancie gry uczniowie mogą pokazywać słownictwo ruchem i gestem.

▼ **Szukanie słów** – Nauczyciel zapisuje na tablicy wyraz (np. *Valentines*) i prosi uczniów o znalezienie w nim innych ukrytych słów. Może być to zadanie na czas – uczniowie zapisują znalezione słowa na kartkach. Poprawność znalezionych słów jest sprawdzana wspólnie z całą klasą. Nauczyciel decyduje, w jakiej formie przeprowadzić zabawę – uczniowie mogą szukać słów indywidualnie, w parach lub drużynach.

▼ **12 pytań** – Jeden uczeń wybiera w myślach osobę, miejsce lub rzecz związaną z Walentynkami. Uczniowie mogą zadać mu do 12 pytań, na które może on odpowiadać tylko *Yes, No* lub *I don't know*. Jeśli prawidłowa odpowiedź nie padła, wszyscy starają się odgadnąć, o jaką rzecz chodzi.

▼ **Wyścigi** – Klasa zostaje podzielona na dwie drużyny. Drużyny siadają w dwóch rzędach. Naprzeciwko nich są ułożone w dwóch stosach serduszka, na ich odwrocie są napisane różne polecenia do wykonania (np. *jump on your left leg*

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 44 w Katowicach.

10 times, hands up, sit down itp). Kolejne osoby z drużyn, które podbiegają i odkrywają serduszek, wykonują zapisane polecenie i wracają na koniec rzędu. Wygrywa drużyna, która jako pierwsza odkryje wszystkie serduszka i prawidłowo wykona polecenia.

▼ **Szukanie swojej połowy** – Uczniowie losują karteczki. Są na nich połówki wyrazów, związanych tematycznie z Walentynkami. Zadaniem uczniów jest znaleźć wśród karteczek innych uczniów brakującą część swojego wyrazu (początek lub koniec). Uczniowie tworzący w ten sposób parę, stają razem i prezentują swoje słówko klasie.

Inny wariant tej samej gry – uczniowie otrzymują rozcięte na pół serca – na jednej połowce jest pytanie, na drugiej odpowiedź. Uczniowie chodzą po klasie i szukają połówki serca z właściwym pytaniem lub odpowiedzią. Przykładowe pytania:

- ▶ *When do we celebrate Valentines? – On 14th February.*
- ▶ *What colour is the rose? – It's red.*
- ▶ *What can we give to our friend? – You can give cards and sweets.*

▼ **Wierszyki** – Uczymy uczniów wybranego wiersza:

*Roses are red,
Violets are blue,
Sugar is sweet,
And so are you*

Zazwyczaj uczą się go bardzo chętnie i szybko. Następnie dzielimy ich na drużyny i prosimy o wspólną recytację. Można też poprosić ich o przygotowanie oprawy ruchowej do wiersza.

Dobrym pomysłem jest również poproszenie uczniów o napisanie swoich wierszy w języku angielskim. Mogą to być proste zdania albo rymowanki lub tylko rymujące się wyrazy.

▼ **Bingo** – Uczniowie przygotowują karty, na których są rysunki związane z Walentynkami, np. karta, serce, amorek, święty Walenty, gołąb, kolory czerwony, różowy, biały. Uczeń układa przed sobą określoną liczbę kart. Nauczyciel mówi wybrane nazwy. Jeśli są to słowa wybrane przez ucznia, odwraca on kartę na drugą stronę. Gdy uda mu się odwrócić wszystkie karty, krzyczy „bingo” i zostaje zwycięzcą gry.

▼ **St. Valentine says** – Jest to wariant gry *Simon says...* Nauczyciel lub uczeń stoi na środku sali i jako święty Walenty wydaje różne polecenia uczniom. Wykonuje je równocześnie z nimi. Jeśli jednak pokazuje ćwiczenie niewłaściwie, uczniowie nie mogą go wykonywać. Kto tego nie zauważy i powtórzy błędne ćwiczenie, odpada z gry.

▼ **Walentynkowe kupony** – Uczniowie przygotowują na cienkich paskach papieru specjalne kupony, które wręczą wybranym osobom z rodziny w dniu świętego Walentego. Na kuponach jest zapisany wspólny tekst prośby lub polecenia, które uczniowie wpisują według swojego pomysłu: *This coupon is good for a hug (a kiss, doing the dishes itp.).*

▼ **Anagramy** – Na podstawie słownictwa walentynkowego tworzymy anagramy, na przykład: VOLE, PDICU, SERO, RHETA itp.

Uczniowie mogą wspólnie szukać właściwych wyrazów. Może być to również konkurencja dla par lub drużyn. Uczniowie mogą też zostać poproszeni o przygotowanie swoich anagramów, które rozwiążą ich koledzy.

▼ **Słowniczk walentynkowe** – Każdy uczeń wybiera jedno słówko związane z Walentynkami, które mu się podoba. Następnie wycina z papieru małe serduszek, na którym zapisuje to słówko, całość ozdabia i przyczepia na duże serce, przygotowane wcześniej przez nauczyciela. Powstaje w ten sposób klasowy słownik walentynkowy, którym można ozdobić klasę lub korytarze szkoły.

▼ **Szukanie serca** – W klasie chowamy serce, którego szuka jeden wybrany uczeń. Może zadawać pytania typu: *Is it under the chair? Is it near the window?* Na pytania odpowiada nauczyciel lub inny uczeń.

Inny wariant gry – serca szukają wszyscy uczniowie. Ten, komu uda się je znaleźć, nie mówi tego głośno, ale szybko zajmuje swoje miejsce. Jest to znak dla klasy, że serce zostało znalezione.

Walentynki są również okazją do przeprowadzenia zabaw, w trakcie których uczniowie niekoniecznie ćwiczą tylko język angielski i słownictwo, ale również bawią się z nauczycielem.

▼ **Taniec zamrażaniec** – Nauczyciel włącza muzykę. W tym czasie uczniowie tańczą w miejscu. Kiedy muzyka ucichnie, wszyscy muszą „zamrażać” w swoich pozycjach. Z zabawy odpada ten, kto się poruszy. Można wykorzystać jako podkład piosenki, których uczniowie uczyli się na lekcjach języka angielskiego.

▼ **Przyczepianie serca** – Na tablicy znajduje się obrazek kupidyna. Zostaje wybrana para uczniów, którzy mają zawiązane oczy. Ich zadaniem jest umocowanie serc, które dostają od nauczyciela, we właściwym miejscu na obrazku. Wygrywa ten, kto jest najbliżej miejsca, w którym powinno być serce.

▼ **Wyścig z poduszką** – Uczniowie tworzą drużyny. Ich zadaniem jest pokonanie wyznaczonego odcinka skacząc z poduszką-serduszkami między kolanami. Poduszka nie może wypaść, gdyż wtedy trzeba wrócić na linię startu i powtórzyć trasę.

▼ **Taniec na sercu** – Na podłodze są umocowane serduszka. Jest o jedno serduszko mniej

niż uczniów biorących udział w zabawie. Gdy gra muzyka, wszyscy tańczą obok serca, ale gdy muzyka ucichnie, każdy musi znaleźć się na serduszku. Na jednym sercu może być jedna osoba. Kto nie zdąży, odpada z gry. Zwycięzcą zostaje osoba, której uda się zostać do końca tańca.

▼ **Walentynkowe puzzle** – Uczniowie pracują w grupach. Dostają rozcięte kawałki jakiegoś walentynkowego rysunku, które starają się złożyć w całość.

Inna wersja: nauczyciel rozcina serca różnego koloru na wiele części. Uczniowie, po otrzymaniu jednej części, szukają pozostałych wśród swoich kolegów, by złożyć całe serce.

Coroczne zajęcia walentynkowe rozpoczynam od przedstawienia uczniom historii tego święta, postaci świętego Walentego oraz sposobu obchodzenia Walentynek. Po tej części teoretycznej można ogłosić konkurs, w trakcie którego sprawdzamy, ile wiadomości udało się uczniom zapamiętać. Pomaga im to lepiej opanować nowe słownictwo i wiadomości.

(grudzień 2007)

Iwona Gołąb¹⁾
Warszawa

W mieście – pytamy o drogę

Poznanie nowego języka to zdobywanie praktycznej umiejętności komunikowania się z innymi jego użytkownikami. Najłatwiej to dostrzec, gdy prezentujemy zagadnienia językowe, które przydadzą się w konkretnych sytuacjach życiowych, na przykład podczas wyjazdu. Do takich tematów należy zamawianie potraw w restauracji, drobne zakupy oraz pytanie o drogę.

Chciałabym zaproponować lekcję poświęconą właśnie poruszaniu się po mieście i dawaniu wskazówek. Dobrze poprzedzić ją zajęciami, na których zapoznamy uczniów z nazwami instytucji i miejsc znajdujących się w mieście. Obie lekcje są przeprowadzone w formie zabaw manualnych

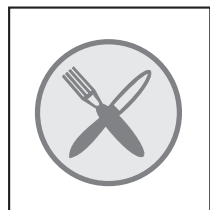
i ruchowych, które mają na celu łatwiejsze zapamiętanie nowych wyrazów oraz skupienie uwagi małych dzieci przez całe zajęcia.

Lekcja 1. Nazwy instytucji i miejsc

Ćwiczenia wprowadzające zaczynamy od wymyślenia nazwy dla miasta, w które zamieni się na pewien czas sala lekcyjna. Możemy przeprowadzić głosowanie na nazwy zaproponowane przez uczniów i umieścić tę zwycięską w widocznym miejscu.

¹⁾ Autorka jest lektorką języka angielskiego w szkole językowej St. Patrick's w Warszawie.

Następnie wprowadzamy nazwy najbardziej popularnych miejsc znajdujących się w mieście. Możemy w tym celu pokazać przedmioty kojarzące się z danymi miejscami. Na przykład pocztówka lub koperta z pewnością naprowadzą uczniów na słowo *poczta*, a monety skojarzą się z bankiem. Po każdorazowym odgadnięciu przez uczniów nazwy umieszczamy na podłodze lub tablicy kartkę, na której znajduje się symbol miejsca oraz jego nazwa.



restaurant

Uczniowie będą zapewne w stanie wymienić po angielsku niektóre wyrazy, na przykład: *cinema*, *zoo*. Możemy zwrócić w tym miejscu uwagę na zbieżność pisowni nazw takich jak *bank* i *restaurant* z ich polskimi odpowiednikami.

Wprowadzone nazwy powtarzamy na różne sposoby, aby uczniowie nauczyli się ich wymowy. Mówimy je wolno, szybko, cicho i głośno, z podziałem na grupy, a w końcu pojedynczo. Moi uczniowie lubią, gdy próbując nazwać obrazki, myślę się, a oni muszą mnie poprawiać. Zwłaszcza gdy uda mi się popełnić śmieszne błędy, na przykład obrazek ogrodu zoologicznego określe mianem szkoły.

Kolejne ćwiczenie wprowadzające nazwy możemy przeprowadzić dzieląc uczniów na kilka grup i przydzielając każdej z nich wybrane kartki z nazwami miejsc. Gdy nauczyciel wywoła dane miejsce, cała grupa musi usiąść, a potem szybko wstać.

W większości podręczników znajduje się lekcja poświęcona temu tematowi. Jeśli jej jednak nie ma, bez problemu możemy przygotować materiał do ćwiczeń polegających na łączeniu nazw miejsc z symbolami je reprezentującymi.

Następnie trzeba te nazwy utrwalić. Dobrym treningiem pamięci, który jednocześnie może dostarczyć wiele rozrywki, jest zabawa z kartami obrazkowymi. Możemy wykorzystać przygotowane już symbole miejsc, tym razem bez podpisów.

Układamy je w określonym porządku i nazywamy wspólnie w ustalonym rytmie. Gdy nazwiemy wszystkie karty, zaczynamy od początku, za każdym razem usuwając jeden obrazek. Wciąż nazywamy usunięte obrazki, aż dojdziemy do momentu, gdy będziemy nazywać same puste miejsca, na których wcześniej leżały karty obrazkowe. Musimy zatem pamiętać nie tylko nazwy symboli, ale również ich kolejność.

Możemy też ćwiczyć nazwy miejsc, grając w kółko i krzyżyk. Pary uczniów otrzymują plansze do gry ze znajdującymi się na nich symbolami. Aby móc postawić kółko lub krzyżyk, należy poprawnie nazwać miejsce.



W czasie tego ćwiczenia nauczyciel umieszcza symbole miejsc w różnych częściach sali. Po skończonej grze w kółko i krzyżyk rozpoczynamy zabawę ruchową. Gdy gra muzyka, uczniowie chodzą po wyznaczonym obszarze sali. Gdy muzyka przestaje grać, muszą stanąć obok jednego z obrazków. Nauczyciel losuje kartkę z nazwą miejsca, zgromadzeni tam uczniowie siadają i nie biorą udziału w dalszej części zabawy. Gramy do momentu, gdy wszyscy uczniowie znajdują się w jednym z miejsc.

„Odwiedzenie” różnych miejsc daje pretekst do utrwalenia innych wyrażen lub słownictwa.

I tak na przykład podczas „wizyty” w zoo możemy poprosić o wymienienie zwierząt, które się tam znajdują. W centrum sportowym mamy okazję do powtórzenia bądź wprowadzenia nazw sportów i prostych sprzętów. W szkole możemy poćwiczyć proszenie o podanie przyborów szkolnych lub napisać po angielsku plan lekcji. W banku operujemy liczbami, a w sklepach nazywamy asortyment (jedzenie, ubrania, zabawki) i pytamy o cenę. Wizyta w restauracji albo kawiarni daje możliwość utrwalenia prostych zwrotów typu: *Chips, please*, a na poczcie: *One stamp to Poland, please*.

W bardziej zaawansowanych grupach można wprowadzić proste zawody. Uczniów dzielimy na dwie grupy. Przedstawiciel danej drużyny losuje kartkę z nazwą miejsca i podaje skojarzenia z nim związane, a jego drużyna zgaduje, o które miejsce chodzi. Drużyna może zgadywać dopiero po dwóch, trzech słowach. Jeśli nie zgadnie w wyznaczonym czasie, druga grupa może spróbować swych sił.

Miłym zwieńczeniem lekcji poświęconej miejscom w mieście jest zaprojektowanie własnego miasta. Dzieci w parach lub pojedynczo rysują ulice i miejsca, których nazw się nauczyły. Plany miast wieszamy na tablicy, a pod spodem piszemy numerki lub prosimy uczniów o umieszczenie nazw miast na projekcie.

Dzieci opisują swoje plany – na przykład: *There is a bank* – a pozostali uczniowie odgadują właściwy rysunek.

Wprowadzone nazwy miejsc możemy również wykorzystać do przedstawienia bądź utrwalenia przyimków określających położenie budynków. Przygotowane przez uczniów projekty mogą okazać się tu użyteczne. Dobrym pomysłem jest także przygotowanie dwóch wersji mapek, które różnią się lokalizacją poszczególnych miejsc. Uczniowie pracujący w parach muszą odnaleźć różnice między obrazkami lub narysować brakujące budynki w określonych miejscach.

Pracą domową może być opisanie obrazka przedstawiającego wycinek miasta polegające na uzupełnieniu zdań: *There is/There isn't...*

Lekcja 2. Poruszanie się po mieście

Na kolejnych zajęciach, po powitaniu dzieci w naszym mieście, proponuję powtórzyć nazwy miejsc, ich znaczenia i pisownię.

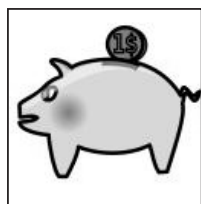
Możemy wykorzystać do tego przedmioty, za pomocą których je wprowadziliśmy. Następnie umieszczamy w sali różnokolorowe karteczki ze znajdującymi się na nich kluczowymi wyrazami, ale z brakującymi literami, które należy wpisać, lub rozsypanymi literami, z których należy ułożyć nazwę miejsca. Uczniowie pracują w parach, każda z nich ma przydzielony jeden kolor. Ich zadaniem jest jak najszybciej znaleźć kartki w swoim kolorze i odszyfrować nazwy miejsc.

W niezbyt licznych grupach możemy przeprowadzić zabawę z użyciem krzeseł. Tworzymy z nich krąg, pośrodku którego ustawiamy jednego ucznia. Pozostali siadają na krzesłach i trzymają obrazki z symbolami miejsc. Uczeń w środku nazywa dwa miejsca. Osoby, które trzymają wymienione symbole muszą zamienić się miejscami, a uczeń ze środka musi którąś z nich podjąć.

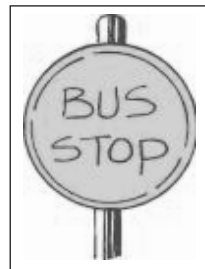
Po powtórzeniu można przejść do opisywania drogi. Najpierw możemy utrwalić kierunki *prawo* i *lewo* oraz przyimki łączące się z nazwami miejsc: *do*, *obok*, *za*. Proponuję ćwiczenie polegające na tym, że każdy uczeń pisze na kartce jedno pytanie – np. *Gdzie jest bank?*. Nauczyciel zbiera wszystkie kartki, potem uczniowie je losują i odpowiadają na pytanie, odpowiednio: *Jest na prawo/lewo* lub *Jest obok restauracji*. Określamy położenie miejsc

w naszym mieście, czyli obrazków z symbolami umieszczonych uprzednio na ścianach klasy. Możemy też wydać kilka prostych poleceń, na przykład: *Dotknij lewego ucha* lub *Dotknij prawej stopy*.

Następnym punktem jest wprowadzenie zwrotów potrzebnych do wskazywania drogi. W tym celu rozdajemy kartki z wyrażeniami do uzupełnienia. Możemy przygotować minikomiks z postaciami i chmurkami, w których znajdują się kluczowe wyrażenia lub umieścić tylko obrazek sugerujący sytuację komunikacyjną, czyli pytającego o drogę i udzielającego wskazówek.



bank



Excuse me, how can I get to the (post office)?
Turn ... ↗ ... Turn ... ↖ ...
straight on ... ⇆



Kolejne ćwiczenia mają za zadanie ćwiczenie umiejętności pytania o drogę oraz udzielania wskazówek i ich rozumienia. Zachęcamy kilku uczniów do sformułowania pytania z nazwą miejsca zasugerowaną przez symbol, na który wskazuje nauczyciel. Następnie prosimy uczniów o powstanie i wykonanie serii wydawanych coraz szybciej poleceń. Na przykład: *Skręć w lewo, stop, idź prosto, stop, skręć w prawo*. Jeśli dzieci lubią grę *Simon says*, można ją tu zastosować.

Dobrym sposobem na utrwalenie całych zwrotów i konstrukcji jest zabawa o nazwie *Wall dictation*. Uczniowie są dobrani w pary. Jedna osoba siedzi w odległym kącie sali, a druga pod tablicą. Na tablicy małymi literami są napisane zdania z konstrukcją, którą chcemy przećwiczyć. Osoba spod tablicy musi podyktować całe zdania swemu koledze lub koleżance. Aby przekazać je bez błędów, musi kilka razy biec do tablicy. Wygrywa para, która pierwsza bezbłędnie zapisze wszystkie zdania.

W celu utrwalenia umiejętności udzielania wskazówek proponuję z krzeseł lub innych przedmiotów stworzyć kilka uliczek miasta. W tak powstałym labiryncie ćwiczymy pytanie o drogę i jej opisywanie. Kilku uczniów w grupach może poruszać się po uliczkach zgodnie z poleceniami nauczyciela, pozostali zapisują, do jakiego miejsca dotarli ich koledzy. Uczniowie mogą prowadzić swoich kolegów lub nauczyciela. Możemy zorganizować zawody w drużynach. Członkowie jednej z nich podają swojemu zawodnikowi wskazówki, a na końcu

stwierdzają: *It's on your left*. Zawodnik kończy zabawę, podając miejsce, w którym się znalazł.

Naturalnym pomysłem jest wykorzystanie mapek. Nauczyciel opisuje drogę, którą uczniowie podążają na papierze, lub odwrotnie – nauczyciel pyta, jak może dojść do danego miejsca, a uczniowie podają wskazówki. Możemy także rozdać dwie różne wersje mapek. Dzieci, pracując w parach, muszą zaprowadzić koleżankę lub kolegę do miejsc, które nie są podpisane i powiedzieć, jakie miejsca kryją się w tych budynkach.



supermarket

Pracę domową może stanowić kilka prostych dialogów, gdzie zamiast kluczowych słów są obrazki i strzałki. Można też zaproponować uczniom zrobienie mapki najbliższej okolicy i opisanie drogi ze szkoły do domu.

W podsumowaniu warto wspomnieć o zaletach przedstawionych wyżej propozycji lekcji. Przede wszystkim mają formę prostych inscenizacji rzeczywistych sytuacji, w których można się znaleźć, będąc za granicą. Ze względu na to, że są przeznaczone dla najmłodszych uczniów, wykorzystują w nauce humor, zajęcia plastyczne i ruch. Sprawia to, że uczniowie nie nudzą się i chętnie wykonują ćwiczenia, bezwiednie nabywając podczas nich umiejętności komunikowania się w języku obcym oraz wymawiania i pisania poznawanych wyrazów.

Bibliografia

Wall dictation, w: S. Parminster (2007), *Staying flexible in the adult ELT classroom*, w: „The Teacher” 10, 38-43.

(styczeń 2008)

Jolanta Wilga¹⁾
Gietrzwałd

Die Liebe geht durch den Magen, czyli przez żołądek do serca – projekt *Butterplätzchen*

Nauczanie języków obcych metodą projektu stało się w ostatnich latach bardzo popularne.

Projekty realizowane w szkołach obejmują różnorodne działania – od długofalowych przedsię-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum Gminnym i w Szkole Podstawowej im. Andrzeja Samulowskiego w Gietrzwałdzie.

wzięć angażujących dziesiątki osób (jak na przykład wymiany młodzieży) po krótkie akcje adresowane do konkretnych odbiorców.

W szkole, w której uczę, język niemiecki jest nauczany jako dodatkowy język obcy, co w rzeczywistości szkolnej niesie przykre konsekwencje. Uczniowie przywiązują do tego przedmiotu mniejszą wagę, nie mają motywacji do systematycznej pracy ze względu na świadomość, że ocena semestralna nie jest wliczana do średniej ocen. Czasem mam wrażenie, że również niektórzy rodzice nie doceniają znaczenia znajomości języków obcych i przez to nie wspierają swoich dzieci w uczeniu się.

Dlatego też podczas swoich zajęć wciąż szukam form ich uatrakcyjnienia. Staram się, aby lekcje były dla uczniów interesujące, ale także zachęcam do nauki niemieckiego przez działania dodatkowe, realizowane poza programem nauczania, np. przedstawienia, konkursy, spotkania po lekcjach oraz coroczną akcją pod hasłem „Weekend z językiem niemieckim”²⁾.

Dziś chciałabym się podzielić pomysłem projektu zatytułowanego *Butterplätzchen*, który zrealizowałam z uczniami kl. VI. Może właśnie zgodnie z powiedzeniem *przez żołądek do serca* w moich uczniach obudzi się sentyment do języka niemieckiego?

Projekt: *Butterplätzchen*

Czas trwania: ok. 5 godzin lekcyjnych:

- ▶ 1 godzina lekcyjna – przygotowanie,
- ▶ 3 godziny lekcyjne – pieczenie ciastek + ćwiczenia leksykalne + piosenka,
- ▶ 1 godzina lekcyjna – podsumowanie

Cele:

- ▶ poznanie słownictwa związanego z ciasteczkami: ich przygotowaniem i pieczeniem,
- ▶ nauka piosenki *Backe, backe Kuchen*,
- ▶ utrwalenie poznanych w klasie V i VI nazw artykułów spożywczych,
- ▶ nauka pracy ze słownikiem obrazkowym,
- ▶ kształcenie umiejętności rozumienia tekstu czytanego – użytkowego: przepis kuchenny,

- ▶ kształtowanie umiejętności pracy w grupie,
- ▶ budowanie poczucia odpowiedzialności za wspólny projekt,
- ▶ nauka przez zabawę.

Przebieg projektu:

Lekcja poprzedzająca właściwą realizację projektu

Podczas ostatnich minut lekcji poprzedzającej projekt rozdaję uczniom kartki z *Bildwörterbuch*³⁾ – słownikiem obrazkowym. Zadaniem uczniów jest przejrzeć je w domu. Moim celem nie jest to, aby uczniowie nauczyli się wszystkich słówek na pamięć, gdyż nie jest to konieczne do realizacji projektu. Część słówek uczniowie poznali w piątej i szóstej klasie podczas realizacji materiału zawartego w podręczniku *Der, die, das neu*⁴⁾, z pozostałymi mają się po prostu zapoznać. Poza słownikiem obrazkowym uczniowie dostają również listę niemieckich słówek przetłumaczonych na język polski.

Na koniec dodaję, że przygotowałam dla nich niespodziankę. Postanowiłam, że kilka następnych zajęć będzie się odbywać w inny niż zazwyczaj sposób. Taka krótka informacja sprawia, że uczniowie są zaciekawieni i zmotywowani do zerknięcia na kartkę ze słówkami, aby się domyślić, o czym mówię.

▼ Słownik niemiecko-polski:

Zutaten – składniki
Päckchen – opakowanie
Anleitung – tu: wykonanie
trennen – oddzielić
vermischt – zamieszany, wymieszany
in Stücken – w kawałkach
Teig – ciasto (surowe)
vermischen – zamieszać, wymieszać
formen – uformować
verzieren – ozdobić
Prise – szczypta
vorbereiten – przygotować

²⁾ Jedna z tych imprez została opisana w artykule J. Wilgi, A. Afanasjew, K. Krawcewicz (2006), *Das Wochenende mit Deutsch – Weekend z językiem niemieckim*, „Języki Obce w Szkole” 3/2006, s. 168-173.

³⁾ *Bildwörterbuch* został przygotowany z obrazków wykonanych przez koleżankę uczącą plastyki. Dwa rysunki (do słówek *backen* i *vermischen*) pochodzą z podręcznika Anny Potapowicz i Krzysztofa Tkaczyka *Aha* 1B, Warszawa: WSiP. Inne ćwiczenia zostały opracowane przez autorkę na podstawie jej własnych pomysłów.

⁴⁾ M. Kozubska, E. Krawczyk, L. Zastąpiło (2001), *Der, die, das neu*, kl. V i VI, Warszawa: WSiP.

Słownik obrazkowy

Butterplätzchen	Mehl	Zucker	Vanillezucker	Butter	Eigelb	Salz
Schüssel	backen	Ei	schneiden	kneten	Kühlschrank	ausrollen
ausstechen	Backpapier	Rolle	Ausstechormen	Backblech	Schütze	Handtuch
Aufwischlappen	Löffel	Backzeit	Glas	Küchenhandschuhe	dazugeben	vermischen

Pierwsze zajęcia

Pierwsza właściwa lekcja projektu przebiega według następującego planu:

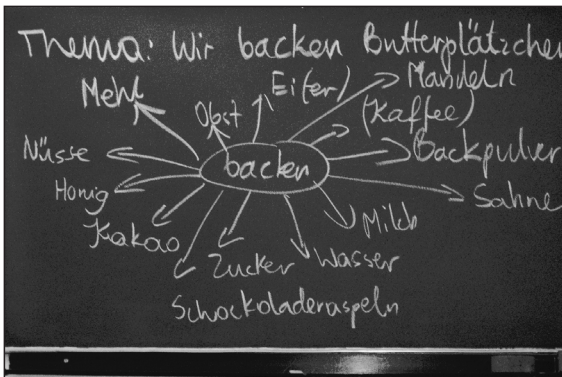
Faza lekcji	Interakcje
Przygotowanie do zajęć	<ol style="list-style-type: none"> 1. Powitanie. 2. Sprawdzenie listy obecności. 3. Sprawdzenie pracy domowej. 4. Zapisanie daty na tablicy.
Wprowadzenie do tematu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nauczyciel zadaje pytania uczniom: <ol style="list-style-type: none"> a) Was ist dein Lieblingsgericht? b) Was trinkst du gern? c) Was isst du nicht gern? d) Magst du Süßigkeiten? Wenn ja, nenne Beispiele! 2. Pytania o znane słownictwo: Welche Wörter zum Thema „Plätzchen backen“ kennst du? Nauczyciel zapisuje skojarzenia uczniów na tablicy, następnie pyta

	o słówka, których oni raczej nie znają: Was fällt euch zum Thema „Plätzchen backen“ noch ein?, i zapisuje podawane przez nich tłumaczenia.
Praca ze słownikiem obrazkowym	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uczniowie zadają pytania do nieznanymi słówek ze słownika obrazkowego. 2. Ćwiczenie wymowy. 3. Pantomima. 4. Wyszukiwanie słówek.
Przygotowania do następnych zajęć	<ol style="list-style-type: none"> 1. Podział uczniów na grupy. 2. Rozdanie kartek z listą składników i listą rzeczy, które dodatkowo trzeba przynieść (np. rękawice kuchenne, fartuszek). 3. Praca w grupach – dzieci ustalają, które składniki przyniesie każde z nich. 4. Sprawdzenie poprawności przydziału składników.
Praca domowa	Ćwiczenie: Co to za słowo?

Opis zajęć:

► Przygotowanie do zajęć i wprowadzenie do tematu

1. Po typowym wstępie (sprawdzenie listy obecności, pracy domowej itp.) zapisuję na tablicy temat lekcji *Wir backen Butterplätzchen*. Uczniowie próbują domyślić się znaczenia słówka *Butterplätzchen*. Po kilku próbach (znają słowo *Butter*, a *Plätzchen* przypomina nasze „placki”) dochodzimy do zrozumienia tematu. Teraz uczniowie są naprawdę zainteresowani, czy rzeczywiście dojdzie do pieczenia.
2. Kolejnym punktem lekcji jest rozmowa na temat jedzenia. Uczniowie wymieniają ulubione potrawy, wskazują również te, które jedzą niechętnie. (W tabeli podałam przykładowe pytania, które można zadać uczniom.)
3. Ponieważ uczniowie omawiali już tematy dotyczące jedzenia, celem następnego etapu lekcji jest przypomnienie słownictwa, które można powiązać z ciasteczkami, a których nie ma ani w słowniku obrazkowym, ani na kartce ze słówkami w języku niemieckim i polskim.



Zdjęcie tablicy ze słówkami podanymi przez uczniów.

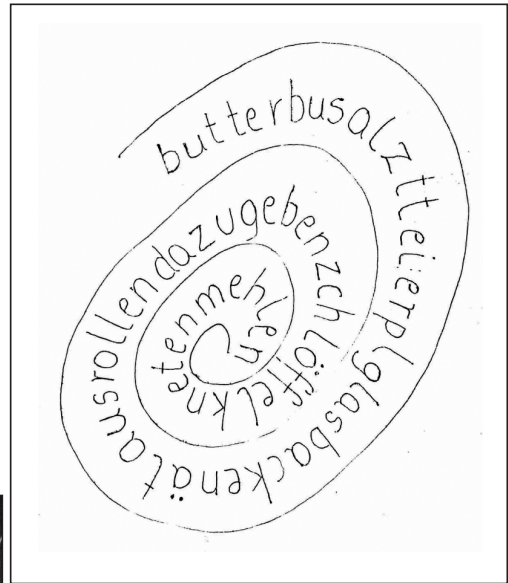
► Praca ze słownikiem obrazkowym

4. Teraz przechodzę do właściwej pracy ze słownikiem obrazkowym:
 - ▲ Ćwiczenie pierwsze to tradycyjne powtórzenie słowa za nauczycielem,
 - ▲ Ćwiczenie drugie to pantomima – forma bardzo lubiana przez moich uczniów. Gdy jeden z nich „pokazuje” słówko ze słowni-

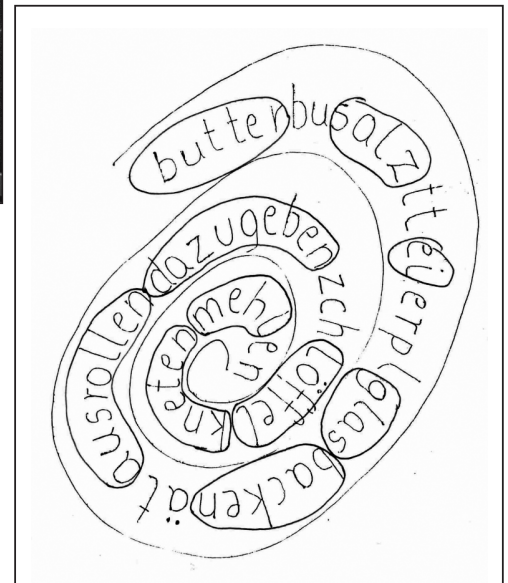
ka obrazkowego, pozostała część klasy stara się je odgadnąć.

5. Ten etap lekcji kończę ćwiczeniem, które moi uczniowie również bardzo lubią. Muszą sami odnaleźć słówka ukryte w tzw. ślimaku i je wykreślić. Następnie czytają rozwiązanie powstałe z niewykorzystanych liter.

► Ćwiczenie: Znajdź ukryte wyrazy



Rozwiązanie:



Przygotowanie do następnych zajęć

- Przygotowanie do następnych zajęć zaczyna się od podziału uczniów na trzyosobowe grupy.
- Następnie każdy uczeń dostaje listę składników i rzeczy, które grupa musi przynieść na kolejne zajęcia. Zadaniem uczniów jest ustalenie, kto za co będzie odpowiedzialny. Ponieważ obie listy są w języku niemieckim, należy pozostawić uczniom trochę czasu na tłumaczenie i podział obowiązków.

Butterplätzchen:

Zutaten:

- ▶ 250 g (1 Glas) Mehl
- ▶ 125 g (1 Glas) Zucker
- ▶ Päckchen Vanillezucker
- ▶ 175 g Butter
- ▶ 2 Eigelb
- ▶ Salz

Jede Gruppe braucht noch:

- ▶ Schürzen
- ▶ Küchenhandschuhe
- ▶ Handtücher
- ▶ Aufwischlappen
- ▶ 2 Schüsseln
- ▶ Sachen zum Verzieren (Mandeln, Nüsse, Verziersticks usw.)
- ▶ eine Rolle
- ▶ ein Backblech

- Aby upewnić się, że wszystkie produkty i rzeczy zostały przydzielone, głośno odczytują ich nazwy, a osoby odpowiedzialne za ich przyniesienie podnoszą ręce. Ja przynoszę mydło, płyn do mycia naczyń i ręczniczki kuchenne.

Praca domowa

Jako pracę domową uczniowie otrzymują zadanie *Co to za słowo?*. Jego celem jest uporządkowanie liter, tak aby powstały wyrazy, a następnie połączenie ich z odpowiednimi rysunkami.

Ćwiczenie: Co to za słowo?

EÖLLFF -

SHUIEPNFACWPLA -

ELLOR -

HELM-

ETRELHTÄCNTBZPU -

IE -

ZSLA -

CEZSHRÜ -

UAENSLRO -

Rozwiązanie:

EÖLLFF - Löffel.....

SHUIEPNFACWPLA - Aufwischlappen

ELLOR - Rolle.....

HELM- Mehl.....

ETRELHTÄCNTBZPU - Butterplätzchen

IE - Ei.....

ZSLA - Salz.....

CEZSHRÜ - Schürze...

UAENSLRO - ausrollen



Drugie zajęcia

Te zajęcia są poświęcone przygotowaniu i pieczeniu ciasteczek. Można to zrobić w kuchni szkolnej (jeżeli szkoła nią dysponuje). Uczniowie mojej szkoły stołują się w sąsiadującym z naszą szkołą gimnazjum. Aby nie dezorganizować pracy kucharek, nawiązałam współpracę z Gminnym Ośrodkiem Kultury w Gietrzwałdzie (dalej GOK), w którym znajduje się kuchenska gazowa z piekarnikiem. Dodatkowo jeden z moich uczniów przyniósł przenośny piekarnik.



Uczennice podczas przygotowywania ciasteczek.

Opis zajęć:

1. Przygotowanie stanowisk: w GOK-u znajdują się stoły ustawione dzień wcześniej przeze mnie i pracowników GOK-u (po jednym dla każdej grupy). Uczniowie najpierw myją stoły, później ręce, a na koniec rozkładają produkty.
2. Następnie każda grupa otrzymuje przepis na *Butterplätzchen* i robi ciasteczka (ilości podane w przepisie poniżej są zmniejszone o połowę w porównaniu do pierwotnego przepisu).

Butterplätzchen

Das Rezept

Zutaten:

- ▶ 250 g (1 Glas) Mehl
- ▶ 125 g (1 Glas) Zucker
- ▶ Päckchen Vanillezucker
- ▶ 175 g Butter
- ▶ 1 Eigelb
- ▶ Prise Salz

Anleitung:

- ▶ Mehl, Zucker, Vanillinzucker, Salz in die Schüssel geben
- ▶ Eier trennen
- ▶ Eigelb zu vermischtem Mehl geben
- ▶ nicht zu harte Butter in Stücken dazugeben
- ▶ den Teig vorbereiten
- ▶ für 20 Minuten in den Kühlschrank stellen
- ▶ Plätzchen ausstechen
- ▶ bei 200°C goldbraun backen
- ▶ verzieren

Guten Appetit!⁵⁾

3. Po skończonej pracy i uporządkowaniu miejsca pracy uczniowie czekają na pozostałe grupy i na pieczenie ciasteczek. Ponieważ różne grupy w różnym czasie wykonują swoje zadania, tym, którzy się z nimi uporali wcześniej, rozdaję kartki z przygotowanym ćwiczeniem: *Znajdź 20 ukrytych słów*. Każdy uczeń dostaje własną kartkę, ale ćwiczenie jest wykonywane grupowo. Słowa ukryte są poziomo lub pionowo, o czym informują strzałki. Na zakończenie każdy dostaje rozwiązanie, aby mógł porównać swoje odpowiedzi z wzorem.

Ćwiczenie: *Finde 20 versteckte Wörter! (Znajdź 20 ukrytych słów!) → ↓.*

Q	E	E	I	G	E	L	B	I	R	W	I	H	K	F	P
R	T	U	S	C	H	Ü	R	Z	E	B	V	S	K	G	S
E	S	K	D	D	F	D	F	M	D	U	J	F	N	S	B
C	X	Ü	G	B	G	B	V	J	S	T	K	S	E	C	A
J	N	H	H	U	V	U	M	G	O	T	F	G	T	V	C
V	Z	L	G	T	B	H	E	B	H	E	S	D	E	V	K
A	U	S	S	T	E	C	H	F	O	R	M	E	N	B	P
U	C	C	O	E	I	R	L	T	E	P	S	V	S	A	A
S	K	H	F	R	H	E	M	R	O	L	L	E	S	C	P
R	E	R	B	F	G	L	A	S	Z	Ä	E	B	S	K	I
O	R	A	N	D	G	G	B	A	E	T	E	A	D	Z	E
L	D	N	V	A	N	I	L	L	E	Z	U	C	K	E	R
L	X	K	O	F	I	L	I	Z	U	C	O	K	B	I	H
E	B	B	L	Ö	F	F	E	L	F	H	L	E	F	T	G
N	C	V	P	H	Z	G	G	E	P	E	F	N	E	E	D
Y	S	C	H	Ü	S	S	E	L	H	N	S	D	S	D	D

⁵⁾ Przepis otrzymałam od pani Brit Kant, wolontariuszki z Niemiec działającej w Gminnym Ośrodku Kultury w Gietrzwałdzie.

Rozwiązanie:

		E	I	G	E	L	B												
		S	C	H	Ü	R	Z	E	B									K	
		K							U									N	B
		Ü	B						T									E	A
		H	U						M									T	C
		Z	L						T									E	K
A	U	S	S	T	E	C	H	F	O	R	M	E	N	B	P				
U	C	C		E	I				L										A
S	K	H		R					R	O	L	L	E	C	P				
R	E	R				G	L	A	S	Ä			B	K	I				
O	R	A							A	T			A	Z	E				
L		N	V	A	N	I	L	L	E	Z	U	C	K	E	R				
L		K							Z				C	K	I				
E						L	Ö	F	F	E	L		H	E	T				
N															E	N			
S	C	H	Ü	S	S	E	L		N										

Upiec, upiec ciasto

Upiec, upiec ciasto, zawołał piekarz:

Kto chce upiec dobre ciasto, musi mieć siedem rzeczy:

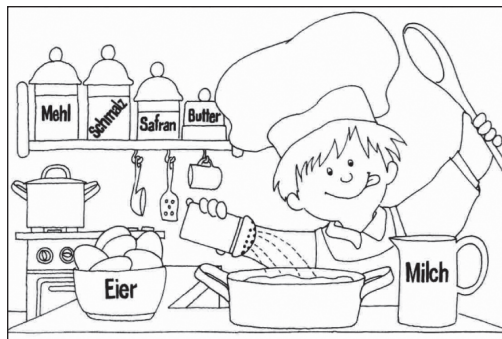
Jaja i smalec,

Masło i sól,

Mleko i mąkę,

Szafran barwi ciasto na żółto.

Wstaw, wstaw je do pieca.



4. Gdy wszystkie ciasteczka już się pieką⁶⁾, uczeń uczniów piosenki *Backe, backe Kuchen*⁷⁾.

Backe, backe Kuchen

Ba - cke, ba - cke Ku - chen, der Bä - cker hat ge - ru - fen.
 Wer will gu - ten Ku - chen ba - cken, der muss ha - ben sie - ben Sa - chen:
 Ei - er und Schmalz, But - ter und Salz, Milch und Mehl, Saf - ran macht den
 Ku - chen gehl. Schieb, schieb in'n O - fen 'rein.

Backe, backe Kuchen, der Bäcker hat gerufen:
 Wer will guten Kuchen backen, der muss haben
 sieben Sachen:
 Eier und Schmalz
 Butter und Salz,
 Milch und Mehl,
 Safran macht den Kuchen gehl.
 Schieb, schieb in'n Ofen 'rein.

Uczniowie na początku słuchają nagrania i próbują domyślić się znaczenia słów. Następnie otrzymują kartki z tekstem, w którym brakuje kilku wyrazów. Podczas kolejnego słuchania piosenki uczniowie indywidualnie uzupełniają luki⁸⁾.

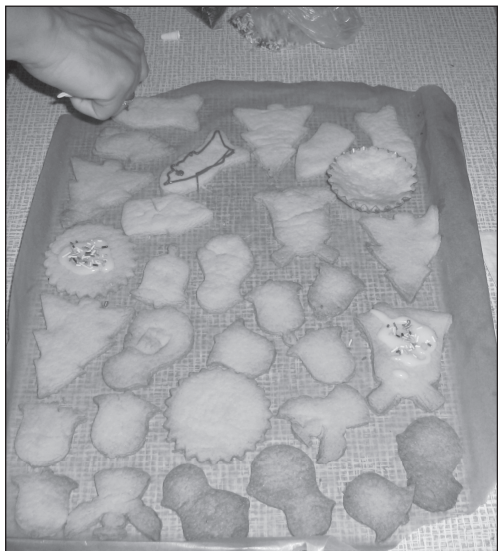
5. Po sprawdzeniu tego ćwiczenia kolejnym krokiem jest wspólna nauka śpiewania.

⁶⁾ Aby nie narażać uczniów na niebezpieczeństwo oparzenia, obsługą piekarnika zajmowały się pomagające mi osoby dorosłe.

⁷⁾ Piosenka *Backe, backe Kuchen* pochodzi ze zbiorku *PONS – Niemieckie piosenki dla dzieci (Deutsche Kinderlieder)* (2001), Poznań: Wydawnictwo LektorKlett, s. 24-25.

⁸⁾ Ponieważ przy zapisie nutowym znajduje się cały tekst piosenki, uczniowie otrzymali ode mnie najpierw oddzielne kartki do wstawienia słówek, a dopiero po ich uzupełnieniu tekst z książeczki PONS.

6. Po upieczeniu ciasteczek pozostaje tylko ich dekoracja i konsumpcja. Wypieki udały się znakomicie i były bardzo smaczne. Potwierdzają to uczniowie, pracownicy GOK-u i częstowani nauczyciele.



Upieczone *Butterplätzchen* w trakcie ozdabiania.

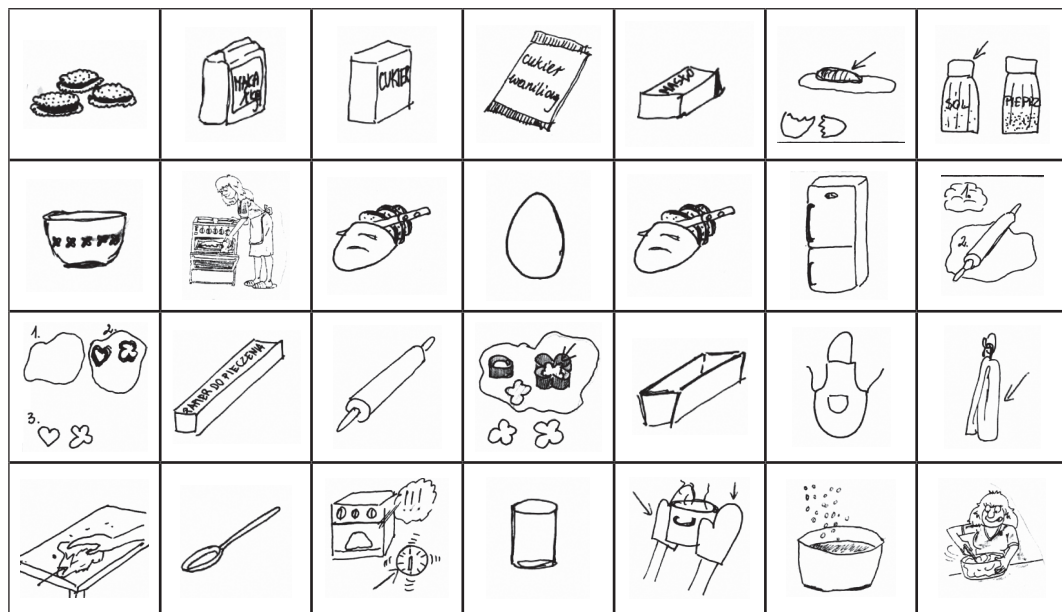
▶ Zajęcia podsumowujące

Celem zajęć jest poznanie wrażeń uczniów związanych z zajęciami *Wir backen Butterplätzchen*. W swobodnej rozmowie uczestnicy przedstawiają swoje opinie o atrakcyjności zajęć, zadaniach, stopniu trudności oraz pracy w grupie. Zwracam im uwagę, że przyswoili sobie wiele nowych słówek, ćwiczyli umiejętność czytania ze zrozumieniem i wykonywania poleceń. Wskazuję również na aspekt wychowawczy – współdziałanie w grupie, odpowiedzialność za powierzone zadania, szacunek wobec współpracowników. Jest to również dobry moment na ocenę aktywności i zaangażowania uczniów.

Podsumowaniem pięciolecyjnego projektu jest gra *memory*, stworzona na podstawie słownika obrazkowego. Myślę, że zasady gry są ogólnie znane. Należy w jak najkrótszym czasie zebrać jak największą liczbę par słowo + obrazek odwróconych tekstem i obrazkiem do dołu. Moi uczniowie bawili się w parach.

▼ Memory

Butterplätzchen	Mehl	Zucker	Vanillezucker	Butter	Eigelb	Salz
Schüssel	backen	Ei	schneiden	kneten	Kühlschrank	ausrollen
ausstechen	Backpapier	Rolle	Ausstechformen	Backblech	Schütze	Handtuch
Aufwischlappen	Löffel	Backzeit	Glas	Küchenhandschuhe	dazugeben	vermischen



Realizacja projektu *Butterplätzchen* sprawiła wiele radości zarówno uczniom, jak i dorosłym współpracownikom. Muszę przyznać, że opracowując ten projekt, nie myślałam, że spotka się on z tak dobrym przyjęciem ze strony uczniów. Nie byłam pewna, czy przyniosą produkty, czy będą potrafili odpowiednio się zachować bez presji dys-

cypliny lekcyjnej. Okazało się, że uczniowie w nowych warunkach lepiej współdziałali, motywowali się wzajemnie, chętnie pracowali i dobrze się przy tym bawili. Sukces przedsięwzięcia przekonał mnie, aby w następnych latach pracować nad kolejnymi projektami.

(październik 2007)

Beata Koronkiewicz¹⁾
Koszalin

Die magische Welt von Harry Potter – scenariusz lekcji języka niemieckiego dla gimnazjum

Kolejne tomy przygód Harry’ego Pottera biją rekordy popularności. W związku z kinową projekcją piątej części i ukazaniem się wersji komputerowej powieści, zatytułowanej *Harry Potter und der Orden von Phönix*, proponuję lekcję dla uczniów gimnazjum. Mam nadzieję, że spodoba się nauczycielom języka niemieckiego i ich uczniom.

Temat: Die magische Welt von Harry Potter.

Cele lekcji: Uczeń zna „magiczne” słownictwo, potrafi wyszukać w wykreslance żądane słowa, buduje prawidłowe zdania z użyciem liczebników porządkowych.

Materiały dydaktyczne: Kartki z ćwiczeniami, szary papier, markery

Ćwiczenia:

¹⁾ Autorka jest p.o. dyrektorem; nauczycielką metodyki nauczania języka niemieckiego w Zespole Kolegiów Nauczycielskich w Koszalinie.

Übung 1

Was passt zusammen:

1	stworek	A	Erinnernichs
2	ucho dalekiego zasięgu	B	Krummbein
3	Hardodziób	C	Kreacher
4	Sam-Wiesz-Kto	D	die Prophezeiung
5	śmierciożerca	E	die selbstantwortende Feder
6	przepowiednia	F	das Langziehhohr
7	Krzywołap	G	Seidenschnabel
8	omdlejki grylażowe	H	Todesser
9	przypominajki	I	Du-weißt-schon-wer
10	samopodpowiadające pióro	J	Kollapskekse

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Antwort 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
C	F	G	I	H	D	B	J	A	E

Übung 2

Was braucht Harry in seiner Schule? Finde 10 Wörter (senkrecht und waagrecht):

K	I	U	M	H	A	N	G	H	G	A	L	J	G	B
E	A	P	A	A	C	Q	R	Y	G	F	E	D	E	R
S	T	R	B	Ü	C	H	E	R	G	L	G	H	J	A
S	O	G	I	H	B	G	F	P	T	U	A	L	K	K
E	R	H	O	C	V	B	A	W	Q	R	D	T	G	J
L	H	J	D	Z	A	U	B	E	R	S	T	A	B	N
J	K	H	F	D	A	S	H	P	I	K	J	G	F	B
L	B	A	V	M	S	W	B	L	O	A	G	D	H	X
P	E	R	G	A	M	E	N	T	R	O	L	L	E	C
C	A	B	Q	L	K	W	A	S	S	D	F	L	J	K
E	P	W	D	B	V	A	G	H	U	K	L	A	B	I
U	N	O	H	R	E	N	S	C	H	Ü	T	Z	E	R
L	Z	F	J	W	K	U	I	A	L	K	J	C	S	S
E	C	L	Z	G	H	Y	U	W	C	B	M	P	E	B
L	A	T	A	R	N	U	M	H	A	N	G	B	N	N

Antwort 2

K	I	U	M	H	A	N	G	H	G	A	L	J	G	B
E	A	P	A	A	C	Q	R	Y	G	F	E	D	E	R
S	T	R	B	Ü	C	H	E	R	G	L	G	H	J	A
S	O	G	I	H	B	G	F	P	T	U	A	L	K	K
E	R	H	O	C	V	B	A	W	Q	R	D	T	G	J
L	H	J	D	Z	A	U	B	E	R	S	T	A	B	N
J	K	H	F	D	A	S	H	P	I	K	J	G	F	B
L	B	A	V	M	S	W	B	L	O	A	G	D	H	X
P	E	R	G	A	M	E	N	T	R	O	L	L	E	C
C	A	B	Q	L	K	W	A	S	S	D	F	L	J	K
E	P	W	D	B	V	A	G	H	U	K	L	A	B	I
U	N	O	H	R	E	N	S	C	H	Ü	T	Z	E	R
L	Z	F	J	W	K	U	I	A	L	K	J	C	S	S
E	C	L	Z	G	H	Y	U	W	C	B	M	P	E	B
L	A	T	A	R	N	U	M	H	A	N	G	B	N	N

Übung 3

Harry hat in Hogwarts viele interessante Fächer. Fülle folgende Tabelle aus:

das Fach	der Lehrer	das Fach heißt auf Polnisch
Verteidigung gegen die dunklen Künste	Professor Umbridge	
Verwandlung	Professor McGonagall	
Zauberkunst	Professor Flitwick	
Zaubertränke	Professor Snape	
Kräuterkunde	Professor Sprout	
Geschichte der Magie	Professor Binns	
Wahrsagen	Professor Firenze	
Pflege magischer Geschöpfe	Professor Raupritsche	

Antwort 3

das Fach	der Lehrer	das Fach heißt auf Polnisch
Verteidigung gegen die dunklen Künste	Professor Umbridge	obrona przed czarna magią
Verwandlung	Professor McGonagall	transmutacja
Zauberkunst	Professor Flitwick	zaklęcia
Zaubertränke	Professor Snape	eliksiry
Kräuterkunde	Professor Sprout	zielarstwo
Geschichte der Magie	Professor Binns	historia magii
Wahrsagen	Professor Firenze	wróźbiarstwo
Pflege magischer Geschöpfe	Professor Raupritsche	opieka nad magicznymi stworzeniami

► Übung 4

Mein Stundenplan (gra w parach – każdy uczeń ma przed sobą własny plan lekcji i czysty arkusz

wzoru planu lekcji. Zadaniem ucznia jest, zadając pytania, dowiedzieć się, jaki plan lekcji ma kolega/koleżanka i uzupełnić go).

Schüler A

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1. Stunde	Zauberkunst	Verteidigung gegen die dunklen Künste	Verwandlung		Verteidigung gegen die dunklen Künste
2. Stunde	Zaubertränke	Geschichte der Magie	Verwandlung	Wahrsagen	Pflege magischer Geschöpfe
3. Stunde	Kräuterkunde			Geschichte der Magie	Pflege magischer Geschöpfe
4. Stunde	Kräuterkunde				
5. Stunde					

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1. Stunde					
2. Stunde					
3. Stunde					
4. Stunde					
5. Stunde					

Schüler B

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1. Stunde	Pflege magischer Geschöpfe	Zaubertränke		Geschichte der Magie	Kräuterkunde
2. Stunde	Pflege magischer Geschöpfe	Verwandlung	Verteidigung gegen die dunklen Künste	Zaubertränke	Kräuterkunde
3. Stunde	Wahrsagen	Verwandlung	Verteidigung gegen die dunklen Künste		
4. Stunde			Zauberkunst		
5. Stunde			Zauberkunst		

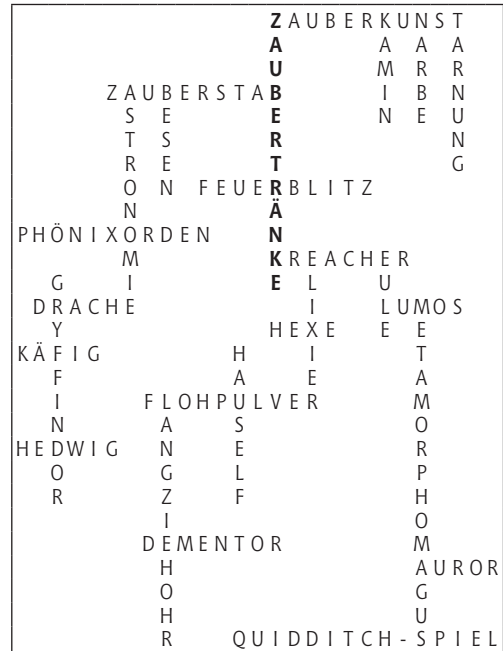
	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1. Stunde					
2. Stunde					
3. Stunde					
4. Stunde					
5. Stunde					

Übung 5

Bilde eine Wörterschlange, benutze dabei beliebige Wörter, die mit Harry – Geschichten verbunden sind (praca w grupach – uczniowie na szarym papierze zapisują swoje przykłady, następnie umieszczają je na tablicy i porównują z innymi grupami):

Z
A
U
B
E
R
T
R
Ä
N
K
E

Odpowiedź 5



Hausaufgabe – Praca domowa

W książkach o kolejnych przygodach Harry’ego występuje wiele magicznych stworzeń, np.: *Flubberwürmer* (gumochłony), *Hippogreife* (hipogryfy), *knallrüpfige Kröter* (skłatki tylnowymbuchowe), *Bowtruckles* (nieśmiałki). Wymyśl nazwę dla własnego magicznego stworzenia i narysuj je.

Zaproponowana przeze mnie lekcja języka niemieckiego stanowi uzupełnienie zajęć, a jej tematyka i konstrukcja umożliwią osiągnięcie dwóch celów. Przede wszystkim celu dydaktycznego –

zabawa ze słowem rozwija kompetencje językowe, zarówno leksykalne, jak i gramatyczne oraz wychowawczego – praca w parach lub grupach umożliwia wymianę myśli, umiejętności, przyczynia się do uaktywnienia wszystkich uczniów. Należy również pamiętać, że zmiana konwencji lekcji, wyjście poza standardowe lekcje z podręcznikiem, praca z aktualnym i interesującym młodzież materiałem są zawsze z radością witane przez uczniów i motywują ich do dalszej nauki.

(wrzesień 2007)

WARTO WIEDZIEĆ

Przypominamy o *Europejskim portfolio językowym* - pomocy dydaktycznej dla ucznia i nauczyciela. Przygotowaliśmy *Europejskie portfolio językowe* wraz z poradnikami dla wszystkich grup wiekowych:

- ▶ dla dzieci od 3 do 6 lat,
- ▶ dla dzieci od 6 do 10 lat,
- ▶ dla uczniów od 10 do 15 lat,
- ▶ dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów,
- ▶ dla osób dorosłych.

Dodatkowe informacje: www.codn.edu.pl/portfolio .



Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Bartosz Poluszyński¹⁾
Opole

Trening metaleksykograficzny²⁾ – praktyczna pomoc dla użytkowników słowników pedagogicznych w procesie glottodydaktycznym

Słowniki pedagogiczne³⁾ stanowią niezwykle bogate źródło wiedzy leksykalnej i strukturalnej (gramatycznej) potrzebnej w procesie glottodydaktycznym. Niewiele osób zdaje sobie sprawę z tego, jak wiele zależy od rodzaju używanego słownika lub też od stopnia jego dopasowania do poziomu zaawansowania i umiejętności użytkownika, a przede wszystkim od sposobu jego użytkowania w trakcie nauki.

Dopasowanie słownika pedagogicznego do użytkownika

Moje własne doświadczenia glottodydaktyczne (ponad 15 lat pracy z młodzieżą) wskazują na nieumiejętność efektywnego posługiwania się przez uczniów słownikiem pedagogicznym. Konsekwencją tego jest strach przed korzystaniem z jego zasobów i używanie go w bardzo ograniczonym stopniu lub

– co gorsza – w ogóle stronięcie od niego i poleganie na wycuciu. W moim przekonaniu właśnie nauczyciel jest osobą, która powinna zachęcić uczniów i już na samym początku nauki języka obcego wskazać im właściwy dla wieku i poziomu zaawansowania słownik pedagogiczny.

Tu pojawia się problem związany – paradoksalnie – z ogromnym wyborem słowników pedagogicznych dostępnych na rynku. Wielu nauczycieli przyznało w rozmowach, że miewa trudności z doбором odpowiedniego słownika dla uczniów. Wynikają one z różnej zawartości poszczególnych publikacji, ich różnej konwencji, formatu i ceny, a także coraz wyższego wyspecjalizowania. Odpowiednio dobrany słownik pozwoli uczniom osiągnąć propagowaną obecnie autonomię nauki, tj. niezależność w samodzielnym poszerzaniu wiedzy, i spełni istotną funkcję podczas procesu glottodydaktycznego.

Równie istotny jak zakup słownika jest sposób korzystania z jego zasobów. Użytkownik może

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

²⁾ Termin 'trening metaleksykograficzny' oznacza tutaj naukę praktycznego użytkownika słownika pedagogicznego na potrzeby akwizycji języka obcego. Chodzi głównie o przyswojenie sobie metajęzyka (konwencji) słownika, żeby móc używać go jak najefektywniej.

³⁾ Termin 'słownik pedagogiczny' w znaczeniu publikacji przeznaczonej specjalnie dla uczących się języka obcego w środowisku anglojęzycznej glottodydaktyki funkcjonuje co najmniej od początku lat 80. ubiegłego stulecia. Na grunt polskiego językoznawstwa wprowadził go w 1994 r. prof. dr hab. Tadeusz Piotrowski w książce *Z zagadnień leksykografii* (Wyd. PWN). Wielokrotnie używa go też Piotr Zmigrodzki, np. w publikacji z 2003 r. *Wprowadzenie do leksykografii polskiej* (Wyd. UŚ).

bowiem znaleźć w słowniku nie tylko dane dotyczące znaczenia lub pisowni nieznanego wyrazu bądź wyrażenia, ale również cały szereg dodatkowych informacji zawartych w artykule hasłowym. Owe dodatkowe i często pomijane dane to wymowa zapisana w systemie transkrypcji fonetycznej, liczne kwalifikatory określające część mowy, do której zalicza się wyraz, a także rodzaj, styl i wiele innych atrybutów, których znajomość pozwala użytkownikowi na kompetentne zastosowanie danego hasła w konkretnej sytuacji komunikacyjnej. Okazuje się jednak, że większość użytkowników słowników nie potrafi odkodować metajęzyka, którym jest napisany artykuł hasłowy, co z kolei utrudnia poprawne rozszyfrowanie hasła, a czasem uniemożliwia jego zrozumienie. W konsekwencji użytkownik jest zniechęcony do ponownego samodzielnego użycia słownika. Za powyższy stan rzeczy odpowiada niewystarczające przeszkolenie użytkowników słowników w praktycznym korzystaniu z ich zasobów. Przeszkolenie takie jest nieodzowne, gdyż efektywne korzystanie ze słownika zależy właśnie od stopnia rozumienia jego metajęzyka, tj. od wyuczonej i przeciwuczonej umiejętności rozszyfrowywania stosowanych w nim skrótów, kodów, wzorów i objaśnień. Uczniowie wyposażeni w tę umiejętność będą w stanie samodzielnie rozwiązywać problemy językowe już w trakcie nauki w szkole, a w przyszłości – indywidualnie. Dlatego tak ważną sprawą jest korzystanie przez uczniów ze słowników już w trakcie lekcji szkolnych, gdyż tylko wówczas nauczyciel może określić, jakie problemy napotykają jego uczniowie podczas pracy ze słownikiem, a następnie poinstruować podopiecznych, w jaki sposób można tym problemem zaradzić. W dalszej części tego artykułu zawarłem kilka praktycznych ćwiczeń, które mają na celu właśnie poprawę umiejętności używania słowników przez uczniów.

Trening metaleksyko graficzny, czyli jak poprawić umiejętność używania słownika

Używanie słownika pedagogicznego jest umiejętnością praktyczną wymagającą instruktora i wykonania kilkunastu ćwiczeń, aby stała się długotrwała i dobra. Uczeń raz i kompleksowo nauczony konwencji słownika poradzi sobie z każ-

dą publikacją tego typu, gdyż w ciągu ostatnich dziesięcioleci – jak obserwują leksykografowie – słowniki pedagogiczne różnych wydawnictw bardzo się do siebie upodobniły pod względem technicznym (organizacyjnym) i obecnie stosują zbliżone konwencje zapisu.

W tej części artykułu przytaczam kilka prostych ćwiczeń, które – po pierwsze – uzmysłwią uczniom, że ze słownika mogą wydobyć dużo więcej informacji, niż dotychczas potrafili; a po drugie – przekonają ich, że sprawniejsze i efektywniejsze korzystanie ze słownika tak naprawdę skraca czas pracy z nim. Ćwiczenia zaproponowane poniżej są moją własną adaptacją i metodycznym rozwinięciem różnych praktycznych zadań, które napotkałem w ostatniej dekadzie, np. na stronach internetowych największych światowych wydawnictw językowych lub instytucji współpracujących z nimi, a zajmujących się szeroko rozumianą glottodydaktyką (np. www.one-stopenglish.com). Ćwiczenia te zostały podzielone na trzy grupy tematyczne do wykonania dokładnie w poniższej kolejności. Poprawne odpowiedzi do zadań podałem w nawiasach, przez podkreślenie lub w przypisie dolnym.

▼ **Ogólne poruszanie się po słowniku**

Zadanie 1: Litery w alfabecie angielskim

- 1) Rozdaj uczniom słowniki (lub poproś, żeby przynieśli swoje), a następnie zapytaj ich, ile stron liczy ich słownik (niech spróbują zgadnąć, zanim sprawdzą).
- 2) Zapytaj uczniów, czy wiedzą, ile jest liter w angielskim alfabecie (26), czy to więcej, czy mniej niż w polskim (mniej, bo w polskim są 32 litery); zapytaj także, czy kolejność liter w alfabecie angielskim odpowiada ich porządkowi w alfabecie polskim (tak).
- 3) Zapytaj, czy w alfabecie angielskim występują jakieś litery, których nie ma w alfabecie polskim i jakie miejsce zajmują te litery w alfabecie angielskim (tak, są to trzy litery: 'q' między 'p' i 'r', 'v' między 'u' i 'w' oraz 'x' między 'w' i 'y').
- 4) Zapytaj, czy uczniowie wiedzą, jakie jest pierwsze i ostatnie hasło w słowniku (w średnich słownikach pierwszy wyraz hasłowy to przeważnie a jako m.in. pierwsza litera alfabetu, a ostatni to albo *zucchini* (cukinia) w amery-

kańskiej odmianie angielskiego, albo ZZZ/zzz – onomatopeja stosowana w komiksach oznaczająca, że ktoś śpi.

- 5) Poproś uczniów, żeby sprawdzili, od jakiej litery zaczyna się w słowniku największej słów, tj. która litera zawiera największej artykułów hasłowych na największej liczbie stron⁴⁾ (w słowniku angielsko-angielskim i angielsko-polskim jest to przeważnie ‘s’, a po nim – ‘c’ oraz ‘p’).

Zadanie 2: Słowa-przewodniki na górze każdej strony słownika

- 1) Poproś, żeby uczniowie na dowolnie otwartych dwóch sąsiednich stronach słownika zlokalizowali dwa słowa-przewodniki na górze każdej strony – najczęściej w jej zewnętrznym rogu.
- 2) Zapytaj, czy uczniowie wiedzą, co one oznaczają (na lewej stronie w lewym górnym rogu jest to pierwsze hasło na tej stronie; na prawej stronie w prawym górnym rogu jest to ostatnie hasło na tej stronie).
- 3) Zakładając, że te słowa to np. *loss* i *lovely* (s. 460-461 *Oxford Wordpower 2002*), zapytaj uczniów, które z następujących haseł znajdują się na jednej z tych dwóch stron: *lose*, *lost*, *lotion*, *lovable*, *lover* (oczywiście, możesz przygotować inny zestaw słów – zależnie od posiadanego słownika i układu haseł na stronie).
- 4) Poproś uczniów, żeby wymyślili jakieś inne dwa lub trzy hasła, które na pewno znajdują się na tej stronie (tu: między *loss* a *lovely*, np. *lot*, *loud* i *love*).
- 5) Zakładając, że nadal znajdujemy się na stronach od słowa *loss* do słowa *lovely*, zapytaj uczniów, które z następujących haseł na pewno nie znajdują się na żadnej ze stron: *lordship*, *lorry*, *lottery*, *lout*, *loving*.

Zadanie 3: Szybkie przeszukiwanie dowolnej strony słownika

- 1) Poproś uczniów, żeby otworzyli słowniki na wybranej wcześniej stronie, z której przygotowałeś

materiał, np. na ww. s. 461 słownika *Oxford Wordpower* (hasła od *lottery* do *lovely*).

- 2) Poproś, żeby uczniowie szybko znaleźli na tej stronie wszystkie artykuły hasłowe będące przymiotnikami (*loud*, *lousy*, *lovable*, *lovely*) – sprawdź, czy szukali „na piechotę” – wg znaczeń (ekwiwalentów) słów, czy może szybciej i sprytniej – wg skrótu ‘adj.’ obecnego zaraz po wyrazie hasłowym i wymowie.
- 3) Poproś uczniów, żeby szybko znaleźli na tej stronie przykład rzeczownika, mającego nieregularną liczbę mnogą (*louse* – pl. *lice*) – zwróć uwagę uczniów na oznaczenie ‘pl.’ zapisywane przed nieregularną liczbą mnogą rzeczowników.
- 4) Poproś uczniów, żeby szybko znaleźli na tej stronie rzeczownik, który bardzo często występuje na lotniskach (*lounge* – w złożeniu *departure lounge*).
- 5) Poproś uczniów, żeby szybko znaleźli na tej stronie rzeczownik mający aż siedem różnych znaczeń (*love*).

▼ Wyszukiwanie szczegółowych informacji w artykule hasłowym

Zadanie 4: Symbole transkrypcji fonetycznej do zapisu wymowy

- 1) Poproś, żeby uczniowie odszukali w słownikach tabelę symboli transkrypcji fonetycznej z układami słów (zwykle na końcu lub początku słownika, na wewnętrznej okładce, a w niektórych słownikach – dla ułatwienia – dodatkowo na dole każdej strony, w stopce).
- 2) Poproś uczniów, żeby wyjaśnili, dlaczego te symbole są podzielone na kilka grup (chodzi głównie o podział na spółgłoski, które występują w tabeli nie według alfabetu, ale według swych cech dystynktywnych⁵⁾, oraz na samogłoski, które dzielą się na trzy podstawowe podgrupy⁶⁾).
- 3) Poproś uczniów, żeby spośród spółgłosek zakreślili wszystkie te głoski, które nie występu-

⁴⁾ Współczesne publikacje zawierają kolorowy znacznik na zewnętrznej dłuższej krawędzi słownika, który ułatwia odnalezienie poszczególnych liter alfabetu.

⁵⁾ W większości słowników na początku takiej tabeli przedstawione są spółgłoski zwarto-wybuchowe – plosives [p, b, t, d, k, g], potem głoski zwarto-szczelinowe – affricates [tʃ, dʒ], następnie szczelinowe – fricatives [f, v, θ, ð, s, z, ʃ, ʒ] oraz nosowe – nasals [m, n, ŋ], a na końcu występują tzw. półsamogłoski – approximants [l, r, j, w, h].

⁶⁾ Chodzi o podgrupę samogłosek, dyftongów (zbitkę dwóch samogłosek) oraz tryftongów (zbitkę trzech samogłosek). Samogłoski są przedstawiane w kolejności według różnych kluczy, a np. tryftongi w słowniku *Oxford Wordpower (2002)* nie są wymienione w ogóle.

ją w języku polskim ([tʃ, dʒ, v, θ, ð, ʃ, ʒ, ɳ]) – okaże się, że do nauczenia pozostaje zaledwie osiem ww. symboli spółgłosek.

- 4) Poproś uczniów, żeby spośród pojedynczych samogłosek zakreślili wszystkie te samogłoski, których symbole nie występują w pisowni języka polskiego ([æ, ɪ, ʌ, ə, ɜ:]) – okaże się, że do nauczenia pozostanie zaledwie pięć symboli transkrypcji fonetycznej samogłosek⁷⁾.
- 5) Poproś uczniów, żeby do każdego przykładu występowania dyftongu podanego w słowniku (np. [eɪ] *make*) dopisali jeszcze po trzy inne słowa zawierające ten dyftong. Poleć też, żeby do każdego z tych słów uczniowie dopisali wymowę, stosując symbole transkrypcji fonetycznej, np. *pay* [peɪ], *day* [deɪ], *stay* [steɪ]. Podobną rzecz możesz uczynić z tryftongami, choć znalezienie dodatkowych przykładów będzie tu trudniejsze, np. [aʊə] *flower – tower* [taʊə], *power* [paʊə], *devour* [diˈvaʊə].

Zadanie 5: Wyszukiwanie całych wyrażen i zwrotów⁸⁾

- 1) Poproś, żeby uczniowie wyszukali w słownikach wybrany przez siebie wcześniej artykuł hasłowy, np. rzeczownik *door*.
- 2) Poproś uczniów, aby w artykule hasłowym zlokalizowali wyrażenie określające, że ktoś mieszka po sąsiedzku (*next door*), a także że pracuje jako domokrażca (*a door-to-door salesman*).
- 3) Poleć uczniom, żeby w hasle *door* zlokalizowali pięć zwrotów oznaczających codzienne czynności, które można wykonać w domu lub w pracy w stosunku do drzwi (*open, close/shut, lock, slam, get/answer the door*).
- 4) Poproś uczniów o znalezienie wyrazów złożonych (tu: z dwóch rzeczowników, z których pierwszy to *door*) o następujących znaczeniach: ‘wycieraczka’ (*doormat*), ‘dzwonek u drzwi’ (*doorbell*), ‘próg’ (*doorstep*) i ‘odźwierny’ (*doorman*).
- 5) Poleć uczniom, żeby w artykule *door* wyszukali przysłówki o antonimicznym znaczeniu do ‘out of doors/outside’ (*indoors*).

Zadanie 6: Czasowniki złożone (phrasal verbs)

- 1) Poproś, żeby uczniowie otworzyli słowniki na jakimś często używanym czasowniku, np. *stand*.
- 2) Zapytaj uczniów, gdzie w obrębie hasła należy szukać czasowników złożonych – phrasal verbs (zwykle są one wymienione w końcowej części hasła i uporządkowane według partykuł (*around, back, down, off, on* itp.).
- 3) Poproś uczniów, aby policzyli, ile w ich słownikach jest czasowników złożonych pochodnych od *stand* (np. *stand around/aside/back/by/for/in/out/up*).
- 4) Poleć uczniom, aby policzyli, ile różnych znaczeń ma np. *stand for* (1. ‘oznaczać coś’; 2. ‘popierać coś’; ewent. 3. ‘pozwalać na coś/tolerować coś’).
- 5) Poproś, aby uczniowie zdecydowali, który z phrasal verbs pochodnych od *stand* znaczą ‘wyróżniać się’ (*stand out*).

Zadanie 7: Poszerzanie słownictwa przez analizę możliwych kolokacji

- 1) Poproś, żeby uczniowie otworzyli słowniki na czasowniku *collocate* [kɒləkət] oraz na rzeczownikach *collocate* [kɒləkət] i *collocation*. Przeanalizuj razem z nimi podane znaczenia i przykłady, a następnie pozwól im zdecydować, co oznacza czasownik *collocate* (o wyrazach: ‘występować razem’), a co rzeczowniki *collocate/collocation* (‘kolokacja, związek wyrazowy’).
- 2) Poproś uczniów, żeby wyszukali w słownikach np. rzeczownik *attention*, a następnie żeby sprawdzili, z jakimi czasownikami można go połączyć w znaczeniu ‘zwracać uwagę’ (*pay*), a z jakimi – w znaczeniu ‘przyciągać uwagę’ (*draw, attract, hold, get*). Poproś też o znalezienie całej frazy znaczącej ‘Czy mogę prosić o uwagę?’ (*May I have your attention, please?*).
- 3) Poleć uczniom, żeby analizując w słownikach pięć częstych czasowników angielskich *do/make/have/take/give*, zdecydowali, które z wymienionych kolokacji są poprawne:

⁷⁾ Zwróć jednak również uwagę, że nieco odmienna jest pisownia symboli samogłosek krótkich i długich, zestawiając je w następujących parach: [ɪ, i:], [ʌ, ɑ:], [ɒ, ɔ:], [ʊ, u:], [ə, ɜ:].

⁸⁾ Wyrażenie to połączenie wielowyrazowe o postaci grupy imiennej (tj. oparte na rzeczowniku), np. *słomiana wdowa, muzyka przyszłości i gorąca głowa*. Zwrot to połączenie wielowyrazowe o postaci grupy werbalnej (tj. oparte na czasowniku), np. *wylewać pomyje, zbijać bąki i puszczać parę z ust*.

- a) *do a job* czy *make a job* (do),
 b) *take a short laugh* czy *give a short laugh* (give),
 c) *do a test* czy *take a test* (obydwie kolokacje są poprawne, ale pierwsza występuje tylko w British English, natomiast druga jest uniwersalna),
 d) *make a big impression* czy *give a big impression* (make),
 e) *make a guess* czy *take a guess* (obydwie kolokacje są poprawne, ale pierwsza jest charakterystyczna dla British English, a druga dla American English).
- 4) Podaj uczniom przygotowane poniżej listy słówek i zapytaj, jaki rzeczownik może wystąpić na końcu każdej z tych list⁹⁾, żeby z połączeń powstały częste wyrażenia (rzeczownik musi tworzyć wyrażenia z wszystkimi wyrazami z listy), np.:
- a) cooked, evening, light, main, square
 (meal)
 b) borrow, change, easy, pocket, save,
 (money)
 c) bumpy, direct, internal, short, supersonic
 (flight)
 d) dance, factory, ground, second, stone
 (floor)
 e) bath, bed, next, summer, tea
 (time)
- 5) Podaj uczniom listę rzeczowników oraz dwa przymiotniki jak poniżej, a następnie zapytaj, który z przymiotników jest możliwy przed którym z rzeczowników:
- a) rzeczowniki¹⁰⁾: argument/evidence, candidate, desire, drinking/smoking, fine, influence, losses/casualties, rain(fall)/snow(fall), taste/smell, traffic,
 b) przymiotniki: heavy, strong.

► Korzystanie z dodatkowych informacji w słowniku

Zadanie 8: Spis przedrostków i przyrostków

- 1) Poproś, żeby uczniowie odnaleźli w słownikach spis najczęstszych przedrostków i przyrostków (zwykle wśród dodatków w końcowej części

słownika). Zapytaj też, których afiksów jest więcej (zwykle przyrostków).

- 2) Poproś uczniów, aby zdecydowali, którego z przedrostków należy użyć przy tworzeniu następujących słów (podkreślone przedrostki są poprawne):

a) ante~ czy pre~ + paid
 w znaczeniu 'przedpłacony' (np. o karcie telefonicznej),

b) ante~ czy anti~ + natal
 w znaczeniu 'prenatalny, przednarodzinowy',

c) ante~ czy anti~ + clockwise
 w znaczeniu 'przeciwnie do ruchu wskazówek zegara',

d) mis~ czy dis~ + calculate
 w znaczeniu 'błędnie policzyć, przeliczyć się',

e) mis~ czy dis~ + embark
 w znaczeniu 'wysiąść (z promu), wysadzić (pasażerów)',

- 3) Poproś uczniów, aby zdecydowali, którego z przyrostków należy użyć przy tworzeniu następujących słów (podkreślone przyrostki są poprawne):

a) care/use/hope + ~less czy ~ness
 w znaczeniu 'niemający czegoś (jakiejś cechy)',

b) standard/modern + ~ise czy ~ist
 w znaczeniu 'prowadzić do określonego stanu',

c) simple/pure/beauty + ~ise czy ~ify
 w znaczeniu 'wytworzyć określony stan/cechę',

d) back/up/north + ~wise czy ~wards
 w znaczeniu 'w określonym kierunku',

e) member/citizen + ~hood czy ~ship
 w znaczeniu 'posiadanie określonego stanu'.

Zadanie 9: Amerykańska odmiana języka angielskiego

- 1) Poproś, żeby uczniowie odnaleźli w słownikach uwagi na temat amerykańskiej odmiany języka angielskiego (zwykle wśród dodatków w końcowej części słownika). Zapytaj też, w ilu

⁹⁾ Cytowane listy słówek, po niewielkich adaptacjach i uporządkowaniu alfabetycznym, pochodzą z: J. Wright (1998), *Dictionaries (Resource Books for Teachers series)*, Oxford: Oxford University Press.

¹⁰⁾ Podkreślone rzeczowniki kolokują się z przymiotnikiem *heavy*, pozostałe – ze *strong*.

aspektach występują różnice między odmianą brytyjską a amerykańską (w czterech: w słownictwie, pisowni, gramatyce i wymowie).

- 2) Poproś uczniów, żeby zdecydowali, jak poniższe słowa, zwroty lub zdania będą wyglądały w wersji amerykańskiej:
- BrE: a lift, petrol, a toilet, to wash up, to post = ...
(AmE: an elevator, gas, a bathroom, to do the dishes, to mail),
 - BrE: colour/humour, centre/metre, defence/licence, travelled/cancelling = ...
(AmE: color/humor, center/meter, defense/license, traveled/canceling),
 - BrE: I've just seen her/Have you got some time?/Phone me on (tel. no.) = ...
(AmE: I just saw her/Do you have some time?/Phone me at (tel. no.).)

Zadanie 10: False friends

- Poproś, żeby uczniowie odnaleźli w słownikach objaśnienia dotyczące false friends – słów wyglądających podobnie, a czasem identycznie, w dwóch językach, ale co innego znaczących.
- Podaj uczniom listę 25 najpopularniejszych false friends z pierwszej kolumny poniższej tabeli i poproś ich o uzupełnienie drugiej kolumny, tj. wpisanie słowa w języku polskim, z którym kojarzy się angielskie hasło. Poproś także, żeby po wpisaniu tego słowa przekreślić je, gdyż nie jest ono ekwiwalentem słowa z pierwszej kolumny. Na koniec zapytaj o poprawne znaczenie podanego słowa angielskiego i wpisz je w trzeciej kolumnie. Ostateczna tabela po uzupełnieniu powinna wyglądać jak poniżej:

Słowo w jęz. angielskim	NIE OZNACZA ONO	OZNACZA
1. actual/actually	aktualny/aktualnie	rzeczywisty/rzeczywiście
2. audition	audycja	przesłuchanie (do roli)
3. baton	baton, batonik	batuta, pałeczka (sztafeta)
4. brunette	brunetka	szatynka
5. caravan	karawana	przyczepa campingowa
6. chalet	szalet (toaleta)	domek letniskowy (camp.)
7. closet	kłozet	szafa (w ścianie)

8. confectionery	konfekcja (odzież)	wyroby cukiernicze
9. data	data	dane (np. liczbowe)
10. dress	dres	suknia, sukienka
11. economy	ekonomia	gospodarka, oszczędność
12. eventual/eventually	ewentualny/ewentualnie	ostateczny/ostatecznie
13. fabric	fabryka	tkanina, materiał
14. gymnasium	gimnazjum	sala gimnastyczna, siłownia
15. lecture	lektura	wykład
16. mark	marka	plama, znak, ślad
17. obscure	obskurny	niejasny, nieznan
18. ordinary	ordynarny	zwykły, normalny
19. pasta	paśta	makaron (z sosem)
20. pension	pensja	emerytura, renta
21. preservative	prezerwatywa	środek konserwujący
22. prospects	prospekty	szanse, perspektywy
23. smoking	smoking (ubiór męski)	palenie (tytoniu)
24. sympathy/sympathetic	sympatia/sympatyczny	współczucie/współczujący
25. wagon	wagon	fura, wóz

- 3) Uzupełnieniem powyższej tabeli może być dodanie angielskich ekwiwalentów do wszystkich przekreślonych przez uczniów słów z drugiej kolumny (np. ad. poz.1 aktualny/aktualnie = current, present/currently, presently (nie: actual/actually)).



Zakończenie

Jak już wspomniałem na początku tego artykułu, właściwe dopasowanie słownika do wieku, umiejętności i potrzeb użytkownika, a także pełne rozumienie jego metajęzyka (konwencji) odgrywają istotną rolę, jeśli słownik ma efektywnie wspierać akwizycję języka obcego. Warto o to zadbać, gdyż – po pierwsze – skorzysta na tym sam uczący się, bo dzięki słownikowi stanie się bardziej autonomicznym uczniem i będzie pracować czę-

ściowo samodzielnie nad rozwojem języka obcego; a po drugie – sytuacja ta jest również korzystna dla nauczyciela, ponieważ przerzucenie części odpowiedzialności na barki uczącego się może sprawić, iż zacznie on częściej polegać na sobie samym. W konsekwencji nauczyciel przestanie pełnić wyłącznie rolę egzekutora, lecz stanie się moderatorem poczynań swojego ucznia.

Ćwiczenia zaproponowane w tym artykule z pewnością pomogą uczniom lepiej zrozumieć i bardziej polubić słowniki pedagogiczne. Badania, które wykonałem w przewodzie doktorskim, potwierdziły jednoznacznie moją wcześniejszą hipotezę, że problemy ze zrozumieniem metajęzyka słowników są spore. Winni tego stanu rzeczy są i użytkownicy słowników, którzy w ogóle nie czytają uwag wstępnych w słowniku, i ich nauczyciele, którzy w większości przypadków nie uczą efektywnego używania słownika podczas nauki języka obcego.

Można to łatwo zmienić, ale to my – glottodydaktycy – musimy tę zmianę zainicjować. Jeśli tego nie uczynimy, nasi uczniowie nadal będą mieć wgląd jedynie do niewielkiej części informacji zawartych w słowniku, a on sam – najbogatsze

kompendium wiedzy towarzyszące uczącemu się języka obcego – stanie się tylko kolejną zakurzoną książką zalegającą na półce. Nie możemy do tego dopuścić¹¹⁾.

Bibliografia

- Oxford Wordpower. Słownik angielsko-polski z indeksem polsko-angielskim (2002), Oxford: Oxford University Press.
Piotrowski T. (1994), *Z zagadnień leksykografii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Poluszyński B. (2003), *Słowniki pedagogiczne – dlaczego wciąż je ignorujemy i jak to zmienić?*, w: „Języki Obce w Szkole” 5/2003, s. 156-160, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
Wright J. (1998), *Dictionaries (Resource Books for Teachers series)*, Oxford: Oxford University Press.
Żmigrodzki P. (2003), *Wprowadzenie do leksykografii polskiej*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

(lipiec 2007)

¹¹⁾ Niniejszy artykuł jest metodycznym rozwinięciem mojej wcześniejszej publikacji o zbliżonej tematyce – zob. Poluszyński (2003), „Języki Obce w Szkole” 5/2003, s. 156-160. Wówczas mój artykuł był oparty wyłącznie na przesłankach teoretycznych innych autorów, a obecny wynika z empirycznego doświadczenia i dodatkowo zawiera cały szereg praktycznych ćwiczeń metaleksykograficznych.

Tomasz Burzyński¹⁾
Kraków

Mnemotechnika i jej zastosowanie na lekcji języka niemieckiego

Mnemozyne, grecka bogini pamięci i matka Muz, wzięła swe imię od greckiego słowa *mne-me*, co oznacza *pamięć*. Bogini – jak mówi legenda – układając imiona swych dziewięciu córek w opartą na rytmie rymowanek, dała początek mnemotechnice, czyli metodzie, która do niedawna służyła głównie do popisywania się w towarzystwie efektownymi sztuczkami pamięci, a dopiero w ostatnich latach jest coraz odważniej wykorzystywana w dydaktyce.

Nazwa mnemotechnika obejmuje ogół sposobów ułatwiających zapamiętywanie, przechowywanie i przypominanie sobie informacji. Do sposobów mnemonicznych należy np. kategoryzacja elementów, czyli uporządkowanie i pogrupowanie ich według pewnych zasad: podobieństwa znaczeniowego, formalnego lub – jak podany przeze mnie przykład pokaże – według rodzajnika niemieckiego. Zalicza się do nich również kojarzenie elementów z innymi, ułożonymi rytmicz-

¹⁾ Autor jest lektorem języka niemieckiego w „Filolog” Tomasz Burzyński, Language Centre Universe oraz w Centrum Językowym „Everest” w Krakowie.

nie lub mającymi formę logiczną albo żartobliwą ułatwiającą ich zapamiętywanie, stosowanie skrótów werbalnych i zewnętrznych analogii oraz układu wierszowego. Dzięki wymienionym technikom można znacznie zwiększyć zakres i trwałość pamięci. Mózg zapamiętuje, a później wyszukuje lub przypomina sobie fakty dzięki skojarzeniom. Gdy chcemy sobie przypomnieć jakieś wydarzenie, kojarzymy to, co działo się w tym samym czasie, czynności, które wówczas wykonywaliśmy itp. Co w tym czasie zachodzi w mózgu? Podświadomość szuka danej informacji. Przechodząc od jednego skojarzenia do drugiego, dochodzi do szukanej informacji.

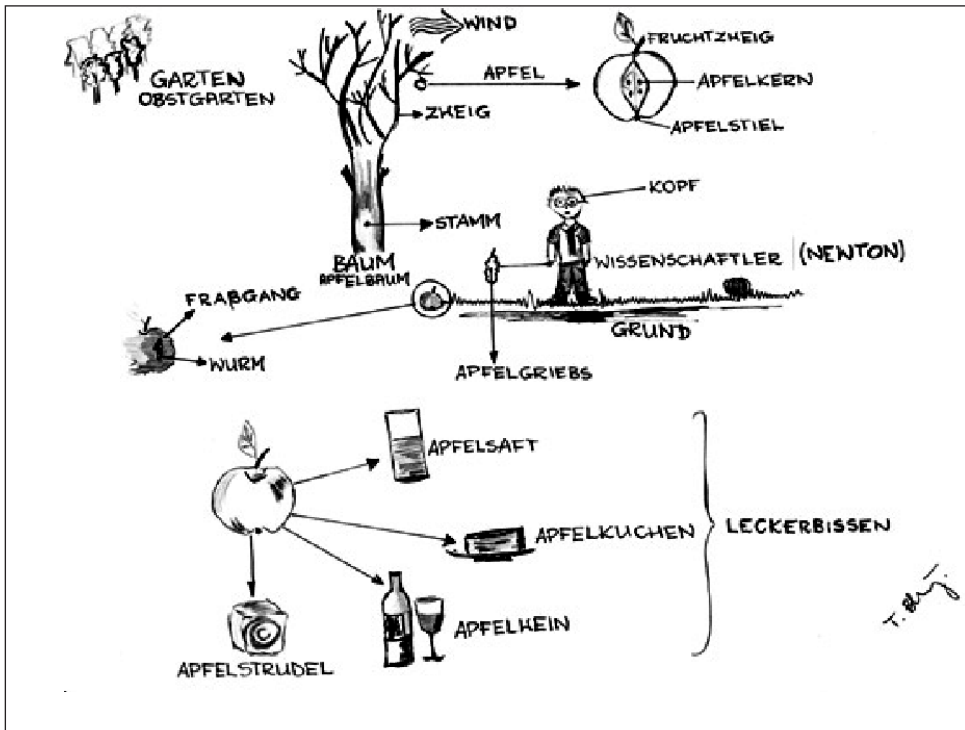
Zapamiętywanie przez skojarzenia odbywa się jakby za naszymi plecami – dzieje się w podświadomości. Szczególnie dobrze kojarzą nam się obrazy, dźwięki i zapachy, czyli to, z czym ludzkość spotyka się od zawsze. Kiepsko kojarzymy tekst z podręcznika, szczególnie bez obrazków. Ewolucja ukształtowała naszą pamięć do pamiętania tego, co spotykaliśmy w naszym otoczeniu. Żeby przeżyć, musieliśmy pamiętać, jak wyglądają i jakie dźwięki wydają niebezpieczne dla nas zwierzęta, jak pachną trujące rośliny. Mnemotechnika

to sztuczki pozwalające efektywnie skojarzyć to, co trudno jest nam naturalnie zapamiętać (np. tekst, numery), z tym, co zapamiętujemy łatwiej (obrazy, dźwięki itp.).

► Łańcuchowa metoda skojarzeń

Łańcuchowa metoda skojarzeń to jedna z metod mnemotechnicznych, którą chciałbym zająć się dokładniej i pokazać jej zastosowanie na lekcji języka niemieckiego. W tej metodzie kojarzy się ze sobą kolejne pozycje, zwykle używając wymyślonej zabawnej historii. Jeśli na przykład trzeba zapamiętać jakiś ciąg elementów, szczególnie w odpowiedniej kolejności, to właśnie ta metoda jest odpowiednia.

Łańcuchową metodę skojarzeń wykorzystałem na zajęciach z pracownikami banku oraz ze studentami kierunków ekonomicznych i psychologii. Pierwszy moduł nazwałem *Jabłko*, z uwagi na to, że ten owoc jest głównym „bohaterem” historii i praktycznie wszystko po części związane jest z tym owocem. Kursanci otrzymali arkusz A4, na którym były szkice przedmiotów, rzeczy, zwierząt lub osób i niemieckie nazwy wszystkich obiektów.



Rysunek 1. *Jabłko*

Dla ułatwienia wszystkie elementy znajdujące się na arkuszu mają ten sam rodzajnik, tak by nie koncentrować się na rodzaju rzeczownika, lecz na słownictwie. Zaletą tego ćwiczenia jest nie tylko to, że zostaje wprowadzone nowe słownictwo, ale także to, że przy tworzeniu historyjki kursant musi się wykazać znajomością struktur gramatycznych.

► Przykład historyjki (polska wersja)

W sadzie rośla sobie jabłoni. Jabłoni jak każde drzewo składa się z pnia i gałęzi. Na gałęzi rośnie sobie piękne, czerwone jabłko. Jabłko ma ogonek i szypułkę, natomiast w środku możemy znaleźć pestkę, z której może wyrosnąć nowa jabłoni.

Pewnego dnia przyszedł do sadu naukowiec, nazywał się Newton. Stał pod jabłonią, gdy nagle nadciągnął wiatr i poruszył gałąź, na której wisiało jabłko. Jabłko spadło na głowę Newtona, co spowodowało, że zaczął logicznie myśleć. Był jednak głodny, więc zjadł jabłko, a ogryzek rzucił na ziemię. Inne jabłko leżało tak długo na ziemi, że zauważył je robak. Robak zrobił w jabłku otwór i zaczął je zjadać.

Można z tego wyciągnąć następujący wniosek. Jabłko jest bardzo dobre i smaczne. Pomaga człowiekowi efektywniej myśleć i można z niego zrobić takie smakołyki jak sok, szarlotka, wino i strudel.

Wersja niemiecka – tłumaczenie

In einem Obstgarten wuchs ein Apfelbaum. Der Apfelbaum, wie jeder Baum, besteht aus dem Stamm und dem Zweig. An dem Zweig wächst ein schöner, roter Apfel. Er besitzt einen Fruchtweig und einen Apfelstiel, in der Mitte ist ein Kern zu finden, aus dem ein neuer Apfelbaum wachsen kann. Eines Tages kam ein Wissenschaftler in den Obstgarten, der Newton hieß. Er stand unter dem Apfelbaum, als plötzlich der Wind kam. Der Wind bewegte den Zweig, an dem der Apfel wuchs. Der Apfel fiel direkt auf den Kopf von Newton, was verursachte, dass er angefangen hat, logisch zu denken. Er hatte jedoch Hunger und hat den Apfel gegessen, und den Apfeligribs warf er auf den Grund. Ein anderer Apfel lag so lange auf dem Grund, bis ihn ein Wurm bemerkt hat. Er machte einen Fraßgang und begann, den Apfel zu fressen...

Daraus folgert man. Der Apfel ist sehr gut und lecker. Er hilft dem Menschen, effektiv zu denken

und daraus können folgende Leckerbissen, wie Apfelsaft, Apfelkuchen, Apfelwein oder Apfelstrudel bereitet/gemacht werden.

► Wyniki ćwiczenia

Ćwiczenie to zastosowałem w grupach średnio zaawansowanych i zaawansowanych, gdyż wymagało ono dobrej znajomości niemieckiej gramatyki. Jednak może ono zostać wykorzystane także w grupach początkujących, wtedy zdania będą proste, ale ćwiczenie spełni swój cel. Jak pokazuje powyższy przykład, dzięki takiemu ćwiczeniu kursanci mają wiele frajdy, gdyż w historii pojawiają się często elementy humorystyczne. Natomiast my, nauczyciele, otrzymujemy obraz znajomości struktur gramatycznych i umiejętności konstruowania zdań przez naszych uczniów. W podanym przykładzie widać, że kursant wykazał się znajomością wielu struktur gramatycznych: czasu przeszłego (w opowiadaniach występuje czas Präteritum, o czym uczeń doskonale pamiętał), przyimków łączących się z III i IV przypadkiem, deklinacji rzeczowników rodzaju męskiego (z uwagi na to, że wszystkie pojawiające się tu rzeczowniki są rodzaju męskiego), końcówek przymiotnika podczas deklinacji, spójników wymagających zmiany szyku zdania, strony biernej (tutaj z wykorzystaniem czasownika modalnego).

Ćwiczenie tego typu uważam za doskonały sposób zarówno sprawdzenia umiejętności, jak również opanowania materiału gramatycznego oraz leksykalnego przez ucznia. Z moich obserwacji wynika, że kursanci szybciej opanowywali materiał leksykalny, który był zawarty w ćwiczeniu, niż robiliby to metodą tradycyjną.

Stworzenie takich materiałów jest oczywiście czasochłonne, lecz efekty zapamiętywania na zasadzie skojarzeń bardzo szybko przynoszą efekty. Mój przykład historyjki dotyczy wyłącznie rzeczowników rodzaju męskiego. Wspólny rodzaj rzeczy, osób, przedmiotów i zwierząt, które są częściami składowymi historii, sprawiają, że na zasadzie stworzonego opowiadania i skojarzeń można określić rodzajnik rzeczownika, który pojawił się w tym opowiadaniu.

Mój sposób testowania kursantów wzbudza przede wszystkim ich zainteresowanie, gdyż od nich zależy przebieg historii i od nich zależy jej

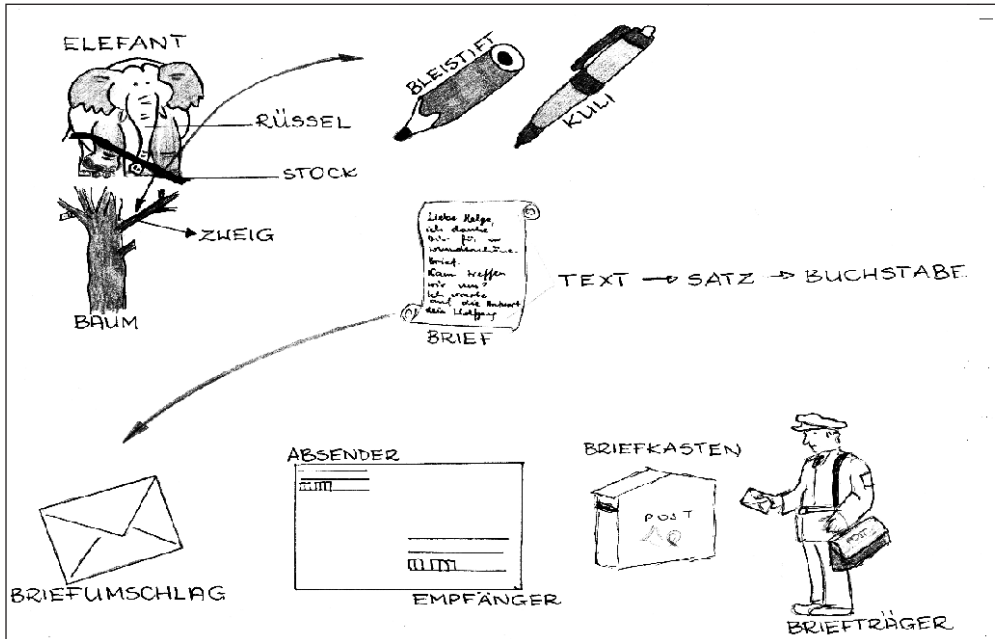
finał. Koncentrują się na ciągu zdarzeń, a nie na tym, że są testowani.

Na podstawie przedstawionego przykładu testowałem kursantów na dwa sposoby. U osób, które są komunikatywne, ćwiczenie to miało formę ustnej wypowiedzi. Uczniowie, którzy wolą swoją wersję przelać na papier, także dostali taką szansę, gdyż zarówno w pierwszym, jak i drugim sposobie testowania uczniowie musieli wykazać się dodatkowymi kompetencjami. W wypowiedzi ustnej – poprawnością wymowy, intonacją,

akcentem, a w wypracowaniu pisemnym – poprawnością ortograficzną i gramatyczną.

Na zakończenie chciałbym polecić ten sposób sprawdzania umiejętności językowych uczniów, rozwija on bowiem ich wyobraźnię i jednocześnie pokazuje, że sprawdzanie umiejętności ucznia nie musi kojarzyć się tylko z testem. Taki sposób testowania uczy komunikatywności i samodzielności w tworzeniu opowiadań.

Poniżej przedstawiam dodatkowo drugi opracowany przeze mnie model pt. *Słoń*.



Rysunek 2. *Słoń*

Jest on podobny do poprzedniego. Rzeczowniki, które się w nim pojawiają, również są rodzaju męskiego. Zachęcam do zastosowania go na zajęciach, a także do wymyślania własnych.

Bibliografia:

Wikipedia, wolna encyklopedia, http://pl.wikipedia.org/wiki/Strona_g%C5%82%C3%B3wna

(sierpień 2007)

Karolina Ekes, Maria Ekes¹⁾
Warszawa

Na łacinie z psychologiem o pochwalę i pochlebstwie

Jaka jest różnica między pochlebstwem a pochwałą? Czy prawdziwi przyjaciele wypowiadają

pod swym adresem pochlebstwa? Jakie intencje mogą towarzyszyć osobie, która komplementu-

¹⁾ Karolina Ekes jest nauczycielką języka łacińskiego, Maria Ekes jest psychologiem w Fundacji „Ośka”.

je kogoś innego? Jak odróżnić szczerą pochwałę od wypowiedzi mających na celu osiągnięcie korzyści innych niż sprawienie komuś przyjemności? Pytań takich można zadać wiele. Jednym z zadań uczniów w trakcie proponowanej lekcji może być precyzyjne formułowanie kwestii, tak by każdy miał do wyboru dużo inspirujących tematów prac pisemnych.

Zacznijmy od definicji²⁾:

adulatio proprie est canum blandimentum, quod caudae aliorumque membrorum motibus et sonis effertur; translate est adoratio more Persarum in reges suos; item est turpis animi abiectio, qua quis ad aliorum praecipue potentiorum, non modo sensum et voluntatem, sed etiam vultum atque nutum convertitur ac praesertim in laudando nimius est;

assentatio est actus assentiendi, raro actus assentiendi, in quo nihil inest mali;

blandimentum est actus blandiendi, seu eius modi molliter contrectando et palpando alicui adulatur eique placere studet, illecebrae; in plurali numero saepius usurpatur;

blanditia est actus blandiendi, adulatio, illecebra; in singulari numero usurpatur potius abstracte; saepius usurpatur in plurali numero et concreta potius significatione;

laus est commendatio, praeconium, verba, quibus alicuius virtutem testamur; translate: metonymice de recte facti et virtute, quia his laudem meremur;

laudatio generatim est laudandi actus, laudantis oratio, commendatio;

laudare est honorificis verbis exsequi, laudibus ornare, laudem tribuere, commendare, extollere, efferre;

praeconium proprie neutrum adiectivi praeconius, substantivorum more usurpatum, est officium, munus et vox praeconis; translate est publicatio, divulgatio.

W języku polskim pochwała to wyrażenie uznania, uwydatnienie zalet kogoś lub czegoś, natomiast pochlebstwo to słowa schlebające czyjejs miłości własnej, obliczone na przypodobanie się komuś³⁾. Wyraz pochlebstwo powstał w XV w. na podstawie starszego czasownika pochlebować, na przykładzie którego obserwujemy interesujący rozwój semantyczny od „przychodzić do kogoś bogatszego po

chleb” do „przymilać się, chwalić przesadnie jak głodny proszący o nakarmienie”. O. Konopczyński (1780) wyjaśnia: pochlebstwo to chodzenie z gębą po cudzym chlebie, przymilanie się fałszywą mową dla pozyskania chleba lub czego podobnego⁴⁾.

Teraz zaczyna się praca w kilkusobowych grupach. Uczniowie czytają i omawiają jeden lub dwa z poniższych tekstów i formułują na ich podstawie kilka wiążących się z tematem pochlebstwa i pochwały pytań lub zdań oznajmujących. Następnie zapoznają z rezultatami swej pracy resztę klasy:

1. ...należy dokonać podziału dóbr na zewnętrzne wobec cnoty i na związane z całą jej istotą (...): jako dobra zewnętrzne traktując szlachetne urodzenie, siłę, urodę i bogactwo, z cnoty wywodząc zaś mądrość, sprawiedliwość, męstwo i zaszczytne zajęcia. Właściwym przedmiotem pochwały są dobra wywodzące się z cnoty, zewnętrzne natomiast pozostają ukryte, ponieważ dobre urodzenie, siła, uroda i bogactwo nie stanowią tytułu do chwały, lecz są wyrazem szczęścia (Arystoteles, Retoryka dla Aleksandra, 1440b)⁵⁾.
2. ...dzielność etyczna jest trwałą dyspozycją do pewnego rodzaju postanowień, polegającą na zachowywaniu właściwej ze względu na nas średniej miary, którą określa rozum. (...) Idzie tu o średnią miarę pomiędzy dwoma błędami, tj. pomiędzy nadmiarem a niedostatkiem. (...) Nie każde jednak postępowanie i nie każda namiętność dopuszcza średnią miarę; z samych bowiem już nazw niektórych z nich wynika, że są czymś niegodziwym, tak np. radość z powodu niepowodzenia drugich. (...) Co się tyczy dawania i brania w dziedzinie dóbr materialnych, to umiarem jest szczodrość, nadmiarem zaś i niedostatkiem rozrzutność i chciwość. (...) Rozrzutnik zbyt wiele daje, a za mało bierze, chciwiec zaś zbyt wiele bierze, a za mało daje (Arystoteles, Etyka nikomachejska, 1107a).
3. ...kto trzyma się środka, niechaj się nazywa prawdomównym, a umiar jego prawdomównością; zmyślanie w kierunku przesady będzie chępliw-

²⁾ Łacińskie definicje pochodzą z *Lexicon Totius Latinitatis* ab Aegidio Forcellini, Patavii MCMXXXX.

³⁾ W. Doroszewski (red.) (1964), *Słownik języka polskiego*, Warszawa: PWN.

⁴⁾ A. Bańkowski (2000), *Etymologiczny słownik języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

⁵⁾ Wszystkie cytaty z dzieł Arystotelesa pochodzą z: Arystoteles (2001), *Dzieła wszystkie*, tom 6, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

ścią czy błagą lub fanfaronadą, a kto je uprawia, jest blagierem lub pyszałkiem; w kierunku zaś pomniejszania – udaną skromnością, odnośny zaś człowiek – niby skromny. (...) ten, kto jest miły w sposób właściwy, jest człowiekiem uprzejmym, a umiar jest tu uprzejmością; kto przesadza, jeśli czyni to bezinteresownie, jest ugrzeczniejszy czy nadskakujący, jeśli jednak dla własnej korzyści – jest pochlebca; ten zaś, kto grzeszy tu niedostatkami i zachowuje się zawsze nieuprzejmie, jest człowiekiem swarliwym i gburem (Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, 1108a).

4. W stosunkach zaś towarzyskich, współżyjąc i stykając się z ludźmi w rozmowach i w interesach, jedni zdają się być ugrzeczniejsi, ci mianowicie, którzy chcąc drugim sprawić przyjemność wszystko chwają i w niczym się nikomu nie sprzeciwiają, lecz uważają za swój obowiązek nie sprawiać przykrości tym, z którymi się stykają; w przeciwstawieniu zaś do tych, inni starają się na każdym kroku wszystkiemu się sprzeciwiać i nie troszczą się bynajmniej o niczyją przykrość; ci noszą miano gburów i ludzi swarliwych. Jasne, że obie wspomniane trwałe dyspozycje są nagany godne i że na pochwałę zasługuje leżąca pomiędzy nimi dyspozycja, dzięki której człowiek zarówno darzy uznaniem, jak też potępia to, co należy i jak należy; ta środkowa dyspozycja jest bezimienna, zbliża się jednak najbardziej do przyjaźni (Arystoteles, *Etyka nikomachejska* 1126).
5. Życzliwość jest umiarem pomiędzy pochlebstwem i nienawiścią, a dotyczy czynów i słów. Bo pochlebca jest ten, kto przypisuje komuś więcej zalet, niż się godzi i niż jest w rzeczywistości. A nienawistny jest wrogo usposobiony do bliźniego i ujmuje mu zalet (Arystoteles, *Etyka wielka*, 1193a).
6. O istocie przyjaźni. Lepiej najpierw zastanowić się, (...), czy przyjaźń zachodzi pomiędzy podobnymi osobami, jak ludzie sądzą i opowiadają. Powtarzają bowiem: Kawka siada obok kawki. (...) a innym znów odwrotnie wydaje się, że przyjaźń raczej spotyka się wśród przeciwieństw. Powiadają bowiem: Miłuje ziemia deszcz, kiedy wyschnie grunt. Utrzymują więc, że przeciwieństwa pragną być w przyjaźni. Wszak jest niemożliwe,

aby ona zachodziła pomiędzy podobnymi, gdyż, jak powiadają, rzeczy podobne siebie nawzajem nie potrzebują. (...) Najtrwalszą i najwierniejszą, i najpiękniejszą jest przyjaźń wśród ludzi wartościowych, ponieważ opiera się na cnocie i na dobru. (...) Wśród tych, którzy są sobie przeciwni, przyjaźń rodzi się dla korzyści (Arystoteles, *Etyka wielka*, 1208b–1210a).

Teraz tłumaczenie sentencji⁶⁾ i pogłębienie refleksji. Uprzedzając o zmienności losu, Publiusz Syrus ostrzega, byśmy mu zbyt nie ufali, gdy nam schlebia: *Fortuna cum blanditur, captatum venit* (Publiusz Syrus, *Sentencje*, 167). Podobną myśl, już nie tylko na temat zmiennej Fortuny wyraża średniowieczny uczyony: *Habet suum oratio blanda venenum* (Wincenty z Beauvais, *O kształceniu władcy*, 25).

Saepe adulatio, dum blanditur, offendit (Seneka, *Dial.*, 4, 28, 6). Pochlebstwo, związane z interesem je wypowiadającego, może zmniejszać słuszną radość z pozytywnego wydarzenia, będącego udziałem człowieka, pod adresem którego jest wypowiedziana pochwała. Pochlebstwo jest barierą komunikacyjną, ucina rozmowę i bynajmniej nie zaprasza do dzielenia się radością, związaną z sukcesem. *Nullam in amicitii pestem esse maiorem quam adulationem, blanditiam, adsentationem* (Cic. *Lael.*, 91).

Aures superbas assentatorum turba circumstetit (Sen., *Dial.*, 4, 21, 7). Psychologia społeczna traktuje pochlebstwo jako jeden ze sposobów zwiększania podatności na kierowaną pod adresem drugiej osoby perswazję, innymi słowy jako środek pomagający w osiągnięciu jakiegoś celu. Następstwem schlebienia ma być wzrost sympatii do autora przyjemnych dla ucha słuchacza słów i, co za tym idzie, wzrost uległości w stosunku do tej osoby. Ludzie, którzy zawodowo zajmują się wpływaniem na decyzje innych, na przykład na decyzje konsumenckie, często stosują ową regułę sympatii: *zanim przystąpimy do rzeczy, spowodujemy najpierw, aby odbiorca nas polubił*⁷⁾. Amerykańscy psychologowie twierdzą, że ludzie wolą przebywać wśród pochlebców nawet wtedy, gdy

⁶⁾ Źródłem sentencji jest: S. Kalinkowski (2001), *Aurea dicta*, t. I i II, Warszawa: Wydawnictwo Veda.

⁷⁾ M. Tokarz (2006), *Argumentacja. Perswazja. Manipulacja*, Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne.

są świadomi wątpliwych podstaw komplementów oraz że lubią ich bardziej niż ludzi, którzy z zasady nie dokonują ocen. Przeprowadzone badania dowodzą, że reakcja na pochlebstwa jest taka sama jak wywołana przez pochwałę. *Ludzie przyjmują pochwałę i cieszą się z niej, gdziekolwiek i od kogokolwiek ją usłyszą. Jeśli wiadomość jest dobra, szczerść nie ma znaczenia; zakłada się, że ten, kto ją przekazał, mówił szczerze*⁸⁾. Dopiero kiedy wiadomość jest zła, staramy się znaleźć uzasadnienie niekorzystnych opinii po to, aby w sytuacji braku potwierdzających je dowodów z ulgą odrzucić prawdziwość niekorzystnych dla nas słów.

Tu jest miejsce na dyskusję: *Habet assentatio iucunda principia, eadem exitus amarissimos adfert* (Rhet., Her., 4,21). *Assentatio, vitiorum adiutrix, procul amoveatur* (Cic., Lael., 89) – estne verum?

Zauważmy dalej, że łaciński wyraz *blanditia* może być pozbawiony negatywnego wydźwięku i przenośnie oznacza też to, co sprawia przyjemność zmysłom: *Multa (...) nobis blanditia natura ipsa genuit, quibus sopita virtus coniveret interdum* (Cic., Cael., 41). Podobnie *laudare* może wiązać się z czymś złym: *Pessimum inimicorum gentes, laudantes* (Tacyt, Żywot Agrykoli, 41,2). Refleksję tę Tacyt poczynił, opisując skazanie Juliusza Agrykoli przez Domicjana, który był zazdrosny o sławę, którą ten się cieszył, a świadomi uczuć cesarza nieprzyjaciele zięcia Tacyta głośno go chwalili. W ocenie czynu zatem wypada brać pod uwagę motywację – podobnie w przypadku pochwał, które od pochlebstwa zdaje się odróżniać właśnie intencją, z jaką są wypowiedzane.

Quid laetaris quod ab hominibus his laudatus es quos non potes ipse laudare? (Sen., ad Luc. 52,11). Seneka wskazuje na nierozumność radości z poklasku ludzi, którzy sami nie zasługują na szacunek. *Ea est profecto iucunda laus, quae ab iis proficiscitur, qui ipsi in laude vixerunt* (Cic. 15 Fam. 6). Zaproponujmy uczniom wykonanie ćwiczenia polegającego na wypisaniu osób, które odegrały bądź nadal odgrywają znaczące role w procesie ich wychowania. Zwykle takimi osobami są rodzice (w szczególności matka) lub

opiekunowie, choć oczywiście nie jest to regułą. Następną częścią zadania jest przypomnienie wypowiedzianych przez nich pochwał, które na trwałe zapadły w pamięci. Celem ćwiczenia może być próba zastanowienia się nad tym, jakie wartości są dla naszych uczniów ważne i kto jest ich nośnikiem. *Quaelibet vulpes caudam suam laudat* – przysłowie, którego polskim odpowiednikiem jest *każda pliszka swój ogonek chwali*, mówi o tym, że chwając drugą osobę, zwracamy uwagę na te cechy, które są ważne dla nas samych i przez nas cenione.

Omnes mortales sese laudari optant (Cic, Hortenzjusz, frg.77). *Trahimur omnes studio laudis*. W niektórych nurtach psychoterapii bardzo duże znaczenie przykłada się do pochwał kierowanych w stronę osoby korzystającej z porad specjalisty. Praktyka ta opiera się na założeniu, że pochwały działają na pacjenta w trojaki sposób. Po pierwsze, wydobywają jego mocne strony, które być może są przez niego niedoceniane bądź też z których nie zdaje sobie sprawy; po drugie, umacniają owe mocne strony oraz po trzecie – powodują rozszerzenie ich zastosowania na inne sytuacje. Tak więc pochwały mogą być czymś bardzo pozytywnym. *Honesta fama melior est pecunia*.

Nulla tam odiosa narratio quam sui ipsius laus. W literaturze dotyczącej technik autoprezentacji często można znaleźć wskazania, aby pokazując swoje atuty, łączyć je z zachowaniami w konkretnych sytuacjach. Pozytywne wrażenie, które możemy zrobić na innych, będzie tym większe, im mniej będziemy serwować jedynie pustych haseł na własny temat i im więcej zalet wykorzystamy w rozmaitych sytuacjach.

Analizując zagadnienie pochwały i pochlebstwa, możemy sięgnąć również po rozważania scholastyczne. Jeśli zainteresowani nimi nie będą stanowić większości, poniższy fragment Tomaszowej *Summy teologicznej* niech przetłumaczą chętni w ramach pracy nadobowiązkowej. Natomiast dla wszystkich kilka wybranych zdań będzie łatwym w tłumaczeniu materiałem do poszerzenia zgłębianego zagadnienia.

⁸⁾ B. Reeves, C. Nass (2000), *Media i ludzie*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 73.

Quaestio 115

Prooemium

[43769] II^a-IIae q. 115 pr. Deinde considerandum est de vitiis oppositis praedictae virtuti. Et primo, de adulatione; secundo, de litigio. Circa adulationem quaeruntur duo. Primo, utrum adulatio sit peccatum. Secundo, utrum sit peccatum mortale.

Articulus 1

[43770] II^a-IIae q. 115 a. 1 arg. 1 Ad primum sic proceditur. Videtur quod adulatio non sit peccatum. Adulatio enim consistit in quodam sermone laudis alteri exhibito intentione placendi. Sed laudare aliquem non est malum, secundum illud Prov. ult., surrexerunt filii eius et beatissimam praedicaverunt, vir eius, et laudavit eam. Similiter etiam velle placere aliis non est malum, secundum illud I ad Cor. X, per omnia omnibus placeo. Ergo adulatio non est peccatum.

[43771] II^a-IIae q. 115 a. 1 arg. 2 Praeterea, bono malum est contrarium, et similiter vituperium laudi. Sed vituperare malum non est peccatum. Ergo neque laudare bonum, quod videtur ad adulationem pertinere. Ergo adulatio non est peccatum.

[43772] II^a-IIae q. 115 a. 1 arg. 3 Praeterea, adulationi detractio contrariatur. Unde Gregorius dicit quod remedium contra adulationem est detractio. Sciendum est, inquit, quod ne immoderatis laudibus elevemur, plerumque nostri rectoris moderamine detractioibus lacerari permittimur, ut quos vox laudantis elevat, lingua detrahentis humiliet. Sed detractio est malum, ut supra habitum est. Ergo adulatio est bonum.

[43773] II^a-IIae q. 115 a. 1 s. c. Sed contra est quod super illud Ezech. XIII, vae, qui consuunt pulvillos sub omni cubito manus, dicit Glossa, idest, suavam adulationem. Ergo adulatio est peccatum.

[43774] II^a-IIae q. 115 a. 1 co. Respondeo dicendum quod, sicut supra dictum est, amicitia praedicta, vel affabilitas, etsi principaliter delectare intendat eos quibus convivit, tamen, ubi necesse est propter aliquod bonum exequendum vel malum vitandum, non veretur contristare. Si ergo aliquis in omnibus velit ad delectationem alteri loqui, excedit modum in delectando, et ideo peccat per excessum. Et si quidem hoc faciat sola intentione

delectandi, vocatur placidus, secundum philosophum, si autem hoc faciat intentione alicuius lucri consequendi, vocatur blanditor sive adulator. Communiter tamen nomen adulationis solet attribui omnibus qui supra debitum modum virtutis volunt alios verbis vel factis delectare in communi conversatione.

[43775] II^a-IIae q. 115 a. 1 ad 1 Ad primum ergo dicendum quod laudare aliquem contingit et bene et male, prout scilicet debita circumstantiae vel servantur vel praetermittuntur. Si enim aliquis aliquem velit delectare laudando ut ex hoc eum consoletur ne in tribulationibus deficiat, vel etiam ut in bono proficere studeat, aliis debitis circumstantiis observatis, pertinebit hoc ad praedictam virtutem amicitiae. Pertinet autem ad adulationem si aliquis velit aliquem laudare in quibus non est laudandus, quia forte mala sunt, secundum illud, laudatur peccator in desideriis animae suae; vel quia non sunt certa, secundum illud Eccli. XXVII, ante sermonem ne laudes virum, et iterum Eccli. XI, non laudes virum in specie sua; vel etiam si timeri possit ne humana laude ad inanem gloriam provocetur, unde dicitur Eccli. XI, ante mortem ne laudes hominem. Similiter etiam velle placere hominibus propter caritatem nutriendam, et ut in eis homo spiritualiter proficere possit, laudabile est. Quod autem aliquis velit placere hominibus propter inanem gloriam vel propter lucrum, vel etiam in malis, hoc esset peccatum, secundum illud Psalm., Deus dissipavit ossa eorum qui hominibus placent. Et apostolus dicit, ad Galat. I, si adhuc hominibus placerem, Christi servus non essem.

[43776] II^a-IIae q. 115 a. 1 ad 2 Ad secundum dicendum quod etiam vituperare malum, si non adhibeantur debita circumstantiae, est vitiosum. Et similiter laudare bonum.

[43777] II^a-IIae q. 115 a. 1 ad 3 Ad tertium dicendum quod nihil prohibet duo vitia esse contraria. Et ideo sicut detractio est malum, ita et adulatio. Quae ei contrariatur quantum ad ea quae dicuntur, non autem directe quantum ad finem, quia adulator quaerit delectationem eius cui adulatur; detractor autem non quaerit eius contristationem, cum aliquando occulte detrahat, sed magis quaerit eius infamiam⁹⁾.

(listopad 2007)

⁹⁾ Cytaty za: <http://www.corpusthomicum.org/wintrop1.html> (2006) – niezwykle dzieło Roberta Busy SJ.

Ostern kommt bald – wiedza kulturowa na lekcji języka niemieckiego

Landeskunde to szeroko pojęty zbiór wszelkich wiadomości o danym kraju. Poszerzanie wiedzy o krajach niemieckiego obszaru językowego jest dla nas – nauczycieli języka niemieckiego – niezbędne. Często staje się wręcz pasją, a znane nam ciekawe informacje pragniemy przekazać naszym uczniom. Jednak jak przekazać chociaż cząstkę rozległej wiedzy o obyczajach danego kraju w okresach przedświątecznych, kiedy nasi uczniowie myślą już o wolnym czasie? To niezwykle wymagające zadanie. Tematy o Bożym Narodzeniu mają swój magiczny urok: kolędy, prezenty, Mikołaj. Wielkanoc nie ma już tak atrakcyjnej otoczki, a niektóre tradycje w Niemczech są traktowane jako infantylne, zwłaszcza przez młodzież w szkołach ponadgimnazjalnych. Do tego dochodzi niewielka liczba godzin (dwie w tygodniu), rekolekcje oraz tzw. wycieczki wiosenne.

Dlatego co roku staram się chociaż dwie lekcje poświęcić na przybliżenie tego radosnego święta. Przede wszystkim jest to kolorowa gazetka w klasie, która dzięki kilku napisom przybliży podstawowe słownictwo dotyczące nadchodzących świąt.

Zwykle podaję również linki ciekawych stron internetowych, a tych nie brakuje.

Lekcję, którą przedstawiam z powodzeniem można przeprowadzać na wszystkich poziomach, odpowiednio rezygnując ze zbyt dużej liczby słówek lub też urozmaicając ćwiczenia nowymi wyrażeniami.

Ostern kommt bald

Temat lekcji: *Ostern kommt bald*

Cele:

1. Cel ogólny – uczeń: rozumie ogólny sens przeczytanego tekstu; potrafi wyszukiwać szczegółowe informacje w tekście; utrwała leksykę dotyczącą święta i uroczystości.
2. Cele operacyjne:
 - ▶ *Wiedza*: zapamiętywanie wiadomości – uczeń potrafi: zidentyfikować i nazwać pojęcia związane z symboliką świąt wielkanocnych, zna słownictwo dotyczące dni tygodnia, nazw miesięcy, pór roku.



- ▶ *Rozumienie wiadomości* – uczeń potrafi: wyjaśnić sposób tworzenia złożonych rzeczowników w języku niemieckim, rozumie sposób uporządkowania wyrazów w słowniku.
- ▶ *Umiejętności*:
 - ▲ Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych – uczeń potrafi: uporządkować i sklasyfikować nazwy i wy-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Siedlcach.

rażenia zgodnie z określonymi kategoriami, użyć wyrażen w odpowiednich kontekstach, powiązać ze sobą zdobyte wiadomości i posługiwać się nimi w prostych ćwiczeniach, stosować zwroty grzecznościowe.

- ▲ Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych – uczeń potrafi: analizować i interpretować materiał, odnaleźć informacje szczegółowe w tekście, udzielać odpowiedzi na pytania, prawidłowo wymawiać i pisać nowe słownictwo, napisać życzenia wielkanocne.
- ▶ Postawa: kształtowanie umiejętności współdziałania w grupie, uświadomienie różnorodności kulturowej, specyfiki świąt wielkanocnych w Polsce i w Niemczech.

Metody i techniki: aktywizująca forma pracy: plenum, indywidualna, w parach, w grupach; praca z materiałami przygotowanymi przez nauczyciela.

Środki dydaktyczne: kopia tekstu z podręcznika i ćwiczeń *Hier und da* oraz poradnika dla nauczyciela, słowniki dwujęzyczne, duże arkusze papieru, mazaki, klej, magnesy, tablica do przypinania napisów i prac uczniów.

Przebieg lekcji:

1. Czynności wstępne: powitanie, podział na cztery grupy. Każdy uczeń losuje z koszyka różnokolorowe karteczki i siada do stolika, na którym dominuje dany kolor. Można się pokusić o przygotowanie wielkanocnych obrazków do losowania: pisanek, zajaczków, baranków itp.
2. Rozgrzewka językowa: uczniowie odpowiadają na pytania dotyczące pór roku, miesięcy, dat:
 - ▲ *Der Wievielte ist heute?*
 - ▲ *Wie heißen Sommermonate?*
 - ▲ *Wann beginnen die Sommerferien?*
 - ▲ *Den Wievielten haben wir morgen?*
 - ▲ *Was für ein Fest kommt bald?*
 - ▲ *Wann feiert man Ostern in diesem Jahr?*
3. Zapisanie daty na tablicy przez ucznia oraz tematu lekcyjnego przez nauczyciela.
4. Wspólne odczytanie tekstu *Ostern* z podręcznika. Każdy uczeń czyta jedno zdanie (plenum).

1. Der Name „Ostern” kommt	T. die Kreuzigung von Jesus Christus.
2. Die letzte Woche vor Ostern heißt	R. Symbole des Osterfestes.

3. Am Karfreitag erinnert man sich an	O. von dem Namen der Frühlinggöttin „Ostara”
4. Am Ostersonntag feiern die Christen	N. kleine Geschenke.
5. Die Ostereier und der Osterhase sind	E. die Auferstehung von Jesus Christus.
6. Zu Ostern bekommen die Kinder	S. die Karwoche.

5. Praca z tekstem:

- ▲ przyporządkowanie elementów zdania, tak aby powstały zdania objaśniające symbolikę świąt (praca w parach),
- ▲ *Wie kann man die Symbolik des Osterfestes erklären? Lies den Text und ordne zu.*

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

- ▲ uzupełnianie luk w zdaniach (praca indywidualna),
- ▲ *Welche Osterbräuche gibt es in Deutschland? Lies und ergänze die Sätze.*

Am fasten die Christen.
Vor Ostern bemalen die Kinder die
Am Ostersonntag feiert man die von Jesus Christus.
Am Ostersonntag essen alle das festliche im Familienkreis.
Der bringt den Kindern Geschenke.

Źródło: M. Lewandowska, J. Nawrotkiewicz, S. Rapacka (2005), *Hier und da. Poradnik dla nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, s. 82.

6. Praca w grupach:

- a) układanie kalendarza wielkanocnego: uczniowie otrzymują nazwy poszczególnych dni wielkanocnych i układają je według kolejności chronologicznej; korzystają ze słowników dwujęzycznych, przepisują na duży arkusz szarego papieru.

Słownictwo: *Fastenzeit, Karwoche, Aschermittwoch, Palmsonntag, Gründonnerstag, Karfreitag, Karsamstag, Ostersonntag, Ostermontag.*

- b) układanie życzeń świątecznych: uczniowie redagują trzy proste pocztówki, na których piszą życzenia z okazji świąt wielkanocnych z zachowaniem form grzecznościowych (do kolegi, do nauczyciela, do dziadków).

Słownictwo: *ein frohes Osterfest, ein gesundes Osterfest, bei sonnigem Frühlingwetter, herzliche Ostergrüße, frohe Ostern, die besten Wünsche zum, alles Gute zum Osterfest, ein fröhliches Ostereiersuchen.*

- c) układanie zdań: uczniowie układają zdania z pociętych i pomieszanych elementów.
- ▲ *Der Osterhase – bringt – die Ostereier – und Geschenke.*
 - ▲ *Zu Ostern – schmückt man – den Tisch – mit einem – Osterstrauß und Ostereiern.*
 - ▲ *Die Ostereier – sind – in der Wohnung – oder – im Garten – versteckt und man – muss – sie – suchen.*
 - ▲ *Das Osterei – kann – man – bemalen – oder – bekleben.*
 - ▲ *Im Körbchen – ist – ein geweihtes – Ostermahl: – etwas Schinken – oder Wurst, – Brot, – ein Stück – Napfkuchen, – Ostereier, – ein Osterlamm, – etwas Salz.*
- d) wykonanie asocjogramu Ostern: uczniowie rysują asocjogram – słoneczko; zadanie można również wykonać za pomocą mapy myśli.



8. Podsumowanie lekcji i zadanie pracy domowej.
- ▲ Narysuj lub wklej ilustracje przedstawiające symbole wielkanocne i podpisz je.
 - ▲ Zadanie ustne – nauczyć się opowiadać o świątach wielkanocnych.

Bibliografia:

- Lewandowska M., J. Nawrotkiewicz, S. Rapacka (2005), *Hier und da*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
 Lewandowska M., J. Nawrotkiewicz, S. Rapacka (2005), *Hier und da. Poradnik dla nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
 Brudnik E., A. Moszyńska, B. Owczarska (2000), *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie: przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce: Zakład Wydawniczy SFS.
www.ostern-im-web.de – Ostern im Web Ostergeschichten-gedichte, Hasenwitze, ein legendäres Hühnerorchester und vieles mehr.
www.osterseite.de – von Osterrezepten über Osterpostkarten zu Osterbasteleien.
www.ostern-online.de – Informationen rund um das christliche Osterfest.

(luty 2007)

Urszula Zalaśńska-Curyło¹⁾
 Miechów

Wiersze Lisy Mayer na lekcji języka niemieckiego

Aby lekcje języka niemieckiego nie przebiegały zgodnie z powiedzeniem: „reden und nichts zu

sagen haben” – „mówić, nie mając nic do powiedzenia”, staram się znaleźć dla swoich uczniów

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym w Miechowie.

nowe możliwości przeżycia lekcji. Tym razem nadarzyła się znakomita okazja. Dowiedziałam się, że w Bibliotece Miejskiej w Miechowie odbędzie się spotkanie z austriacką poetką Lisą Mayer i Ryszardem Wojnakowskim – tłumaczem literatury niemieckojęzycznej.

Lisa Mayer urodziła się w roku 1954 w Nassereith w Tyrolu, obecnie mieszka niedaleko Salzburga. Opublikowała dwa tomiki poetyckie: *Auf den Dächern wird wieder getrommelt. Gedichte* (Na dachach znowu bębnienie. Wiersze, 1999) i *Du allein beschenkst die Diebe. Gedichte* (Tylko ty obdarowujesz złodziei. Wiersze, 2005). Na spotkaniu miał być zaprezentowany zbiór wybranych wierszy z obu tomików w wersji dwujęzycznej pt. *Zweigesichtiger Engel* (Anioł o dwóch twarzach) w przekładzie Ryszarda Wojnakowskiego, wydany nakładem Wydawnictwa Antykwa w Krakowie. Pani Mayer wraz ze swoim tłumaczem miała zaprezentować ten tomik. Oboje przedstawia poniższe zdjęcie.



Fot. Urszula Zalasińska-Curyło

Ucieszyłam się, że cała klasa będzie miała możliwość uczestniczenia w spotkaniu z poezją niemiecką na żywo. Postanowiłam przeprowadzić wcześniej zajęcia, na których uczniowie dowiedzą się, kim jest poetka, aby idąc na spotkanie, mieli już ogólne pojęcie, kogo spotykają i jakie wiersze będą czytane.

Na przygotowanie poświęciliśmy dwie lekcje: jedną na przedstawienie poetki i jej wierszy oraz na próby tłumaczenia wierszy, drugą na przedstawienie tłumacza i porównanie tłumaczeń uczniów z tłumaczeniami Ryszarda Wojnakowskiego.

Lekcja pierwsza: Lisa Mayer und ihre Gedichte Lisa Mayer i jej wiersze

Uczniowie mieli za zadanie przygotować informacje biograficzne o Lisie Mayer – do dyspozycji mieli przede wszystkim Internet. Wszyscy mieli również znaleźć kilka jej wierszy, a bardziej zainteresowani przeczytać także ich recenzje.

Spośród wszystkich odnalezionych biografii wybraliśmy jedną najlepiej napisaną, zawierającą istotne dane o życiu poetki, znajdującą się na stronie www.salzburg.gv.at i sporządziliśmy następującą notatkę:

„**Lisa Mayer**, geb. 1954 in Nassereith in Tirol; 1973 Matura, anschließend Ausbildung zur Diplomlogopädin in Innsbruck. Erste Lesungen und Veröffentlichungen fallen in diese Zeit, 1977 Übersiedlung nach Salzburg. Zwischen 1972 und 1991 sechs Kinder, zwei Tage pro Woche als Logopädin im Familienreferat der Salzburger Landesregierung beschäftigt; familiär bedingte Schreibpause bis in die Neunzigerjahre. Sie schreibt vorwiegend Lyrik und Kurzprosa. 1999 erschien im Haymonverlag der erste Lyrikband „Auf den Dächern wird wieder getrommelt“, der ins Arabische übersetzt wurde und 2007 in Spanisch erscheinen soll. 2005 erschien der zweite Lyrikband im Haymonverlag „Du allein beschenkst die Diebe“; überdies in arabischer Übersetzung „Balkon der Sonne“, eine Auswahl von bisherigen Gedichten. Der Band „Zweigesichtiger Engel“, polnische Übersetzung von Gedichten, erscheint im Herbst 2006 in Krakau“.

Ponieważ notatka pochodzi z austriackiej strony internetowej, zwróciliśmy uwagę na to, że zamiast znanego nam wyrazu „das Abitur” w austriackiej odmianie języka niemieckiego używany jest wyraz „die Matura”.

◀ Ćwiczenie 1

Aby utrwalić słownictwo, uczniowie mieli znaleźć w tekście wyrazy kojarzące się z pojęciem: 'Gedichte schreiben'. Wyszukali następujące słowa: *Lesung, Veröffentlichung, Lyrik, Haymonverlag, Lyrikband, Auswahl von Gedichten, der Band, erscheinen*. Następnie wypisali ze słownika (*Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*) pierwsze, podstawowe znaczenia słów:

- ▶ **Lesung** *die*; -, -en; **1** eine Veranstaltung, bei der *meist* ein Autor einen Teil seines Werkes vorliest || -K: Dichterlesung;
- ▶ **veröffentlichen**; *veröffentlichte, hat veröffentlicht*; [Vt] *etwas veröffentlichen* etwas (besonders in einem Buch, in einer Zeitschrift o.Ä.) der Öffentlichkeit bekannt machen, publizieren: *Forschungsergebnisse, einen Artikel veröffentlichen* || hierzu *Veröffentlichung die*;
- ▶ **Lyrik** *die*; -, nur *Sg*; eine Form der Dichtung in Versen, *meist* mit einem bestimmten Reim oder Rhythmus *Epik, Dramatik: die romantische Lyrik; die Lyrik des Expressionismus* || -K: Liebeslyrik;
- ▶ **Verlag** *der*; -(e)s, -e; ein Betrieb, der Bücher, Zeitungen o.Ä. macht und über Buchhändler verkaufen lässt *ein belletristischer, naturwissenschaftlicher Verlag; etwas erscheint bei/in einem Verlag, wird von einem Verlag herausgegeben, verlegt; als Lektor, Redakteur bei/in einem Verlag arbeiten*.

Uczniowie odkryli, że rzeczownik *Band* występuje we wszystkich trzech rodzajach i wielu znaczeniach, skupiliśmy się na pierwszym w kolejności znaczeniu.

- ▶ **Band¹** *das*; -(e)s, *Bän-der*; **1** ein dünner, schmaler Streifen aus Stoff, Seide, Leder o.Ä., mit dem etwas verbunden, verstärkt oder geschmückt wird <ein schmales, breites Band; ein Band knoten, zerschneiden>: *ein Band im Haar tragen*;
- ▶ **Band²** *der*; -(e)s, *Bän-de*; **1** eines von mehreren Büchern, die zusammen ein Werk oder eine Reihe bilden: *ein Werk in zehn Bänden*;
- ▶ **Band³** *die*; -, -s; eine Gruppe von Musikern, die *besonders* moderne Musik wie Rock, Jazz usw. spielt: *eine Band aufmachen, gründen; in einer Band spielen*.

Ćwiczenie 2

Zadaniem uczniów było napisanie pytań do informacji zawartych w notatce biograficznej. Przedstawiam je poniżej:

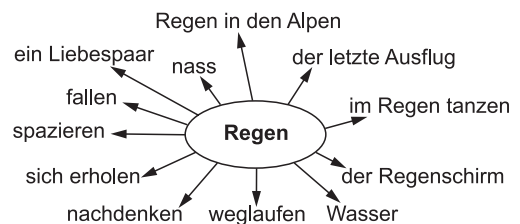
1. Wo und wann wurde Lisa Mayer geboren?
2. Wann hat sie ihre Matura gemacht?
3. Welche Ausbildung hat sie anschließend gemacht?

4. Wann waren die ersten Lesungen von Lisa Mayer?
5. In welchem Jahr siedelte Lisa Mayer nach Salzburg über?
6. Wie viele Tage pro Woche arbeitete Lisa Mayer als Logopädin?
7. Was schreibt sie vorwiegend?
8. Wann und wo erschien der erste Lyrikband? Unter welchem Titel ist er erschienen?
9. Unter welchem Titel erschien der nächste Band?
10. Wie heißt der Band in arabischer Übersetzung?
11. Wie heißt die Auswahl der Gedichte von Lisa Mayer in der polnischen Übersetzung? Wann erschien er?

Po zapoznaniu się z biografią Lisy Mayer przyszedł czas na poznanie jej wierszy. Z tomu *Du allein beschenkst die Diebe* ze strony wydawnictwa Haymon (<http://www.haymonverlag.at>) przygotowaliśmy kilka wierszy, których tematem jest deszcz.

Ćwiczenie 3

Najpierw za pomocą skojarzeń spróbowałam przywołać u uczniów słownictwo dotyczące pojęcia 'Regen'. Uczniowie mieli następujące skojarzenia:



Po przeczytaniu wierszy należało stwierdzić, czy nasze skojarzenia pokrywają się ze skojarzeniami poetki. Potem spróbowaliśmy wspólnie przetłumaczyć wiersz *Regen 3*.

REGEN 3

Ja

sagt der Regen

ich falle

ins Feuer der scheuen Gesichter

ich ende im trockenen Schweigen der Böden

Brannte ich jemals?

Wie bin ich heim in den Himmel
gekommen da ich alles vergaß

Das Unsichtbare in der Sonne
ist mein Kleid geworden
Ich falle
in jegliche Farbe

Uczniowie wspólnymi siłami przetłumaczyli wiersz. Słownictwo w wierszu niczym nie przypominało wcześniejszych skojarzeń uczniów. Stwierdzili, że taka właśnie ma być poezja – nie może być realna.

DESZCZ 3

Tak
mówi deszcz
ja padam

w ogień nieśmiałych twarzy
ja kończę w suchym milczeniu ziemi
pałilem się kiedykolwiek?

jak do domu do nieba
doszedłem gdy wszystko zapomniałem

niewidzialnością w słońcu
stała się moja suknia
spadam
w każdym kolorze

Zadanie domowe

Uczniowie mieli do wyboru dwa zadania domowe:

1. Na zakończenie lekcji obejrzeni na folii kolorowe zdjęcie krajobrazu po burzy. Ich zadaniem było napisanie opowiadania pod tytułem *Regenbogen* zainspirowanego zdjęciem i słownictwem podanym przez słowniki.

Polecenie: Napisz opowiadanie pod tytułem *Regenbogen*, pomocą służą ci zdjęcie tęczy i słownictwo ze słownika *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*:

Re-gen der; -s; nur Sg;

1 das Wasser, das (in Tropfen) aus den Wolken zur Erde fällt <ein leichter, starker, heftiger, anhaltender, kurzer Regen; der Regen prasselt>: *Ich glaube, wir bekommen bald Regen*

|| K-: Regenbekleidung, Regendach, Regenfront, Regengebiet, Regenschauer, Regenmenge, Regenpfütze, Regenrinne, Regenschauer, Regenschutz, Regenspritzer, Regentag, Regentonnen, Regentropfen,

Regenwasser, Regenwetter, Regenwolke; regenarm, regenreich

|| -K: Dauerregen, Gewitterregen, Monsunregen, Nieselregen, Sprühregen

|| NB: als Plural wird Regenfälle verwendet
2 ein Regen von etwas (Pl) eine große Zahl von etwas <ein Regen von Blumen, Glückwünschen, Vorwürfen>

|| ID vom *Regen in die Traufe kommen* von einer schlechten Situation in eine noch schlechtere kommen; *jemanden im Regen stehen lassen* jemandem nicht helfen, der in einer schlechten Situation ist; *ein warmer Regen* Geld, das man bekommt und gut gebrauchen kann, aber nicht erwartet hatte



Fot. Elmar Nestlen (ze strony: www.sternwarte-singen.de/atmos_regenbogen2_el.htm)

2. Przetłumaczyć wiersz pod tytułem *Regen 4*.

REGEN 4

Wenn ich
aus der Umarmung der Wolke
falle
bin ich das Herz des Wassers
für die Dauer des Falls
Aus farblosem Saft
werd ich Baum
lerne hören
Mittagslieder
zwischen Sonne und Grün
die schläfrigen Selbstgespräche
der Zäune

Najbardziej zbliżonego do oryginału tłumaczenia dokonała Justyna C.:

DESZCZ 4

Gdy
z objęć chmury
spadam

jestem sercem wody
w czasie spadania
Z bezbarwnego soku
staję się drzewem
uczę się słuchać
Pieśni południa
pomiędzy słońcem i zielenią
senne monologi
płatów

Lekcja druga: Tłumacz Ryszard Wojnakowski Übersetzer Ryszard Wojnakowski

Po przeczytaniu kilku przekładów wiersza Lisy Mayer przygotowanych przez uczniów nastąpiła prezentacja jej tłumacza – Ryszarda Wojnakowskiego. Na stronie www.uebersetzerkollegium.com uczniowie znaleźli informację w języku niemieckim o Ryszardzie Wojnakowskim. Była to dobra okazja, aby przeciwżyć czytanie ze zrozumieniem. Po przeczytaniu tekstu należało odpowiedzieć na pytania, które służyły pogłębieniu jego znajomości i utrwaleniu informacji.

„Ryszard Wojnakowski (Polen)
Lebenslauf

Ryszard Wojnakowski (geb. 1956) stammt aus Krakau. Nach dem Studium der Germanistik war er kurze Zeit als Deutschlehrer, anschließend zehn Jahre lang als Verlagslektor tätig, ehe er sich 1993 selbstständig machte.

Bereits während des Studiums war ihm klar, was er werden wollte – Übersetzer; in diese Zeit datieren seine ersten Übertragungen. [...]

Als ersten großen Schriftsteller übersetzte er Heinrich Böll. Auch einige weitere Schriftsteller, von denen er mehr als ein Werk ins Polnische übertrug, schätzt er sehr: Klaus Mann, Erich Maria Remarque (zum Teil neu übersetzt), Edgar Hilsenrath, Tanja Kinkel, Michael Ende. Zu den bedeutenden Autoren der Kultur- und Ideengeschichte zählen insbesondere Martin Buber, Gershom Scholem, Franz Dornseiff und Manfred Lurker, die alle durch ihre religions- und sprachwissenschaftlichen Werke bekannt wurden.

Nach der Wende übersetzte Ryszard Wojnakowski erstmals auch Sachbücher, unter anderem über das Dritte Reich.

Seit fünf Jahren ist er Herausgeber zeitgenössischer österreichischer Lyrik; er selbst übersetzte für diese Reihe Gedichte unter anderem von Ilse Aichinger und Friederike Mayröcker. Theaterstücke und Web-Projekte runden sein bisheriges Übersetzerisches Schaffen ab.

1994 erhielt er für seine Übertragung von Edgar Hilsenraths Märchen vom letzten Gedanken den Förderpreis der Bosch-Stiftung, 1996 den Preis des Polnischen Übersetzerverbandes für Münchenhausen von Karl Immermann.

Derzeit übersetzt er den dritten Teil eines großangelegten historischen Romans über die Kinder des Gral, Die Krone der Welt von Peter Berling (für den Verlag Książnica in Katowice). Parallel dazu bereitet er den nächsten Band seiner Lyrikreihe, Gedichte von Lisa Mayer, vor“.

Dla utrwalenia informacji zawartych w tekście uczniowie odpowiedzieli na pytania do tekstu o Ryszardzie Wojnakowskim:

1. Woher stammt Ryszard Wojnakowski?
2. Was studierte Ryszard Wojnakowski?
3. Womit beschäftigte sich Ryszard Wojnakowski nach dem Studium?
4. Seit wann war ihm schon bewusst, was er im Leben machen will?
5. Wessen Werke übersetzte er zuerst?
6. Welche Autoren waren für ihn noch interessant?
7. Was machte Ryszard Wojnakowski nach der Wende?
8. Wann und welche Preise erhielt Ryszard Wojnakowski?
9. Mit welchem Verlag arbeitet er zusammen?
10. Womit beschäftigt sich z. Z. Ryszard Wojnakowski?

Z prasy było już wiadomo, że Ryszard Wojnakowski podróżuje z Lisą Mayer po Polsce, prezentując nową antologię jej poezji. Wypożyczyliśmy ją z biblioteki i każdy uczeń otrzymał kopie kilku wierszy, ale bez polskiego przekładu. Przetłumaczyliśmy jeden z wierszy pod tym samym tytułem co pierwszy tom wierszy Lisy Mayer *Auf den Dächern wird wieder getrommelt*. Po odpowiedziach na pytania przyszedł czas na krótkie porównanie wiersza tłumaczonego przez uczniów z wierszem tłumaczonym przez zawodowego tłumacza.

Wiersz w oryginale: Auf den Dächern wird wieder getrommelt Das Licht wirft ein Netz Einer beugt sich dem letzten Tag einer wie Glas Das Zimmer ist weiß geworden vor Blöße Die Röte sinkt von den Wangen zurück in den Mund schmeckt nach Wein nach dem Kuß einer Fremden Durchs linke Bein zieht ein silberner Fluß drei Vögel stehen am Ufer trinken Wasser ihre Schnäbel blinken weiß Unter der Achsel nistet ein Käuzchen In den Kissen verliert sich der Duft frischgeschnittener Bäume Wenn einer nicht weiß wohin wie soll er dann sterben?	Tłumaczenie Ewy D.: Na dachach znowu bębnienie Światło rzuca sieć Ktoś skłania się ku ostatniemu dniu jak szkło Pokój stał się biały od nagości Czerwień opada z policzków do ust smakuje winem po pocałunku obcej Przez lewą nogę przechodzi srebrna rzeka trzy ptaki stoją nad brzegiem piją wodę ich dzioby migoczą białą Pod ramieniem gnieździ się puszczyk W poduszkach zatracą się zapach świeżo ściętych drzew Jeśli ktoś nie wie dokąd jak ma więc umrzeć?	Tłumaczenie R. Wojakowskiego: Na dachach znowu bębnienie Światło zarzuca sieć Ktoś chyli się ku ostatniemu dniowi ktoś jak szkło Pokój pobiełał ze wstydu Róż spleza z policzków wraca do ust ma smak wina pocałunku obcej kobiety Przez lewą nogę płynie srebrzysta rzeka trzy ptaki stoją na brzegu piją wodę ich dzioby połyskują białą Pod pachą gnieździ się puszczyk W poduszkach ginie zapach świeżo ściętych drzew Jeśli ktoś nie wie dokąd to jak ma umrzeć?
---	--	--

Lekcja trzecia: Lyrik von Lisa Mayer. Ein Treffen Liryka Lisy Mayer. Spotkanie

Dwie klasy o profilu językowym wraz z nauczycielkami języka niemieckiego wybrały się na spotkanie z Lisą Mayer i jej tłumaczem Ryszardem Wojnakowskim do Biblioteki Miejskiej w Miechowie. Spotkanie trwało ponad dwie godziny.

Najpierw o swojej pracy opowiadał Ryszard Wojnakowski. Dla przyszłych tłumaczy (klasa językowa!) była to sposobność, aby się dowiedzieć więcej o tego rodzaju pracy, również o złych przekładach. Być może dotarło do nich, iż tłumacz automatyczny, którego młodzież czasem używa, potrafi płatać niesamowite figle. Ryszard Wojnakowski przeczytał im przykłady złych tłumaczeń. Pan Wojnakowski ma na swoim koncie dużą liczbę przetłumaczonych pozycji, jednak ostrzegał przed bylejąkością. Jak sam opowiadał, jego pierwszą literacką miłością był znany w Polsce noblista

Heinrich Böll. Tłumacz mówił o tym, jak wiele zależy od wycucia literatury, doskonałej znajomości języka i nieprzerwanej nad nim pracy.



Uczniowie na spotkaniu (fot. Kazimierz Olchowa)

Drugą część spotkania wypełniła poezja Lisy Mayer. Na tę część spotkania uczniowie czekali najbardziej. Wcześniej poznali już kilka wierszy poetki i to pobudziło ich ciekawość. Poetka czytała swoje wiersze w języku niemieckim, na-

stępnie Ryszard Wojnakowski czytał ich przekład w języku polskim, a potem – aby pogłębić zrozumienie sensu wiersza – autorka powtarzała je jeszcze po niemiecku.

Uczniowie zadawali pani Mayer pytania w języku niemieckim, a ona odpowiadała powoli, rzeczowo i każde pytanie traktowała niezwykle poważnie. Chętnie opowiedziała o tym, jak doszło do tego, że zaczęła pisać wiersze. Zrobiła na uczniach wrażenie osoby ciepłej i uważnej, chętnie odpowiadającej na każde pytanie. Nie było dla niej pytania nieistotnego. Nawet na standardowe pytanie ucznia: *Reisen Sie gern?* (Czy chętnie Pani podróżuje?), odpowiedziała bardzo poważnie i wyczerpująco.

Oto opinie uczniów po spotkaniu:

Justyna C.: To niesamowite móc spotkać poetkę, dowiedzieć się, jak wygląda tworzenie poezji od kuchni.

Justyna K.: Pani Lisa Mayer jest osobą bardzo ciepłą, optymistycznie nastawioną do świata i nowych ludzi, dlatego spotkanie uważam za udane.

Ola Ż.: Na początku pan Wojnakowski trochę za długo mówił, myślałam, że to pani Mayer będzie bohaterką spotkania. Dobrze było to, że nie mówiła zbyt trudnym językiem. Podobało mi się.

Tomek S.: Poezja Lisy Mayer jest taka na czasie i łatwo trafia do czytelnika, porusza tematy codzienne.

Magda K.: Bardzo mi się podobało spotkanie i wiersze Lisy Mayer, było w nich coś przyciągającego moją uwagę.

Gosia S.: Spodziewałam się bliższego kontaktu z poetką. Zbyt mało czasu poświęcono jej osobie. Za mało się o niej dowiedziałam.

Zadanie domowe

Uczniowie, wychodząc na spotkanie z Lisą Mayer, wiedzieli, że ich zadaniem domowym po tym spotkaniu będzie recenzja spotkania.

Lisa Mayer jest ceniona bardzo wysoko przez krytykę literacką, padają opinie, że przywraca słowu utracone znaczenie. Opinie uczniów na temat spotkania były pozytywne, ale niektórzy żalowali, że więcej czasu nie zostało poświęcone poetce zamiast tłumaczowi jej wierszy. Zajęcia w bibliotece urozmaiciły niewątpliwie lekcję niemieckiego. U niektórych obudziły zainteresowanie poezją. Zaraz po spotkaniu kilka osób pytało, gdzie można kupić tomik poezji. Podsumowując, chcę powiedzieć, że nie była to stracona lekcja, dla niektórych był to pierwszy kontakt z żywym językiem niemieckim. Takie spotkania dają młodzieży możliwość usłyszenia języka na żywo, zadania pytania. Często są to spotkania zachęcające do bliższego zainteresowania się językiem lub literaturą w tym języku.

(sierpień 2007)

Dariusz Langhoff¹⁾
Rybnik

Poezja w nauce języka obcego

Poetry gives most pleasure when only generally and not perfectly understood.
Samuel Taylor Coleridge, *Anima Poetae*

Po co wykorzystywać poezję na lekcji języka obcego? Z jednej strony – jak niektórzy argumentują – poezja często łamie reguły języka, a z drugiej – pozwala nam na zetknięcie się z nową,

świeżą i odkrywczą odmianą dyskursu. Dla nauczyciela wynikają z tego dwa problemy. Pierwszy polega na tym, że aby uczeń rozpoznał to, co nowe i oryginalne, musi znać normy i reguły,

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w firmie lingwistycznej Radius w Rybniku i lektorem w Akademii Ekonomicznej w Katowicach.

od których poezja właśnie odbiega. Drugi wynika z obawy nauczyciela, że uczeń wystawiony na bardziej kreatywne, niepoprawne formy poznawanego języka uzna je za ogólnie obowiązujące. Należy jednak pamiętać, że żaden język nie jest rządzony sztywnymi regułami. Jeżeli przysłuchamy się dwóm natywnym użytkownikom języka prowadzącym rozmowę, to stwierdzimy, że popełniają oni przejęzyczenia (tzw. *slips of the tongue*) demonstrujące błędy gramatyczne i leksykalne, a mimo to komunikacja między nimi nie ulega zaburzeniu. Dlatego można wykorzystać poezję i obecne w niej nietypowe formy do pogłębienia lingwistycznej świadomości ucznia i rozwinięcia jego zdolności interpretacyjne. Jeżeli na przykład poemat zawiera niezwykłą strukturę syntaktyczną, to można poprosić ucznia o jej wskazanie i porównanie z ogólnie akceptowaną normą.

Wprowadzenie poezji na lekcji jest pierwszym krokiem do zaznajomienia ucznia ze sztuką interpretacji wiersza. Ponieważ wielu uczniów rzadko lub wcale nie czyta poezji we własnym języku, czytanie jej w języku obcym może się okazać fascynującym wyzwaniem. Pamiętajmy jednak, że analiza poezji nie powinna nigdy stać się sterylnym, lingwistycznym ćwiczeniem. Można tego uniknąć tylko wtedy, gdy wykorzystamy zainteresowania i doświadczenie ucznia i zaakceptujemy to, że interpretacja utworu różni się zależnie od czytelnika.

Zaprezentowane w artykule ćwiczenia można wykonać z uczniami na poziomie średnio zaawansowanym i zaawansowanym. Wykorzystałem je podczas zajęć z licealistami i studentami. Muszę przyznać, że w pracy z klasą licealną niezupełnie się sprawdziły, nie wszyscy bowiem kochają poezję. Jeżeli jednak mamy możliwość pracy z grupą bardziej zainteresowaną – na przykład na zajęciach fakultatywnych – to zanurzenie się w nurt poezji wniesie wiele do nauki języka docelowego.



Rekonstrukcja wiersza

Ćwiczenie polega na odnalezieniu właściwej kolejności wersów wiersza, które oprócz dwóch pierwszych zostały poprzerastawiane. Jest to utwór *Death* angielskiego klasyka Williama Butlera Yeatsa (1865–1939). Wiersz jest 12-wersowy, ma pro-

stą formę i niewyszukaną leksykę, dlatego jest dostępny nawet dla ucznia średnio zaawansowanego. Przed przystąpieniem do zadania można poprosić uczniów o wymienienie angielskich wyrazów, które kojarzą się im z tematem wiersza, w tym przypadku z umieraniem i śmiercią. Z moich obserwacji wynika, że najczęściej wymieniane są: *death* (śmierć), *murder* (mord), *die* (umierać) i *fear* (strach). Jak się okazuje, często skojarzenia uczniów trafnie odzwierciedlają leksykę utworu. Wystąpiły tylko takie nieznaczne różnice jak *murderous* zamiast *murder* i synonim *dread* zamiast *fear*. Oto wersja wyjściowa:

Death

- 1 NOR dread nor hope attend
- 2 A dying animal;
- 3 Dreading and hoping all;
- 4 A man awaits his end
- 5 Many times he rose again.
- 6 Many times he died,
- 7 A great man in his pride
- 8 Confronting murderous men
- 9 Supersession of breath;
- 10 Casts derision upon
- 11 Man has created death.
- 12 He knows death to the bone —

Teraz uczeń ma ustalić kolejność wersów, po czym wiersz zostaje zaprezentowany w oryginalnej postaci:

Death

- 1 NOR dread nor hope attend
- 2 A dying animal;
- 3 A man awaits his end
- 4 Dreading and hoping all;
- 5 Many times he died,
- 6 Many times he rose again.
- 7 A great man in his pride
- 8 Confronting murderous men
- 9 Casts derision upon
- 10 Supersession of breath;
- 11 He knows death to the bone —
- 12 Man has created death.

Jeśli wersje uczniów różnią się od oryginalnej, należy wtedy zapytać, dlaczego ułożyli wersy właśnie w taki sposób. W przypadku podanego tu przykładu zdarza się to rzadko, gdyż wiersz ten daje się łatwo „odrestaurować”. Następnym etapem jest przeanalizowanie czynników, które

pomogły w odnalezieniu prawidłowej sekwencji wersów. Mogły to być:

- ▶ interpunkcja (np. jest mało prawdopodobne, aby ostatnia linia kończyła się myślnikiem, a poprzedzająca ją kropką),
- ▶ rymy (pierwsza i trzecia linia, piąta i siódma, dziesiąta i dwunasta),
- ▶ gramatyka (w linii dziewiątej i dziesiątej dopełnienie nie może wystąpić przed orzeczeniem).

Zastanawiając się nad procesem rekonstrukcji wiersza lub poematu, odkrywamy, jaką strukturę ma dyskurs danego utworu. Wiele cech tego dyskursu można odnieść następnie do innych sytuacji, np. kolokacje *murderous men* odnajdziemy współcześnie w rozmowach i prasie opisujących świat pełen terroru, okrucieństwa i zbrodni. Inne, jak *supersession of breath*, będą raczej specyficzne dla poezji.



Rozumienie wiersza

Ćwiczenie to polega na prezentacji krótkiego poematu zaopatrzonego w listę wyrazów, które mogą się okazać dla czytelnika trudne. Definicje tych wyrazów, oznaczonych w tekście numerami, podane są w języku angielskim i polskim. Można poprosić uczniów o kilkukrotne ciche przeczytanie utworu lub spróbować głośnego czytania, co stwarza doskonałą okazję do kontroli fonetyki i wyczucia rytmu. Potem następuje seria ćwiczeń sprawdzających stopień zrozumienia tekstu oraz opanowanie leksyki i zagadnień gramatycznych, które pojawiły się w utworze. Poniżej przedstawiam trzy wiersze różnych autorów z towarzyszącymi im zadaniami.

Przykład 1.

The Confirmation, Edwin Muir (1887–1959)

YES, yours, my love, is the right human face.
I in my mind had waited for this long,
Seeing the false and searching for the true,
Then found you as a traveller finds a place
Of welcome suddenly amid the wrong
Valleys and rocks and twisting roads. But you,
What shall I call you? A fountain in a waste,

A well¹ of water in a country dry,
Or anything that's honest and good, an eye
That makes the whole world bright. Your open
heart,
Simple with giving, gives the primal deed,
The first good world, the blossom², the blowing
seed,
The hearth³, the steadfast⁴ land, the wandering
sea,
Not beautiful or rare in every part,
But like yourself, as they were meant to be.

Glossary

- 1 a hole drilled into the earth to obtain water = studnia
- 2 the flower of a plant = kwiat, kwiecie
- 3 the floor of a fireplace, fireside, home = paleńsko, kominek, ognisko domowe
- 4 firmly fixed in place = przytwierdzony, nieruchomy

Ćwiczenia

1. *Answer these questions (Odpowiedz na pytania):*
 - a. Whom does the poet describe? (Kogo opisuje poeta?)
 - b. Does the author find the object of his quest easily or not? How do you know? (Czy autor łatwo odnajduje przedmiot swoich poszukiwań? Skąd to wiesz?)
 - c. Which lines tell you that what the poet treasures most in his mistress is her natural, not artificially perfect, love? (Które wersy mówią o tym, że to, co poeta najbardziej ceni w swej ukochanej, to jej naturalna, a nie sztucznie idealna, miłość?)
2. *Put into your own words (Sparafrazuj własnymi słowami, po angielsku):*
 - a. A fountain in a waste.
 - b. The steadfast land, the wandering sea.
3. *Use the words printed in italics in sentences of your own (Użyj wyrazów napisanych kursywą w zdaniach własnej kompozycji):*
 - a. A well of water in a country dry.
 - b. The first good world, the blossom, the blowing seed.
4. *Give two meanings of (Podaj po dwa znaczenia następujących słów):*
(a) rock, (b) country, (c) land.

Sugerowane odpowiedzi

- His beloved.
 - It's an arduous journey, through "wrong valleys" and along "twisting roads."
 - Lines 10-15, where the poet says that his beloved and her affection for him is not necessary "beautiful or rare in every part."
- A well in a desert.
 - The motionless land, the swaying sea.
- The peasants get their water from a well.
 - Sweet pea seed can be sown in April.
- Rock is a part of the earth's crust. To rock means to move gently or to shake violently.
 - Country is territory demarcated by topographical conditions, it is also a state.
 - Land is any part of the earth's surface not covered by water. To land means to bring (an aircraft) down to the ground.

► Przykład 2.

Silver, Walter de la Mare (1873–1956)

Softly, silently, now the moon
Walks the night in her silver shoon¹;
This way, and that, she peers², and sees
Silver fruit upon silver trees;
One by one the casements³ catch
Her beams beneath the silvery thatch⁴;
Couched⁵ in his kennel⁶, like a log
With paws of silver sleeps the dog;
From their shadowy cote⁷ the white breasts
peep
Of doves in a silver-feathered sleep;
A harvest mouse goes scampering⁸ by,
With silver claws, and silver eye;
And moveless fish in the water gleam⁹,
By silver reeds¹⁰ in a silver stream.

Glossary

- shoes = buty
- looks carefully = patrzy uważnie
- windows with sashes opening on hinges = okna z ramami na zawiasach
- a roof made of dried straw = dach ze słomy
- lying at rest = leżący i odpoczywający
- a shelter for a dog = psia будa
- a small shed for pigeons, pigs, or sheep = małe pomieszczenie dla sów, owiec lub gołębi
- running with quick steps as if frightened = truch-tając
- shine softly = połyskiwać, słabo świecić
- grass-like plants growing near or in water = wodorosty

Ćwiczenia

- Answer these questions (Odpowiedz na pytania):
 - What is there above the casements? (Co jest ponad okiennicami?)
 - Which animal is awake? (Które zwierzę nie śpi?)
 - What does "sleep like a log" mean? (Co oznacza porównanie *sleep like a log*?)
 - What is meant by *harvest*? (Co oznacza w wierszu słowo *harvest*?)
- Why is everything the colour of silver? (Dlaczego wszystko w wierszu jest koloru srebra?)
- Classify the rhymes into (Podziel rymy na zawierające):
 - those with long vowel-sounds (such as *moon*), and (samogłoski długie),
 - those with short vowel-sounds (such as *catch*) (samogłoski krótkie).
Which are more musical? Which are more numerous? (Które są liczniejsze? Które są bardziej muzyczne?)
- Explain why the word chosen by the poet is better than that in brackets (Wyjaśnij, dlaczego wyrazy użyte przez poetę są bardziej odpowiednie niż te podane w nawiasach):
silver (white), peer (look), beams (rays), couched (lying), cote (house), her (its).

Example: *walks (moves through)* – The metaphorical use of *walks* for the movement suggests life and helps to personify the moon. The reader sees the moon in his mind's eye as a real presence walking through the night.

Przykład: *walks (moves through)* – Metaforyczne użycie *walks* dla wyrażenia ruchu sugeruje życie i pozwala na personifikację księżyca. Czytelnik postrzega księżyc jako żywą osobę spacerującą przez noc.

Sugerowane odpowiedzi

- The moon.
 - A mouse.
 - To sleep soundly.
 - The season when ripened crops are gathered.
- Because everything is saturated with the silver light reflected from the moon.
- moon – shoon
sees – Teres
by – eye
gleam – stream
 - catch – thatch
log – dog
peep – sleep

4. a. The word *silver* suggests more exquisite, delicate and precious qualities. *Silver* is neither as plain nor as extreme as *white*; it is a grayish lustrous white like the silver of the leaves.
- b. *Look* is a general word, thus dispassionate. *Peer*, on the other hand, stands for a looking with a narrowing of the eyes and a movement of the head. To *peer* means to look inquiringly – another manifestation of the personified moon.
- c. Both rays and beams are streams of light. But while *ray* implies a still narrow smaller amount of light, *beam* means a broader, less stable stream of light.
- d. To be *couched* denotes a comfortable, restful position. Lying lacks this connotation.
- e. A *cote* is a special small house for e.g. pigeons.
- f. Though grammatically *moon* has a neutral gender, in this verse the moon is viewed as a (female) person; therefore the choice of the objective case of *she* instead of *it*.

► Przykład 3.

Youth and Age, Thomas Campion (1567–1620)

Though you are young and I am old,
 Though your veins¹ hot and my blood cold,
 Though youth is moist and age is dry,
 Yet embers² live when flames do die.

The tender graft³ is easily broke,
 But who shall shake the sturdy⁴ oak ?
 You are more fair and fresh than I,
 Yet stubs⁵ do live when flowers do die.

Thou⁶, that thy⁷ youth dost⁸ vainly boast,
 Know, buds⁹ are soonest nipped¹⁰ with frost.
 Think that thy fortune still doth cry:
 'Thou fool, tomorrow thou must die.'

Glossary

- 1 blood vessels = naczynia krwionośne
- 2 small pieces of glowing wood in the ashes of a fire = zgliszczka
- 3 a young part taken from a tree or plant = przeszczip
- 4 strong, solid = silny, solidny
- 5 short stems of a plant = łodygi
- 6 you = (archaizm) ty
- 7 your = (archaizm) twój, twoje
- 8 do = (archaizm) robić
- 9 a flower not fully open = pączek, pąk
- 10 pinched = szczypanąć, ściąć

Ćwiczenia

1. Which parts of the text mean the following? (Które fragmenty tekstu znaczą co następuje?)
 - a. Young people are passionate (Młodych cechuje temperament).
 - b. The young fall ill more easily (Młodzi łatwiej zapadają na choroby).
 - c. Old people do not easily give in to disaster (Starsi nie poddają się łatwo katastrofom).
 - d. The brightness of youth soon passes away (Blichtr młodości szybko przemija).
 - e. Old people have fixed habits and opinions (Starsi mają uformowane nawyki i opinie).
2. a. In line 2, which verb is omitted? (Jaki czasownik został pominięty w drugim wersie?)
 - b. What is the ordinary grammatical form for 'broke' (line 5)? (Jaka jest typowa trzecia forma czasownika *break*?)
 - c. What is the function of the word 'do' in line 8? (Jaka jest funkcja wyrazu *do* w wersie 8?)
 - d. In line 9, what is the object of the verb 'boast'? What is the prose form of 'thou dost boast' (Co jest dopełnieniem czasownika *boast* w wersie 9? Wyraż prozą frazę *thou dost boast*).
 - e. Why are the buds 'soonest nipped with frost'? (Dlaczego pąki są/będą *soonest nipped with frost*?)
 - f. 'To nip something in the bud' is an idiomatic expression. Find out from your dictionary what it means (Odszukaj w słowniku znaczenie idiomu *to nip something in the bud*).

Sugerowane odpowiedzi

1. a. ...your veins hot...
- b. The tender graft is easily broke,
- c. ...who shall shake the sturdy oak ?
- d. ..., buds are soonest nipped with frost.
- e. Yet embers live when flames do die.
2. a. are
- b. broken
- c. It functions here as an intensifier.
- d. The object is *youth*, and the prose form would be *you boast*.
- e. Because buds are underdeveloped flowers, implying beings which are weak and fragile.
- f. It means to stop something in the beginning of its development.



Wykrywanie cech charakterystycznych dla poezji

Poezję cechują pewne elementy lingwistyczne, które odróżniają ją od innych rodzajów dyskursu. Ich rozpoznanie jest warte uwagi, gdyż może pomóc uczniowi rozwiązać problemy napotykane podczas czytania poezji. Poniżej podaję kilka fragmentów z różnych poematów. Podkreślam fragmenty, na które uczeń powinien zwrócić uwagę i spróbować wyjaśnić, co jest w nich z językowego punktu widzenia niezwykle. Po każdym przykładzie podaję proponowaną odpowiedź.

O Rose, thou art sick!
The invisible worm
That flies in the night,
In the howling storm,
William Blake, *The Sick Rose*

Archaizmy (archaisms), *thou* to dzisiaj *you*, *art* natomiast to *are*.

Half a league, half a league,
Half a league onward,
All in the valley of Death
Rode the six hundred.
Alfred, Lord Tennyson, *The Charge of the Light Brigade*

Odwrócona składnia (reversed syntax), typową sekwencją byłoby *All the six hundred rode in the valley of Death*.

Will you turn a deaf ear
To what they said on the shore,
Interrogate their poises
in their rich houses;
W.H. Auden, *Questioner Who Sits So Sly*

Idiom (idiom) znaczący „udawać, że się czegoś nie słyszy”. Całkowicie współczesny, nadający się do użycia podczas każdej rozmowy.

Do not go gentle into that good night,
Old age should burn and rave at close of day;
Rage, rage against the dying of the light.
Dylan Thomas, *Do not go gentle into that good night*

Przykład **metafory (metaphor)**. Autor dobitnie stwierdza, że nie należy łagodnie poddawać się śmierci, należy z nią wściekle walczyć.

Did ye not hear it? – No; ‘twas but the wind,
Or the car rattling o’er the stony street;
George Gordon, Lord Byron, *Childe Harold’s Pilgrimage*

Obserwujemy tu dwa środki poetyckie. Pierwszy to tzw. **elizja (elision)**, czyli pominięcie samogłoski albo sylaby lub stopienie dwóch samogłosek w jedną, tak aby uzyskać odpowiednie metrum w danej linii. Drugie to przykład **onomatopei (onomatopoeia)**, czyli dźwiękowej imitacji – słowo *rattle* to jak polski *turkot*.

Higher still and higher
From the earth thou springest
Like a cloud of fire;
The blue deep thou wingest,
And singing still dost soar, and soaring ever
singing.
Percy Bysshe Shelley, *To a Skylark*

Tu natomiast mamy przykład **porównania (simile)**, do którego tworzenia potrzebny jest łącznik *like* lub *as*.

They glided past, they glided fast,
Like travellers through a mist:
They mocked the moon in a rigadoon
Of delicate turn and twist,
And with formal pace and loathsome grace
The phantoms kept their tryst.
Oscar Wilde, *The Ballad of Reading Goal*

W tej zwrotce widzimy trzy przykłady **asonan-su (assonance)**, to jest powtórzenia identycznej samogłoski w jednym wersie.

When I am dead, my dearest,
Sing no sad songs for me;
Plant thou no roses at my head,
Nor shady cypress tree:
Christina Georgina Rossetti, *Song*

W drugim wersie mamy do czynienia z **aliteracją (alliteration)**, czyli kilkakrotnym powtórzeniem litery lub dźwięku rozpoczynającego wyraz.



Konkluzja

Użycie poezji na lekcji języka nie powinno być widziane jedynie jako ciekawa rozrywka. Włącza-

jąc język poezji do nauki języka obcego, można doprowadzić do poprawy jego znajomości. Posłużenie się wierszem gramatycznie i leksykalnie powiązany z zagadnieniami przyswajanymi w tym samym czasie może być skutecznym narzędziem ułatwiającym powtórzenie i utrwalenie elementów obu podsystemów językowych oraz ich skuteczniejszą akwizycję. Utwór zawierający na przykład częściowo dyskurs formalny, a częściowo nieformalny może zostać użyty jako punkt wyjścia dla lekcji uczulającej ucznia na różne rejestry mowy.

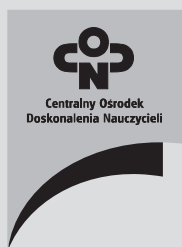
Projektując materiały z wykorzystaniem poezji, nauczyciel powinien najpierw przeanalizować to, co jest niezwykle i nietypowe w języku danego wiersza. Zadania przeznaczone dla ucznia powinny się koncentrować wokół tych niestandardowych cech lingwistycznych charakteryzujących utwór,

które będą ekscytować zmysł literacki czytelnika, ułatwią zrozumienie treści i pomogą w utrwaleniu nowo przyswojonego języka. Glottodydaktyka dzięki temu odżyje, zdradzając mniej symptomów *rigor mortis*.

Bibliografia

- Ball W.J., G.C. Thornley (1961), *The Golden Road to English Literature – Book Two*, London: Longmans, Green & Co Ltd.
- Burgess A. (1974), *English Literature*, Burnt Mill, Harlow: Longman Group UK Limited.
- Corder Pit S., P.B. Allen (red.) (1974), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics – vol. 3*, Oxford: Oxford University Press.
- Lazar G. (1993), *Literature and Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wain J. (red.) (1990), *The Oxford Anthology of English Poetry*, Oxford: Oxford University Press.

(sierpień 2007)



Centralny Ośrodek
Doskonalenia Nauczycieli

WYDAWNICTWA CODN PROPONUJĄ

EUROPEJSKIE PORTFOLIO DLA STUDENTÓW — przyszłych nauczycieli języków



David Newby • Rebecca Allan • Anne-Britt Ferner
Barry Jones • Hanna Konecnińska • Kristine Sæglidyan

EUROPEJSKIE PORTFOLIO DLA STUDENTÓW

— przyszłych nauczycieli języków

Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków

- ◆ ma ich zachęcać do refleksji nad posiadaną wiedzą, dotyczącą dydaktyki i nad umiejętnościami niezbędnymi w nauczaniu języków
- ◆ pomóc im oceniać swoje kompetencje dydaktyczne
- ◆ umożliwić im monitorowanie postępów i odnotowywanie doświadczeń związanych z nauczaniem

Dostępne tylko w bibliotekach uczelni kształcących nauczycieli i na naszej stronie internetowej — www.codn.edu.pl

MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Dorota Żuchowska¹⁾
Łódź

Wyprawka czarodzieja, czyli *Harrius Potter scholam Hogvartensem frequentat*

Zainspirowana artykułem *Harrius Potter et Philosophi lapis*, który znalazłam w jednym z numerów *Języków Obcych w Szkole*²⁾, postanowiłam wykorzystać tę lekturę na swoich lekcjach. Do tej pory na łacinę zostały przetłumaczone dwie pierwsze części przygód młodego czarodzieja. Autorem przekładu jest Peter Needham, emerytowany profesor literatury klasycznej college'u Elton. Jego łacina jest na tyle dostępna, że uczniowie już w drugim roku nauczania radzą sobie ze zrozumieniem tekstu.

Lekcję, którą proponuję (90 min.), poprzedzam wprowadzeniem (lub powtórzeniem) słownictwa z zakresu *Animalia* i *Vestimenta*. Przedmiotem działań uczniów jest fragment rozdziału *Agniportum Diagonion* (Ulica Pokątna), który opowiada o tym, jak Hagrid wręcza Harry'emu spis rzeczy niezbędnych uczniowi pierwszej klasy Szkoły Magii i Czarodziejstwa. I właśnie ta wyprawka będzie poddana analizie. Na początku lekcji uczniowie otrzymują od nauczyciela wykaz słownictwa w języku łacińskim dotyczącego tematu.

Magia

magia, -ae – magia

incantamentum, -i – zaklęcie

veneficium, -i – czary

fascinatio, -onis – urok, czar

magus, -i; fascinatus, -i; veneficus, -i – czarodziej
maga, -ae; fascinata, -ae; venefica, -ae; saga, -ae

– czarodziejka, czarownica

magicus 3 – czarodziejski, magiczny

fascino 1; incanto 1 – czarować

scopa, -ae – miotła

imaginarius 3 – fantastyczny, dziwny

tenebrosus 3 – tajemny

baculum, -i – różdżka

phiała, -ae – fiołka

lebes, -etis – kociołek

liber expositorius – poradnik

Ćwiczenie 1. Tworzenie łacińskiej nazwy Szkoły Magii i Czarodziejstwa. Nazwa *Hogwart* znana wszystkim uczniom łatwo zostaje przemianowana na łacińskie *Hogvartus* (przymiotnik *Hogvartensis*). Sformułowanie *Schola Hogvartensis artium magicarum et fascinationis* jest proste i zrozumiałe.

Ćwiczenie 2. Uczniowie pod kierunkiem nauczyciela tworzą wstępną listę rzeczy niezbędnych młodemu magowi:

- ▶ odzież (*vestimenta*),
- ▶ książki (*libri*),
- ▶ pozostałe wyposażenie (*alius apparatus*).

Ustalają, co może wchodzić w skład poszczególnych kategorii, jakie ubrania, książki, zwierzę-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego w XVIII i XXIV Liceach Ogólnokształcących w Łodzi.

²⁾ A. Zeler (2003), *Harrius Potter et philosophi lapis*, „Języki Obce w Szkole” 5/2003, s. 106.

ta. Nauczyciel zawiesza w klasie przygotowany uprzednio karton, który uczniowie podzieleni na trzy grupy uzupełniają właściwymi łacińskimi słowami.

SCHOLA HOGVARTENSIS ARTIUM MAGICARUM ET FASCINATIONIS
VESTIMENTA
LIBRI
APPARATUS ALIUS

Ćwiczenie 3. Tłumaczenie tekstu. Nauczyciel roz-
daje kserokopie tekstu w języku łacińskim.

*Schola Hogvartensis artium magicarum et fascina-
tionis.*

Vestimentum

Opus est discipulis primi anni:

- i. trinae vestes simplices cottidianae (nigrae),*
- ii. petasus simplex et acutus (niger) diurnum in
usum,*
- iii. par digitabulorum protegentium (e tergo draco-
nis aut materia simili),*
- iv. pallium hibernum (nigrum argenteis vinculis).*

*Quaesumus, ut vestimenta omnia nomine discipu-
li signetur.*

Libri necessari

*Discipuli omnes debent habere exempla librorum
insequentium:*

- i. Liber Ordinarius Incantamentorum (Gradus Pri-
mus) a Miranda Goshawk,*
- ii. Historia Artis Magicae a Bathilda Bagshot,*
- iii. Theoria Magica ab Adalberto Waffling,*
- IV. Expositio Elementarum Tranfigutationis ab Eme-
rico Switch,*
- v. Mille Magicae Herbae et Fungi a Phillida Spore,*
- vi. Haustus et Potiones Magicae ab Arsenio Jigger,*
- vii. Bestiae Imaginariae et Ubi Inveniendae Sunt
a Newt Scamander,*
- viii. Vires Tenebrosae: Liber Expositorius Se Defen-
dendu a Quentin Trimble.*

Apparatus Alius

- i. baculum unum,*
 - ii. lebes unus e stanno plumboque mixtus, ordina-
riae magnitudinis secundae,*
 - iii. synthesis una phialarum vitrearum aut crystalli-
narum,*
 - iv. telescopium unum,*
 - v. libra aenea una.*
- Discipulis quoque licet afferre strigem aut felem
aut bufonem.*
- Parentes monentur ut non permittatur discipulis primi
anni proprium habere manubrium scoparum.*

W trakcie pracy uczniów nauczyciel sprawdza
poprawność wykonania ćwiczenia 2.

Uczniowie, po przetłumaczeniu powyższego
fragmentu, porównują swoje tłumaczenie z prze-
kładem literackim³⁾.

Ćwiczenie 4. Praca domowa. Przetłumacz na
język polski następujące zaklęcia z powieści *Har-
ry Potter*.

- a) Expecto(exspecto)⁴⁾ patronum.
- b) Oculus (oculum) reparo.
- c) Quietus.
- d) Aqua (aquam) eructo.
- e) Incendio.

(wrzesień 2007)

³⁾ J.K. Rowling (2000). *Harry Potter i kamień filozoficzny*, tł. A. Polkowski, Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina, s. 73.

⁴⁾ W nawiasie podaję wersję poprawną językowo.

Angielskie krzyżówki maturalne – część I

Uczniów przygotowujących się do egzaminu maturalnego z języka angielskiego czeka powtórzenie słownictwa dotyczącego tematów ujętych w standardach wymagań egzaminacyjnych z języka obcego nowożytnego. W *Informatorze maturalnym*²⁾ zawarto 15 działów tematycznych dla poziomu podstawowego i rozszerzonego, których znajomość jest sprawdzana. Są to: *człowiek, dom, szkoła, praca, życie rodzinne i towarzyskie, żywienie, zakupy i usługi, podróżowanie i turystyka, kultura, sport, zdrowie, nauka i technika, świat przyrody, państwo i społeczeństwo oraz elementy wiedzy o krajach obszaru językowego*.

Opracowałam 15 krzyżówek testujących słownictwo z tych właśnie działów i chcę je przedstawić w serii trzech artykułów z nadzieją, że przydadzą się one innym nauczycielom jako pomoc

w powtarzaniu angielskiego słownictwa przed maturą. Proponowane przeze mnie krzyżówki zawierają hasła w języku angielskim. Można jednak zastosować prostszą wersję – na przykład dla uczniów zamierzających zdawać maturę z języka angielskiego na poziomie podstawowym – i podać objaśnienia hasel w języku polskim lub ułatwić rozwiązywanie krzyżówki, wstawiając niektóre literki.

Uczniowie w ramach zajęć powtórzeniowych lub pracy domowej mogą również sami ułożyć podobne krzyżówki. Za ich zgodą nauczyciel może je zebrać, stworzyć bank krzyżówek i korzystać z niego w pracy z innymi uczniami.

Prezentuję pięć krzyżówek z następujących działów tematycznych: *człowiek, dom, szkoła, praca, życie rodzinne i towarzyskie*.

ANSWERS

► MAN

ACROSS: 1. scarf, 2. weight, 3. graduate, 4. appearance, 5. widow, 6. honest, 7. ambitious, 8. chat, 9. tracksuit, 10. jewellery, 11. tattoo, 12. birth, 13. patient

DOWN: 1. Mrs., 2. wedding, 3. height, 4. cheerful, 5. scar, 6. complexion, 7. friendship, 8. fashion, 9. nationality, 10. calm, 11. Zodiac, 12. quarrel, 13. moustache, 14. reliable, 15. brave, 16. trait, 17. tie, 18. sad

► HOUSE

ACROSS: 1. curtains, 2. cellar, 3. rug, 4. hostel, 5. garden, 6. balcony, 7. comfortable, 8. roof, 9. bookcase, 10. home, 11. countryside, 12. suite, 13. oven, 14. furniture, 15. entrance, 16. radiator,

DOWN: 1. carpet, 2. iron, 3. neighbour, 4. study, 5. repairs, 6. accommodation, 7. cottage, 8. location, 9. bedroom, 10. flat, 11. cupboard, 12. shower, 13. elevator, 14. rent, 15. gate,

► SCHOOL

ACROSS: 1. lab, 2. education, 3. require, 4. cheat, 5. crib, 6. compulsory, 7. revision, 8. art, 9. mock, 10. scholarship, 11. fee, 12. examination, 13. expel, 15. degree, 16. chalk

DOWN: 1. late, 2. bell, 3. IT, 4. homework, 5. term, 6. blackboard, 7. hall, 8. locker, 9. graduate, 10. pupil, 11. lecture, 12. grade, 13. kindergarten, 14. pass, 15. discipline, 16. classroom, 17. explain, 18. memorize, 19. notes, 20. break

► WORK

ACROSS: 1. bonus, 2. trade, 3. colleague, 4. leave, 5. apply, 6. journalist, 7. shift, 8. fax, 9. office, 10. goal, 11. strategy, 12. plan, 13. cooperate, 14. retire, 15. profession

DOWN: 1. salary, 2. team, 3. company, 4. career, 5. wage, 6. dole, 7. applicant, 8. strike, 9. unemployment, 10. project, 11. contract, 12. file, 13. interview, 14. gross, 15. clerk

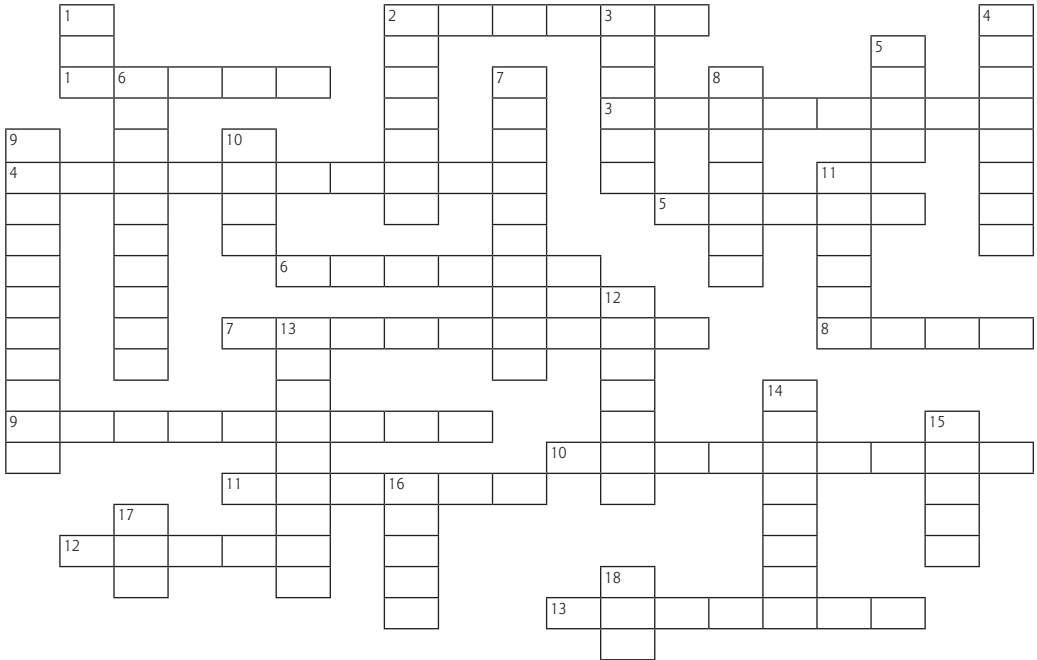
► FAMILY AND SOCIAL LIFE

ACROSS: 1. couple, 2. sibling, 3. presents, 4. honeymoon, 5. hobby, 6. birthday, 8. adult, 9. sister, 10. invitation, 11. leisure, 12. upbringing, 13. boyfriend, 14. dummy, 15. toy

DOWN: 1. childhood, 2. groom, 3. custom, 4. grandparent, 5. guest, 6. twins, 7. pub, 8. adoption, 9. anniversary, 10. grave, 11. date, 12. divorce, 13. picnic, 14. party, 15. D.I.Y.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Wejherowie.

²⁾ *Informator maturalny od 2005 roku z języka angielskiego* (2003), Warszawa: OKE.



ACROSS

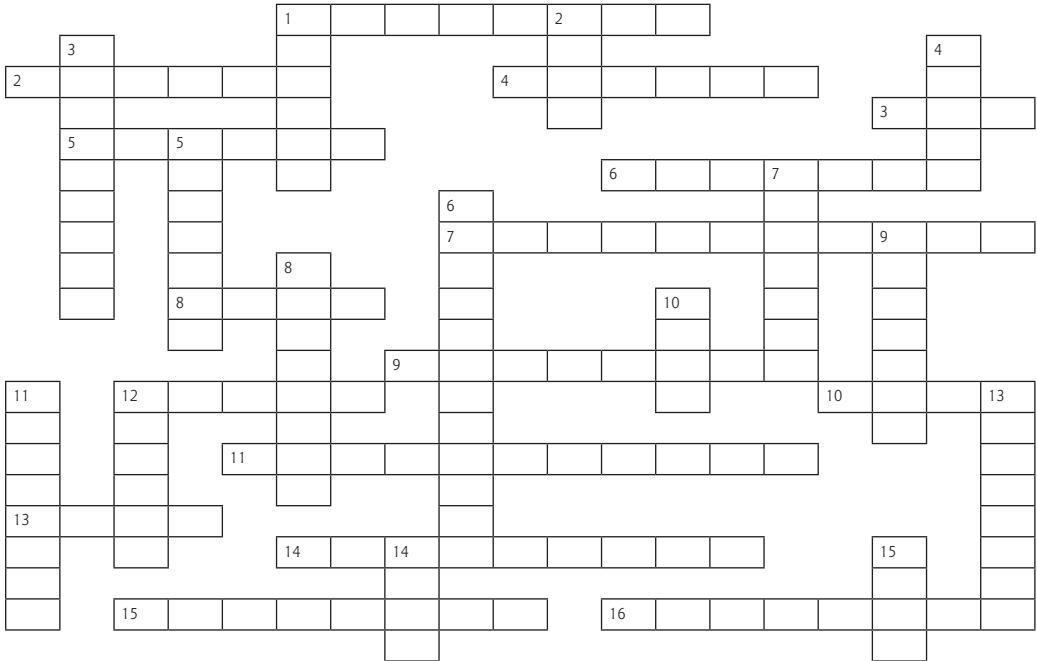
- 1 a piece of cloth worn around one's neck
- 2 how heavy a person is
- 3 a person who has completed studies
- 4 in general the way someone looks
- 5 a woman whose husband has died
- 6 adj., about someone who doesn't cheat others
- 7 adj., determined to be successful, rich, famous, etc.
- 8 informal conversation, talk with somebody
- 9 loose trousers and a loose top that you wear to do sports
- 10 objects that you wear as decoration
- 11 a picture drawn on someone's body
- 12 the occasion of a baby being born
- 13 adj., able to wait for a long time

DOWN

- 1 a polite or formal title used in front of the name of a woman who is married when we talk to or about her
- 2 a ceremony in which two people get married
- 3 how tall someone is
- 4 adj., about someone behaving in a happy, friendly way
- 5 a permanent mark on the skin where someone has been injured
- 6 the appearance of the skin on someone's face, e.g. a pale
- 7 a relationship between people who are friends
- 8 the way we dress, the styles of clothes and people's appearance
- 9 the legal status of being a citizen of a particular country
- 10 adj., not affected by strong emotions
- 11 it contains twelve signs, e.g. Libra, Scorpio, Leo, etc.
- 12 an argument, a row between people about some issue
- 13 the hair that grows on a man's upper lip
- 14 adj., one that you can depend on and trust
- 15 synonym of 'courageous'
- 16 a particular quality in someone's character, synonym of a 'feature'
- 17 a long narrow piece of cloth for a man's neck
- 18 adj., opposite of 'happy'



HOUSE



ACROSS

- 1 long pieces of cloth that hang down and cover a window
- 2 a room under a building usually used for storing things
- 3 a small carpet that covers part of a floor
- 4 a building where people living away from home can stay and get meals at low prices
- 5 a green area of land next to a house
- 6 a place sticking out from the wall of a building where you can stand
- 7 adj. about a place where you feel relaxed and pleasant
- 8 the top outer part of a building
- 9 a piece of furniture with shelves for books
- 10 the place where you live
- 11 the area outside towns and cities, with trees and fields
- 12 a set of rooms
- 13 a piece of equipment in a kitchen that you heat to cook food in
- 14 the chairs, tables, beds etc. that you put in a room
- 15 the place where you can enter a room or building

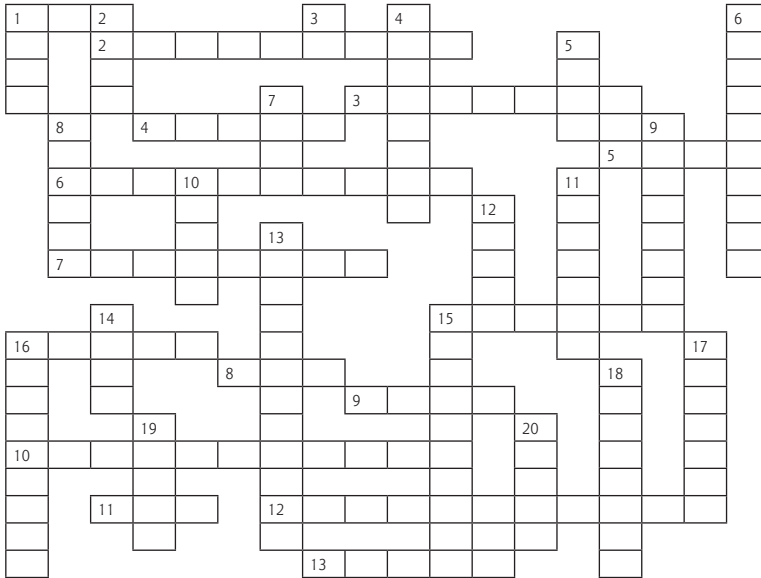
- 16 a large metal object used for heating a room

DOWN

- 1 a thick soft cover for a floor
- 2 an object which is a part of household equipment, used for making clothes smooth
- 3 someone who lives near you
- 4 a room in a house for reading
- 5 work that is done to fix a broken or damaged part of a house
- 6 in general a place for someone to stay, live, or work in
- 7 a small house, usually in a village
- 8 the place where someone is
- 9 a room where you sleep
- 10 a set of rooms for living in, usually on one floor of a building
- 11 a piece of furniture used for storing things, e.g. in a kitchen
- 12 a piece of bathroom equipment used for washing
- 13 a lift in a building
- 14 to pay money regularly to use a house, room, etc. that belongs to someone else
- 15 a door in a fence or wall



SCHOOL



ACROSS

- 1 a classroom with equipment for teaching science
- 2 the process of teaching and learning in a school
- 3 to need; to demand from a learner; teachers their students to learn
- 4 to behave in a dishonest way, e.g. during a test
- 5 a piece of paper used by dishonest students during a test
- 6 a synonym of 'obligatory', about some school subjects
- 7 studying again something that someone has already learned, in preparation for an exam or a test
- 8 a school subject related to painting, drawing and sculpture
- 9 an exam taken at school for practice before a real exam
- 10 an amount of money given by a school or other organization to a student for his/her good results
- 11 an amount of money paid for entering a school or college
- 12 a big test of a student's knowledge
- 13 to remove a student from school for bad behaviour

- 4 an exercise which teachers give students to do at home
- 5 a school year is divided into two such periods of time
- 6 a dark surface on a wall which teachers write on with a chalk
- 7 a large room used for events involving a lot of people, e.g. a school sports ...
- 8 a school cupboard where students keep their possessions
- 9 to finish a school or university
- 10 a child at primary school
- 11 a formal talk on a serious subject given to a group of students
- 12 a mark given to a student for a piece of work
- 13 a school for children aged 3-6
- 14 to be successful in an exam, course
- 15 training, obedience and self-control that should be maintained at school
- 16 a room in a school where students are taught
- 17 to make something clear or easy to understand by giving information about it
- 18 to learn something by heart
- 19 information that students write on paper during a lesson
- 20 a period of time for students to have a rest between the lessons

15 the qualification given to a student for completing a course or study at a university

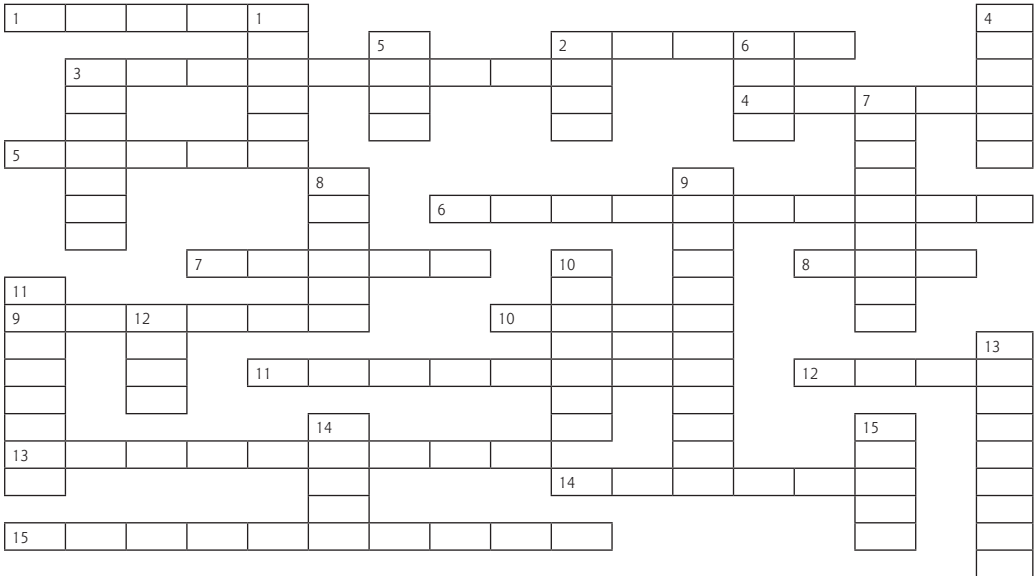
16 a piece of soft usually white rock used for writing on a blackboard

DOWN

1 if a student comes to school after the lesson has already begun, he/she is

2 a school signal to start and finish a lesson

3 an abbreviation for *information technology*



ACROSS

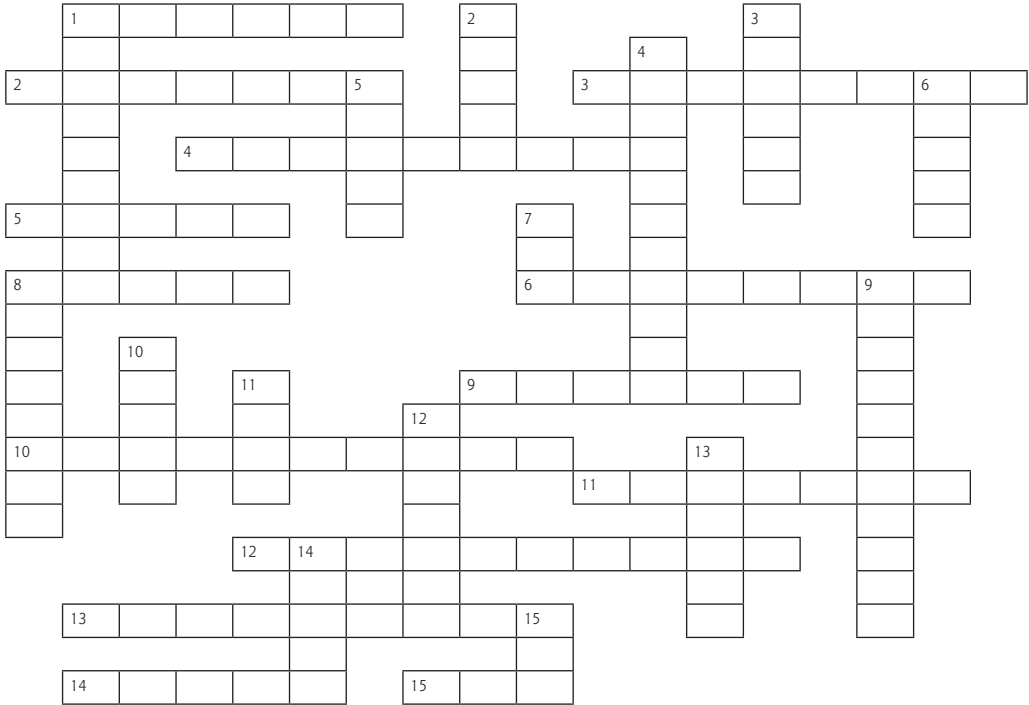
- 1 money added to someone's wages, especially as a reward for someone's good work
- 2 a particular kind of job, especially one that requires special skill with your hands
- 3 someone you work with
- 4 time you are allowed to spend away from your work
- 5 to make a formal (usually written) request for a job
- 6 someone who writes news reports for newspapers
- 7 a system of working for a particular period of time during the day or night
- 8 a special machine that is used for sending letters in an electronic form down a phone line and then for printing them
- 9 a building/room where people work
- 10 an objective, target
- 11 an elaborate plan for achieving something
- 12 to think carefully about something you want to do, and decide how and when you will do it
- 13 to collaborate or work together
- 14 to stop working e.g. after reaching a certain age
- 15 in general a job that requires a high level of education and training

DOWN

- 1 a monthly payment
- 2 a group of people who have been chosen to work together
- 3 a business organization that makes or sells goods or services
- 4 a job that you have been trained for and which you do for a long time in your life
- 5 a weekly payment
- 6 money given by the government to jobless people
- 7 a person who has formally asked for a job
- 8 to stop working as a protest against something related to someone's work
- 9 the situation in which a number of people in a particular country cannot get a job
- 10 a carefully planned piece of work to get information about something
- 11 an official agreement between two parts, stating what each will do
- 12 a set of papers, records that contain information about a particular person or subject
- 13 a formal meeting at which a person is asked questions while applying for a job
- 14 e.g. a total amount of money earned before any tax or costs have been taken away
- 15 a person who keeps records or accounts in an office



FAMILY AND SOCIAL LIFE



ACROSS

- 1 two people who are married or are together
- 2 a brother or sister
- 3 a synonym of 'gifts'
- 4 a special time spent together by the newly-wed
- 5 an activity one does for pleasure
- 6 a special day celebrating one's birth
- 8 about a person aged 18 and over 18
- 9 a girl who has the same parents as another person
- 10 a written or oral request for someone to go to an event
- 11 the time when you are not working or doing other duties
- 12 the way in which someone is educated
- 13 a boy with whom a girl is having a romantic relationship
- 14 a smooth rubber given to a baby to suck, a pacifier
- 15 an object for children to play with

DOWN

- 1 the time when someone is a child
- 2 a man who is getting married

- 3 tradition, a way of behaving or a belief which has been established for a long time
- 4 the father or mother of your child
- 5 a person who visits your house
- 6 two children born to the same mother on the same occasion
- 7 a building where you can buy and drink alcoholic drinks
- 8 taking another person's child into your family and legally raise him/her
- 9 the day on which an important event happened in the past
- 10 a place in the ground where a dead person is buried
- 11 to regularly spend time with someone you're in love with
- 12 when your marriage is ended by a legal process
- 13 an occasion when you take a meal with you outside
- 14 a social event where a group of people meet to talk, eat, drink, dance, etc.
- 15 an abbreviation for: DO-IT-YOURSELF

(październik 2007)

Pomysł na literaturę – Portret Doriana Graya

Staram się prowadzić lekcje języka angielskiego w taki sposób, aby zainteresować uczniów tematem, zachęcić ich do czynnego udziału w lekcji oraz przekazać jak najwięcej wiedzy o nauczanym języku. By uciec od rutyny, sięgam do tekstów literackich w języku angielskim, które dają wiele możliwości nauczycielowi z wyobraźnią i chętnemu do współpracy z uczniami. Nauka za pomocą literatury to nauka angażująca emocje, przeżycia i wyobraźnię, które wspomagają pamięć długotrwałą. Cytaty, zwroty lub wyrażenia utrwala się w pamięci uczniów, kojarząc się z wydarzeniami i scenkami z utworu literackiego. Literatura jest otwarta na wieloznaczność interpretacji odbiorcy, dzięki czemu jest ona doskonałą metodą zaangażowania uczniów do dyskusji na temat poznanej lektury, zamierzeń autora i sposobu przekazania publiczności zawartych w niej treści. Celem tych dyskusji nie jest wyłącznie pisanie streszczeń i wydawanie opinii na temat przeczytanego tekstu literackiego, lecz również pokazanie uczniom innych możliwości przekazania jego treści. Jednym z pomysłów może być odegranie utworu na scenie przed publicznością. Zorganizowanie przy takiej okazji imprezy szkolnej poświęconej literaturze angielskiej jest doskonałym sposobem jej propagowania, a ponadto zachęca uczniów do aktywnego uczestnictwa w życiu szkoły i poznawania kultury angielskiej.

Z okazji obchodów dni języków obcych w szkole średniej wybrałam *Portret Doriana Graya* irlandzkiego poety, dramatopisarza i prozaika Oscara Wilde'a. Po krótkiej prezentacji biografii słynnego pisarza uczniowie rozpoczęli przedstawienie w języku angielskim. Z powodu tego, że wśród publiczności byli zarówno uczniowie, jak i nauczyciele, którzy nie władali zbyt dobrze językiem angielskim, wprowadziłam fragmenty opowiedane przez narratora w języku polskim w celu

ułatwienia zrozumienia akcji toczącej się na scenie. Opracowując i upraszczając scenariusz, wziłam pod uwagę dwa czynniki: dostosowanie tekstu do umiejętności uczniów oraz odpowiednią długość całego przedstawienia, która, żeby nie znudzić publiczności, nie powinna przekraczać 45 minut. W trakcie przedstawienia kilka razy następowała przerwa muzyczna, podczas której uczniowie wykonywali piosenki oddające nastrój wcześniejszej sceny.

Na potrzeby przedstawienia przygotowaliśmy następujące rekwizyty: dwa portrety głównego bohatera narysowane przez ucznia (jeden młodego Doriana i drugi ukazujący twarz zniszczoną, wyrażającą zło, które zagnieździło się w bohaterze), sztalugę malarską, pędzle, ołówek, nóż, pistolet, bombonierkę w kształcie serca, plakat aktorki Sibil Vane, różę, strój policjanta, szlafrok, kawałek materiału do zasłonięcia obrazu.



The Picture of Dorian Gray²⁾

Basil is drawing Dorian's portrait in his studio.

Henry to Basil: It is your best work, Basil, the best thing you've ever done. You must send it to the Academy next year.

Basil: No, I won't send it anywhere. I really can't exhibit it. I've put too much of myself into it.

The Butler: Mr Dorian Gray wants to see you, sir.

Basil to Henry: Dorian Gray is my dearest friend. He has a simple and a beautiful nature. Don't spoil him. Don't try to influence him. Your influence would be bad.

Dorian enters.

Dorian: Good morning, sir. Good morning, Basil. Ah, here it is. *He looks at the portrait with admiration.*

Henry to Dorian: Beauty is a form of genius, Dorian. It makes princess of those who have it.

Dorian smiles.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Gastronomiczno-Hotelarskich w Kaliszu.

²⁾ Scenariusz zawiera cytaty. Opracowanie na podstawie *The Picture of Dorian Gray* Oscara Wilde'a w angielskiej wersji językowej oraz tłumaczenia w języku polskim. Materiały dodatkowe: *Portret Doriana Graya* z Wikipedii, wolnej encyklopedii.

Henry: You smile!? When you have lost it you won't smile.

Dorian changes the expression of his face and becomes serious.

Basil to Dorian: Don't you like it?, with surprise and pity on his face.

Dorian: Oh, it's wonderful. But how sad it is!, with his eyes still fixed on the portrait. How sad it is that I'll grow old and horrible but this picture will remain always young. It will never be older. If it were only the other way. For that I would give everything. I would give my soul for that!

Basil: Dorian! Don't talk like that. I've never had such a friend as you. You're not jealous of the portrait, are you?

Dorian: I am jealous of everything whose beauty does not die. I'm jealous of the portrait you've painted of me. Why should it keep what I must lose? Why did you paint it?, starts crying in despair.

Basil starts looking for his long palette-knife. He finds it at last and wants to rip up the canvas.

Dorian to Basil: Don't, Basil. Don't. It would be murder. It's so beautiful.

Basil: Take it, Dorian. It's a present for you.

Narrator: Dorian wyraził szalone życzenie, aby portret nosił brzemię jego dni, a on zachował nieskażony wdzięk wiecznej młodości.

Several days later. Dorian is at the theatre. He is fascinated by Sibyl's play who performs Shakespeare.

A scene from "Hamlet".

Polonius: My dear daughter. I've heard that prince Hamlet and you meet very often. What is between you?

Sibyl as Ophelia: He has shown many signs of his affection to me, my lord.

Polonius: Affection! Do you believe in his affection?

Ophelia: I do not know what I should think, my lord. He spoke to me about his love in most honourable fashion.

Polonius: I know how generous the tongue is when the blood burns. This is what I must tell you, Ophelia. From now on I forbid you to accept Lord Hamlet's love.

Ophelia: I shall obey, my lord.

After the play.

Dorian to Sibyl: An excellent play. You're a wonderful actress. So beautiful, so intelligent. A real genius. He gives her a heart-shaped box of chocolates trying to win her affections. They sit down together.

Piosenka "Whole again" Atomic Kitten

Several days later Dorian at the theatre again. This time with Henry. He wants to introduce Sibyl Vane to Henry. Before the play.

Dorian to Henry: Henry. This is Sibyl. I'm in love with her. She is a wonderful actress. You'll see.

The same conversation of Sibyl and Polonius. Sibyl is thinking about her love all the time and does not care about the play. Dorian is disappointed. The audience is whistling.

After the play.

Henry to Dorian: Good heavens, my dear boy. Don't look so tragic. The secret of remaining young is never to have an emotion that is unbecoming. See you later, Dorian. They part.

Dorian goes to see Sibyl. He has a rose in his hand.

Sibyl: Dorian! How badly I acted tonight!, says carelessly with a smile.

Dorian: Horribly! Are you ill? You have no idea what I suffered.

He breaks the rose in despair and throws it away.

Sibyl: Dorian. Before I knew you, acting was the only reality of my life. I lived in the theatre. I thought that it was all true. Then you came. You showed me the reality. You made me understand what love is. My love! Prince Charming.

Dorian: You killed my love. I loved you because you were marvelous, because you had genius and intellect. My God! How mad I was to love you! What a fool I have been. You are nothing to me now but a stupid, shallow creature.

Sibyl: Dorian, with a pity in her voice.

Dorian: Don't speak.

He walks away from Sibyl and finds a place to sit for a while. Sibyl steps back and sits down too.

Piosenka „Don't speak” No Doubt

Dorian stands up and wants to leave.

Sibyl: Dorian. Don't leave me. I'm so sorry I didn't act well. I was thinking of you all the time. I'll improve. I promise. I will try.

Dorian: Don't touch me. Farewell, Sibyl. You'll not see me again, says pitilessly and leaves the stage first.

(Najlepiej wprowadzić tę scenę w trakcie piosenki po wersie: „It's all ending I gotta stop pretending who we are".)

Narrator: Kobiety reprezentują triumf materii nad myślą, tak jak mężczyźni reprezentują triumf materii nad moralnością.

Dorian enters the room where the portrait is.

Narrator: Kiedy Dorian wszedł do pokoju, jego wzrok mimo woli padł na portret. Twarz na obrazie wydawała się nieco zmieniona. Inny miała wyraz. W ustach czaiło się jakby lekkie okrucieństwo.

Okrucieństwo! Czy był okrutny? Wina to była dziewczyny, nie jego. Marzył o niej jako o wielkiej artystce, oddał jej swą miłość. Rozczarowała go! Okazała się płytka i niegodna.

Dorian leaves the room.

Narrator: Dochodzimy do momentu przełomowego, w którym Dorian odkrywa, że wszystkie uczynki, które winny rzeźbić jego samego, w tajemny sposób rysują się na niezwykłym portrecie, pozostawiając jednocześnie żywe oblicze niezmiennie pięknym i idealnym. I tak będzie się działo przez cały czas. Zbrodnie staną się coraz bardziej okrutne, pozbawione skrupułów, trujące duszę i umysł. A przecież doskonale wiemy, że można było inaczej, prozaicznie, zbudować szczęśliwe życie u boku pięknej kobiety. Pytanie tylko – czego pragnie główny bohater o idealnie pięknej twarzy i jak bardzo jest próżny.

Dorian and Henry are talking and drinking tea. The butler brings some newspapers.

Dorian looking at the papers: Sibyl Vane is dead! It is in all the morning papers. So I have murdered Sibyl Vane. Henry! Why is it that I cannot feel this tragedy as much as I want to? Does it mean that I'm heartless? It seems to me to be simply like a wonderful ending to a wonderful play in which I have not been wounded.

Henry puts down the cup, stands up and goes closer to Dorian. He is going to lecture him about wisdom. They pretend to talk and both leave the stage.

Narrator: Porada Henry'ego tym razem była następująca: Należy wchłaniać barwę życia, ale nigdy nie przypominać sobie szczegółów. Dziewczyna ta nigdy nie żyła rzeczywistością, dlatego też nigdy w rzeczywistości nie umarła.

Dorian is in his house. He is wearing his bathrobe. Basil has just come to see Dorian.

Basil: Dorian! I'm so glad I have found you. I passed a dreadful evening half afraid that one tragedy might be followed by another. Did you go and see the girl's mother? Poor woman! What did she say about it all?

Dorian: My dear, Basil. How do I know? I was at the opera. I met lady Gwendolen, Henry's sister. We were in her box. She is perfectly charming.

Basil: You went to the opera while Sibyl Vane was lying dead?!

Dorian: Stop, Basil! I won't hear that. You must not tell me about things. What is done is done. What is past is past.

Basil: Dorian, this is horrible. Something has changed you completely. I want the Dorian Grey I used to paint. Where is the portrait?

Dorian: Basil, you must not look at it. I don't wish you to.

Basil: Not look at my own work. You are not serious.

Narrator: Bazyli był zmartwiony. Opowiedział o tym, jak ludzie w Londynie obgadują Doriana, nazywają go zepsutym i niemoralnym, mówią, że zniesławia każdego, z kim tylko obcuje. Bazyli nie mógł uwierzyć w tak straszne historie. Pragnął porozmawiać z Dorianem, aby się przekonać, że to wszystko zostało wymyślone przez nikczemną bandę idiotów. Bazyli wierzył w niewinność i nieskazitelnie czystą duszę Doriana.

Basil: I can't believe anything against you. I wonder if I know you? Before I could answer that, I should have to see your soul.

Dorian: To see my soul! You shall see it, then. Come, it is your own handiwork. You have talked enough about corruption. Now you'll look at it face to face. Draw that curtain back. This is my soul.

Basil: Christ! It has the eyes of a devil.

Dorian: Each of us has heaven and hell in him, Basil.

Basil: It is never too late. Let us kneel down and try to remember a prayer.

Dorian: Stop, Basil!

Basil: Hush. Don't say that. You have done enough evil in your life. My God..., *starts praying.*

Dorian takes his knife and stabs Basil with it. Basil dies. Dorian gets rid of the body.

Narrator: „Duszę leczycy zmysłami, a zmysły – duszą” – to jedna z największych tajemnic życia. Dusza Doriana była chora. Czy zmysły zdołają ją wyleczyć? Dorian postanowił zapomnieć, wygnać z pamięci, zdeptać wspomnienie, jak się depcze jadowitą żmiję, która zadała nam ranę. Jakież prawo miał Bazyli przemawiać doń w ten sposób? Wszak mówił mu rzeczy straszne, okropne, niemożliwe do zniesienia.

Dorian enters a pub looking for opium. He finds a place and starts smoking. There are three men at the table behind Dorian. They are smoking and playing cards. One of them notices Dorian: Hey guys, look. That's Dorian Grey.

The other man throws the cards, stands up and puts his gun out of his pocket. He approaches Dorian from behind.

The man: Shh. If you move, I'll shoot you.

Dorian: You're mad, man. What have I done to you?

The man: Remember Sibyl Vane? She was my sister. *Dorian grows sick with fear.*

Dorian: I never knew her. I never heard of her. Stop! Wait a minute! When did your sister die? Quick, tell me!

The man: Eighteen years ago. Why are you asking?

Dorian: Eighteen years ago! Ha, *laughs with a touch of triumph in his voice.* Get the lamp and look at my face, man. How old do you think I am?

The man: My God! And I would have killed you! You are about eighteen years old, my boy.

Dorian: Exactly. You were just about to commit a crime.

The man: I'm very sorry. Forgive me, sir.

Narrator: Maska młodości znów go ocalała. Życie było chaosem, a wyobraźnia wysyłała w trop za grzechem wyrzuty sumienia. Jakież będzie jego życie, jeśli dniem i nocą cienie zbrodni zaczną z milczących kątów podpatrywać go i ze skrytek tajemnych szydzić z niego, szeptać mu do uszu podczas uczyty i ze snu go budzić lodowatymi palcami. Sumienie i tchórzliwość to w gruncie rzeczy jedno i to samo.

Dorian enters. He moves worriedly from one end of the stage to the other immersed in his thoughts.

Narrator: Nowe życie! Tak, tego mu trzeba. Stanie się dobrym, a ten straszny obraz nie będzie już dlań przedmiotem strachu. Nieraz całe noce spędzał bezsenność z powodu tego obrazu. Samo wspomnienie o nim zatruwało mu chwilę radości. Był dla niego sumieniem. Teraz go zniszczy.

Dorian: I have done too many dreadful things in my life. I'm not going to do any more.

He takes the knife and destroys the picture trying to get rid of it once and for all but, instead, he falls down and dies himself.

Piosenka „Supreme” Robbie’ego Williamsa

Two policemen come and take out his body during the song when the siren of a police car is heard.

Narrator: Powieść Oscara Wilde’a jest listem skierowanym do każdego człowieka. Ma za zadanie nakierować jego myśli w głąb własnej duszy, aby zadał sobie podstawowe pytanie: kim jestem. To jedna z najciekawszych psychologicznych powieści w historii literatury. Wyzwała w człowieku wewnętrzne emocje, drażni umysł i próbuje kuścisć, a z drugiej strony przestrzega przed konsekwencjami niektórych marzeń. Tytułowy portret był dla głównego bohatera jego własnym sumieniem. Warto więc się zastanowić nad pytaniem, jak wygląda nasz własny portret.

Szkolny teatr daje uczniom, szczególnie tym uzdolnionym aktorsko, możliwość wykazania się. Ponadto motywuje do sprostania wyzwaniu, by opanować tekst w języku angielskim. Natomiast uczniom uzdolnionym muzycznie daje okazję do wystąpienia przed większą publicznością. Odpowiednio dobrani odtwórcy i tekst literacki mogą uświetnić niejedną akademię szkolną i tym samym propagować kulturę angielską i zachęcać uczniów do współpracy. Dobra zabawa jest zagwarantowana.

(październik 2007)



KONKURSY

Romuald Hassa¹⁾
Jaworzno

English through Customs and Traditions VI Powiatowy konkurs języka angielskiego

W grudniu 2007 r. w Gimnazjum nr 11 w Jaworznie odbyła się VI edycja konkursu *English*

through Customs and Traditions poświęconego wyścigowi osad wioślarskich uniwersytetów w Ox-

¹⁾ Dr Romuald Hassa jest adiunktem w Instytucie Chemii Uniwersytetu Śląskiego oraz nauczycielem języka angielskiego w Gimnazjum nr 11 w Jaworznie.

ford i Cambridge oraz różnym formom obchodzenia tłustego czwartku (Shrove Tuesday). W konkursie uczestniczyli uczniowie z jaworznickich gimnazjów. Zadania tegorocznej edycji rozwiązywali także uczniowie z Gimnazjum nr 25 z Oddziałami Dwujęzycznymi w Sosnowcu i Gimnazjum nr 10 w Tychach. Zwyciężczynią konkursu na terenie Jaworzna została Maja Lempart z Gimnazjum nr 4. Nagrody dla uczestników ufundowali Rada Rodziców Gimnazjum nr 11 i Wydawnictwo Oxford University Press.

English through Customs and Traditions

Przeczytaj uważnie teksty A – E, a następnie udziel odpowiedzi na pytania podane w zadaniach 1, 2 i 3.

A The Boat Race is a rowing race between the Boat Clubs of Oxford and Cambridge Universities. It is rowed annually each Spring on the Thames in London. The event is a popular one with the public. An estimated quarter of a million people watch the race live from the river-banks, around seven to nine million people on TV in Great Britain, and an overseas audience estimated by the Boat Race Company of around 120 million. The first race was in 1829 and it has been held annually since 1856, with the exception of the two world wars. Members of both teams are traditionally known as “blues” and each boat as a “Blue Boat”, with Cambridge in light blue and Oxford in dark blue. “Blue” is an award earned by sportsmen and sportswomen of each university who compete at the highest level in certain sports in Oxford/Cambridge competitions.

B The idea for a rowing race between the Universities of Oxford and Cambridge came from two friends – Charles Merivale, a student at Cambridge, and his Harrow school friend Charles Wordsworth (nephew of the poet William Wordsworth), who was at Oxford. On 12 March 1829, Cambridge sent a challenge to Oxford and thus the tradition was born which has continued to the present day, where the loser of the previous year’s race challenges the opposition to a re-match. The Modern Boat Race has now become a major international sporting occasion drawing millions of viewers from around the world.

C The first Boat Race took place at Henley-on-Thames and contemporary newspapers report crowds of twenty thousand travelled to watch. The race was stopped soon after the start and, following the restart, Oxford were clear winners. The event was such a big success that the townspeople later decided to organize a regatta of their own which became Henley Royal Regatta. After the first year, the early Boat Races took place at Westminster in London, but by 1845, when Westminster had become too crowded, the Boat Race moved six miles up-stream to the country village of Putney. In 1856 the race became an annual event (excepting only the war years).

D The course for the main part of the races’ history has been from Putney to Mortlake, but there have been a few other courses:

- ▶ 1829 (June 10) – at Henley-on-Thames
- ▶ 1839 to 1842 – Westminster to Putney
- ▶ 1846, 1856, 1862, 1863 – Mortlake to Putney

In addition, there were four unofficial boat races held during World War II away from London – 1940 (Henley-on-Thames), 1943 (Sandford-on-Thames), 1944 (River Great Ouse, Ely), and 1945 (location unknown). As none of those competing were awarded blues, these races are not included in the official list.

E The first boat race was the result of a challenge issued to Oxford by Cambridge in 1829. It was rowed on the Thames at Henley. Oxford oarsmen wore dark blue jerseys, later to become the Oxford blue, whilst Cambridge ones donned pink sashes. Oxford were the first winners. The second race was staged in 1836 when Cambridge adopted their own light blue, and was rowed on the Thames between Westminster and Putney. The present course, which was first used in 1845, stretches from Putney to Mortlake. The race is held in March or early April, after the captain of the previous year’s losing team issues a formal challenge. The average time taken to complete the course is 20 minutes, but Cambridge holds the record for the fastest time of 16 minutes and 19 seconds, achieved in 1998. The current score stands at 79 to Cambridge, 73 to Oxford, with one controversial dead heat in 1877.

Zadanie 1. (8 pkt) *Odpowiedz na pytanie, podając oznaczenie literowe odpowiedniego tekstu. Oznaczenia literowe możesz użyć więcej niż raz.*

Which text ...

- a) gives the exact day of the first race?
.....
- b) informs about overall results of the Race?
.....
- c) explains what “blue” means?
.....
- d) explains why some of the races are not included in the official list?
.....
- e) names another boat race?
.....
- f) names people who started the idea of the Race?
.....
- g) informs about different locations of the Race?
.....
- h) informs about how many people watched the first race?
.....

Zadanie 2. (6 pkt) *Otocz kołem właściwą odpowiedź; zdania prawdziwe – True, zdania fałszywe – False, nie znamy odpowiedzi – Don't know.*

a) About two hundred fifty thousand people watch the race live from the river-banks.	True False Don't know
b) The first Boat Race took place at Henley-on-Thames in 1856.	True False Don't know
c) There were four unofficial boat races held during World War II away from London because the rowers were not awarded blues.	True False Don't know
d) The Boat Race in 1945 took place from Putney to Mortlake.	True False Don't know
e) The Boat Race was moved from Putney to Westminster as it had become too crowded.	True False Don't know
f) There was the first course of the race from Putney to Mortlake in 1845.	True False Don't know

Zadanie 3. (10 pkt) *Do wyrazów z tekstów dopasuj podane definicje. Dwie z definicji są dodatkowe i nie odpowiadają żadnemu z wyrazów.*

WORDS	DEFINITIONS
	1) people or things that were alive or happened at the same time something else you are talking about
a) annually	2) towards the source of the river
b) river-bank	3) someone who trains a person or a team of people in a particular sport, especially in rowing a boat
c) overseas	4) the sport event consisting of races between yachts or rowing boats
d) nephew	5) people who row a boat, especially as members of a crew
e) challenge	6) coming from a foreign country usually across a sea or an ocean
f) contemporary	7) the result in a race when two competitors finish at exactly the same time
g) regatta	8) the son of someone's sister or brother
h) up-stream	9) the raised areas of ground along a river or a canal
i) oarsmen	10) taking place once every year
j) dead heat	11) to invite someone to fight or compete with you in some way
	12) the daughter of someone's sister or brother

a); b); c); d); e); f)
g); h); i); j)

Przeczytaj uważnie poniższy tekst, a następnie wykonaj polecenie do zadania 4.

„Other Annual Shrove Tuesday Events”

Pancake Grease

At the famous Westminster School in London, the annual Pancake Grease is held. A verger from Westminster Abbey leads a procession of eager boys into the playground where the school's cook tosses a huge pancake over a bar. The boys then race to grab a portion of the pancake and the one who ends up with the largest piece receives a cash bonus from the Dean.

Skipping

In Scarborough, everyone assembles on the promenade to skip. Long ropes are stretched

across the road and 10 or more people skip on one rope. The origins of this custom are not known but skipping was a magical game during the Middle Ages.

Football

Shrove Tuesday sees the start of the world's oldest, largest, longest and maddest football match in Ashbourne, Derbyshire (Royal Shrovetide Football Match). The game is played over two days and involves thousands of players (town inhabitants). The goals are three miles apart, the town is a pitch. The ball (larger than a standard football) is hand-painted and filled with Portuguese cork. The game starts each day at 2.00 pm and finish at 10.00 pm. There are two teams – the Up'ards and the Down'ards. Despite the name, the ball is rarely kicked, though it is legal to kick, carry or throw it. It generally moves through the town in a series of giant scrums like in rugby. Scoring a goal requires a player to hit a ball against the mill stone three successive times. The player must be in the river in order to score. There are very few rules, the main are:

- ▶ Committing murder or manslaughter is prohibited.
- ▶ The ball may not be carried in a motorized vehicle.
- ▶ The ball may not be hidden in a bag, coat or rucksack etc.
- ▶ Cemeteries, churchyards and town memorial gardens are strictly out of bounds.
- ▶ Playing after 10 pm is forbidden.

Since 1891 documents about the game have been kept. The game has only been cancelled twice during that time (in 1968 and 33 years later due to the outbreak of Foot-and-mouth disease); even during both World Wars the game was played. The game was started twice by the members of the Royal Family (in 1928 – Prince of Wales – later King Edward VIII and Prince Charles in 2003).

Zadanie 4. (10 pkt) *Otocz kołem właściwą odpowiedź.*

1. The winner of Pancake Grease is a boy, who...
 - a) leads the procession of boys.
 - b) tosses the pancake.
 - c) gets the biggest part of the pancake.

2. The winner of Pancake Grease...
 - a) gets some money from the Dean.
 - b) borrows the Dean some money.
 - c) lends some money from the Dean.
3. Which sentence is true?
 - a) Skipping is practised only by children of Scarborough.
 - b) Skipping was a game played before Christ was born.
 - c) The numbers of people skipping on different ropes can be different.
4. Royal Shrovetide Football Match is played...
 - a) on Shrove Tuesday and Ash Wednesday.
 - b) for 8 hours.
 - c) at night and in the morning.
5. Royal Shrovetide Football Match is played...
 - a) in all parts of the town.
 - b) only on cemeteries, churchyards and town memorial gardens.
 - c) in all parts of the town except for cemeteries, churchyards and town memorial gardens.
6. Which sentence is true?
 - a) The players can not touch the ball with their hands.
 - b) A standard football is smaller than the ball used during Royal Shrovetide Football Match.
 - c) The distance between goals is of three kilometres.
7. In 1928 Edward was...
 - a) a player. b) a king. c) a prince.
8. The first record about the results of the match dates back to...
 - a) the tenth century. b) 1891. c) 1968.
9. Royal Shrovetide Football Match was not played in...
 - a) 1891. b) 2001. c) 2003.
10. Portuguese cork is...
 - a) a name of the ball.
 - b) a name of the prize.
 - c) placed inside the ball.

Zadanie 5. (9 pkt) *Napisz pytania o podkreślone części zdań. W punkcie 8 napisz pytanie ogólne.*

1. Viewers welcome the winning Blue Boat after the race.

- a) (strona czynna)
- b) (strona bierna)
2. The BBC broadcasted a running commentary on The Boat Race took place for the first time in 1927.
.....
3. The Boat Race has taken place annually since 1856.
.....
4. Crowds of viewers gathered at the river banks to watch the race.
.....
5. Squad members decide to quit because the training is very tough.
.....
6. Viewers are waiting for a winning boat.
.....
7. We will watch the 154th Boat Race on March 29, 2008.
.....
8. A coxswain is simply called a cox. (pytanie ogólne)
.....

Zadanie 6. (50 pkt) *W wykrępowanych miejscach wpisz właściwą formę podanych czasowników. W miejscach zaznaczonych linią przerywaną wpisz angielski odpowiednik podanego w języku polskim wyrazu lub wyrażenia. Liczby/cyfry zapisz wyrazami!*

On Pancake Day, pancakes **(1. eat)** and pancake races **(2. hold)** in **(3. wioskach)** ___ and towns across **(4. Zjednoczonego Królestwa)** _____. In 1634 William Fennor **(5. write)** about this tradition in his *Palinodia*. But the tradition of pancake racing **(6. start)** long before that.

(7. Najsylniejszym) ___ race **(8. be)** at Olney in Buckinghamshire, **(9. południowa)** ___ England. According to tradition, in 1445, **(10. gospodynii domowa)** ___ of Olney **(11.**

hear) the shriving bell while she **(12. make)** pancakes. She **(13. run)** to the church in her apron, still **(14. hold)** her frying pan with a pancake. The race **(15. be)** open to all women over 18 who **(16. live)** in Olney for **(17. przynajmniej)** ___ three months. All competitors **(18. dress)** in an apron and a hat or a headscarf **(19. run)** a distance of 415 yards from market square to the **(20. świętych Piotra i Pawła)** ___ Church. During the race each competitor **(21. must/toss)** her pancake **(22. trzy razy)** ___ in the air and catch it only with her frying pan and serve her pancake to the bell-ringer. The winner is the first **(23. cross)** the line. The prize is a kiss from the verger or the bell-ringer. It is very **(24. trudno)** ___ **(25. run)** and **(26. toss)** a pancake **(27. jednocześnie)** ___.

Since 1950 the people of Olney and people of Liberal, Kansas, **(28. Stany Zjednoczone)** ___ **(29. compete)** in the International Pancake Race. The chosen competitors race along a/an **(30. wcześniej)** ___ agreed course and their times **(31. compare)** **(32. find)** the winner. **(33. Obecnie)** ___, after the 2007 race, Liberal **(34. lead)** with 32 wins to Olney's 25.

I **(35. love/watch)** the Pancake Races. It **(36. be)** hilarious – **(37. szczególnie)** ___ when pancakes **(38. land)** where they **(39. be/not)** supposed to! So, **(40. chodźmy)** ___! I **(41. want/watch)** the race!

The 2008 race **(42. take place/not)** on **(43. piątego)** ___ of March but twenty four days **(44. później)** _____. It **(45. be)** a great event, **(46. nieprawdą)** ___?

Shrove Tuesday is the day before Ash Wednesday – the beginning of Lent. It **(47. be/call)** Pancake Day in **(48. Wielkiej Brytanii)** ___ , **(49. Irlandii)** ___ , Canada and Australia or Merdi Gras – in other English speaking countries. The word “shrove” is a past tense of the old English verb “shrive” which means to obtain absolution for one’s sins by confessing and doing penance.

Pancake is a thin, flat cake made of eggs, milk and **(50. mąki)** _____. It is rolled and served with a sparkling of caster (powdered) sugar and a dash of fresh lemon juice or with syrup.

Zadanie 7. (10 pkt) *Przeczytaj tekst i wpisz w lukach wyrazy pochodzące od wyrazów podanych obok (zapisanych wielkimi literami i oznaczonych tymi samymi cyframi co luki). Wyrazy, które masz wpisać, mogą być czasownikami, rzeczownikami, przymiotnikami lub przysłówkami. Poniżej podano przykład (0).*

<p>A COX</p> <p>In a rowing crew, the coxswain or (0) ...SIMPLY... the cox is the member who sits in the stern facing the bow, steers the boat, and coordinates the power and rhythm of the rowers.</p> <p>The cox is in charge of the crew and gives all the commands. He/she has (1) for the boat and the crew safety, which must be the prime concern. His/Her role is also to coach the crew.</p> <p>Steering a rowing boat is (2) difficult because boats are designed for speed, not manoeuvrability. Coxswains may steer with the rudder or commands for increased (3) from rowers on one side of the boat, or both.</p> <p>The role of a coxswain within a crew is also to (4) the crew. He/She informs the crew of where they are in (5) to other crews and the finish line. The cox will also need to take into account the wind as well as the stream of the river, because the stream is strong where the river is deep. This (6) why in the (Oxford and Cambridge) Boat Race coxes tend to steer in the centre of the river. A boat without a cox is known as a coxless or „straight” boat. Because of their speed and lack of manoeuvrability, eights without a cox are very rare and (7)</p> <p>(8) coxes are thrown into water after a race. When both crews come into land they are welcomed by their (9)</p> <p>The Boat Race in 1981 was (10) as the first female cox took part in the race. Susan Brown, who coxed for Oxford, led the Dark Blue Boat for victory.</p>	<p>(0) SIMPLE</p> <p>(1) RESPONSIBLE</p> <p>(2) SURPRISING</p> <p>(3) STRONG</p> <p>(4) MOTIVATION</p> <p>(5) RELATING</p> <p>(6) EXPLANATION</p> <p>(7) DANGER</p> <p>(8) TRADITION</p> <p>(9) SUPPORT</p> <p>(10) USUALLY</p>
--	---

Zadanie 8. (17 pkt) *Przeczytaj uważnie tekst. W niektórych zdaniach popełniono błędy ortograficzne. Jeżeli w wersji znajdziesz błąd, podkreśl błędnie napisany wyraz i napisz go poprawnie w wy kropkowanym miejscu odpowiadającym danemu wersowi. Jeżeli uznasz, że wers jest poprawny, postaw znak √. W jednym wersie może być tylko jeden błąd. Poniżej podano dwa przykłady (0 i 00).*

<p>0 Training for the Boat Race officially <u>beegins</u> in September.</p> <p>00 During the following months the rowers go through a rigorous training</p> <p>1 untill the coaches are confident that they have selected the eight</p> <p>2 best man, and the best cox, for their fastest crew. Sometimes squad</p> <p>3 members decide that training is simply to tough and they</p> <p>4 quite. Neither university allows them to miss their academic courses.</p> <p>5 The first tests are in November when each university is</p> <p>6 represented by around 20 rowers. Evryone races 2 kilometres indoor</p> <p>7 using adjacent machines. Than, in December, the “Trial Eights” are</p> <p>8 held. Two crews from the same university race each other over the ful</p> <p>9 Boat Race course. By tradition, each boat has a name. Same famous</p> <p>10 names where „Red Lorry/Yellow Lorry” and „Guns’n’Roses”. Over</p> <p>11 the Christmas period the crews go on training camps abroad, where</p> <p>12 final places for the Blue Boats are decided. Those not quiet good are in</p> <p>13 the reserve boat: Isis for Oxford and Goldie for Cambridge. The official</p> <p>14 announcement of the crews takes place in late February or</p> <p>15 early March. In the week before the main event the rower’s weights are</p> <p>16 announced. On the Race Day Isis and Goldie race over the same course</p> <p>17 30 minuts before the Blue Boat event.</p>	<p>0 ... begins</p> <p>00√</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10.....</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p>
--	--

Zadanie 9. (30 pkt) *Uzupełnij zdania, zachowując sens poprzedniego zdania. W każdej luce możesz użyć od dwóch do pięciu wyrazów. Liczby/cyfry zapisz wyrazami!*

- The Boat Race has taken place annually since 1856, with the exception of the two world wars.*
The Boat Race has taken place annually years, with the exception of the two world wars.
- The Boat Race took place for the first time in 1829.*
The Boat Race 1829.
- The race was such a big success that the people of Henley-on-Thames decided to organize their own regatta.*
The race was that the people of Henley-on-Thames decided to organize their own regatta.
- Charles Merivale and Charles Wordsworth started the Boat Race tradition.*
The Boat Race tradition by Charles Merivale and Charles Wordsworth.
- None of the rowers was as heavy as Thorsten Engelmänn.*
Thorsten Engelmänn was rower of all.
- John isn't as strong as me, so he can't be a crew member.*
I John, so I can be a crew member.
- Hugh is not heavy enough to be a member of the Blue Boat.*
Hugh to be a member of the Blue Boat.
- It was tradition to race on Saturdays but now Sunday is a Race Day.*

- Saturday
a Race Day.
- The length of the Boat Race course is 6,779 meters (4 miles and 374 yards).*
The Boat Race course is 6,779
 - My coach said: "You can train for Oxford".*
My coach let for Oxford.
 - If the river is shallow the stream is weak; if the river is deep the stream is strong.*
..... the river is the stream is.
 - One of the viewers told me to take a photo of the winners.*
One of the viewers :
..... a photo of the winners."
(zastosuj czasownik: SAY)
 - "Crew members are not allowed to miss their academic courses!", says one of the rules.*
"Crew members miss their academic courses!", says one of the rules.
 - I'll become a Blue Boat member if I train a lot.*
I won't become a Blue Boat member a lot.

Suma punktów: 150

Klucz²⁾:

- Zadanie 1. (8x1 pkt):** a) D; b) E; c) A; d) D; e) C; f) B; g) D/C; h) C.
Zadanie 2. (6x1 pkt): a) True; b) False; c) True; d) Don't know; e) False; f) True.
Zadanie 3. (10x1 pkt): a) 10; b) 9; c) 6; d) 8; e) 11; f) 1; g) 4; h) 2; i) 5; j) 7 (dodatkowe definicje: 3 i 12).
Zadania 4. (10x1 pkt): 1) c; 2) a; 3) c; 4) a; 5) c; 6) b; 7) c; 8) b; 9) b; 10) c.
Zadanie 5. (9x1 pkt):

²⁾ Analiza typowych błędów popełnionych przez uczestników konkursu – Zadanie 1. W punktach: a) odpowiedzi B lub E; e) D; h) A. Zadanie 2. W punktach: a) False; d) False; f) False. Zadanie 3. Trudnymi wyrazami okazały się: *annually* (a); *overseas* (c); *contemporary* (f); *dead heat* (j). Zadanie 4. Pytanie 4 prawie wszyscy uczestnicy wskazali odpowiedź b; Zadanie 5. Tworzenie pytań okazało się dosyć trudnym zadaniem – uczestnicy konkursu bardzo często nie stosowali konstrukcji zdania pytającego. W pytaniu 2. stosowali operator *did* i II formę czasownika – *broadcasted*. Mieli także poważny problem z utworzeniem pytania ogólnego (pytanie 8. – typowa odpowiedź: *How is simply called a coxswain?*). Stosowali także kalkę językową przy tworzeniu pytania 6. – *For what are viewers waiting?* Zadanie 6. W punktach: 4) *United Kingdom*, 10) *housewife/house maid*, 11) *heard*, 16) *live/lives*, 17) *at last*, 18) *are dressed*, 20) *Saint Peter's and Paul's*, 21) *must to toss* (!), 23) *who crosses*, 27) *in the same time/nowdays*, 28) *United States*, 30) *before*, 34) *leads*, 38) *is landing/lands*, 40) *come on*, 43) *fifth*. Zadanie 7. W punktach: 2) *suprasily/suprised*; uczestnicy bardzo często popełniali błąd, pomijając pierwsze "r": *suprisingly*, 3) *strenght/strongly*, 5) *relationship*, 6) *explain*, 8) *traditional* (!), 9) *supporter*, 10) *usual*. Zadanie 8. 2) ✓, 3) ✓, 4) ✓, 7) ✓, 9) ✓, 15) ✓. Zadanie 9. W punktach: 1) *for hundred fifty one*, 2) *started in/takes place since*, 3) *so successful/so popular*, 7) *is too weak/is to light*, 8) *was traditionally/is not now*, 10) *me to train*, 11) *opuszczane/so deep – so strong*, 12) *said me*.

- 1a) Who(m) do viewers welcome after the race?
- 1b) Who is welcomed after the race (by viewers)?
- 2) When did the BBC broadcast a running commentary on The Boat Race for the first time?
- 3) How often has the Boat Race taken place since 1856?
- 4) Where did crowds of viewers gather to watch the race?/Where were crowds of viewers gathered to watch the race?
- 5) Why do squad members decide to quit?
- 6) What are viewers waiting for?
- 7) What will we watch on March 29, 2008?
- 8) Is a coxswain simply called a cox?

Zadanie 6. (50x1 pkt): 1. are eaten, 2. are held, 3. villages, 4. the United Kingdom, 5. wrote, 6. had started, 7. The most famous, 8. is, 9. south/southern, 10. a housewife, 11. heard, 12. was making, 13. ran, 14. holding, 15. is, 16. have lived/have been living, 17. at least, 18. dressed, 19. run, 20. St. Peter and St. Paul's, 21. must toss, 22. three times, 23. to cross/crossing, 24. hard/difficult, 25. to run, 26. (to) toss, 27. simultaneously/at the same time, 28. the United States, 29. have competed/have been competing, 30. earlier, 31. are compared, 32. to find, 33. Now/At present/Nowadays, 34. is leading, 35. love to watch/love watching, 36. is, 37. especially, 38. land, 39. are not, 40. let's go, 41. want to watch, 42. will not take place/ won't take place, 43. the fifth, 44. later, 45. will be,

46. won't it, 47. is called, 48. Great Britain, 49. Ireland, 50. flour

Zadanie 7. (10x1 pkt): 1) responsibility; 2) surprisingly; 3) strength; 4) motivate; 5) relation; 6) explains; 7) dangerous; 8) traditionally; 9) supporters; 10) unusual

Zadanie 8. (17x1 pkt): 1) until; 2) men; 3) too; 4) quit; 5) √; 6) Everyone; 7) Then; 8) full; 9) Some; 10) were; 11) √; 12) quite; 13) √; 14) √; 15) rowers'; 16) √; 17) minutes.

Zadanie 9. (30x1 pkt): 1. for (1) one/a hundred fifty one or about/over one/a hundred fifty (1); 2. has taken place (1) since (1)/tradition started in (2)/ have been taking place (1) since(1); 3. so (1) successful (1); 4. was started (1); 5. the (1) heaviest (1); 6. am/'m stronger (1) than (1); 7. is (1) too light (1); 8. used to be (1); 9. meters (1) long (1); 10. me (1) train (1); 11. The (1) deeper/shallower (1) ...the (1) stronger/weaker (1); 12. said (1) to me (1) ...Please (1), take (1); 13. must not (2)/are forbidden (1) to (1); 14. unless (1) I train (1)/if (1) I don't train (1).

Literatura:

http://en.wikipedia.org/wiki/The_Boat_Race

<http://www.theboatrace.org>

http://en.wikipedia.org/wiki/Shrove_Tuesday

http://en.wikipedia.org/wiki/Royal_Shrovetide_Football

(grudzień 2007)

Katarzyna Czubała¹⁾

Chełm

Konkurs pod nazwą *Prawosławie*

Konkursy obcojęzyczne cieszą się wśród uczniów dużą popularnością. Służą wzbudzeniu i pogłębieniu ich zainteresowania obcą kulturą i tradycją oraz doskonaleniu umiejętności posługiwania się językiem obcym. Tego typu przedsięwzięcia zachęcają młodych ludzi do współzawodnictwa, korzystania z różnych źródeł informacji, mobilizują do aktywnego udziału w życiu klasy i szkoły oraz do dodatkowej, samodzielnej pracy związanej z poznaniem kraju, którego języka się uczą. Rozwijają też takie cechy charakteru jak wytrwałość, rzetelność i ambicja.

Wiosną 2007 roku zorganizowałam wycieczkę do cerkwi prawosławnej pw. św. Jana Teologa w Chełmie. Uczestniczący w niej uczniowie klas II LO i III technikum zapoznali się z symboliką wnętrza świątyni prawosławnej. Ksiądz Jan Łukaszuk, dziekan Prawosławnego Okręgu Chełmskiego i proboszcz Parafii Prawosławnej pw. św. Jana Teologa w Chełmie, przybliżył młodzieży podobieństwa i różnice między katolicyzmem a prawosławiem, zapoznał ze świętami roku liturgicznego, z rozmieszczeniem monasterów i diecezji prawosławnych w Polsce. Zachwyceni bogatym

¹⁾ Dr Katarzyna Czubała jest nauczycielką języka rosyjskiego w Zespole Szkół Ekonomicznych i III Liceum Ogólnokształcącym oraz w Wyższej Szkole Stosunków Międzynarodowych i Komunikacji Społecznej w Chełmie.

wystrojem cerkwi uczniowie zadawali proboszczowi wnikliwe pytania dotyczące ikonostasu, carskich wrót oraz codziennego życia mnichów i duchownych prawosławnych.

Po zwiedzeniu chełmskiej cerkwi młodzież zaproponowała mi zorganizowanie konkursu o prawosławiu w ramach koła języków obcych. Uznałam, że pomysł uczniów jest rewelacyjny. Wstępnie ustaliliśmy termin przedsięwzięcia na okres zimy 2007/2008. Stwierdziłam bowiem, że powinniśmy omówić najpierw dwa rozdziały – 3. *В Третьяковке* oraz 5. *Душа России* – z podręcznika Mirosława Zybarta *Новые встречи 3* (Zybart 2004), które zawierają wiadomości niezbędne dla uczestników konkursu. Zaproponowałam też wcześniejsze obejrzenie fragmentów filmu wideo *Семь прогулок по Москве*. Układając pytania i zagadnienia do konkursu pod nazwą *Православие*, korzystałam z książki Jana Łukaszuka *Cerkiew prawosławna św. Jana Teologa w Chełmie 1852-2002*, z podręcznika Mirosława Zybarta *Новые встречи 3* oraz z posiadanych przez siebie informacji, które zdobyłam podczas niezwykle interesującego kursu *Православные традиции Chełmszczyzny*.

W artykule tym zamieszczam wzory zadań, które powinny zainspirować uczących. Odpowiednią punktację i kryteria oceny prac konkursowych pozostawiam do samodzielnego ustalenia przez pedagogów.

▼ Część I (w języku polskim)

1. Cerkiew prawosławna w Chełmie jest pod wezwaniem
2. Chełmska cerkiew ma kopuł (podaj liczbę).
3. Kopuły cerkwi chełmskiej symbolizują
4. Powiat chełmski liczy rodzin prawosławnych (podaj liczbę).
5. Proboszcz Parafii Prawosławnej w Chełmie nazywa się
6. Na czele diecezji warszawsko-bielskiej stoi arcybiskup
7. Na czele diecezji lubelsko-chełmskiej stoi arcybiskup
8. W cerkwi jest wykonywany śpiew (podaj nazwę) bez towarzyszenia instrumentów.
9. Termin „orthodoxia” oznacza

10. W praktyce liturgicznej w krajach słowiańskich obowiązuje język
11. Parafia Prawosławna w Chełmie posługuje się kalendarzem
12. Największym świętem w roku liturgicznym dla prawosławnego chrześcijanina jest „święto świąt i uroczystość nad uroczystościami” – święto
13. Cerkiew prawosławna ma ołtarz zwrócony na (podaj kierunek świata).
14. Budynek cerkwi prawosławnej jest podzielony na trzy następujące części:
15. Obrazy wiszące we wnętrzu cerkwi to
16. W centrum ikonostasu chełmskiej cerkwi znajduje się kopia obrazu
17. Prawosławni obchodzą święta Bożego Narodzenia w..... (podaj miesiąc).
18. Carskie wrota są otwarte podczas Mogą za nie wchodzić tylko
19. Kościół prawosławny odrzuca dogmaty wprowadzone przez Kościół rzymskokatolicki po soborze w Nicei w 787 r. Są to m.in. następujące dogmaty:
1
- 2
- 3.....
20. Monastery prawosławne w Polsce są skupione na wschodzie kraju w następujących miejscowościach:
1
- 2
- 3.....

▼ Część II (w języku rosyjskim)

1. Гениальный русский иконописец – это, а самая известная его икона – это «.....». Работы этого художника находятся в..... в Москве.
2. Душа России и Столица Русского Православия – это город....., где находится..... – известный мужской монастырь.
3. Важнейшие церковные праздники – это:

- 1 2
 3 4
 5
4. В России поют следующие колядки:
 1 2
 3
5. Составь короткий рассказ на тему: „Сочельник в семье православных”.

Klucz odpowiedzi:

Część I: 1. Świętego Jana Teologa, 2. pięć, 3. Jezusa Chrystusa i czterech ewangelistów, 4. 150, 5. Jan Łukaszuk, 6. Sawa, 7. Abel, 8. polifoniczny (chórally), 9. prawowierność, prawdziwą wiarę i prawdziwy kult, 10. staro-cerkiewno-słowiański, 11. juliańskim, 12. Wielkanoc (Zmartwychwstanie Jezusa Chrystusa), 13. Wschód, 14. ołtarz, nawa i przedsionek, 15. ikony, 16. Matki Boskiej Chełmskiej, 17. w styczniu, 18. Wielkanocy, duchowni i ministranci, 19. o nieomyślności papieża w sprawach wiary, o czystości, o Niepokalanym Poczęciu Najświętszej Marii Panny (o pochodzeniu Ducha Świętego od Ojca i od Syna, o Wniebowzięciu Matki Bożej), 20. Grabarka, Supraśl, Jabłeczna (Kostomłoty, Wojnowo).

Część II: 1. Андрей Рублев, «Троица», в Третьяковской галерее, 2. Сергиев Посад, Троице-Сергиевая Лавра, 3. Рождество, Крещение, Пасха, День Святой Троицы, День поминовения усопших, 4. «К пастырям ночью голос прозвучал», «Тихая ночь», «Рождество Господне» («Небо и земля»), 5. zadanie otwarte.

W składzie komisji konkursowej, która dokona oceny prac uczniów, oprócz mnie będzie również zasiadać ksiądz Jan Łukaszuk, proboszcz Parafii Prawosławnej pw. św. Jana Teologa w Chełmie. Zwycięzcy otrzymają dyplomy okolicznościowe oraz oceny celujące lub bardzo dobre z języka rosyjskiego.

Moi uczniowie wiedzą, że Chełm to miejsce zamieszkane przez ludność etnicznie mieszaną – wyznawców katolicyzmu i prawosławia, a dzieje Ziemi Chełmskiej są ściśle związane z historią Grodów Czerwieńskich.

Mam nadzieję, że ten konkurs przyczyni się nie tylko do rozwoju zainteresowania młodzieży kulturą, religią i tradycją Rosji, lecz również nauczy tolerancji i szacunku do ludzi innych wyznań, ras i poglądów. Uświadomi też uczniom, jak dużą rolę w historii pełniła Chełmszczyzna usytuowana na polsko-ruskim pograniczu etnicznym, językowym i kulturowym.

Bibliografia:

- Łukaszuk J. (2002), *Cerkiew prawosławna św. Jana Teologa w Chełmie 1852-2002*, Chełm: Parafia Prawosławna pw. św. Jana Teologa w Chełmie.
 Zybert M. (2004), *Новые встречи 3*, Warszawa, WSiP.
Семь прогулок по Москве (2003), Warszawa, REA.

(lipiec 2007)

Małgorzata Korczyńska¹⁾
 Leżajsk

O Włodzimierzu Wysockim

Postać Włodzimierza Wysockiego i jego twórczość wyrażającą wewnętrzne rozterki udęczonej przez system wybitnej jednostki warto umieścić w materiałach każdego rusycysty, nawet gdy ma on bardzo wąskie pensum przydzielonych godzin. Do twórczości Wysockiego, prawie zupełnie zapomnianej, sięgnęłam ze względu na zainteresowanie maturzystów działalnością poetycką Jacka Kaczmarskiego. Zwróciłam uwagę uczniów na analogie łączące te dwie postaci. Nie zamierza-

łam poświęcać godzin lekcyjnych na analizowanie pieśni Wysockiego, w klasie maturalnej nie ma na to czasu. Ponieważ jednak zainteresowanie uczniów było duże, zdecydowałam się wykorzystać ich samodzielnie zgromadzoną wiedzę na temat życia i twórczości poety. Przygotowałam lekcję, której nadrzędnym celem było ćwiczenie rozumienia tekstu czytanego oraz sprawności pisanania. Ucząc się do konkursu, uczniowie korzystali z materiałów dostępnych głównie w Internecie.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Zespole Szkół Technicznych w Leżajsku.

Korzystałam z tych samych źródeł, przygotowując zadania konkursowe. Część zadań to typowy test wyboru polegający na podkreśleniu właściwej odpowiedzi, ale trzy zadania wymagają napisania pełnych zdań w języku rosyjskim.

Konkurs wiedzy o życiu i twórczości Włodzimierza Wysockiego jest specyficznym testem sprawdzającym nie tylko wiedzę, ale przede wszystkim sprawności językowe, przy okazji wykorzystującym życiorys wybitnego Rosjanina. To dobry trening przed maturą.

Конкурс – Владимир Семёнович Высоцкий – жизнь и творчество

I. Отвечая на каждый из данных вопросов, получишь 1 очко.

1. Когда родился В.С. Высоцкий?
2. Кем по профессии была мать поэта?
3. Кем был отец знаменитого певца?
4. В котором году Высоцкий окончил среднюю школу?
5. На каком факультете учился поэт в 1956-60 гг?
6. Назови заглавие песни, в которой описывается дружба между людьми?
7. Назови заглавие песни, в которой певец расплачивается с жизнью?

II. За каждый подчеркнутый правильный ответ получишь 1 очко.

1. Высоцкий играл в:
 - а) 28-и фильмах
 - б) 38-и фильмах
 - в) 18-и фильмах
2. Поэт написал свыше:
 - а) 320-и стихов
 - б) 600 стихов
 - в) 750-и стихов
3. Он участвовал в:
 - а) 8-и радиопередач
 - б) 5-и радиопередач
 - в) 2-х радиопередач
4. Как он относился к войне?
 - а) он боялся войны
 - б) он ненавидел войну
 - в) война была для него ударом

5. Во время войны Владимир Семёнович был:
 - а) взрослым
 - б) ребёнком
 - в) юношей
6. Кто является героем военных песен Высоцкого?
 - а) отважный человек
 - б) трусливый человек
 - в) обыкновенный человек

III. Отвечая на каждый из этих вопросов, получишь 2 очка.

1. Какие польские поэты переводили его песни? Назови две фамилии.
2. В какой песне бард описывает своё детство?
3. В каком театре работал Высоцкий после окончания института?
4. В котором году он начал писать свои первые песни?
5. Какая была первая театральная роль поэта и актёра?
6. Какое имя и какая фамилия третьей жены Высоцкого – известной актрисы?

IV. За каждый подчеркнутый правильный ответ получишь 2 очка.

1. В своих песнях поэт описывал прежде всего:
 - а) любовь между людьми
 - б) историю человечества
 - в) правду о человеке
2. За что любители ценили и ценят творчество Высоцкого?
 - а) сумел высказать чувства и мысли обыкновенных людей
 - б) за мелодичность песен
 - в) за разнообразие тематики
3. Что обозначает слово „бард“?
 - а) так древние галлы и кельты называли певцов и поэтов
 - б) так древние германцы и кельты называли певцов и актёров
 - в) так древние галлы и германцы называли актёров и поэтов

V. Отвечая на каждый вопрос, получишь 3 очка.

1. Какая роль принесла актёру самый большой успех?
2. Какие имена и фамилии первой и второй жены Высоцкого?

3. В каких странах его „Гамлету” присуждали призы ?
4. В котором году и от чего умер Владимир Семёнович?
5. С творчеством какого польского поэта сравнивают творчество Высоцкого?
6. Какое название кладбища, на котором похоронен знаменитый бард?

Ключ

I. 1. 25.01.1938; 2. переводчиком; 3. полковником Красной Армии; 4. в 1956 г.; 5. на актёр-

ском факультете МХАТа; 6. „Песня о друге”; 7. „Монумент”. II. 1.а; 2.б; 3.а; 4.в; 5.б; 6.в. III. 1. Jagiełło, Młynarski, Fedeciński, Zadura, Łoskiewicz, Waczkow; 2. „Баллада о детстве”; 3. в театре им. А. Пушкина; 4. 1961; 5. роль Порфирия Петровича из „Преступления и наказания”; 6. Марина Влади IV. 1.в; 2.а; 3.а. V. 1. роль Гамлета; 2. Изабела Жукова, Людмила Абрамова; 3. Югославии, Франции, Польше; 4. 25.07.1980 от инфаркта; 5. Яцек Качмарского; 6. на Ваганьковском кладбище

(czerwiec 2007)



WARTO WIEDZIEĆ

Języki Obce w Szkole – Numer specjalny 2008



W tym roku zamierzamy przygotować numer specjalny o autonomii. Bardzo dużo już napisano o autonomii i nauczyciele też mają na ten temat rozległą wiedzę. Niewielu jest jednak nauczycieli, którzy lubią mieć w swoich klasach autonomicznych, tzn. samodzielnych uczniów. Samodzielni uczniowie, którzy powinni stanowić wyzwanie dla nauczyciela, dla wielu są tylko dodatkowym utrudnieniem w pracy. Takie na razie mamy obserwacje z pierwszych prób wdrażania *Europejskiego portfolio językowego*. Nie sprostamy jednak wymogom współczesności, jeśli nie nauczymy naszych uczniów sztuki uczenia się i nie wykształcimy w nich gotowości do uczenia się przez całe życie.

Naszym celem jest pokazanie nauczycielom, że warto pracować z uczniami, którzy chcą być współodpowiedzialni za swoją edukację i osiągnąć postępy. Chcemy, by docenili, że choć praca z uczniem autonomicznym jest trudniejsza i bardziej konfliktogenna, wymaga zrzeczenia się przez nauczyciela części powierzonej mu władzy w szkole, bezustannej refleksji nad swoimi działaniami i wiary, że każdy uczeń może stać się uczniem autonomicznym, to przynosi spodziewane efekty. Należy więc zacząć od kształcenia nauczycieli.

Czy w programach studiów nauczycielskich w wystarczający sposób uwzględnia się refleksję i samoocenę? Autonomii przecież nie można nauczyć, ale można tak organizować proces dydaktyczny, by uczniowie mieli szansę stawać się coraz bardziej samodzielni. Uczniami są również nauczyciele i często zapominają o doświadczeniach, które nabyli jeszcze w szkole i na studiach. Często też są tak ograniczeni instytucjonalnie (przez program, podręcznik, wymagania egzaminów) lub sami się ograniczają (bo łatwiej jest koncentrować się tylko na podręczniku), że nie są w stanie promować postaw autonomicznych.

Dziś już wszyscy wiemy, że autonomiczne uczenie się jest integralną częścią procesu przyswajania języka. Nauczyciele powinni wiedzieć, w jaki sposób zaplanować zajęcia i zaprojektować zadania, które będą wspierać uczniów w dokonywaniu wyborów i rozwijaniu zdolności refleksji nad procesem uczenia się i samooceną. Autonomia ucznia to jego zdolność do przejęcia odpowiedzialności za własną naukę. Oznacza to wybór celów, treści, podejść i sposobów oceny w wyniku refleksji nad własnymi potrzebami i zainteresowaniami.

Chcielibyśmy przygotować numer, który pokazałby, że nie można dziś być nauczycielem, który nie stawia na autonomię. Zapraszamy Państwa do jego współtworzenia. Nie chodzi nam jednak o artykuły, które wyjaśniają pojęcia i podają, jak kształtowała się idea autonomii w XX wieku. Te informacje można znaleźć w wielu publikacjach - także w przewodnikach do *Europejskiego portfolio językowego*. Czekamy na artykuły, które pokażą, że naprawdę warto być nauczycielem promującym autonomię.

Zespół Redakcyjny



Agnieszka Pawłowska¹⁾
Poznań

Rozwijanie autonomii uczących się a błąd językowy

Ponizszy tekst jest próbą podjęcia ważnego, czasami jednak pomijanego tematu o roli i wykorzystaniu błędów językowych w procesie dydaktycznym, zwłaszcza w rozwoju zdolności uczących się do autoewaluacji jako jednego z elementów konstytuujących ich autonomię.

Co rozumiemy pod pojęciem autonomii w dydaktyce języków obcych i dlaczego powinno się ją wspierać?

W glottodydaktyce można wyróżnić dwa podstawowe nurty, tj. nurt tradycyjny zorientowany na nauczającego (*teacher oriented instruction*) oraz nurt współczesny zorientowany na uczącego się (*learner oriented instruction*). Podczas gdy pierwszy koncentruje się na celach, metodach, technikach i środkach nauczania, pozostawiając całą inicjatywę w rękach nauczyciela i sprowadzając uczących się do roli biernych odbiorców i posłusznym wykonawców poleceń, drugi wyraźnie akcentuje nie tylko wagę sfery intelektualnej, ale także sfery afektywnej uczącego się (Szałek, 1992:9-11). Ponieważ w centrum zainteresowania znajduje się uczący się, jego potrzeby, możliwości, oczekiwania, wiedza oraz umiejętności, bardzo ważną rolę odgrywa pojęcie *autonomii*, w literaturze przedmiotu definiowane z różnych perspektyw.

Holec (1981) określa tym terminem zdolność do przejścia odpowiedzialności za uczenie się, co implikuje zdolność uczącego się do określenia celów, treści i progresji, umiejętność wyboru odpowiednich metod uczenia się, technik, a zarazem ich oceny, a także oceny rezultatów swej aktywności. Dla Komorowskiej (2001:167) autonomia to zdolność do wykonywania zadań samodzielnie, indywidualnie lub w grupie, w nowym kontekście, nieszablonowo, elastycznie, podczas gdy Wilczyńska (2002:54) definiuje ją jako zdolność podejmowania, prowadzenia i ewaluacji własnego kształcenia językowego.

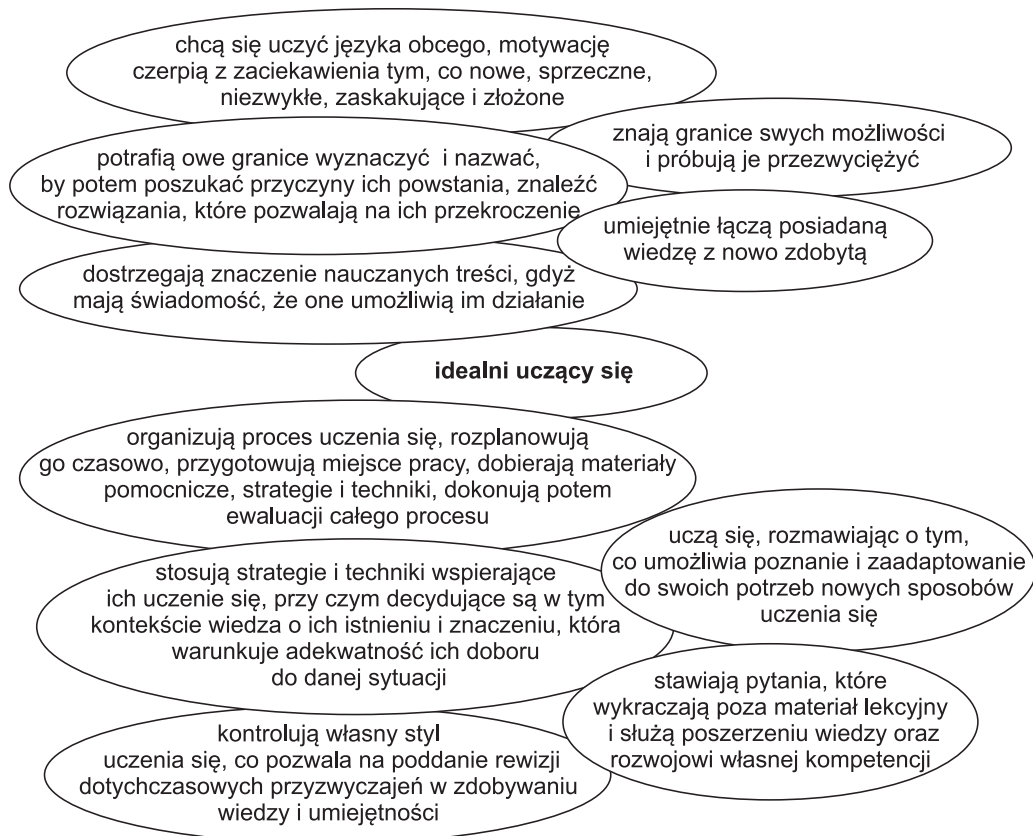
Można więc scharakteryzować autonomicznych uczących się jako tych, którzy sami podejmują decyzję o rozpoczęciu nauki, wybierają materiały i pomoce niezbędne do osiągnięcia celu, dobierają strategie. Oni też decydują, czy będą uczyć się samodzielnie, czy też z innymi, w jaki sposób rozplanują czas przeznaczony na naukę, jak skontrolują, czy ich uczenie się przyniosło pożądane rezultaty (Bimmel, Rampillon, 2000:33). Rampillon (1994:456-459) przedstawia obraz idealnych uczących się, który warto tu przypomnieć (przykład 1.).

Osoba ucząca się nie jest postrzegana jako pasywny konsument wiedzy, który ogranicza się tylko do wykonywania instrukcji nauczającego. Uczący się jest przedstawiony jako twórca jednostka, która będąc współodpowiedzialną za proces dydaktycz-

¹⁾ Autorka jest doktorantką w Zakładzie Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

ny, zarówno jego przebieg, jak i rezultaty, aktywnie w nim uczestniczy, podejmuje szereg decyzji z nim związanych. Oznacza to, że odpowiedzialność za

sukces bądź niepowodzenie nie spoczywa tylko na nauczającym, ale jest wynikiem jego szeroko pojętej współpracy z uczącym się.



Przykład 1. Obraz idealnych uczących się (Rampillon, 1994:456-459)

Rozwijanie autonomii uczących się na lekcji języka obcego należy tłumaczyć koniecznością nieustannej pracy nad językiem, która powinna być kontynuowana także po zakończeniu edukacji szkolnej, gdy już samodzielnie trzeba pokierować swoją dalszą nauką. Wspierania autonomii nie wolno jednakże zawęzić tylko do potrzeb związanych z nauką języka obcego. Zinstytucjonalizowane nauczanie ma za zadanie także wychowywać i przygotowywać do dorosłego życia, a współczesny świat wymaga gotowości do pogłębiania wiedzy i doskonalenia kwalifikacji. Ceni się też w nim elastyczność, kreatywność, umiejętność pracy w zespole, samokrytycyzm, a nade wszystko samodzielność – cechy autonomicznego uczącego się.



Kilka słów o błędzie językowym

Z procesem przyswajania języka obcego niewątpliwie wiąże się błąd, który jest źródłem dyskusji na temat jego roli w procesie dydaktycznym. Z jednej strony postrzega się go jako coś negatywnego, świadczącego o nieuwadze, lenistwie, braku zdolności uczących się, o czym wspomina np. Komorowska (2001:175).

Nauczyciele często bywają nastawieni na wychwycenie nie tego, co w wypowiedzi ucznia dobre i ciekawe, ale tego, co błędne. Krytyczny, oceniający sposób słuchania, ukierunkowany na wytknięcie błędów i zakończony negatywnym komentarzem

lub wystawieniem złego stopnia jest drogą do zabicia motywacji i zniechęcenia uczniów do wypowiedzenia się. Nauczyciel, który tak postępuje, sam utrudnia sobie realizację celu, którym jest wyrobienie sprawności mówienia i pisania.

Z drugiej strony podkreśla się, że błąd stanowi nieodzowny element procesu dydaktycznego, dowodzący kreatywności uczącego się, jego eksperymentów językowych, dostarcza cenne wskazówki zarówno nauczającemu, jak i uczącemu się, co z kolei ma wpływ na dalszy przebieg pracy nad językiem.

Błąd językowy pełni również istotną rolę w rozwoju autonomii uczących się, gdyż jego właściwe wykorzystanie pozwala wspierać zdolność uczących się do autokorekty, a zatem autokontroli i autoewaluacji. Ta ostatnia umożliwiła m.in., jak zauważa Aleksandrak (2001:36), diagnozowanie mocnych i słabych stron własnej kompetencji językowej, porównanie jej aktualnego poziomu z osobistym modelem (ideałem) kompetencji, rozwijanie własnych kryteriów oceny do monitorowania postępu w procesie uczenia się lub ukonkretniania dalszego etapu pracy.

Jak można wykorzystać błędy językowe w procesie wspierania autonomii uczących się?

Na tradycyjnej lekcji języka obcego nadal poprawa błędów językowych wydaje się być zastrzeżona dla nauczającego, gdyż, jak pisze Komorowska (2001:177), jest właściwa merytorycznie, szybka i ekonomiczna, jednakże nie stymuluje myślenia i aktywności ucznia, a tym samym zwiększa dominację nauczającego. Lepiej jest więc stworzyć uczącemu się możliwość samodzielnej korekty, a przez to częściowo przenieść na nich odpowiedzialność za naukę. Nie można jednak zapomnieć, by wiedza i umiejętności uczących się pozwalały na taką poprawę. Trzeba zatem zadać sobie pytanie, czy błędy mają charakter systematyczny, sporadyczny, czy są przejęzyczeniami.

Dzięki ćwiczeniom korekcyjnym uczący się zyskują możliwość rozwoju zdolności do autokorekty, która jest jednym z podstawowych ele-

mentów warunkujących wykształcenie postawy autonomicznej. Tego rodzaju ćwiczenia są proponowane przez autorów podręczników i nawiązują do materiału wprowadzonego na lekcji. Jako przykład może posłużyć ćwiczenie pochodzące z podręcznika *Wir*²⁾ przeznaczone dla czwartej klasy szkoły podstawowej.

Popraw błędy. Zapisz poprawnie poniższe słowa.

das Wonzimer
das Schlaufyimer
das Bat
die Küche
die Dousebe
das Bet
der Computer
der Schrak
praktich

Przykład 2. (Motta, Książek-Kempa, Wieszczyńska, 2003:57)

Również w *Der, die, das*³⁾ dla trzeciej klasy gimnazjum można znaleźć ćwiczenia korekcyjne:

„Andere” Österreicher. Korrigiere die Sätze!

1. Die Bürger haben gegen den Ausländerhass **gespielt**.
2. In Österreich leben viele Leute, die eine andere Muttersprache **sehen**.
3. Roma und Sinti sind seit einigen Jahren als Volksgruppe kennen **gelernt**.
4. In vielen Ländern sind die Rechte der Volksgruppen gesetzlich **wiederholt**.
5. Viele rechtsradikale Gruppen meinen, dass sie von den Ausländern **gekocht werden**.
6. In vielen Ländern **montieren** die Bürger gegen den Ausländerhass und Feindlichkeit.

Przykład 3. (Kozubska, Krawczyk, Zastąpiło, 2004:140)

Ciekawe ćwiczenia zostały zaproponowane w książce *Sprachspielereien für Deutschlernende* (Bohn, 1989)⁴⁾, którą zaopatrzone w klucz z odpowiedziami, by umożliwić uczącemu się także samodzielną pracę bez nauczyciela:

Gefälschtes
178 Druckfehlerteufel
F Hier mußst du aufmerksam korrigieren!
Ein Medizienstudend wird geprühft. Der Professor ragt in: „Was ist ihrer Meinung nach daß beste

²⁾ G. Motta, E. Książek-Kempa, E. Wieszczyńska (2003), *Wir*, Poznań: Wydawnictwo Lektor Klett.

³⁾ M. Kozubska, E. Krawczyk, L. Zastąpiło (2004), *Der, Di, Das*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

⁴⁾ R. Bohn (1989), *Sprachspielereien für Deutschlernende*, Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.

Sehlauffmietel?" Schnell antwortet der Studehnt: „Das Beet, Herr Professor!“

Das Thema des Schulaaufsazes lautet: Wen ich Direktor wäre. Alle schreiben lohs. Nur Ralf siezt gelanweilt da, und schaut zum Fänster hinaus. „Warum schreibst Du denn nichts?“ fragt der Leerer. „Ich warte aulf meine Säkrätärin“, erwiedert Ralf.

Der Lehrer schreibt Zaalen mit Detzimaislällen an die Tahfel und erklärrt, das er mit zehn multibilizirt. und wischt das Koma weg. „Wo befindet sich das Koma jezt?“ „Im Schwain!“, ruft Monika.

Herr Krause hat Halschmerzen und geht zum Artzt. Der untersucht ihn und sagt: „Das sind die Mänteln, die müßen raus!“ Einige Zeit nach der Oberation kommt er wieder und klackt über Leipschmerzen. „Der Blindarm muss raus!“ ordnet der Arzt an. Nach erfolgter Operation kommt der pazient wieder und sagt: „Ich waage es kaum zu sagen, ich habe Kopfschmerzen“.

Przykład 4. (Bohn, 1989:120).

Również nauczyciel może sam przygotować ćwiczenia korekcyjne, sporządzając np. listę zdań pochodzących z prac uczniów zawierających błędne formy⁵⁾. Może zaproponować konkurs na grupę bądź parę, która znajdzie i poprawi największą liczbę błędów. Dzięki temu do lekcji zostają wprowadzone elementy rywalizacji i zabawy, co nadaje jej więcej dynamiki i wzmacnia aktywność uczniów. Istotną rolę odgrywa stworzenie życzliwej atmosfery, pozwalającej na eksperymenty językowe, żeby, jak zauważają Huneke i Steinig (1997:179), uczący się postrzegali błędy językowe jako oczywisty element lekcji języka obcego. Na lekcji nie powinno także zabraknąć słowników ani innych kompendiów wiedzy umożliwiających samodzielne poszukiwanie poprawnych form. Podczas wspólnego omawiania wyników pracy uczniów warto, by nauczyciel pytał o hipotezy dotyczące źródeł powstania błędów. Okazuje się bowiem, że uczniowie często nie są świadomi nawet ich oczywistych przyczyn. Nie dostrzegają na przykład wyraźnej interferencji międzyjęzykowej i wewnątrzjęzykowej i dlatego niezbędne stają się wyjaśnienia nauczyciela. Poniżej przedstawiam przykładową listę zdań, sporządzoną na podstawie prac maturzystów:

Korrigiert die Sätze!

1. Pro Jahr ich fahre mit meine Eltern an die Ostsee.
2. Ich liebe dort fahren.
3. Wann das Wetter war schön, ich ging an die See.
4. Man möchtet besser leben und darum die Leute fahren ins Ausland.
5. Ich verstehe diese Menschen und ich halte sie als sehr Mutig.
6. Ich bereite sich genau für die Prüfung vor.
7. Das Gebirge sind für mich ein wunderbares Abenteuer.
8. Sie sehnen sich nach seiner Familie.
9. Ich hänge das Bild an der Wand.
10. Jedem Jahr fahre ich mit meinen beste Freunde am Meer.
11. Deshalb können sie keine neue Freunde finden.
12. Wann I nach Deutschland fahre, besuche I meine Freunde.
13. Wenn ich krank bin, muss ich nach dem Arzt gehen.
14. Ich mache das schon nicht.
15. Dort steht das Auto meines Nachbars.

Przykład 5. Przykładowe ćwiczenie korekcyjne.

Proponowane rozwiązania do przykładu 5.

1. Jedes Jahr fahre ich mit meinen Eltern an die Ostsee.
2. Ich liebe es, dorthin zu fahren.
3. Wenn das Wetter schön war, ging ich an die See.
4. Man möchte besser leben und darum fahren die Leute ins Ausland.
5. Ich verstehe diese Menschen und ich halte sie für sehr mutig.
6. Ich bereite mich genau für die Prüfung vor.
7. Das Gebirge ist für mich ein wunderbares Abenteuer.
8. Sie sehnen sich nach ihrer Familie.
9. Ich hänge das Bild an die Wand.
10. Jedes Jahr fahre ich mit meinen besten Freunden ans Meer.
11. Deshalb können sie keine neuen Freunde finden.
12. Wenn ich nach Deutschland fahre, besuche ich meine Freunde.
13. Wenn ich krank bin, muss ich zum Arzt gehen.
14. Ich mache das nicht mehr.
15. Dort steht das Auto meines Nachbarn.

⁵⁾ Szerzej na temat ćwiczeń korekcyjnych i ich wykonywania na lekcji języka obcego pisze Kleppin (1998).



Właściwe podejście do błędu językowego może wspierać zdolność uczniów do autokorekty, a co za tym idzie rozwijać ich autonomię i to na różnych poziomach opanowania języka. Związane jest to jednak ze stopniowym wdrażaniem uczących się do częściowego przejęcia odpowiedzialności za proces dydaktyczny, z ponownym zdefiniowaniem praw i obowiązków nauczającego i uczących się, z pokazaniem, że błąd językowy należy postrzegać jako zjawisko pozytywne, które pozwala na refleksję nad językiem i mechanizmami nim rządzącymi. Naturalnie, wspieranie autonomii wymaga czasu, pracy, gotowości i chęci do współpracy. To trudne, ale istotne zadanie nie powinno jednak w żadnym wypadku zostać zaniedbane przez kształcenie zinstytucjonalizowane, gdyż, jak już wspomniałam, współczesna szkoła winna kształcić nie tylko na potrzeby dnia dzisiejszego, ale także, a wręcz przede wszystkim z myślą o jutrze i przygotowywać do samodzielności w dorosłym życiu.

Bibliografia

Aleksandrak M. (2001), *Samooceena jako element auto-ewaluacji w półautonomicznym uczeniu się i nauczaniu*

- języka obcego – wprowadzenie do projektu badawczego, „Neofilolog” 20, 34-39.
- Bimmel P., U. Rampillon (2000), *Lernerautonomie und Lernstrategien*, Berlin, München, Wien: Langenscheidt.
- Bohn R. (1989), *Sprachspielereien für Deutschlernende*, Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Holec H. (1981), *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford: Pergamon.
- Huneke H., W. Steinig (1997), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Kleppin K. (1998), *Fehler und Fehlerkorrektur*, Berlin München Wien: Langenscheidt.
- Komorowska H. (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kozubska M., E. Krawczyk, L. Zastąpiło (2004), *Der, die, das*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Motta G., E. Książek-Kempa, E. Wieszczyńska (2003), *Wir*, Poznań: Wydawnictwo Lektor Klett.
- Rampillon U. (1994), *Autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch in sich oder eine neue Perspektive?*, „Die Neueren Sprachen” 5, 455-466.
- Szałek M. (1992), *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*, Poznań: Art Print.
- Wilczyńska W. (2002), *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*, w: W. Wilczyńska (red.): *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, 51-67.
- (czerwiec 2007)

Beata Koronkiewicz¹
Koszalin

Dlaczego warto uczyć się języka niemieckiego?

W dobie postępującej „anglicyzacji” w polskich szkołach dobrze jest zadać sobie pytanie, dlaczego warto uczyć się innych języków. Dominacja języka angielskiego w szkołach rejonu koszalińskiego, która spowodowała sukcesywne wypieranie języka niemieckiego ze szkół podstawowych oraz nauczanie tego języka głównie jako drugiego (czyli fakultatywnie) w gimnazjach, doprowadziła do znacznego obniżenia efektywności nauczania. Drugim następstwem tej sytuacji jest frustracja w gronie nauczycieli języka niemieckiego spowodowana utratą pracy w wyniku likwidacji

godzin lub ich zmniejszenia oraz koniecznością przekwalifikowania się.

W latach 2006 i 2007 przeprowadziłam ankietę wśród słuchaczy specjalności *Język niemiecki* w Zespole Kolegiów Nauczycielskich w Koszalinie (Bimmel, Rampillon, 2000:9). Wzięło w niej udział 59 osób. Aby nie sugerować odpowiedzi, ankietę zawierała tylko otwarte pytania. Pytałam studentów o motywy rozpoczęcia przez nich nauki języka niemieckiego, trudności, które musieli pokonać, a także możliwości wykorzystania poznanego języka obecnie i w przyszłości.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką metodyki nauczania języka niemieckiego w Zespole Kolegiów Nauczycielskich w Koszalinie.

Poniżej przedstawiam tabelę zawierającą wyniki ankiety.

Pytanie	Odpowiedź	Liczba słuchaczy
Dlaczego rozpoczęłam/rozpocząłem naukę języka niemieckiego?	Język niemiecki był nauczany w mojej klasie	33
	Dłuższy pobyt za granicą	6
	Zachęta rodziców lub członków rodziny	5
	Kontakty z Niemcami	3
	Wymiany klasowe, między szkolne	2
	Oglądanie telewizji w języku niemieckim (bajki, filmy)	2
	Praca wakacyjna – kontakt z turystami z Niemiec	2
	Rodzina w Niemczech	2
	Zachęta przyjaciół	1
	Własna wola	1
	Niemieckie korzenie rodziny	1
	Przypadek	1
	Co sprawiło mi w nauce największą trudność?	Gramatyka (deklinacja, fleksja, szyk wyrazów w zdaniu)
Rozumienie ze słuchu		8
Wypowiedzi ustne		5
Prawidłowa wymowa		4
Ortografia		3
Nauka słownictwa		3
Czytanie literatury pięknej w języku niemieckim		2
Brak motywacji do nauki		1
W jakich sytuacjach wykorzystuję obecnie znajomość języka niemieckiego?	Pobyt za granicą	17
	Praca wakacyjna i kontakt z licznymi turystami z Niemiec	9
	Podróże	9
	Praca za granicą	8
	Udzielanie korepetycji	5
	Przygodny kontakt z licznymi turystami z Niemiec	4
	Korzystanie z Internetu	3
	Kontakt z przyjaciółmi	2

	Czytanie literatury w oryginale	1
	Zarobkowe tłumaczenie tekstów	1
Jak chcę wykorzystać znajomość języka niemieckiego w przyszłości?	Praca w szkole jako nauczyciel języka niemieckiego	25
	Wyjazd za granicę – do Niemiec	19
	Praca jako tłumacz	8
	Dodatkowy atut przy szukaniu pracy	3
	Praca w polsko-niemieckiej firmie	4
Dlaczego warto uczyć się języka niemieckiego?	Możliwość swobodnego porozumiewania się z obcokrajowcami	29
	Możliwość znalezienia ciekawej, dobrze płatnej posady	21
	Podróże	5
	Poznanie kultury, zwyczajów i obyczajów innych krajów	3
	Stały pobyt w kraju niemieckojęzycznym	1

Z podsumowania udzielonych w ankiecie odpowiedzi płyną następujące wnioski:

- Można zauważyć, że to szkoła była w większości przypadków miejscem rozpoczęcia nauki języka niemieckiego – 55,93 proc.
- Aby osiągnąć biegłość językową, wymagana była systematyczna praca nad swoimi niedociągnięciami. Gramatyka (głównie deklinacja, fleksja i szyk wyrazów w zdaniu) sprawiała największą trudność w nauce – 55,93 proc.
- Bliskość granicy z Niemcami skutkuje:
 - ▶ częstymi pobytami za granicą (praktyki zagraniczne, turystyka, kontakty z rodziną) – 44,06 proc.,
 - ▶ kontaktami z licznymi turystami z Niemiec podczas wakacyjnej pracy zarobkowej w miejscowościach nadmorskich – 15,25 proc.,
 - ▶ możliwością pracy za granicą – 13,56 proc.
- Radością napawa to, że 25 słuchaczy, którzy stanowią 42,37 proc. ankietowanych, pragnie zostać nauczycielami języka niemieckiego. Pojawia się tylko pytanie, czy znajdą miejsca pracy.

5. Ankieta potwierdza również pewną tendencję krajową. 19 słuchaczy, co stanowi 32,2 proc. ankietowanych, pragnie szukać swojej przyszłości za granicą, wykorzystując umiejętności językowe.
6. Znajomość języka niemieckiego:
 - ▶ pozwala na swobodne porozumiewanie się z obcokrajowcami – 49,15 proc.,
 - ▶ znacznie ułatwia znalezienie ciekawej i godnie wynagradzanej pracy – 35,59 proc.,
 - ▶ ułatwia podróżowanie po Europie – 8,47 proc.,
 - ▶ ułatwia aktywne uczestniczenie w życiu kulturalnym (czytanie literatury w oryginale, prasy, oglądanie programów telewizyjnych i filmów w wersji oryginalnej) oraz poznawanie zwyczajów i obyczajów krajów niemieckojęzycznych – 5,08 proc.,
 - ▶ ułatwia życie w przypadku podjęcia decyzji o stałym pobycie w Niemczech – 1,69 proc.

Przeprowadzona ankieta pokazała, że byłoby dobrze, gdyby w polskiej szkole znalazło się miejsce dla wielu języków (Krumm, 2004:40). Współczesne osiągnięcia techniczne sprawiają, że odległości nie stanowią już bariery w poznawaniu się i komunikowaniu ze sobą. Ułatwiają też propagowanie zasad tolerancji i wzajemnego szacunku dla kultury i zwyczajów swoich najbliższych sąsiadów, z którymi łączą nas koleje historii, a także odleglejszych narodów (Jurek, 2007:15). Położenie geograficzne Polski w Europie może być wykorzystane jako element motywujący i mobili-

zujący do podjęcia i kontynuowania nauki języków obcych, zwłaszcza państw graniczących z Polską. Stąd konieczność ciągłego motywowania i wspierania nauczycieli języków obcych innych niż angielski, które w tej chwili są mniej popularne, ale mogą być niezwykle przydatne z racji częstszych kontaktów, w tym przypadku z naszymi zachodnimi sąsiadami (Gabryś-Barker, 2006:291). Zaangażowanie nauczycieli i ich pomysłowość przy organizowaniu różnorodnych imprez, konkursów, przygotowywaniu projektów i prowadzeniu wymian międzyszkolnych powinny zostać docenione (Michońska-Stadnik, 2005:171-172).

Bibliografia

- Bimmel P., U. Rampilon (2000), *Lernerautonomie und Lernstrategien*, München: Goethe-Institut, s. 9.
- Gabryś-Barker D. (2006), *Nauczyciele (jeszcze) nieprofesjonalni: diagnoza problemów (badania kwestionariuszowe)*, „Neofilolog” 29, Poznań, s. 90-99.
- Jurek A. (2007), *Języki obce dawniej i dziś. Część II. Z historii nauczania języków obcych w Polsce – od okresu Polski Ludowej*, „Języki Obce w Szkole” 2, Warszawa: CODN, s. 15.
- Krumm H.-J. (2004), *Wofür bilden wir Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer aus?*, w: C. Badstübner-Kizik, R. Rozalowska-Żądło, A. Uniszewska (red.), „Sprachen Lehren Sprachen Lernen. Nauczanie i uczenie się języków obcych”, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 41.
- Michońska-Stadnik A. (2005), *Jak wykształcić skutecznego nauczyciela języka obcego?*, w: K. Karpińska-Szaj (red.), „Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej”, Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem, s. 171-172.

(sierpień 2007)

Dorota Dwojak¹⁾
Jelenia Góra

W poszukiwaniu idealnego podręcznika *Direkt*²⁾ – podręcznik do języka niemieckiego dla szkół ponadgimnazjalnych

Jak pewnie większość moich koleżanek i kolegów marzę o tym, aby któregoś dnia pojawił się podręcznik idealny, tzn. taki, który spełniałby wszystkie

moje wymagania i, co najważniejsze, odpowiadałby moim uczniom. Niestety ideałów nie ma, ale zawsze należy poszukiwać takiego podręcznika.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 1 w Jeleniej Górze.

²⁾ G. Motto, B. Ćwikowska (2006, 2007), *Direkt*, Poznań: Lektor Klett.

Podczas poszukiwań podręcznika idealnego natrafiłam na pozycję wydawnictwa Lektor Klett *Direkt* autorstwa Giorgio Motty i Beaty Ćwikowskiej. Pierwsza rzecz, która mi się spodobała, to podział semestralny. Podręcznik składa się z sześciu części kursu podstawowego, po dwie na rok, oznaczonych symbolami 1a, 1b, 2a, 2b, 3a i 3b, oraz tomu dodatkowego przygotowującego do rozszerzonej matury (część 4). W sytuacji mojej szkoły, w której zajęcia z języków obcych są prowadzone w grupach międzyklasowych, taki podział daje wiele możliwości. Uczniowie danej grupy językowej (na tym samym poziomie zaawansowania) mogą rozpocząć naukę z odpowiednim dla swojego poziomu podręcznikiem. Nie ma potrzeby rezygnowania z partii materiału zawartej w części pierwszej podręcznika, którą nasi uczniowie już opanowali na poprzednim etapie kształcenia, ani też nadrabiania innej, aby przejść do części kolejnej. Dodatkowym udogodnieniem jest to, że każda część zawiera od razu ćwiczenia, tym samym znika problem noszenia dodatkowej książki i zapominanych zadań domowych.

Podręcznik, będący pierwszą tego typu publikacją opartą na doświadczeniach nowej matury wprowadzonej w 2005 roku, spodobał mi się na tyle, że po zasięgnięciu opinii koleżanek, które już z nim pracują, postanowiłam wprowadzić go w tym roku szkolnym w grupach maturalnych. Chociaż tylko część uczniów zadeklarowała chęć zdawania matury z języka niemieckiego i wszyscy na poziomie podstawowym, zdecydowałam się poświęcić ten rok na dokładniejsze przygotowanie do części ustnej egzaminu oraz do zadań otwartych części pisemnej. Ku radości pozostałych uczniów zrezygnowałam z obszernych tematów gramatycznych i skoncentrowałam się na leksyce.

Bolączką większości uczniów, którzy wybierają język niemiecki na egzaminie maturalnym, jest właśnie problem znalezienia odpowiedniego słownictwa do wyrażenia trudnych niekiedy treści. W przypadku dwóch godzin tygodniowo ciężko niekiedy znaleźć czas, aby wyćwiczyć specjalne słownictwo dotyczące bardziej wymagających tematów.

Podręcznik *Direkt* rozwiązuje ten problem. W części 2a pojawia się temat *Behinderte Jugendliche in der Schule*. Zdaję sobie sprawę, jakim wyzwaniem dla maturzysty jest zmaganie się na egzaminie ustnym lub pisemnym z tym zagadnieniem. Pomimo że jest coraz więcej szkół integracyjnych i coraz częściej media poruszają temat niepełnosprawności, dla sporej jeszcze grupy młodych ludzi jest to temat odległy, nawet jeśli chodzi o wypowiedzianie się w języku polskim. W przypadku języka niemieckiego dodatkową trudność stanowiłoby specyficzne słownictwo, pisownia i wymowa rzeczowników złożonych. Wszystko to spowodowałoby zapewne, że przerażony maturzysta nie dałby sobie rady z tym tematem.

Jakie więc rozwiązanie proponuje podręcznik *Direkt*? Przede wszystkim wprowadza proste słowa związane z tematem np. *sehbehindert*, *gehbehindert*, które dodatkowo dają możliwość rozszerzania tego typu słownictwa. Ponadto ćwiczenia i tekst koncentrują się nie na rozważaniu samego problemu, ale – co również bardzo ważne – na możliwościach i umiejętnościach rówieśników dotkniętych niepełnosprawnością. W temat wplecione są ćwiczenia doskonalące podstawowe sprawności językowe, tj. mówienie, rozumienie tekstu czytanego i pisanie własnego tekstu, czyli to, co najbardziej interesuje moich maturzystów. Zauważyłam, że również pozostali uczniowie chętniej zabierają głos, pracują w grupach i aktywniej uczestniczą w zajęciach.

Po dwóch miesiącach pracy z tym podręcznikiem doszłam do wniosku, że nawet trudne tematy, których uczniowie nie lubią, można przedstawić w ciekawy i naprawdę zrozumiały sposób.

Dla tych, którym pomimo zalet tego podręcznika brakuje trochę części gramatycznej, przygotowano *Repetitorium maturalne – Direkt. Poziom podstawowy i rozszerzony*³⁾, prosto i atrakcyjnie łączące gramatykę z leksyką.

(listopad 2007)

³⁾ *Repetitorium maturalne – Direkt. Poziom podstawowy* (2007). Poznań: Lektor Klett; repetytorium dla poziomu rozszerzonego ukaże się w 2008 roku.

Zachęcamy do pisania artykułów i zapraszamy na łamy naszego czasopisma.

SPRAWOZDANIA



Anna Malinowski¹⁾
Mirsk

Polsko-niemiecki projekt *Distanz und Nähe – Dystans i bliskość*

Wakacje dobiegały powoli końca, a my mieliśmy przed sobą jeszcze jedną wspaniałą letnią przygodę. Gdy ustalaliśmy w czerwcu termin naszego spotkania, nie przypuszczaliśmy, że będzie ono aż tak bardzo udane. Przed naszym wyjazdem wszyscy wokół byli zajęci kupowaniem podręczników, zeszytów i innych przyborów szkolnych, a my pakowaliśmy nasze plecaki, by udać się na spotkanie do Krzyżowej.

Temat *Distanz und Nähe – Dystans i bliskość* nie był nam obcy. Już w kwietniu omówiliśmy go w małej, wyłącznie polskiej grupie. Teraz mogliśmy sprawdzić, czy osiągniemy inne efekty, pracując w grupie polsko-niemieckiej. A nasi partnerzy? Na majowej konferencji w Krzyżowej poznałam Hedi i Hannesa z Marl. Ona – dyrektorka szkoły, on – nauczyciel angielskiego. Oni znali Annę-Lenę. Anna-Lena знаła młodzież otwartą na przygodę. Tak koło się zamknęło. Kiedy dotarliśmy na sierpniowe spotkanie, czekali już na nas Anna-Lena, Aira, Katharina, Jaqueline (Jackie), Lotte, Benjamin (Ben) i Lukas. Stronę polską reprezentowała również miła grupa, którą tworzyli: Agnieszka (jako opiekun), dwie Asie, Katarzyna, Klaudia, Żaneta, Paweł, Piotr, Krzysztof i Zbyszek. Wszyscy mieli od 15 do 18 lat. Jako eksperta od profilaktyki agresji i stresu zaprosiliśmy Herberta Bühlera z Solingen. Herbert pracował z nami nad innym projektem

w Krzyżowej ze swoimi podopiecznymi w październiku 2003 roku. To, co przeżył, wystarczyło, by chciał ponownie przyjechać do Polski.

Byłam z Herbertem na miejscu dzień wcześniej, aby dopiąć organizację spotkania na ostatni guzik oraz poznać naszych niemieckich partnerów, którzy przyjechali do Krzyżowej poprzedniego dnia. Dojeżdżając do MDSM, otrzymałam od naszego tradycyjnego opiekuna i zarazem gospodarza – Chrisa Schmitza SMS-a o treści: „Ale numer! Już jestem w szpitalu z pierwszym uczestnikiem projektu”. Na moje pytanie: „Z jakiego powodu?”, odpowiedział: „Mieli za dużo wolnego czasu!”. Jak się okazało, „wolny czas” oznaczał grę w piłkę nożną, a umiejętności Bena w tej dziedzinie tak mierne, że dał się znokautować kopnięciem w łydkę. Ot, i cała historia. Ufff! Co za ulga.

Ulga miała towarzyszyć nam wszystkim już do końca projektu, ponieważ nasi podopieczni, zarówno ci z Niemiec, jak i z Polski, okazali się wspaniałą grupą. Nie wierzyłam, gdy usłyszałam, że pełnoletni uczestnicy dobrowolnie rezygnują z prawa do picia alkoholu na rzecz solidarności z 15- i 16-latkami z grupy. Nie wiem, czy takie zachowanie należy do standardu spotkań projektowych, ale wiem, że tą decyzją grupa zyskała u mnie duży margines zaufania, którego do końca naszego spotkania nie nadwyrężyła.

¹⁾ Autorka jest organizatorką polsko-niemieckich wymian młodzieży oraz szkoleń dla nauczycieli z Polski i Niemiec.

Sobota. Dojeżdża polska młodzież. Niemiecka wychodzi jej na powitanie. Jest jakoś tak dziwne. Niby wszyscy starają się być dla siebie mili, ale napięcie rośnie. Zakwaterowanie przebiega szybko, zjedzenie obiadu też. Spieszymy się po to, aby wreszcie usiąść razem w kole i poznać się bliżej.

Siedzimy pełni napięcia. Chris wita nas w Krzyżowej i straszy z przymrużeniem oka srogim regulaminem obowiązującym podczas pobytu w MDSM. Pierwsze śmiechy rozbrzmiewają w pięknej sali pałacowej. Zaczynamy gry na zapoznanie się grupy. Z minuty na minutę temperatura powietrza ociepla się, a sala staje się jeszcze jaśniejsza i piękniejsza. Kiedy dwie godziny później siedzimy w tym samym kręgu, znamy już swoje imiona, wiemy o sobie niemało i patrzymy sobie w oczy bez skrępowania. Stworzona atmosfera pozwala nam na bezbolesne wprowadzenie w temat naszego projektu. Aby pokazać naszą – opiekunów – gotowość zbliżenia się do grupy, czytamy lub opowiadamy historie z naszego życia osobistego na temat *Dystansu i bliskości*. Ten krok, który już w kwietniu okazał się dobrym posunięciem, również teraz się sprawdza. Tworzymy plakat, na którym notujemy hasła naszych opowieści. Hasła dystansu i bliskości zdefiniowane przez słuchających. Idąc na wspólną kolację, mamy wrażenie, że ten projekt ma szansę się udać.

Wieczorem spotykamy się w sali sportowej na grach integracyjnych. Niektórzy sugerują, że młodzież może być już o tej godzinie zmęczona. To, co przeżywamy wspólnie przez następne dwie godziny, jest najlepszym dowodem na bezgraniczną energię i otwartość na przygodę uczestników projektu.

Niedziela. Dzisiaj mamy wśród nas solenizantkę. Jest nią Agnieszka – opiekunka polskiej grupy. Młodzież przystraja salę. Pojawiają się drobne prezenty. Z Anną-Leną idę na spacer, z którego oprócz wspomnień ciekawych rozmów przynosimy naręcze polnych kwiatów. Solenizantka zostaje obdarowana prezentami i śpiewem przez nas, a my cukierkami przez nią.

Herbert przygotował temat *Ile dystansu, ile bliskości jest nam potrzebne?* Ćwiczenia, zabawy, eksperymenty wprowadzające w temat, analiza naszych doznań, dyskusja na ich temat – wszystko uświadamia nam, jak bardzo złożonym zagadnie-

niem jest potrzeba dystansu i bliskości, przy czym dystans niekoniecznie musi stanowić negatywny, a bliskość pozytywny aspekt naszego życia.

Popołudnie mija nam na spacerze do pobliskiego lasu. Zajęcia prowadzi Chris. Trochę informacji na temat lasu, trochę trudnych przeszkód do pokonania, trochę zbliżenia z naturą, zabawy w szukanie „swojego drzewa”, dużo śmiechu, świeżego powietrza i dystansu do codzienności. Wszystko to jest powodem poczucia „odświętności”, jakie niesiemy ze sobą i w sobie w to niedzielne popołudnie. Gdy spotykamy się nieco później na zajęciach z Agnieszką w sali sportowej, naszym jedynym życzeniem jest mała drzemka. Agnieszka wychodzi nam naprzeciw z tematem, który przygotowała na tę okazję. *Stres pod kontrolą* – tak brzmi hasło, a zajęcia dotyczą treningu autogennego jako profilaktyki stresu. Leżąc na materacach, z płucami wypełnionymi świeżym leśnym powietrzem, byliśmy bliscy niedzielnej, poobiedniej drzemki.

Poniedziałek. Dzień czytania historii na temat dystansu i bliskości z życia szkolnego polskich uczestników projektu. Jak daleko był posunięty proces integracji w grupie, niech świadczy to, że niemieccy partnerzy zdążyli zaznajomić się już z opowiadaniem swoich koleżanek i kolegów, a nawet je skorygować. Nic więc dziwnego, że czytane po niemiecku opowieści wolne były od jakichkolwiek gramatycznych i stylistycznych błędów.

Czytane historie były powodem szybkiego zapełniania się tworzonego od soboty plakatu z hasłami. Z usłyszanych opowiadań zostały wybrane dwa, które stanowiły punkt wyjścia do napisania w mieszanych grupach dwóch scenariuszy teatralnych. Jeszcze tylko kilka wskazówek praktycznych do pisania scenariusza i gry teatralnej i już można zabrać się do pracy. Praca ta stanowiła dużą część naszego projektu, a jej ukoronowaniem miały być dwa przedstawienia teatralne w Domu na Wzgórzu. Zostawienie grupom wolnej ręki miało swoje dobre strony. Do takich wniosków doszliśmy nie tylko my, opiekunowie, ale także młodzież. Do pozytywnych aspektów należy zaliczyć niewątpliwie naukę samodzielności, współpracy w zespole, przejęcie odpowiedzialności, przełamanie barier wstydu porozumiewania się w języku obcym, umiejętność organizacji pracy, naukę skutecznego argumentowania oraz bezgranicznej kreatywności.

Atmosfera pracy była intensywna i twórcza. W czasie, gdy opiekunowie wygrzewali się w sierpniowym słońcu, delektowali kawą, czytali książki, dyskutowali o „świecie i Bogu”, tuż obok nich powstawały dwa scenariusze, a potem odbywały się próby teatralne. Ciekawe było obserwowanie różnych metod pracy obydwu grup: jedna podzieliła od początku i zdecydowanie zadania między sobą, druga natomiast robiła wszystko razem.

Na popołudnie zaplanowaliśmy wyjazd do Świdnicy. Z chłonnym wszystkim, co nowe, umysłem zwiedziliśmy najpierw Kościół Pokoju, a potem spenetrowaliśmy rynek, na którym tradycyjnie już odbyły się podchody. Może wytężona przedpołudniowa praca nad sztukami teatralnymi, a może wrażenia z zabytkowego kościoła spowodowały, że wyniki podchodów były katastrofalne. Na sześć możliwych pytań, grupy nie udzieliły ani jednej poprawnej odpowiedzi. Aby podbudować pogrzebione poczucie wartości, wieczorem urządziliśmy ognisko. Przygotowane dla nas kłody drewna po podpaleniu dawały nam – przygnębionym – nie tylko potrzebne ciepło, ale pozwoliły też upiec kolację i towarzyszyły nam przy późniejszych wspólnych śpiewach, opowieściach i zabawach.

Wtorek. Całe przedpołudnie zeszło na przygotowania teatralnych. Niektórzy mieli poczucie, że pozostało jeszcze bardzo dużo czasu, inni z kolei poganiali resztę ze świadomością kurczących się godzin. I jedni, i drudzy jednak aktywnie uczestniczyli w obchodach urodzin Pawła. Tak jak w przypadku Agnieszki atmosfera była uroczysta, tak tutaj ze względu na solenizanta rówieśnika raczej swojska.

Po południu grupa polska wybrała się z Chrilem na wędrowkę śladami Kręgu Krzyżowego, a młodzież niemiecka dostała zadanie opracowania w bibliotece oraz sali komputerowej tematu *Ruchu oporu w czasie II wojny światowej wśród młodzieży i studentów niemieckich*. Ukoronowaniem miała być wspólna relacja i dyskusja, ale to, co dane nam było doznać, nie tchnęło życiem, lecz raczej obowiązkiem. Jedynie Benowi udało się interesująco zrelacjonować historię nieudanego zamachu na Hitlera przygotowanego przez Stauffenberga. Jak się później okazało, nie było to przypadkiem, ponieważ temat ten interesuje go również poza Krzyżową. Szkoda, że nie udało się nam te zajęcia. Jestem przekonana, że mógł

być to jeden z bardziej fascynujących i niezapomnianych momentów pobytu w Krzyżowej. Mam nadzieję, że w niedalekiej przyszłości dana mi/ nam będzie jeszcze jedna szansa przeprowadzenia takich zajęć.

Jakby za dotknięciem czarodziejskiej różdżki umysły i twarze rozjaśniły się, gdy zabraliśmy się do przygotowań polsko-niemieckiego wieczoru. Jeszcze kilka minut wcześniej miałam wrażenie, że nasi projektowi podopieczni siedzą resztkami sił na swoich krzesłach, a teraz byłam świadkiem tryskających energią wulkanów. Pomysłem nie było końca, ale czas na przygotowanie i realizację programu niestety był ograniczony. Gdy po kolacji spotkaliśmy się ponownie, szybko się zorientowaliśmy, że będzie to jeden z tych wieczorów, do których będziemy bardzo chętnie wracać pamięcią. Atmosfera była wspaniała, zadania pouczające i powodów do śmiechu bez liku. W grupach aż wrzało, gdy zastanawiano się, kto jest aktualnym trenerem reprezentacji Niemiec w piłce nożnej, jak nazywa się polski prezydent, z czym kojarzy się Polska, kto zaśpiewa lepiej *Panie Janie*, kto zna więcej słówek polskich i ile landów jest w Niemczech. Jakaż szkoda, że wieczór musiał się skończyć. Skończył się jednak niespodzianką, którą przywieźli wieczorem rodzice Pawła – torcem urodzinowym.

Środa była naszym ostatnim wspólnym dniem. W czwartek nasi projektowi partnerzy wyjeżdżali o godz. 5.00 do Krakowa i Oświęcimia, a my kończyliśmy pobyt w Krzyżowej podchodami. Mieliśmy jednak przed sobą jeszcze cały dzień i – jak się później okazało – całą noc.

Ostatnie szlify teatralne, próba generalna, pakowanie rekwizytów – to jedyne, ale ważne zadania środowego przedpołudnia. Przed wyjściem do naszego teatru w Domu na Wzgórzu zrobiliśmy jeszcze wspólne zdjęcie na schodach pałacowych i nasz wspólny plakat, na którym oprócz nazw naszych miast i daty spotkania są odciski rąk wszystkich uczestników.

„Jesteście stremowani?” – pytałimy młodych artystów, idąc w kierunku miejsca występu. „Nie! Gdzież tam! Ale skąd? Czym?” – brzmiały dziarskie odpowiedzi. Punkt kulminacyjny naszego projektu zbliżał się nieubłaganie. Była godzina popołudniowa. Zapach dojrzałego lata wszechobecny. Słońce przyjaźnie towarzyszyło nam cały czas,



oświetlając jak reflektor scenę i pozostawiając widownię w cieniu. Na widowni znajdującej się na tarasie zasiedli rodzice Pawła, Chris, opiekunowie i oczywiście grupa po fachu. Na zewnątrz w ogrodzie na przygotowanej scenie za chwilę obejrzymy wybrane i opracowane historie z życia szkolnego, oczywiście, po niemiecku. Potrzebne są stoły. Ktoś z młodzieży wpadł na pomysł, aby użyć czterech części stołu Kręgu Krzyżowego. Nieco później, oglądając przedstawienie, mieliśmy dziwnie przyjemne uczucie, którego źródłem było użycie tych rekwizytów z przeszłości. Nagle duchy przeszłości zostały zaproszone, aby stać się częścią naszej teraźniejszości. Cztery części stołu po ponad 60 latach zamieniły się w ławki szkolne i siedziała przy nich polska i niemiecka młodzież, z przejściem pisząc wspólną historię. Widząc tę scenę, miałam miłe uczucie wewnętrznej harmonii.

Historie były krótkie i mówiły o konfliktach szkolnych. Pierwsza dotyczyła relacji dziewczyny – chłopaki. Ci drudzy zostali obdarowani przez koleżanki na Dzień Chłopca prezentami, a kiedy nadszedł 8 marca, zapomnieli się odwzajemnić. Na pomoc skłóconej grupie przysłała wychowawczynie. Drugi epizod opowiadał o konflikcie między nauczycielem i uczniem. Nauczyciel upatrzył sobie w chłopaku swoją ofiarę i znęcał się nad nim na oczach wszystkich. Rozjemcą próbował być najpierw ojciec ucznia, a gdy okazało się to nieskuteczne, młodzież zdecydowała się na po-

moc z zewnątrz i najęła zbira do udzielenia nauczycielowi odpowiedniej nauki. Można by, a może nawet trzeba, przeprowadzić na ten temat osobny projekt.

Po obydwu przedstawieniach rozbrzmiały gromkie brawa. Aktorzy byli wyraźnie zadowoleni i odprężeni. Przekazali sobie nasz gest bliskości i dystansu, którym witaliśmy się i żegnaliśmy każdego dnia (jeszcze te-

raz spotykając się, nawiązujemy do tej tradycji). Usiedliśmy w kręgu na tarasie i rozmawialiśmy na temat tego, co widzieliśmy. „Co było najtrudniejsze? Jaki system pracy mieliście? Co udało się waszym zdaniem najlepiej? Co można by poprawić? Jak z tremą? Jak czujecie się teraz?”. Była to bardzo przyjemna i potrzebna runda, w której młodzi artyści mogli dać się ponieść uczuciu zasłużonego sukcesu. Mimo bardzo różnych metod pracy efekty były jednakowo dobre. Dlaczego? Odpowiedź dała sama młodzież: „Ponieważ mieliśmy wielką frajdę w przygotowaniu tych przedstawień”. Z Domu na Wzgórzu wracaliśmy polami w świetle zachodzącego słońca. Wszystkim było lekko, jakby zdali ważny egzamin. Jak to było z tą tremą? A może była ona jednak trochę w nas wszystkich?

Projekt podsumowaliśmy po kolacji. Na plakacie duże drzewo bez liści. Liście w kolorze zielonym i brązowym dostał każdy uczestnik spotkania. Na liściu zielonym wpisywaliśmy pozytywne aspekty naszych wspólnych dni, na liściu brązowym – jak łatwo się domyślić – nasze bolączki, krytykę i skargi. Po przeczytaniu tego, co nam na sercu lekko i ciężko leżało, liście powędrowały na plakat w dwa różne miejsca: zielone na gałęzie, aby mogły rozwijać się dalej, brązowe pod drzewo, aby móc przynajmniej użyć glebę. W naturze potrzebne są obydwie fazy, w tym, co robimy, też.

Na wieczór zaplanowaliśmy jeszcze wykonanie ok. 10-metrowego szkicu. Młodzież dobrała się w pary. Każdy obrysował sylwetkę swo-

jego partnera w geście dystansu lub bliskości. Powstał czarno-biały film – świadek naszych dni w Krzyżowej. Dni, które wspominamy do dzisiaj z wielką przyjemnością. Dni, które stały się początkiem znajomości i przyjaźni pielęgowanych intensywnie do teraz.

Oczywiście zachowaliśmy tradycję *barometru* uczuć. Każdego wieczoru siadaliśmy dobrowol-

nie, oczywiście w kręgu, aby podsumować mijający dzień. Niech ostatni wpis w pamiętniku Klaudii będzie podsumowaniem naszego spotkania w tym zaczarowanym miejscu, jakim jest Krzyżowa: „*Der Gruppe möchte ich sagen, dass ich glücklich bin, weil ich hier war*”.

... und das gilt für uns alle!

(styczeń 2008)

Urszula Zalaszińska-Curyło¹⁾
Miechów

Do Padwy po raz kolejny Współpraca Liceum Ogólnokształcącego z Miechowa i Liceo Linguistico Don Bosco z Padwy

Projekt *Zrozumieć inność – terroryzm i tolerancja w dzisiejszym świecie*, nad którym pracowali moi uczniowie z Liceum Ogólnokształcącego z Miechowa i uczniowie z Liceo Linguistico Don Bosco z Padwy, umożliwił nam odwiedzenie tego pięknego miasta.

W marcu 2007 r. grupa 18 uczennic i uczniów pojechała na osiem dni do Padwy. To tutaj w roku 2005 poprzednia grupa uczniów z miechowskiego liceum szukała śladów swoich rodaków, a najłatwiej było je znaleźć na uniwersytecie. Już w holu witało gości popiersie Kopernika z napisem: „*Mikołaj Kopernik – astronom polski*”. Na ścianach można było zobaczyć herby polskich rodów szlacheckich, które zgodnie z tradycją umieścili tam studiujący niegdyś w Padwie Polacy.

W trakcie pobytu we Włoszech polska grupa zwiedziła Padwę z jej zabytkami: Kaplicę Scrovegnich ze słynnymi na cały świat freskami Giotta, termy rzymskie Abano, piękne miasto Monselice, Wenecję, o której kręcono filmy i śpiewano pieśni. Punktem docelowym było jednak goszczące uczniów Liceum im. Don Bosco prowadzone przez siostry Salezjanki.

W liceum mogliśmy porozmawiać po polsku oraz niemiecku z Jenny Cappellin, która od czasu pobytu w Polsce jest fanką naszego kraju i jego cichym ambasadorem. Z Barbarą Benetello rozmawiały-

śmy przy pomocy WLM (Windows Live Messenger) w dziwny sposób – jej wygodniej było mówić w języku angielskim, a mnie po niemiecku.

Nasza młodzież ku zaskoczeniu Włochów używała ich języka ojczystego, ale również języka niemieckiego i angielskiego. Jako reprezentanci klas językowych doskonale się spisali. Dobra znajomość języków obcych naszych licealistów miała ogromny wpływ na kontynuowanie wymiany z miechowskim liceum. Włosi twierdzili, że z Polakami mogą ćwiczyć konwersacje w językach obcych, także dla naszych uczniów było to bardzo pożyteczne. Świadczy o tym poniższa wypowiedź ucznia uczestniczącego w pracach projektowych.

„*Liceo Don Bosco to jedyne liceum językowe w Padwie, które prowadzą siostry zakonne Salezjanki. Rano o godz. 7.00 znaleźliśmy się na pokładzie samolotu – ogarnęło nas lekkie przerażenie, ponieważ dla większości był to pierwszy lot samolotem. Początkowe przerażenie po starcie samolotu przerosło się szybko w fascynację. Wiele osób przez całą podróż podziwiała widoki za oknami.*

„*We Włoszech przywitała nas piękna, słoneczna pogoda. O godzinie 12.00 znaleźliśmy się na dziedzińcu szkoły Don Bosco. Tam przywitała nas Jenny Cappellin, nauczycielka niemieckiego, która równie dobrze mówiła po polsku, jak po niemiecku. Tu doszło do spotkania*

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym w Miechowie.

młodzieży włoskiej i polskiej. Na początku trochę nieśmiało z każdą kolejną chwilą zaczynaliśmy się poznawać coraz lepiej. Polscy uczestnicy zostali przywitani bardzo miło, uczniowie z podstawówki machali nam na przywitanie, a starsi uczniowie wykrzykiwali „ciao, ciao”. Po południu pojechaliśmy do rodzin, u których mieliśmy spędzić cały tydzień. Wieczorem każda rodzina zapewniła swojemu „nowemu domownikowi” atrakcje. Niektórzy szli na basen, inni na jazdę konną, jeszcze inni na spacer po mieście. We wtorek cała grupa polsko-włoska pojechała do Padwy, aby tam spotkać się z burmistrzem oraz zwiedzić uniwersytet, na którym studiował Mikołaj Kopernik. Pod koniec dnia wszyscy zmęczeni, ale szczęśliwi znaleźliśmy się na Prato della Valle, zielonym placu w środku zatłoczonego miasta. W środę Polacy brali udział w lekcji języka angielskiego poprowadzonej przez Barbarę Benetello, a Włosi w lekcji języka polskiego przygotowanej przez Urszulę Curyło. Po zajęciach nadeszła pora na rozrywkę. W hali sportowej liceum Don Bosco odbył się turniej siatkówki. W turnieju brały udział drużyny z Włoch, Niemiec, Polski i Francji. Po zaciętej walce nasza drużyna odniosła zwycięstwo.

Następne dni biegły bardzo szybko, niestety, za szybko. Czas spędzaliśmy niezwykle miło, praktycznie cały czas poza domem – Monselice, Wenecja. Cała grupa polsko-włoska pracowała również nad projektem. Dyskutowano nad problemem tolerancji i rasizmu w świecie. [...] W poniedziałek o 5.30 odbyło się pożegnanie uczestników wymiany, podczas którego połały się łzy. Wielu z nas zawarło nowe znajomości i przyjaźnie.

Część osób w ogóle nie chciała powracać do Polski. Niestety, musiała. O godzinie 9.30 samolot do

Krakowa wystartował. O godzinie 11.00 Polska przywitała nas deszczową pogodą. Podczas pobytu we Włoszech wiele osób poznało inny świat, inną kulturę, mentalność i innych ludzi. Cała wymiana odbyła się w przyjaznej atmosferze, wszyscy nawzajem sobie pomagali, dookoła panowała radość i wesołość. To był niezapomniany tydzień”.

Tomasz Strzelec – uczestnik wymiany

Wyjazd do Włoch wielu osobom kojarzy się z pobytem w ciepłym klimacie, w kraju o ogromnym potencjale kulturalnym i historycznym, z niezliczonymi miejscami do zwiedzania. Wyjazd grupy miechowskich licealistów miał inny wymiar. Było oczywiście cieplej, była kultura, zabytki, historia – wszystko to dla zainteresowanych było fascynujące. Niemniej jednak istotą tego pobytu było spotkanie, podczas którego chodziło o wzajemne zrozumienie wymianę zdań na temat tolerancji i terroryzmu. Młodzież pracowała w grupach, dyskutowała i wyrażała swoje zdanie.

W porozumiewaniu się nie było najmniejszych problemów, gdyż uczestniczący w projekcie polscy uczniowie i uczennice byli z klas językowych, w których oprócz języka angielskiego i niemieckiego uczą się również włoskiego. Językiem, który z Polakami chcieli ćwiczyć uczniowie włoscy, był angielski. Jednak tak naprawdę rozmawialiśmy w trzech językach. Umiejętności językowe naszych uczniów, zweryfikowane w działaniu, wzmocniły ich motywację do dalszej nauki i ich samoocenę. A to właśnie było głównym celem tego wyjazdu.

(październik 2007)

Agata Buchowiecka-Fudała¹⁾
Warszawa

Sprawozdanie z konferencji **Nauczanie języka rosyjskiego na neofilologii i innych kierunkach**

W czerwcu 2007 roku odbyło się w Lublinie międzynarodowe spotkanie dyskusyjne *Nauczanie języka rosyjskiego na neofilologii i innych kierunkach*

zorganizowane przez Pracownię Glottodydaktyki Języków Słowiańskich przy Instytucie Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu im. Marii Skłodow-

¹⁾ Autorka jest wykładowcą w Instytucie Rusycystyki Uniwersytetu Warszawskiego.

skiej-Curie. W spotkaniu wzięli udział przedstawiciele środowisk naukowych oraz pracownicy dydaktyczni z różnych ośrodków akademickich, a także szkół ponadgimnazjalnych. Reprezentowane były: Państwowy Uniwersytet Grodzieński, UMCS w Lublinie, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Uniwersytet Warszawski oraz Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Po oficjalnym powitaniu przez wicedyrektora Instytutu Filologii Słowiańskiej dra hab. Michała Sajewicza rozpoczęły się obrady, którym przewodniczyła dr Halina Rycyk-Sztajdel z UMCS. W ramach obrad zaprezentowano siedem referatów.

Doc. dr Ludmiła Ryczkova z Uniwersytetu Grodzieńskiego przedstawiła charakterystykę interaktywnych zasobów języka rosyjskiego (*Машинный фонд русского языка, Национальный корпус русского языка*), a także ukazała możliwości ich wykorzystania w glottodydaktyce w celu przygotowania przyszłych nauczycieli języka rosyjskiego jako języka obcego.

Dr Inna Samojłowa z Uniwersytetu w Grodnie zajęła się problemem wpływu środowiska językowego na kształtowanie się lingwokulturowej kompetencji uczących się. Zwróciła uwagę na konieczność wykorzystania w nauczaniu werbalnych i niewerbalnych środków z komponentem kulturowym.

Dr Halina Rycyk-Sztajdel omówiła ważne czynniki dydaktyczne determinujące rozwój kompetencji komunikacyjnej studentów filologii rosyjskiej. Podkreśliła znaczenie realizacji zadań komunikacyjnych o różnym stopniu samodzielności studentów. Zaakcentowała konieczność rozwijania autonomii studentów w procesie uczenia się.

Ewa Mielnicka skoncentrowała się na pytaniu dotyczącym miejsca gramatyki i ortografii w nauczaniu pisania i oceny prac pisemnych studentów rusycystów. Prelegentka rozważała kwestię, czy celem nadrzędnym jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, czy też należałoby poświęcić więcej uwagi rozwijaniu kompetencji lingwistycznej.

Następnie głos zabrała dr Danuta Tanaś z Instytutu Filologii Słowiańskiej KUL, kontynuując rozważania na temat błędów językowych. Omówiła możliwości profilaktyki i korekty tych błędów.

Dr Regina Rybicka z UMCS w Lublinie skupiła się na przedstawieniu pojęć, źródeł, rodzajów, celów oraz funkcji i roli tekstów z komponentem kulturowym w nauczaniu języka rosyjskiego. Pod-

kreśliła ich znaczenie dla kształtowania kompetencji językowej rusycystów ze względu na olbrzymi potencjał kulturologiczny i rolę komunikacji międzykulturowej.

Sesję zakończył referat Małgorzaty Nakoniecznej dotyczący tłumaczenia współczesnej rosyjskiej terminologii ekonomicznej. Zawarto w nim rekomendacje odnośnie wyboru źródeł tej terminologii, porady metodyczne sprzyjające dokładnemu jej opanowaniu przez tłumaczy, odwołania do literatury w zakresie sporządzania dokumentacji, w szczególności korespondencji kierowanej do Rosji.

Z pierwszym referatem w drugim dniu obrad wystąpiła Swietłana Szaszkowa z UMCS w Lublinie, która omówiła znaczenie i miejsce fonostylistyki w procesie glottodydaktycznym. Podkreśliła konieczność zapoznania studentów z elementami fonostylistyki, z wzorcami wykorzystania fonetycznych i rytmiczno-intonacyjnych środków języka w zależności od sytuacji i sposobów komunikowania się.

Agata Buchowiecka-Fudała i Maryna Czwalińska z Instytutu Rusycystyki UW przedstawiły propozycję pomocy dydaktycznej dla studentów rusycystów, w której wykorzystano metodę projektów, pozwalającą zmienić status uczących się z biernych uczestników procesu nauczania w czynnych, zainteresowanych nabyciem nowych umiejętności i nawyków twórców tego procesu. W referacie zostały omówione rodzaje projektów, które mogą być stosowane w nauczaniu języków obcych, ze szczególnym uwzględnieniem grupowych i indywidualnych miniprojektów pozwalających na każdym etapie nauczania utrwalać, powtarzać i sprawdzać stopień opanowania materiału.

Dr Anna Pado z UMCS wygłosiła dwa referaty. Pierwszy dotyczył kształtowania kompetencji językowej i komunikacyjnej w podręczniku języka rosyjskiego *Start.ru 2*, przeznaczonym dla studentów uczących się języka rosyjskiego od poziomu zerowego. Autorka uwzględniła takie aspekty publikacji, jak struktura podręcznika i jego zawartość, podstawowe założenia metodyczne, kształtowanie kompetencji językowej i komunikacyjnej oraz korelacja z multimediami. Drugi referat dotyczył zasad konstruowania programów studiów lingwistycznych.

Zoja Kuca z UMCS w Lublinie przedstawiła projekt podręcznika *Rosyjski w biznesie*, który obejmie

tematy z zakresu sądownictwa, systemu bankowego i pieniężnego, reklamy, sprzętu biurowego, korespondencji handlowej itp. Celem podręcznika jest osvajanie użytkowników z autentycznymi źródłami, poszerzenie wiedzy realizowalnej oraz rozwijanie kompetencji językowej i komunikacyjnej.

Dr Henryka Munia z UMCS zajęła się przedstawieniem problemów teorii łączliwości jednostek językowych i analizy łączliwości konstrukcji „przymiotnik + rzeczownik” w języku rosyjskim w ujęciu kognitywnym w książce Natalii Władimirowny Judinej *Łączliwość jednostek leksykalnych w aspekcie kognitywnym (na przykładzie konstrukcji „przymiotnik + rzeczownik”)*. Książka stanowi cenną i nowatorską pracę badawczą, która oprócz wartości teoretycznej ma także wartość praktyczną – dydaktyczną. Materiał tej książki może być wykorzystany na zajęciach z praktycznej nauki języka rosyjskiego, historii literatury oraz realizowalności.

Problemy poruszane w każdym referacie zostały omówione, skomentowane i przedyskutowane podczas obrad.

Końcowe wystąpienie, podsumowujące rezultaty i wnioski płynące z konferencji, wygłosiła doc. Ludmiła Ryczkowa z Uniwersytetu w Grodnie. Podkreśliła konieczność organizowania tego typu spotkań, podczas których w konstruktywnej, a jednocześnie miłej i przyjaznej atmosferze porusza się problemy efektywności praktycznej nauki języka rosyjskiego w szkołach wyższych. Dzięki omówieniu szeregu zagadnień, związanych z organizowaniem procesu nauczania języka rosyjskiego w nowym systemie studiów dwustopniowych, nowymi programami nauczania, kształtowaniem kompetencji językowej i komunikacyjnej, efektywnymi metodami, technikami, strategiami nauczania i uczenia się, a także rozwijaniem autonomii studentów w procesie opanowywania języka obcego, cel konferencji został osiągnięty.

Wszyscy uczestnicy i goście spotkania wyrazili nadzieję na kontynuowanie tego rodzaju przedsięwzięć w przyszłości.

(styczeń 2008)

WARTO WIEDZIEĆ

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Jakie są warunki publikowania prac w czasopiśmie?

Przyjmujemy do druku każdy artykuł, który uzyska przychylne recenzje w zespole redakcyjnym. Każdy przysłany do nas artykuł jest czytany przez wszystkich członków naszej redakcji, szczegółowo recenzowany i przyjmowany lub nie do druku. Staramy się informować Autorów o naszej decyzji w możliwie najszerszym 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 dyskiecią lub płytą CD (Word) – nie przyjmujemy rękopisów, w sporadycznych przypadkach przyjmujemy maszynopisy.
- ▶ Podawanie swoich prywatnych adresów i koniecznie numerów telefonów. Artykuł może być dołączony do numeru w ostatniej chwili i nie ma już czasu na przesłanie go Autorowi do korekty. Można wówczas uzgodnić wiele szczegółów telefonicznie.
- ▶ Podawanie dokładnych źródeł cytowanych tekstów i ilustracji (autor, rok wydania, tytuł, miejsce wydania, nazwa wydawnictwa, nr strony).

Zachęcamy do pisania artykułów i zapraszamy na łamy naszego czasopisma.



RECENZJE



Monika Krotoszyńska, Paulina Czyżak¹⁾
Września, Poznań

Studio d²⁾

W poszukiwaniu optymalnego podręcznika do nauki języka niemieckiego

W październiku 2007 roku w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych we Wrześni odbyło się kolejne, po serii konferencji na takich uczelniach jak Akademia Ekonomiczna w Poznaniu, Uniwersytet Szczeciński i Politechnika Wrocławska, seminarium dotyczące multimedialnej serii do nauki języka niemieckiego *Studio d*. Wydawnictwo BC.edu adresowało swoje seminarium zarówno do lektorów języka niemieckiego, jak i do studentów ostatniego roku naszego kolegium.

Studio d to nowoczesny, trzyczęściowy multimedialny kurs do nauki języka niemieckiego, doskonały materiał dydaktyczny do wykorzystania na kursach językowych i lektoratach na poziomie podstawowym (A1, A2, B1). Kurs jest przeznaczony dla osób dorosłych i młodzieży od 16. roku życia. Istotne jest to, że *Studio d* spełnia wszelkie wymagania stawiane nowoczesnym podręcznikom. Jego jasno określone cele uwzględniają wymagania *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Oprócz tego, że język ogólny konsekwentnie od pierwszych lekcji jest łączony z językiem zawodowym, szczególnie nacisk jest położony na język mówiony i płynne posługiwanie się nim (zgodnie z zasadą: zrozumieć – zastosować – zautomatyzować). Ponadto, ćwiczenia fonetyczne są zinte-

growane z pracą nad dialogiem i słownictwem. Bogaty zestaw dodatkowych komponentów, na którym skupię się w dalszej części artykułu, sprawia, że kurs *Studio d* można elastycznie dopasowywać do siatki godzin (od 100 do 150). Każda część składa się z 12 rozdziałów. W przypadku części A1 i A2 można także skorzystać z wydania podzielonego na dwa tomy. Wówczas każdy tom składa się z sześciu rozdziałów i jest przeznaczony dla kursów obejmujących 60-70 godzin. *Studio d* B1 przygotowuje do egzaminu Zertifikat Deutsch i kończy się modelowym testem, podobnie jak części A1 i A2.

Lektorzy języków obcych słusznie kładą nacisk na wiadomości kulturowe i krajoznawcze danego obszaru językowego. Autorzy *Studio d* skupiają się również na wiedzy o obyczajach i kulturze krajów niemieckojęzycznych. Uczniowie powinni nie tylko przeczytać, lecz także zobaczyć i usłyszeć, jak w tych krajach obchodzi się święta, jak produkuje się marcepan itp. Dzięki multimedialnej obudowie seria *Studio d* daje taką właśnie możliwość. O ile w pierwszej części podręcznika wiadomości kulturowe są umiejętnie wplecione w zadania, których głównym celem jest ćwiczenie różnych sprawności językowych, o tyle od poziomu A2 tema-

¹⁾ Monika Krotoszyńska jest wykładowcą języka niemieckiego w NKJO we Wrześni, a Paulina Czyżak – doradcą metodycznym BC.edu.

²⁾ S. Demme, H. Funk, Ch. Kuhn i in. (2007), *Studio d*, BC.edu.

ty omawiające zagadnienia kulturowe występują w bezpośredniej formie (sylwetki pisarzy, obyczaje w krajach niemieckojęzycznych itp.).

Podręcznik ma przejrzyste i ciekawe opracowanie graficzne. Już sama okładka z grupą uśmiechniętych młodych ludzi zachęca uczących się do zapoznania się z podręcznikiem. Układ podręcznika jest jasny i logiczny, zostały w nim wyszczególnione partie gramatyczne, wskazówki ze strategiami uczenia się, jasno określone cele lekcji oraz tabele z podanym minimalnym zakresem materiału niezbędnego do zaliczenia ZD, które w znacznym stopniu ułatwiają naukę.

Ogromnym walorem serii *Studio d* jest wspomniana przeze mnie wcześniej bogata obudowa multimedialna. Podstawę kursu stanowi *Podręcznik z ćwiczeniami* zawierający zintegrowaną część ćwiczeniową i dołączoną płytę audio dla ucznia. Jeśli chodzi o materiały dodatkowe, możemy tu wymienić:

- ▶ płyty audio CD (zestaw 2 szt.) do ćwiczeń zawartych w podręczniku,
- ▶ film fabularny (VHS lub DVD), odpowiednio dostosowany do poziomów A1, A2 i B1; film przedstawia grupę studentów podczas ich codziennych zajęć, jest podzielony na kilkadziesiąt dwu- lub trzypięciominutowych sekwencji tematycznych, ćwiczenia do filmu znajdują się w *Stationen* – rozdziałach powtórzeniowych podręcznika, a także w broszurkach załączonych do filmów,
- ▶ *Sprachtraining* – dodatkowy zeszyt ćwiczeń utrwalających i poszerzających materiał, doskonały do samodzielnej pracy w domu i na zajęciach, ułatwia pracę z grupami zróżnicowanymi pod względem poziomu znajomości języka,
- ▶ zeszyt słówek do aktywnej nauki słownictwa; lektor może wybrać spośród dwóch typów zeszytów: jeden z nich ma uzupełnione polskie tłumaczenie, w drugim student musi sam wpisać polski ekwiwalent użytego w kontekście niemieckiego słowa,
- ▶ CD-ROM dla ucznia – interaktywne ćwiczenia gramatyczne i leksykalne rozwijające wszystkie sprawności językowe;
- ▶ poradnik metodyczny dostępny w tradycyjnej wersji drukowanej oraz interaktywnej na CD-ROM-ie – *Unterrichtsvorbereitung interaktiv*.

Warto się w tym miejscu zatrzymać i omówić ostatnią pozycję. *Unterrichtsvorbereitung interaktiv* to prawdziwa „skrzynia skarbów”, która umożliwia staranne przygotowanie się do zajęć w ciągu kilkunastu minut. Z czysto praktycznego punktu widzenia zaletą jest to, że oszczędza on czas i energię lektora, gdyż aby przygotować się do lekcji nie potrzebna jest już książka, nagrania tekstów na CD ani film. U uruchamiamy program, który zawiera wszystkie strony podręcznika z ćwiczeniami, wskazówki metodyczne w postaci komentarzy do lekcji, słowniczek do danej jednostki lekcyjnej, testy oraz wszelkie materiały audio i wideo. Pracujemy kilkanaście minut i mamy gotową, kompletnie przygotowaną lekcję. *Unterrichtsvorbereitung interaktiv* jest zarazem generatorem ćwiczeń i konspektów lekcji. Za pomocą kilku kliknięć myszką nauczyciel może utworzyć własne karty pracy do danej lekcji (krzyżówki, rozsypanki wyrazowe, wszelkiego rodzaju teksty z lukami) oraz opracować dowolny tekst. W praktyce oznacza to, że możemy utworzyć ćwiczenia nie tylko do tekstu z podręcznika, ale także do tekstu napisanego przez nas lub publikacji internetowych. *Unterrichtsvorbereitung interaktiv* to absolutna nowość na rynku wydawniczym, godna polecenia wszystkim nauczycielom języka niemieckiego.

Mankamentem może się wydawać to, że *Studio d* nie ma jeszcze rekomendacji Ministerstwa Edukacji Narodowej. Jednak z punktu widzenia lektorów języka niemieckiego uczelni wyższych i szkół językowych jest to niewątpliwym atutem, gdyż słuchacz wcześniej nie miał okazji poznać serii *Studio d*, a doskonale wiemy, że praca z nowym podręcznikiem wiąże się z większą motywacją i zaangażowaniem.

Multimedialna seria do nauki języka niemieckiego *Studio d* spełnia cele językowe, poznawcze oraz wychowawcze, sprawia, że praca staje się dla słuchacza przyjemnością, a dla nauczyciela – zadaniem niewymagającym już tyle wysiłku, ile do tej pory. Jako lektor języka niemieckiego bardzo cenię sobie komfort pracy, który zapewnia mi multimedialna seria *Studio d* i polecam ją wszystkim nauczycielom pragnącym nauczać języka niemieckiego w duchu XXI wieku.

(listopad 2007)

Lexical Compendium – specjalistyczne repetytoria leksykalne

Na przestrzeni dwóch ostatnich lat polski rynek wydawniczy wzbogacił się o cztery znakomite pozycje z dziedziny języków specjalistycznych. Kilkutomowe *Lexical Compendium*²⁾ autorstwa Krystyny Luto i Macieja Ganczara stanowi kompleksowe ujęcie materiału leksykalnego z zakresu takich dziedzin, jak sport, turystyka i polityka. Najświeższa publikacja z tej serii, *Media*, właśnie ukazała się na rynku i jest, jak na razie, ostatnim z kolekcji czterech repetytoriów leksykalnych *English for Special Purposes*.

Należy podkreślić, że autorzy, mając przede wszystkim na względzie czynnik użyteczności publikacji i ich przeznaczenie dla celów specjalistycznych i zawodowych, wychodzą naprzeciw ogólnemu zapotrzebowaniu i, uwzględniając aktualne oczekiwania studentów i wykładowców, oddają w nasze ręce doskonałe materiały pomocnicze, które pozwalają uzupełnić, usystematyzować i powtórzyć słownictwo oraz frazeologię z określonych kręgów tematycznych.

Na uwagę zasługuje przemyślana konstrukcja; wspólnym mianownikiem wszystkich tych publikacji jest stała i logiczna struktura. Poszczególne części *Lexical Compendium* mają przejrzysty układ. Wprowadzeniem do każdego rozdziału jest zdyktowana część tekstowa, *Appetizer*, który zgodnie z zamysłem i intencją autorów służy przedstawieniu problematyki i leksyki występującej w danym rozdziale, a także sprzyja rozwijaniu sprawności czytania orientującego, kursorycznego, selektywnego oraz szczegółowego. Należy zwrócić uwagę, że autorzy zaproponowali nam wiele technik poprzedzających, towarzyszących i występujących po czytaniu, np. ćwiczenia typu prawda–fałsz, dopasowywanie tytułów do poszczególnych akapitów, układanie fragmentów tekstów w logiczną całość oraz wielokrotny wybór.

W kolejnej części przechodzimy do *Exercises & Tasks*. Autorzy dołożyli wszelkich starań, aby zestaw ćwiczeń i zadań leksykalnych, które stanowią trzon każdej części, był ciekawą i zróżnicowaną pod względem glottodydaktycznym kompilacją. Użyto różnorodnych technik nauczania i utrwalania słownictwa, np. przyporządkowywanie poszczególnych wyrazów do określonych kategorii, odnajdywanie słów nienależących do grupy, szukanie synonimów i antonimów. Zadania komunikacyjne, mające na celu wykorzystywanie wyuczonych wcześniej zwrotów i wyrażeń w konkretnych sytuacjach oraz rozwijające równoległe umiejętności interpretowania, formułowania sądów, wydawania opinii, a także prezentowania wybranych zagadnień, zostały poprzedzone ćwiczeniami systematyzującymi, uzupełniającymi i sprawdzającymi znajomość słownictwa. Podsumowaniem każdego rozdziału jest glosariusz porządkujący materiał leksykalny i podzielony na trzy klasy: rzeczowniki, czasowniki i przymiotniki. Na końcu każdej książki znajduje się klucz z rozwiązaniami do tekstów, ćwiczeń i niektórych zadań, co pozwala na samodzielną pracę z podręcznikiem.

Każdy z czterech tomów *Compendium* oferuje czytelnikowi bogaty wachlarz tematyczny związany z dziedziną określoną w tytule. Owa różnorodność tematów oraz obfitość materiałów sprawia, że mamy do czynienia z podręcznikami zachęcającymi wykładowców do prowadzenia ciekawych zajęć, motywującymi studentów do indywidualnego zgłębiania wiedzy, kreatywnego podejścia do problemów, a także przygotowującymi osoby uczące się do skutecznej komunikacji w sytuacjach życia codziennego.

Tom pierwszy *Lexical Compendium. Sport* jest poświęcony tak różnorodnym zagadnieniom, jak anatomia, medycyna sportowa i dietetyka. Znaj-

¹⁾ Olga Kwiatkowska jest wykładowcą języka angielskiego w Wyższej Szkole Działalności Gospodarczej w Warszawie.

²⁾ K.A. Luto, M. Ganczar (2006), *Lexical Compendium. Sport*, Warszawa: Poltext; K.A. Luto, M. Ganczar (2006), *Lexical Compendium. Tourism*, Warszawa: Poltext; K.A. Luto, M. Ganczar (2007), *Lexical Compendium. Politics*, Warszawa: Poltext; K.A. Luto, M. Ganczar (2007), *Lexical Compendium. Media*, Warszawa: Poltext.

dziemy tu bogatą terminologię związaną z poszczególnymi dyscyplinami sportowymi. Autorzy uznali także za istotne przedstawienie aspektu finansowego przedsięwzięć sportowych. Pozycję tę z pewnością warto zarekomendować studentom uczelni sportowych oraz pasjonatom tej dziedziny. Z kolei z myślą o pracownikach branży turystyczno-hotelarskiej oraz osobach studiujących na kierunkach związanych z turystyką powstał drugi tom repetytorium. *Lexical Compendium. Tourism* obejmuje terminologię specjalistycznego języka angielskiego z zakresu problematyki turystycznej, a zwłaszcza takich jej działów, jak hotelarstwo, gastronomia, transport, podróże, warunki pogodowe i klimatyczne. Jest też część poświęcona zagadnieniom związanym z marketingiem i reklamą. Ostatni rozdział umożliwia zapoznanie się z podstawowym słownictwem z zakresu finansów i bankowości.

Trzeci tom *Lexical Compendium. Politics* prezentuje zagadnienia związane ze światem polityki. Podręcznik porusza istotne kwestie dotyczące Unii Europejskiej, działalności organizacji międzynarodowych, partii, specyfiki systemów politycznych, geopolityki, dyplomacji i struktury administracyjnej.

Lexical Compendium. Media porusza z kolei tak ważne i warte naświetlenia problemy świata współczesnego, jak środki masowego przekazu, polityka w aspekcie medialnym, konflikty światowe, katastrofy i wypadki oraz sposób ich przedstawiania w mediach, sprawy społeczne, rozrywka i reklama. Autorzy zaproponowali nam przyjrzenie się między innymi problemowi tabloidyzacji współczesnych mass mediów, fenomenowi prasy kolorowej i tzw. celebrities, kwestiom etyki dziennikarskiej oraz skuteczności i efektywności kampanii reklamowych.

Podsumowując, uważam, że niewątpliwie największym atutem tej serii jest zastosowanie różnorodnych technik służących wprowadzaniu, prezentacji i utrwalaniu materiału językowego. Autorom udało się połączyć nowoczesne metody nauczania ze starannie wyselekcjonowanym słownictwem i ciekawą częścią tekstową. Całość, tu ukłon w stronę Poltextu, wydana jest z należytą starannością. Wszystko to sprawia, że recenzowane podręczniki są godne polecenia, zarówno pod względem merytorycznym, jak i dydaktycznym.

(grudzień 2007)

Maria Wysocka¹⁾
Katowice

Nauczanie języków obcych. Polska a Europa²⁾

Praca *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa* pod redakcją prof. dr hab. Hanny Komorowskiej jest poświęcona zagadnieniom związanym z nauczaniem języków obcych w Polsce, przedstawionym w zestawieniu z sytuacją panującą w tej dziedzinie w innych krajach Unii Europejskiej. Całość składa się z trzech części dotyczących czterech grup problemów wymagających odpowiednich analiz. W tematykę wprowadza artykuł Hanny Komorowskiej, w którym omówiono samo pojęcie polityki językowej oraz zaprezentowano rekomendacje Rady Europy i Unii Europejskiej dotyczące kierunków działań edukacyjnych państw członkowskich.

Część pierwsza omawia ogólnie polską politykę językową i prezentuje ją na tle innych krajów Unii

Europejskiej. Przedstawia również sposoby wykorzystania programów unijnych przez polskie instytucje edukacyjne. Opisano w niej także relacje między edukacją językową a edukacją ogólną. Przedmiotem dyskusji są tu: interkulturowość w kształceniu językowym, edukacja bilingwalna oraz technologia informacyjna i komunikacyjna. Prace zamieszczone w tej części dotyczą m.in. takich zagadnień, jak miejsce komunikacji interkulturowej w procesie nauczania języków obcych w Polsce i innych wybranych krajach europejskich. Analizę postaw nauczycieli wobec tego problemu, a także materiałów dydaktycznych przeprowadziła Lucyna Aleksandrowicz-Pędich. Magda Roda natomiast omówiła problematykę zintegrowanego nauczania języka i treści

¹⁾ Autorka jest profesorem w Instytucie Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego.

²⁾ H. Komorowska (2007). *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*. Warszawa: Wyd. SWPS Academica.

przedmiotowych, a prace Elżbiety Gajek i Pawła Poszytka są poświęcone odpowiednio technologii informacyjnej i wykorzystaniu programów unijnych przez polskie instytucje edukacyjne.

W części drugiej z kolei została przedstawiona edukacja językowa w systemie szkolnym, oddzielnie dla szkół podstawowych, gimnazjów i liceów. Agnieszka Otwinowska-Kasztelaniec opisała rekomendacje Rady Europy dotyczące tzw. wczesnego startu językowego i omówiła rozwiązania stosowane w krajach starej i nowej Unii Europejskiej. Zgodność systemu edukacji językowej w polskim gimnazjum z zaleceniami Rady Europy jest tematem artykułu Eweliny Debaene, a ocena polskiej językowej edukacji licealnej została przeprowadzona przez Martę Fituch. Swoiste podsumowanie drugiej części stanowi artykuł Małgorzaty Piaseckiej poświęcony ocenie jakości kształcenia językowego w szkolnictwie wyższym.

Część trzecią poświęcono kształceniu nauczycieli języków obcych i ich doskonaleniu zawodowemu. Zamieszczone tu dwa teksty koncentrują się na analizie systemu kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i innych krajach europejskich oraz „mentoringu”, czyli pracy opiekuna praktyk pedagogicznych studentów lub opiekuna nauczycieli stażystów. Małgorzata Dąbrowska ukazała tu różnorodność systemów doskonalenia nauczycieli języków obcych w różnych krajach Unii Europejskiej, a Anna Kulińska – istniejące w krajach europejskich podejścia do organizacji i oceny praktyk pedagogicznych oraz staży nauczycielskich.

Wybór problemów, ich układ, a także sposób, w jaki zostały przedstawione poszczególne analizy, uważam za niezwykle trafne. Pozwalają czytelnikowi na dokładne zapoznanie się z rozwiązaniami stosowanymi w Polsce i za granicą i dokonanie koniecznych porównań, które nie zawsze muszą wypaść na naszą niekorzyść. Treść zbioru obejmuje wszystkie najistotniejsze aspekty globalnie rozumianego procesu nauczania–uczenia się języków obcych i pozwala dostrzec cechy polityki językowej realizowanej w Polsce i w innych krajach Unii Europejskiej.

Zbiór *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa* stanowi doskonale opracowany przegląd najistotniejszych problemów związanych z dydaktyką języków obcych. Koncepcję przedstawienia sytuacji polskiej na tle rozwiązań stosowanych w krajach Unii Europejskiej uważam za szczególnie korzystną dla odbiorcy. Bardzo wartościowa jest lektura całości pracy, gdyż pozwala osobom związanym z tą dziedziną, nauczycielom akademickim i dyrektorom ośrodków metodycznych wyrobić sobie pogląd na cały interesujący ich obszar własnej działalności. Z drugiej strony koncentracja na tekstach wchodzących w skład poszczególnych części, a nawet na pojedynczych pracach dostarcza czytelnikowi mnóstwo informacji szczegółowych, inspirujących badaczy i poszerzających wiedzę podstawową u studentów kierunków neofilologicznych i pedagogicznych, a przede wszystkich u nauczycieli języków obcych.

(listopad 2007)

Barbara Głowacka¹⁾
Białystok

Rzecz o skutecznym działaniu *Dokumenty Rady Europy a nauczanie języków obcych w polskim systemie edukacji*²⁾

Wydawałoby się, że glottodydaktyka europejska przenika od wielu lat prace dydaktyków

języków obcych w Polsce i że nie będą w stanie nas zaskoczyć – jak przysłowiowy śnieg drogow-

¹⁾ Dr Barbara Głowacka jest pracownikiem naukowym Uniwersytetu w Białymstoku i członkiem Komitetu Akredytacyjnego Rady Europy ds. *Europejskiego portfolio językowego*.

²⁾ M. Pawlak, J. Fisiak (red.) (2007), *Dokumenty Rady Europy a nauczanie języków obcych w polskim systemie edukacji*, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, s. 268.

ców w pierwszych dniach zimy – żadne nowe importowane z zagranicy pomysły. Podejście komunikacyjne, nauczanie interakcyjne, autonomia ucznia, uczenie jak się uczyć, nauczanie interkulturowe, podejście zadaniowe – stopniowo oswajaliśmy i wzbogacaliśmy na własny użytek i pojęcia, i praktykę. Jednak pojawienie się w roku 2001 *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, stanowiącego podsumowanie trzydziestoletniej wspólnej europejskiej refleksji glottodydaktycznej, oraz *Europejskiego portfolio językowego*³⁾, propozycji dydaktycznej ucieleśniającej najważniejsze dla tejże refleksji cele, napotyka nie tylko w Polsce trudny do zrozumienia opór. Jest on widoczny głównie ze strony nauczycieli języków obcych, dostrzegających w tych opracowaniach odgórnie narzucone, burzące ich spokój narzędzia, niedostosowane do realiów nauczania ich przedmiotu. Tymczasem w opinii wielu ekspertów zarówno *Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ)*, jak i *Europejskie portfolio językowe (EPJ)* przyczyniły się już do powstania nowej kultury edukacyjnej. Wraz z nimi do słownika dydaktyki języków obcych weszły pojęcia kompetencji różnokulturowej i różnojęzycznej, kompetencji i wrażliwości interkulturowej, umiejętności mediacyjnych, umiejętności częściowych, poziomów i wskaźników biegłości językowo-komunikacyjnej, list umiejętności oraz samooceny postępów w nauce itd. Przyjęcie wspólnej skali oceny i samooceny biegłości językowej ma doprowadzić do ujednoczenia i przejrzystości systemów oceniania i systemów oświaty w ogóle, wyrównywania szans edukacyjnych, wspierania rozwoju osobowości uczących się, a także sprzyjania mobilności obywateli. Nauka języków obcych z *EPJ* ma służyć ochronie tożsamości językowej i kulturowej uczniów, kształtowaniu postaw autonomicznych, tworzeniu warunków do doskonalenia kompetencji różnokulturowej i różnojęzycznej tak potrzebnej w budowaniu społeczeństwa nastawionego na wzajemne zrozumienie i współpracę. *EPJ* nie tylko umożliwi realizację wymienionych wyżej celów, lecz także – jako stworzone przede wszystkim z myślą o uczniu –

jest pierwszą pomocą dydaktyczną ściśle związaną z koncepcją wielostronnego holistycznego kształcenia podmiotowego.

Jako kraj członkowski Rady Europy (od 1991 r.) oraz Unii Europejskiej (od 2004 r.) Polska jest zobowiązana dążyć do realizacji postulatów zawartych w rekomendacjach i rezolucjach Konferencji Ministrów Edukacji i innych europejskich gremiów zajmujących się problemami oświaty. Postulaty te są zbieżne z celami i zadaniami polityki językowej Rady Europy (*ESOKJ*, 2003:14-15). Rzeczywiście, poprzeczka jest ustawiona wysoko i wymaga od wszystkich krajów członkowskich podejmowania takich decyzji, które będą przybliżać ich systemy edukacji do wypracowanego wspólnie modelu. Droga to długa i najeżona trudnościami, ich obecność nie powinna więc dziwić, warto jednak badać ich przyczyny i dążyć do ich wyeliminowania.

Problem ten dostrzegli organizatorzy konferencji zorganizowanej przez łódzką Wyższą Szkołę Humanistyczno-Ekonomiczną we wrześniu 2006 roku, której pokłosie zawiera publikacja *Dokumenty Rady Europy a nauczanie języków obcych w polskim systemie edukacji*, wydana nakładem WSHE w Łodzi w 2007 r. Ze względu na to, że trudności w przyjmowaniu się w Polsce innowacyjnych rozwiązań są spowodowane czynnikami natury obiektywnej (np. niewielka liczba godzin szkolnej nauki języka) i subiektywnej (np. nastawienie i przekonania uczniów i nauczycieli), celem konferencji było znalezienie odpowiedzi na następujące pytania: w jakim stopniu „*ambitne cele Rady Europy przystają do polskiego systemu edukacji*”, na ile wymienione w temacie konferencji dokumenty „*mogą spełnić swe zadanie w polskim kontekście edukacyjnym*” oraz w „*jaki sposób ich założenia przekładają się na nauczanie języków obcych w polskich szkołach*” (Pawlak, Fisiak, 2007:6).

Tom wieńczący konferencję świadczy przede wszystkim o tym, że dyskusja jest potrzebna i powinna być nadal prowadzona. Dość znaczne zróżnicowanie ujęcia problemu przez poszczególnych autorów skłoniło redaktorów tomu do wydzielenia czterech grup tematycznych. Pierwsza odnosi się do koncepcji, założeń i narzędzi Rady Europy,

³⁾ W Polsce dostępne są już wszystkie jego wersje opracowane dla pięciu różnych grup wiekowych. Wszystkie uzyskały akredytację Rady Europy, co oznacza, że spełniają wymogi formalne i jakościowe. Kolejne akredytacje *EPJ* w języku polskim dla grup wiekowych: 10-15 lat (62.2004), 6-9 lat (72.2006), powyżej 16 lat (76.2006), dla 3-6 lat (87.2007) oraz dla osób dorosłych (6.2000) są dostępne w księgarni CODN, patrz strona www.codn.edu.pl.

druga ukazuje możliwości zastosowań praktycznych *ESOKJ* i *EPJ* na różnych poziomach nauczania. Kolejny dział prezentuje kilka projektów badawczych dotyczących głównie wpływu *EPJ* na kształtowanie umiejętności samooceny. Ostatnia część traktuje o implikacjach, które powinny wynikać dla kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce w związku z realizacją postulatów polityki językowej Rady Europy.

Przyczyny naszych rodzimych trudności w sprośtaniu wymogom europejskiej polityki edukacyjnej zdają się tkwić w różnych obszarach: polityce językowej, koncepcji kształcenia nauczycieli, modelu nauczyciela, metodach nauczania języków, modelu relacji pedagogicznej, wyobrażeniach społecznych dotyczących roli języków obcych itd.

Opowiadając się za dydaktyką kilkujęzyczności, Weronika Wilczyńska (11-22) dostrzega istotne ograniczenia dla jej propagowania w ugruntowanej u nas od lat społecznej percepcji języków obcych i w praktykowanym konsekwentnie modelu nauczania maksimum dwóch języków o nierównym z założenia statusie (obowiązkowy, fakultatywny). Rozumowanie „*poznać jeden język bardzo dobrze albo żaden*” jest dość powszechne, a o tym, jaki to będzie język, decydują wciąż zbyt często dyrektorzy szkół ulegający obiegowym opiniom i mitom. Efekt tego perfekcyjnego nastawienia do znajomości języka jest często taki, że najmniejsze niepowodzenie prowadzi do zaniechania nauki, spadku motywacji i utraty wiary we własne możliwości. Według Krystyny Drożdździał-Szelest (245-254) przyczyn negatywnego nastawienia do propozycji Rady Europy należy szukać we wciąż tradycyjnym podejściu do kształcenia nauczyciela języka obcego. Mało elastyczne i silnie zorientowane filologicznie programy kształcenia w zakresie jednego języka nie uwzględniają pełnego katalogu kompetencji i umiejętności zawodowych wpisanych w europejski model nauczyciela języków obcych. Natomiast według Anny Niżegorodcew (255-268) nauczyciele języków obcych nie mają ani wiedzy, ani umiejętności socjokulturowych i socjolingwistycznych niezbędnych do nauczania zachowań społecznych w języku ojczystym i obcym. Choć rola wychowawcy jest, w odczuciu społecznym, w tak oczywisty sposób związana z wykonywaniem zawodu pedagoga, nauczyciele języka obcego nie są w ogóle do niej przygotowywani. Staje się

to tym ważniejsze teraz, gdy tak dużo mówi się o potrzebie kształtowania wrażliwości interkulturowej i świadomości własnej tożsamości językowej i kulturowej. Uwzględnienie kontekstu socjokulturowego w kształceniu nauczycieli języków obcych to warunek znalezienia właściwych odniesień zarówno w przypadku języka ojczystego, jak i poznawanych kolejnych języków obcych.

Autorzy artykułów z działu drugiego, ilustrujących możliwości wykorzystania *EPJ* na lekcjach i zajęciach, należą raczej do praktyków przekonanych do idei Rady Europy. Znajdziemy tu zapis doświadczeń praktycznych zdobytych w pracy z uczniami młodszych klas szkoły podstawowej (6-10 lat), a także młodzieżą starszą (16+). Cenne są zwłaszcza uwagi dotyczące wyboru celów, którym powinna służyć praca z *EPJ* w każdej grupie wiekowej: wdrażanie do stosowania bezpośrednich i pośrednich strategii uczenia się w przypadku dzieci (Sikora-Banasik, 85-93), kształtowanie postaw autonomicznych (w tym trening strategiczny) w pracy z uczniami starszymi i dorosłymi (Pawlak, 67-84, 95-108; Derenowski, 199-210). Równie cenne i szczegółowe są informacje o zasadach pracy, napotykanym trudnościach, a także rady i przykłady zadań pozwalających nauczycielowi spełniać się w nowych rolach (koordynatora, doradcy), a uczniom realizować zamierzone cele. Niezwykle ważne jest obserwowanie, jak strategie uczenia się promowane przez *EPJ* wpływają, niezależnie od wieku ucznia, na wzmocnienie motywacji do nauki języków, wzrost samoświadomości, poczucie własnej wartości i odpowiedzialności za przebieg i wyniki nauki. Choć przedstawione z dwóch różnych perspektyw *EPJ* jawi się w przekonaniu pracujących z nim autorów i zarazem nauczycieli praktyków jako narzędzie pozwalające opanować strategie uczenia się niezbędne na danym etapie nauki i, co najważniejsze, przynoszące uczącym się wymierne korzyści i wyraźną satysfakcję. Sprawozdania z badań zawarte w dziale trzecim dotyczące wpływu *EPJ* na rozwijanie strategii uczenia się i umiejętności oceny własnych postępów w nauce potwierdzają pozytywny stosunek uczących się do samooceny. Wraz z upływem czasu zaczynają oni postrzegać ją jako jedną z użytecznych strategii uczenia się języka (Jaworska, 161-172), stosując ją świadomie w celu eliminacji własnych błędów, poszerzania

repertuaru kryteriów oceny, treningu autorefleksji (Krzemińska, 175-187) oraz kontroli nad procesem uczenia się (Ziółkowska, 189-197).

Tak więc trochę na przekór koncepcji zaproponowanej przez redaktorów tomu to nie dokumenty Rady Europy, a nauczyciele języków obcych zdają się stanowić ogniwo łączące poszczególne artykuły. To od ich przygotowania zawodowego, a także od przekonania osobistych zależy bowiem, w jakim stopniu idee Rady Europy przenikną do praktyki szkolnej i przyczynią się do modyfikacji percepcji społecznej języków obcych w Polsce. To oni powinni w pierwszym rzędzie dążyć do zdobycia kompetencji językowo-komunikacyjnej, dawać dowody wrażliwości interkulturowej, rozumieć cel posiadania i rozwijania świadomości metajęzykowej, metakulturowej i metakomunikacyjnej (Wilczyńska, 11-22). *Europejskie portfolio językowe* może się okazać sprzymierzeńcem nauczyciela świadomego korzyści, jakie może przynieść i jemu, i jego uczniom umiejętność oceniania własnych postępów w nauce języków. Sukces na tym polu wymaga jednak od niego krytycznej postawy wobec samego siebie, zmiany stosunku do oceniania, wzbogacania arsenału technik podejścia do błędów i konsekwentnego stosowania narzędzi oceniania alternatywnego. Może to być metoda projektu (Niemięc-Knaś, 113-120), dzienniczków (Nerlicki, 211-226), ale także *EPJ* jako narzędzia oceny alternatywnej par excellence, budującego nową jakość w relacji nauczyciel-uczeń i oddziałującego pozytywnie na cały proces uczenia się (Marciniak, 23-31).

Interesującą drogę pozwalającą na łagodne przełamywanie rutyny w ocenianiu szkolnym, a jednocześnie sprzyjającą efektywnej pracy z *EPJ* wskazuje nauczycielom języków obcych pracującym z dziećmi Małgorzata Pamuła (33-41). Jak wiemy, ma ono pomóc każdemu, nawet rozpoczynającemu swą karierę szkolną uczniowi w zdobyciu kluczowej dla sprawności samodzielnego uczenia się umiejętności oceniania własnych postępów. Uwzględniając wiek ucznia i jego indywidualne doświadczenia poznawcze, *EPJ* wpisuje się znakomicie w bardzo cenioną przez pedagogów koncepcję inteligencji wielorakich Howarda Gardnera.

Uważnego czytelnika zaskakuje niedostatecznie zaakcentowanie w rozważaniach o strategiach uczenia się fundamentalnego dla *ESOKJ* i *EPJ* do-

świadzenia różnokulturowości i różnojęzyczności. Trudno mówić o właściwym wykorzystaniu *EPJ*, gdy uczniowie poznają języki w oderwaniu jeden od drugiego, nie zdając sobie sprawy z tego, jak wiele mogą skorzystać poznawczo ze zgromadzonych przez nich samych, ale spoczywających gdzieś głęboko w pamięci, doświadczeń językowych i kulturowych. Tym bardziej że prezentowane w omawianej publikacji badania dotyczyły uczniów mających na swoim koncie kontakt z dwoma lub trzema językami, nie licząc języka ojczystego. Czyżby różnojęzyczność wydawała się polskim nauczycielom horyzontem zbyt odległym, by czerpać z niej już teraz? Mam nieodparte wrażenie, że pomijanie tego aspektu w badaniach dotyczących *ESOKJ* i *EPJ* może świadczyć o istnieniu czegoś w rodzaju nieodkrytej białej plamy lub być może myśleniu kompetencji kilkujęzycznej z kompetencją różnojęzyczną, na którą składają się przecież „...kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka, począwszy od języka domu rodzinnego i szerszej społeczności aż po języki innych narodów (czy to nauczane w szkole, czy też poznawane w bezpośrednim kontakcie), nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają” (*ESOKJ*, 2003:16).

Nie sposób omówić wszystkich tekstów zamieszczonych w recenzowanym tomie. Interesujące są analizy materiałów pomocniczych „wypełniających treścią językową *ESOKJ*”, takich jak *Niveau B2* lub *Profile Deutsch*, i pozwalających zrozumieć, że *Europejski system opisu* nadaje kierunek naszym działaniom, ale to my decydujemy, czego chcemy nauczać (Piotrowski, Nowakowska, Wolski, Sitarek) oraz artykuły uwypuklające niedostatki *ESOKJ* w zakresie kryteriów ewaluacji języka specjalistycznego i poprawności fonetycznej (Gajewska, Sowa, Sikorski). O tym, jak w oparciu o wspólne standardy oceniania *ESOKJ* można konsekwentnie dążyć w ramach instytucjonalnych do realizacji idei sprzyjających integracji europejskiej, stwarzając warunki do uczenia się języków i jednocześnie respektując indywidualne projekty kształcenia, pisze Jolanta Urbanikowa (51-63).

Niewątpliwie wielość punktów widzenia prezentowanych przez autorów artykułów stanowi o wartości omawianej publikacji. Ta różnorodność

opinii i doświadczeń jest jednocześnie dowodem na to, że owoce refleksji ekspertów europejskich nie spoczywają na półkach bibliotek, że sięgają po nie naukowcy, nauczyciele, uczniowie, twórcy innowacyjnych programów językowych, autorzy programów autorskich, podręczników, przewodników. Świadczy to też o dynamice, która wcześniej czy później zaowocuje tym, że nie tyle dokumenty Rady Europy, ale propagujący je ludzie i ich wy-

chowankowie przyczynią się do zmian w sposobie myślenia o nauczaniu języków obcych i wpłyną na kształt polityki językowej w naszym kraju.

Bibliografia

Coste D., B. North, J. Sheils, J. Trim (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Rada Europy, CODN, s. 221.

(styczeń 2008)

Marta Piasecka¹⁾

Warszawa

Poradnik językowy, miesięcznik o języku polskim

Prezentowany miesięcznik *Poradnik Językowy* jest najstarszym polskim czasopismem językoznawczym. Został założony w Krakowie w roku 1901 przez profesora Romana Zawilińskiego, który – z przerwą w latach I wojny światowej i w okresie od połowy 1923 do końca 1925 roku – kierował pismem do 1932 roku. W zamierzeniu pierwszego redaktora naczelnego czasopismo miało mieć charakter popularnonaukowy, a jego celem było udzielanie porad poprawnościowych.

W roku 1932 stanowisko redaktora naczelnego przejął profesor Witold Doroszewski i obejmował je do 1975 roku. Wtedy *Poradnik* zaczął się ukazywać jako organ Towarzystwa Poprawności Języka Polskiego. Profesor Doroszewski przekształcił pismo „w nowoczesny periodyk naukowy poświęcony opisowi polskiej rzeczywistości językowej i metodom jej badania”²⁾. Po zawieszeniu wydawania spowodowanym wybuchem II wojny światowej pismo wznowiono jako dwumiesięcznik wraz z numerem listopadowo-grudniowym w 1948 roku. Od tego czasu *Poradnik* był wydawany w Warszawie przez PIW jako pismo Komisji Języka Towarzystwa Naukowego Warszawskiego, a następnie od 1952 roku jako miesięcznik redakcji Słownika Języka Polskiego. Od roku 1971 jest organem Towarzystwa Kultury Języka, a od 1995 roku wydawaniem go zajmują się Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Obecnie funkcję redaktora naczelnego pełni profesor Halina Satkiewicz, a Kolegium redakcyjne tworzą prof. Stanisław Dubisz (zastępca redaktora naczelnego), dr Wanda Decyk (sekretarz redakcji), dr Jolanta Chojak oraz prof. Elżbieta Satkowska.

W *Poradniku Językowym* wypowiadali się znakomici językoznawcy, m.in. Aleksander Brückner, Jan Michał Rozwadowski, Irena Bajerowa, Danuta Butler, Halina Kurkowska, oraz pisarze Henryk Sienkiewicz, Kazimierz Przerwa-Tetmajer i Tadeusz Boy-Żeleński.

Czasopismo jest adresowane – jak deklaruje wydawca – do nauczycieli polonistów oraz wykładowców i studentów filologii polskiej i innych kierunków humanistycznych oraz miłośników języka polskiego. Redakcja przyznaje również, że pismo cieszy się renomą za granicą i jest dostępne w bibliotekach wszystkich instytutów i katedr sławistycznych na całym świecie³⁾.

Zamieszczane w *Poradniku* artykuły dotyczą głównie językoznawstwa polonistycznego, ale również poprawności i kultury języka polskiego, glottodydaktyki i logopedii, pojawiają się sprawozdania z konferencji i zjazdów językoznawców oraz komunikaty Rady Języka Polskiego przy Prezydium PAN. Z formalnego punktu widzenia pismo składa się z kilku działów, z których regularnie pojawiają się dwa: *Artykuły i rozprawy* oraz *Recenze*. Inne działy:

¹⁾ Autorka jest sekretarzem redakcji czasopisma „Języki Obce w Szkole”.

²⁾ *Sto lat „Poradnika Językowego”*, „Poradnik Językowy” 1/2001, s. 1.

³⁾ Jak wyżej.

Komunikaty Rady Języka Polskiego, Objaśnienia wyrazów i zwrotów, a także Sprawozdania, uwagi, polemiki są obecne w zależności od przysyłanych do redakcji materiałów, sporadycznie zamieszcza się teksty w dziale *Język polski za granicą*. Publikowane są również artykuły z okazji jubileuszów oraz wspomnienia o wybitnych polskich językoznawcach.

Ze względu na charakter zainteresowań odbiorców *Języków Obcych w Szkole* przedstawię tu kilka z wybranych artykułów, które ukazały się w *Poradniku Językowym* w latach 2000-2007 (nr 7), lub chociaż wspomnę tytuły, by przybliżyć zawartość i zachęcić do zapoznania się z tym wartościowym czasopiśmie. Są to teksty związane tematycznie z językoznawstwem porównawczym polszczyzny z językami, którym są poświęcone *Języki Obce w Szkole*, dotyczące wpływów tych języków na język polski i zapożyczeń oraz nauczania języka polskiego jako obcego.

Przykładem artykułu z pierwszego wymienionego wyżej zakresu tematycznego może być artykuł Anny Krzyżanowskiej *Wyrażenia metaforyczne motywowane czynnością spożywania pokarmów (w języku polskim i francuskim)*⁴⁾. Autorka przeanalizowała w nim zjawiska językowe ujmowane w języku polskim i francuskim w kategoriach spożywania pokarmów. Wyrażenia metaforyczne oparte na czasownikach nazywających czynność jedzenia i czynności składające się na jedzenie oraz związane ze zmysłem smaku zaklasyfikowała do dwóch grup znaczeniowych. Pierwsza grupa obejmuje wyrażenia dotyczące sfery aktywności intelektualnej, a druga – sfery emocjonalnej. Do sfery intelektualnej należą przykładowo:

- ▶ wyrażenia i wyrazy odpowiadające sobie w obu językach:
 - ▲ *se nourrir d'une idéologie/de romans* – połykać wiedzę/książkę
 - ▲ *digérer* – trawić, przetrawić
 - ▲ *digeste* – strawny
- ▶ wyrażenia, które tylko w języku francuskim, bogatszym niż polski w ten rodzaj metaforyki, zawierają omawiane czasowniki:
 - ▲ *gaver quelqu'un (de connaissances inutiles)* – kłaść, wbijać coś komuś do głowy
dosłownie: tuczyć kogoś (niepotrzebnymi wiadomościami)

Ze sferą emocjonalną są związane między innymi wyrażenia:

- ▲ *se repaître d'espérances vaines* – karmić się płonnymi nadziejami
- ▲ *savoir toute houte bue* – wypić wstyd

Tematykę tę poruszają również artykuły Moniki Sułkowskiej *Międzyjęzykowa ekwiwalencja frazeologizmów na przykładzie związków somatycznych w języku polskim, francuskim i włoskim* („Poradnik” 6/2006), Anny Krzyżanowskiej *O polskiej „tęsknocie” i francuskiej „nostalgie”* („Poradnik” 1/2005) Jolanty Maćkowiak *Derywacja a metonimiczne postrzeganie świata (na przykładzie metonimii roślinnych w języku polskim, angielskim, francuskim i włoskim)* („Poradnik” 3/2007), Aleksandra Kiklewicza *Modny wyraz – przymiotnik „wirtualny” (w zestawieniu z przymiotnikiem niemieckim „virtuell” oraz rosyjskim „virtual’nyj”)*, Lisy Palmes *Językowy obraz „psa” (badania porównawcze na materiale języka polskiego i niemieckiego)* („Poradnik” 1/2006) oraz Leona Zaręby *Kilka refleksji na temat COUP w perspektywie porównawczej francusko-polskiej* („Poradnik” 9/2003). Słowniki dwujęzyczne omawiają natomiast teksty *Frazeologia angielsko-polska w „Wielkim słowniku angielsko-polskim PWN”* Grzegorza Szpili („Poradnik” 3/2004) oraz recenzja Doroty Misiak pracy Agnieszki Frączek i Ryszarda Lipczuka *„Słownik polsko-niemiecki i niemiecko-polski” – historia i teraźniejszość* („Poradnik” 4/2005).

Zagadnieniu obcych zapożyczeń i wpływów obcych języków na język polski został poświęcony numer 4 *Poradnika Językowego* z 2007 roku, w którym zamieszczono artykuły Stanisława Dubisza, Bogusława Nowowiejskiego, Haliny Karaś, Elżbiety Sękowskiej i Józefa Porayskiego-Pomsty o wpływach, kolejno, łaciny, języka niemieckiego, rosyjskiego, angielskiego i francuskiego na polszczyznę. Natomiast w numerze 6 z 2001 roku znajdujemy artykuł Romana Ociepy *O współczesnych anglicyzmach w nazewnictwie zawodów i stanowisk służbowych*, a także Krystyny Kaszakowej *Różnorodność i intensywność procesów przejmowania elementów obcych w słowotwórstwie współczesnej polszczyzny*. W numerze 3 z 2004 roku pojawił się artykuł Elżbiety Mańczak-Wohlfeld *Fonetyka zapożyczeń angielskich w polszczyźnie XXI wieku*.

⁴⁾ *Poradnik Językowy* 4/2003, s. 16-26.

Zapewne interesujące będą dla nauczycieli *Badania nad wpływem języka angielskiego na polszczyznę mówioną młodego pokolenia Polaków* Agnieszki Otwinowskiej-Kasztelanicy („Poradnik” 5/2006) oraz praca Magdaleny Bartłomiejczyk *Dragi po polsku: wpływ języka angielskiego na rozwój polskiego slangu narkotykowego* („Poradnik” 7/2006).

Można też wspomnieć omówienie *Nowych zjawisk w polskiej rzeczywistości widzianych przez pryzmat języka: „grill”, „pager”, „notebook”* Anny Pęcińskiej z działu *Objaśnienia wyrazów i zwrotów* („Poradnik” 1/2001) oraz *Opinię o wyrazie „leasing”* z działu *Komunikaty Rady Języka Polskiego* („Poradnik” 2/2001).

Kolejną grupą tematyczną, którą warto tu przybliżyć, jest nauczanie języka polskiego jako obcego. W jednym z ostatnich numerów *Poradnika Językowego* (6/2007) Hanna Komorowska zamieściła artykuł *Konstrukcja materiałów nauczania a rozwijanie kompetencji językowej i interkulturowej w dydaktyce języków obcych (na przykładzie podręcznika do nauczania języka polskiego M. Majewskiej-Meyers)*. Pisze w nim o polityce Rady Europy i Unii Europejskiej dotyczącej nauczania języków w połączeniu z kompetencjami interkulturowymi, której celem jest promowanie języków o mniejszym zasięgu i szerzenie znajomości kultur poszczególnych krajów europejskich. Jest to punktem wyjścia do omówienia wydanego w 2006 roku przez Langenscheidt podręcznika do nauki języka polskiego dla osób niemieckojęzycznych *Praktisches Sprachlehrgang. Polnisch*. Autorka wysoko ocenia dobór materiału gramatycznego i realioznawczego, chwali podręcznik za wprowadzenie naturalnego, nawet potocznego i kolokwialnego języka oraz ukazanie realistycznego, nie sielankowego i nie plastikowego, obrazu Polski i Polaków. Według H. Komorowskiej podręcznik M. Majewskiej-Meyers dobrze wpisuje się w tendencje europejskiej polityki edukacyjnej i językowej: zachęca do nauki języka polskiego (także spędzenia czasu w Polsce), przekazuje wiedzę o zwyczajach, normach i wartościach oraz skłania do porównania kultury uczących się z kulturą polskiego społeczeństwa.

Szczegółowiej przedstawię też artykuł Ewy Małachowskiej-Pasek *O praktycznym wykorzystaniu Internetu w nauczaniu języka polskiego jako obcego* („Poradnik” 4/2000). Autorka – lektor języka pol-

skiego na Uniwersytecie w Michigan – omówiła dwie możliwości odwołania się do zasobów i narzędzi internetowych podczas przygotowywania zajęć z zagranicznymi studentami. Pierwszą jest wyszukiwanie materiałów na zajęcia dotyczące życia społecznego i reform przeprowadzanych w Polsce na stronach ministerstw oraz stronach specjalnych poświęconych np. służbie zdrowia (<http://polska.pl/zdrowie> – ta podstrona nie jest już aktywna, ale na portalu *Polska.pl* jest strona *Zdrowie i Medycyna* w dziale *Spółceństwo*), zagadnieniom religijnym (www.biblia.poznan.pl), życiu kulturalnemu. W tej ostatniej dziedzinie ciekawie prezentują się zasoby dotyczące literatury, w tym strona wydawnictwa W.A.B. na portalu *Polska.pl* w dziale *Kultura – Książki*, na której są zamieszczone życiorysy współczesnych, nawet najmłodszych pisarzy, oraz strona <http://matalab.unc.edu/dykki/poetry/milosz/milcor.html> (obecnie dostępna pod adresem www.ibiblio.org/dykki/poetry/milosz/sound), przez którą można posłuchać fragmentów poezji Czesława Miłosza nagranych przez samego poetę. Autorka proponuje również zajrzeć na strony muzeów, które umożliwiają oglądanie swoich zasobów, teatrów i kin, które publikują opisy filmów i sztuk oraz repertuar, stronę www.chopin.pl, a także serwisy informacyjne czasopism i gazet lub stacji radiowych. Zachęca również nauczycieli – to drugi sposób – do wykorzystania list dyskusyjnych w języku polskim, wśród których każdy student znajdzie interesującą go tematykę, oraz poczty elektronicznej i korespondowania w języku polskim lub wspólnego pisanie opowiadania (każdy po kolei dopisuje jedno lub dwa zdania i odsyła tekst do następnego studenta, następnie można wspólnie poprawiać błędy).

Ponadto, Anna Dąbrowska i Małgorzata Paświeka przedstawiły swoją *Koncepcję „Przewodnika po trudnych miejscach polszczyzny”, czyli leksykonu przeznaczonego dla cudzoziemców* („Poradnik” 5/2005) opartego na materiale najczęstszych błędów popełnianych przez uczących się języka polskiego. W dziale *Recenzje* są publikowane omówienia podręczników do języka polskiego dla obcokrajowców, np. podręcznika Ewy Bajor i Elizy Madej *Wśród ludzi i ich spraw. Kurs języka polskiego jako obcego dla humanistów* autorstwa Anny Seretny („Poradnik” 8/2000), podręcznika Aleksandry Janowskiej i Magdaleny Pastuchowej

Dzień dobry. Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących autorstwa Magdaleny Folland-Kugler („Poradnik” 5/2001), a także podręcznika Anny Dunin-Dudkowskiej i Anny Trębskiej-Kernotopf *Ekonomia – to nie boli. Polski język ekonomiczny dla cudzoziemców* autorstwa Bożeny Ostromąckiej-Frańczak („Poradnik” 8/2006). Zamieszczane są również recenzje słowników języka polskiego dla obcokrajowców (Anna Seretny *Jak inny jest „Inny słownik języka polskiego? O „Innym SJP” z perspektywy studenta obcojęzycznego*, nr 8/2003); Anna Seretny i Elżbieta Sękowska *Zofia Kurzowa, „Ilustrowany słownik podstawowy języka polskiego* („Poradnik” 2/2001). Można znaleźć także analizy dotyczące nabywania języka polskiego przez obcokrajowców (Anna Czechowska *O sposobach wyrażania prośby w języku polskim (na przykładzie wypowiedzi cudzoziemców)*, nr 4/2005, Anna Żurek *Jak obcokrajowcy witają się po polsku?*, nr 3/2007).

Ostatnim działem tematycznym, o którym tylko wspomnę, jest język zbiorowości pochodzenia polskiego za granicami kraju. Należą do niego ogólne rozprawy, jak Stanisława Dubisza *Polska, Polonia, polonistyka a Europa* („Poradnik” 1/2001), oraz artykuły zajmujące się poszczególnymi dialektami, np. Janusza A. Dziewiątkowskiego *Język*

polski i świadomość językowa zbiorowości polonijnej w belgijskiej prowincji Flandria Wschodnia („Poradnik” 3/2003), Mirosława Dawlewicza *Słownictwo społeczno-polityczne w języku osób polskiego pochodzenia na Litwie (na podstawie badań ankietowych)* („Poradnik” 1/2005), Beaty K. Jędryki *Język polski w polskiej i polonijnej szkole. Próba porównania wybranych podręczników szkolnych do drugiej klasy szkoły podstawowej* („Poradnik” 8/2006).

Z przeglądu roczników *Poradnika Językowego* z lat 2000-2007 wyraźnie widać, że czasopismo to jest niezwykle bogate w artykuły mogące zainteresować nauczycieli języków obcych, jak np. prace porównujące zjawiska leksykalne języka polskiego i innych języków europejskich, oraz nauczycieli języka polskiego jako obcego. Ponadto w *Poradniku* są publikowane artykuły z dziedziny kultury języka wartościowe dla każdego nauczyciela polskiej szkoły, wśród nich omówienia wyrazów zapożyczonych w ostatnich latach, oraz analizy sytuacji języka polskiego jako jednego z języków Unii Europejskiej. To wystarczająca zachęta do korzystania z *Poradnika Językowego*⁵⁾.

(styczeń 2008)

⁵⁾Adres: www.wuw.pl

Przysłali nam książki

- ▶ Mirosław Pawlak (red.) (2007), *Exploring Focus on Form in Language Teaching*, w: Szymon Wróbel (red.) “Studies in Pedagogy and Fine Arts”, vol. VII, Poznań-Kalisz: Faculty of Pedagogy and Fine Arts Adam Mickiewicz University.



Wydawnictwo Wiedza Powszechna

- ▶ Jan Chodera, Stefan Kubica, Andrzej Bzdęga (2007 – Wyd. XIX), *Podręczny słownik niemiecko-polski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Jan Czochralski (2007 – Wyd. II), *Kieszonkowy słownik niderlandzko-polski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Anna Jedlińska, Alina Kruszewska (2007 – Wyd. I), *Słownik minimum włosko-polski i polsko-włoski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Leon L. Szkutnik (2007 – Wyd. III), *Gramatyka języka angielskiego*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Leon L. Szkutnik (2008), *Myślimy po angielsku*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

SPIS TREŚCI ROCZNIKA 2007

	Numer	Strona
ARTYKUŁY WSTĘPNE		
Od Redakcji	1, 4	3
JĘZYK, KULTURA, HISTORIA		
Zygmunt Borowski – Derywaty przymiotnikowe sufiksalne w języku niemieckim i polskim	3	13
Zygmunt Borowski – Niemieckie czasowniki prefiksalne o znaczeniu przestrzennym i ich ekwiwalenty w języku polskim	4	16
Dorota Chłopek – Konceptualizacja wyrażen z partykułą przestrzenną <i>over</i>	2	18
Dorota Chłopek – <i>Siedzieć przy komputerze a Siedzieć przed telewizorem</i> – konceptualizacja odpowiadających wyrażen w języku angielskim	3	3
Joanna Ewa Daniel – Frekwencja jednostek leksykalnych a nauczanie języka obcego na przykładzie języka rosyjskiego	4	24
Anna Jurek – Języki obce dawniej i dziś. Część I. Z historii nauczania języków obcych w Polsce – od średniowiecza do II wojny światowej	1	5
Anna Jurek – Języki obce dawniej i dziś. Część II. Z historii nauczania języków obcych w Polsce – od okresu Polski Ludowej	2	3
Krystyna Miłułka – Porozmawiajmy otwarcie o tabu! Tematy tabu w komunikacji międzykulturowej	1	19
Krystyna Miłułka – Wpływ dowcipów na rozpowszechnianie i utrwalanie stereotypów narodowych	4	5
PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI		
Marek Derenowski – Rozwijanie refleksyjności nauczycielskiej jako niezbędny element w procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli	1	43
Sebastian Dusza – O kontrowersyjnych strukturach składniowych w polskich testach przedmaturalnych z języka niemieckiego	5	25
Ewa Dźwierzynska – Wpływ strukturalizacji zapamiętywanych informacji na efektywność ich przypominania	1	40
Ewa Dźwierzynska – Czynniki wpływające na zapamiętywanie leksyki obcojęzycznej	2	37
Ewa Dźwierzynska – Powtarzanie leksyki jako czynnik zapewniający trwałość jej zapamiętywania	3	20
Iwona Janowska – <i>Europejski system opisu kształcenia językowego</i> – początek nowej ery w dydaktyce językowej?	4	30
Anna Jurek – Patomechanizmy dysleksji	3	23
Elżbieta D. Lesiak-Bielawska – Styl uczenia się i jego praktyczne implikacje dla dydaktyki języków obcych	1	28
Elżbieta D. Lesiak-Bielawska – Osobowość ucznia a sukces w nauce języka obcego	5	3
Wioletta A. Piegzik – Znaczenie metody <i>kierowania umysłem</i> w dydaktyce obcojęzycznej	2	27
Bartosz Poluszyński – Współczesne słowniki pedagogiczne do nauki języka angielskiego w świetle badań empirycznych	5	17
Paweł Scheffler – Gramatyka oraz podejście zadaniowe w nauczaniu dorosłych	2	43
Iwona Szlanszok – Teoria przepływu a przyswajanie języka obcego	1	26
Anna Świerczyńska – Psycholingwistyczne podstawy użycia techniki graficznego przedstawiania tekstu w procesie nauczania czytania w języku obcym	5	9
Ewa Turkowska – Wizualne wspomaganie nauczania języków obcych	4	37
METODYKA		
Sylwia Adamczak-Krysztofowicz – Krytyczna analiza sposobów testowania osiągnięć w rozumieniu ze słuchu na egzaminie maturalnym z języka niemieckiego	1	60
Eliza Borczyk – O roli notowania w pracy samokształceniowej	1	50
Gabriela Czarnik – Spiżarnia z lekcjami błyskawicznymi	2	74
Tamara Czerkies – Kształcenie kompetencji literackiej na lekcjach języka polskiego jako obcego, czyli rzecz wyobraźni	3	52
Agata Hofman – Teoria Jeana Piageta a indywidualizacja procesu nauczania dzieci w wieku przedszkolnym	3	46
Agata Hofman – Indywidualizacja procesu nauczania a akwizycja drugiego języka u najmłodszych	4	45

Katarzyna Jaworska-Biskup – Poznawanie świata na lekcji języka obcego. Kilka słów o nauczaniu języków obcych uczniów niewidomych	4	56
Anna Jurek – Przeszukiwanie leksykalne w kształtowaniu umiejętności ortograficznych uczniów z dysleksją	5	46
Grażyna Kiliańska-Przybyło – Metafory w klasie szkolnej, czyli kogo uczymy i gdzie?	5	36
Elżbieta D. Lesiak-Bielawska – Różnice indywidualne w klasie językowej a nauczanie kompozycji	4	49
Wioletta A. Piegzik – Rozwijanie kompetencji leksykalnej na lekcjach języka obcego	2	49
Adriana Prizel-Kania – Dlaczego tak trudno to zrozumieć? O kształceniu sprawności słuchania	5	39
Paweł Scheffler – Ćwiczenia tłumaczeniowe w nowoczesnym nauczaniu języków obcych	3	58
Maciej Smuk – Rozwijanie kompetencji tekstowej w specjalistycznych odmianach języka (na przykładzie języka francuskiego medycznego)	2	55
Paweł Sobkowiak – Jak oceniać studentów na kursach języka dla celów zawodowych?	2	66
Dorota Tomczuk – Ćwiczenia konwersacyjne i rozwijanie sprawności wypowiedziania się w języku obcym	1	54
Dorota Tomczuk – Ćwiczenia służące rozwijaniu sprawności kreatywnego pisania w nauczaniu języka obcego	5	42
Anna Turula – Czy pedagogika dialogu to specjalność nauczycielska?	1	66
Marzena Wysocka – Śladami Austina – o wykorzystaniu teorii aktów mowy w nauce języka angielskiego	1	46
Marzena S. Wysocka – Język polski językiem obcym. O problemach językowych wśród uczących się języka polskiego jako języka obcego	5	61
Z PRAC INSTYTUTÓW		
Alina Awramiuk – Szkolnictwo mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce w roku szkolnym 2006/2007	5	86
Barbara Głowacka – Poza dostarczone informacje	3	79
Maria Gorzelak – Co dalej z <i>Europejskim portfolio językowym</i> ?	2	83
Alina Dorota Jarząbek – Kilka refleksji o egzaminie z języka obcego w gimnazjum	5	67
Elżbieta Jendrych – Profilowane nauczanie języków obcych na uczelni prywatnej	2	85
Jerzy Kowalewski – Program kulturowy w nauczaniu początkowym jako odpowiedź na potrzeby „nowej emigracji”	3	67
Barbara Kujawa – Konferencja <i>Curriculum Linguae 2007</i> – nauczanie języków obcych w Europie	3	90
Barbara Kujawa – Naucz mnie, jak mam się uczyć – czyli o losach <i>Europejskiego portfolio językowego</i> w Szwajcarii	4	63
Władysław T. Miodunka – Przebieg egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego w roku 2006	2	88
Dorota Obidniak – Egzamin z języka obcego w gimnazjum – czy nowe otwarcie w polskiej polityce językowej?	5	65
Ewa Pobiedzińska – Wczoraj i dziś kształcenia humanistycznego w polskiej szkole	1	72
Paweł Poszytek, Gracjana Więckowska – European Language Label 2007	4	66
Paweł Poszytek, Gracjana Więckowska – Konkurs indywidualny <i>European Language Label 2007</i>	5	75
Magdalena Szpotowicz – Wczesnoszkolna nauka języka w Europie	3	63
Magdalena Szpotowicz – Zanim powstanie podstawa programowa nauczania języka obcego w kształceniu zintegrowanym	4	59
Zofia Trancygier-Koczuk – Języki obce w szkołach województwa podlaskiego na tle kraju	1	76
Beata Trzcńska – Egzamin maturalny z języków obcych 2007	5	70
Zofia Warzyńska-Bartczak – Projekt LaBooM	1	80
Jadwiga Zarębska – Powszechność nauczania języków obcych w roku 2006/2007	4	77
KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA		
Renata Czaplukowska – Dydaktyzacja stron internetowych	2	97
Renata Czaplukowska – Kurs online <i>Multimedia-Führerschein</i> dla nauczycieli języka niemieckiego – doświadczenia tutora	4	103
Józef Dobrowolski – Lingwodydaktyka komputerowa	3	106
Monika Dryjska – <i>The best of Österreich</i> – praca z Internetem	3	95
Marlena Falkowska – <i>MuStLearnIT</i>	3	102
Magda Grützmaier – Czaty językowe jako forma nauki języka obcego	2	91

	<u>Numer</u>	<u>Strona</u>
Elżbieta Harenda, Justyna Niebieszczańska-Tkaczuk – Prezentacja PowerPoint w realizacji standardów wymagań egzaminów maturalnych na przykładzie języka angielskiego i francuskiego	4	95
Kornelia Hübscher – Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu za pomocą fragmentów filmów	5	117
Magdalena Kaleta-Kuzińska – PowerPoint na ćwiczeniach z języka obcego	2	112
Sylvia Krause – <i>Busy Teacher</i> , czyli jak zaoszczędzić czas na przygotowanie lekcji, korzystając z Internetu	5	106
Janusz Leśniak – Kilka problemów związanych z ocenianiem zadań tłumaczeniowych za pomocą komputera	4	100
Klara Małowiecka – Przykłady, przykłady, przykłady... <i>Drugie życie</i>	4	84
Ewa Martynkien – Cinematic, czyli edukacja przez filmowanie	3	92
Irina Modrzycka, Marta Iżykowska-Staruch – Powrót filmów wideo do warsztatu nauczycieli języków obcych	1	89
Marzena Pieńkowska – Multimedialne prace uczących się języków obcych	5	107
Barbara Romanowska-Kruszyńska – Realizacja projektu językowego w ramach Akcji eTwinning	1	85
Karolina Skoczylas – Przed Wielkanocą	1	82
Bogusław Solecki – Wykorzystanie narzędzi internetowych w przygotowaniu lekcji powtórzeniowych i tworzeniu testów językowych	2	102
Agnieszka Tarabuła – Filmy na lekcjach angielskiego	5	113
Joanna Wrycza – Praca indywidualna z obcojęzycznym tekstem elektronicznym	4	86
Joanna Wrycza – Elektroniczna Wieża Babel. <i>Wikisłownik</i> – zbiorowym dziełem leksykograficznym	5	96
PRZEDSZKOLE, SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM		
Magdalena Appel – Uczymy nazw kolorów	1	96
Magdalena Appel – Wydajemy sobie polecenia	2	115
Magdalena Appel – Uczymy się nazw zwierząt	3	110
Maja Dobkowska – O dobrej współpracy z rodzicami przedszkolaków	4	108
Elżbieta Gajewska – Mapy myśli – jak pomóc naszej pamięci w nauce języka obcego	4	117
Ewa Gatnar – Wyjazd do Londynu	3	120
Iwona Gołąb – <i>Stocking full of ideas</i> , czyli pomysły na lekcje świąteczne	5	123
Iwona Grochowska – Nic tak nie przyczynia się do sukcesu jak wspólne działanie	2	116
Joanna Kocioła – Gramatyka nie musi być nudna – propozycje zabaw i gier	5	126
Sylvia Krause – Scenariusz warsztatów dla rodziców uczniów klas I „Jak pomóc dziecku w nauce języka angielskiego?”	3	112
Sylvia Krause – Feedback, czyli uzyskiwanie informacji zwrotnej	5	131
Anna Malinowski – Projekt jako jedna z otwartych form nauczania języka obcego	4	113
Nina Markiewicz – Łyk historii na lekcji języka niemieckiego	3	118
Krystyna Michalska – Gazetka szkolna	2	124
Bronisława Niespor – Zajęcia językowe jako alternatywa nudnego popołudnia	3	115
Elizawieta Nieznańska – Dzień rosyjski w gimnazjum	1	104
Anna Pach – Lekcja języka angielskiego w klasie III gimnazjum podlegającej hospicacji diagnostycznej	1	100
Julia Magdalena Różewska – Lekcja palcem po mapie	4	119
Jarosław Sarzała – Stacje edukacyjne – czyli jak w interesujący sposób przeprowadzić lekcję zastępczą	2	121
Karolina Skoczylas, Regina Kaczmarek – Dni języków obcych organizowane przez nauczycieli różnych przedmiotów i wielu uczniów	2	130
Karolina Skoczylas, Regina Kaczmarek – Przez zabawę do nauki – o współpracy nauczycieli	5	128
Anna Turula – Edukacja na świeżym powietrzu	5	120
Teresa Winczek-Fila – Językowy asystent na zajęciach języka obcego w nauczaniu wczesnoszkolnym	1	97
Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI		
Kinga Adamczyk – Piosenka na lekcji	1	118
Lidia Cybulska – Integracja międzyprzedmiotowa – a co to takiego?	1	133
Katarzyna Czubała – Hospitowana lekcja języka rosyjskiego	4	142
Danuta Czyżewska – Jak uczyć o Irlandii	1	130
Karolina Ekes – Wszystkie prowadzą do Rzymu...	1	122
Karolina Ekes – Na łacinie o koniach i encyklopediach	2	142
Karolina Ekes – Skorelowana lekcja o śniegu w Biblii	3	130
Karolina Ekes – Wstęp do lekcji o retoryce (na łacinie)	4	122

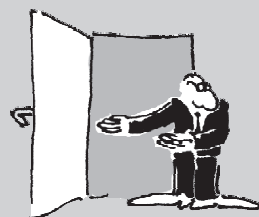
	<u>Numer</u>	<u>Strona</u>
Ewa Górczak – Prezentacja limeryków	4	130
Paulina Herbiak – Język angielski zawodowy w szkole gastronomicznej	4	140
Dorota Iwasieczko – Idioms of comparison	1	116
Magdalena Kaleta-Kuzińska – Lekcja w terenie	5	135
Magdalena Kolber – <i>Dialogue journal</i> – kilka słów o dzienniku	5	137
Ewa Konopka – Opowiadania Sandry Cisneros na lekcjach języka angielskiego w szkole ponadgimnazjalnej	5	146
Dorota Kwiatkowska – Po obejrzeniu filmu <i>Bridget Jones's Diary</i>	4	133
Dariusz Langhoff – Interakcja między językami, interakcja między lektorami	3	141
Dariusz Langhoff – Użycie krótkiego opowiadania do rozwoju kompetencji literackiej ucznia	5	152
Dariusz Laskowski – O pewnym sposobie pracy z tekstem angielskim	3	140
Janusz Leśniak – Kiedy uczniowie technikum krytykują sposób nauczania czasów	4	136
Tatiana Mijas – Nie taka poezja straszna, jakby się wydawać mogło	2	148
Janina Skrzypczyńska – Lekcja języka angielskiego rozwijająca sprawność rozumienia ze słuchu i mówienia	1	127
Janina Skrzypczyńska – Ćwiczenia typu <i>storytelling</i> w nauczaniu języka angielskiego	3	127
Maciej Smuk – Praca ze słownikiem na kursach specjalistycznych, czyli o współpracy nauczyciela z lekarzami	5	157
Joanna Szczęk – O możliwościach pracy ze słownikiem niemiecko-polskim i polsko-niemieckim (część I)	1	111
Joanna Szczęk – O możliwościach pracy ze słownikiem niemiecko-polskim i polsko-niemieckim (część II)	2	134
Halina Sz wajgier – Praca z tekstem na lekcji języka niemieckiego – dyskusja	2	145
Halina Sz wajgier – Lekcja języka obcego – lekcja nauki tolerancji i dobrego zachowania	3	133
Halina Sz wajgier – Dyskusja – niezbędny element w procesie nauczania języka obcego	4	128
Halina Sz wajgier – Uczmy dobrych manier na lekcjach języka obcego!	5	139
Justyna Wróbel – O efektywności zajęć z konwersacji obcojęzycznej	5	141
Urszula Zalańska-Curyło – Praca z tekstem literackim <i>Der seltsame Tausch</i> Michaela Ende	3	136
Anna Zeler – <i>Verae amicitiae sempiternae sunt</i>	1	126
Anna Zeler – <i>Cicero orator clarus</i>	4	126
MATERIAŁY PRAKTYCZNE		
Dorota Dwojak – <i>Der größte..., die höchste..., das schnellste</i> – REKORDE	1	139
Ewa Gatnar – Test kompetencyjny rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstu czytanego dla kandydatów do klas dwujęzycznych w liceum ogólnokształcącym – język angielski	3	149
Anna Hassa – Przedstawienie – Niezwykła rzepka	5	165
Dorota Iwasieczko – School Jokes	4	151
Katarzyna Kuczberska-Przybylska – <i>Gioco col vocabolario italiano</i> – zabawa z włoskim słownictwem	2	152
Elwira Kwiatek, Tomasz Koziółek – <i>Die Deutschen bei Polen zu Gast</i> – Niemcy w gościnie u Polaków	3	155
Dorota Kwiatkowska – Do you remember the words?	3	157
Dorota Kwiatkowska – Pigmalion	4	157
Dorota Kwiatkowska – Christmas Party	5	167
Dariusz Langhoff – Kwizy i inne zagadki w nauce języka angielskiego	4	146
Jolanta Majda, Agata Taźbierska – Zestaw pytań z języka niemieckiego przydatny nie tylko przed maturą	2	155
Jan Soliwoda – Ćwiczeń nigdy nie jest za dużo	1	142
Marta Wincenciak – Kilka ćwiczeń z języka rosyjskiego dla początkujących	2	154
Anna Zeler – <i>Verba Latina vivunt</i>	5	164
Dorota Żuchowska, Alicja Petrykiewicz – Aktywizacja przez korelację	1	136
TESTY, KONKURSY		
Ewelina Dąbrowska – Międzyszkolny konkurs języka angielskiego dla klas IV-VI szkoły podstawowej	3	163
Anna Hassa – Young Masters of English 2007	5	171
Romuald Hassa – English through Customs and Traditions	4	159
Krzyszyna Klemens – Konkurs wiedzy o Rosji	5	174
Elżbieta Matejko, Dorota Buda – Konkurs języka niemieckiego dla uczniów szkoły podstawowej	3	160
Beata Pańtak, Anna Bensch – VI Międzyszkolny konkurs wiedzy o Francji	1	150
Anna Papińska – Konkurs wiedzy o Francji	4	166

	<u>Numer</u>	<u>Strona</u>
Małgorzata Stelmach – Testy dla klasy 4 i 5 szkoły podstawowej	1	146
Jolanta Wilga – Gietrzwałdzki konkurs poligloty – klasy IV-V szkoły podstawowej	2	163
Marta Wincenciak – Zabytki Moskwy	5	176
SŁOWNICZKI TEMATYCZNE		
Agnieszka Kordyzon-Andrzejewska – Książka – <i>Das Buch</i>	1	154
Lubow Prokop – Niepełnosprawni – Инвалиды	4	174
Walentyna Zalewska – Rosyjska leksyka kinematograficzna i teatralna	4	170
CZYTELNICZY PISZA		
Katarzyna Baumann – Motywacja do nauki języka obcego	4	177
Małgorzata Burzyńska – Nauczanie języka angielskiego dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim	3	171
Agata Czeremuszkin – Program Socrates Comenius. Metodyka dla polskich nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych	1	162
Emanuela Fiksa – Komunikacja to nie wszystko	4	186
Dominika Goltz – Mnemotechniki	3	172
Ewa Grodecka, Renata Królikowska – O świadomości językowej uczniów	4	181
Karolina Horak – My i nasi uczniowie: budowanie wzajemnych relacji	2	175
Karolina Horak – Pochwała czy zachęta	4	180
Karolina Horak – O potrzebie „nauczycielskiego współodczuwania”	5	189
Magdalena Jałowiec-Sawicka – Z naciskiem na zdobywanie wiedzy, a nie zaświadczeń	5	191
Artur Dariusz Kubacki – Z gramatyką na bakier. Z doświadczeń egzaminatora matury z języka niemieckiego w 2007 roku	5	178
Dariusz Langhoff – Fałszywe pojęcia o gramatyce języka angielskiego	5	182
Elżbieta Mazur-Zagórska – Dysleksja a nauczanie języka rosyjskiego	3	169
Ewa Moszczyńska – O <i>team teaching</i> – czyli o współpracy nauczycieli	2	173
Maryla Nosek-Owczarek – O literaturze dla młodzieży w nauczaniu języka niemieckiego	2	169
Anna Paplińska – Przedstawienie teatralne w języku francuskim	1	161
Olgierd Rogoziński – Dlaczego się nie rozumiemy? Czyli o pułapkach językowych słów kilka	5	187
Julia Różewska – Przyjemne wakacje w szkolnych ławkach???	2	171
Jarosław Sarzała – Pokonywanie trudności dużych i małych	3	166
Ewa Szawan – Teatr jako nowoczesna i kreatywna metoda nauczania języka niemieckiego	3	174
Agnieszka Tarabuła – Moje refleksje o angielskim systemie motywacji w szkole	1	166
Joanna Zagrobelny – Rodzaje tekstów i techniki czytania	4	184
SPRAWOZDANIA		
Olga Aleksandrowska – Zajęcia w <i>English Book Lovers' Club</i>	1	171
Katarzyna Czubała – Europejski dzień języków	1	169
Ewelina Dąbrowska – I Międzyszkolny konkurs języka angielskiego dla klas IV-VI szkoły podstawowej	3	178
Ewa Gatnar – O teście kompetencji językowych	3	182
Anna Hassa – Międzyszkolne konkursy języka angielskiego dla uczniów klas trzecich szkoły podstawowej	5	193
Dorota Iwasieczko – Dzień Edukacji Narodowej to święto radosne	4	189
Joanna Kijewska – Wymiar europejski w edukacji	4	194
Małgorzata Korczyńska – Żart, humor i satyra w literaturze rosyjskiej	4	190
Agnieszka Kordyzon-Andrzejewska – O wymianie nauczycieli	2	186
Elwira Kwiatek – O tym, jak germanista z polonistą współpracować potrafią	3	177
Ewa Marszałkowska, Michał Konopacki – Rodzice – Szkoła	5	197
Teresa Mastalerz – Europa w Gaju	1	174
Teresa Mastalerz – II powiatowy konkurs języka angielskiego dla szkół podstawowych w powiecie chrzanowskim	4	188
Marzenna Michalec – Kwiecień z Szekspirem	3	180
Anna Paplińska – Język francuski zawodowy	4	192
Małgorzata Rocławska-Daniluk – Wielojęzyczna i wielokulturowa Europa wyzwaniem dla logopedów i terapeutów mowy	1	175
Ewa Rysińska – Z Sokratesem w Lukanii	3	185
Ewa Rysińska – Nowoczesne technologie i nie tylko	4	193

	<u>Numer</u>	<u>Strona</u>
Birgit Sekulski, Hanna Krogulska – Uczniowie debatują po niemiecku	5	198
Magdalena Szpotowicz – Refleksje pokonferencyjne	3	183
Agnieszka Tarabuła – Spotkania, które odmieniają życie	2	184
Jolanta Wilga – O gietrzwałdzkim konkursie poliglotty	2	181
Dorota Żuchowska – Sesja „Projekt edukacyjny w nauczaniu języka łacińskiego i kultury antycznej”	5	199
RECENZJE		
Renata Czaplikowska – Fokus Grundschule	4	202
Marek Hermann – Niezwykła historia języka łacińskiego	1	183
Krystyna Herzig – Zdam maturę	1	181
Izabela Irzyk – <i>Words and Pictures</i> – ćwiczenia i zabawy z użyciem prostych słówek angielskich	1	180
Izabela Irzyk – Komiks – zabawa, ćwiczenia i przedstawienie teatralne	2	190
Piotr Iwan – Dzieje kultury niemieckiej	2	201
Stanisław Jończyk – Medycyna. Język niemiecki. Ćwiczenia i słownictwo specjalistyczne	5	211
Magdalena Kaleta-Kuzińska – <i>Taboos and Issues, photocopiable lessons on controversial topics</i>	1	182
Łukasz Karpiński, Stanisław Szadyko – English for Promotion	3	195
Krystyna Klemens – Start.Ru – język rosyjski dla początkujących	2	192
Artur Dariusz Kubacki – <i>Deutsche juristische Fachsprache in Übungen</i>	1	186
Ilona Kubrakiewicz – Język angielski. Materiały do ciekawych lekcji	1	178
Krystyna Miłułka – Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela	3	198
Agnieszka Piotrowska, Przemysław E. Gębal – Zagrajmy w <i>Domino</i> z nowym kursem języka niemieckiego dla klas I-III szkoły podstawowej	5	203
Magdalena Roda – <i>Karty Very Easy</i>	3	194
Renata Rybarczyk – Słownik <i>Partner polsko-niemiecki i niemiecko-polski</i>	2	199
Ewa Rysińska – <i>Tingo, zechpreller, areodjarekput</i> i inne niezwykle słowa	2	203
Paweł Sobkowiak – <i>Matura Solutions Pre-Intermediate</i>	2	194
Paweł Sobkowiak – <i>Fairyland 3</i>	3	190
Paweł Sobkowiak – <i>New Adventures Pre-Intermediate</i>	4	198
Paweł Sobkowiak – <i>Matura Plus</i>	5	207
Katarzyna Wądołowska-Lesner – <i>Русский язык. Kompendium tematyczno-leksykalne 1</i> – analiza pod względem treści i czytelności	5	205
Monika Wąsowska-Polak – <i>Domino</i>	3	188
Zeszyt jubileuszowy – Hanna Komorowska – Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1959-2007) z wyborem tekstów z lat 1975-2007	6	

Zaproszono nas

Centralna Komisja Egzaminacyjna na seminarium poświęcone omówieniu działań związanych z przygotowaniem pilotażu egzaminu z języka obcego w gimnazjum (luty 2008 r.).



Uniwersytet Warszawski na konferencję *Edukacja równych szans. Podręczniki dla uczniów niewidomych i słabowidzących – nowe podejście, nowe możliwości* podsumowującą realizację działań Uniwersytetu Warszawskiego w projekcie *Przez języki świata do pracy*, finansowanego w ramach Inicjatywy Wspólnotowej „Equal” (luty 2008 r.).

Zakład Filologii Angielskiej Wydziału UAM w Kaliszu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Kaliszu oraz Zarząd Główny PTN na konferencję *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, która odbędzie się w dniach 8-10 września 2008 r. na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym UAM w Kaliszu.

Zgłoszenia do dnia 15 maja 2008 r. agnieszkapietrykowska@wp.pl lub ptn2008@wp.pl.

WYNIKI KONKURSU 2007

Szanowni Państwo,

z przyjemnością informujemy, że Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i redakcja czasopisma „Języki Obce w Szkole” przyznały Paniom:

- ♦ **Joannie Kosowskiej** (godło Friedrich Beauty) z Chrzanowa **I nagrodę** w wysokości 1500 zł,
- ♦ **Annie Pławeckiej** (godło stokrotka) z Jaworzna **II nagrodę** w wysokości 1200 zł,
- ♦ **Ewie Orłowskiej-Przeździeckiej** (godło orzeł) z Warszawy **III nagrodę** w wysokości 1000 zł

oraz dwa równorzędne **wyróżnienia** w wysokości 800 zł dla Pań:

- ♦ **Magdaleny Puzyn** (godło Hortensja) z Japonii,
- ♦ **Sylwii Krause** (godło sunflower) z Radlina

za prace przesłane na nasz Konkurs 2007:

ZASTĘPSTWO – LEKCJA, KTÓREJ NIE MOŻNA ZMARNOWAĆ.

Nagrodzone i wyróżnione prace zostaną wydrukowane w zeszytach czasopisma w 2008 r.

Gratulujemy nagrodzonym i wyróżnionym osobom i dziękujemy wszystkim, którzy wzięli udział w naszym Konkursie.

— **KONKURS 2008** —

**UCZYMY JĘZYKA W PRZEDSZKOLU I W SZKOLE PODSTAWOWEJ,
BY POMÓC MAŁYM UCZNIOM W ICH ZMAGANIACH Z WIELKIM ŚWIATEM**

Szczegółowe omówienie tematu konkursu podamy w numerze 2/2008.

Zamiast numeru 6/2007:

Hanna Komorowska

Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007)

Z wyborem tekstów z lat 1957–2007

Języki Obce w Szkole

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

PL ISSN 0446-7965



Księgarnia Nauczycielska, Al. Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa
tel. (022) 345 37 15, tel./faks (022) 345 37 65
e-mail: wydaw@codn.edu.pl
www.nike.codn.edu.pl, www.codn.edu.pl