

PL ISSN 0446-7965

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

JO
w

Języki Obce w Szkole

nr 3/2008

maj/czerwiec



Wydawnictwa
Centralnego Ośrodka
Doskonalenia Nauczycieli

Konkurs 2008

Szanowni Państwo,

Nasz tegoroczny konkurs dotyczy nadchodzącej rewolucji w nauczaniu zintegrowanym związanej z wprowadzeniem nauki języka obcego od pierwszej klasy szkoły podstawowej i przygotowaniem do wcześniejszego objęcia dzieci obowiązkiem szkolnym.

Zatytułowaliśmy go:

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

Dyskusja nad nauczaniem małych dzieci języków toczy się od dziesiątków lat. Najważniejszy wniosek głosi, że nauczanie języków to przede wszystkim rozwój dziecka. Kształcenie językowe to rozwój wielu umiejętności, które w późniejszym wieku pozwolą mu szybciej i sprawniej uczyć się kolejnych języków. Małe dzieci odznaczają się spontanicznością i ciekawością. Jest w nich potrzeba porozumiewania się z innymi i zazwyczaj brak lęku przed mówieniem. Mają łatwość artykulacyjną i uwielbiają naśladować. Są otwarte, ciekawe świata i chętne do nauki podczas zabawy. Chłoną wiedzę i łatwo nabywają przydatne umiejętności.

Przez kontakt z językiem dzieci poznają świat, a wraz z nim inne kultury. Uczą się dostrzegać inność, poznają ją i zaczynają traktować jako coś naturalnego. Ucząc je języków, stwarzamy szansę wychowania dziecka otwartego i tolerancyjnego wobec ludzi mówiących innymi językami i pochodzących z innych kręgów kulturowych.

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 zainteresowania i motywację do dalszej nauki. Mamy je przy tym uczyć samodzielności, umiejętności uczenia się, samooceny – by dostrzegały swoje mocne i słabe strony, refleksji nad swoimi sposobami uczenia się, umiejętności dostrzegania swoich sukcesów i budowania na nich motywacji do systematycznej nauki. Musimy też przygotować dzieci na pierwsze porażki, które odbierają bardzo emocjonalnie. Łatwo jest je zrazić do nauki, łatwo zabrać im radość z uczenia się.

Uczenie dzieci jest jedną z trudniejszych umiejętności nauczycielskich, którą jednak wielu nauczycieli opanowało perfekcyjnie. Wszystkich, którym uczenie dzieci języków sprawia radość i zadowolenie i których praca wywołuje uśmiech na twarzy dziecka, zapraszamy do podzielenia się z nami swoimi doświadczeniami.

Zapraszamy do wzięcia udziału w konkursie.

Zespół Redakcyjny

Warunki uczestnictwa w konkursie są następujące:

- w konkursie mogą brać udział nauczyciele wszystkich szczebli kształcenia i osoby zainteresowane nauczaniem/uczeniem się języków obcych,
- praca – przygotowana indywidualnie lub zespołowo – powinna być napisana w języku polskim (przykłady i ćwiczenia w języku obcym),
- objętość pracy nie powinna przekroczyć 12 standardowych stron maszynopisu (30 wierszy – 60 znaków w wierszu),
- pracę należy podpisać godłem, dołączając zaklejoną kopertę ze swoimi danymi (imię, nazwisko, adres i numer telefonu),
- prace prosimy przesyłać w dwóch egzemplarzach,
- termin nadsyłania prac upływa 30 listopada 2008 roku.

Jury konkursu jest powoływane przez redakcję czasopisma. Niezależnie od nagród, nagrodzone i wyróżnione prace są drukowane w czasopiśmie, a honoraria autorskie są wypłacane według obowiązujących stawek.



Spis treści

Podstawy glottodydaktyki

Marek Laskowski – Przystajanie drugiego języka jako proces kognytywny.....	3
Magdalena Rozenberg – Uczenie się języków obcych w ujęciu holistycznym, czyli czym jest uczenie całościowe	10
Agnieszka Rzewólska – Kluczowe czynniki w procesie uczenia się języków obcych – wiek rozpoczynania nauki, wpływ języka pierwszego	15
Dorota Chłopek – Wyrażenia przyimkowe <i>along/up/down/through/across/over the street</i> : wybrane aspekty semantyczne oraz pragmatyczno-pojęciowe	21

Między teorią a praktyką

Halina Stasiak – Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych – wyzwania i szanse	31
Anna Dorn – Bariery a nabywanie języka obcego.....	38
Iwona Janowska – Zadaniowy scenariusz jednostki metodycznej	43
Justyna Wróbel – Efektywność stosowania wybranych technik nauczania słownictwa w świetle badań empirycznych.....	52
Konstancja Kuligowska – Sposoby oceniania kreatywnych prac pisemnych uczniów na lekcjach języka obcego.....	56
Małgorzata Dudkiewicz-Świerżyńska – Egzamin gimnazjalny z języka obcego dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.....	59
Ewa Andrzejewska – Kształcenie nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej	64

Z doświadczeń nauczycieli

Szkoła podstawowa, gimnazjum

Agnieszka Chojnacka – <i>Love is all around</i> . Opis lekcji języka angielskiego.....	70
Magdalena Jałowicz-Sawicka – Jedna plansza – wiele zabaw	71
Izabela Uściłko – Z literaturą za pan brat	74
Elżbieta Gajewska – <i>Reader's Theater</i> – teatr wyobraźni	75
Justyna Wieczorek – <i>Harry Potter and the Prisoner of Azkaban</i>	80
Katarzyna Dudko, Magdalena Piekoszewska – Co tak naprawdę wiesz o technologii komputerowej i Internecie?	83

Szkoła ponadgimnazjalna, szkoła wyższa

Aleksandra Kiszkiel – Co wiemy o zwierzętach i nas samych? – praca ze słownictwem na zajęciach z praktycznej nauki języka niemieckiego	89
Julia Różewska – Śmiech na sali w czasie lekcji gramatyki języka obcego. <i>Ridiamo a crepappelle ripetendo la grammatica</i>	93
Marzanna Pogorzelska – Lekcja języka – lekcją praw człowieka.....	97
Karolina Ekes – Na łacinie o lekarzach i medycynie z Hipokratesem, Celsusem i Marcialisem.....	100
Urszula Zalaśńska-Curyło – Lekcja niemieckiego z poezją młodych.....	103
Lidia Cybulska – Polsko-angielskie spotkania z poezją	105
Dariusz Langhoff – Użycie dramatu i scenariusza filmowego w nauce języka drugiego	109
Joanna Doroszevska – WebQuest – wirtualna wycieczka do Irlandii	115
Ilona Lemańska – Projekt edukacyjny <i>Niemiecki zawodowo</i>	116

Aleksandra Klimkiewicz – Poliformatyczny model organizacji zajęć z języka rosyjskiego	120
Kinga Adamczyk – Wykorzystaj śmieci	125

Materiały praktyczne

Lidia Falkowska-Winder – How to protect the environment	127
Gabriela Czarnik – Zróbmy przedstawienie – kółko teatralne w języku angielskim.....	132
Jolanta Tendera – Przygoda z teatrem – sukces w nauczaniu języka obcego.....	141
Arleta Badowska – Once upon a time on Halloween.....	145

Konkurs

Anna Paplińska – Konkurs z języka francuskiego w hotelarstwie i gastronomii.....	147
---	-----

Słowniczek tematyczny

Maciej Ganczar, Krystyna A. Luto – Polsko-angielsko-niemiecki glosariusz pojęć literaturoznawczych.....	150
--	-----

Czytelnicy piszą

Emauela Fiksa – <i>Sing a song of sixpence</i> , czyli dziwne losy liczby sześć i jej wielokrotności.....	160
Teresa Gorzalnik – Praca z piosenką na lekcji języka niemieckiego.....	161
Wanda Grzymkowska – Matura w mojej szkole.....	164
Dariusz Witkowski – Promowanie kultury regionu na zajęciach języka angielskiego, czyli jak <i>Języki Obce</i> w Szkole stały się inspiracją do napisania książki.....	166

Sprawozdania

Justyna Walczak – Dzień Szkocji	169
Anna Włodarczyk-Dudzić – <i>Tolerance means peace</i>	170
Birgit Sekulski, Hanna Krogulska – <i>Jugend debattiert international 2008</i> – Młodzież debatuje	172
Barbara Kapusta – Program <i>English Teaching</i>	174
Ewa Andrzejewska – Języki obce w edukacji wczesnoszkolnej – wyzwania i szanse.....	175
Dorota Sikora-Banasik – Wczesnoszkolne nauczanie języka angielskiego – ciekawe, aktywne, stymulujące 179	

Recenzje

Paweł Sobkowiak – <i>Hello. Starter</i> – podręcznik dla uczniów zerówek	182
Elżbieta Gajek – <i>Second Language Learning Processes in Lower Primary Children; Vocabulary Acquisition</i>	185
Agnieszka Piotrowska, Przemysław E. Gębal – Genial, aktuell und im Team.....	187
Joanna Smola – <i>Spotkania ze sztuką</i> – podręcznik do nauki języka rosyjskiego.....	196
Artur Dariusz Kubacki – <i>Aktuelles zu Wirtschaft und Politik Polens. Unterrichtsbuch</i>	197
Ewa Rysińska – <i>Just say nu</i>	199



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Maria Gorzelak – redaktor naczelna i redaktor działu języka angielskiego, dr hab. Jolanta Żając – redaktor działu języka francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego, dr Hanna Bawej-Krajewska – redaktor działu języka niemieckiego, prof. dr hab. Mikołaj Timoszuk – 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: **orthodruk**, ul. Składowa 9, 15-399 Białystok

Nakład 2300

Podstawy glottodydaktyki

Marek Laskowski¹
Zielona Góra

Przystwajanie drugiego języka jako proces kognitywny

Omawiając problematykę przyswajania języka obcego, najczęściej rozpatruje się procesy uczenia się i nauczania języków obcych pod kątem lingwistycznym, psychologicznym, psycholingwistycznym, neuropsychologicznym oraz glottodydaktycznym i przedstawia się podłoże przyswajania języków obcych, szczególnie mechanizmy tego procesu. W tym artykule chcę znaleźć odpowiedzi na poniższe pytania, włączając w rozważania badania kognitywistów.

Czy człowiek dysponuje różnymi mechanizmami uczenia się, które są wynikiem rozmaitych sytuacji, czy raczej jednym mechanizmem uczenia się, który dopasowuje się do odpowiedniej sytuacji? Za pomocą jakich mechanizmów i według jakich reguł człowiek zdobywa wiedzę językową? Czy procesy przyswajania języków obcych polegają na ogólnych zasadach uczenia się, czy raczej na specjalnych wrodzonych strukturach mentalnych? Czy proces uczenia się języków obcych jest oddzielnym, jedynym w swoim rodzaju fenomenem kognitywnym, czy raczej formą realizacji pewnej generalnej, uniwersalnej struktury kognitywnej ludzkiego leksykonu mentalnego (por. Sadownik 1999:31-32)?

Nowoczesna glottodydaktyka koncentruje się na przebiegu i szybkości przyswajania języka sekundarnego z punktu widzenia językoznawstwa kognitywnego. Nurt ten znajduje również odzwierciedlenie w praktyce szkolnictwa polskiego, w którym uczenie się i nauczanie języków jest obecnie skierowane na rozwijanie wszystkich sprawności językowych, jednak bez zabezpieczenia odpowied-

nych warunków organizacyjnych i czasowych. Zbyt duża ilość wiedzy i jednostronne nastawienie na rozwój sprawności językowych często nie prowadzi do pożądaných wyników, czego dowodem są raporty maturalne. Kognitywiści poddają analizie mechanizmy przyswajania języków obcych i procesy myślowe w mózgu uczących się. Nie należy to jednak do najłatwiejszych wyzwań współczesnej dydaktyki języków obcych.

Wiadomo, że dzieci zaczynają mówić między 1. i 2. rokiem życia. Chociaż ich rozwój kognitywny w tym wieku nie pozwala na myślenie abstrakcyjne, są jednak w stanie tworzyć poprawne gramatycznie zdania. Co im to umożliwia? Przedstawię tu najważniejsze założenia trzech kierunków: behawioryzmu (naśladownictwo), natywizmu (mechanizmy wrodzone) i kognitywizmu (całościowe i konkretne doświadczenie), skupiając się na ostatnim.

Behawioryzm i natywizm

Centralną tezę teorii behawiorystycznej uczenia się i nauczania języków obcych jest postrzeganie człowieka w momencie narodzenia jako tabula rasa, niezaprogramowanego, lecz jedynie gotowego do reakcji. Zdolności językowe człowieka są w dużej mierze ukształtowane przez jego otoczenie językowe, zwłaszcza język mówiony rodziców. W trakcie nabywania języka dźwięki są produkowane i akcentowane. Im częściej jakies słowo lub wyrażenie jest wypowiedane, tym bardziej utrwała się w repertuarze językowym dziecka

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

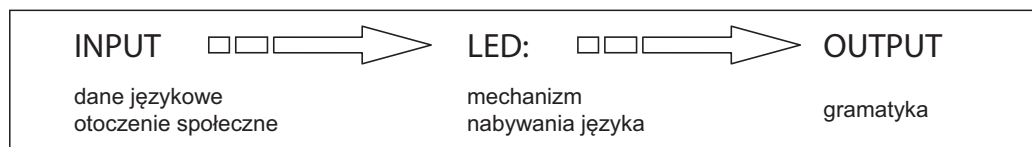
(Sadownik 1999:38). Język dziecka kształtuje się więc przez reakcje na najbliższe otoczenie. Teorie behawiorystyczne traktują uczenie się jako proces mechaniczny, jako reakcje na bodźce audytywne lub wizualne (Roche 2005:15), imitację usłyszanych konstrukcji językowych. Zdaniem A. Szulca (1984:25) dziecko zaczyna stopniowo wyróżniać z percypowanych kontynuów fonicznych określone stałe elementy mające wpływ na koordynację (re)produkowanych dźwięków z konkretnymi celami i potrzebami w określonych sytuacjach życiowych.

Natywistyczna teoria uczenia się wychodzi natomiast z założenia, że przyswajanie języka jest zdeterminowane genetycznie, to znaczy, że zakodowane w mózgu określone konstrukcje językowe mają charakter uniwersalny i są specyficzne dla każdego człowieka. Cechy dziedziczne są prymarne w opozycji do doświadczeń nabytych w kontaktach ze środowiskiem fizycznym i społecznym. Według B. Sadownika (1999:44) proces uczenia się języka jest współzależnością biogenetycznej struktury kognitywnej i konkretnego doświadczenia językowego. N. Chomsky (1975:172) twierdzi natomiast, że język ma inną strukturę niż zachowanie i dlatego człowiek nie może przyswoić sobie wszystkich zdań, które wcześniej wypowiada przez naśladowanie i powtarzanie. Ludzie tworzą raczej nowe zdania z ograniczonego zasobu słownego i stałego systemu reguł. Uczenie się języka przez dzieci jest procesem kompleksowym, wymaga dużo czasu, a wyjaśnienie modelu przyswajania reguł gramatycznych i leksykalnych jest możliwe jedynie dzięki wrodzonemu mechanizmowi przyswajania języka o statusie idei wrodzonych i niezależnych od inteligencji poszczególnych osób uczestniczących w procesie glottodydaktycznym (language acquisition device = LAD). Pozwala to dzieciom nauczyć się języka niezależnie od ich rozwoju kognitywnego, intuicyjnie i nieświadomie, a ich otoczenie odgrywa podrzędną rolę. Można zobrazować to za pomocą następującego schematu:

Nowoczesna glottodydaktyka wskazuje na różnice ilościowe i jakościowe między akwizycją języka prymarnego i uczeniem się języka obcego, ponieważ język ojczysty determinuje w zasadniczy sposób proces przyswajania języka. Według teorii psychobiologicznych, podobnie jak u N. Chomsky'ego, zdolność językowa jest uwarunkowana genetycznie. E. Lenneberg (1967:108) ujmuje to jako proces dojrzewania. Stoi on na stanowisku, że rozwój mózgu jest bardzo ważny dla rozwoju przede wszystkim sprawności językowych. Poziom języka i zdolności językowych człowieka jest według niego zależny od poziomu procesu dojrzewania i specyficzny dla każdego człowieka. Badacz wychodzi z założenia, że przy narodzinach i we wczesnym dzieciństwie dwie półkule mózgowe w równej mierze uczestniczą w przetwarzaniu i gromadzeniu informacji. Obie półkule mózgowe są biologicznym składnikiem organizmu i są niezależne od doświadczenia. Przyswajanie języka jest możliwe tak długo, jak długo mózg jest plastyczny, czyli do okresu dojrzewania.

▣ Kognitywna teoria uczenia się

Pierwszy wkład do rozwoju kognitywnej hipotezy rozwoju dziecka znajdujemy u J. Piageta, który zajmował się problematyką procesów myślowych u dzieci. Rozróżnił on **cztery fazy rozwoju kognitywnego dzieci**. Pierwsza faza, sensomotoryczna, osiągnięta w wieku 2 lat, to okres, kiedy dzieci uczą się nowych pojęć, poznając formy, wielkości i inne właściwości otaczającej ich rzeczywistości za pomocą zabawek i innych przedmiotów (Roche 2005:108). Druga faza, preoperacyjna (2-7 lat), to faza rozwoju inteligencji symbolicznej, dziecko uczy się symboli reprezentujących koncepty i obiekty i jest w stanie nazywać pewne przedmioty ze swojego otoczenia (Roche 2005:108-109). Trzecia, faza operacyjna (7-11 lat) stanowi fazę rozwoju inteligencji symbolicznej na poziomie myślenia werbalnego. Dziecko uczy się myśleć lo-



gicznie przez konkretne przykłady fizyczne, jest zdolne rozumieć i posługiwać się nawet pojęciami abstrakcyjnymi, jak wielkości i liczby (Roche 2005:108-109). Czwarty etap rozwoju dziecka (12-15 lat), formalno-operacyjny, stanowi okres formalnego rozwoju myślenia i procesów przetwarzania. Dziecko uczy się wówczas logicznego przetwarzania pojęć abstrakcyjnych, potrafi stosować wiedzę abstrakcyjną w praktycznych sytuacjach życia codziennego. Dzieci dysponują również w tym okresie zdolnością analizy gramatycznej, rozumieją wypowiedzi i analizują zdania (por. Butzkamm 2002:21). S. Buttaroni (1997, 1989) wyjaśnia ten proces następująco:

„In der Pubertät hat sich bereits ein tieflegendes und dichtes kognitives Netz gebildet. Intuitionen und Erkenntnisse in zahlreichen Bereichen, die gesellschaftliche Erfahrung, ethische Werte und die Fähigkeit zu abstraktem Denken (Hypothesenbildung, Generalisierungen und Abteilungen, Kausalitätsbeziehungen usw.) tragen zu diesem Netz bei“.

Według J. Piageta dzieci w wieku od 1. do 12. roku życia nie potrafią posługiwać się związkami frazeologicznymi i idiomami, które wymagają korzystania z abstrakcyjnych struktur metaforycznych. W drugiej i trzeciej fazie rozwoju dzieci nie umieją się jeszcze dobrze komunikować i nie potrafią zrozumieć swojego rozmówcy. Postrzegają rzeczywistość subiektywnie i przekazują również usłyszane informacje w sposób subiektywny. Ten specyficzny rodzaj myślenia dziecięcego J. Piaget nazwał myśleniem egocentrycznym. Oznacza to, że dzieci odczuwają swoje otoczenie na własny sposób i tworzą indywidualną kognitywną sieć pojęć i wyobrażeń. E. Oksaar (2003:73) przyłącza się do rozważań J. Piageta i wyjaśnia ten fenomen:

„Diese Art des Sprechens ist nicht sozial, bezieht sich nicht auf den Höre, sondern wird verwendet, um eigenen Vorstellungen und Affekten Ausdruck zu geben. Einer Untersuchung von Piaget (1972:70) zufolge bestand etwa die Hälfte der spontanen Sprache der Kinder aus egozentrischen Äußerungen“.

Zgodnie z przedstawionymi tezami nasuwa się pytanie, czy dzieci w wieku przedszkolnym (1-7 lat) potrafią zrozumieć zdanie jako całość. Badania J. Piageta pozwalają przyjąć tezę, że dzieci

rozumieją zdanie na podstawie słów, a słowa na podstawie zdania i te dwa kierunki rozumienia są od siebie zależne.

Przejdźmy teraz do teorii kognitywnych, które zajmują się takimi procesami jak myślenie, przetwarzanie informacji, przypominanie i rozwiązywanie problemów. Kognitywne teorie uczenia się zakładają, że przyswajanie wiedzy i uczenie się następują przez aktywne interakcje z otoczeniem. Chodzi tu głównie o **procesy dostosowania się** do otoczenia. Według J. Roche (2005:109) uczący się dostosowuje się do różnych form i wymagań otoczenia, na przykład przez to, że uczy się nowych pojęć, które należą do kategorii konceptów. Inny przykład procesu dostosowania się podaje S. Winkel (2006:146). Dziecko poznaje typowe przedmioty przez dotyk. Podczas zabawy uczy się cech obiektów (kolor, waga, forma), przetwarza te informacje i ocenia je. Kodowanie, czyli przetwarzanie i zapamiętywanie informacji, może przebiegać na poziomie werbalnym i niewerbalnym. W trakcie uczenia się werbalnego wiedza rzeczowa rozbudowuje się przez językowy proces uczenia się. Wiedza rzeczowa może być ujęta dzięki sprawnościom (np. liczenie, pisanie) lub dzięki informacjom o znaczeniu słów, cechach pojęć. Podczas uczenia się niewerbalnego wiedza jest kodowana obrazowo i w odniesieniu do działania. Konkretnie informacje są kodowane obrazowo, a informacje abstrakcyjne występują raczej w formie werbalnej (Winkel 2006:146).

Postrzegane obiekty i procesy są różnie reprezentowane i przedstawiane w ludzkiej świadomości. Z tego założenia wynika **reprezentacja kognitywna** dokonująca się przez kodowanie informacji językowych. Jeżeli jakaś informacja jest już przetworzona i wprowadzona do pamięci, osoba ucząca się wytwarza kognitywną reprezentację przedmiotu uczenia się, ogólne wyobrażenie obiektu. Reprezentacje kognitywne umożliwiają transponowanie wiedzy o już znanych obiektach na obiekty nowe i w ten sposób dodaje się nowe treści do systemu pamięci (Winkel 2006:146-147).

Jak wiemy, teorie kognitywne reprezentują pogląd, że zachowanie ludzi i częściowo zwierząt w dużej mierze jest uzależnione od procesów

kognitywnych (myślenia, wyciągania wniosków i decydowania), które nie są wyłącznie wynikiem bodźców zewnętrznych, jak to wcześniej podkreślali behawioryści (Winkel 2006:149). Impulsy ze świata zewnętrznego znaczące dla ludzkiego zachowania są według kognitywistów wynikiem procesu rozumienia. Reprezentacje kognitywne tworzą punkt łączący między bodźcami z otoczenia i reakcją danej osoby. **Uczenie się przez rozumienie** (wgląd) przebiega w trzech etapach. Najpierw postrzegamy wszystkie komponenty sytuacji problemowej. Cały przebieg zdarzenia jest dokładnie obserwowany i analizowany (postrzeganie). W drugim etapie określa się pierwsze relacje i związki między komponentami sytuacji problemowej i wyciąga się pierwsze wnioski. Dzieje się to dzięki dokładnej analizie procesu (rozumienie, wgląd). Ostatni etap dokonuje się przez rozwiązanie sytuacji problemowej. Problem można więc rozwiązać z powodzeniem dzięki wcześniejszym uwagom (rozwiązanie problemu) (Winkel 2006:149-150).

J. Roche (2005:17) rozróżnia w eksplikacji procesu **przyswajania języka** dwa rodzaje podejścia do problemu: kognitywne i konstruktywne. Pierwsza metoda obejmuje procesy wiedzy i procesy przetwarzania. Metoda konstruktywna natomiast odnosi się do samogenerujących się procesów konstrukcji wiedzy. Kognitywne metody uczenia się analizują przyswajanie języka drugiego z punktu widzenia kompleksowych procesów, które przebiegają w mózgu. Postrzegają one mózg jako zamknięty i zorganizowany system, w którym znaczącą rolę odgrywa przetwarzanie informacji. J. Roche (2005:18) wyjaśnia to następująco:

„Der Spracherwerb erfolgt über die Stufen Wahrnehmen, Verstehen, Behalten und Automatisieren. Lernen gilt demnach als das gezielte Erinnern an Aufgenommenes und die gekonnte Anwendung des Gelernten”.

Zdobyta **wiedza jest przetwarzana i aktywnie zapamiętywana** w różnych rodzajach pamięci. Przyjmuje się, że pamięć ultrakrótkotrwała, krótkotrwała i długotrwała nie są szufladami, lecz sieciami wiedzy o określonych funkcjach (Roche 2005:18). Jednym z ważniejszych elementów metody kognitywnego uczenia się jest sterowanie procesem uczenia się. Są to ze-

wnętrzne uwarunkowania i czynniki, które wpływają na przyswajanie wiedzy. Istotne jest również magazynowanie, wgląd i przekazywanie wiedzy jako cele uczenia się. Zgodnie z tym teorie kognitywne dążą do przenoszenia rozumienia i transponowania wiedzy zdobytej na nowe obszary wiedzy. Osoby uczące się powinny używać własnych metod, wyrobić sobie zdolność wglądu w nauczone treści i rozwijać odpowiednie strategie uczenia się (Roche 2005:18). We współczesnej sytuacji systemu edukacji polskiej należy uświadomić uczniom, jakie strategie uczenia się są w ich przypadku skuteczne i jakie postępy poczynili już w procesie uczenia się języka obcego. Uczniowie powinni sami umieć stwierdzić swój poziom wiedzy i umieć wykorzystać to w praktycznych sytuacjach życia codziennego. W ten sposób mają oni możliwość obserwacji i kontroli swoich osiągnięć, co prowadzi do ewaluacji wyników działań metodyczno-dydaktycznych.

J. Roche (2005:20) twierdzi, iż w konstruktywistycznych metodach uczenia się informacje nie są łatwo przyswajane, przetwarzane i zapamiętywane, lecz przez permanentną zmianę struktury kognitywnej wytwarzane samodzielnie. Uczenie się oznacza tu korzystanie z wcześniej pozyskanej wiedzy o przedmiotach, rozbudowywanie jej i aktywację w czasie uczenia się. Dla glottodydaktyki oznacza to, że korzystne warunki do szybkiego procesu uczenia się języków obcych istnieją tylko w kulturze obcojęzycznej. Z tego względu podczas uczenia się języków obcych tak ważny jest bezpośredni kontakt z językiem obcym. Umożliwia to przykładowo wymiana uczniów lub słuchanie i czytanie obcojęzycznych tekstów, oglądanie obcojęzycznych filmów w domu lub na lekcjach języków obcych.

Jak już wspomniałem, wewnętrzna struktura pamięci składa się z trzech części: **pamięci sensorycznej, roboczej i długotrwałej**. Ch. Lütge (2003:25-26) zajmuje się przetwarzaniem jednostek informacji w mózgu i dość jasno opisuje poziomy proces przetwarzania. Według niej pamięć sensoryczna przejmuje informacje od narządów zmysłów. Pamięć robocza reguluje ilość przesłanych informacji i wywołuje już istniejące treści z pamięci długotrwałej. Pamięć długotrwa-

ła zapamiętuje informacje. Jej charakterystyczną cechą jest nieograniczoność pojemności i czasu przechowywania. Procesy przetwarzania przebiegają według określonego wzorca kognitywnego. Jeżeli pewna wstępna informacja z otoczenia zostanie przyjęta, jest ona przydzielona do określonej pamięci, a później zachowana w odpowiedniej części pamięci. Bardzo ważnym komponentem w całym procesie przyswajania języka drugiego jest postrzeganie, które leży u podstaw konstrukcji semantycznych. Każdy człowiek dysponuje pewnym wzorcem znaczeń, który pomaga mu przyporządkować nowe treści już istniejącym elementom. Przetwarzanie nowych konstrukcji jest zatem uzależnione od już znanych struktur wiedzy. Nowe pojęcia, które pobieramy z zewnątrz, zostają dopasowane do konkretnych kategorii. W tym procesie decydującą rolę odgrywa wiedza o obiektach. Uczący się sami mogą zdecydować, które dane językowe są dla nich ważne, i one zostają przetworzone i zachowane w pamięci długotrwałej. Informacje, które są zapamiętywane na krótki czas, znajdują swoje miejsce w pamięci krótkotrwałej, epizodycznej. Są to słowa rzadko używane w aktywnym zasobie słownym. Pamięć długotrwała dzieli się na pamięć aktywną i pasywną. W pamięci aktywnej są zapamiętywane jednostki językowe, których używa się często w sytuacjach komunikacyjnych. W języku ojczystym stosuje się około 6000 słów, a w języku obcym już połowa z tego jest bardzo dobrym wynikiem. Wszystkie słowa, które się rozumie, ale aktywnie używa się ich rzadko, znajdują się w pamięci pasywnej.

W związku z tym J. Roche (2005:52) dzieli procesy postrzegania na trzy etapy:

- filtrowanie, czyli separacja informacji ważnych od mniej ważnych,
- segregowanie, czyli katalogowanie pojęć w już istniejących kategoriach (np. *róża*, *fioltek*, *lilia* w kategorii *kwiaty*),
- przyporządkowanie, czyli połączenie korelacji semantycznych między pojęciami (np. *pragnienie* – *napój* – *sok jabłkowy*).

Klasykzna teoria uczenia się pojęć wychodzi z założenia, że nowe obiekty zostają zintegrowane w jedną kategorię semantyczną. Nowo poznane informacje są łączone z poznanymi wcześniej

strukturami kognitywnymi. Tak powstaje kognitywna **sieć asocjacji**, która jest systematycznie rozbudowywana. Im więcej asocjacji umożliwiła już istniejąca struktura, tym lepiej nowe informacje są pobierane z pamięci (Lütge 2003:71). Nasze otoczenie dostarcza nam ciągle nowych doświadczeń i przeżyć. W ciągu sekundy przyjmujemy tysiące informacji. Przedmioty rozpoznajemy dzięki zewnętrznym cechom (kolor, wielkość, waga, forma), a potem możemy je dopasować do już znanych pojęć w naszej pamięci. Człowiek dysponuje więc zdolnością pojęciowego i konceptualnego ujmowania swojego otoczenia. Wiemy, że wiele przedmiotów z naszego otoczenia nie jest reprezentowanych indywidualnie, lecz jako przedstawiciele określonej grupy obiektów, np. *jabłka*, *truskawki*, *gruszki*, *śliwki* są przyporządkowane ogólnej kategorii *owoce*. Reprezentacje kognitywne poszczególnych obiektów mogą być generalizowane. Definiuje się je jako koncepty.

Koncepty językowe muszą być najpierw wykształcone przez różne asocjacje, są ulokowane hierarchicznie i tworzą jedną kategorię. Koncept *książka* może być podzielony na kategorie *kryminał*, *nowela*, *powieść*, *opowiadanie* itd. Koncept *książka* może być również podzielony na kategorie *książka drukowana na papierze*, *online*, *słuchana z nagrania na nośniku informacji* itd. Koncept *książka* to również subkategoria wszystkich materiałów drukowanych. Procesy tworzenia konceptów i uczenia się konceptów rozszerzają naszą wiedzę o świecie. Im więcej konceptów jest aktywowanych, tym lepiej i łatwiej dzieli się nowo wchłaniane informacje. Znane koncepty pomagają uczniom w procesie przyswajania nowych treści (Winkel 2006:157-162). Mówią o tym modele sieci hierarchicznej, w których pojęcia są zorganizowane na zasadzie piramidy, na której wierzchołku są pojęcia nadrzędne (np. *flora*), a u jej podstawy – pojęcia podrzędne (np. *forsycja*). Przyjmuje się poza tym, że kategorie z poziomu podstawowego są przechowywane na poziomie pośrednim tego modelu reprezentacji semantycznej. Należy jednak pamiętać, że wszystko, czego się uczymy, nowa wiedza, nowy materiał językowy, wszelkiego rodzaju informacje, które nam ciągle towarzyszą, muszą być przez nas najpierw zrozumiane. Aby zrozumieć nowe treści, należy stosować znane już

struktury wiedzy (Lütge 2003:27). Jest to faza zrozumienia. Informacje, które przyjęliśmy, muszą być przyporządkowane do już istniejących schematów wiedzy i zapamiętane w naszej pamięci. Nowe koncepty, które pobieramy, są dzielone na określone kategorie. Ta faza magazynowania nazywa się retencją. Ostatni poziom to automatyzacja. Odnosi się ona do procesów transferowania informacji. Lütge (2003:28) konstatuje, że wiedza, którą posiadamy, jest używana w produkcji językowej i w konkretnych sytuacjach komunikatywnych:

„Während des Verstehensprozesses und während der Sprachproduktion überprüft das Kind in einer konkreten Kommunikationssituation das bereits aufgenommene Sprachwissen und modifiziert es gegebenenfalls. Durch das Sprechen und Verarbeiten der Sprachdaten wird das erworbene Sprachwissen schließlich automatisiert”.

Produkcja językowa jest zasadniczo uzależniona od rozumienia i postrzegania językowego. Wszystkie bodźce, które przyjmujemy, są wywołane przez określone sytuacje. W procesach językowych i uczenia się rozróżnia się dwie formy pozyskiwania wiedzy. Wiedza deklaratywna, zwana również wiedzą encyklopedyczną lub wiedzą o świecie, dotyczy przyswajania wiedzy o faktach. Wiedza proceduralna odnosi się do przyswajania sprawności. Neuner (2005:67) definiuje wiedzę deklaratywną jako definicję słów, fakty lub wiedzę o regułach. Sprawności kognitywne, np. umiejętność prowadzenia samochodu bez zastanawiania się lub zawiązywanie sznurówadeł, należą do wiedzy proceduralnej. Wiedza proceduralna różni się jakościowo od wiedzy deklaratywnej tym, że reprezentuje wiedzę od przebiegu czynności do przetworzenia nowych informacji, a nie faktów (Neuner 2005:126). E. Oksaar (2003:127) twierdzi, że świadomość językowa wynika z własnych wypowiedzi osoby i można porównać ją z wycuciem językowym. Sprawności językowe nie są jednak wrodzoną zdolnością człowieka. Zanim dziecko nauczy się czytać, musi najpierw nauczyć się poszczególnych dźwięków i liter, następnie próbuje czytać poszczególne wyrazy i w końcu potrafi płynnie czytać dłuższe teksty. Takie działania wymagają na początku wiele ćwiczeń i czasu. Prowa-

dzi to do interioryzacji, czyli nierefleksyjnego opanowania reguł kodowania i dekodowania (Szulc 1984:97). Gdy opanujemy już wszystkie sprawności, używając ich intuicyjnie, wówczas nie musimy za każdym razem przypominać sobie całego alfabetu, aby coś przeczytać lub napisać. Wszelkie procesy przyswajania sprawności językowych drugiego języka przebiegają etapami i jeżeli są aktywnie wykorzystywane w życiu codziennym – podobnie jak język ojczysty – nie ulegną zapomnieniu i wyłączeniu z leksykonu mentalnego, który jest z punktu widzenia lingwistyki kognitywnej niezwykle ważny w procesie przyswajania języka.

J. Roche (2005:65) opisuje leksykon mentalny jako zbiornik wiedzy leksykalnej, w którym są zawarte jednostki językowe ujęte jako forma i treść. Leksykon mentalny jest więc tak zorganizowany, że ujmuje nie tylko wyobrażenia językowe o obiektach, lecz również otoczenia syntaktyczne poszczególnych słów, np. końcówki rzeczownika w danym zdaniu. Związane jest to z podziałem leksemów na samodzielne znaczeniowo (autosemantyczne) i funkcyjne. Do pierwszej grupy zalicza rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki, przysłówki i zaimki. Do leksemów funkcyjnych – gramatycznych, zwanych też synsemantycznymi, należą natomiast rodzajniki, przyimki i spójniki. Zadaniem leksykonu mentalnego jest tworzenie sieci semantycznej, w której są skupione różne pojęcia według formy semantycznej, fonetycznej lub syntaktycznej.

▣ Podsumowanie

Podsumowując rozważania na temat przyswajania języka drugiego z perspektywy kognitywnej, należy podkreślić, że w zakresie lingwistyki kognitywnej znajduje się przede wszystkim uczenie się i zastosowanie reguł i struktur gramatyczno-leksykalnych danego języka oraz postrzeganie świata. Kognicja to inteligentny system, który funkcjonuje według tych samych reguł co komputer, ponieważ informacje mogą być wymieniane, usuwane i wywoływane. Z drugiej jednak strony kognicja nie może być analizowana w odniesieniu do systemu komputerowego (Radden 2003:69-70), który nie jest w stanie przekazać i rozpoznać dowcipu, iro-

nii ani uczuć oraz nie ma zdolności kreatywnego myślenia. Mózg człowieka jest niezwykle elastyczny, a procesy mentalne, które się w nim dokonują, mają wielostronną, kompleksową strukturę i są indywidualne dla każdego człowieka. Nasze zdolności percepcji i recepcji zależą od mocy kognitywnej, zdolności uczenia się i naszej wiedzy o świecie. Rodzimi użytkownicy języka używają systemu słownego intuicyjnie i nieświadomie bez analizowania konkretnych struktur językowych. Inaczej sprawa się przedstawia w przypadku osób uczących się języków obcych. Jeżeli uczniowie słyszą nowe słowo, próbują je połączyć z konkretnym znaczeniem. Posługując się językiem obcym uczniowie dopasowują określone struktury zdaniowe do swoich wypowiedzi, zwracając szczególną uwagę na poprawność wypowiedzi. Temu procesowi towarzyszą kompleksowe mechanizmy mentalne i językowe, które leżą u podstaw możliwości kognitywnych uczniów.

W artykule *Lingwistyka kognitywna w Encyklopedii językoznawstwa ogólnego* (Polański 1999:341-342) twierdzi się, że główne kategorie gramatyczne są elementami języka o maksymalnym stopniu schematyczności. Zasady gramatyczne językoznawstwo kognitywne traktuje jako konstrukcje gramatyczne, tj. złożone jednostki symboliczne o maksymalnym stopniu schematyczności. Kognitywiści podkreślają, że ani ich funkcje, ani ich znaczenie nie pozwalają przewidzieć gramatyki, której reguły stanowią tylko uogólniony sposób mówienia o języku. Zakres stosowania reguł jest określony przez zestaw wypowiedzi, które powstają dzięki tym zasadom. Istnieje jednak możliwość ekstrapolacji, tzn. tworzenia konstrukcji nowatorskich. To właśnie wyzwala kreatywność w procesie glottodydaktycznym.

Kognitywne uczenie się preferuje przyswajanie wiedzy zamiast nawyków i automatyzmów ruchowych i obejmuje przede wszystkim przyjmowanie i przetwarzanie wiedzy na poziomie percepcji, wyobrażania, myślenia i wartościowania. Dzięki odpowiednim procedurom powtórzeń osiąga się interioryzację, która jest celem wszelkich dążeń glottodydaktycznych we współczesnej szkole. Uczenie się nie polega na mechanicznym, atomistycznym łączeniu bodźców i reakcji, lecz

na tworzeniu konfiguracji struktur. Automatyzacja struktur jest zdaniem kognitywistów zbyt duża, gdyż to, co uczeń zdobył przez wgląd, jest reprodukowane łatwiej i szybciej. Informacje utrwalają się w pamięci, ponieważ były niezbędne i wartościowe dla danej wypowiedzi. Teoria uczenia się i nauczania przez wgląd stanowi teoretyczną bazę kognitywnego, holistycznego podejścia do glottodydaktyki i stanowczo przeciwstawia się tezom asocjacionistycznym, metodzie prób i błędów Thorndike'a oraz zachowaniu autolitycznemu, naśladowczemu, reaktywnemu i sprawczemu Skinnera.

Bibliografia

- Berko Gleason J., Bernstein Ratner N. (2005), *Psycholingwistyka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Buttaroni S. (1997), *Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*, Ismaning: Hueber.
- Butzkamm W. (2002), *Psychologie des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*, Tübingen, Basel: Francke Verlag.
- Chomsky N. (1975), *Reflexionen über die Sprache*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Lenneberg E. (1967), *Biologische Grundlagen der Sprache*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Lütge Ch. (2003), *Syntaxen und Fremdspracherwerb. Ein Lernersprachenproblem*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Neuner Anfindsen S. (2005), *Fremdsprachenlernen und Lernautonomie. Sprachbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*, Hohengehren.
- Oksaar E. (2003), *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Piaget J. (1972), *Psychologie der Intelligenz*, Olten, Freiburg: Walter Verlag.
- Polański K. (red.) (1999), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław, Warszawa, Kraków: Ossolineum.
- Radden G. (2003), *Konzeptuelle Metaphern in der kognitiven Semantik*, w: „Spracherwerb und Lebensalter”, Tübingen, Basel, s. 69-87.
- Roche J. (2005), *Fremdspracherwerb Fremdsprachendidaktik*, Tübingen, Basel: Francke Verlag.
- Sadownik B. (1999), *Implikationen der Zweitspracherwerbsforschung für die Glottodidaktik*, Lublin: Wyd. UMCS.
- Szula A. (1984), *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, Warszawa: PWN.
- Winkel S., Petermann F., Petermann U. (2006), *Lernpsychologie*, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

(luty 2008)

Magdalena Rozenberg¹
Gdańsk

Uczenie się języków obcych w ujęciu holistycznym, czyli czym jest uczenie całościowe

Holistyczne uczenie języka obcego (*ganzheitliches Lernen*) to uczenie całościowe, które ma wypełnić lukę w integracji sfery emocjonalnej w procesach kształcenia spowodowaną przez tradycyjnie pojmowaną edukację. Uczenie całościowe nie jest jednak koncepcją rozwiązującą wszelkie problemy dydaktyczno-wychowawcze, lecz „źródłem nowej refleksji nad procesami wychowawczymi i istotą tych procesów” (Suchodolski 1997:173).

Aby wyjaśnić, czym jest uczenie całościowe, przedstawię dwie koncepcje², które łączy holistyczne postrzeganie świata i człowieka, jednak dostarczają one różne bazy teoretyczne. Pierwsza koncepcja to pedagogika Gestalt (*Gestaltpädagogik*), druga to koncepcja interakcji wewnątrzpółkulowej (*Interhemisphärische Interaktion*) powstała na podstawie badań neurobiologii poznawczej.

Koncepcja 1: Pedagogika Gestalt

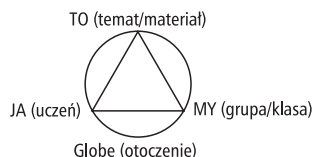
Zanim przejdę do przedstawienia koncepcji pedagogiki Gestalt, wyjaśnię najpierw niemieckie słowo *Gestalt*. Polskie tłumaczenie oddaje je słowami *postać, kształt, forma*. *Gestaltizm* określany jako psychologia postaci głosi, że życie psychiczne człowieka nie jest kompleksem elementów składowych (komponentów osobowościowych), ale zintegrowanym tworem złożonym z wyłaniających się całości (postaci – *Gestalt*).

Pedagogika Gestalt (*Gestaltpädagogik*, określana jako pedagogika postaci) czerpie swe inspiracje z psychologii humanistycznej, w której czło-

wiek jest traktowany jako niepowtarzalna całość, jako autonomiczny podmiot. Interdyscyplinarny charakter tej pedagogiki³ umożliwia holistyczne postrzeganie świata i widzenie człowieka oraz rozumienie procesów rozwojowych w ich humanistycznym wymiarze (por. Śliwerski 2005:158). Pedagogika Gestalt znajduje swój fundament w trzech kluczowych modelach⁴:

1. **Confluent Education, czyli edukacja „stapiania się”** G.I. Browna jest rozumiana jako przeniesienie elementów terapii Gestalt i psychosyntezy na obszar pedagogiki, przy czym główny nacisk kładzie się właśnie na stapianie się (*confluence*), czyli na integrację kognitywnej (poznawczej) i emocjonalnej sfery uczenia się. Emocje zatem mają równoprawnie (z kognytywnością) zespolać proces wychowania i kształcenia w jeden układ, tylko dzięki niemu możliwe staje się dotarcie do ukrytych sfer istnienia człowieka, czyli do jego człowieczeństwa (por. Białek 1997).

2. **Zajęcia interakcyjne skoncentrowane na temacie** (*Themenzentrierte Interaktion, TZI*) Ruth Cohn to metoda, którą można przedstawić jako trójkąt interakcji (JA-MY-TO) w transparentnym kręgu (Globe/otoczenie):



Rys. 1. Themenzentrierte Interaktion (TZI) R. Cohn (na podstawie: Mayer 2000:265).

¹ Dr Magdalena Rozenberg jest adiunktem w Instytucie Filologii Germańskiej na Uniwersytecie Gdańskim.

² Renate Löffler (1996) posługuje się w tym celu dwiema koncepcjami: zajęć interakcyjnie skoncentrowanych na temacie (*Themenzentrierte Interaktion, TZI*) oraz interakcji wewnątrzpółkulowej (*Interhemisphärische Interaktion*).

³ Pedagogika Gestalt integruje wiedzę i doświadczenie z kilku nurtów w naukach humanistycznych. Należą do nich psychologia humanistyczna (F. Perls, P. Goodman, C.R. Rogers, A.H. Maslow, A. Bühler, V. Frankl), egzystencjalizm i fenomenologia (G. Marcel, M. Buber, M. Merleau-Ponty), pedagogika holistyczna (J.J. Rousseau, J.H. Pestalozzi, B. Otto, H. Gaudig, G. Kerschsteiner, R. Steiner, M. Montessori), psycho- i socjoterapia (J.L. Moreno, F. Perls, H.G. Petzold) oraz świat dorosłych (H.G. Petzold, H.M. Griese, O.A. Burow, R. Fuhr) (por. Śliwerski 2005:157).

⁴ Zob. Śliwerski 2005:158-159.

Każda interakcja w grupie obejmuje trzy czynniki: 1) JA (osobowość), 2) MY (grupa jako całość) i 3) TO (temat, zadanie, cel grupy). Trójkąt interakcji jest wbudowany w krąg (globe), czyli wtopiony w otoczenie, w którym spotyka się grupa podejmująca interakcję. Otoczenie jest uwarunkowane społecznie, politycznie, historycznie oraz kulturowo. Jak słusznie zauważa B. Śliwerski (2005:158-159), „*chodzi tu o integrację zarówno w płaszczyźnie egzystencjalnej, jak i w obszarze procesów grupowych oraz o uzyskanie równowagi pomiędzy dawaniem i przyjmowaniem, słuchaniem i mówieniem, aktywnością i biernością (uzyskanie jedności biologicznej, społecznej i kosmicznej osoby uczącej się). Zajęcia TZI prowadzą m.in. do uważnego postrzegania siebie i innych w życiu zawodowym i prywatnym, do poprawienia w ten sposób komunikacji międzyludzkiej oraz do wzmocnienia samodzielności i autoodpowiedzialności w kontakcie z innymi*”.

3. **Pedagogika integracyjna (holistyczna)** bazuje na podejściu antropologicznym Petzolda, zgodnie z którym człowiek jest jednością ciała, psychiki i ducha (Leib-Seele-Geist-Einheit; Petzold 1974).

Oprócz wymienionych wyżej autonomicznych modeli, warto jeszcze wspomnieć o innych koncepcjach wywodzących się również z nurtu psychologii humanistycznej, które to koncepcje nie w mniejszym stopniu akcentują holistyczne postrzeganie świata i człowieka. Należą do nich: humanistyczne kształcenie nauczycieli (*Humanistische Lehrerausbildung*) A. Combsa, program humanistycznej pedagogiki (*Das Programm in „Humanistischer Pädagogik”, „Self-Science“-Ansatz*) G. Weinsteina i A. Alschulera oraz program emocjonalnego wychowania (*Das Programm in „Af-*

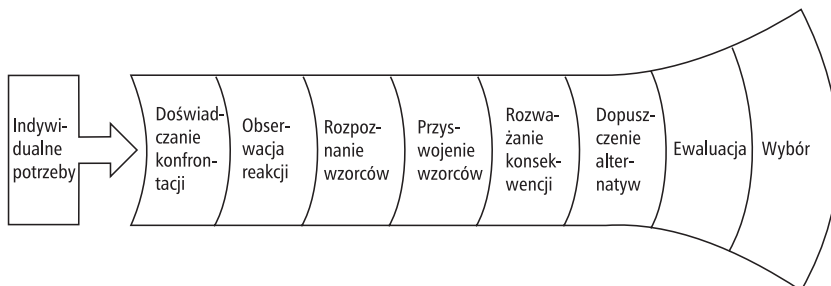
fektiver Erziehung”, „Affective Education Program” – AEP) N. Newberga.

Koncepcję **humanistycznego kształcenia nauczycieli** (*Humanistische Lehrerausbildung*) A. Combsa można określić jako program treningowy dla nauczycieli, w ramach którego nauczyciel mógłby doskonalić następujące zdolności doznawania i postrzegania (Combs 1974:22):

- „bogata znajomość i ‘postrzeganie’ swojego pola pracy,
- stosowna znajomość ludzi (jak różni są ludzie),
- postrzeganie siebie samego,
- dobra znajomość ogólnych celów i procesów uczenia się,
- osobista znajomość adekwatnych metod, by osiągnąć zamierzone cele”.

A. Combs stawia zatem osobę nauczyciela w centrum i wyjaśnia, że ważniejszą rzeczą niż trening określonych metod nauczania jest rozwijanie siebie samego, gdyż tylko poszerzenie własnego potencjału możliwości poznawczych oraz doskonalenie własnych zdolności działania i przeżyć może przyczynić się do głębszego zrozumienia i oceny często trudnych sytuacji dydaktycznych.

Następną koncepcją integrującą wiedzę z nurtu psychologii humanistycznej jest **program humanistycznej pedagogiki** (*Das Programm in „Humanistischer Pädagogik”, „Self-Science“-Ansatz*) G. Weinsteina i A. Alschulera. Program ten opiera się na metodach Gestalt, stosując je w ramach tzw. techniki „*Trumpet*” („*trąbki*”). Za pomocą „*trąbki*” jest przedstawiony „*proces osobistej integracji i rozwoju w trzech fazach, przy czym w każdej fazie inna funkcja pełni główną rolę: świadomość własnych motywów, abstrakcyjne myślenie i świadome działanie*” (Weinstein, Fantini 1970:164).



Rys. 2. Technika „Trumpet” („trąbki”), czyli połączenie własnych wątpliwości lub obaw (*concerns*) z działaniem (na podstawie: Fatzer 1993:26).

A. Alschuler współpracujący blisko z G. Weinsteinem opisuje ponadto trzy obszary, które powinny być uwzględnione w programie humanistycznej pedagogiki (por. Fatzer 1993:27):

- obszar kongruencyjny (doświadczanie siebie samego),
- obszar konfluencyjny (integracja sfery emocjonalnej z tradycyjnym ujmowaniem przedmiotu),
- obszar kontekstualny (polepszenie atmosfery szkoły przez stosowanie odpowiednich metod, otwartość społeczną, czyli zdolność i gotowość kontaktu z kolegami po fachu, rodzicami, dyrekcją szkoły oraz innymi jednostkami o orientacji pedagogicznej).

Ostatnią koncepcją wywodzącą się z nurtu psychologii humanistycznej jest **program emocjonalnego wychowania** (*Das Programm in „Affektiver Erziehung”, „Affective Education Program” – AEP*). Jego pomysłodawcą jest T. Borton (Filadelfia, 1966), a kontynuatorem – N. Newberg. Celem tego programu było opracowanie takich działań, które miały pomóc zmniejszyć stale wzrastającą liczbę osób nieradzących sobie z nauką oraz rozwiązać narastające problemy rasowe w Filadelfii, których konsekwencją była nieobecność uczniów w szkole, brak dyscypliny oraz przemoc. T. Borton i N. Newberg opracowali taki program kształcenia (*Curriculum*), który bazowałby na potrzebach uczniów⁵, czyli np. na potrzebie osobistej identyfikacji, przynależności społecznej (pozytywne relacje z innymi) oraz samookreślenia.

Wszystkie przedstawione tu koncepcje i modele wskazują na inny sposób rozumienia teorii i praktyki edukacyjnej. Dzieje się tak za sprawą ujęcia człowieka jako całości (*Ganzheit, whole person*), gdyż tylko integracja jego duchowo-racjonalnej i psychicznej sfery stanowi esencję samo-realizacji w procesach kształcenia (por. Petzold 1978:100-101). Tylko uznanie i wspieranie zintegrowanej osobowości (Montessori 1979:94), jak również właściwe tworzenie tzw. klimatu emocjonalnego (atmosfera w klasie i szkole) mogą pomóc w prawidłowym funkcjonowaniu ucznia w szkole (por. Popławska 2001:416).

■ Koncepcja 2: Interakcja wewnątrzpółkulowa (*Interhemisphärische Interaktion*)

Druga koncepcja uczenia całościowego (*ganzheitliches Lernen*) dotyczy interakcji wewnątrzpółkulowej (*Interhemisphärische Interaktion*), która bazuje na neurobiologicznej teorii lateralizacji umysłu. Teoria ta mówi o asymetrii półkulowej, co oznacza, że półkule mózgu są wyspecjalizowane w odmiennych stylach myślenia (Springer, Deutsch 1998:300):

Lewa półkula	Prawa półkula
werbalne	niewerbalne, wzrokowo-przestrzenne
sekwencyjne, czasowe, cyfrowe	równoczesne, przestrzenne, analogowe
logiczne, analityczne	całościowe (<i>Gestalt</i>), syntetyczne
racjonalne	intuicyjne
myślenie „zachodnie”	myślenie „wschodnie”

Różnica w odmiennych stylach myślenia odbija się – zdaniem S.P. Springera i G. Deutscha (1998:302) – „na indywidualnym stylu poznawczym, czyli sposobie, w jaki dana osoba najchętniej podchodzi do rozwiązania problemów. Tendencja do podejścia werbalnego lub analitycznego jest postrzegana jako przejaw lewopółkulowości, podczas gdy wybieranie podejścia holistycznego lub przestrzennego to prawopółkulowość”.

Pojęcie półkulowości przyniosło ogromne zainteresowanie konsekwencjami różnicowania funkcji obu półkul. W tradycyjnym ujęciu proces edukacji opiera się na dominacji lewej półkuli (tylko ona jest kształcona), przez co blokuje ona rozwój możliwości twórczych prawej półkuli, której potencjał w ostatecznym rozrachunku po prostu ginie.

Główny nurt poszukiwań rozwiązań dla polepszenia tego stanu rzeczy powinien zmierzać w dwóch kierunkach. Pierwszy powinien uświadamiać to, że w systemie kształcenia tak bardzo zdeterminowanym lewopółkulowo, jest jeszcze inny sposób doświadczania i poznawania świata,

⁵ Hierarchia potrzeb opracowana przez A. Maslowa stanowi fundament programu kształcenia (*Curriculum*) T. Bortona i N. Newberga.

czyli że są jeszcze uczniowie wykazujący prawopółkulowy styl myślenia. Ich wykraczanie poza system nie jest jednak odbierane z uznaniem dla odmiennego stylu myślenia, lecz jako nieumiejętność dopasowania się. Drugi kierunek powinien zmierzać ku zrozumieniu, że efektywne uczenie się wymaga integracji obu podejść zarówno analitycznego, jak i całościowego. Bowiem tylko współpraca obu półkul mózgu, a nie faworyzowanie jednej kosztem drugiej, jest szansą osiągnięcia znaczących efektów w procesie edukacyjnym.

■ **Uczenie całościowe** (*Ganzheitliches Lernen*)

Opisane wyżej koncepcje pedagogiki Gestalt (*Gestaltpädagogik*) oraz interakcji wewnątrzpółkulowej (*Interhemisphärische Interaktion*) mają pomóc wyjaśnić, czym jest uczenie całościowe (*ganzheitliches Lernen*).

Mówiąc o uczeniu całościowym, mamy na myśli udział emocji w procesach kształcenia. Możliwość oddziaływania na sferę emocjonalną sprawia, że JA jest subiektywnością w pełni, czyli w wymiarze nie tylko kognitywnym, ale także afektywnym. Aktywność emocjonalna decyduje często o działaniu (por. Fucke 1981:76). „*Bez emocjonalnego bodźca nie ma akcji*” – mówi L. Ciompi (1997:47). Również J. Koziński (2002:141) wskazuje na zależność między emocjami a działaniem, pisząc, że to właśnie emocje „*inicjują działania, decydują o wytrwałości sprawcy i finalizują je*”. A I.C. Schwerdtfeger (2001:35) w końcu pyta: „*Emocje towarzyszą ludziom zawsze – niezależnie, gdzie się znajdują – dlatego więc mają być nieuwzględniane, niedostrzegane na zajęciach języka obcego?*”. Tak silne podkreślenie znaczenia emocji w procesach kształcenia nie jest oczywiście radykalną manifestacją przeciwko kognitywności. Nie chodzi teraz absolutnie o dominację sfery emocjonalnej nad poznawczą, ale raczej o zrównoważenie i właściwą proporcję pomiędzy nimi, aby wzmocnić intensywność procesów kształcenia (Rozenberg 2006:105). Procesy te powinny być zatem wspomagane lub uzupełniane emocjami, „*by umożliwić integralny rozwój wszystkich sfer osobowości ucznia*” (Popławska 2001:417). Jak słusznie podkreśla H. Siebert

(1999:12), „*kognitywność i emocje nie są dla siebie przeciwieństwem, lecz jak ognia elipsy nierozdzielnie ze sobą połączone*”.

Uczenie całościowe przedstawia zatem koncepcję człowieka, która powinna zobowiązywać metodykę nauczania języków obcych do realizowania celów wyznaczanych czasem poza rzeczywistością metodyczną. Nie chodzi tu jednak o tworzenie nowych wzorców postępowania dydaktycznego, ale raczej o uświadomienie, że istnieje obawa przed ich brakiem. Brak ten nie może być sporem w kontekście *możliwe – niemożliwe, da się – nie da się*. Ma być przede wszystkim przedmiotem refleksji nad próbami poszukiwania twórczych tendencji, by dzięki nim zbliżyć się ku innej, metodycznej rzeczywistości. Wpisanie bowiem holistycznego postrzegania człowieka (ucznia) w metodyczną rzeczywistość buduje rdzeń jego struktur osobowościowych, a ich uwzględnienie jest elementem przełamującym często skostniałe i jakby raz na zawsze ustalone działania dydaktyczne. Należy jednak w tym miejscu zaznaczyć, że uczenie całościowe nie jest gotową receptą na udane efekty w procesach kształcenia. Nie wystarczy zsumować koncepcji je budujących (opisywanych wyżej), by wdrażanie go na obszar metodyki nauczania języków obcych stało się pewne i oczywiste. „*Nie istnieje w nauce taki rodzaj wiedzy, który w gotowej postaci byłby użyteczny*” (Zawadzka 2004:100). Istotą uczenia całościowego nie jest oczekiwanie na jedyny pewnik, lecz refleksja nad skomplikowaną złożonością sytuacji pedagogicznych. Praca nauczyciela nie może bowiem „*polegać na wyuczonej technice działania, lecz na rozumnej interpretacji, wyjaśnianiu istoty i sensu pedagogicznych decyzji, gdyż sytuacje pedagogiczne są nieprzewidywalne, wieloaspektowe i niepowtarzalne*” (Zawadzka 2004:101).

■ **Metodyka nauczania języków obcych z perspektywy antropologicznej**

Opisane tu uczenie całościowe pociąga za sobą pedagogiczne konsekwencje i stawia metodykę języków obcych w wymiarze antropologicznym. Dzięki antropologicznemu punktowi widzenia koncepcja uczenia całościowego uzupełnia, po-

szerza i wzbogaca dane metodyki nauczania języków obcych o perspektywę podmiotowości człowieka (ucznia). Chodzi o to, że – i tego nie kwestionuję – celem metodyki nauczania języków obcych jest oczywiście tworzenie korpusu dla efektywności działań dydaktycznych, jednak równocześnie nie powinna ona w swych dążeniach, zadaniach i postulatach zawężać uczenia tylko do umiejętności praktycznych. W sytuacji bowiem, w jakiej znajduje się dzisiaj nieustannie zmieniający się świat, sięganie do źródeł ludzkiej wrażliwości jest krokiem nie ku ignorowaniu, a właśnie akceptowaniu „twórczego potencjału tkwiącego w człowieku, stanowiącego warunek jego ‘stawiania się człowiekiem’” (Ablewicz 2001:50-51).

Z antropologicznego punktu widzenia całościowe uczenie jest teorią człowieka rozpatrywanego jako niepodzielna osobowość, nierozzerwalna całość, której integralny charakter uczuć i intelektu wzbogaca indywidualny proces uczenia się. Tak rozumiane uczenie całościowe jest koncepcją otwartą, czyli „koncepcją człowieka jako istoty kształtującej się, człowieka jako istoty, która rozwija się i która w toku tego rozwoju przekracza swe własne osiągnięcia i wzory dotychczas sobie stawiane” (Suchodolski 1997:175). Metodyka nauczania języków obcych nie może „pozwoić sobie na budowanie zamkniętych koncepcji człowieka, ponieważ oznaczałoby to tym samym zniesienie i unieważnienie założenia o dynamicznym charakterze jego natury, a w praktyce totalitaryzm wspierany aksjologicznym subiektywizmem” (Ablewicz 2001:50).

Bibliografia

- Ablewicz K. (2001), *Pedagogika antropologiczna, czyli pytania spoza alternatywy*, w: B. Śliwerski (red.), „Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 47-56.
- Combs A.W., Blume R.A., Newman A.J., Wass H.L. (1974), *The Professional Education of Teachers: A Humanistic Approach to Teacher Preparation*, Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Białek E. (1997), *Edukacja integrująca. Alternatywa czy konieczność?*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ciampi L. (1997), *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fatzer G. (1993), *Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Lehrer, Pädagogen, Erwachsenenbildner, Organisationsberater*, 4. Aufl., Paderborn: Junfermann.
- Fucke E. (1981), *Lernziel: Handeln können. Erfahrungen und Überlegungen zu einem erweiterten Bildungskonzept*, Frankfurt am Main: Fischer.
- Kozielecki J. (2002), *Transgresja i kultura*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Löffler R. (1996), *Ganzheitliches Lernen: Grundlagen und Arbeitsformen*, w: G. Bach, J.-P. Timm (red.), „Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis”, 2. Aufl., Tübingen, Basel: Francke, s. 42-68.
- Mayer N. (2000), *Ganzheitliches Arbeiten im Fremdsprachenunterricht anhand der Kreissymbolik und des Grundsatzes vom Ganzen und den Teilen*, w: „Fremdsprachenunterricht. Hefttitel: Ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen” 44/53, H. 4, s. 262-268.
- Montessori M. (1979), *Von der Kindheit zur Jugend*, 3. Aufl. Freiburg am Breisgau, etc.: Herder.
- Petzold H.G. (1974), *Psychotherapie und Körperdynamik*, Paderborn: Junfermann.
- Petzold H.G. (1978), *Integrative Körper – und Bewegungserziehung*, w: G.I. Brown (red.), „Gefühl und Aktion. Gestaltmethoden im integrativen Unterricht”, Frankfurt am Main: Verlag für humanistische Psychologie Werner Flach KG, s. 100-114.
- Popławska A. (2001), *Szkoły społeczne prekursorem reformy edukacji*, w: B. Śliwerski (red.), „Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku”, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 409-417.
- Rozenberg M. (2006), *Die Anwendung eines integrativ-ästhetischen Konzepts beim Fremdsprachenlehren und – lernen*, „Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache”, Bd. 80. Frankfurt am Main, etc.: Peter Lang.
- Schwerdtfeger I.C. (2001), *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*, „Fernstudieneinheit” 29, Berlin, etc.: Langenscheidt.
- Siebert H. (1999), *Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*, Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Springer S.P., Deutsch G. (1998), *Lewy mózg, prawy mózg z perspektywy neurobiologii poznawczej*, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Suchodolski B. (1997), *Wychowanie a sztuka w cywilizacji współczesnej*, w: I. Wojnar (red.), „Teoria wychowania estetycznego”, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, s. 172-190.
- Śliwerski B. (2005), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Weinstein G., Fantini M.D. (1970), *Toward Humanistic Education: A Curriculum of Affect*. New York, Washington, London: Praeger.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

(styczeń 2008)

Agnieszka Rzewólska¹
Madryt



Kluczowe czynniki w procesie uczenia się języków obcych – wiek rozpoczynania nauki, wpływ języka pierwszego

W nauce języka obcego sukces lub porażka zależą od wielu czynników, wśród których można wyróżnić rodzaj kontaktu z językiem obcym, wiek ucznia, jego umiejętności kognitywne, motywację, a także oddziałujące w sposób systematyczny czynniki kontekstowe. Odgrywają one znamienne rolę nawet w przypadku uczniów względnie młodych. W niektórych przypadkach, zgodnie z opinią L. Wong Fillmore (1991), możemy napotkać różnice sięgające nawet pięciu lat w nabywaniu przez dzieci funkcjonalnej znajomości języka obcego. Zdaniem autorki różnice mogą być znaczne zarówno w łatwości, jak i w sposobie kontrolowania niuansów gramatycznych i strukturalnych danego języka. Niektórzy uczniowie mogą opanować język docelowy na poziomie swojego języka ojczystego (L1), podczas gdy inni nigdy nie zdołają w pełni przyswoić form nowego języka.

Badacze są zgodni co do tego, że nabywanie języka obcego jest procesem spersonalizowanym i wieloaspektowym. Pomimo domniemanej w owym procesie zmienności badania nad akwizycją języków obcych wskazują na istnienie stałej serii czynników ogólnych, oddziałujących na dużą grupę uczniów. Możemy stwierdzić, że uczenie się języka obcego to proces tworzony przez dwa podstawowe parametry: ucznia i sytuację, w której dochodzi do kontaktu z danym językiem.

■ Wiek rozpoczynania nauki

Wiek jest jednym z zagadnień o największym znaczeniu w procesie akwizycji języka, ponieważ do pewnego stopnia oddziałuje na wszystkie pozostałe czynniki, zarówno związane z uczniem (motywacja,

uzdolnienia, osobowość), jak i zewnętrzne (input², sytuacja i kontekst nauki), przez co jest niezaprzeczalnie czynnikiem niezmiernie złożonym (Martín Martín 2004). Przez wiele lat badacze dociekali, czy istnieje i – w przypadku twierdzącej odpowiedzi – jaki jest optymalny wiek rozpoczęcia nauki języka obcego. Ze względu na złożoność omawianej kwestii powstało wiele zróżnicowanych, a nawet przeciwstawnych sobie teorii.

Punktem wyjścia dla badań jest hipoteza okresu krytycznego (*Critical period hypothesis*) przedstawiona przez E.H. Lenneberga (1967), zgodnie z którą możliwość naturalnego przyswojenia języka zanika wraz z osiągnięciem dojrzałości płciowej. Pomimo że Lenneberg skupił się ogólnie na przyswajaniu języka, bez zróżnicowania na język pierwszy i ojczysty (L1) oraz język drugi i obcy (L2), gdyby jego twierdzenia dotyczące okresu krytycznego się potwierdziły, znaczyłyoby to, że nabycie języka obcego w sposób naturalny przy użyciu wrodzonego mechanizmu przyswajania języka (*Language acquisition device* lub *LAD*) byłoby możliwe tylko wtedy, gdyby zetknięcie się z nim miało miejsce jeszcze przed osiągnięciem dojrzałości płciowej, czyli przed osiągnięciem wieku około 12 lat. W przypadku osób dorosłych nie można byłoby już mówić o akwizycji w dosłownym znaczeniu tego słowa, lecz raczej o nauce języka obcego (Aguirre Martínez 2001:31). Późniejsze prace zmodyfikowały tę hipotezę i przybrały postawy bardziej umiarkowane. S. Oyama (1979) pisał o istnieniu okresu korzystnego (*sensitive*), po którym nabycie języków jest utrudnione, choć nie niemożliwe, a M.L. Moreau i M. Richelle (1981) – okresie uprzywilejowanym (*période privilégiée*).

¹ Autorka jest lektorką języka hiszpańskiego oraz doktorantką w Zakładzie Dydaktyki Języka i Literatury Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu w Granadzie (stypendystką MAE-AECD).

² *Input* to napotykanne przez ucznia przykłady języka będącego przedmiotem nauki (w formie ustnej bądź pisemnej).

Ostatecznie E. Mägiste (1984) przedstawił hipotezę wieku optymalnego zaprzeczającą istnieniu wieku krytycznego.

Chociaż nie ma zgody wśród teoretyków co do tego, czy mechanizmy nabywania języka ulegają zmianie w ciągu życia, można się pokusić o poczynienie kilku ogólnych obserwacji dotyczących akwizycji języka obcego w przypadku dzieci, młodzieży i osób dorosłych.

Zanim jednak zagłębię się w problematykę wieku, uściślę, że mówiąc o dzieciach, mam na myśli osoby do 8. roku życia. Po tym okresie zaliczam je do grupy dzieci starszych lub młodzieży. Ta klasyfikacja wynika z olbrzymich zmian w rozwoju mózgu; jak wiemy między 5. a 8. rokiem życia percepcja wizualna (nie językowa) zmienia się w zdolność do kategoryzacji werbalnej, od 7. do 10. lub 12. roku życia następuje szybki rozwój mowy i pamięci, która staje się trwała, kształtuje się także umiejętność myślenia logiczno-abstrakcyjnego i rozwija wiedza o świecie; a między 10. a 13. rokiem życia rozwija się umiejętność abstrakcyjnego myślenia.

Zgodnie z M. Cortésem Moreno (2002) uważam, że relacja zachodząca między nabywaniem języka obcego a wiekiem ucznia to znacznie więcej niż tylko aspekt neurofizjologiczny lub biochemiczny ludzkiego mózgu. Akwizycję różnych aspektów języka w procesie nabywania języka obcego należy rozważyć zgodnie z następującym podziałem:

- *Komponent foniczny.* Ogólnie przyjęta jest opinia, że istnieje okres krytyczny do przyswojenia segmentów oraz suprasegmentów³ języka obcego, jednak wiek, w którym kończy się ten okres, pozostaje nadal przedmiotem dyskusji. Dla przykładu, według D. Larsen-Freeman i M.H. Long (1994) okres krytyczny dla uzyskania dobrej wymowy i akcentu to mniej więcej 6. rok życia, natomiast w opinii M. Baralo (1999:26), by nabyć język bez akcentu języka ojczystego, naukę języka obcego należałoby zacząć przed 5. rokiem życia.

Istnieją również oceny przeciwstawiające się opiniiom przedstawionym powyżej i utrzy-

mujące, że ludzie dorośli zachowują zdolność doskonałego opanowania – bez obcego akcentu – systemu fonologicznego danego języka. J.E. Flege (1991) twierdzi, że niewykorzystywanie przez dorosłych tej zdolności w praktyce nie jest spowodowane czynnikami wyłącznie fizjologicznymi (lateryzacja półkul mózgowych, obniżenie umiejętności zmysłowo-ruchowych itd.), lecz także wpływem czynników zewnętrznych.

Inne, bardziej umiarkowane stanowisko reprezentuje na przykład H.P. Kelz (1992). Badacz utrzymuje, że ludzie dorośli także mogą nabyć dobrą wymowę w języku obcym, pod warunkiem że pozostaną „fonetycznie młodzi” i że nauka rozpocznie się we właściwym czasie (Cortés Moreno 2002).

Tradycyjne skojarzenie tak zwanego obcego akcentu z zanikiem sprawności wymowy spowodowanym starzeniem się jest jeszcze zagadnieniem do udowodnienia. M. Cortés Moreno (2002) twierdzi, że ludzie dorośli zwykle postrzegają dźwięki języka obcego w kategoriach dźwięków podobnych do ich języka ojczystego (hipoteza tłumaczenia fonologicznego J.E. Flege’a, 1981). Dlatego to, co zwykle nazywa się obcym akcentem, jest transferem⁴ dźwięków – wraz z zasadami akcentowania, rytmem oraz intonacją – z języka ojczystego na język obcy. W związku z powyższym tylko dzieci, ponieważ nie dążą do transferu dźwięków, zdołają przyswoić akcent oraz intonację właściwe nabywanemu językowi obcemu.

- Jeśli chodzi o *akwizycję aspektów morfosyntaktycznych*, istnieje pogląd (Wong Fillmore 1991), że wraz z wiekiem szybciej i łatwiej nabywa się nowe konstrukcje i formy, ponieważ lepiej rozwinięte są strategie uczenia się i umiejętności kognitywne. Należy jednak pamiętać, że przewaga na poziomie kognitywnym związana z wiekiem i doświadczeniem nie zawsze skutkuje tym, że starsi uczniowie uczą się lepiej. Potrzeby społeczne i komunikacyjne,

³ Segmenty: fonemy, suprasegmenty: jednostki wyższego rzędu, takie jak sylaba, wyraz i fraza. Zagadnienia z nimi związane to m.in. długość, ton, akcent, rytm i intonacja.

⁴ *Transfer* to przeniesienie wiedzy językowej z L1 na L2.

wraz z wiekiem coraz bardziej złożone, mogą zaważyć na ostatecznym wyniku nauki.

- Co się tyczy nabywania *słownictwa*, możemy stwierdzić, że jest to prawdopodobnie jedyny komponent, co do którego istnieje zgoda między badaczami. Słownictwo nabywa się przez całe życie, a nie wyłącznie w określonym momencie. Nie istnieje zatem krytyczny moment jego akwizycji.
- *Tempo nabywania języka*. Badania wykazują (np. Krashen 1982), że w pierwszym okresie nauki młodzież i dorośli szybciej od dzieci nabywają wiele aspektów języka obcego, jednak później spowalniają tempo i postęp najmłodszych jest większy, szczególnie w wymowie, zwłaszcza gdy język jest nabywany w naturalnym (nieformalnym) kontekście.
- *Efekt końcowy*. Możemy powiedzieć, że osoby dorosłe uczące się nowego języka osiągają na ogół gorszy wynik w ogólnym poziomie władania językiem niż dzieci i młodzież mówiący w swoim języku ojczystym. Prawdą jest jednak także to, że wielu dorosłych osiąga wyższy poziom w użyciu języka obcego, pozwalający im na strukturalnie bogate, poprawne i precyzyjne wysławianie się, niejednokrotnie lepsze od wielu rodzimych rozmówców (Baralo 1999:24). Jednak w sytuacji bilingwizmu lub immersji lingwistycznej (zanurzenia osoby z L1 w L2) to właśnie dziecko lepiej opanowuje nowy język. Co więcej, w badaniach porównawczych przeprowadzanych wśród osób przebywających przez ten sam okres w środowisku L2, tak jak ma to miejsce w przypadku imigrantów, zdaje się, że tylko dzieci są w stanie osiągnąć poziom rodzimych rozmówców. Należy jednak podkreślić, że do tej pory nie istnieje żaden dowód na to, że dziecko osiągnęłoby lepszy rezultat końcowy we władaniu językiem obcym, gdyby nabywało język w identycznych warunkach, w jakich przyszło to czynić osobie dorosłej.

Reasumując, warto podkreślić, że – patrząc z perspektywy ogólnej – po pierwsze, wiek nie warunkuje w decydujący sposób nabywania gramatyki języka obcego, wpływa jednak na wymowę; po drugie, jedynie dzieci są w stanie nabyć akcent rodzimy w języku drugim; a po trzecie, wiek

nie jest sam w sobie reprezentatywną zmienną, stąd należy go rozpatrywać zawsze w połączeniu z innymi czynnikami.

■ Wpływ języka pierwszego

Wstępne założenia dla poniższych rozważań są następujące: mówiąc o języku pierwszym odnoszę się do w pełni ukształtowanego języka ojczystego, uczniem jest osoba kognitywnie dojrzała o zdefiniowanej osobowości.

Rola języka pierwszego w nauce języka drugiego – trzy perspektywy

Wpływ języka ojczystego (L1) na naukę języka obcego (L2) można rozpatrywać z trzech diametralnie różniących się od siebie perspektyw; każda z nich pomoże nam w lepszym zrozumieniu skomplikowanej relacji zachodzącej między tymi językami. Perspektywy, o których mowa, to:

- behawioryzm,
- natywizm, mentalizm, generatywizm,
- funkcjonalizm, interakcjonizm.

Jak wiemy, behawioryzm głosi, że ludzie – podobnie jak wszystkie inne zwierzęta – rodzą się bez wcześniejszej wiedzy i że wszystko, czego się uczą, pochodzi z bezpośredniego kontaktu z otoczeniem. Ciągły kontakt ze światem zewnętrznym dostarczającym nam rozmaitych bodźców stymuluje nas do naśladowania obserwowanych zachowań oraz kojarzenia nowych bodźców z posiadanymi już informacjami. Z kolei często powtarzana imitacja prowadzi do wytworzenia nawyków. Co się tyczy umiejętności lingwistycznych, behawioryści uważali, że język ojczysty jest niczym innym jak serią danych ukształtowanych w procesie ciągłej imitacji, łańcuchem określonych nawyków zachowania. Nauka języka obcego jest tym samym procesem co nauka języka pierwszego z tą różnicą, że w języku pierwszym zostały już utrwalone nawyki językowe. Tak więc zadaniem osoby uczącej się języka drugiego jest wytworzenie i utrwalenie nowych nawyków (odpowiadających L2) przez ciągłe ćwiczenia. Przeprowadzono wiele badań (tzw. analiza kontrastywna) mających na celu porównanie struktur języka pierwszego i drugiego, aby ostatecznie dojść do wniosku, że język pierwszy odgrywa wiodącą – i na ogół negatywną – rolę

w nauce języka obcego (L2). Wskazywano, że ze względu na negatywny transfer nawyków językowych język pierwszy jest źródłem wszystkich błędów powstałych w języku drugim, a podstawowe problemy, z którymi boryka się osoba ucząca się języka drugiego, nie mają swojej przyczyny w żadnej szczególnej trudności związanej z tym językiem, lecz biorą się z nawyków ugruntowanych przez język pierwszy. Stąd też wysunięto wniosek, że język pierwszy może utrudnić lub ułatwić naukę języka drugiego, w zależności od ilości różnic lub podobieństw istniejących między danymi językami. Wysunięto przypuszczenie, że dzięki analizie kontrastywnej każdy błąd może być przewidziany, a co więcej, że można go uniknąć przez wcześniejsze wytworzenie nowych nawyków.

Powyższe założenia zostały jednak wkrótce odrzucone. Z jednej strony N. Chomsky, negując teorię akwizycji języka przez wytwarzanie nawyków oraz założenie, że wszystkie błędy językowe można wytłumaczyć wpływem otoczenia i porównaniem systemów lingwistycznych, wysunął teorię o istnieniu u ludzi genetycznej zdolności do przyswajania reguł gramatycznych (gramatyki uniwersalnej), niezależnej od innych zdolności poznawczych i rządzącej rozwojem języka. Będąc zdolnością wrodzoną, działa niezależnie od jakiegokolwiek innego, poprzednio nabytego języka (Chomsky 1981, 1986, 1995). Innymi słowy, niektóre błędy mogą „generować się” przez wrodzoną zdolność do przyswajania języka, strukturę mentalną działającą niezależnie od otrzymywanych z otoczenia informacji, stworzoną przez sieć reguł syntaktycznych, aktywowaną w wyniku kontaktu z zewnętrznymi bodźcami pochodzącymi z inputu. Związek między gramatyką uniwersalną i nauką języka drugiego z punktu widzenia roli, jaką odgrywa w tym procesie język pierwszy, J. Muñoz Licerias (1992: 24-25) przedstawia w formie schematu, podając trzy różne interpretacje owej zależności:

1. Bezpośredni dostęp do gramatyki uniwersalnej: język drugi jest nabywany tak jak język pierwszy.
Input → GU → gramatyka danego języka
2. Pośredni dostęp do gramatyki uniwersalnej: język pierwszy działa jako łącznik między językiem drugim i gramatyką uniwersalną.

Input L2 → (gramatyka L1 → GU) → Gramatyka L2

3. Brak dostępu do gramatyki uniwersalnej: język pierwszy jest jedynym odniesieniem w nauce języka drugiego.

Input L2 → gramatyka L1 → gramatyka L2

Pomimo tych różnych możliwości większość badaczy skłania się obecnie ku opinii, że dostęp do gramatyki uniwersalnej następuje przez język pierwszy (możliwość nr 2). Oznacza to, że język pierwszy nie jest wyłącznie przedmiotem transferu – tak jak uważano w analizie kontrastywnej – lecz że jest realizacją gramatyki uniwersalnej, gramatyki ukrytej w mózgu i uaktywnianej wraz z pojawieniem się danych pochodzących z języka drugiego nieistniejących w języku pierwszym. Innymi słowy, wszystkie procesy uaktywnione w języku pierwszym przez bodźce pochodzące z inputu mogą się reaktywować w języku drugim, jedynie jeśli owe bodźce posiadają te same cechy. W przeciwnym razie nie istnieje już dostęp bezpośredni do procesu, tak jak miało to miejsce w przypadku języka pierwszego w pierwszych latach akwizycji.

Z drugiej strony w reakcji na postulaty analizy kontrastywnej poddano w wątpliwość doniosłość błędów wynikających z języka pierwszego i zakwestionowano tym samym bezpośrednią zależność: podobieństwo-łatwość (czyli brak błędów) i różnica-trudność (występowanie błędów). Badacze doszli bowiem do wniosku, że to właśnie podobieństwa a nie różnice między językami są źródłem największych problemów, z którymi boryka się uczeń. Bierze się to stąd, że w przypadku języków (L1 i L2) o bardzo zbliżonej strukturze, uczeń zanadto ufa istniejącym między tymi językami podobieństwom. Zaczęto także dostrzegać inne kluczowe elementy w nauce języka, a zagadnienia związane z transferem przeszły na dalszy plan kwestii intrygujących lingwistów.

Behawioryści i generatywiści formułowali swoje poglądy z punktu widzenia lingwistyki, odnosząc się do nauki o minimalnych jednostkach języka: morfemach, słowach i co najwyżej zdaniach. Trzecia grupa badaczy – interakcjoniści – zauważyła, że nauka języka obcego nie zależy wyłącznie od systemu językowego i że proces nabywania języka drugiego jest uwarunkowany cha-

rakterem zaistniałej komunikacji. Stąd też zaczęto analizować język w większych blokach zwanych dyskursami. Według interakjonalistów nauka jest wynikiem negocjacji powstałej na podstawie komunikacji między rozmówcami. To właśnie interakcja sprawia, że informacja pochodząca z otoczenia współdziała z umiejętnością do nabywania języka, przekształcając się w ten sposób w język, który uczeń może z czasem zrozumieć i zasymilować w swojej strukturze kognitywnej w celu odтворzenia go i użycia w innej sytuacji.

Aktualne spojrzenie na transfer

Jak widzimy, wpływ języka pierwszego na drugi to zagadnienie trudne do jednoznacznej i bezspornej oceny. Nie zawsze łatwo stwierdzić, kiedy mamy z nim do czynienia, trudno jest też precyzyjnie określić, w jakim stopniu i w jakich okolicznościach wpływa na naukę języka obcego.

T. Odlin (1989:27) definiuje transfer jako „wpływ wynikający z podobieństw i różnic między językiem docelowym i każdym innym językiem wcześniej (i być może nie w pełni) nabytym”. Warto moim zdaniem przytoczyć rozważania, które czyni J.M. Martín Martín (2004:274) na temat zjawiska transferu, gdy mówi, że nie jest to zjawisko proste ani liniowe. Jego zdaniem należy odnosić się z rezerwą do upraszczających stwierdzeń typu „więcej podobieństw, większa łatwość, zatem szybsza nauka i większa precyzja”, ponieważ na transfer działa szereg innych czynników – z jednej strony – tych o charakterze intralingwalnym, a z drugiej – tych natury socjokulturowej i psychologicznej, narzucających ograniczenia w skutkach, które mogłyby wywołać. I tak, na podstawie przeprowadzonych badań (Gass, Selinker 1983, 1993; Kellerman 1987; Ringbom 1987; Odlin 1989; Pienemann 1998 i inni) zauważono, że:

- Transfer może wystąpić na każdym poziomie języka – fonologicznym, semantycznym, morfosyntaktycznym, a nawet socjolingwistycznym – choć jest szczególnie zauważalny w fonetyce.
- Istnieją czynniki ograniczające transfer, wśród nich można wyróżnić czynniki wewnętrzne

(wiek ucznia, poziom rozwoju jego interjęzyka, subiektywna ocena odległości językowej między L1 i L2) lub zewnętrzne (kontekst i sytuacja, w której dochodzi do aktu mowy (Manchón Ruiz 2001:47)).

- Choć transfer (pozytywny i negatywny) zachodzi zarówno w procesie nauczania, jak i produkcie końcowym – szeroko rozumianym jako produkcja i recepcja – można łatwo przewidzieć, że to właśnie na poziomie produktu znajdziemy więcej dowodów empirycznych wskazujących na jego istnienie. Owymi dowodami są na przykład:

- popełniane błędy,
- ułatwienia: szczególnie zauważalne między językami do siebie zbliżonymi, w takim przypadku język pierwszy początkowo daje uczniowi przewagę, lecz jeśli uczeń zadowolony się niskim poziomem komunikacji, wspomniana bliskość może się obrócić przeciwko niemu,
- pominięcia: uczeń unika używania form niewystępujących w jego języku pierwszym,
- nadużycia: skutek uboczny uników, uczeń nadużywa form, w użyciu których czuje się pewny.

Zidentyfikowanie źródła błędów, jak podaje J.M. Martín Martín (2004:274), będzie zależał w głównej mierze od przyjętej teorii językowej. Powołując się na przykład podany przez Mike'a Sharwood-Smitha (1994:86-87), twierdzi, iż błąd popełniony przez osobę hispanojęzyczną, gdy ta mówi po angielsku: **no is true*⁵, może:

- Z punktu widzenia behawioryzmu i analizy kontrastywnej brać się z transferu, ponieważ to zdanie w języku hiszpańskim ma właśnie taki porządek i nie wymaga obecności podmiotu. Tak więc, zgodnie z założeniami teorii reprezentowanej przez B.F. Skinnera, z powodu wpływu językowego przyzwyczajenia utrwalonego przez język pierwszy doszło do transferu negatywnego lub interferencji.
- Z kolei w myśl teorii interjęzyka, choć ta przyjmuje istnienie interferencji, nie wynika z nawyku, lecz z błędnego założenia ze strony ucznia,

⁵ Poprawna forma to: *it is not true*.

że formy języka pierwszego i drugiego są jednakowe. W tym przypadku transfer postrzega się jedynie jako jedną ze strategii używanych przez uczniów w celu zrekompensowania braków w znajomości języka obcego.

- Zgodnie z założeniami teorii kreatywnego tworzenia odwołanie do pojęcia transferu nie jest konieczne, ponieważ w trakcie procesu uczenia się języka obcego uczeń przechodzi przez kolejne etapy rozwoju, takie jak na przykład umiejscowienie negacji przed czasownikiem i pominięcie podmiotu, tak jak dzieje się to w akwizycji języka angielskiego u dzieci.

Jak słusznie zauważa M. Baralo (1999:50-53), osoba rozpoczynająca naukę języka obcego, w przeciwieństwie do dziecka nabywającego język pierwszy, nie zaczyna od poziomu zerowego, dysponuje już bowiem szeroką wiedzą na temat kategorii językowych. Ponadto, jak twierdzi L. Wong Fillmore (1991), przez posiadane w swoim języku pierwszym doświadczenia uczeń jest zwykle świadomy aktów mowy i funkcji języka. Owa znajomość form gramatycznych i struktury języka pierwszego (oraz ewentualnie innych języków drugich) predysponuje ucznia do poszukiwania wśród danych z języka drugiego analogii językowych z języka pierwszego.

W związku z powyższym osoby rozpoczynające naukę języka obcego dość dobrze wiedzą, czego muszą szukać w nowym języku. Założenie, że w języku drugim znajdą formy funkcjonalnie odpowiadające językowi pierwszemu, może ich poprowadzić do skuteczniejszego nabycia owych form niż w przypadku, gdyby nie miała miejsca wspomniana okoliczność. Warto na koniec zaznaczyć, że mogą się także pojawić zakłócenia w nauce. Ich źródłem jest błędna interpretacja powyższego założenia, prowadząca uczniów do wyciągnięcia bezpodstawnych wniosków, opartych na przekonaniu, że formy języka drugiego są funkcjonalnie i strukturalnie identyczne z formami i użyciem języka pierwszego, co prowadzi do pojawienia się interferencji z tym językiem. W każdym razie, w ogólnym rozrachunku, wynik procesu jest pozytywny.

Podsumowując, warto zauważyć, że pomimo odmiennych opinii naukowców na temat roli ję-

zyka pierwszego przeprowadzone w ostatnich latach badania empiryczne zdają się dowodzić ponad wszelką wątpliwość, że język pierwszy jest centralnym czynnikiem w nauce języka obcego (Miñoz Licerias 1991:25), a jego wpływ na naukę języka drugiego jest bardzo złożony. Język pierwszy może spowolnić bądź też przyspieszyć przejście ucznia przez kolejne etapy interjęzyka, może również przedłużyć niepoprawne użycie form języka drugiego, budową podobnych do form języka pierwszego, powodując tym samym fosylizację błędów. Transfer, rozumiany jako przeniesienie wiedzy językowej z języka pierwszego na język drugi, częściej występuje wśród uczniów początkujących. Na etapach bardziej zaawansowanych jego obecność się zmniejsza. Ostatecznie, po dokonaniu przez ucznia oceny „odległości językowej” między językiem pierwszym i drugim, zazwyczaj się reaktywuje. Warto również zauważyć, że ilość błędów przypisywanych transferowi negatywnemu oscyluje między 3 i 51 proc. (Ellis 1994:302) i że do dziś niektóre kwestie dotyczące transferu – i jego relacji z innymi czynnikami wpływającymi na naukę języka – wymagają dalszych wyjaśnień.

Bibliografia

- Aguirre Martínez M.C. (2001), *La adquisición/aprendizaje de una segunda lengua*, w: F. Villalba Martínez „Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados”, Madryt: MEC, s. 25-53.
- Baralo M. (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madryt: Arco Libros, S.L.
- Chomsky N. (1959), *Review of Verbal Behaviour by F. Skinner*, „Language” 35, s. 26-58.
- Chomsky N. (1981), *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht: Foris.
- Chomsky N. (1986), *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*, Nowy York: Praeger.
- Chomsky N. (1995), *The Minimalist Programme*, Cambridge: The Mit Press.
- Cortés Moreno M. (2002), *El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: una revisión teórica*, w: „Glosas Didácticas” 8/2002.
- Ellis R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Flege J.E. (1981), *The phonological basis of foreign accent: a hypothesis*, „TESOL Quarterly” 15/4, s. 443-455.
- Flege J.E. (1991), *Perception and production: the relevance of phonetic input to L2 phonological learning*, w: T. Huebner, C.A. Ferguson (red.), „Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories”, Amsterdam: Benjamins.

- Gass S., Selinker L. (1983), *Second Language Acquisition. An Introductory Course*, Londyn: Lawrence Erlbawn Associates Publishers.
- Kellerman E. (1987), *Aspects of Transferability in Second Language Acquisition*, Nimega: Universidad de Nimega.
- Krashen S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman D., Long M.H. (1991), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madryt: Ed. Gredos, S.A. (1994).
- Mägiste E. (1984), *Further evidence for the optimal age hypothesis in second language learning*, w: J.P. Lantolf, A. Labarca (red.), „Research in Second Language Learning: Focus on the Classroom”, Norwood, New Jersey: Ablex.
- Manchon Ruiz R. (2001), *Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de L2*, w: S. Pastor, V. Salazar (red.) (2001), „Estudios de Lingüística. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas”, Alicante: Universidad de Alicante, s. 39-71.
- Martín Martín, J.M. (2004), *La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extenjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes*, w: J. Sanchez Lobato, I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores*, Madryt: SGEL, S.L., s. 261-286.
- Moreau M.L., Richelle M. (1981), *L'Acquisition du langage*, Bruksela: Pierre Mardopa.
- Muñoz Licerias J.M. (1991) (red.), *La adquisición de lenguas extranjeras*, Madryt: Visor.
- Muñoz Licerias J.M. (1991a), *Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, w: J.M. Muñoz Lizerias (red.), „La adquisición de las lenguas extranjeras”, Madrid: Visor, s. 11-27.
- Odlin T. (1989), *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Oyama S. (1979), *The concept of the sensitive period in developmental studies*, „Merrill-Palmer Quarterly” 25, s. 83-102.
- Pienemann M. (1998), *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Amsterdam: John Benjamins.
- Ringbom H. (1987), *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*, Clevedon: Avon Multilingual Matters.
- Sharwood-Smith M. (1985), *From input to intake: on argumentation on second language acquisition*, w: S. Gass, C. Madden (red.) (1985), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House.
- Wong Fillmore L. (1991), *Aprendizaje de una segunda lengua en niños: modelo para el aprendizaje de la lengua en un contexto social na stronach CVC* http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/fillmore.htm.

(luty 2008)

Dorota Chłopek¹
Bielsko-Biała



Wyrażenia przyimkowe *along/up/down/through/across/over the street*: wybrane aspekty semantyczne oraz pragmatyczno-pojęciowe

W wiadomościach telewizyjnych BBC World 20 września 2007 r. padło zdanie: *Buddhist monks march through streets...* (Buddyjscy mnisi maszerują ulicami), w którym użyto przyimka *through* zamiast głównej formy *along* w znaczeniu przemieszczania się ‘wzdłuż ulicy’. Na ekranie było widać mnichów idących wzdłuż ulicy. Scena ta uświadamia odbiorcy, iż ruch nie tylko ‘wzdłuż

ulicy’, lecz także ‘w poprzek ulicy’, gdy przechodzi się na jej drugą stronę, np. *cross/walk over/walk across the street*, w języku angielskim jest kodowany przez wiele przyimków.

Ulica, jezdnia, droga to inaczej ścieżka lub tor ruchu (*path*²), po którym przemieszcza się trajektor, obiekt zdefiniowany przez Ronalda W. Langackera jako *figura*³, która znajduje się w profilu

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

² Pojęcie *path* zostało wprowadzone w 1975 roku przez Davida Bennetta w *Spatial and Temporal Uses of English Prepositions: An Essay in Stratificational Semantics*, London: Longman.

³ Pojęcie *figura* jest stosowane przez L. Talmy’ego.

odniesieniowym. Inne jednostki są rozpoznawane jako *landmarki*⁴. Zatem w scenie, która przedstawia człowieka idącego wzdłuż ulicy lub pojazd jadący ulicą, trajektorem (TR) jest *człowiek* lub *pojazd*, a *landmarkiem* (LM) – *ulica* (*street*). Ścieżka ruchu TR jest wyznaczona na *landmarku*. Oprócz ukierunkowania ruchu TR wzdłuż ulicy, może on także przebiegać w poprzek ulicy; czyli *człowiek idzie/samochód jedzie wzdłuż ulicy* oraz *człowiek przechodzi przez ulicę*. Te dwa schematy wyobrażeniowe są leksykalizowane w języku angielskim licznymi przyimkami. W artykule pokazuję sceny, które wraz z ulicą (*street*) konstruują formy *along*, *up*, *down*, *through*, *across* oraz *over*. Każdej scenie przestrzennej towarzyszy analiza semantyczna danego przyimka w odniesieniu do znaczenia dystynktywnego portretowanego przez tę scenę. Zaczerpnięte z Internetu⁵ przykłady użycia ilustrują pragmatyczno-pojęciowe analizy zastosowania wymienionych przyimków w kontekście *ulicy* jako LM, na którym jest wyznaczona ścieżka ruchu TR.

Celem artykułu jest przybliżenie uczącym się języka angielskiego trudnych dla odbiorcy (nie tylko polskiego), angielskich przyimków w konstrukcjach, które w języku polskim nie zawierają odpowiadającego semantycznego zróżnicowania form. Przyimek *wzdłuż* zwykle leksykalizuje scenę, w której TR jest ukierunkowany na długości LM, a w przypadku szerokości LM rolę tę pełni przyimek *przez*. Każdy kolejny przyimek jest tłumaczony przez osobną jednostkę. W podsumowaniu wyodrębniam dwa główne schematy wyobrażeniowe: 'wzdłuż' ulicy i 'przez' ulicę. Zwracam uwagę na konieczność ukazywania uczniom scen przestrzennych konstruujących przyimki poznawane przez kontekst.

▣ Ukierunkowanie ruchu TR w wyrażeniu *along the street*

T.P. Krzeszowski umieszcza *along* w gronie przyimków „*wyrażających usytuowanie przedmiotu wobec jakiejś osi*”⁶ i stawia obok tej formy polski odpowiednik *wzdłuż*. Natomiast w załączonym przez niego przykładzie przyimek *along* został przetransponowany na polski przyimek *przy*:

You will find the hotel **along** the road.
Znajdziesz hotel **przy** tej ulicy (*wzdłuż tej ulicy*)⁷.

Przyimek *wzdłuż* w przykładzie koduje ciągły i wydłużony LM z dwoma bokami, schematyzowany jako linia, jednocześnie wyznaczający ścieżkę/tor ruchu dla TR. Przyimek ten komunikuje, iż TR znajduje się lub przemieszcza równoległe do długości LM⁸. Schemat wyobrażeniowy przedstawia scenę statyczną (TR *znajduje się*) oraz dynamiczną (TR *przemieszcza się*). W schemacie dla przyimka *przy* w scenie statycznej leksykalizowanej w powyższym przykładzie, za R. Przybylską, TR *znajduje się w bezpośredniej bliskości na zewnątrz granicy liniowej obiektu LM*⁹. Zatem obydwie przyimki w języku polskim: *wzdłuż* oraz *przy* konstruują podobny schemat statyczny, natomiast w scenie dynamicznej występuje tylko *wzdłuż*.

W języku angielskim odpowiadającą scenę statyczną i dynamiczną konstruuje forma *along*. W znaczeniu odnoszącym się do przestrzeni fizycznej, *along* oznacza podążanie granicą czegoś („*following the boundary of something*”¹⁰) lub umieszczenie względem czegoś długiego, jak droga, strumyk lub ogrodzenie („*being parallel to something long such as a road, stream or fence*”¹¹). Artykuł koncentruje się na drodze, ulicy. Cytaty z Internetu w punkcie 1 leksykalizują scenę dy-

⁴ R.W. Langacker (1987), *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I, Theoretical Prerequisites*, Stanford, California: Stanford University Press, s. 231.

⁵ Wszystkie cytaty pochodzą z wyszukiwarki internetowej Google. Wpisany w oknie wyszukiwania hasłem było wyrażenie wyeksponowane tłustym drukiem.

⁶ T.P. Krzeszowski (1980), *Gramatyka angielska dla Polaków*, Warszawa: PWN, s. 133.

⁷ Ibidem.

⁸ Por. hasło *1 wzdłuż w: Uniwersalnym słowniku języka polskiego* (2006), pod red. S. Dubisza, tom T-Ż, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 719.

⁹ R. Przybylska (2002), *Polisemia przyimków polskich w świetle semantyki kognitywnej*, Kraków: Universitas, s. 495.

¹⁰ J. Yates (1999), *The Ins and Outs of Prepositions*, New York: Barron's, s. 15.

¹¹ S. Lindstromberg (1997), *English Prepositions Explained*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, s. 82.

namiczną, natomiast w przykładach w punkcie 2 forma *along* konstruuje scenę statyczną.

1. a. Go through Greycoat Place and **along** Greycoat **Street** to view the NEW RHS HALL... Go left **along** John Adam **Street** then right at Robert **Street** to view the...
 b. Walking **along** Testers **Street!** Hi Reader, I don't want to kill your excitement of reading THIS ARTICLE by giving an introduction to it...
 c. Men and Women, Wearing the Traditional Burqa, Walk **Along** a **Street** in Kabul Photographic Print – at AllPosters.com. Choose from over 300000 posters and...
2. a. (03-06) 04:00 PDT Baghdad – The book market **along** Mutanabi **Street** was a throwback to the Baghdad of old, the days of students browsing for texts...
 b. Laver Hills resident Johnnie Gallman is opposed to plans for another subdivision **along** Fortner **Street**. She has lived off Fortner for four-and-a-half years...
 c. Abandoned storefronts and boarded windows **along** Canal **Street** are getting a facelift thanks to a national trade association hoping to make the heavily...

Studiowanie cytatów z internetowych baz danych z pewnością doprowadzi ucznia do samodzielnego konstruowania komunikatów, w których *along* tworzy scenę dynamiczną i statyczną z pojedynczym lub wielokrotnym TR. *Along* ukierunkowuje TR zarówno w górę (*up*), jak i w dół (*down*) względem LM w wymiarze przednio-tylnym, w którym ukierunkowują także angielskie formy wymiaru górnego-dolnego *up* oraz *down*.

■ Ukierunkowanie ruchu TR w *up the street* i *down the street*

Formy *up* i *down* w wymiarze przednio-tylnym w odniesieniu do mapy ukierunkowują TR na północ – *up* i na południe – *down*. Gdy przesuwamy palec na mapie konturowej kraju lub

kontynentu, tor ruchu TR do góry (*up*) jest skierowany na północ, natomiast wytyczenie toru w dół (*down*) implikuje kierunek na południe. Teoretycznie więc wizualizacja ruchu TR nie budzi wątpliwości. Sytuacja komplikuje się w scenie przestrzenno-fizycznej w mieście. Bez kompasu trudno jest określić kierunek północny i południowy osobom, dla których naturalne jest określanie ukierunkowania za sprawą wewnętrznych (*intrinsic*) i względnych ram odniesienia (*relative frame of reference*). Użytkownicy języka polskiego i angielskiego w określaniu ukierunkowania obiektów głównie wykorzystują wewnętrzne oraz względne ramy odniesienia, gdzie kierunek geograficzny nie odgrywa roli. Zatem powstaje pytanie, dlaczego w języku angielskim tak dużą frekwencję użycia mają wyrażenia *up the street/road* oraz *down the street/road*, skoro wyrażenia *na północ* i *na południe* w odniesieniu do kierunków w mieście prawie nie znajdują zastosowania. Odpowiedź tkwi w semantyce form *up* i *down* oraz w pragmatyce scen, które te jednostki konstruuja.

R. Quirk oraz S. Greenbaum¹² włączają formy *up* i *down* do grupy elementów towarzyszących czasownikom ruchu, które wyrażają ruch z odniesieniem do osi lub ukierunkowującej ścieżki. Kontrastują ze sobą pod względem ukierunkowania ruchu TR na osi wertykalnej. Niemniej jednak *up* i *down* w znaczeniach rozszerzonych i dystyngtywnych metaforycznych stosuje się także w odniesieniu do osi poziomej. Z osią poziomą wiąże się użycie *up the street* i *down the street*. W tym artykule nie biorę pod uwagę relacji przestrzennej, w której LM *ulica* znajduje się w okolicy górskiej i wizualnie dyktuje kierunek w/pod górę (*up*) lub na dół (*down*).

Wyrażenie *up the street*

Protoscena dla *up* ujmuje tę formę na osi wertykalnej. Przyimek *up* wskazuje 'ruch wyżej' (*movement to a higher place*) lub 'położenie w miejscu na określonej wysokości' lub 'wysoko' (*location at a high place*)¹³. W rozszerzeniach *up* portretuje kilka

¹²Por. R. Quirk, S. Greenbaum (1973), *A University Grammar of English*, Harlow: Addison Wesley Longman Limited, s. 151, (tłum. D.C.).

¹³Nazwy znaczeń dla *up* w większości przypadków zostały przyjęte za: J. Yates (1999), *The Ins and Outs of Prepositions*, New York: Barron's, s. 127-128. Wyjątki zostały wskazane.

relacji na płaszczyźnie horyzontalnej. W związku z wyrażeniami *up the street* istotne są trzy znaczenia umieszczone na osi horyzontalnej, związane z lokalizacją lub ruchem w kierunku prowadzącym wyżej bądź dalej do źródła. Znaczenie to opiera się na schemacie wyobrazeniowym związanym z protosceną dla formy *up*, sceną najczęściej obserwowaną i wyobrażaną. Znaczenia tego zbioru, mieszcząc się głównie na płaszczyźnie horyzontalnej, nie utrzymują parametru plus–minus, przynależnego znaczeniom związanym z pionowym podniesieniem. Nie zachowują zatem wartości pozytywnej w związku z *up* i negatywnej dla *down*. Jednak należy mieć na uwadze twierdzenie A. Tyler i V. Evansa, iż wszystkie znaczenia dystynktywne, które odnoszą się do znaczenia centralnego, choć różnią się tak bardzo między sobą, że nie sposób odwzorować ich przy pomocy kontekstu, mają element wspólny z innym znaczeniem dystynktywnym danej partykuły przestrzennej¹⁴.

Znaczenia *up* przedstawione w tej grupie wiążą się z TR i LM postrzeganymi i konceptualizowanymi w dwóch relacjach, tak jak większość znaczeń innych przyimków. W relacji statycznej bez wydarzenia ruchu, oraz w relacji dynamicznej z wydarzeniem ruchu w schemacie uczestniczy punkt początkowy, ścieżka i punkt docelowy. W konceptualizowaniu wyrażenia *up the street* występują relacje statyczne i dynamiczne. Rodzaj relacji jest uzależniony od poprzedzającego czasownika.

W grupie znaczeń związanych z lokalizacją w kierunku prowadzącym wyżej bądź dalej (do źródła) mieści się znaczenie *up* odnoszące się do lokalizacji 'dalej wzdłuż drogi'. Źródłem jest punkt docelowy. Jest to pierwsze z dwóch znaczeń związanych z *ulicą*, którą np. przebywamy w życiu codziennym i często jesteśmy pytani o lokalizację na niej obiektów. Znaczenie to ukazuje relację statyczną między TR i LM. Relacja dynamiczna ma miejsce wtedy, gdy wyrażenie *up the street/road* poprzedza czasownik ruchu. Za leksykonem internetowym *two miles up the road* znaczy 'to-

ward or at a point further along'¹⁵ (w kierunku lub w miejscu dalej wzdłuż).

S. Lindstromberg stwierdza, iż jeśli ulica/jezdnia (*road* lub *street*) jest pozioma, wtedy nie ma znaczenia, czy mówimy *up the road*, *down the road* lub nawet *along the road* (wzdłuż ulicy). Wybór przyimka jest istotny, gdy ulica znajduje się na zboczu. Innym czynnikiem, który odgrywa rolę w podjęciu decyzji, która forma jest odpowiednia w danym kontekście, jest funkcja domykania luki (*closure of a gap*), której wykładnikiem jest *up*¹⁶. Nie stanowi to jednak pełnego wyjaśnienia kwestii, dlaczego oddalając się wzdłuż ulicy, mówimy *up the street/road*, mimo iż odległość się powiększa, a nie zmniejsza. S. Lindstromberg spekuluje, że użycie *up* w tym kontekście jest możliwe z tego względu, że horyzont prawie zawsze jest wyżej niż poziom oczu, a ulice często prowadzą w kierunku horyzontu¹⁷. Jadąc ulicą dalej w nieznanym terenie, bez mapy i GPS, nie wiemy, czy zbliżamy się do centrum, czy też od niego oddalamy. Widzimy dal – horyzont umieszczony wyżej niż poziom oczu. Większe wydaje się to, co jest nam bliższe – *domknięcie*¹⁸. Zatem użycie *up* w znaczeniu 'dalej wzdłuż drogi' jest metaforyczne, gdyż nie stanowi dosłownego domknięcia. To, jak w statycznym znaczeniu związanym z 'lokalizacją dalej wzdłuż drogi' przyimek *up* wpływa na konstrukcję scen, ukazują następujące cytaty zaczerpnięte z bazy wyszukiwarki Google.

3. a. **Living up the Street** is a book written by Gary Soto. It was published in 1985. The book is a collection of short stories that don't link together but have a...
- b. News that's right **up** your **street**, but stops at the corner. 'Hyper-localism' is attracting big money, writes James Robinson. So could the newspaper of the...
- c. **Up the street** on Capitol Hill, though, the sight of Toyota lobbyists working with the Detroit 3 to defeat the toughest fuel economy proposals is raising...

¹⁴ Por. A. Tyler, V. Evans (2003), *The Semantics of English Prepositions. Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition*, Cambridge: Cambridge University Press.

¹⁵ Por. <http://thefreedictionary.com>. Hasło *up*, definicja nr 2 dla prep. (przyimka).

¹⁶ Por. S. Lindstromberg (1997), s. 185.

¹⁷ Por. *Ibidem*.

¹⁸ Por. niżej: znaczenie *domknięcia* (*closing/cessation*).

Znaczenie dynamiczne ‘ruch wzdłuż drogi’ lub ‘do źródła’ (*movement along a way* albo *in a direction toward the source*)¹⁹ jest bezpośrednio związane z poprzednią relacją statyczną. Wyeksponowane w punkcie 4 tłustym drukiem wyrażenia przyimkowe z *up* portretują relacje dynamiczne przemieszczania się wzdłuż ulicy.

4. **a.** They're both smiling and looking from side to side as they go **up the street**. And there's a tremendous ovation going **up** from all Aucklanders here in Queen...
- b.** EJ675603 – „Heading **Up the Street**.” Localized Opportunities for Shared Constructions of Knowledge.
- c.** 1995, the Mummers marched **up** Market **Street**. The same day, the Philadelphia Inquirer featured three articles and a spread in the Inquirer Magazine dedicated...
- d.** Walking Back **Up** Depot **Street** is an epic journey, in the original sense of epic as a story that poets invented to remind people of their own history – where...
- e.** Walk straight ahead, cross a little side road and you are on Hythe Bridge **Street**. Walk straight **up** this **street**, over the canal, and you will come to a place...
- f.** Run **up** and **down the street**. Enter the URL of a Amazon Yellow Pages Business with a **street** view, and this will fetch the entire **street**...

W każdym cytacie występuje schemat drogi. Znany jest punkt początkowy, ścieżka/tor oraz punkt docelowy. Znaczenia zbliżone do centralnego wytyczają drogę w wymiarze górno-dolnym, a znaczenia od niego oddalone zilustrowane w powyższych cytatach – w wymiarze przednio-tylnym. Wszystkie znaczenia łączy schemat oddalenia w kierunku wyżej na płaszczyźnie wertykalnej lub wyżej/(dalej) – na płaszczyźnie horyzontalnej. W ramach płaszczyzny poziomej kierunek wyżej/(dalej) ma odniesienie do mapy, więc wyżej oznacza ‘na północ’, lub do drogi typu jezdnia, ulica – czyli ‘dalej od obserwatora’.

Wyrażenie *down the street*

Ze względu na to, że przyimki *up* i *down* mają opozycyjne znaczenia, często występują obok siebie, co ilustruje przykład 4f. W protoscenie *down* koduje ‘ruch niżej’ (*movement from a higher place*) oraz ‘umiejscowienie niżej’ (*lower position*). Dla sceny przedstawiającej ruch lub lokalizację wzdłuż ulicy istotne jest znaczenie *down* związane z ukierunkowaniem na płaszczyźnie horyzontalnej. W kontekście lokalizacji lub przemieszczania się wzdłuż ulicy, np. *walking down the street* (spacerowanie wzdłuż ulicy), leksykon internetowy podaje następującą definicję dla *down*: *along the course of* (wzdłuż trasy). Oto zaczerpnięte z bazy wyszukiwarki Google przykłady użycia *down* w znaczeniu ‘wzdłuż drogi’ w scenach statycznych 5a i b oraz dynamicznych 5c i d:

5. **a.** Not yet mentioned by anyone below, there's also an identical trip **down** Market **Street** just AFTER the fire. It's somewhat cryptical title is „tmp_50168”...
- b.** How much did the house **down the street** sell for? Wondering what a house in your neighborhood (or your dream neighborhood) goes for these days?...
- c.** A Random Walk **Down** Wall **Street**, written by Burton Malkiel, a Princeton economist, is an influential book on the subject of stock markets...
- d.** No point in eating there twice I thought so I wandered **down the street** and went into the first pub I came to – Eamonn's. Eamonn was behind the counter...

Obydwie formy *up* i *down* oraz przedstawiona wyżej *along* w znaczeniu ‘wzdłuż drogi’ (*along*²⁰ lub *following the way of*) występują w tym samym kontekście bez różnicowania sceny. Rozróżnienie jest jednak istotne w sytuacji, w której droga/ulica/jezdnia przebiega pod nachyleniem²¹. Przyimek *down* portretuje konfigurację, w której oddalający się obiekt wydaje się mniejszy. Mniejszy rozmiar jest równoznaczny z niższą pozycją²². Z kolei

¹⁹ Nazwę przyjęto za leksykonem cybernetycznym <http://www.thefreedictionary.com>.

²⁰ Nazwę przyjęto za: J. Yates. Ibidem, s. 41 oraz <http://dictionary.cambridge.org>. Znaczenia według *Cambridge Advanced Learner's Dictionary Online*.

²¹ Por. S. Lindstromberg, *English Prepositions Explained*. Ibidem, s. 185.

²² Por. Ibidem.

hipotezę dotyczącą użycia *up* w tym kontekście podano dla znaczenia *up*, w którym jest wskazywany ruch wzdłuż drogi lub do źródła. Natomiast centralne znaczenie przyimka *along* 'wzdłuż (czegoś)'²³ jest związane z przemieszczaniem się TR od punktu początkowego do punktu docelowego drogi/ścieżki. Forma ta jest podawana jako bliski synonim dla *down* w tym znaczeniu. Co więcej, jej odpowiednik w języku polskim *wzdłuż* jest używany w przekładzie na język polski *down* w znaczeniu 'wzdłuż drogi'.

▣ **Ukierunkowanie ruchu TR w wyrażeniu *through the street***

Przyimki, które mieszczą się na osi górnodolnej, w wielu scenach mogą być zastąpione formami wielokierunkowymi (*omnidirectional*), np. jednostką o dużej frekwencji występowania – *through*. Użycie innej, kontekstowo adekwatnej formy może wpłynąć na wprowadzenie różnic w konstruowanych schematach wyobraźniowych. Także pomiędzy schematami, mimo semantycznej zmiany, może zaistnieć pojęciowa odpowiedniość zarówno w znaczeniach związanych z przestrzenią fizyczną, jak i abstrakcyjną oraz temporalną.

Znaczenie centralne przyimka *through* podano za internetowym podręcznym leksykonem semazjologicznym ze stron wydawnictwa Cambridge²⁴. Z protosceną dla *through* łączy się pierwsze wymienione w leksykonie, centralne znaczenie, które wiąże się z miejscem (*place*), będącym ograniczonym landmarkiem (*bounded landmark*). W protoscenie występuje wydarzenie ruchu. Trajektor przemieszcza się z jednej strony landmarka na drugą, tzn. punkt początkowy ścieżki/toru ruchu stanowi wejście z jednej strony granicy na LM, ścieżka/tor przebiega w ramach granic wewnętrznych LM, a punkt docelowy jest zlokalizowany w miejscu przecięcia się ścieżki/toru ruchu z przeciwną do wejścia powierzchnią lub ścianą graniczną LM. Rozbudowana nazwa znaczenia w lek-

sykonie przedstawia tę konfigurację następująco – 'z jednej strony czegoś na inną' (*from one end or side of something to the other*).

W zdaniu, którym rozpoczęto artykuł *Buddhist monks march through streets*, rozciągnięta w wymiarze przednio-tylnym, bez widocznych ścian ograniczających, ulica nie jest typowym LM. Konceptualizowana jest nie jako powierzchnia, lecz obiekt typu tunel, który zajmują np. inni ludzie lub samochody. Przemieszczenie nie ma charakteru liniowego, następuje w postaci rozproszonej. Znaczenie *through* w kontekście przemieszczania się ulicą jest związane ze wskazaniem lokalizacji lub przemieszczenia typu *dyspersyjnego* (*used to indicate here and there in; around*)²⁵ obiektu TR w ramach regionu wewnętrznego trójwymiarowego LM. Ulica z wszystkimi obiektami, które się na niej mieszczą, stanowi metaforyczny obiekt trójwymiarowy, tak jak np. las w zdaniu *They walked slowly through the woods*²⁶ (Powoli przeszli przez las).

Przykłady użycia z wyszukiwarki Google stanowią dobrą ilustrację dla tego znaczenia formy *through*:

6. a. Tomado tears **through** London **street**. 07.12.06. Add your view. London tornado damage...
- b. Reno, NV: Cattle run **through** Virginia **Street**...
- c. Residents walk as floodwaters gush **through** a **street** following continuous rainstorms in Foping county in northwest China's Shaanxi province...
- d. As Thomas walked **through the street** he looked at all the shops. He was kind of lonely but was used to it. He wished he had brought more money to buy...
- e. Your goal in this skate board online game is to ride your board **through the streets** and perform various tricks to earn points. Avoid crashing into obstacles...
- f. Pru verdict sends chill **through** Wall **Street**. JO-SHUA CHAFFIN / The Financial Times (UK) 11 oct02. [Dow Jones News Wire article below]...
- g. Huge car bomb rips **through** London **street**. Real IRA likely to be main suspect as blast injur-

²³ Por. *Wielki słownik angielsko-polski* (2002), Warszawa: PWN-Oxford, s. 33.

²⁴ Por. <http://www.dictionary.cambridge.org>.

²⁵ Por. <http://www.thefreedictionary.com>.

²⁶ Por. Ibidem, przykład dla definicji 1 preposition, adverb.

es seven and wrecks shops Special report: Northern Ireland...

h. Firefighters were in action as a blaze ripped **through** the Victoria **Street** premises of dressing gown manufacturers Cooper and Co in September 1973...

i. Politics – Confirmed: A woman accused of driving her car **through** a DC **street** fair and injuring more than 40 people was an employee for DC councilman Marion...

j. Committee to continue State **Street** discussion (March 13, 2002)... lights to remain green longer so buses could get **through** State **Street** more efficiently...

Analiza przykładów doprowadza do wniosków, iż *through* w odniesieniu do ulicy nie konstruuje scen statycznych. Trajektorem jest nie tylko człowiek lub samochód. Jest nim także bydło, wiatr, ogień albo odgłos zdetonowanej bomby. Ulica stanowi metaforyczny region wewnętrzny trójmiarowego obiektu.

W każdym znaczeniu *through* denotuje schemat wyobraźniowy, w którym trajektor z regionu zewnętrznego landmarka przemieszcza się przez jego region wewnętrzny, dociera do przeciwległej granicy z wyjściem poza region wewnętrzny, gdzie kończy się ścieżka/tor ruchu TR, bądź ścieżka/tor wychodzi poza region wewnętrzny landmarka.

Formy *along*, *up*, *down* oraz *through* konstruuja sceny, w których TR przemieszcza się wzdłuż LM.

■ Ukierunkowanie ruchu TR w wyrażeniach *across the street* oraz *over the street*

Centralne znaczenie *across* mieści ścieżkę, która przecina lub przechodzi przez LM. Nie jest istotne to, czy ścieżka/tor wychodzi poza region wewnętrzny, czy mieści się między przeciwległymi

stronami regionu wewnętrznego. W użyciu centralnym *across* wskazuje kierunek ruchu 'z jednej strony obszaru na drugą' (*movement from one side of an area to the other*), np. *The girl ran across the yard*²⁷ (Dziewczyna przebiegła przez podwórze), gdzie forma ta konstruuje scenę dynamiczną. Sekundarne jest użycie w scenie statycznej 'po drugiej stronie jakiegoś miejsca' (*on the other side of a place*), np. *My friend lives across the street*²⁸ (Mój przyjaciel/Moja przyjaciółka mieszka po drugiej stronie ulicy).

Dla znaczeń *across* przyporządkowujących przejście TR na drugą stronę LM z pewną grupą LM są budowane sceny z użyciem *over*. Znaczenie 'przejścia na drugą stronę' (*traversal sense*) w scenach z *over* powstaje z *wydłużonymi* (dosłownie: *rozszerzonymi* – *extended*) LM. A. Tyler i V. Evans podają wybrane przykłady: *bridge* (most), *railroad* (tory kolejowe), *trestle* (estakada), *pedestrian walkway* (przejście dla pieszych)²⁹.

Denotujący przejście przyimek *across* nie pociąga za sobą takich ograniczeń. Przejście na drugą stronę LM jest inherentnym elementem składowym protosceny dla *across*. Według S. Lindstromberga, jeśli kontekst nie podaje innej informacji, *across* zwykle oznacza przecięcie pod kątem prostym w stosunku do dłuższej osi LM. Ponadto, prototyp mieści ścieżkę, która przecina wyższą powierzchnię płaskiego lub prawie płaskiego przedmiotu albo obszaru. Niemniej jednak ten obraz może zostać obrócony, tzn. ścieżka może znajdować się na powierzchni wertykalnej, np. *Some vandal has painted a white steak across the front of the building*³⁰ (Jakiś wandal namalował białą smugę przez przednią ścianę budynku) (tłum. D.C.).

W konfiguracji, w której występuje ruch, trzy przyimki: *through*, *across* oraz *over* wnoszą różne schematy wyobraźniowe. S. Lindstromberg ilustruje różnice następującymi zdaniami³¹:

²⁷ Por. J. Yates. Ibidem, s. 9, przykład 1.

²⁸ Ibidem, przykład 2.

²⁹ A. Tyler, V. Evans. Ibidem, s. 73.

³⁰ Por. S. Lindstromberg, ibidem, s. 123-124. Zdanie numer 32.

³¹ S. Lindstromberg, *English Prepositions Explained*, ibidem, s. 127. Autor dedykuje rozprawę osobie płci żeńskiej, zatem tłumacząc zdania na język polski, zwracam się do kobiety.

- *If I hear that you walked **through** a stream, I assume you got your feet wet* (Gdy dowiaduję się, że przeszłaś **przez** strumyk, przypuszczam, że zmoczyłaś stopy). (tłum. D.C.)
- *If I hear that you walked **across** a stream, I do not know whether you did or not. Maybe you went from bank to bank on stepping stones, or a log near water level, or maybe the stream was frozen and you crossed the ice* (Gdy dowiaduję się, że przeszłaś **przez** strumyk, nie jestem pewien, czy to zrobiłaś, czy nie. Możliwe, że przeszłaś od brzegu do brzegu, stąpając na kamienie, lub po belce blisko poziomu wody, może też strumyk był zamrznięty i przeszłaś po lodzie) (tłum. D.C.).
- *If I hear that you walked (or rather jumped) **over** a stream, I can safely assume that your feet remained dry* (Gdy dowiaduję się, że przeszłaś (raczej przeskoczyłaś) **przez** strumyk, bezpiecznie mogę założyć, że twoje stopy się nie zmoczyły) (tłum. D.C.).

Jeśli zamiast strumyka wystąpi ulica, wtedy użycie *through* w zdaniu, które mówi, że przechodzę lub idę ulicą, daje informację, iż mogło nastąpić otarcie o innego przechodnia lub trudność związana z unikaniem przejeżdżających samochodów. W przypadku formy *across* konstruowana jest scena bezpiecznego przejścia, np. po pasach i na światłach. Forma *over* koduje rezultat – TR znajduje się po drugiej stronie ulicy. Sceny te znajdują odbicie w praktyce, np. chcąc przejść przez ulicę, mówimy do osoby nam towarzyszącej: *We're crossing over* (Teraz przechodzimy na drugą stronę). Czasownik *cross*, będący rdzeniem formy *across*, koduje wydarzenie ruchu – przejście na drugą stronę. Forma *over* koduje lokalizację po przeciwnej stronie³². Poniżej znajdują się przykłady użycia w kontekście obydwu form: *across* oraz *over*. Przykłady w punkcie 7 ilustrują sceny statyczne konstruowane przez *across*, cytaty należące do grupy 8 mieszczą sceny dynamiczne. Przykłady w punkcie 9 zawierają formę *over*.

7. a. If you are heading to the Central Library Friday, December 1, stop **across the street** at MMOCA

from 5:30–8 pm for the “First Friday” Snow Globe soirée...

b. Just **across the street** from the Ocean Close to everything – supermarket, public, places of worship. RENTALS IN SUNNY ISLES BEACH...

c. **Across the Street** from the subway station is a two story building currently being used as a car repair shop. The place is pretty much an eyesore...

d. **Across the street** is national forest land with miles of trails for walking, biking and cross-country skiing. We highly recommend visiting the river...

8. a. She's been coming to the sidewalk **across the street** from your building every night at 11 pm. And every night she stands there until sunrise, staring at you...

b. Walking **across the street** in Hanoi, Vietnam is a FRIGHTENING...

c. **Walking across the street** might seem like an easy task, but every year thousands of people are killed or injured because they don't take the time to be safe...

9. a. Turn left, **walk** toward the **street** on your left which is Worswick **Street**. **Cross over** Worswick **Street** then **cross over** Pilgrim **Street** (to Baps sandwich shop)...

b. Go 2 or 3 blocks and **cross over** Lancaster **Street**. Living Classrooms East Harbor Campus will be on the right, continue straight down Caroline **Street** and the...

c. Go down Gervais **Street** toward West Columbia. **Cross over** Gervais **Street** bridge. Make your first left onto Alexander Road. You will see the Amphitheater and...

d. **Cross over** 14th **Street** and continue to 10th **Street** (Exit 250). Turn right onto 10th **Street**.

• Coming from south of Atlanta, traveling north on I-75/85...

e. Stay in the right land and follow 6th **Street** until you **cross over** Market **Street**. In between Chestnut and Walnut **Streets** is Sansom **Street**, which is on the...

Można zauważyć, iż w punkcie 9 *over* jest elementem towarzyszącym w stosunku do poprzedzającego go czasownika ruchu *cross*. Element towarzyszący (*satellite*) wyznacza ścieżkę/tor ruchu

³² Por. więcej na temat *over* w: D. Chłopek (2007), *Konceptualizacja wyrażen z partykułą przestrzenną „over”*, w: „Języki Obce w Szkole” 2/2007, Warszawa: CODN, s. 18-26.

TR³³. W tym kontekście over portretuje ścieżkę/tor skierowany na drugą stronę ulicy³⁴.

■ Podsumowanie

Scena z życia codziennego, którą jest wizualizowane lub obserwowane przemieszczanie się obiektów wzdłuż ulicy i na drugą jej stronę, ma wysoką frekwencję występowania w tworzonych przez uczniów tekstach pisemnych i ustnych. Trudność stanowi użycie właściwego przyminka (przysłówka, partykuły itp.), co w przekładzie na język polski znajduje odpowiednik w postaci jednego przyminka *wzdłuż* dla kierunku przednio-tylnego na LM (ulicy) oraz *przez* dla kierunku bocznego na LM (ulicy). W języku angielskim zastosowanie w tym kontekście znajduje więcej jednostek leksykalnych. Każda z nich koduje specyficzną informację. Poznając protosceny dla poszczególnych form oraz sceny, które te formy budują dla poszczególnych znaczeń dystynktywnych (*distinct senses*), uczeń rozwija umiejętność budowania innych scen z wykorzystaniem poznanych schematów przestrzennych, w odniesieniu do innych LM. Przybliżeniu objaśnień służą cytaty z Internetu. Na ich podstawie uczeń samodzielnie formułuje opisy scen i wyciąga wnioski. Definicje użycia są jego autorstwa. Nauczyciel naprowadza ucznia. Ten sam leksem występujący jako: przyimek, partykuła, postpozycja, staje się wyraźny w portretowanych przez ucznia scenach.

Bibliografia

- Bennett D. (1975), *Spatial and Temporal Uses of English Prepositions: An Essay in Stratificational Semantics*, London: Longman.
- Chłopek D., *Angielskie partykuły przestrzenne w tłumaczeniu na język polski: Aspekty semantyczne i pragmatyczno-pojęciowe*, w: przygotowaniu, Bielsko-Biała: Wyd. ATH.
- Chłopek D. (2007), *Konceptualizacja wyrażen z partykułą przestrzenną „over”*, „Języki Obce w Szkole” 2/2007, Warszawa: CODN, s. 18-26.
- Chłopek D., Semik-Lewandowska M. (2006), *Pojęciowe oddalenie i bliskość języków na przykładzie angielsko-francuskim (wybrane aspekty)*, „Języki Obce w Szkole” 4/2006, Warszawa: CODN, s. 5-12.
- Dubisz S. (red.) (2006), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, tom T-Ż, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Google, <http://www.google.com>
- Krzyszowski T.P. (1980), *Gramatyka angielska dla Polaków*, Warszawa: PWN.
- Langacker R.W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I Theoretical Prerequisites*, Stanford, California: Stanford University Press.
- Linde-Usiekniewicz J. (red.) (2002), *Wielki słownik angielsko-polski* Warszawa: PWN-Oxford.
- Lindstromberg S. (1997), *English Prepositions Explained*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Przybylska R. (2002), *Polisemia przymków polskich w świetle semantyki kognitywnej*, Kraków: Universitas.
- Quirk R., Greenbaum S. (1973), *A University Grammar of English*, Harlow: Addison Wesley Longman Limited.
- Tyler A., Evans V. (2003), *The Semantics of English Prepositions. Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Yates J. (1999), *The Ins and Outs of Prepositions*, New York: Barron's.

(październik 2007)

³³ O elemencie towarzyszącym czasownikowi ruchu więcej w: L. Talmy (2003 (2000)), *Toward a Cognitive Semantics*, Volume I, *Concept Structuring Systems*, Massachusetts Institute of Technology. Także w: D. Chłopek i M. Semik-Lewandowska, *Pojęciowe oddalenie i bliskość języków na przykładzie angielsko-francuskim (wybrane aspekty)*, w: „Języki Obce w Szkole” 4/2006, Warszawa, s. 5-12.

³⁴ W artykule wykorzystano niewielkie fragmenty rozprawy D. Chłopek, *Angielskie partykuły przestrzenne w tłumaczeniu na język polski: Aspekty semantyczne i pragmatyczno-pojęciowe*, w: redakcji, Bielsko-Biała: Wyd. ATH.

Zapraszamy na łamy *Języków Obcych w Szkole*

Zachęcamy wszystkich nauczycieli i lektorów języków obcych – zarówno tych tradycyjnie reprezentowanych w naszym czasopiśmie, jak również języków naszych sąsiadów – do publikowania w *Językach Obcych w Szkole*. Chcielibyśmy pośredniczyć w dzieleniu się wiedzą i doświadczeniem.

Języki Obce w Szkole – Numer specjalny 2008



Szanowni Państwo!

W tym roku numer specjalny zamierzamy poświęcić autonomii. Pisano już o niej wiele i nauczyciele mają na ten temat rozległą wiedzę. Niewielu jest jednak nauczycieli, którzy lubią mieć w swoich klasach autonomicznych, czyli samodzielnych uczniów. Samodzielni uczniowie, którzy powinni dla nauczyciela stanowić wyzwanie, dla wielu są tylko dodatkowym utrudnieniem w pracy. Takie poczyniliśmy obserwacje podczas pierwszych prób wdrażania *Europejskiego portfolio językowego*. Nie sprostamy jednak wymogom Wspólnoty, 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 osiągane 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.

Należałoby więc zacząć od kształcenia nauczycieli. Czy jednak w programach studiów nauczycielskich w wystarczający sposób uwzględnia się refleksję i samoocenę? Czy studia przygotowują przyszłych nauczycieli do takiego organizowania procesu dydaktycznego, by uczniowie mieli szansę stawać się coraz bardziej samodzielnymi? Czy nauczyciele nie zapominają często o doświadczeniach, które nabyli jeszcze w szkole i na studiach, kiedy sami byli uczniami? 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.

Samodzielności uczymy niemalże od kołyski. *Europejskie portfolio językowe* promuje postawy i zachowania autonomiczne. Przygotowaliśmy je już dla dzieci trzyletnich, ich rodziców i nauczycieli w przedszkolach. Może się więc zdarzyć, że uczeń pierwszej klasy szkoły podstawowej będzie miał wykształcone pewne zachowania autonomiczne. Łatwo jest je dostrzec, ale pewnie nie każdy nauczyciel zechce je rozwijać.

Chcemy przygotować numer, który pokaże, 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

Między teorią a praktyką

Halina Stasiak¹
Gdańsk



Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych – wyzwania i szanse²

■ Przystawianie języka we wczesnym okresie rozwojowym

- Po pierwsze, wczesny kontakt z językiem innym niż własny, bazowy jest celowym zabiegiem, gdyż wspomaga rozwój potencjału intelektualnego i neurofizjologicznego dziecka, a także jego społeczne i interkulturowe przystosowanie, otwartość i akceptację odmienności.
- Po drugie, nie jest obojętne, kto i w jaki sposób wprowadza dziecko w świat wielojęzyczności, gdyż szkody wyrządzone błędami popełnionymi przez nauczyciela źle przygotowanego do zawodu, są równie trwałe, jak pozytywne efekty działania nauczyciela doskonale wykształconego.
- Po trzecie, nie jest również obojętne, od którego z języków zacznie się kontakt dziecka z nowym kodem komunikacyjnym, również ze względu na jego dalszą edukację językową; decyzje w tej kwestii mają także znaczenie polityczne.
- Po czwarte, od władz oświatowych, mających wpływ na politykę edukacyjną, oczekuje się, że wykażą się rzetelną wiedzą i przygotowaniem przy podejmowaniu decyzji o zakresie, treści i formach nauczania przedmiotu, o którym się wypowiadają.

Najpierw więc kilka słów o samym procesie przyswajania języka we wczesnym okresie rozwojowym. Zdają się cichnąć dyskusje o tym, czy

wczesnoszkolny, a nawet przedszkolny kontakt dziecka z odmiennym od własnego kodem językowym, mówiąc po prostu – z obcym językiem, ma sens. Toczące się lata całe rozważania nad wczesną edukacją obcojęzyczną, ogólnie rzecz nazywając, i nad wielojęzycznością dzieci w szczególności zarówno wśród neurofizjologów, jak psychologów, pedagogów i glottodydaktyków powoli milkną, wobec powszechnego, naturalnego przyswajania przez małych członków społeczeństw nie tylko jednego, ale równocześnie kilku języków, i to bez szkody dla ich rozwoju intelektualnego i sprawności mówienia w którymkolwiek z nich. Dzieje się tak na skutek mieszania się kultur i języków, wielkich fal migracyjnych, ogromnego wpływu i dostępności mediów.

W tym miejscu nie mogę oprzeć się pokusie zacytowania naszego wielkiego, niestety nieżyjącego już „latającego reportera”, znawcy i miłośnika wszelkich kultur Ryszarda Kapuścińskiego, który w czasie pierwszego zjazdu tłumaczy literatury polskiej w Krakowie w roku 2005 tak mówił o problemie wielojęzyczności:

„Tak jak w wielu dziedzinach, również przez świat języków przepływają dwa przeciwstawne nurty. Z jednej strony to nurt unifikacji, uniwersalizacji zmierzający do tego, aby coraz więcej ludzi mówiło coraz mniejszą liczbą języków. (...) Nurt przeciwny zmierza do utrzymania, umocnienia i rozwoju języków poszczególnych narodowości, etni i regionów. (...) Język jest rzeczą tak ważną i cenną, że w skrajnych wypadkach ludzie w jego obronie oddają życie. (...) Sam w czasie swoich podróży

¹ Prof. dr. hab. Halina Stasiak jest emerytowanym profesorem Uniwersytetu Gdańskiego, założycielką i wieloletnią dyrektorką Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego.

² Artykuł został opracowany na podstawie referatu wygłoszonego na konferencji w Sulejówku (kwiecień 2008 r.) „Języki obce w szkole w edukacji wczesnoszkolnej – wyzwania i szanse”. Patrz również s. 175-179 w tym numerze.

przekonałem się wielokrotnie, jak miejscowi ludzie cenią sobie to, że przybysz stara się nauczyć bodaj paru słów w ich rodzimym języku. (...) Starając się bowiem powiedzieć coś w miejscowym języku, okazujemy gospodarzom szacunek, uznajemy ich godność. Język to największy skarb kultury, a jednocześnie najbardziej czuły i rozpoznawalny znak tożsamości”³.

Tyle Kapuściński. Rozważania nad samym procesem wczesnego przyswajania obcego kodu językowego nie różnią się niczym w zależności od tego, czy mówimy o początkach kontaktów z językiem angielskim, niemieckim, rosyjskim czy suahili. Skomplikowany proces równoczesnego przyswajania różnych kodów językowych bardzo trudno przyporządkować tradycyjnym modelom budowania sprawności komunikacyjnej. Przemieszanie wpływów różnych elementów oddziałujących na dziecko: domowo-środowiskowych, zewnętrznie środowiskowych, psychofizycznych uwarunkowań dziecka, sprawia, że pod wpływem tych samych, zdawałoby się, bodźców, powstają różne powiązania w sieci neuronów, których skutkiem jest sprawniejszy lub mniej sprawny proces komunikacji. Powiązania te bowiem, mające swój początek w mózgu, są następnie weryfikowane przez pierwsze próby zastosowania ich w bezpośrednim i dalszym otoczeniu, by pod wpływem indywidualnych i społecznych potrzeb, możliwości i barier ulec bądź wzmocnieniu, bądź rozluźnieniu. Jeśli dodamy do tego jeszcze indywidualne cechy ucznia i jego nauczyciela, jego zainteresowania, uzdolnienia lub ich brak, wtedy obraz powiązań mających wpływ na jakość i ilość przyswojonej substancji językowej ukazuje całą swoją złożoność. Wczesne nauczanie języków obcych jest w procesie uczenia się i nauczania samo w sobie czymś całkiem szczególnym. Przedmiotem moich rozważań dzisiaj nie jest proces naturalnego przyswajania drugiego języka przez dziecko wyrastające w warunkach rodzinnej lub środowiskowej dwu- lub wielojęzyczności, dla którego poza bazowym (pierwszym) językiem inne kody spełniają również funkcje komunikacyjne. Zajmę się typowym nauczaniem języka obcego w okresie wczesnego rozwoju intelektualnego dziecka (a więc w wieku przedszkolnym od trzeciego roku życia i/lub wczesnoszkolnym od 6-7. do ok.

9. roku życia), choć nie bez kozery wspominałam na wstępie o „kontakcie” z językiem drugim, a nie o jego „nauczaniu”.

■ **Nauczanie języka obcego w okresie wczesnego rozwoju intelektualnego dziecka**

Ze względu na modę na poszerzanie w szkołach oferty kształcenia dzieci są poddawane m.in. treningowi językowemu i nikt ich nie pyta, czy mają ochotę uczyć się czegoś, co z psychologicznego punktu widzenia nie ma w ich wieku żadnego uzasadnienia w zaspokajaniu potrzeb komunikacyjnych bądź jakichkolwiek innych. Trudno oczekiwać, by dzieci odczuwały wewnętrzną potrzebę posługiwania się kodem językowym, którym nikt nie posługuje się w jego naturalnym otoczeniu i jest on praktycznie bezużyteczny w ich sytuacji życiowej. Tak więc nie można liczyć na jakąkolwiek motywację instrumentalną, która spowodowałaby, że dzieci z własnej inicjatywy zajęłyby się nauką języka obcego. Zainteresowani natomiast kształceniem swoich dzieci są rodzice. Stąd często, gdy rozważamy problem motywacji w okresie wczesnoszkolnym, pojawia się pojęcie „motywu rodzicielskiego”. Dzieci idą „na angielski” albo „na niemiecki”, bo tego chcą rodzice, a rosną też małe snoby, które zachęca dodatkowo informacja, że „Ania, Kasia, Marek już uczą się języka obcego. A ty?”. Chyba że niespodziewanie dla dziecka okaże się, iż nowy przedmiot szkolny zaczyna być zabawny, a uczestnictwo w nim sprawia po prostu uciechę. Wszystko tam jest inne niż na „normalnych” lekcjach, a czasem może się zdarzyć, że dziecko znajdzie dla siebie całkiem nowe pole do działania, które mu pozwoli pełnić nową rolę w świecie dorosłych. Wielokrotnie cytowałam już historię sześciolatka Mieszka, uczestnika warsztatów językowych w KKNJO UG (Stasiak 2000), który w domu rodzinnym był uważany za niezbyt rozgarniętego ze względu na widoczny syndrom ADHS. Tenże Mieszko przyszedł któregoś dnia na lekcję i oświadczył bardzo dumny, że on już teraz dokładnie wie, czemu się musi uczyć niemieckiego. Jego ojciec potrzebuje tłumacza, bo ogląda w tele-

³ Podróże z Ryszardem Kapuścińskim. *Opowieści 13 tłumaczy* (2007), Kraków: Znak, s. 11-12.

wizji niemieckie filmy. Do tej pory odbierał je jak nieme filmy, bo nie rozumiał języka niemieckiego. Odkąd jego sześciolatek syn uczy się tego języka, może przejąć rolę tłumacza. Pewnego dnia ojciec spytał: „Powiedz no, o czym oni gadają? Nic z tego nie rozumiem!”. I Mieszko zaczął „przekładać” dialogi, a mądry ojciec nie dociekał wcale, na ile dokładne było to tłumaczenie. Najważniejsze, że skleił jakiś tekst, rozwijał przy tym fantazję i udowodnił dorosłym, że jest coś, co umie lepiej niż oni. A mądrzy dorośli utwierdzali go w tym przekonaniu, pozwalając dziecku przezwyciężyć dotychczasową izolację i dotąd ciągle umacnianie przekonanie, że jest gorszy od wszystkich rówieśników. Kolega z grupy Mieszka zapytany, dlaczego tak chętnie przychodzi na lekcje języka, a do szkoły w ogóle nie lubi chodzić, powiedział: „No bo tu jest wesoło i kolorowo!”. Tak to właśnie jest. Każdy sukces w procesie uczenia się jest ściśle związany z tym, na ile uwzględnia się poziom rozwojowy ucznia, jego zainteresowania i to, co go bawi. Ma to znaczenie niezależnie od wieku. Wokół wczesnego nauczania języków obcych narosło wiele stereotypowych poglądów. Tu wspomnę tylko o dwóch ekstremalnie różnych stanowiskach: jednym, głoszącym, że dzieci uczą się języków bez trudu i bardzo szybko je opanowują, podobnie jak to się dzieje z ich językiem ojczystym, i drugie, uważające wczesne nauczanie języków obcych za zabieg całkowicie nieefektywny, a więc bezcelowy, ponieważ np. liczba statystycznie policzalnych jednostek leksykalnych i struktur semantycznych, które taki uczeń jest w stanie sobie przyswoić, jest zbyt mała, by warta była trudu związanego z prowadzeniem takiego nauczania. Prawda leży – jak zwykle – pośrodku. Z całą pewnością proces przyswajania języka obcego u dzieci przebiega odmiennie niż u dorosłych, do czego odniosło się już w przeszłości wielu auto-

rów⁴. Pewne etapy rozwojowe nie zostały jeszcze w wieku dziecięcym zakończone, ale niezależnie od tego, czy lateralizacja rozpoczyna się w drugim, czwartym czy ósmym roku życia, a kończy w dwunastym, sam proces przyswajania nowego kodu językowego w warunkach nienaturalnych przebiega aż do wieku dojrzewania zgodnie z własnymi regułami, odmiennymi od reguł, typowych dla umysłowości dojrzałej.

Nie muszę chyba tego specjalnie deklarować: jestem zwolenniczką jak najwcześniejszego kontaktu dziecka z innym niż ojczysty kodem językowym. Poniżej przypomnę kilka ogólnie zaakceptowanych argumentów na rzecz wczesnej edukacji językowej:

1. W zakresie czynników neurofizjologicznych:

- Procesy przyswajania każdego nowego języka przebiegają w sposób mniej skomplikowany, dopóki nie zakończył się proces lateralizacji, m.in. ze względu na podatność dziecięcej bazy artykulacyjnej na nowe bodźce foniczne, a także ze względu na to, że dziecko posługuje się przy kodowaniu obiema hemisferami, budując w ten sposób bardzo elastyczną mapę asocjacyjną. Za szkołą Chomsky’ego przyjmujemy, że człowiek jest genetycznie wyposażony w system gramatyczny, który w wieku dziecięcym nie jest jeszcze ograniczony barierami ojczystojęzycznymi. Znaczy to, że wiedza dziecka na temat reguł i struktur językowych funkcjonujących w języku bazowym jest jeszcze zbyt ograniczona, by dominować i wyhamowywać przyswajanie nowych, niemieszczących się w kodzie języka bazowego⁵.
- Jest wiele przykładów na domniemanie, że przyswajanie nowego kodu językowego przez dziecko nie tylko nie ogranicza repertuaru języka bazowego, ale wręcz ma pozytywny

⁴Wspomnę tutaj tylko kilku: Brzeziński 1988, Vogel 1991, Apeltauer 1993, Glumpler 1993, Stasiak 2000, Kubanek-German 2001, Iluk 2002.

⁵Badania opublikowane w czasopiśmie *Nature* (4/2004) zdają się potwierdzać teorię o wrodzonej gramatyczności człowieka. Informują one o pewnej szkole dla dzieci głuchych w Managua (Nikaragua), której uczniowie w ciągu 20 lat dorastania rozwinęli własny język dla głuchoniemych, z własnym skomplikowanym systemem gramatycznym, który jednak dokładnie mieści się w ogólnych zasadach wszystkich języków. Ten język migowy rozwinął się z prymitywnej formy, którą wymyśliła sobie na własny użytek jako środek wewnętrznej komunikacji pierwsza generacja uczniów tej szkoły w roku 1977. Rozwój w ciągu 20 lat przebiegał od prostego znaku do rozwiniętej struktury. Obecnie ok. 800 osób, uczniów i absolwentów tej szkoły w wieku od 7 do 45 lat używa tego języka migowego z prawie doskonałą strukturą językową. Język ten różni się w istotny sposób od ogólnie używanych odmian języków migowych.

wpływ na zakres i jakość percepcji w języku ojczystym, a odbiór i nadawanie sygnałów nie są niczym ograniczone. Teza ta wymaga jeszcze wielu badań empirycznych na większych populacjach. Warto jednak podkreślić, że pojawiają się coraz liczniejsze prace, poświęcone tej problematyce⁶.

2. W zakresie psychologicznym należy wymienić zarówno specyficzne dla poznawania świata w okresie dziecięcym cechy pozytywne, jak i cechy negatywnie oddziałujące na procesy uczenia się w ogóle.

Do cech pozytywnych zaliczymy:

- Ogólną ochotę i gotowość do poznawania nowego, a więc uczenia się.
- Łatwość imitowania, użyteczną zarówno w wykształcaniu poprawnej wymowy, jak też np. przy przejmowaniu przez dziecko różnych ról.
- Brak zahamowań w nawiązywaniu kontaktów, także wtedy, gdy dziecko stosuje błędne pojęcia i struktury; normalnie rozwinięte dziecko chce po prostu mówić.
- Nieograniczoną fantazję.
- Gotowość do działania, aktywność.
- Radość tworzenia, kreatywność.
- Ciekawość świata, otwartość.
- Silną emocjonalność.
- Potrzebę ruchu i radość z działania w ruchu zwaną po niemiecku *Schaffensfreude*.

Do cech negatywnie wpływających na proces uczenia się dzieci zalicza się najczęściej:

- Niedostatek zdolności do koncentracji, która to cecha bywa często wymieniana łącznie z drugą, mianowicie z niedostatkiem pojemności pamięci. Obie te cechy są najczęściej ujmowane stereotypowo. Chodzi tu bardziej o pojęcie specyfiki koncentracji lub pamięci niż ich niedostatek⁷. Znana jest zdolność dzieci do zajmowania się godzinami czymś, co je fascynuje. Potrafią się więc skoncentrować, ale oczywiście niekoniecznie na tym, czego

oczekują od nich dorośli w sytuacji, gdy przedmiot, którym mają się zajmować, wydaje im się nudny, monotony lub niezgodny z ich zainteresowaniami.

- Specyfikę pamięci dzieci – nowoczesna neurofizjologia odrzuca stereotypowe przekonania, że pojemność pamięci dzieci nie pozwala im na efektywne uczenie się (Jagodzińska 2003:15-18). Magazyn pamięciowy dziecka jest aktywny już w okresie prenatalnym i bardzo aktywny w pierwszych miesiącach życia. Istnieje pogląd, że 60 proc. informacji o świecie człowiek magazynuje w ciągu pierwszych trzech lat życia. Pamięć dziecka przetwarza bodźce zewnętrzne w sposób specyficzny. Proces magazynowania przebiega jednak odmiennie niż w późniejszych okresach rozwojowych.
- Skłonność do negatywnych emocji pod wpływem czynników zewnętrznych. Komorowska⁸ określa te negatywne emocje mianem niskiej odporności dzieci na stany frustracji.
- Niedostatek nawyków i strategii uczenia się.
- Skłonność do nudy, jeśli zajęcia nie odpowiadają potrzebom wieku dziecięcego.

Żadnego z wymienionych czynników nie wolno lekceważyć, jeśli nauczanie języka obcego dzieci ma przynieść efekty w postaci uwrażliwienia ich na brzmienie obcej mowy i wyrobienie w nich przekonania, że nauka języka to przeżycie przyjemne, w innym przypadku na długo albo nawet na zawsze stracą zainteresowanie i ochotę do nauki tego przedmiotu. Zajęcia muszą więc odpowiadać dziecięcym możliwościom i potrzebom, a zastosowane środki i techniki dydaktyczne muszą być przyjazne dzieciom, odpowiadające wiekowi uczniów. Nie można więc liczyć na sukces we wczesnym nauczaniu języka obcego, jeśli nauka ta nie będzie dzieciom sprawiała uciechy. Bez niej nie może być mowy o wyzwaniu w dzieciach motywacji integracyjnej. Na pojawienie się motywacji instrumentalnej trzeba bowiem poczekać kilka lat.

⁶ M.in. pod moim kierunkiem powstały cztery prace doktorskie poświęcone tej problematyce: E. Andrzejewskiej – o przyswajaniu leksyki obcojęzycznej we wczesnym wieku szkolnym, A. Butkiewicz – o przyswajaniu języka przez dzieci z porażeniem mózgowym, A. Hofman – o indywidualnym nauczaniu języka dwu- i trzylatków i E. Wieszczyńskiej – o alfabetyzacji obcojęzycznej.

⁷ Zob. M. Jagodzińska (2003).

⁸ Komorowska (1993) wymienia tu dziecięcą nadwrażliwość na krytykę, nacisk zewnętrzny, przymus i niepowodzenia.

■ Przygotowanie nauczycieli do wczesnoszkolnego nauczania języka

Przejdźmy teraz do nauczyciela podejmującego się tego skomplikowanego zadania: jak zachęcić, a nie na zawsze zniechęcić dziecko do poznawania nowych światów przez nowe języki. Z całą pewnością proces uczenia się jest ściśle uzależniony od procesu nauczania, z którym są konfrontowane dzieci. Jeśli mówimy o zasadach, które powinny charakteryzować nauczanie w młodszych klasach szkoły podstawowej, to mamy na myśli przede wszystkim sposób podejścia do przedmiotu, stosowane formy treningu językowego – ćwiczenia, szczególnie podejście do problemów oceniania itp., które muszą się zasadniczo różnić od form pracy stosowanych na zajęciach z młodzieżą i z uczniami dorosłymi. Nie ma najmniejszych wątpliwości, że o wiele trudniej nauczać dzieci, ponieważ wymaga to szczególnie starannie przygotowanego nauczyciela, którego wykształcenie obejmuje nie tylko znakomitą znajomość nauczanego języka. Nieprawdą jest, że nauczyciel skierowany do nauczania dzieci może dysponować tylko znajomością języka na poziomie podstawowym (bo taki jest zakres leksyki i struktur przyswajanych przez uczniów na tym etapie kształcenia), ponieważ stanowi on pierwszy model kształtujący u małego ucznia niejednokrotnie niewymazywalnie nawyki językowe w zakresie wymowy, struktur oraz sympatii lub antypatii do uczenia się języków obcych w ogóle, a do tego pierwszego w szczególności.

Przypomnę tu pewną sytuację z początku lat 90. przypominającą drastycznie zapowiedź cytowaną na wstępie, a ilustrującą to, co może się wydarzyć, gdy instytucjonalnie zarządzi się nauczanie w placówkach szkolnych języka, do którego nie ma dostatecznej liczby odpowiednio przygotowanych nauczycieli. Wraz ze zmianami ustrojowymi na przełomie lat 80. i 90. postanowiono usunąć z programów szkolnych obowiązkowe nauczanie języka rosyjskiego jako symbolu zniewolenia narodu w ciągu minionych 40 lat. Cóż z tego, że szkolnictwo dysponowało 20 tys. przyzwoicie przygotowanych nauczycieli języka rosyjskiego, a w skali kraju brakowało takiej samej liczby nauczycieli języków zachodnich. Sytuację

należało zmienić natychmiast. W tym celu zresztą powołano do życia kolegia nauczycieli języków obcych. Jednak te miały przygotować do zawodu w ciągu trzech lat, ale w wielu miejscach postanowiono nie czekać tak długo i ogłoszono apel o zgłaszanie się do nauczania języków angielskiego i niemieckiego wszystkich, którzy z tymi językami mieli jakikolwiek kontakt. Opisywana przeze mnie sytuacja miała miejsce w jednym z województw północno-wschodnich i dotyczyła języka niemieckiego. Na apel ówczesnego kuratora zgłosili się liczni kandydaci do nauczania tego języka: autochtoni, którzy pozostali na tych terenach po wojnie, gospodynie domowe, które tu były „za Niemca”, ksiądz, który wrócił z kilkumiesięcznego pobytu w niemieckim zakonie itp. Wszyscy kandydaci zostali zatrudnieni. Otrzymali tylko jeden warunek: w ciągu najbliższego roku mieli uzupełnić wykształcenie w zakresie znajomości języka niemieckiego na tyle, by zdać egzamin certyfikacyjny na poziomie ZDaF (a więc odpowiednika poziomu A2). Nikt nie pytał o przygotowanie w zakresie metodyki nauczania. Po roku nie przeszło tego podstawowego progu 96 proc. zatrudnionych już nauczycieli. Czy muszę opowiadać, ile szkód zostało już w tym czasie zrobionych? A wtedy nauczano języka obcego dopiero od piątej klasy, czyli w wieku, w którym dziecko już jest odporniejsze na wpływy nauczyciela. Podobnie może się zdarzyć dziś, gdy zamierza się zrealizować program wczesnej edukacji językowej, nie dysponując dostateczną armią odpowiednio przygotowanej kadry nauczycielskiej.

Zestawienie wszystkich tych elementów, które są typowe dla dziecięcego uczenia się w ogóle, a uczenia się języka obcego w szczególności, nie pozostawia wątpliwości co do tego, że nauczyciel, który podejmie się prowadzenia zajęć, musi być lepiej przygotowany do realizacji tego zadania niż wszyscy pozostali nauczyciele języków obcych. Trawestując odpowiedź na pytanie: Jak powinno się tworzyć literaturę dla dzieci? – Tak samo jak dla dorosłych, tylko trochę lepiej! Podobnie jest z nauczaniem języka obcego.

Wymaga się od takiego nauczyciela nie tylko znajomości psychiki i faz rozwojowych dzieci, nie tylko tzw. dzieciolubności, nie tylko specyficznej empatii, ale przede wszystkim znajomości i umie-

jętności stosowania wszystkich dostępnych technik dydaktycznych specyficznych dla pracy z małymi dziećmi. Powtarzam: nie tylko znajomości, ale także umiejętności zastosowania. A ta wymaga ćwiczeń i praktyki w obcowaniu z tą trudną materią – a więc studiów. Mamy już wielu znakomicie przygotowanych nauczycieli języków obcych, również dzięki temu, że od 1990 roku działają w Polsce wspomniane wyżej Kolegia Nauczycielskie. Jednak nawet tam, nie mówiąc już o studiach neofilologicznych, tylko sporadycznie kształci się specjalistów w zakresie wczesnej edukacji językowej. Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego (które nota bene zostało przez swoje własne władze uniwersyteckie zlikwidowane w minionym roku) przygotowywało w tym zakresie swoich studentów od roku 1993, prowadząc specjalne warsztaty szkoleniowe i specjalność na studiach, a także studia podyplomowe. Zrealizowano szereg projektów związanych z wczesną edukacją językową, a największym z nich był, trwający zresztą do dziś, projekt długookresowy, prowadzony we współpracy z jedną ze szkół podstawowych Trójmiasta „Wczesne równoczesne nauczanie dwóch języków obcych”.

Wprowadzenie do wszystkich szkół publicznych obowiązkowego nauczania języka obcego

Przed władzami oświatowymi stoi więc bardzo trudne zadanie, jeśli chcą zrealizować zamierzenie obowiązkowego wprowadzenia do wszystkich szkół publicznych nauczania języka obcego, nie mając do dyspozycji niezbędnej liczby przyzwyczajonej kadry nauczycielskiej. Według danych MEN na rok szkolny 2005/2006 do pierwszych klas szkół podstawowych przyjęto 391 828 uczniów. Jeśli przyjąć taką liczbę za podstawę i zaakceptować zasadę, że dzieci w tym wieku nie powinny uczyć się w grupach większych niż 15 osób, to niezbędna liczba przygotowanych odpowiednio nauczycieli języka angielskiego tylko dla pierwszych klas wynosi blisko 3000 osób. W oświadczeniu rzecznika MEN z września 2007 r. czytamy: „Według szacunków ministerstwa, w związku z planowanym wprowadzeniem od roku szkolnego

2008/2009 nauczania języka obcego we wszystkich klasach I-III szkoły podstawowej, do realizacji tego obowiązku potrzeba łącznie ok. 6600 pełnozatrudnionych nauczycieli języków obcych” i że w większości szkół na tym etapie edukacyjnym już obecnie realizowane są zajęcia z języka obcego. W tym samym oświadczeniu poinformowano, że wszystkich nauczycieli języka angielskiego jest w Polsce ok. 39 tys., a nauczycieli języka niemieckiego 7618. Czy na pewno jest wśród nich 6600 nauczycieli przygotowanych do nauczania języka obcego na wczesnym etapie nauczania?

Raport Rady Europy i Ministerstwa Edukacji Narodowej na lata 2005-2007 wskazuje zaś na „niewystarczającą liczbę nauczycieli (angielskiego), szczególnie na prowincji” i dodaje rzecz oczywistą, że „do wprowadzenia wczesnej nauki języka, oprócz wykwalifikowanej kadry, potrzeba odpowiednich warunków, przeprowadzenia badań oraz ewaluacji”.

W tym miejscu pozwolę sobie zacytować jeszcze jeden dokument MEN, co prawda z 7 września 2006 r., ale nie jestem pewna, czy dalece nieaktualny dzisiaj:

- „Język angielski będzie realizowany jako przedmiot dodatkowy w liczbie 2 godzin tygodniowo na oddział (bez podziału na grupy) na zasadach określonych w §2 ust. 5 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, przy czym godziny te będą przyznawane poza godzinami do dyspozycji dyrektora” (DzU z 2002 r. nr 15, poz. 142 z późn. zm.).
- „Obowiązkowa podstawa programowa kształcenia zintegrowanego nie zawiera treści dotyczących nauczania języka obcego. Dlatego nauczyciele prowadzący zajęcia z języka angielskiego powinni sami opracować, zgodnie z obowiązującymi w tym zakresie przepisami, program nauczania, który powinien zostać włączony do szkolnego zestawu programów nauczania. Mogą też skorzystać z zatwierdzonych przez ministra edukacji narodowej programów nauczania języka angielskiego w klasach I-III szkoły podstawowej”.

Dokument ten świadczy o braku świadomości specyfiki wczesnego nauczania języka, które, jeśli ma być skuteczne, musi się odbywać w małych grupach (a więc z podziałem na grupy, a nie bez niego) i jeśli oczekujemy, by nauczyciele sami opracowywali program nauczania, muszą być do

tego odpowiednio przygotowani. A co znaczy wobec tego sformułowanie „mogą” skorzystać z zatwierdzonych przez ministerstwo programów? Czy zatwierdzenie przez resort programu szkolnego nie powinno mieć wpływu przynajmniej na wyraźne zalecenie go do użytku przez nauczycieli?

No i wreszcie próba odpowiedzi na pytanie, który z języków obcych powinien być tym, od którego dzieci zaczynają naukę. Czytając cytowane wyżej raporty i oświadczenia dotyczące wczesnej edukacji językowej, znalazłam w jednym z nich bardzo interesującą notkę: „*W pewnej miejscowości wprowadzono w szkole od pierwszej klasy naukę języka fińskiego, bo był tam znakomity nauczyciel tego właśnie języka*”. Stwierdzenie to stanowi właściwie kwintesencję wszystkiego, co na ten temat należałoby wiedzieć; tak naprawdę jest obojętne, od którego języka dziecko rozpoczyna kontakt z innym, niż swój własny, kodem językowym. Ważne jest, by rozpoczynało go ze znakomitym nauczycielem, obdarzonym iskrą bożą, który doskonale zna język, umie go nauczać, wie, czego naucza, i któremu chce się nauczać małe dzieci. Więc oczywiście jest, że nie musi to być tylko angielski, lecz także niemiecki, francuski i rosyjski, do nauczania których mamy w kraju znaczną liczbę świetnie przygotowanych nauczycieli. Takich decyzji nie powinien podejmować wysoki rangą urzędnik państwowy, a raczej przedstawiciel społeczności lokalnej, która np. nie zapomni o tym, że istnieje również zasada nauczania języka przygraniczna, co oznacza, że w Polsce przynajmniej na zachodzie powinien mieć priorytet język niemiecki (zresztą jest tam już tradycyjnie mocno osadzony), a na wschodzie np. język rosyjski, białoruski lub ukraiński. W cytowanym już uprzednio raporcie Rady Europy i Ministerstwa Edukacji Narodowej zwrócono uwagę na: „*Niewykorzystane (w Polsce) w pełni możliwości współpracy i nauki języków krajów sąsiednich*”. Ponadto z własnych raportów ministerialnych MEN wynika, że np. na południu Polski znaczną popularnością cieszy się język francuski. Dlaczego tej tradycji nie podtrzymać?

Na koniec warto przypomnieć wszystkim, którzy o tym nie pamiętają lub tego nie wiedzą, że zgodnie z zasadami glottodydaktycznymi lepiej rozpocząć naukę języka obcego od systemu trudniejszego fonetycznie i strukturalnie, a takim

jest dla Polaka np. język niemiecki, niż od łatwiejszego, bo przełamanie bariery językowej, przejście pierwszego trudnego progu sprawia, że każdy następny próg wydaje się łatwiejszy. Dlatego między innymi my, Polacy, uczymy się stosunkowo łatwiej języków obcych, bo nasz własny, który posiadliśmy zwyczajowo jako pierwszy, jest bardzo trudny zarówno w swoim brzmieniu, jak i strukturze.

Chwała wysokim rangą urzędnikom i urzędnikom resortu centralnego, że podjęli decyzję o wprowadzeniu do programu szkolnego wczesnej edukacji w zakresie języków obcych, ale niech pozostawią lokalnym władzom i społecznościom wolność podejmowania decyzji, który język będzie tym pierwszym, z którym dzieci zetkną się w szkole. A władze i społeczności lokalne niech tę decyzję podejmą, w zależności od tego, do jakiego języka mają najodpowiedniejszego, najlepiej przygotowanego nauczyciela i przygotowują niezbędną do jego pracy infrastrukturę szkolną. Wtedy pieniądze, działania, wysiłki urzędów, urzędników, nauczycieli, a przede wszystkim dzieci i rodziców, nie będą szły na marne.

Bibliografia

- Apeltauer E. (1992), *Sind Kinder bessere Sprachlerner?*, w: „Lernen in Deutschland” 1, s. 6-12.
- Apeltauer E. (1993), *Mehrsprachigkeit in einer Gesellschaft der Zukunft*, w: „Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht” 1.
- Brzeziński J. (1988), *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa: WSiP.
- Glumpler E. (1993), *Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit in der deutschen Grundschule*, w: „Flensburger Papiere...” 2.
- Iluk J. (2002), *Jak uczyć małe dzieci języków obcych*, Katowice: Wyd. Gnome.
- Jagodzińska M. (2003), *Rozwój pamięci w dzieciństwie*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Komorowska H. (1996), *Nauczanie języka dzieci w świetle rekomendacji Rady Europy*, w: „Języki Obce w Szkole” 3/1996, Warszawa: WSiP, s. 213-220.
- Kubanek-German A. (2001), *Kindgemäßere Fremdsprachenunterricht*, Münster.
- Stasiak H. (2000), *Frühbeginn im Fremdsprachenunterricht. Potentiale und Probleme*, w: „Flensburger Papiere...” 22/23.
- Vogel P. (1991), *Lernen Kinder anders eine Fremdsprache als Erwachsene? Zur Frage des Einflusses des Alters auf den Zweitspracherwerb*, w: „Die Neueren Sprachen” 90 (5), s. 539-550.

(kwiecień 2007)

Anna Dorn¹
Warszawa



Bariery a nabywanie języka obcego

Każdy z nas codziennie napotyka na swojej drodze różnego rodzaju bariery. Opanowanie niełatwej sztuki omijania przeszkód lub niedopuszczania do ich wystąpienia sprawia, że mamy większą szansę na dotarcie do celu.

Kiedy uświadomimy sobie, że ze 100 proc. naszego potencjału intelektualnego wykorzystujemy jedynie 10-20 proc., zaczynamy się zastanawiać, co stanęło nam na przeszkodzie, dlaczego nie zrealizowaliśmy swoich zamiarów. Powodów jest niemalże tyle samo co przeszkód.

Mogłoby się wydawać, że skoro efektywność ludzkiego działania jest tak niepełna, rzesze naukowców będą zgłębiały temat i dadzą szybką odpowiedź na pytanie, jak zapobiec tak znaczącej marnotrawności. Niestety, literatura na ten temat nie jest tak bogata, jakbyśmy sobie tego życzyli, a odpowiedzi, których udziela, nie są wystarczające.

Profesor Witold Dobrołowicz poświęcił tematowi barier swoją książkę pod tytułem *Psychika i bariery*². Dokonał w niej podziału na:

- bariery przedmiotowe (obiektywne: fizyczne, finansowe, materiałowe, techniczne),
- bariery podmiotowe (subiektywne: czynniki psychiczne, które powodują, że mimo predyspozycji człowiek nie osiąga wyznaczonego sobie celu lub nie osiąga wyników adekwatnych do tych predyspozycji),
- bariery psychospołeczne (bariery funkcjonujące w społeczeństwie, które utrudniają przyjmowanie i rozpowszechnianie nowości, czyli produktów twórczości, np. odkryć, wynalazków).

Obserwując ludzi, możemy stwierdzić, że najczęściej zatrzymują się na barierach podmioto-

wych i psychospołecznych, natomiast jako powód podają przeszkody przedmiotowe.

Dla chcącego nic trudnego – ta ludowa mądrość doskonale odzwierciedla to, co tak naprawdę jest główną przeszkodą w drodze do celu. Nasza psychika – wydawałoby się, zależna jest od nas. Dotyczy to zarówno prostych, codziennych, życiowych celów, jak i tych bardziej czasochłonnych i skomplikowanych, z nauką języka obcego na czele.

Spśród wielu barier psychicznych prof. W. Dobrołowicz wyodrębnił:

- percepcyjne (przeszkody w dostrzeganiu problemów oraz możliwości ich rozwiązania, np. schematyczność myślenia lub tzw. obronność percepcyjna, czyli selektywny charakter spostrzegania – odsiewanie lub błędne spostrzeganie bodźców nieprzyjemnych, niezgodnych z naszymi oczekiwaniami, zagrażających lub będących tematem tabu),
- umysłowe (przeszkody tkwiące w funkcjonowaniu i/lub niskim poziomie wyobraźni i myślenia, np. głupota, która oczywiście nie jest równoznaczna z upośledzeniem umysłowym; sztywność procesów umysłowych),
- emocjonalno-motywacyjne (zbyt niski napęd uniemożliwiający podjęcie trudu i pokonanie przeszkody, zbyt silny lęk przed nowym, nieznanym, niemożliwym, np. brak wiary w możliwość powodzenia, lęk przed ośmieszeniem się w oczach innych).

Ostatnia grupa barier psychicznych była najbardziej widoczna podczas obserwacji grupy badawczej. Nauczanie języków obcych to dziedzina wymagająca ogromnej pomysłowości nauczyciela. Niezmiernie istotną rolę gra tu także nastawienie ucznia. Oprócz odpowiedniego warszta-

¹ Autorka jest asystentem w Zakładzie Wczesnej Edukacji w Pracowni Glottodydaktyki w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

² W. Dobrołowicz (1993) *Psychika i bariery*, Warszawa: WSiP.

tu nauczyciel musi dodatkowo utrzymywać właściwą atmosferę i zainteresowanie uczniów na niezmiennym poziomie. Dobra motywacja jest w nauczaniu języków obcych niemalże gwarantem powodzenia.

Przypomnijmy, czynnikami regulującymi procesy motywacyjne są na przykład według Dembo³:

- komponent wartości (rozpatrujący np. cele uczniów),
- komponent oczekiwań (odzwierciedlający uczucia dotyczące możliwości wykonania danego zadania),
- komponent afektywny (wiążący się z reakcjami emocjonalnymi związanymi z danym zadaniem).

Motywacja może być:

- wewnętrzna, skierowana na efekt (człowiek uczy się niezależnie od wyników innych osób),
- zewnętrzna, ukierunkowana na współzawodnictwo (dla stopni, nagród).

Dobrze jest też pamiętać o determinantach zachowań ukierunkowanych na osiągnięcie celu, czyli przyczynach sukcesów i porażek:

Umiejscowienie kontroli	Stabilność	
	Stałe	Zmienne
wewnętrzne	zdolności	wysiłek
zewnętrzne	poziom trudności zadania	szczęście

Aby zlikwidować wszystkie bariery psychiczne, należy zadbać o każdy możliwy aspekt ich wystąpienia. Osoba spętana barierami to taka, którą cechuje:

- niewiara we własne możliwości,
- egocentryzm,
- konformizm,
- lęk,
- słaba wola,
- brak odwagi,
- nieadekwatny obraz świata i siebie samego, ale również osoba, która jest:
 - pedantyczna, zachowująca się w sposób sztywny, mająca kompulsje i obsesje, nadwartościująca idee.

Osoba taka ponosi bardzo duże koszty psychologiczne objawiające się negatywnym stanem emocjonalnym trwającym przez dłuższy czas, będącym reakcją na wystąpienie sytuacji, której człowiek nie akceptuje. Koszty te mogą być wynikiem zarówno podjęcia pewnego działania, jak i jego zaniechania, np. frustracja spowodowana nieznaną obcością języka obcego.

Najbardziej istotną rzeczą, którą chciałabym tu podkreślić, jest to, że źródła barier tkwią w warunkach społecznych, a szczególnie w sposobie wychowania. Jest to zarówno dobra, jak i zła wiadomość. Z jednej strony czujemy ciężar odpowiedzialności ciążyącej na rodzicu, nauczycielu lub wychowawcy, a z drugiej widzimy możliwość wychowania człowieka, który będzie umiał sobie poradzić z najtrudniejszą choćby przeszkodą. Nierzadko rodzice i nauczyciele są twórcami różnego rodzaju barier tkwiących w dziecku. Z lęku o nie wytwarzają lęki w dzieciach, np. dotyczące pływania lub biegania. Czasami zbyt wysokie oczekiwania wobec dziecka mają działanie hamujące rozwój.

Bariery psychiczne kształtują się podobnie jak uwaga, myślenie i wyższe emocje. Istotną rolę w procesie ich powstawania odgrywają zatem: stymulacja, wzmocnienia i wzorce. Rodzina często nie dostarcza żadnych wzorców do nauki języków obcych, a co za tym idzie – dzieci nie są do niej stymulowane. Szkoła w swoim działaniu opiera się na wyżej wymienionych mechanizmach. Sekret tkwi w ich wyważonym stosowaniu. Proces edukacji niesie ze sobą dużo wzmocnień, również negatywnych. Dzieci po wstępnym okresie w szkole tracą entuzjazm do zadawania pytań, tworzenia własnych rozwiązań, posługiwania się intuicją. Następuje stępienie zainteresowań. Cechy służące twórczemu myśleniu nie są rozwijane – tylko hamowane. Dochodzenie do prawdy zajmuje znacznie więcej czasu niż egzekwowanie podanej wcześniej wiedzy, dlatego szkoły funkcjonują głównie jako instytucje podające i egzekwujące wiedzę. Daje to dziecku świadomość, że każde pytanie ma jedną z góry ustaloną odpowiedź

³M.H. Dembo (1997), *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa: WSiP.

i jeśli dziecko jej nie zna (bo się jej nie nauczyło), to w ogóle nie powinno próbować jej szukać.

Nauka języka obcego jest, jak już wspominałam, specyficzną dziedziną, wymagającą od uczącego się otwartości i chęci zademonstrowania swoich umiejętności. Mówienie w języku obcym jest dla dzieci stresujące i wymagające odwagi. Znacząca jest też ilość błędów zarówno gramatycznych, jak i fonetycznych podczas całej nauki. Dziecko uczące się języka obcego jest więc często korygowane i tylko od nauczyciela zależy, aby nie zniechęcić go do dalszego podejmowania wysiłków. Przewaga kar nad pochwałami prowadzi do osłabienia napędu i jawnej niechęci do przedmiotu. Oczywiście nie należy bagatelizować błędów, bo przecież na ich podstawie możemy się czegoś nauczyć. Chodzi o to, żeby w każdej wypowiedzi dziecka widzieć coś dobrego (np. jeśli napisało niepoprawnie, zwrócić uwagę na błąd, ale pochwalić za dobry słuch fonematyczny). Na początku szkoły podstawowej nauczyciel jest jednym z większych autorytetów w oczach dziecka, więc warto to wykorzystać.

Agnieszka Szpilt⁴ poddała próbie 167 uczniów szkoły średniej i stworzyła listę barier wpływających na wyniki nauki języka angielskiego:

- obawa przed byciem ocenianym i krytyką,
- brak pewności siebie,
- stałe ocenianie się i samokontrola,
- brak odwagi podejmowania ryzyka,
- brak ciekawości poznawczej,
- myślenie schematyczne,
- brak umiejętności interpersonalnych.

Opierając się na tej liście, stworzyłam jej zmodyfikowaną wersję, uwzględniającą bariery w przedziale wiekowym od 6. do 8. roku życia. Zauważyłam, że u uczniów w badanej grupie istnieje jeszcze kilka takich, które mają duży wpływ na nabywanie języka obcego.

Chciałam odpowiedzieć na pytanie, co przeszkadza dzieciom w nabywaniu języka obcego i jak można usunąć lub zniwelować te przeszkody. Ponieważ obiektem moich badań były dzieci w młodszym wieku szkolnym, skupiłam się na obserwacji barier właśnie w tej grupie wiekowej.

1. Pierwszą i najsilniejszą barierą w mojej grupie badawczej był **wstyd**. 38 proc. populacji przeżywa go w sytuacjach wymagających przedstawienia siebie, swojej wiedzy lub wyrażenia swoich poglądów. Dzieci pomimo posiadanej wiedzy i świadomości, że wiedza ta jest adekwatna do pytania, obawiały się udzielenia odpowiedzi. Pierwszą rzeczą, którą należy zrobić w tym przypadku, jest ośmielenie dzieci i odwrócenie uwagi od procesu nauki. Każdy przejaw walki ze wstydem trzeba nagradzać i wzmacniać.
2. **Brak odpowiedniej motywacji**. Tę barierę podzieliłam na brak motywacji zewnętrznej i brak motywacji wewnętrznej. Zauważyłam, że zdecydowana większość dzieci ma silną motywację zewnętrzną. Niektóre lubią rywalizować bardziej, inne mniej, ale większość się jej poddaje. Najlepszą motywacją dla badanej przeze mnie grupy była zabawa, która – jak powiedział Beaucomont⁵, „*jest jedyną rzeczą, którą dziecko traktuje poważnie*”.
3. **Lenistwo** – niektóre dzieci (choć nie tylko) bardzo się starają unikać wysiłku. Trudno jest je czymś zaciekawić, w ogóle nie interesują się przekazywanym materiałem. Urozmaicenie zadań, poszukiwanie tematu, który by dziecko zaciekawił i otworzył na pomysły nauczyciela, przeciwstawianie się lenistwu i pokazanie, że nie będzie ono opłacalne, sprawia, że uda nam się przeskoczyć również tę barierę.
4. **Lęk** przed porażką, ośmieszeniem. Zbyt trudne zadania w porównaniu z poziomem dziecka mogą wywołać lęk. Tak jak zbyt niski poziom trudności wywołuje nudę. Nie można dopuszczać do jakichkolwiek przejawów ośmieszania jednych dzieci przez inne, trzeba próbować w każdej wypowiedzi zauważać coś pozytywnego i dostosowywać poziom zadań do poziomu dzieci.
5. **Niewiedza** – dzieci bardziej sumienne, uczące się i przygotowujące do każdych zajęć są w zdecydowanie lepszej sytuacji niż te, które nie umieją danego tematu.

⁴A. Szpilt (2001), *Bariery psychiczne uczniów*, „Języki Obce w Szkole” 1/2001.

⁵za: S.D. Krashen (1983), *The natural approach: Language acquisition in the classroom*, Hayward CA: Alemany Press.

6. **Niepewność siebie** – spora część dzieci nie jest pewna nie tylko swojej wiedzy, ale także efektywności swojego myślenia. Nie wierzą we własne możliwości.
7. **Myślenie schematyczne** – niektóre dzieci odznaczały się wysoką inteligencją logiczną, natomiast przy zadaniach wymagających czynności typu twórczego gubiły się i nie sprawiały im one przyjemności. Inteligencja intuicyjna i twórcze myślenie angażują nie tylko wiedzę, ale również docierające do nas sygnały (przecucia, domysły, odczucia). Dzieciom pomimo wrodzonego otwarcia na nowości trudno jest się przestawić na inne zasady gramatyczne, inną wymowę. W przypadku nieprzyswojenia sobie odpowiedniej partii materiału dzieci myślące schematycznie stają bezradne, nie próbują improwizować. Należy więc pielęgnować w dziecku zaciekawienie, radość, zadawanie pytań (choćby było to niekiedy bardzo uciążliwe). Prof. W. Łukaszewski, autor *Wielkich pytań psychologii*⁶ twierdzi,

że „twórcze życie oznacza ciągły rozwój, uczenie się nowych rzeczy, bogacenie intelektualne i emocjonalne, i są to zmiany z wyboru, a nie z konieczności”. Należy chronić dzieci przed rutyną, monotonią, nudą i powtarzalnością, ponieważ są one przeciwieństwami twórczych działań.

8. **Nieodpowiednie zachowanie** – w świecie pełnym stresu dzieci tak samo jak dorośli w różny sposób odreagowują swoje napięcia. Najczęściej złe zachowanie jest próbą zwrócenia na siebie uwagi lub zaimponowania rówieśnikom. Czasami dziecko po prostu maskuje niewiedzę. Niestety, niemożność zapanowania nad dzieckiem jest przeszkodą zarówno dla dziecka nieprzestrzegającego zasad, jak i dla reszty grupy.

Skonstruowałam kwestionariusz obserwacyjny, mający na celu ustalenie, jak wiele barier musi pokonać każde dziecko w procesie nauki języka obcego. Oto przykładowe wyniki z jednej z klas:

Klasa 0a

Imię	Wstyd	Brak motywacji		Lenistwo	Lęk	Niewiedza	Nieodpowiednie zachowanie	Niepewność	Schematyczność myślenia	
		zew.	wew.							
Jeremiasz	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Kacper	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Dawid	+	-	-	-	-	-	+	+	-	3
Max	-	-	-	-	-	-	+	-	-	1
Szymon	+	+	+	-	-	+	-	+	+	6
Michał W.	+	+	+	+	+	-	-	-	-	5
Olaf	+	-	+	+	+	+	-	+	+	7
Michał Z.	+	-	+	+	-	+	+	-	+	6

Poniżej znajduje się tabela przedstawiająca wpływ natężenia poszczególnych cech osobowości na nabywanie języka obcego. W rubryce po lewej stronie umieściłam liczbę punktów, którą dzieci otrzymały za:

- odbiór języka obcego (w rubryce plus),

- nadawanie języka obcego (w rubryce plus),
- zachowania pozytywne podczas nauki języka obcego (w rubryce plus),
- oceny (w rubryce plus),
- zachowania negatywne podczas nauki języka obcego (w rubryce minus).

⁶W. Łukaszewski (2003), *Wielkie pytania psychologii*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Natężenie cech osobowości zmierzono sporządzonymi w tym celu skalami zawierającymi po 10 pytań do każdej cechy. Liczba odpowiedzi twier-

dzących wyznaczała natężenie cech. W ostatniej kolumnie po prawej stronie umieszczono liczbę barier występujących u poszczególnych dzieci.

Klasa 0a

Imię	Punkty		Ekstrawersja	Neurotyzm	Ugodowość	Sumienność	Otwartość	Bariery
	+	-						
Jeremiasz	20	1	7	3	9	10	10	0
Kacper	20	2	6	1	6	9	10	0
Dawid	16	4	8	3	5	0	6	3
Max	11	5	7	5	4	0	6	1
Szymon	11	3	5	0	10	6	6	6
Michał W.	10	4	5	8	4	4	6	5
Olaf	10	4	10	4	7	2	9	7
Michał Z.	9	4	5	4	4	4	5	6

Na pierwszy rzut oka widać, że uczniowie mający najmniej barier mają również najmniej kłopotów z nauką języka obcego. Chłopcy wolni od barier są otwarci. Sumienność jednak nie jest gwarantem braku ich wystąpienia. Osoby bez barier mogą być zatem albo bardzo sumienne (tak jak Jeremiasz i Kacper) albo nie – tak jak Max. Ekstrawersja jest raczej powyżej średniej (czyli 5 punktów), chociaż nie osiąga najwyższych ocen. Neurotyzm utrzymuje się zdecydowanie poniżej średniej. Ugodowość bywa różna, nie jest więc znaczącym elementem przy występowaniu barier. Z całą pewnością cechy sprzyjające niwelowaniu barier to przede wszystkim otwartość, a także samodzielność i poczucie własnej wartości.

Przypomnijmy jeszcze cechy osób, które osiągnęły samorealizację, pokonały bariery i odniosły sukces na podstawie badań historycznych i empirycznych Masłowa⁷:

1. Spostrzegają rzeczywistość w sposób bardzo adekwatny i pozostają z nią w bardziej zadowalających relacjach (potrafią ocenić innych, tolerować niejednoznaczność i niepewność).
2. Akceptują siebie z małym poczuciem winy i lęku, łatwo akceptują innych.
3. Spontanicznie myślą, zachowują się bez skrajnej niekonwencjonalności.
4. Koncentrują się na problemie, a nie na sobie.

5. Potrzebują zachowania sfery prywatności (prawo do samotności, umiejętność obiektywnego patrzenia na życie).
6. Wykazują niezależność od kultury i środowiska (lecz powodem nie jest chęć odróżnienia się od innych).
7. Potrafią głęboko cenić podstawowe doznania życiowe.
8. Wiele z nich doznało mistycznych przeżyć.
9. Mają głębokie przekonanie społeczne i zdolności utożsamiania się z ludźmi.
10. Są zdolne do głębokich stosunków interpersonalnych (zwykle z niewieloma osobami).
11. Są demokratyczne w swych postawach, szanują innych (rasa, religia).
12. Odróżniają wyraźnie cele od środków (czerpią radość z działania zmierzającego do celu).
13. Mają poczucie humoru (ich żarty są filozoficzne i niezłośliwe).
14. Są „pierwotnie twórcze” – każda na swój własny, indywidualny sposób.
15. Są odporne na wpływy kulturowe (nie są zależne i nie podporządkowują się jej ślepo).

Pierwszym krokiem do rozwiązania problemu jest uświadomienie sobie jego istnienia. Zdając sobie sprawę z istniejących w nas barier, możemy nad sobą pracować. Co więcej, możemy wpływać na życie naszych dzieci, tak aby wystąpiła u nich

⁷ za W. Dobrołowicz, M. Karwowski (2002), *W stronę kreatywności*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

jak najmniejsza liczba przeszkód i aby umiały sobie z nimi sprawnie poradzić. Wzmagając w nich te cechy, ułatwimy im życie i sprawimy, że będą mogły korzystać pełniej ze swego potencjału. A skoro dzieci najlepiej uczą się dzięki obserwacji, proponuję zacząć od siebie. Warto uczyć się rozpoznawać bariery.

Bibliografia

Dembo M.H. (1997), *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa: WSiP.
Dobrołowicz W. (1993), *Psychika i bariery*, Warszawa: WSiP.

Dobrołowicz W., Karwowski M. (2002), *W stronę kreatywności*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Gleason J.B., Bernstein Ratner N. (2005), *Psycholingwistyka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Krashen S.D. (1983), *The natural approach: Language acquisition in the classroom*, Hayward CA: Alemany Press.

Łukaszewski W. (2003), *Wielkie pytania psychologii*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Szpilt A. (2001), *Bariery psychiczne uczniów*, „Języki Obce w Szkole” 1/2001.

(marzec 2008)

Iwona Janowska¹
Kraków



Zadaniowy scenariusz jednostki metodycznej

■ Jednostki uczenia się: lekcyjne/lektoratowe i metodyczne. Interpretacja terminów.

Zadania będące budulcem jednostki nauczania/uczenia się wypełniają w różnych proporcjach przestrzeń czasową przeznaczoną na uczenie się języka. Jedne z nich są krótkie i proste, ich realizacja trwa zaledwie kilka minut (np. udzielenie krótkiej informacji), wykonanie innych zadań może się rozciągać na kilkanaście, a nawet kilkadziesiąt minut (np. czytanie dłuższego tekstu i szukanie wskazanych informacji, pisemna odpowiedź na list, pismo), jeszcze inne mogą obejmować kilka jednostek lekcyjnych lub lektoratowych, tworząc zespoły zadań i podzadań wzajemnie powiązanych lub podporządkowanych (np. zorganizowanie imprezy albo wycieczki).

Uczyć się – według przewodnika *ESOKJ* – znaczy organizować w sposób świadomy dzia-

łania, które odpowiadają nieświadomym procesom poznawczym zachodzącym w mózgu (Trim 2002:60), dlatego przypominam poniżej kilka definicji podstawowych terminów związanych z organizacją zajęć i rozłożeniem zadań w czasie.

Jednostką podstawową powszechnie używaną jako wyznacznik czasu pracy w szkolnym nauczaniu/uczeniu się języka jest *lekcja*. Termin ten funkcjonuje zarówno w polskim systemie edukacyjnym, jak i w systemach innych krajów, niezależnie od czasu trwania lekcji (45, 50, 60, 90 min) i służy do określenia minimalnej jednostki organizacyjnej uczenia się. Dodać należy, że używa się go przede wszystkim (a może wyłącznie) w nauczaniu na poziomie podstawowym i średnim, natomiast w szkolnictwie wyższym mówi się o *lektoracie* lub po prostu o *zajęciach z języka obcego*, które najczęściej trwają 90 minut.

W nauczaniu języków obcych obok pojęcia *lekcja* operuje się często pojęciem *jednostka metodyczna*. Termin ten upowszechnił się w dydak-

¹ Dr Iwona Janowska jest adiunktem w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

tyce językowej wraz z podejściem komunikacyjnym (Martinez 1988).

W jednostce lekcyjnej to czas determinuje treści, natomiast w jednostce metodycznej jest na odwrót: treści wyznaczają niezbędny czas. Jednostka metodyczna nie ma z góry określonego czasu trwania i prawie zawsze wykracza czasowo poza ramy pojedynczej lekcji, inaczej mówiąc, może być realizowana w trakcie kilku lub kilkunastu jednostek lekcyjnych.

D. Coste i R. Galisson (1976:578) definiują jednostkę metodyczną jako:

- spójny zespół działań pedagogicznych, który doprowadza uczącego się do odkrywania nowych elementów, ich przyswojenia i trwałego zapamiętania,
- sukcesję faz powiązanych ze sobą wspólną hipotezą na temat optymalnych warunków uczenia się.

Każda jednostka nauczania/uczenia się (lekcja, lektorat, jednostka metodyczna), musi przebiegać według jakiegoś przyjętego i ustalonego z góry porządku. Jej części zwykło się nazywać etapami, fazami lub ogniwami. Należy jednak podkreślić, że opracowany przez nauczyciela i z góry przyjęty schemat nie może być sztywny i musi w praktyce ulegać modyfikacjom stosownie do zmieniających się warunków kształcenia. Nieprzewidziane reakcje uczących się najczęściej zakłócają porządek ustalony przez nauczyciela, ale opracowana koncepcja całościowa zajęć pozwala zachować obraz całości i unikać podstawowych błędów w postaci opuszczania lub zaniedbywania kluczowych elementów procesu dydaktycznego.

W historii metodyki budowa jednostki lekcyjnej wywoływała wiele kontrowersji i dyskusji idących od całkowitego liberalizmu w sposobie prowadzenia zajęć do ścisłego określenia liczby i kolejności następujących po sobie faz (np. w metodach audiowizualnych pierwszej generacji). Niezależnie od opinii negujących jakikolwiek podział jednostek lekcyjnych lub metodycznych w nauczaniu zinstytucjonalizowanym istnieją zawsze liczne ograniczenia, chociażby czasowe, które narzucają nauczycielom i uczniom pewne rygory. Wszelkie schematy są niezbędne w dydaktyce, gdyż na ich bazie możemy dokonywać wyborów,

analizując je, możemy dostrzec, co należy brać pod uwagę, a co odrzucić. Każdy model wyznacza pozycje partnerów procesu nauczania/uczenia się i wykorzystuje różne informacje w celu udoskonalenia kierowania daną jednostką uczenia się (Meirieu 2002:165).

Istnieje wiele sposobów konstruowania jednostek uczenia się. Schemat wypracowany przez twórców metod audiowizualnych stanowił punkt odniesienia dla autorów podręczników audiowizualnych i komunikacyjnych. Mimo iż podejście komunikacyjne zerwało ze zwyczajem stosowania z góry ustalonych schematów przebiegu zajęć, podręczniki z tego okresu wyraźnie wskazują na tendencję organizowania treści w obszerne jednostki uczenia się: wyczerpanie – odkrywanie – użycie języka.

W miarę rozpowszechniania się, pojęcie jednostki metodycznej nabrało nowego znaczenia i było również rozumiane jako pewien sposób grupowania treści. Traktuje się je jako hiperonim służący do określania tego, co autorzy podręczników zwykli nazywać lekcjami, jednostkami, sekwencjami, dossier. Jednostki podręcznikowe powinny cechować spójność procesu uczenia się w zakresie działań uczenia się (Cuq 2003:242-243).

Co nowego proponuje Europejski system opisu kształcenia językowego?

Jak wynika z powyższych rozważań, w historii metod schemat jednostki lekcyjnej (jednostki lektoratowej, zajęć z języka obcego) zmieniał się sukcesywnie wraz z pojawiającymi się prądami metodologicznymi oraz nowymi koncepcjami procesu uczenia się. Zjawiskiem typowym w ewolucji metod nauczania jest tendencja do kwestionowania istniejących modeli i poszukiwanie nowych rozwiązań. Prawidłowość ta dotyczy również podejścia zadaniowego.

Powstała na gruncie podejścia komunikacyjnego dydaktyka zadaniowa z jednej strony czerpie z jego dorobku i bazuje na schematach uczenia się właściwych dla tego podejścia (koncentracja na uczeniu się komunikacji obcojęzycznej), akceptując równocześnie rozwiązania

eklektyczne. Z drugiej zaś, wzięwszy pod uwagę potencjał zawarty w *ESOKJ*, dydaktycy poszukują nowych rozwiązań odpowiadających nowej filozofii kształcenia językowego zaproponowanej przez twórców tego dzieła. Nie chodzi o rewolucyjne zmiany, burzenie wszystkiego, co inne metody zbudowały, ale o ewolucję tego, co przez wiele lat stanowiło przedmiot działań pedagogicznych, a co nie przyniosło jednak spodziewanych rezultatów.

Zdaniem niektórych dydaktyków (Puren 2006a,b,c, Bourguignon 2006) istotą innowacji zaproponowanych przez *ESOKJ* jest wyeliminowanie sztucznych barier dzielących sytuację (kontekst) nauczania zinstytucjonalizowanego i autentycznego użycia języka w komunikacji w życiu codziennym. Chodzi bowiem o szeroko pojmowane otwarcie działań językowych na potrzeby społeczne uczących się, aby mogli w pełni zrozumieć, do czego ma służyć nauczany język. Komunikacja dla komunikacji (w podejściu komunikacyjnym) nie może w oczach uczących się motywować do wysiłku i rozbudzać chęci uczenia się języka (Bourguignon 2006:64). Wszelkie działania innowacyjne w zakresie organizacji zajęć, stawiania celów i doboru materiałów powinny zmierzać w kierunku nadania nowego sensu uczeniu się języka, sensu dostrzeganego przez uczących się i nauczycieli.

Aby odpowiedzieć na pytanie, jakie przesłanki zawarte w *ESOKJ* leżą u podstaw nowej koncepcji planowania i realizacji jednostek lekcyjnych i metodycznych, można się odwołać do wielu fragmentów *ESOKJ*, jednakże wystarczy ograniczyć się do kilku najistotniejszych.

Jednym z zasadniczych postulatów *ESOKJ* jest traktowanie uczącego się jako użytkownika języka: „Zastosowane do niniejszego opisu podejście jest, najogólniej mówiąc, zadaniowe. Zarówno uczących się, jak i użytkowników języka postrzega się przede wszystkim jako aktywne jednostki społeczne, czyli członków określonego społeczeństwa, mających do wykonania pewne zadania (nie tylko językowe), uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym” (*ESOKJ* 2003:20).

Z powyższego stwierdzenia wynika, że w centrum procesu uczenia się jest użycie języka, a idąc dalej, nie chodzi o użycie w sytuacjach szkolnych,

ale w autentycznych kontekstach społecznych. Uczenie się następuje przez posługiwanie się językiem w trakcie wykonywania zadań, które nie są wyłącznie zadaniami językowymi. Zadania uczenia się wpisują się więc w szerszy od szkolnego kontekst społeczny, a komunikacja ma tylko wtedy sens, gdy pozostaje w służbie działania.

Wykonywanie zadań przez uczących się/użytkowników języka jest równoznaczne z wpisaniem zadania komunikacyjnego – uznawanego dzisiaj za podstawową jednostkę uczenia się – w szeroko pojęte działanie społeczne, które powinno zostać pomyślnie zrealizowane. W ten sposób komunikacja pozostaje w służbie działania, które nadaje jej sens. Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej uczących się nie może być zawieszona w próżni, lecz musi zostać połączona z działaniami o charakterze społecznym (Bourguignon 2006).

Jakie wnioski wypływają z powyższych rozważań dla nauczycieli, organizatorów kursów, zajęć z języka obcego? Sugerują odejście nauczania od punktowych zadań niepowiązanych z działaniem o charakterze społecznym. Zadanie szkolne (np. napisanie listu), jakkolwiek uznawane za podstawową jednostkę uczenia się, nie spełnia wymogów określonych w *ESOKJ*, jeśli nie jest działaniem usytuowanym w szerszym kontekście społecznym. Działanie wymaga ścisłego określenia i analizy sytuacji, w której język będzie używany. Chodzi tu o stwierdzenie, jakie elementy językowe są niezbędne uczącym się do pomyślnego wykonania zadania. Muszą oni więc zapoznać się z sytuacją i podjąć decyzje dotyczące potrzeb językowych oraz sposobów rozwiązania problemu, przed którym zostali postawieni.

Nieco dalej *ESOKJ* informuje swych użytkowników: „Autorzy podręczników i programów różnych kursów nie są zobowiązani [...] do formułowania celów kształcenia w kategoriach zadań. [...] Mają natomiast obowiązek podjęcia konkretnych, szczegółowych decyzji co do wyboru i uporządkowania tekstów, rodzaju działań, zakresu słownictwa i gramatyki – a więc tego, co proponują uczącemu się”.

Nauczyciele powinni „mieć precyzyjnie planować – minuta po minucie – działania i prowadzić je w klasie według wcześniej przygotowanego konspektu” (*ESOKJ* 2003:123).

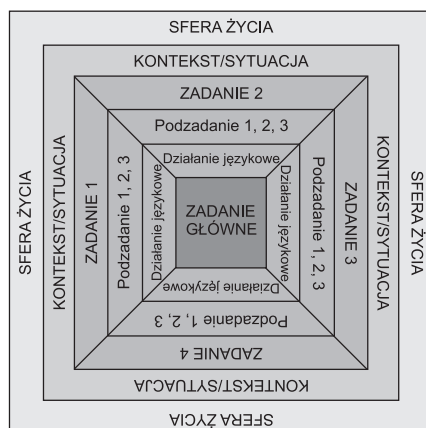
☐ Zadaniowy scenariusz jednostki metodycznej²

W tym miejscu możemy zadać pytanie, dlaczego wskazane jest łączenie jednostek lekcyjnych w szerszą jednostkę tematyczną/metodyczną.

Jak już wspomniałam, uczenie się języka dopiero wtedy ma sens, gdy jest połączone z działaniem o charakterze społecznym, a uczący się dostrzega, jakiemu celowi służy język. Zmotywowany tym aktywnie włącza się w działania mające na celu rozwiązanie problemu, przyswajając niezbędne elementy językowe. Te dwa zjawiska – kontekst społeczny i autentyczne użycie języka do realizacji zadań – są trudne do zaaranżowania w szkolnych warunkach uczenia się, wymagają od nauczycieli i twórców programu specjalnych zabiegów, nowego typu planowania uwzględniającego szeroko pojęty kontekst społeczny. W tych warunkach szczególnego znaczenia nabiera nie tyle planowanie pojedynczych jednostek lekcyjnych, ile jednostek tematycznych nazywanych również metodycznymi.

W podejściu zadaniowym proces akwizycji języka jest traktowany jako uczenie się działania w działaniu. Polega on na realizacji serii zadań komunikacyjnych ściśle ze sobą powiązanych i zakłada osiągnięcie jakiegoś konkretnego celu, bo właśnie cel nadaje sens działaniu. Ten zespół celów i działań, w których uczestniczy uczący się jest osnową w procesie przyswajania języka, a całość warunków, w których zadanie jest usytuowane wyznacza ramy działania. Działanie i uczenie się przebiegają w ściśle określonym kontekście, w zakresie danej sfery życia, w obrębie zdefiniowanej tematyki.

Realizując zadania wchodzące w skład danej jednostki tematycznej, uczący się wykonuje szereg podzadań wymagających zastosowania różnych typów działań językowych: recepcji, produkcji, interakcji i mediacji. Seria zadań, podzadań i działań prowadzi do realizacji zadania końcowego, czyli do osiągnięcia przewidzianego rezultatu. Proces ten możemy zilustrować za pomocą następującego schematu.



Konstrukcja takiego scenariusza musi uwzględniać dane wyjściowe, poziom początkowy uczących się i poziom, który powinien zostać osiągnięty po zakończeniu całej jednostki.

W porównaniu z jednostką lekcyjną tak skonstruowana jednostka metodyczna:

- pozwala uniknąć działań punktowych, wyizolowanych z kontekstu,
- jest skoncentrowana na procesie uczenia się we współpracy z innymi członkami grupy, a nie na pojedynczym indywidualnym produkcie,
- nie pozwala zapomnieć o celach i podcelach (Anderson 1998) użycia języka.

Należy dodać, iż ten typ planowania i organizacji zajęć wymaga specyficznego podejścia do problemu kontroli i ewaluacji nabytej wiedzy i umiejętności. Perspektywa zadaniowa wymaga wzięcia pod uwagę dwóch wymiarów: pragmatycznego i językowego. Ocena wyników powinna być ustalana zgodnie ze wskaźnikami biegłości przyjętymi dla danego poziomu. Dokonanie ewaluacji wymaga opracowania odpowiednich narzędzi adekwatnych do treści i zakresu problemów całej jednostki metodycznej.

☐ Przykładowy scenariusz zadaniowy

Opisana poniżej jednostka³ składa się z czterech zadań, a cele każdego z nich są podporząd-

²C. Bourguignon (2006) proponuje termin *scenariusz uczenia się przez działanie*, którego znaczenie nie pokrywa się w pełni z przyjętym przeze mnie określeniem *zadaniowy scenariusz jednostki metodycznej*.

³Proponowany scenariusz został przygotowany na zajęcia ze studentami języka polskiego jako obcego na poziomie B1.

kowe celowi głównemu. Język jest jednym ze środków służących realizacji poszczególnych celów cząstkowych stanowiących części składowe celu głównego.

Przygotowując scenariusz, zaproponowaliśmy zadania z życia wzięte (ESOKJ 2003:136), czyli takie, które odpowiadają w pełni rzeczywistości pozaszkolnej⁴. Przez realizację zadań uczenia się student przygotowuje się do wykonywania zadań społecznych, musi więc usytuować się w perspektywie przyszłego działania za pomocą języka, jako autentyczny jego użytkownik. Działanie uczenia się powinno więc być umotywowane celem komunikacyjnym i prowadzić do identyfikowalnego rezultatu.

ZADANIE GŁÓWNE	Zorganizować dwutygodniowy pobyt turystyczny w Trójmieście dla kilkuosobowej grupy studentów.
ETAPY REALIZACJI ZADANIA	Formalności związane z podróżą pociągiem. Baza noclegowa, wyżywienie w Trójmieście. Muzea, koncerty, teatr, dyskoteki. Wypoczynek nad morzem: plaża, rejsy statkiem, sporty wodne.
REZULTAT ZADANIA	Propozycja planu (harmonogramu) pobytu w Trójmieście.

Zadanie 1

Temat: Zaplanować, zorganizować podróż pociągiem.

Kontekst/sytuacja: Transport z miasta, w którym jest usytuowana uczelnia (np. Kraków, Lublin, Warszawa) do Trójmiasta (dworce, odjazd i powrót, ceny biletów, zniżki, trasa, typ pociągu).

Słownictwo: Związane z tematyką podróży pociągiem: *kupić bilet w kasie/w biurze podróży/przez Internet, rezerwować miejsca, miejscówka, wagon, przedział, pociąg pośpieszny, ekspresowy, z miejscami do leżenia, wagon sypialny, restauracyjny; wsiadać, wysiadać, przesiadać się,*

godzina odjazdu przyjazdu, peron, tor, kasa biletowa, informacja itp.

Struktury gramatyczne: Pytania o informacje: *Gdzie znajduje się...?, Gdzie można kupić/miejscówkę...?, Jak dojechać do...?, Ile kosztuje bilet?, Kiedy, o której godzinie odjeżdża/przyjeżdża pociąg?, Z którego peronu/Na który peron...?*

Struktury: *wyjechać z..., przyjechać do..., przesiadać się w...*

Aspekt czasownika: *wyjechać/wyjeżdżać, kupić/kupować, zarezerwować/rezerwować, wyjść/wychodzić.*

Funkcje językowe: Prośba o informację, udzielenie informacji, usytuowanie wydarzeń w czasie i przestrzeni.

Materiały dydaktyczne: Materiały ikonograficzne: mapa Polski, mapa regionu, rozkład jazdy (z Internetu), ulotki reklamowe (np. komfort jazdy, obsługa pasażerów itp.), dialogi: na dworcu, w kasie biletowej, w informacji.

Rezultat zadania: Umiejętność szukania, uzyskiwania i udzielania informacji niezbędnych do przygotowania podróży.

Zadanie 2

Temat: Baza noclegowa (ew. wyżywienie) w Trójmieście.

Kontekst/sytuacja: Poszukiwanie taniego noclegu dla grupy studentów na kilka/kilkanaście dni: usytuowanie, ceny, standard.

Słownictwo: Związane z tematyką poszukiwania i usytuowania hotelu, cen i standardu pokoi, pytanie przez telefon o wolne miejsca, dokonywanie rezerwacji itp.

Struktury gramatyczne: Tryb przypuszczający: *Gdyby pobyt miał miejsce pod koniec sezonu, noclegi byłyby tańsze. Gdybyśmy znaleźli wolne miejsca... itp.*

Stopniowanie przymiotników, porównywanie: *drogi – droższy, tani – tańszy niż..., najdroższy, mniej/bardziej komfortowy.*

Funkcje językowe: Wyrażanie swoich preferencji, opinii, zadowolenia/niezadowolenia, uzyskiwanie informacji, prośba o informację.

⁴ Zadania zostały skonstruowane zgodnie z zasadami przyjętymi w ESOKJ, jednakże trudno nie zgodzić się z opinią D. Nunana (2004), który twierdzi, że zadania z życia wzięte stają się z natury pedagogiczne, gdy są wykonywane w sali lekcyjnej.

Przykładowe akty mowy: *Chciałabym/chciałbym zarezerwować... Czy macie Państwo/Czy ma Pan/ Czy ma Pani wolne miejsca/pokoje..., Czy może mnie Pani/Pan poinformować..., Potrzebuję..., Czy są ulgi dla studentów?, Pokój/cena/usytuowanie odpowiada mi/nie odpowiada, Moim zdaniem/ według mnie...*

Materiały dydaktyczne: Ilustracje oraz krótkie teksty do słuchania i czytania informujące o hotelach, kwaterach prywatnych, ich lokalizacji, standardzie i cenie pokoi. Podobne dokumenty dotyczące restauracji. Adresy elektroniczne, numery telefonów.

Rezultat zadania: Umiejętność odszukania w Internecie odpowiadającej studentom kwatery lub hotelu oraz zdobycie brakujących informacji (np. telefonicznie, e-mailem) na temat noclegów. Dokonanie rezerwacji.

Zadanie 3

Temat: Muzea, koncerty, teatr, dyskoteki.

Kontekst/sytuacja: Zwiedzanie miasta przez studentów – indywidualnie lub grupowo; atrakcje turystyczne, rozrywki.

Słownictwo: Słownictwo z zakresu atrakcji turystycznych Trójmiasta, organizowanych tam imprez rozrywkowych.

Struktury gramatyczne: Formy nieosobowe typu: *musimy, trzeba, należy, powinno się.*

Wyrażenia przyimkowe, przyimki i ich łączenia: *po, za, przed, najpierw, potem, później.*

Czas przyszły prosty: *pójdziemy, zobaczymy, potańczymy, spędzimy czas, weźmiemy udział w..., posłuchamy itp.*

Funkcje językowe: Wyrażanie swoich preferencji, zainteresowań, opinii, pytanie się o dni i godziny otwarcia muzeów, wystaw, koncertów, ceny biletów, tematykę niektórych imprez.

Przykładowe akty mowy: *Chciałabym/chciałbym obejrzeć/wziąć udział w..., Czy macie Państwo/Czy ma Pani/Czy są jeszcze wolne miejsca?, O której zaczyna się spektakl/film/koncert?, Czy ma Pani/Pan..., Czy może mi Pani/Pan podać nazwę/tytuł godzinę rozpoczęcia...?, Potrzebuję...*

Materiały dydaktyczne: Ogłoszenia z prasy lokalnej, informacje z Internetu, plakaty, tematyczne dialogi, krótkie recenzje filmów, sztuk teatralnych, widowisk itp.

Rezultat zadania: Znaleźć (np. w prasie) ogłoszenie interesujące uczącego się, uzyskać dodatkowe niezbędne informacje o danej imprezie i zaproponować udział w niej koleżance/koleździe, zarezerwować miejsca.

Zadanie 4

Temat: Wypoczynek nad morzem: plaża, rejsy statkiem, sporty wodne

Kontekst/sytuacja: Organizacja wycieczki i sposoby spędzania wolnego czasu (indywidualnie lub zbiorowo) z wykorzystaniem różnych możliwości, które stwarza usytuowanie Trójmiasta.

Słownictwo: Słownictwo z zakresu różnych form wycieczki związanych z morzem, np. *woda ciepła/zimna, kąpać się, opałać się, (po)pływać, zmoczyć/wysuszyć, leżeć w słońcu, grać, spacerować itp.*

Struktury gramatyczne: Końcówki przymiotników – powtórzenie. Zdania wykrzyknikowe. Formy czasu przyszłego (planowanie zajęć) lub przeszłego (relacje z udziału w formach wycieczki) – powtórzenie.

Funkcje językowe: Opis miejsc i przedmiotów, wyrażanie swoich uczuć, opinii, usytuowanie w czasie i przestrzeni, informowanie o planach, decyzjach, pytanie kogoś o zdanie.

Przykładowe akty mowy: *Sądzę, że jest to dobry/ odpowiedni/doskonały wybór/pomysł..., Podobna mi się/jest to ciekawa impreza, Dobry/doskonały/bezwartościowy spektakl. Wspaniały wypoczynek itp.*

Rezultat zadania: Opowiedzieć kolegom z grupy o preferowanym sposobie spędzania wolnego czasu (rozrywce), zachęcając ich do uczestnictwa w danej imprezie (formach wycieczki).

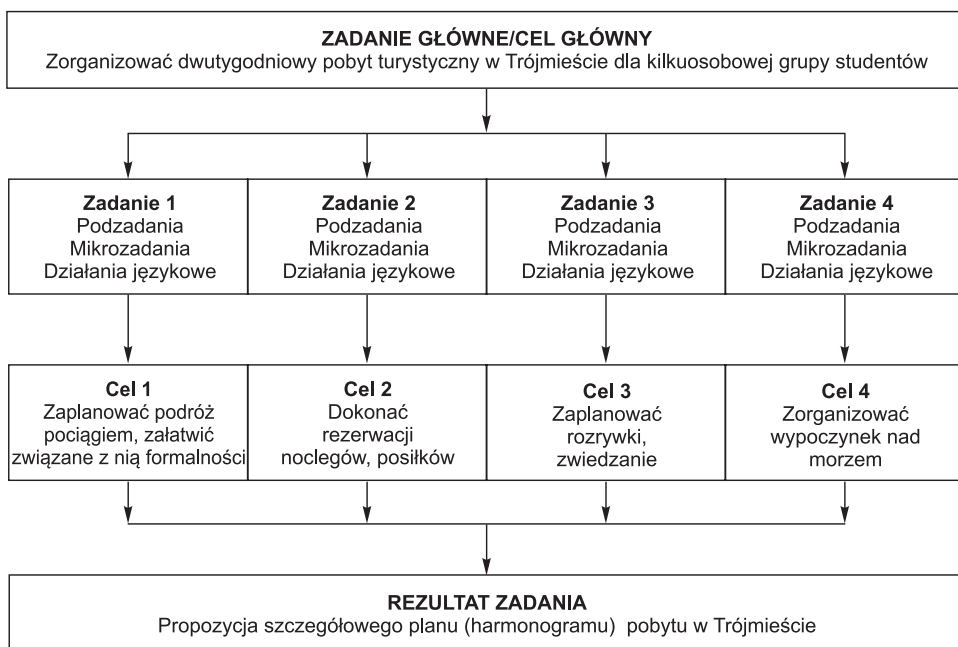
Zadanie końcowe, czyli opracowanie schematu organizacyjnego całego pobytu w Trójmieście, przybiera najpierw postać debaty, w której uczestniczą wszystkie podzespoły. Na wstępie grupy precyzują pisemnie (w postaci notatek) swoje propozycje, korzystając z danych zebranych przez siebie i kolegów na poprzednich zajęciach, następnie przedstawiają je i uzasadniają dokonany wybór. Podsumowaniem całej jednostki zadaniowej (metodycznej) jest wybór najlepszego projektu i sporządzenie pisemnego harmonogramu pobytu grupy w Trójmieście.

Każde zadanie zamieszczone w scenariuszu można podzielić na serię szczegółowych podzadań (mikrozadań), które są logicznie ze sobą powiązane i stanowią etapy umożliwiające realizację zadania głównego. Zadania i podzadania zawierają cele językowe i pozajęzykowe: każde ma swój własny, odrębny cel (językowy i pozajęzykowy) będący równocześnie częścią celu głównego (ogólnego).

Zintegrowane działania językowe w trakcie wykonywania poszczególnych zadań, podzadań i mi-

krozadań umożliwiają traktowanie planu jednostki w sposób całościowy, służą realizacji celu głównego przez osiąganie celów częściowych zadań, podzadań i działań. Ten wspólny szkielet podtrzymujący wszystkie elementy budowy zapobiega rozdrobnieniu i dekoncentracji wynikającej w praktyce z oddzielnego traktowania różnych porcji materiału i różnych aspektów uczenia się.

Istotę podejścia zadaniowego w proponowanej jednostce metodycznej można przedstawić w postaci następującego schematu:



Czym są zadania w proponowanym scenariuszu, jakie są ich cechy, właściwości i funkcje? Zadanie jest planem działania (pracy) grupy. Przystępując do tworzenia scenariusza, ustala się cel końcowy całej jednostki metodycznej (opracowanie planu pobytu w Trójmieście). Cel ten, zapowiedziany na początku, staje się nicią przewodnią całej jednostki. Następnie formułuje się zadania, czyli główne etapy działania, które prowadzą do osiągnięcia celu głównego, czyli końcowego rezultatu. Podstawową pomocą w ustaleniu celów językowych powinny być wskaźniki biegłości językowej odpowiednio zmodyfikowane, jeżeli zachodzi taka potrzeba.

Po wyraźnym zdefiniowaniu celu należy rozważyć (nauczyciel wraz z uczącymi się), jakich środków językowych, jakiej wiedzy i umiejętności będą potrzebowali studenci, by móc pomyślnie zrealizować poszczególne zadania i osiągnąć cel końcowy (opracować w języku obcym plan pobytu grupy nad morzem). Według wyżej przedstawionego scenariusza uczący się muszą opanować podstawowe słownictwo dotyczące podróżowania pociągiem, rezerwacji noclegów, organizowania imprez rozrywkowych i wypoczynku nad morzem. Muszą umieć formułować pytania, udzielać odpowiedzi, porównywać, opisywać miejsca, argumentować, stosować odpowiednie czasy. W scenariuszu podajemy

przykładowe struktury językowe i słownictwo, ale należy je traktować wyłącznie jako sugestię, gdyż to właśnie uczący się na każdym etapie realizacji planu decydują o tym, które formy językowe zostaną użyte. Elementy językowe nabywane sukcesywnie przez uczących się odpowiadają potrzebom wynikającym z realizacji całokształtu przedsięwzięcia, tzn. celu całej jednostki metodycznej.

Zadania są skoncentrowane na znaczeniu, ich zasadniczą funkcją jest inicjowanie, stymulowanie komunikacji między uczącymi się, którzy muszą osiągnąć wskazany cel (np. zebrać niezbędne informacje dotyczące noclegów, dzwoniąc do biura podróży). Nie należy natomiast formułować celów w takich kategoriach jak: użycie czasu przeszłego lub trybu rozkazującego, ponieważ język jest tutaj narzędziem pozwalającym osiągnąć cel komunikacyjny, a nie celem samym w sobie.

Każde zdanie uaktywnia procesy kognitywne. Jeśli uczący się dążą do osiągnięcia jakiegoś celu na zasadzie współpracy, muszą uzgodnić sposób dojścia do tego celu, wybrać ważną według nich informację, rozważyć i uwzględnić różne punkty widzenia i wybory językowe. Takie procesy kognitywne są o wiele bardziej złożone niż te, które występują w działaniu polegającym na powtarzaniu modelu językowego.

Dobór tematyki umożliwi kompleksowe rozwijanie kompetencji językowych oraz poznawanie elementów kultury kraju języka docelowego. Określenie tematyki wiąże się bezpośrednio z ustaleniem kontekstu działania językowego i pozajęzykowego, czyli kontekstu realizacji zadań i podzadań. *ESOKJ* mówi o czterech sferach życia, w których są realizowane zadania: prywatna, publiczna, zawodowa, edukacyjna. W przypadku proponowanej tutaj jednostki w grę wchodzi dwie pierwsze: prywatna i publiczna.

Punktem wyjścia w pracy nad zadaniem nie jest dokument, ale problem, z którym studenci muszą się zmierzyć. Wykonują poszczególne podzadania i zadanie główne w oparciu o kilka różnorodnych dokumentów, szukając w nich potrzebnych informacji. Rozwiązują problem na zasadzie współpracy, do której potrzebny jest im język. Pracując parami lub w małych grupach, muszą się komunikować, by uzyskać niezbędne informacje. Praca nad (pod)zdaniami na tym się jednak nie kończy.

Zebrane wiadomości są przekazywane innym kolegom, gdyż na nich opierają oni kolejne działania umożliwiające realizację zadania głównego.

Teksty i inne materiały wybrane do zadań muszą odpowiadać parametrom określonym w *ESOKJ*. „*Tekst to każdy dyskurs (ustny lub pisemny) odnoszący się do danej sfery życia, który podczas wykonywania zadania komunikacyjnego staje się przyczynkiem do działania językowego, stanowiąc jego wsparcie lub cel, a więc funkcjonując jako element procesu realizacji lub jako produkt końcowy tego działania*” (*ESOKJ* 2003:21). Tak więc termin „tekst” jest używany do określenia każdej wypowiedzi tworzonej lub odbieranej przez uczących się języka. Przyjmuje się, że nie istnieją akty komunikacji językowej bez tekstu (*ESOKJ* 2003:87).

Teksty oraz inne dokumenty wytyczają główne linie planowanej jednostki metodycznej. Muszą być zróżnicowane tak pod względem tematyki, jak i problemów językowych, co ułatwia pracę w zespołach, które pod wieloma względami zawsze charakteryzują się pewną heterogenicznością (np. różne uzdolnienia, zainteresowania, różny poziom wiedzy ogólnej i językowej). Ponieważ do wykonywania poszczególnych zadań i podzadań używa się na ogół kilku tekstów, nie powinny one być zbyt długie i muszą zawierać istotne informacje z punktu widzenia realizowanego celu.

Realizując zaproponowaną jednostkę, nauczyciel może używać różnych dokumentów autentycznych, w tym tekstów do czytania i słuchania. Zamieszczenie takich materiałów w niniejszym artykule jest niemożliwe z przyczyn obiektywnych.

Jeśli chodzi o formy organizacyjne zajęć, przewiduje się pracę z całym zespołem uczących się, ale głównie zajęcia odbywają się w kiluosobowych podgrupach. Pierwsza forma występuje najczęściej w fazie wstępnej, przedzadaniowej, gdy chodzi o aktywizację wiedzy i umiejętności uczących się oraz wyposażenie ich w nowe informacje niezbędne do wykonania zadania. Natomiast w trakcie rozwiązywania zadania studenci pracują w grupach nad tym samym tematem, ale najczęściej na innych dokumentach zawierających podobne, lecz nie identyczne informacje. Każdorazowo praca nad zadaniem kończy się prezentacją zdobytych informacji przez poszczególne grupy przed całym zespołem uczących się.

Podsumowanie

Szkolne zadanie uczenia się języka pozostaje w ścisłej homologii z działaniem społecznym: sam język nie jest celem uczenia się, ale jednym ze środków umożliwiających wykonanie zadania/zadań z życia wziętych. Inaczej mówiąc, działania uczenia się (zadania) wpisują się w odpowiadające im działania społeczne.

Studenci nie uczą się języka dla języka, komunikacji dla komunikacji, ale opanowują je w perspektywie wykonywania zadań we współpracy z innymi. Język jest tylko jednym ze środków służących realizacji celu głównego i celów składowych, narzędziem umożliwiającym ich prawidłowe wykonanie. Uruchomiane działania językowe z jednej strony pozwalają doskonalić nabywane kompetencje, a z drugiej służą realizacji celu pozajęzykowego. Uczenie się/przyswajanie języka (struktur językowych i aktów mowy) odbywa się w działaniu, które nadaje sens całemu procesowi.

Obserwacja opracowanego scenariusza wskazuje, iż realizacja zadań wymaga uaktywnienia kompetencji ogólnych uczących się (np. kompetencji interkulturowych: znajomość wartości, obyczajów, podobieństw i różnic między kulturą ojczystą i docelową) oraz kompetencji komunikacyjnej (lingwistycznej, socjolingwistycznej i pragmatycznej).

Zadania odwołują się do poszczególnych kompetencji językowych, niekiedy jednak do kilku równocześnie, np. rozumienie ustne i pisemne (informacje o imprezach z radia i z prasy) lub produkcja ustna i pisemna (pisemny harmonogram zajęć, ustne poinformowanie grupy o programie pobytu), mogą również implikować wszystkie kompetencje równocześnie.

Uczący się, jako członek danego społeczeństwa, będzie musiał na co dzień mobilizować wszystkie swoje kompetencje i środki, werbalne i niewerbalne, by móc realizować zadania, np. załatwić sprawy administracyjne, wynająć pokój lub umówić się na spotkanie. Rozwijając sukcesywnie swoje kompetencje, uczący się jest w stanie wykonać coraz większą liczbę zadań. Taki jest cel i istota podejścia zadaniowego.

Bibliografia:

Anderson J.R. (1998), *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, Warszawa: WSiP.

- Bachmann C. i in. (1991), *Langage et communications sociales*, Paris: Hatier/Didier.
- Bange P. (1992), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris: Crédif, Hatier/Didier.
- Beacco J.-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des Langues*, Paris: Didier.
- Bourguignon C. (2006), *De l'approche communicative à l'«approche communicative-actionnelle»: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*, w: E. Picardo (red.), *La richesse de la diversité: recherches et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures*, „Synergies Europe” 1/2006.
- Coste D., Galisson R. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris: Hachette.
- Cuq J.-P. (red.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: CLE International.
- Cuq J.-P., Gruca I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: PUG.
- Ellis R. (2003), *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Janowska I. (2006), *O podejściu zadaniowym w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 3/2006.
- Janowska I. (2007), „Europejski system opisu kształcenia językowego” – początek nowej ery w dydaktyce językowej?, „Języki Obce w Szkole” 4/2007.
- Komorowska H. (2005), *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kwolek J., Janowska I. (2005), *Techniques de classe*, Kraków: Flair.
- Lallement B., Pierret N. (2007), *L'essentiel du CECR pour les langues*, Paris: Hachette Education.
- Łuczynek I. (2002), *Dwie metody – PPP i BTL*, „Języki Obce w Szkole” 4/2002.
- Martinez P. (1988), *Lexique de didactique les 39 marches*, „Le Français dans le Monde” 217-220.
- Meirieu P. (2002), *Apprendre... oui, mais comment?*, Paris: ESF.
- Nunan D. (2004), *Task-Based Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Puren Ch. (2006a), *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*, „Le Français dans le Monde” 347.
- Puren Ch. (2006b), *Les tâches dans la logique actionnelle*, „Le Français dans le Monde” 347.
- Puren Ch. (2006c), *La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique*, „Le Français dans le Monde” 348.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: CODN.
- Rosen E. (2007), *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris: CLE International.
- Trim J.L.M. (2002), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, (<http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/documents/guide-pour-utilisateurs-avril02.doc>).
- Wilczyńska W. (red.) (2002), *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*, Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Willis J. (1996), *A Framework for Task-Based Learning*, London: Longman.

(styczeń 2008)

Justyna Wróbel¹
Katowice



Efektywność stosowania wybranych technik nauczania słownictwa w świetle badań empirycznych

„Umiejętność przekazu informacji jest najsilniej uzależniona od poziomu opanowania słownictwa (...). Blokada komunikacji to najczęściej skutek nieznamomości potrzebnego słownictwa”.
(Komorowska, 2001:115).

Leksyka jest niezwykle istotnym ogniwem skutecznej komunikacji werbalnej. Wystarczy powołać się na umieszczone powyżej słowa Hanny Komorowskiej. Dlatego nauczając i ucząc się słownictwa obcojęzycznego, warto się zastanowić nad tym, które techniki utrwalania leksyki są najsukcesywniejsze oraz od jakich czynników jest to uzależnione. Stąd właśnie wypłynęła potrzeba przeprowadzenia badań empirycznych dotyczących stosowania wybranych technik nauczania leksyki obcojęzycznej na przykładzie języka włoskiego.

W toku sześciu eksperymentów innowacyjnych, przeprowadzonych przeze mnie na przestrzeni kilku lat, usiłowałam znaleźć odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu wybrane techniki utrwalania słownictwa wpływają na retencję danego słowa. Badania eksperymentalne dotyczyły poziomu średnio zaawansowanego oraz zaawansowanego znajomości języka włoskiego.

Charakterystyka badania

Problemem badawczym przeprowadzonych badań empirycznych była zależność między stosowaną techniką utrwalania słownictwa włoskiego a osiąganymi rezultatami w nauczaniu leksyki języka włoskiego.

W eksperymentach innowacyjnych, czyli optymalizacyjnych, brali udział studenci I i II roku Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Gliwicach, a więc osoby dorosłe mające, przynajmniej z założenia, określone predyspozycje do uczenia się języków obcych. Nie była to grupa specjalnie tworzona na potrzeby eksperymentu, dlatego

w każdej grupie w nierównych proporcjach znajdowały się osoby bardziej lub mniej uzdolnione w kierunku języków obcych.

Teza była wspólna dla wszystkich przeprowadzonych eksperymentów. Zakładała ona, że efektywność utrwalania nowego słownictwa jest w pewnym stopniu uzależniona od stosowanej techniki nauczania. Jednak należy wyraźnie podkreślić, że na skuteczność nauczania leksyki ma wpływ szereg czynników, a nie tylko wybrana technika.

Na początku badań założyłam, iż najbardziej skutecznymi technikami utrwalania nowo poznanych jednostek leksykalnych są:

- technika tłumaczeniowa, o ile treść zdań jest niekonwencjonalna,
- samodzielne, pisemne tworzenie parafrazy utrwalanego słownictwa,
- technika asocjacyjna: asocjacje ze słownictwem znajdującym się już w pamięci długotrwałej decydują w głównej mierze o retencji słowa.

Struktura poszczególnych eksperymentów była różna. Poniżej przedstawiam każdy z nich.

W I eksperymencie została porównana technika tłumaczenia zdań niekonwencjonalnych (technice tej została poddana grupa eksperymentalna) z techniką tłumaczenia zdań konwencjonalnych. W obu przypadkach było to pisemne tłumaczenie różnych zdań z języka ojczystego badanych na język włoski.

Pojęcie niekonwencjonalności zdań do tłumaczenia wymaga kilku słów wyjaśnienia. Były to zdania wyraźnie odbiegające od modelu zdań proponowanego w podręcznikach do nauki języków obcych, o szokującej treści (np. *Nel cantiere*

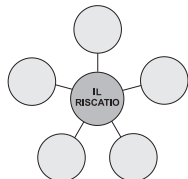
¹ Dr Justyna Wróbel jest nauczycielką języka włoskiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Gliwicach.

*navale di Gdańsk hanno trovato il cadavere di un famoso docente di Gliwice. W gdańskiej stoczni okrętowej znaleziono trupa słynnego gliwickiego wykładawcy), a nieraz wręcz absurdalne (np. *Quando ero in campagna, ho trovato nel foraggio il perizoma di seta che apparteneva alla mia cara nonna*. Kiedy byłem na wsi, znalazłem w paszy jedwabne stringi, które należały do mojej drogiej babci). Niektóre zabawne (np. *Il Puffo ha baciato la Puffetta tenendo fra i suoi dentini gialli la buccia di agrumi*. Smurf pocałował Smurfetkę, trzymając między swoimi żółtymi ząbkami skórkę z owoców cytrusowych), a jeszcze inne dziwne lub zaskakujące (np. *Ieri nel casinò di San Vincent c'era una donna a cui si sono rotte le acque e che ha partorito un maschietto in presenza di molti giocatori*. Wczoraj w kasynie San Vincent była kobieta, której odeszły wody płodowe i która urodziła chłopczyka w towarzystwie wielu graczy). Jedynie podkreślone słowa były nowymi symbolami werbalnymi dla uczących się.*

Dzięki specyfice zdań do tłumaczenia studenci grupy eksperymentalnej nie tylko mogli oderwać się od rutyny podręcznikowej rzeczywistości, lecz także skuteczniej od grupy kontrolnej przyswoić nowe słownictwo.

W II eksperymencie grupę eksperymentalną poddałam technice „róży wyrazów”, a grupę kontrolną – technice wyboru asocjacji i ich przypisania do nowo poznanego słowa. „Róża wyrazów” zwana jest też często spidergramem, który polega na naszkicowaniu główki pajęczka i jego nóżek. W centrum rysunków znajdowały się słowa-klucze, czyli wszystkie nowo poznane wyrazy, a więc było tyle pajęczków, ile nowych słów i wyrażań. W tzw. nogi pajęczka student grupy eksperymentalnej miał wpisać wszystkie wyrazy, które kojarzą mu się z podanym słowem umieszczonym w centrum. Skojarzenia mogły się odnosić do denotacji i konotacji.

Róża wyrazów



Zadanie grupy eksperymentalnej zmuszało do kreatywności. Ponadto wykorzystywała wyobraźnię badanych, która była ograniczana w grupie kontrolnej. Studenci grupy B również

zostali poddani technice asocjacyjnej wykorzystującej skojarzenia, jednak należy podkreślić, że studenci grupy kontrolnej nie mogli niczego wymyślać sami, tak jak badani z grupy A. Wręcz przeciwnie, podane przez nauczyciela słowa mieli dopasować do 13 nowo poznanych jednostek leksykalnych.

Eksperyment III stanowił specyficzne połączenie pierwszego i drugiego eksperymentu, gdyż porównywano techniki: tłumaczenia zdań w grupie eksperymentalnej i „różę wyrazów”, tym razem w grupie kontrolnej.

Kolejny IV eksperyment postawił na dwóch przeciwległych biegunach technikę parafrazy i technikę tworzenia tekstu z nowo poznanym słownictwem, przy czym ta ostatnia była wprowadzona w grupie kontrolnej. Jeśli chodzi o parafrazę, studenci grupy A mieli za zadanie samodzielnie napisać parafrazy nowo poznanych słów, które później były odczytywane. Podczas gdy grupa eksperymentalna wymyślała definicje do nowej leksyki, studenci grupy kontrolnej w małych trzy- lub czteroosobowych grupkach układali w formie pisemnej opowiadanie z użyciem właśnie poznanego słownictwa.

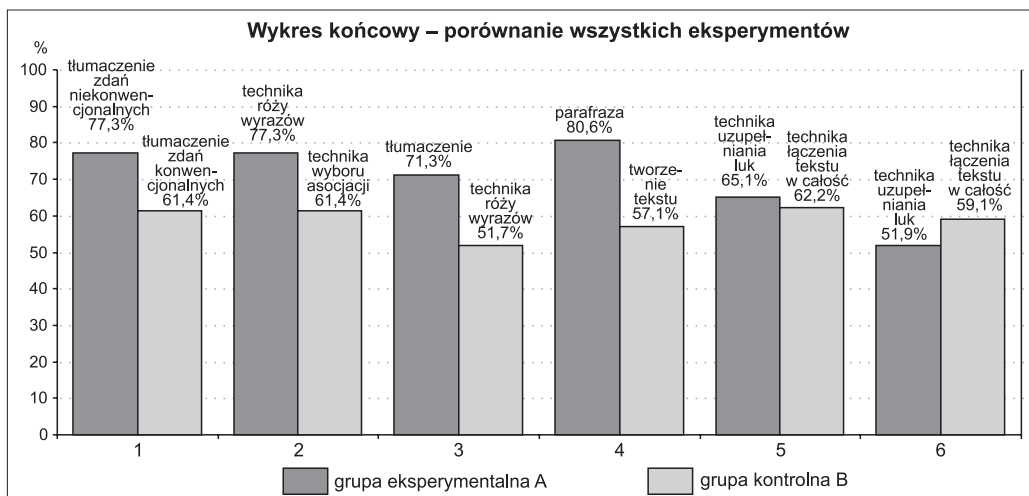
Dwa ostatnie eksperymenty V i VI miały na celu zbadanie skuteczności techniki uzupełniania luk w porównaniu z techniką łączenia w logiczną całość różnych fragmentów określonego tekstu. Należy zaznaczyć, iż oba eksperymenty dotyczyły tych samych technik, lecz różnego poziomu zaawansowania języka włoskiego. I tak, eksperyment V został przeprowadzony wśród studentów, którzy znają język włoski na poziomie podstawowym, natomiast eksperyment VI objął studentów, których znajomość języka włoskiego osiągnęła poziom średnio zaawansowany.

■ Etapy analizy wyników eksperymentów innowacyjnych

Wyniki każdego z sześciu eksperymentów zostały przedstawione w formie wykresów kolumnowych i tabel, następnie zostały szczegółowo przeanalizowane. Poniżej przedstawiam końcową tabelę porównującą wyniki procentowe wszystkich eksperymentów oraz grupowany wykres kolumnowy.

Tabela: porównanie wyników eksperymentów

Grupa eksperymentalna A	Grupa kontrolna B
Wyniki końcowe	Wyniki końcowe
I eksperyment Poziom: II rok kolegium Technika: tłumaczenie zdań niekonwencjonalnych 77,3 proc.	I eksperyment: Poziom: II rok kolegium Technika: tłumaczenie zdań konwencjonalnych 61,4 proc.
II eksperyment: Poziom: II rok kolegium Technika: róża wyrazów 77,3 proc.	II eksperyment: Poziom: II rok kolegium Technika: wybór asocjacji 61,4 proc.
III eksperyment: Poziom: I rok kolegium Technika: tłumaczenie 71,3 proc.	III eksperyment: Poziom: I rok kolegium Technika: róża wyrazów 51,7 proc.
IV eksperyment: Poziom: I rok kolegium Technika: parafraza 80,6 proc.	IV eksperyment: Poziom: I rok kolegium Technika: tworzenie opowiadania 57,1 proc.
V eksperyment: Poziom: I rok kolegium Technika: wypełnianie luk 65,1 proc.	V eksperyment: Poziom: I rok kolegium Technika: łączenie tekstu w całość 62,2 proc.
VI eksperyment: Poziom: II rok kolegium Technika: wypełnianie luk 51,9 proc.	VI eksperyment: Poziom: II rok kolegium Technika: łączenie tekstu w całość 59,1 proc.



Weryfikacja tezy

Teza sformułowana przed rozpoczęciem badań została zweryfikowana. Dzięki technice parafrazy – jak widać na powyższym wykresie – ponad 80 proc. uczestników eksperymentu zapamiętało słow-

nictwo, które było przedmiotem badania. Rezultat tłumaczenia zdań niekonwencjonalnych w drugim eksperymencie jest bardzo zbliżony z efektem osiągniętym przy pomocy parafrazy – 77 proc. Na początku badań założyłam, że także technika asocjacyjna, obok techniki parafrazy i techniki tłu-

maczenia zdań absurdalnych, znacznie przyczyni się do retencji leksyki obcojęzycznej. Wyniki były ciekawe i zaskakujące, gdyż technika „róży wyrazów” w drugim eksperymencie przyniosła ponad 77 proc. memoryzacji słownictwa, podczas gdy ta sama technika w badaniu trzecim doprowadziła zaledwie do ponad 51 proc. Różnica ta jest znacząca – około 26 proc. Warto zaznaczyć w tym miejscu, że oba eksperymenty dotyczyły innego typu słownictwa i innego poziomu językowego badanych. Obiektem badań w eksperymencie drugim byli studenci II roku kolegium, natomiast w badaniu trzecim – studenci I roku. Poza tym liczba słów do zapamiętania również się różniła. W badaniu drugim należało utrwalić 13 słów, podczas gdy w następnym eksperymencie już 21. Jedną z przyczyn, które wpłynęły na taki wynik, może być również technika wprowadzenia słownictwa. W drugim eksperymencie mieliśmy do czynienia z ciekawą techniką zintegrowaną: rysunki połączone z parafrazą. Natomiast w trzecim badaniu technika wprowadzenia nowej leksyki była z pewnością mniej skuteczna – była to technika wyjaśniania nowych słów za pomocą synonimu, antonimu, parafrazy lub polskiego odpowiednika danego wyrazu włoskiego.

Mówiąc o zależności między zastosowanymi technikami, a uzyskanymi efektami, należy zwrócić uwagę, że za pomocą dwóch różnych technik mających wiele cech zbliżonych, osiąga się podobne wyniki. Analizując powyższy wykres końcowy, nie sposób nie dostrzec, iż technika uzupełniania luk i technika łączenia w jedną logiczną całość różnych fragmentów określonego tekstu, dają podobne rezultaty – od 50 proc. do ponad 60 proc. Obie techniki, o których mowa, wymagają logicznego myślenia. Aby uzupełnić luki tekstu brakującymi wyrazami oraz połączyć rozsypane fragmenty tekstu, istotne jest wnikliwe jego zrozumienie. Należy również zwrócić uwagę na to, że w pozycjach z zakresu glottodydaktyki nie poświęca się dużo miejsca na techniki leksykalne, a jeszcze mniej – na dokładny podział na techniki służące do wprowadzania słownictwa obcojęzycznego i do jego utrwalania. Należy zauważyć, że często dana technika, oprócz nacisku na leksykę, realizuje też inne cele. Tak jak w przypadku techniki uzupełniania luk i techniki łączenia w jedną

logiczną całość tekstu, które służą do rozwijania umiejętności rozumienia tekstu pisanego.

Poza tym wiele zależy od stopnia trudności samego tekstu. I tak, jak widać na wykresie końcowym porównującym wszystkie eksperymenty, w piątym badaniu skuteczniejszą techniką było uzupełnianie luk niż scalanie w logiczną całość rozsypanego tekstu (choć różnica wynosi zaledwie 3 proc.). Natomiast w szóstym badaniu było odwrotnie. To technika łączenia tekstu przyniosła lepsze efekty (różnica między grupami wynosi ponad 7 proc.). Jedną z przyczyn była zbyt duża liczba luk do wypełnienia w tekście, co powodowało ogólne zniechęcenie i brak wiary niektórych studentów we własne siły.

Wspomnę teraz o słownictwie, którego oprowadzenie było celem opisanych technik. Leksyka zawarta w pierwszych trzech eksperymentach nawiązywała do wielu różnych dziedzin: turystyki, rolnictwa, przemysłu, dziedzictwa kulturowego Włoch, przestępczości, sztuki kulinarnej i innych. W czwartym eksperymencie, natomiast, wprowadzono słownictwo należące do jednego pola semantycznego – narkomanii. Celem piątego eksperymentu była leksyka ściśle związana z tekstem *Księgi Dżungli*, a w ostatnim badaniu – słowa i zwroty obecne w tekście *Legenda o świętym Walentym*.

Reasumując, leksyka w pierwszych trzech badaniach była związana z wieloma polami semantycznymi, podczas gdy w kolejnych trzech była zawężona do jednego.

Zakres tematyczny, który wzbudził najwięcej entuzjazmu wśród uczących się, był związany z tematem narkomanii. Poznali wiele zwrotów kolokwialnych tak chętnie zawsze przyjmowanych przez młodych ludzi. Jak wynika z zebranych danych przedstawionych graficznie na wykresie, w czwartym eksperymencie (polegającym na utrwaleniu słów związanych z narkomanią, w tym szczególnych zwrotów kolokwialnych) w grupie A uzyskano ponad 80 proc. skuteczności zapamiętywania słownictwa, a w grupie B ponad 57 proc. Jednak nie trudno nie zauważyć, iż w pozostałych badaniach (których słownictwo nie wzbudzało już tak ogromnego zainteresowania wśród badanych), wyniki również oscylują w granicach ponad 50 proc. Stąd można wyciągnąć wniosek, że zainteresowanie uczących się zakresem znaczeniowym

słownictwa nie wpływa w decydujący sposób na jego zapamiętanie.

W interpretacji danych otrzymanych z posttestu znaczącą rolę odgrywała analiza błędów popełnianych przez badanych, w których można było zauważyć pewne regularności. W każdym z sześciu eksperymentów innowacyjnych często pojawiały się błędy tego samego typu. Na szczególną uwagę zasługują błędy wynikające z interferencji języka ojczystego badanych. Polacy uczący się języka włoskiego bardzo często mają problem z rodzajem gramatycznym rzeczowników włoskich, który czasami różni się od rodzaju polskiego. Choć nieodpowiedni rodzaj nie stanowi blokady komunikacji, to jeśli mówimy o poprawności językowej, trzeba na to uwrażliwiać studentów zwłaszcza kierunków filologicznych.

Często zdarzało się, że uczestnicy eksperymentu zapamiętywali tylko część danego wyrazu, zazwyczaj pierwszą sylabę. Był to dowód, iż wyraz nie został całkowicie utrwalony. Podjęłam próbę refleksji nad przyczynami takiego stanu rzeczy.

■ Wnioski z przeprowadzonych badań empirycznych

Na utrwalenie słownictwa w znaczny sposób wpływają dwa czynniki:

- stopień trudności wyrazu pod względem wymowy, morfologii, ortografii itp.,

- umiejętność powiązania danego słowa lub wyrażenia ze słownictwem już istniejącym w pamięci długotrwałej.

Oba czynniki są nierozdzielnie ze sobą związane, ponieważ stopień trudności danego słowa jest ściśle uzależniony od tego, czy potrafimy go skojarzyć z tym, co już znamy. Stopień trudności memoryzacji danego wyrazu wyraźnie się zmniejsza, jeśli jest możliwe jego połączenie z tym, co już zostało uprzednio przyswojone. Tym samym, wpływa to pozytywnie na skuteczność nauczania leksyki.

Nie tylko technika wpływa jednak na skuteczność nauczania leksyki obcojęzycznej. Jeśli wprowadzenie nowego słowa do istniejącego już w naszym umyśle leksykonu jest niemożliwe, zastosowana technika raczej nie przyczyni się do retencji wyrazu.

W celu podniesienia skuteczności utrwalenia słownictwa obcojęzycznego należy zwracać uczącym się uwagę, aby zawsze szukali połączeń między nowym wyrazem a posiadanym już leksykalnym zasobem. Oprócz logicznych powiązań, wspólnych dla większości uczestników procesu glottodydaktycznego, warto pokusić się o indywidualne asocjacje. Im asocjacje będą bardziej niekonwencjonalne, absurdalne i szokujące, tym trwalszy ślad pozostawią w pamięci długotrwałej.

Bibliografia

Komorowska M. (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

(grudzień 2007)

Konstancja Kuligowska¹
Poznań



Sposoby oceniania kreatywnych prac pisemnych uczniów na lekcjach języka obcego

■ Czym jest kreatywne pisanie?

Kreatywne pisanie jest niedocenianą formą wypowiedzi pisemnej ucznia na lekcjach języka

obcego, należą do niej np. wierszyki, wypracowania, opowiadania i komiksy. Głównym celem kreatywnego pisania jest odejście od reprodukcji tekstów i przejście do produkcji własnych wypo-

¹ Autorka jest doktorantką w Zakładzie Nauczania Języka Niemieckiego Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

wiedzi. Z zadaniem tym, mimo obaw, radzą sobie nawet uczniowie na niskim poziomie zaawansowania językowego, a bodźce do tego typu twórczości, np. teksty, obrazki, filmy i utwory muzyczne, są ciekawe i motywują uczniów do działania. L. von Werder (1996:25) wyróżnił trzy rodzaje kreatywnego pisania:

- odwzorowywanie tekstów literackich,
- zabawa językiem obcym,
- i poznawanie samego siebie.

Zaletą kreatywnego pisania na lekcjach języka obcego jest twórcza praca ucznia nad językiem obcym polegająca na poszukiwaniu słownictwa i konstrukcji gramatycznych do wyrażenia zamierzonych treści. Praca ta jest związana z odbywającym się równocześnie i automatycznie ważnym procesem, a mianowicie z rozwijaniem wycucia językowego. Uczeń, wypowiadając się na wymyślone lub osobiste tematy, kieruje się chęcią powiadomienia innych o tym, co w danej chwili jest dla niego ważne. Jego wypowiedź może nawet przybrać formę zwierzenia się z jakiegoś przeżycia. W tym wypadku wartość przekazywanych treści jest dla ucznia szczególnie istotna i dlatego stara się on znaleźć jak najlepsze środki wyrazu. Można więc stwierdzić, że praktykowanie kreatywnego pisania na lekcjach języka obcego jest w dużym stopniu czynnikiem mobilizującym ucznia do samodzielnego rozwijania umiejętności posługiwania się językiem obcym.

Niestety, mimo powyższych zalet wielu nauczycieli rezygnuje z ćwiczeń w kreatywnym pisaniu, tłumacząc się przede wszystkim trudnościami związanymi z oceną takich prac pisemnych.

☐ Czy w ogóle należy oceniać kreatywne pisanie?

Niektórzy pedagodzy postulują, aby kreatywnego pisania, jak również metod gromadzenia słownictwa lub szukania inspiracji, takich jak brainstorming, clustering i mapy umysłu w ogóle nie poddawać ocenianiu. Opierają się oni na twierdzeniach B. Kasta (1999:180), według którego ocenianie przeszkadza uczniowi w pełni zaangażować się w kreatywne pisanie, a to jest warunkiem powodzenia tego ćwiczenia. Niektórzy pedagodzy są zdania, że ocenianie

kreatywnego pisania należy stosować dopiero po nabraniu przez ucznia wprawy w pisaniu. K. Spinner (1993:23) poddaje powyższe poglądy w wątpliwość, twierdząc, że jeżeli nauczycielowi plastyki zezwala się na ocenianie narysowanych przez uczniów obrazków, to nauczycielowi języka obcego powinno się przyznać prawo do oceniania kreatywnych tekstów ucznia. Co więcej, K. Spinner jest przekonany, że tylko przez ocenianie nada się kreatywnemu pisaniu odpowiednie znaczenie na lekcjach języka obcego, tym bardziej że w szkole obserwuje się obecnie, że za wartościowe i przydatne uznaje się najczęściej to, co podlega ocenie, natomiast zajęcia nieoceniane rozpatruje się w kategoriach straty czasu. Zwolennicy oceniania kreatywnej twórczości uczniów postulują, że bez względu na ich doświadczenie nie należy rezygnować z oceny prac. Uczniowie chcą się dowiedzieć, jaka jest wartość napisanych przez nich tekstów, tłumaczą, że to wpływa na nich mobilizująco. Wielu uczniów postrzega zadanie pisemne jako sprawdzenie zdobytych umiejętności i oczekuje, aby ich prace zostały poddane ocenie. Wychodząc z założenia, że kreatywne pisanie należy włączyć do codzienności szkolnej, nabiera znaczenia pytanie, w jaki sposób oceniać prace uczniów. Większych trudności nie sprawia ocenianie pracy pisemnej pod kątem gramatycznym, ortograficznym, stylistycznym i spełnienia warunku danego gatunku literackiego, gdyż odbywa się ono wedle wcześniej ustalonej skali punktowej. Problemem jednak staje się odpowiedź na pytanie, w jaki sposób oceniać treść kreatywnego tekstu.

☐ Kilka sposobów oceniania kreatywnej pracy uczniów

Głównym celem oceniania kreatywnego pisania jest zachęcanie ucznia do pisania w języku obcym. Aby to osiągnąć, należy szczególny nacisk kłaść na to, co uczeń już potrafi, a nie na to, czego jeszcze sobie nie przyswoił.

W literaturze przedmiotu wyszczególnia się kilka sposobów oceniania kreatywnego pisania. Najczęściej spotykanym w szkołach sposobem oceniania jest ocenianie sprawdzające. F.-J. Payr-

huber (1998:43) wyszczególnia dwa rodzaje tego typu oceniania: ocenianie według ogólnego wrażenia oraz ocenianie według ustalonych kryteriów. Do kryteriów podlegających ocenie zalicza on: treść, budowę i język tekstu. Wymienione kategorie można podzielić na podkategorie i przyznawać punkty zgodnie ze stopniem wypełnienia zadania od 0 do 2. Grzesik i Fischer cytowani przez F.-J. Payrhuber (1998:43) twierdzą, że do kategorii treści, budowy i języka nie pasują kategorie poprawności językowej, czyli ortografia i gramatyka. Dlatego, aby nie wywoływać zamętu, zalecają przyznawać według powyższego podziału dwie oceny i następnie je sumować.

Według niektórych pedagogów kreatywne pisanie nie powinno podlegać kryteriom oceny szkolnej, lecz bardziej kryteriom krytyki literackiej. Podzielając ten pogląd Götz i Mühlmann (Bräuer 1998:192-193) ustalili następujące kryteria oceny kreatywnych tekstów:

- Rodzaj i stopień samodzielności i oryginalności,
- Stworzenie i struktura fikcyjnej rzeczywistości ze względu na wiedzę, doświadczenie, nastawienie, pomysł i fantazję,
- Dobranie odpowiedniego słownictwa,
- Cel wypowiedzi i oddziaływanie na czytelnika.

Za najlepszy sposób oceniania kreatywnej pracy uczniów uznaje się ocenianie wspierające, ponieważ ono najbardziej mobilizuje do wytrwałej pracy nad tekstem.

Po napisaniu tekstu uczeń przedstawia go nauczycielowi i kolegom z klasy. Oni ustnie lub pisemnie wyrażają swoje zastrzeżenia i opinie, które skłaniają go do dalszego zastanawiania się nad tym, co napisał i jakie może nanieść zmiany. Działanie to ma na celu wykształcenie u osoby piszącej zdolności samodzielnego ulepszania tekstu pod kątem językowym i treściowym. Ulepszanie tekstu powinno nastąpić w momencie, gdy większa część jest już napisana, ale cała produkcja jeszcze nie została zakończona. Innym sposobem przyjęcia uczniowi z pomocą jest organizowanie „klasowego biura pisarskiego”. W tym biurze zasiada nauczyciel, do którego uczeń może się udać, gdy potrzebuje porady w zakresie ulepszania tekstu.

M. Tobollik (1999:33-34) proponuje urządzenie konferencji pisarskich, czyli spotkań uczniów z nauczycielem, stwarzających uczniom możliwość wzajemnego ulepszania swoich prac.

Podsumowując, należy stwierdzić, że podstawowym założeniem oceniania wspierającego są rozmowy nauczyciela z uczniem, które prowadzą do formułowania kryteriów oceny ucznia.

■ Rola nauczyciela w procesie oceniania kreatywnego pisania

W latach 70. po przeprowadzeniu badań ustalono, że różni nauczyciele różnie oceniają prace pisemne uczniów, a nawet, że ten sam nauczyciel różnie ocenia w ciągu swojej kariery zawodowej (Payrhuber 1998:34). To stwierdzenie wpłynęło na zmianę postrzegania nauczyciela. Nie wymaga się już od niego, aby był wszytkowiedzącym autorytetem, do którego zawsze należy ostatnie słowo. Jego rola w procesie kreatywnego pisania polega bardziej na wspieraniu ucznia w rozwijaniu umiejętności pisania w języku obcym. Do zakresu obowiązków nauczyciela zalicza się nie tylko ocenianie poprawności językowej pracy ucznia, lecz przede wszystkim podjęcie twórczej konwersacji z uczniem i oferowanie pomocy w ulepszeniu jego tekstu. W procesie kreatywnego pisania nauczyciel powinien być więc przede wszystkim doradcą i wrażliwym odbiorcą.

■ Udział ucznia w procesie oceniania własnych tekstów

W kreatywnym pisaniu zezwala się na bezpośredni udział ucznia w procesie oceniania, jest on nawet wskazany. Uczniowi pozwala się wspólnie z nauczycielem oceniać swoje prace pisemne lub prace pisemne kolegów z klasy. Ocena powinna polegać w pierwszym rzędzie na wskazywaniu, co odbiorcy (nauczyciel, inni uczniowie) zrozumieli z tekstu, a więc na wyjaśnianiu w razie wątpliwości, co znaczą dla piszącego napisane słowa. Dopiero potem powinno nastąpić wskazanie problemów komunikacyjnych. Dobrym rozwiązaniem jest zastosowanie oceny składającej się z samooceny ucznia i oceny nauczyciela. To kształtuje u uczących się umiejętność samooceny. Na-

leży jednak zwrócić uwagę na to, by wyrabiać u uczniów odpowiedzialność za ocenianie pracy swojej i innych.

■ Wnioski końcowe

Ze względu na walory kreatywnego pisania nie należy rezygnować z jego stosowania w nauce języków obcych. Biorąc pod uwagę wymienione sposoby oceny kreatywnych prac pisemnych uczniów, nauczyciel ma pewien wybór i może obrać sposób najlepiej pasujący do uczanej przez niego grupy uczniów. Głównie od nauczyciela zależy, jak zostanie przeprowadzone ocenianie powstałych tekstów. Zalecane jest, aby włączyć ucznia do procesu oceniania. Nauczyciel, udzielając odpowiednich wskazówek, a zarazem nie osądzając twórczości ucznia, występuje w roli doradcy.

Ocenianie kreatywnych tekstów uczniów nie należy do zadań łatwych, szczególnie gdy prace są napisane w języku obcym. Ten trud powinno

się jednak podejmować, ponieważ nabywanie umiejętności rozumienia różnych tekstów oraz pisanie własnych wypowiedzi znacząco wspomaga językowy rozwój uczniów.

Bibliografia

- Bräuer G. (1998), *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*, Innsbruck: Studien Verlag.
- Kast B. (1999), *Fertigkeit Schreiben*, München: Langenscheidt Verlag.
- Payrhuber F.-J. (1998), *Deutschdidaktik aktuell. Band 3. Schreiben lernen. Aufsatzunterricht in der Grundschule*, Hohengehren: Schneider Verlag.
- Spinner K. (1993), *Kreatives Schreiben*, w: „Praxis Deutsch” 119, s. 17-23.
- Tobollik M. (1999), *Befreites Schreiben. Über Schreibkonferenzen, die Entwicklung von Erzähltexten und Grenzen des „Aufsatzunterrichts” in der Schule*, w: „Literatur und Sprache – didaktisch” 12, s. 3-40.
- Werder L. von (1996), *Lehrbuch des kreativen Schreibens*, Berlin: Schibri-Verlag.

(październik 2007)

Małgorzata Dudkiewicz-Świerzyńska¹
Łódź



Egzamin gimnazjalny z języka obcego dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi²

Egzamin gimnazjalny jest obowiązkowy dla uczniów kończących trzecią klasę gimnazjum. Ma on charakter masowy, wszyscy gimnazjaliści są zobowiązani do niego przystąpić. Wśród nich są również uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Przez specjalne potrzeby edukacyjne należy rozumieć te potrzeby, które w procesie rozwoju dzieci i młodzieży wynikają z ich niepełnosprawności lub są efektem innych przyczyn trudności w uczeniu się. Takie potrzeby mają uczniowie:

- niewidomi,
- słabo widzący,

- z trudnościami w uczeniu się (upośledzeni w stopniu lekkim),
- niepełnosprawni ruchowo,
- słabo słyszący i niesłyszący,
- z autyzmem,
- z przewlekłymi chorobami somatycznymi,
- ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksją – czyli problemami w pisaniu i czytaniu oraz rozumieniu czytanego tekstu, dysgrafią – czyli trudnościami w opanowaniu kaligraficznego pisma, z niskim poziomem graficznym pisma, dysortografią – czyli trud-

¹ Autorka jest kierownikiem Pracowni Egzaminów Gimnazjalnych i Sprawdzianów w Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi.

² Informacje zawarte w tekście pochodzą z materiałów Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie i Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi – opracowane przez M. Grzywacz-Kryger.

nościami w opanowaniu poprawnej pisowni, problemami w stosowaniu zasad ortografii i interpunkcji, *dyskalkulią* – czyli trudnościami w poprawnym zapisywaniu liczb i działań matematycznych).

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowią około 10 proc. populacji przystępującej do egzaminu. Tej grupie uczniów zgodnie z prawem przysługują na egzaminach zewnętrznych następujące udogodnienia:

- dostosowanie arkuszy egzaminacyjnych,
- dostosowanie warunków egzaminacyjnych,
- wydłużony czas zdawania w wydzielonej sali,
- sprawdzanie prac egzaminacyjnych przez odpowiednio przeszkolonych egzaminatorów.

Przed każdą sesją egzaminacyjną na początku roku szkolnego jest zamieszczany na internetowej stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej komunikat dyrektora CKE informujący o sposobie dostosowania warunków i formy egzaminu w trzeciej klasie gimnazjum do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Warunki i formę egzaminu gimnazjalnego dostosowane do możliwości uczniów z dysfunkcjami określają dodatkowo następujące dokumenty:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz

przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych

- Procedury organizowania i przeprowadzania sprawdzianu w szóstej klasie szkoły podstawowej i egzaminu gimnazjalnego w trzeciej klasie gimnazjum (opracowane przez OKE i CKE).

Decyzję o dostosowaniu warunków i formy egzaminu gimnazjalnego dla konkretnego ucznia podejmuje dyrektor szkoły na podstawie podania od rodziców, przedłożonego do 15 października roku szkolnego, w którym odbędzie się egzamin oraz na podstawie jednego z dokumentów wydanych przez określone instytucje pedagogiczno-medyczne.

Z dostosowania warunków i formy egzaminu gimnazjalnego mają prawo korzystać uczniowie (słuchacze) na podstawie:

- opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej albo niepublicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym niepublicznej poradni specjalistycznej; opinia poradni musi być wydana nie później niż do końca września roku szkolnego, w którym odbywa się egzamin gimnazjalny i nie wcześniej niż po ukończeniu szkoły podstawowej,
- orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania lub orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego,
- zaświadczenia o stanie zdrowia, wydanego przez lekarza dla ucznia chorego lub niesprawnego czasowo.

Informacje szczegółowe o warunkach i formie przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Uprawnieni do dostosowania	Sposoby dostosowania formy i warunków sprawdzianu/egzaminu gimnazjalnego
Uczniowie niewidomi	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zestaw zadań w piśmie Braille'a – symbol A6, ■ możliwe wydłużenie czasu egzaminu nie więcej niż o 50 proc. czasu regulaminowego, ■ oddzielna sala, gdy uczeń korzysta z wydłużonego czasu lub/i z pomocy nauczyciela wspomagającego (np. gdy uczeń nie opanował pisma Braille'a), ■ dodatkowe wyposażenie, np. maszyny do pisania pismem Braille'a, specjalnie dostosowane komputery, ■ obecność w zespole nadzorującym tyflop pedagoga, ■ pomoc w obsłudze specjalistycznego sprzętu i środków dydaktycznych,

	<ul style="list-style-type: none"> ■ korzystanie z pomocy nauczyciela wspomagającego przy odczytywaniu poleceń i tekstów oraz przy zapisywaniu odpowiedzi w przypadku, gdy uczeń nie opanował pisma Braille'a – nauczyciel otrzymuje wydruk arkusza, a egzamin jest rejestrowany na sprzęcie audio (zgodnie ze szczegółową instrukcją).
Uczniowie słabo widzący	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zestaw zadań dostosowany, czcionka 16 lub 24 pkt – symbol A4, A5, ■ możliwe wydłużenie czasu egzaminu nie więcej niż o 50 proc. czasu regulaminowego, ■ oddzielna sala, gdy uczeń korzysta z wydłużonego czasu lub/i z pomocy nauczyciela wspomagającego, ■ dodatkowe wyposażenie, np. przybory optyczne, z których uczeń korzysta na co dzień, ■ obecność w zespole nadzorującym tyflop pedagoga, ■ korzystanie z przyborów optycznych, z których uczeń korzysta na co dzień, odpowiednie oświetlenie stanowiska pracy, ■ korzystanie z pomocy nauczyciela wspomagającego przy odczytywaniu poleceń i tekstów oraz przy zapisywaniu odpowiedzi w przypadku, gdy wada wzroku utrudnia lub uniemożliwia czytanie i pisanie – egzamin jest rejestrowany na sprzęcie audio (zgodnie ze szczegółową instrukcją), ■ możliwość udzielania odpowiedzi do zadań zamkniętych tylko w zestawie zadań, bez przenoszenia ich na kartę odpowiedzi.
Uczniowie z trudnościami w uczeniu się (z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zestaw zadań dostosowany – symbol A8, ■ możliwe wydłużenie czasu egzaminu nie więcej niż o 50 proc. czasu regulaminowego, ■ oddzielna sala, gdy uczeń korzysta z wydłużonego czasu lub/i z pomocy nauczyciela wspomagającego, ■ obecność w zespole nadzorującym oligofrenopedagoga, ■ możliwość udzielania odpowiedzi do zadań zamkniętych tylko w zestawie zadań, bez przenoszenia ich na kartę odpowiedzi, ■ korzystanie z pomocy nauczyciela wspomagającego przy zapisywaniu odpowiedzi, w przypadku, gdy występuje niesprawność ruchowa – egzamin jest rejestrowany na sprzęcie audio (zgodnie ze szczegółową instrukcją).
Uczniowie niepełnosprawni ruchowo	<ul style="list-style-type: none"> ■ Standardowy zestaw zadań – A1, ■ możliwe wydłużenie czasu egzaminu nie więcej niż o 50 proc. czasu regulaminowego, ■ oddzielna sala, gdy uczeń korzysta z wydłużonego czasu lub/i z pomocy nauczyciela wspomagającego, ■ dostosowanie warunków organizacyjnych, w tym przystosowane odpowiednio stanowisko pracy, ■ zapisywanie odpowiedzi za pomocą komputera odłączonego od wewnętrznej i zewnętrznej sieci oraz z usuniętymi programami korekty językowej lub korzystanie z pomocy nauczyciela wspomagającego przy zapisywaniu odpowiedzi – egzamin jest rejestrowany na sprzęcie audio (zgodnie ze szczegółową instrukcją), ■ możliwość udzielania odpowiedzi do zadań zamkniętych tylko w zestawie zadań, bez przenoszenia ich na kartę odpowiedzi.

<p>Uczniowie słabo słyszący i niesłyszący</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zestaw zadań dostosowany – A7, ■ możliwe wydłużenie czasu egzaminu nie więcej niż o 50 proc. czasu regulaminowego, ■ oddzielna sala, gdy uczeń korzysta z wydłużonego czasu lub/i z pomocy nauczyciela wspomagającego, ■ możliwa pomoc nauczyciela wspomagającego, który jeden raz przekazuje informacje z pierwszej strony zestawu egzaminacyjnego najlepszymi dla ucznia metodami (fonogesty, język migowy) obecność w zespole nadzorującym surdopedagoga lub tłumacza języka migowego, ■ możliwość udzielania odpowiedzi do zadań zamkniętych tylko w zestawie zadań, bez przenoszenia ich na kartę odpowiedzi.
<p>Uczniowie z autyzmem</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Standardowy zestaw zadań – symbol arkusza A1, ■ możliwe wydłużenie czasu sprawdzianu/egzaminu nie więcej niż o 50 proc. czasu regulaminowego, ■ oddzielna sala, gdy uczeń korzysta z wydłużonego czasu lub/i z pomocy nauczyciela wspomagającego, ■ możliwe wsparcie nauczyciela, który ukierunkowuje uwagę ucznia na wykonywanie zadań, ■ możliwość udzielania odpowiedzi do zadań zamkniętych tylko w zestawie zadań, bez przenoszenia ich na kartę odpowiedzi.
<p>Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dyslektycy)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Standardowy zestaw zadań – symbol A1, ■ możliwe wydłużenie czasu egzaminu nie więcej niż o 50 proc. czasu regulaminowego, ■ oddzielna sala, gdy uczeń korzysta z wydłużonego czasu lub/i z pomocy nauczyciela wspomagającego, ■ dla ucznia z dysgrafią, gdy jego pismo jest nieczytelne, możliwość zapisywania odpowiedzi za pomocą komputera odłączonego od wewnętrznej i zewnętrznej sieci oraz z usuniętymi programami korekty językowej lub zapisywania odpowiedzi ucznia przez nauczyciela wspomagającego – egzamin jest rejestrowany na sprzęcie audio (zgodnie ze szczegółową instrukcją), ■ dla ucznia, którego technika czytania nie pozwala na rozumienie przeczytanego tekstu, możliwa pomoc nauczyciela wspomagającego, który jeden raz odczytuje głośno informacje z pierwszej strony zestawu oraz teksty i zadania, ■ zastosowanie zmodyfikowanych kryteriów do oceny odpowiedzi, ■ możliwość udzielania odpowiedzi do zadań zamkniętych tylko w zestawie zadań, bez przenoszenia ich na kartę odpowiedzi.
<p>Uczniowie z przewlekłymi chorobami somatycznymi</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Standardowy zestaw zadań – A1, ■ możliwe wydłużenie czasu egzaminu nie więcej niż o 50 proc. czasu regulaminowego, ■ dostosowanie warunków według zaleceń lekarza, ■ dostosowanie warunków zdawania egzaminu do specyfiki choroby, ■ oddzielna sala egzaminacyjna w przypadku, gdy uczeń korzysta z wydłużonego czasu.

■ **Dodatkowe informacje dla ucznia i jego rodziców**

Z przysługujących udogodnień uczniowie mogą korzystać w pełni lub tylko częściowo, mogą też wcale z nich nie korzystać.

Trzeba pamiętać, że:

- warunki i forma egzaminu nie powinny odbiegać od tego, jak uczeń pracuje na co dzień na zajęciach lekcyjnych w szkole,
- warunki i forma egzaminu odmienna od codziennych warunków i formy oceniania spowoduje dodatkowe trudności i np. uczeń nie będzie umiał sobie poradzić z udzielaniem odpowiedzi za pomocą komputera,
- do 15 października roku, w którym odbywa się egzamin, należy pisemnie powiadomić dyrektora szkoły o decyzji dotyczącej dostosowania warunków egzaminacyjnych. Do podania należy dołączyć odpowiedni dokument upoważniający do wprowadzenia określonych dostosowań.

■ **Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się – dyslektycy**

Wielkość poszczególnych grup uczniów z określonymi dysfunkcjami jest bardzo zróżnicowana (patrz tabela nr 1).

Tab. 1. Liczba uczniów przystępujących do egzaminu gimnazjalnego w 2007 roku w Polsce.

Liczba uczniów przystępujących do egzaminu, w tym liczba	505 812
uczniów dyslektycznych	47 956
uczniów z trudnościami w uczeniu się	9722
uczniów słabo słyszących i niesłyszących	962
uczniów słabo widzących	592
uczniów niewidomych	36

Źródło: T. Chrostowska, *Sprawozdanie z egzaminu gimnazjalnego 2007*, Warszawa: CKE.

Wśród uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dominuje grupa uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dyslektycy). Właściwie w każdym gimnazjum mamy do czynienia z uczniami dyslektycznymi. Dlatego szcze-

gólnie ważne jest, aby informacja o możliwości dostosowania warunków egzaminacyjnych znała była uczniowi i jego rodzicom już w drugiej klasie gimnazjalnej.

Dysleksja ma podłoże genetyczne i powstaje w okresie prenatalnym. Już od wczesnego okresu rozwoju dziecka można zauważyć jej symptomy. Wśród dyslektyków zdecydowanie większą grupę stanowią chłopcy. Należy pamiętać, że uczniowie dyslektyczni są w normie intelektualnej, a bardzo często powyżej normy – czyli są to uczniowie przeciętnie lub ponadprzeciętnie zdolni.

Uczniowie dyslektyczni mają kłopoty w szkole ze względu na zaburzenia:

- koncentracji uwagi,
- spostrzegania,
- pamięci wzrokowej,
- odbioru dźwięków mowy,
- sprawności oraz koordynacji ruchu.

Wymienione zaburzenia powodują trudności w czytaniu i w pisaniu. Uczeń z dysleksją od wczesnych lat szkolnych powinien uczestniczyć w zajęciach terapeutycznych, prowadzonych przez nauczyciela ze specjalnym przygotowaniem. Zajęcia te pozwalają niwelować dysfunkcję. Dlatego im starsze dziecko, tym jego kłopoty z pisaniem i czytaniem powinny być mniejsze. Z tego powodu wprowadzono nieco inne dostosowanie warunków egzaminacyjnych dla uczniów kończących klasę szóstą szkoły podstawowej niż dla gimnazjalistów i maturzystów.

Dostosowanie dla gimnazjalisty z dysleksją pod względem merytorycznym polega na wprowadzeniu w części:

- humanistycznej – zwiększonej liczby popełnianych błędów ortograficznych i interpunkcyjnych (u dyslektyka jest sprawdzana umiejętność stosowania zasad ortograficznych i interpunkcyjnych jak u wszystkich gimnazjalistów!),
- matematyczno-przyrodniczej – opracowanej przez specjalistów listy typowych błędów (np. uczeń zapisuje w równaniu chemicznym wartościowość za pomocą małych lub dużych indeksów), które nie mają wpływu na prześledzenie toku rozumowania ucznia,
- języka obcego nowożytnego – niesprawdzania poprawności zapisu słów.

(czerwiec 2008)

Ewa Andrzejewska¹
Gdańsk



Kształcenie nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej

■ Nauczyciele języków obcych w szkole podstawowej

Upowszechnianie nauczania nowożytnych języków obcych i coraz młodszy wiek rozpoczynania nauki języków wymaga zmian na wielu płaszczyznach polityki oświatowej. Jednym z ważniejszych aspektów jest przygotowanie odpowiedniej kadry nauczycieli. W obliczu planowanego wprowadzenia obowiązkowej nauki języków obcych w klasach 1-3 od roku szkolnego 2008/2009 problem kształcenia nauczycieli dla tej grupy uczniów zyskuje na aktualności². Obecnie zatrudnienie w szkole podstawowej znajdują osoby legitymujące się różnym wykształceniem: magister filologii obcej, absolwent kolegium nauczycielskiego, nauczyciel nauczania początkowego z ukończonym kursem kwalifikacyjnym, student z tytułem licencjata, a niekiedy studenci pierwszych lat filologii.

Badania pokazują, jak niejednorodna jest realizacja standardów programowych kształcenia nauczycieli w różnych instytucjach (Zawadzka 2004:52-62) oraz zróżnicowany poziom kompetencji nauczycieli pracujących w młodszych klasach szkoły podstawowej (Wysocka 2003). Problem kształcenia nauczycieli na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej nabrał szczególnego znaczenia w badaniach i dyskusjach w Niemczech. Zwracano uwagę m.in. na to, że próby wprowadzenia wczesnego nauczania języków obcych w latach 70., mimo pozytywnych efektów pilotażu w Dolnej Saksonii³, nie znalazły należytego oddźwięku i nie zostały wówczas rozpowszechnione ze względu na brak odpowiedniej kadry. Podkreślano też

brak zainteresowania ośrodków uniwersyteckich i innych instytucji kształceniem nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej (Rück 2004:229). Ponieważ wprowadzenie wczesnego nauczania języków obcych w Niemczech, co podkreśla D. Mindt (2000) było decyzją instytucjonalną, nie towarzyszyło jej odpowiednie przygotowanie nauczycieli. Do nauczania języka angielskiego w szkołach podstawowych w Niemczech wystarczyło ukończenie tygodniowego kursu doksztalcającego oraz pozytywny wynik egzaminu ustnego ze znajomości języka. W edukacji wczesnoszkolnej praktykę nauczania języków obcych w szkole w dużym stopniu determinują subiektywne teorie nauczycieli oraz potoczne przeświadczenia o szczególnych predyspozycjach dzieci do przyswajania języków (por. Iluk 2002).

■ Efekt nauczyciela

Badania empiryczne wskazują na to, że przebieg i rezultaty wczesnoszkolnego nauczania języków obcych zależą w dużej mierze od kompetencji nauczycieli, co w literaturze przedmiotu określa się mianem efektu nauczyciela – *Lehrereffekt*, (por. Sauer 2000a:3, Schocker-v. Ditfurth 2003:7). A. Kubanek-German i P. Edelenbos (2002:34) reprezentują pogląd, iż na wyniki i proces przyswajania języka we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych mają wpływ kompetencje językowe nauczyciela, zwłaszcza w zakresie sprawności mówienia. Kompetencje te mają pozytywny wpływ na rozwój językowy dzieci, jeśli towarzyszą im zdolności nauczyciela do motywowania

¹ Dr Ewa Andrzejewska jest adiunktem w Zakładzie Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych (ZKNJO) Uniwersytetu Gdańskiego.

² Przejawem zwiększonego zainteresowania tym aspektem była np. międzynarodowa konferencja *Języki obce w edukacji wczesnoszkolnej – wyzwania i szanse*, Sulejówek 31.03-2.04.2008. Patrz również s. 175-179S w tym numerze.

³ Był to zakrojony na szeroką skalę i trwający w latach 1970-1975 projekt realizowany w Brunzwiku. Jego wyniki opublikowane w roku 1977 przez Petera Doye'a i Dietera Lüttgego pokazały, że uczniowie rozpoczynający naukę języka angielskiego w 3 klasie szkoły podstawowej mają w nauce języka angielskiego lepsze osiągnięcia w 5 klasie niż pozostali uczniowie (Sauer 2000b:68).

uczniów. Szczególną rolę odgrywają kompetencje pedagogiczne i umiejętność budowania stymulującego klimatu lekcji. J. Iluk (2002:62-63) podkreśla, że odpowiednia postawa nauczyciela – aprobata, bliskość emocjonalna, poczucie humoru i umiejętności interpersonalne – mogą zaspokajać potrzeby bezpieczeństwa i uznania, które są silnie odczuwane przez młodsze dzieci (por. Storch 1999:329)⁴. Wpływ poszczególnych kompetencji nauczyciela⁵ na postępy w nauce, relacje między kompetencjami językowymi, pedagogicznymi oraz kompetencjami merytorycznymi są wymieniane jako postulaty badawcze (Edelenbos, Kubanek 2007). Ograniczenie negatywnego wpływu nauczyciela na przebieg i rezultaty wczesnoszkolnego nauczania języków obcych widzi się w koncepcjach kształcenia nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej. Najczęściej wysuwane postulaty to: przygotowanie odpowiednich programów kształcenia nauczycieli na studiach uniwersyteckich (Mind 2000, Rück 2004, Edelenbos i Kubanek 2007), praktyka i staż za granicą w czasie studiów (Edelenbos i Kubanek 2007), przygotowanie nauczycieli do nauczania treści przedmiotowych w języku obcym (CLIL). Rozwojowi koncepcji kształcenia nauczycieli na potrzeby wczesniej edukacji powinny towarzyszyć badania empiryczne dotyczące kompetencji nauczycieli, porównawcze badania programów kształcenia i dokształcania nauczycieli oraz rozwój metodologii tych badań (Kubanek i Edelenbos 2007).

■ Kształcenie nauczycieli na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej w ZKNJO UG

Rozwój koncepcji kształcenia nauczycieli

Zmieniające się realia szkolne w zakresie wieku rozpoczynania nauki języków obcych dopro-

wadziły do powstania różnych modeli kształcenia nauczycieli na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej. Aktualna koncepcja realizowana w ZKNJO UG wyrasta z ponad dziesięcioletnich doświadczeń, zainicjowanych w 1993 roku w ówczesnym Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego⁶. Kształcenie nauczycieli przygotowujące do pracy z dziećmi w przedszkolu i klasach 1-3 miało najpierw charakter fakultatywny i było realizowane w formie warsztatów dydaktycznych w wymiarze 120 godzin (Andrzejewska et al. 2004). Studenci prowadzili zajęcia lekcyjne z dziećmi dwa razy w tygodniu. Lekcje odbywały się w budynku uczelni, w odpowiednio przystosowanych salach dydaktycznych. Warsztaty z dziećmi były poprzedzone seminarium dotyczącym akwizycji języka. Równoległe do zajęć z dziećmi prowadzono seminaria, podczas których omawiano dotychczasowe lekcje i przygotowywano kolejne. W roku 1997 wprowadzono kształcenie dwukierunkowe. Studenci pedagogiki wczesnoszkolnej studiowali równocześnie w kolegium i realizowali obowiązkową praktykę w szkole podstawowej. Studenci tego kierunku wyróżniali się umiejętnościami psychopedagogicznymi, kierowaniem klasą oraz pełnieniem funkcji wychowawczych wspierających rozwój ucznia. W roku 2002 do planu zajęć włączono dydaktykę wczesnoszkolną w wymiarze 30 godzin, od roku 2004 60 godzin. Zajęcia z dydaktyki wczesnoszkolnej wchodziły w skład przedmiotów kształcenia nauczycielskiego, obejmujących dydaktykę, psychologię, pedagogikę, pedagogikę wczesnoszkolną i emisję głosu⁷. Ponadto studenci rozwijają swoje kompetencje nauczycielskie w ramach praktyk szkolnych w dowolnie wybranym przez siebie typie szkoły.

Model integracji teorii z praktyką

Ewaluacja projektów prowadzonych od 1993 roku, wymiana doświadczeń nauczycieli akade-

⁴Z wiekiem potrzeby afiliacji mniej są związane z nauczycielem, a są kierowane w kierunku rówieśników (Brophy 2002).

⁵W literaturze przedmiotu znajdujemy informacje na temat kompetencji nauczycieli języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej oraz różne klasyfikacje tych kompetencji (por. Kubanek-German 2003:98, Karbe 1988:77, Massoudi 2004:6, Schmid-Schönbein 2001:46-49).

⁶Inicjatorką i organizatorką zajęć z dydaktyki wczesnoszkolnej w formie warsztatów dydaktycznych była prof. Halina Stasiak.

⁷Aktualny program studiów na stronie www.univ.gda.pl.

mickich przygotowujących studentów do pracy w szkole, wywiady ze studentami oraz nauczycielami opiekunami praktyk wskazywały na słusność łączenia wiedzy teoretycznej z praktyką nauczania. Od roku 2006 dydaktyka wczesnoszkolna była realizowana jako model integracji teorii z praktyką i obejmowała 30 godzin zajęć w zakresie wiedzy teoretycznej oraz 30 godzin zajęć praktycznych w szkole w drugim roku kształcenia (III i IV semestr nauki). Studenci w ramach tak zorganizowanych zajęć mają okazję poznać związki między teorią i praktyką oraz dokonać oceny wiedzy teoretycznej z punktu widzenia konkretnej sytuacji dydaktycznej.

Integracja teorii z praktyką obejmuje różne aspekty kompetencji nauczycieli. W zakresie kompetencji dydaktycznych są rozwijane umiejętności zastosowania różnych metod i technik nauczania (ścieżki zadań, *storytelling*, gry i zabawy językowe), umiejętność dokumentowania postępów uczniów, zastosowania portfolio, przygotowania oceny opisowej na zakończenie roku szkolnego, wyboru i adaptacji materiałów dydaktycznych oraz tworzenia własnych. Kształcenie kompetencji psychopedagogicznych dotyczy m.in. rozwijania umiejętności efektywnej organizacji lekcji, utrzymania dyscypliny, uczestnictwa w życiu szkoły, umiejętności zorganizowania spotkań z rodzicami oraz nawiązania współpracy z wychowawcą klasy. Rozwijanie umiejętności obserwacji i autoobserwacji obejmuje tzw. kompetencje przedmiotowe.

Organizacja zajęć z dydaktyki wczesnoszkolnej

Zajęciom seminaryjnym na uczelni towarzyszą zajęcia praktyczne w szkole. Dla zapewnienia odpowiedniej intensywności zajęć praktycznych konieczna jest odpowiednia liczba oddziałów klasowych uczestniczących w lekcjach języków obcych. Realizacja takiej formy wymaga nawiązania ścisłej współpracy ze szkołą, w tym szczególnie z nauczycielami nauczania początkowego. W takim modelu kształcenia studentów zajęcia teoretyczne i zajęcia praktyczne są prowadzone przez tego samego nauczyciela akademickiego, co pozwala na zachowanie proporcji i znaczenia modułu praktycznego i teoretycznego. Nauczyciel

akademicki występuje również czasami w roli nauczyciela na lekcji z dziećmi, co może stanowić dla studenta dodatkowe źródło motywacji i uwierzytelnienie teorii wykładanej w ramach zajęć seminaryjnych. Dla nauczyciela akademickiego prowadzącego zajęcia z metodyki bezpośredni i intensywny kontakt z rzeczywistością szkolną stanowi ważny element rozwoju jego własnych kompetencji dydaktycznych.

Zajęcia seminaryjne poprzedzały zajęcia w szkole, ale również towarzyszyły one zajęciom praktycznym i były poświęcone analizie przeprowadzonych lekcji. Ten aspekt pozwalał na przekazywanie informacji zwrotnej oraz rozwijał umiejętność skutecznego komunikowania się. Nauczyciel akademicki miał w ten sposób możliwość kontaktu z poszczególnymi studentami oraz monitorowania ich indywidualnego rozwoju.

W celu rozwijania umiejętności postrzegania i analizy lekcji języka obcego były prowadzone obserwacje zajęć nagranych na DVD. Badania pokazują, że nawet doświadczeni nauczyciele mają problemy w zakresie kompleksowej obserwacji i oceny lekcji i nie potrafią przyporządkować i opisać szczegółowych aspektów z punktu widzenia całości procesu (por. Bruschi 1982:235). Zajęcia seminaryjne poprzedzające lekcje prowadzone z dziećmi przygotowywały studentów do obserwacji zajęć. W tym celu zostały opracowane arkusze obserwacyjne, które w szczególności sposób ogniskowały uwagę studentów na aspektach wczesnoszkolnego nauczania języków obcych (np. stosowaniu technik pracy z tekstami narracyjnymi, multisensorycznej prezentacji, intensywności inputu, zasadach zróżnicowania metodycznego w zakresie planowania lekcji, postawach i zachowaniach nauczyciela wobec ucznia – dziecka).

Stałym elementem rozwijania kompetencji nauczyciela były również arkusze samooceny. Stanowiły one wprowadzenie do refleksji i samooceny i odnosiły się do przebiegu lekcji, relacji między zaplanowaną a przeprowadzoną lekcją, poszczególnych aspektów i technik pracy z dziećmi. Odpowiedzi wymagały uzasadnień i wyjaśnień, przez co skłaniały do głębszych refleksji. Analiza kolejnych arkuszy samooceny pozwalała zarówno studentowi, jak i prowadzącemu zajęcia na wgląd w indywidualny proces rozwoju umiejętności na-

uczania języka obcego dzieci. Karty samooceny przygotowywane przez studentów przedstawiały ich subiektywne teorie, które nie zawsze odpowiadały prawdzie, lecz pozwoliły wnikać w sposób myślenia studenta i sprawdzić, na ile potrafili poddać refleksji swoje czynności związane z przygotowaniem, przeprowadzeniem i oceną lekcji. Własna ocena studenta w porównaniu ze spostrzeżeniami innych prowadziła do pełniejszej analizy i pozwoliła zweryfikować pewne wnioski i uwzględnić aspekty, których prowadzący lekcję student nie brał pod uwagę lub nie zauważył.

Zajęcia realizowano w formie nauczania zespołowego, (*co-teaching i team-teachnig*), co pozwala na rozwój umiejętności pracy w zespole. Kilkuosobowe grupy umożliwiają wzajemną obserwację, a także wymianę pomysłów i doświadczeń. Organizacja zajęć w szkole podstawowej umożliwia również współpracę studentów uzyskujących kwalifikacje do nauczania różnych języków. Prowadzone są nie tylko wzajemne obserwacje zajęć, ale także wspólne projekty studentów sekcji angielskiej i niemieckiej (np. dotyczące świadomości językowej, projekty interkulturowe, wycieczki).

Badania w działaniu – projekt Gdańsk

Lepsze rozumienie własnych poczynań dydaktycznych i uzyskiwanych efektów umożliwiają badania w działaniu (por. Komorowska 2002:28-35). Pozwalają one na kształcenie nauczyciela refleksyjnego praktyka (por. Wysocka 2003) oraz są ważnym elementem przygotowywanych prac dyplomowych z metodyki. Aktywizują one studentów do analizowania własnych poczynań i poszukiwania skutecznych rozwiązań. Umiejętność prowadzenia takich badań jest istotnym elementem kompetencji wyjściowej (Wysocka 2003). Oprócz badań w działaniu prowadzonych indywidualnie przez studentów zajęcia z dydaktyki wczesnoszkolnej umożliwiły podejmowanie takich zadań w grupach. Przykładem badań w działaniu zrealizowanych w ramach

przedmiotu dydaktyki wczesnoszkolnej był projekt *Gdańsk, wycieczka na Stare Miasto*, której celem było rozwijanie multikompetencji uczniów⁸. Po podjęciu decyzji o zorganizowaniu wycieczki do Gdańska, studenci zapoznali się z odpowiednią literaturą przedmiotu, a następnie przygotowali zadania dla uczniów, np. odszukanie domu z określonym napisem w języku niemieckim; sprawdzenie, w jakich językach jest napisana informacja o godzinach otwarcia muzeum itp. Podczas zajęć seminaryjnych grupy studentów przedstawiły przygotowane zadania, wybrano najciekawsze i na ich podstawie przygotowano wersję roboczą zeszytu zadań dla dzieci. Została ona sprawdzona przez studentów w odniesieniu do planu trasy, poprawności zadań oraz przewidywalnego czasu ich realizacji. W trakcie wycieczki studenci przejęli opiekę nad grupami dzieci i obserwowali przebieg realizacji zadań. Po zakończeniu wycieczki w ramach zajęć seminaryjnych studenci przeanalizowali przebieg projektu, sposób i zakres realizacji zadań, zachowania dzieci oraz sformułowali propozycje możliwych zmian. Podczas wycieczki z kolejną grupą dzieci oceniono wpływ wprowadzonych modyfikacji na przebieg i wyniki projektu.

Wnioski

Kształcenie nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej to ważne zadanie instytucji przygotowujących kadry na potrzeby szkoły. Doświadczenia ośrodka gdańskiego w zakresie realizacji zajęć dydaktyki wczesnoszkolnej wskazują na możliwość i celowość integracji wiedzy teoretycznej i praktyki nauczania. Pozwala ona na całościowe traktowanie wiedzy akademickiej oraz praktycznych umiejętności nauczania. Taka organizacja zajęć pozwala na kształcenie nauczyciela refleksyjnego praktyka, a ponadto umożliwia zdobywanie kompetencji w konkretnych sytuacjach dydaktycznych.

⁸ Multikompetencja obejmuje umiejętność wykorzystywania wszelkich dostępnych źródeł wiedzy, w tym znajomości różnych języków w wykonywaniu określonych zadań (por. Chłopek 2008). W przygotowaniu i realizacji projektu współpracowali studenci sekcji niemieckiej i angielskiej; dzieci uczestniczące w projekcie (3 klasy szkoły podstawowej) uczą się w szkole języka angielskiego i niemieckiego od pierwszej klasy, por. Stasiak (2006): *Mehrsprachigkeit im frühen Fremdsprachenunterricht in Polen*, w: B. Ahrenholz, E. Apeltauer, *Zweitspracherwerb und curriculare Dimension. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule*, Tübingen: Stauffenburg, s. 123-141.

Bibliografia

- Andrzejewska E., Bogucka M., Butkiewicz A. (2004), *Warsztaty dydaktyczne jako nowa forma kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych*, w: „Sprachen lehren, Sprachen lernen, Festschrift für Professor Halina Stasiak zum 70. Geburtstag”, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Brophy J. (2002), *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa: PWN.
- Brusch W. (1982), *Die Videoaufzeichnung als Mittel der Lehrerbildung und Unterrichtsforschung*, w: „Praxis des Neusprachlichen Unterrichts” 3, s. 227-237.
- Chłopek Z. (2008), *Multikompetencja ucznia oraz nauczanie języków trzecich i kolejnych*, „Języki Obce w Szkole” 2/2008, s. 25-32.
- Edelenbos P., Kubanek A. (2007), *Fremdsprachen-Frühbeginn: einzigartige Lernchancen nutzen. Zu den Ergebnissen der Studie EAC 89/04 für die Europäische Kommission, „Frühes Deutsch”* 10/2007, s. 26-38.
- Iluk J. (2002), *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Katowice: Gnome.
- Karbe U. (1998), *Lehrerkompetenzen und Anforderungen an Lehrer*, w: U. Bliesener, P. Edelenbos, „Früher Fremdsprachenunterricht. Begründungen und Praxis”, Leipzig: Klett.
- Komorowska H. (2002), *Umiejętność prowadzenia badań w działaniu*, w: H. Komorowska, D. Obidniak, „Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych”, Warszawa: PWN.
- Kubanek-German A. (2003), *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 2: Didaktik der Gegenwart*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Kubanek-German A., Edelenbos P. (2002), *Radikal, „Fremdsprachen Frühbeginn”* 1/2002, s. 34.
- Massoudi G. (2004), *Frühes Fremdsprachenlernen*, w: „Hallo Deutschlehrer. Zeitschrift des Polnischen Deutschlehrerverbandes. PSNJNI”, s. 2-8.
- Mindt D (2000), *Die Hauptsünden des frühbeginneenden Englischunterrichts*, <http://ltsc.ph-karlsruhe.de/expo.pdf>.
- Rück H. (1994), *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: Fragen der Lehrerbildung und des Übergangs vom Primar – in den Sekundarbereich*, w: „Neusprachliche Mitteilung aus Wissenschaft und Praxis” 1994, (47), 3, s. 152-157.
- Rück H. (2004), *Fremdsprachen in der Grundschule. Französisch und Englisch*, Landau: Knechtverlag.
- Sauer H. (2000a), *Frühes Fremdsprachenlernen in Grundschulen – ein Irrweg*, „Neusprachliche Mitteilungen” 53, 200, s. 2-7.
- Sauer H. (2000b), *Fremdsprachenlernen in Grundschulen. Der Weg ins 21. Jahrhundert. Eine annotierte Bibliographie und das Beispiel Nordrhein-Westfalen*, Leipzig: Klett.
- Sauer H. (2004), *Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Geschichte des frühbeginneenden Fremdsprachenlernens*, w: A. Kierepka, R. Krüger, J. Mertens, M. Reifried (red.), „Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt”, Tübingen: Narr.
- Schmid-Schönbein G. (2001), *Didaktik: Grundschulenglisch*. Berlin: Cornelsen.
- Schocker Ditfurth M. von (2003), *Fremdsprachenlehrerausbildung für die Primarstufe: Erfahrungen mit praxisbezogenen und teilnehmerorientierten Didaktikseminaren*, w: L. Hermes, F. Klippel (red.), „Früher oder später? Englisch in der Grundschule und bilingualer Sachfachunterricht”, Berlin, München: Langenscheidt.
- Stasiak H. (2006), *Mehrsprachigkeit im frühen Fremdsprachenunterricht in Polen*, w: B. Ahrenholz, E. Apeltauer (red.), „Zweitspracherwerb und curriculare Dimension. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule”, Tübingen: Stauffenburg.
- Storch G. (1999), *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*, München: Fink.
- Wysocka M. (2003), *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Impuls.

(czerwiec 2007)

info**ZAPROSZONO NAS**

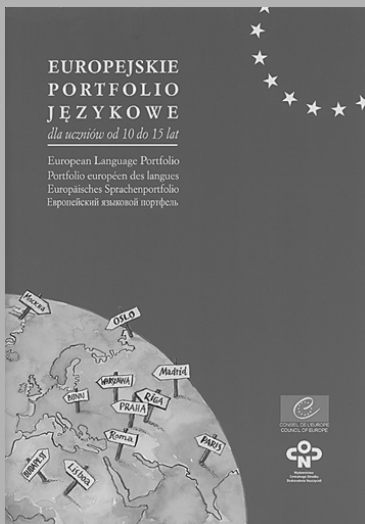
Wydawnictwo Langenscheidt Polska na spotkanie z cyklu „Teraz polski!” *Niepolskie drogi języka polskiego* (maj 2008).

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji na ogólnopolską konferencję na temat edukacji międzykulturowej w projektach programów edukacyjnych UE – *Uczenie się przez całe życie i Młodzież w działaniu*, promującą obchody Europejskiego Roku Dialogu Międzykulturowego (czerwiec 2008).

Przedstawicielstwo Komisji Europejskiej w Polsce na konferencję polsko-czesko-słowacką *Dialog po sąsiedzku – kultura i języki słowiańskie we współczesnym świecie* odbywającą się w ramach Europejskiego Roku Dialogu Międzykulturowego, która odbędzie się 16 czerwca 2008 r. na Uniwersytecie Warszawskim, Sala Senatu. Więcej informacji www.ec.europa.eu/polska.

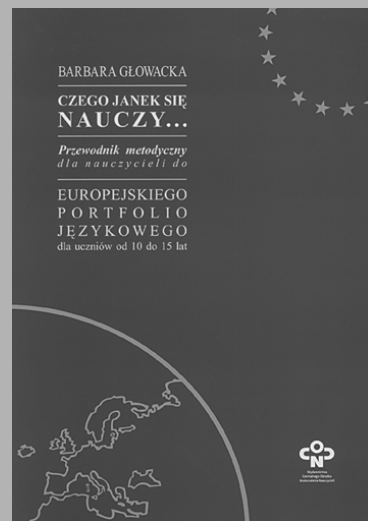
Zgłoszenia Anna.Kozdoj@ec.europa.eu lub (022) 55 68 943.

PRZED OBOWIĄZKOWYM EGZAMINEM Z JĘZYKA OBCEGO W GIMNAZJUM



**Portfolio
może pomóc uczniowi
przygotować się
do egzaminu**

**Poradnik
może ułatwić nauczycielowi
przygotowanie ucznia
do egzaminu**



Księgarnia Nauczycielska CODN
00-478 Warszawa, Al. Ujazdowskie 28
tel. (022) 345 37 15, (022) 345 37 65
e-mail: wydaw@codn.edu.pl

www.nike.codn.edu.pl

Z doświadczeń nauczycieli

Szkoła podstawowa, gimnazjum

Agnieszka Chojnacka¹

Lewin Brzeski



Love is all around. Opis lekcji języka angielskiego

Przedstawiam poniżej zajęcia przeznaczone dla uczniów klasy VI lub dla młodzieży gimnazjalnej. Lekcja może być wykorzystana w okresie walentynkowym lub przy okazji święta członków rodziny, np. Dnia Matki lub Dziadka.

Głównym celem zajęć jest przypomnienie uczniom, w jaki sposób stopniujemy przymiotniki, jak budujemy porównania typu *as... as...* oraz *than*. Podczas trwania zajęć uczniowie mają również możliwość poznania nowych przymiotników, które zostaną wykorzystane przy pisaniu wiersza miłosnego i umieszczone w klasie na specjalnym arkuszu papieru.

Na wykonanie wszystkich elementów zaplanowanych podczas tych zajęć nauczyciel musi przeznaczyć dwie godziny lekcyjne.

Love is all around

Metody pracy: praca w grupach, praca samodzielna.

Materiały dydaktyczne: plik kartek z przymiotnikami, kolorowy papier, nożyczki, elementy dekoracyjne.

Czas trwania: 2 x 45 minut

Przebieg lekcji: Nauczyciel dzieli uczniów na grupy. Każda grupa dostaje plik karteczek. Na każdej jest połowa – początek lub koniec – przymiotnika. Zadaniem uczniów jest ułożenie poprawnie wszystkich przymiotników określających osobę (*funny, creative, hard-working, noisy, fragile, easy-*

going, helpful, wise itp.). Nauczyciel sprawdza, jak poradziła sobie każda grupa. Nowe przymiotniki zostają przetłumaczone lub ich znaczenie jest przedstawione za pomocą gestów albo ilustracji przez nauczyciela i zapisane w zeszytach.

- Nowe słowa można również zapisać na dużym kolorowym arkuszu papieru z nagłówkiem: *My New Words*. Arkusz zostawiamy w klasie, uczniowie szybciej przyswoją sobie nowe słowa, patrząc na nie podczas kolejnych lekcji.
- Następnie nauczyciel przypomina uczniom budowę porównań na przykładach: *Tomek is as wise as an owl, Tomek is wiser than an owl*. Uczniowie przedstawiają swoje przykłady. Nauczyciel przypomina, że w konstrukcji z *than* trzeba użyć drugiego stopnia wybranego przymiotnika.
- Każdy uczeń musi pomyśleć o jakiejś osobie, którą bardzo lubi i stosując poznane przymiotniki buduje samodzielnie porównania, następnie układa z nich wiersz.
- Po sprawdzeniu wierszy przez nauczyciela, uczniowie wycinają z papieru walentynkę (lub robią laurkę), ozdabiają ją i przepisują na nią swój wierszyk.
- Wszystkie walentynkowe wiersze trafią na ścienną gazetkę lub do walentynkowej poczty, a w dniu św. Walentego zostaną rozdane. Znakomitym pomysłem jest przebranie jednego z uczniów za amorka, który rozda kartki walentynkowe.

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Społecznej Szkole Podstawowej w Węgrach.

Poniżej zamieszczam wierszyk miłosny jednej z uczennic, Kasi z klasy VI.

*...is my love.
He is as beautiful as a butterfly.
More wonderful than a dove
He is sweeter than an ice-cream
Prettier than Orlando Bloom
He is as joyful as a dream
He is as great as a chewing gum...
Hard-working as a bee
And his heart is the biggest in the world.*

Nauczyciel może również wprowadzić kategorię słów dotyczącą jednej grupy zwierząt, np. ptaków. Uczniowie będą musieli budować porównania, wykorzystując różne nazwy ptaków, np.: *He is as beautiful as a peacock, fast as an eagle* itd.

Poniżej zamieszczam wiersze napisane przez uczniów gimnazjum.

*You are as frank as a seagull
You are as optimistic as a swallow
You are as hearty as a pigeon
You are as clever as an owl
You are as pretty as a swan
You are the most important person in my life*

*You are as pretty as a peacock
You are as intelligent as an owl
You are as courageous as an eagle
You are as tall as a crane
You are as nice as a swallow
But I love you more than all these birds*

Lekcja *Love is all around* nie tylko pozwala uczniom powtórzyć poznany wcześniej materiał językowy, jest także znakomitym przykładem tego, jak uczeń bawiąc się, jednocześnie się uczy. Lekcje języka angielskiego nie muszą być nudne i związane tylko z podręcznikiem, mogą pozwolić uczniom na bycie kreatywnymi.

(luty 2008)

Magdalena Jałowiec-Sawicka¹
Wągrowiec



Jedna plansza – wiele zabaw

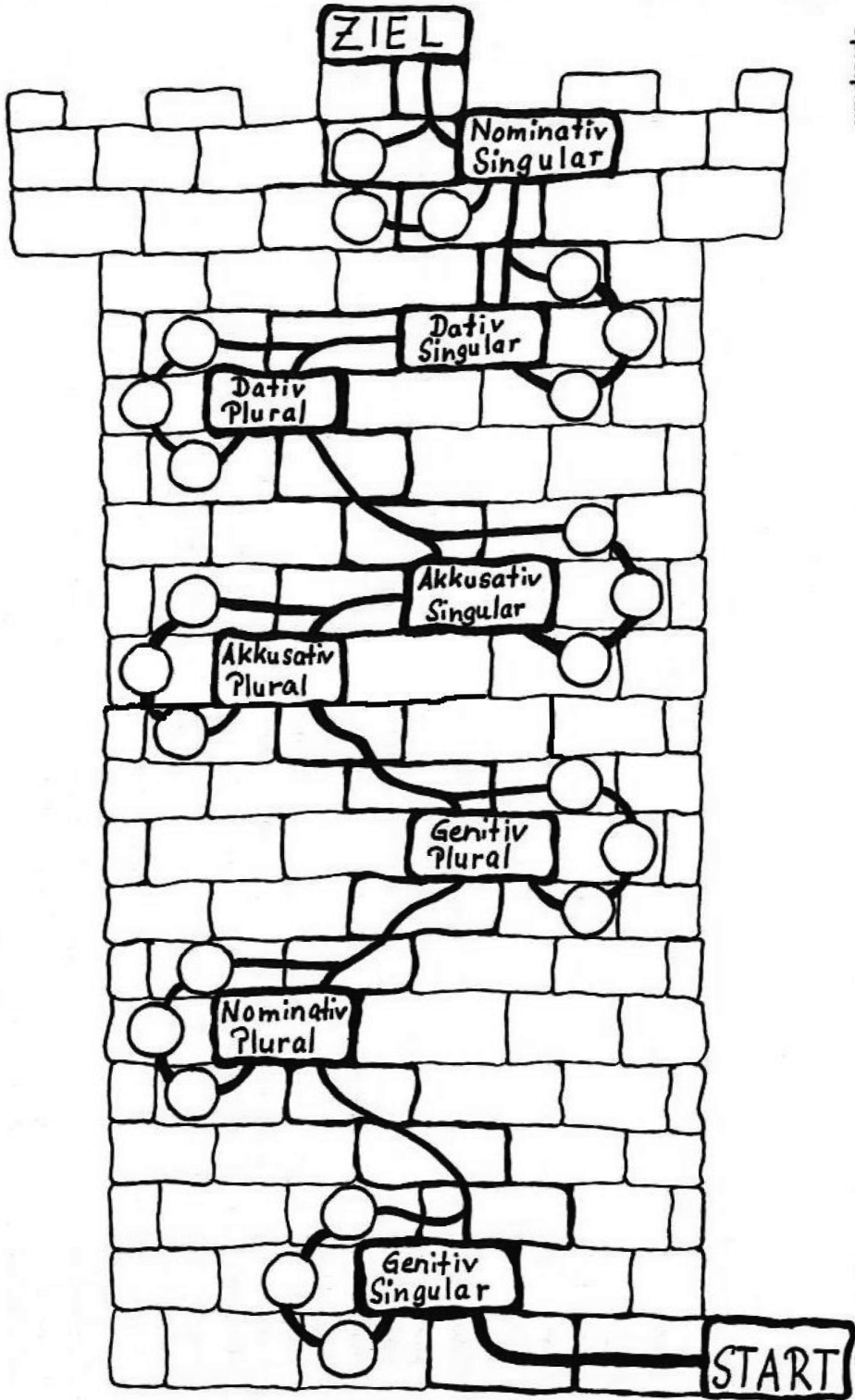
Lekcje języka obcego trudno już sobie wyobrazić bez zastosowania gier i zabaw, w tym również gier planszowych. Kierunek, w którym rozwija się metodyka nauczania języków obcych na każdym poziomie, przynosi wiele korzyści przede wszystkim dla uczniów, ale także – co równie istotne – dla nauczyciela, który może lepiej motywować uczących się. Prowadzi do większych sukcesów w nauce języka obcego. Słowa o sukcesie i motywacji brzmią zachęcająco i kusząco, ale drugą stroną medalu i jednocześnie wielokrotnie wyrażanym argumentem przeciw jest ogrom czasu i pracy, które trzeba poświęcić na przygotowanie gier planszowych.

Właśnie te zastrzeżenia skłoniły mnie do szukania takich rozwiązań, aby mimo wszystko nie rezygnować z zastosowania gier planszowych na lekcjach języka obcego i nie spędzać lwiej części wolnego czasu na ich przygotowaniu. Rozważania doprowadziły do powstania kilku plansz, które można zastosować do wielu różnych wariantów gier.

Jako przykład chciałabym opisać powstawanie pierwszej, najprostszej planszy, aby w ten sposób zachęcić innych do szukania własnych rozwiązań. Plansza bazowa nie od początku służyła do wielu gier. Znalazłam ją w książce *Spiele für den Unterricht*² (patrz następna strona) i wykorzystywałam przez pewien czas jako planszę

¹ Autorka jest starszym wykładowcą w Studium Języka Niemieckiego dla Pracowników Uniwersytetu Adama Mickiewicza oraz nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Wągrowcu.

² R. Schneider, K.-H. Schneider (2000), *Spiele für den Unterricht*, Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.



Spielplan

do prostej gry gramatycznej dla grup początkujących w gimnazjum.

Dostosowanie planszy do potrzeb planowanej gry gramatycznej nie zabrało wiele czasu. Chciałabym opisać poszczególne warianty gier i przedstawić zmiany dokonane w planszy na poszczególnych etapach.

■ Gra gramatyczna: „Rzeczowniki”

Celem tej gry jest powtórzenie rzeczowników w liczbie pojedynczej i mnogiej oraz ich deklinacji, jednocześnie na przykład z podsumowaniem omawianego zakresu tematycznego. Ćwiczenie wstępne polega na tym, że uczniowie zapisują na małych kartkach kilka rzeczowników związanych z podanym tematem lub słowem-hasłem, które jako pierwsze przychodzą im do głowy. Każdy ma podać co najmniej pięć, potem wykluczamy powtarzające się słowa. Drugi rodzaj ćwiczenia wstępnego polega na tym, że uczniowie mają w ciągu dwóch minut napisać rzeczowniki rozpoczynające się od kolejnych liter alfabetu, potem spośród nich również wykluczamy te powtarzające się. Tym samym zdobywamy dość pokaźny zbiór rzeczowników, które służą do przeprowadzenia gry. Nauczyciel musi być oczywiście przygotowany na brak pomysłów u uczniów i przynieść karteczki z prostymi rzeczownikami zaczerpniętymi z zakońzonego rozdziału.

Przebieg tej gry jest celowo bardzo prosty, aby uniknąć trudnych wyjaśnień i zaoszczędzić czas na samą grę i ćwiczenia.

Uczniowie zostają podzieleni na grupy liczące od 4 do 6 osób. Każda grupa otrzymuje planszę, po jednym pionku dla każdego uczestnika oraz odpowiednią liczbę karteczek z zebranymi rzeczownikami. Teraz uczniowie po kolei rzucają kostką, poruszają się po planszy, a gdy trafią na pole z nazwą przypadku, losują jedną karteczkę i podają wymaganą formę rzeczownika, na przykład

der Tisch – Genitiv Singular = des Tisches.

Nieskomplikowane reguły gry spowodowały rozważania mające doprowadzić do takiej ich zmiany, by osiągnąć większy stopień trudności i urozmaicić grę. Aby uniknąć konieczności przygotowywania planszy każdorazowo od początku, została ona narysowana na kolorowym kartonie

o dużym formacie, przyklejonym do kartonu intro-ligatorskiego, uzupełniona o kolejne pola w celu wydłużenia drogi pionków, a pola z poleceniami zostały po bokach nacięte, aby można było w nie za każdym razem wsuwać odpowiednie karteczki z innymi poleceniami i zadaniami, które pasują do danej wersji gry. Na okrągłych polach planszy pojawiły się litery w dowolnej kolejności, które wprawdzie są wykorzystywane tylko w jednej wersji gry, ale nie przeszkadzają przy pozostałych.

Tak przygotowana plansza pozwoliła na przeprowadzanie na niej kolejnych trzech gier.

■ Gra: „Rzeczownik – przymiotnik – czasownik”

To właśnie dla tej wersji gry na planszy pojawiły się litery. Po rzuceniu kostką uczestnik stawia pionek na polu z literą, losuje ze stosu karteczkę ze znajdującym się na niej poleceniem utworzenia rzeczownika, przymiotnika bądź czasownika, następnie tworzy wymagany wyraz rozpoczynający się od litery widniejącej na polu, na którym stoi, np. *przymiotnik – K = klein*. Można też ustalić limit czasowy. Jeśli uczeń nie poda odpowiedniego wyrazu, cofa pionek na pole, z którego przyszedł. Dla dużych pól do tej wersji gry zostały przygotowane karty ze słowem *Zdanie*, co oznacza, że gdy uczeń na nich stanie, musi utworzyć zdanie z dwoma ostatnimi słowami, jakie wymienił.

Aby zwiększyć stopień trudności, zdanie, które trzeba utworzyć, może się składać ze słów rozpoczynających się od liter, na których uczeń stanął do tej pory, kolejność liter jest przy tym dowolna, a w zdaniu mogą pojawiać się także inne wyrazy. Na przykład, ktoś stanął na polach z literami *a, d* i po powrocie z powodu niepodania żadnego słowa – na polu *b*. Zdanie może brzmieć: *Alle denken an Barbara*, jeśli dopuścimy imiona i nazwy własne, albo *Auf dem Tisch liegt Brot*.

■ Gra gramatyczna: „Pytanie – odpowiedź”

Jako ćwiczenie wstępne przed następną grą, uczniowie zostają poproszeni o zanotowanie najtrudniejszych poznanych do tej pory słów w języku obcym albo z konkretnego zakońzonego rozdziału

lub zakresu tematycznego. Zwykle uczniowie, korzystając z podręcznika, z zapałem zapisują wiele słów, ponieważ myślą o innym ich wykorzystaniu, a tym samym uzyskujemy duży zbiór wyrazów od dość łatwych do rzeczywiście trudnych.

Następnie dzielimy uczniów na grupy, które otrzymują plansze. Tym razem w wycięcia w planszy zostają wsunięte kartki z łatwym poleceniem *Weź kartę*. Oznacza to, że jeśli ktoś stanie na tym polu, musi wylosować po jednej karcie z dwóch stosów. W jednym z nich znajdują się kartki z zanotowanymi przez uczniów słowami, w drugim kartki ze słowami *Pytanie* albo *Odpowiedź*. Zadaniem jest utworzenie pytania albo odpowiedzi z wylosowanym słowem. Zaletą tej wersji gry jest to, że uczniowie myślą przede wszystkim o wybranych trudnych słowach, a ćwiczenie struktury zdań, zwłaszcza pytań, odbywa się prawie niezauważone.

Pod koniec lekcji każda grupa losuje jeszcze po kilka karteczek z każdego stosu i podobne ćwiczenie wykonuje jako pracę domową. Jest ona łatwiej akceptowana przez uczniów, ponieważ postrzegają ją jako kontynuację gry, w dodatku z samodzielnie dobranym słownictwem.

■ Gra gramatyczna: „Czasowniki”

Ta wersja gry jest bezpośrednim przeniesieniem gry gramatycznej „Rzeczowniki” na inne

części mowy. Tym razem chodzi o koniugację czasowników.

Jako ćwiczenie wstępne można wykorzystać pomysł z poprzedniego wariantu gry, mianowicie poprosić uczniów o wypisanie trudnych czasowników, które przysparzają im kłopotów przy koniugacji. Pojawiają się tutaj w zależności od zaawansowania grupy takie przykłady, jak *empfehlen*, *raten*, czasowniki modalne oraz czasowniki o regularnej koniugacji, ale trudne w wymowie, np. *erörtern*. W wycięcia w planszy wsuwamy wtedy kartki z informacją, którą osobę liczby pojedynczej lub mnogiej należy utworzyć, np. 2. *Per. Sing.*

Jedna plansza i kilka możliwości wykorzystania – naprawdę warto opracować uniwersalną planszę do gier gramatycznych po wcześniejszym gruntownym rozważeniu tego, co chcemy ćwiczyć i jakie warianty gier można na niej rozegrać.

Lekcji języka obcego, na której zastosujemy grę planszową, nie można porównać z nudnymi ćwiczeniami z podręczników. Zaangażowanie i zadowolenie uczniów pozwalają przypuszczać, że wyniki pracy są wtedy znacznie lepsze, jednak wymagałoby to osobnych badań.

Czasem wystarczy zmienić tak niewiele, aby plansza posłużyła do jeszcze jednej gry, dla jeszcze jednej klasy. Zachęcam wszystkich do szukania własnych rozwiązań, choćby tych najprostszych.
(październik 2007)

Izabela Uściłko¹
Straduny

■ Z literaturą za pan brat

Każdy z nas był kiedyś uczniem i wie, jak trudno jest przebrnąć przez niektóre lektury. Aby je przerobić, uczniowie stosują różne chwytły: czytają streszczenia, bryki, słuchają nagrań, np. z kolekcji dodawanej do jednej z gazet codziennych, oglądają filmy lub czytają metodą „początek, środek, koniec”, która daje ogólną wiedzę, o co

chodzi w książce. W moim artykule proponuję nowy sposób zainteresowania uczniów literaturą, i to anglojęzyczną.

Gra *Pierwsze i ostatnie słowo* wykorzystuje pozytywnie lenistwo naszych uczniów. Polega na odgadywaniu tytułu dzieła po pierwszym i ostatnim zdaniu.

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Samorządowych w Stradunach.

Zasady gry:

1. Grupę (klasę) dzielimy na dwie drużyny.
2. Każda drużyna losuje taką samą liczbę kart. Na kartach są umieszczone cytaty, autor dzieła, tytuł oraz krótkie streszczenie.
3. O kolejności odgadywania decyduje rzut kostką. Jako pierwsza odpowiada grupa, która wyrzuci większą liczbę oczek.
4. Odgadywanie rozpoczynamy od przeczytania pierwszych słów dzieła. Jeśli drużyna odgadująca poda poprawny tytuł, otrzymuje 4 punkty. Jeśli nie, czytany jest kolejny cytat za 3 punkty. Jeśli i po drugiej podpowiedzi poprawna odpowiedź nie zostanie podana, odczytujemy kolejną podpowiedź, którą jest

nazwisko autora dzieła (2 pkt). Kolejna podpowiedź to przeczytanie umieszczonego na karcie streszczenia. Jeśli po tej podpowiedzi padnie poprawna odpowiedź grupa otrzymuje 1 punkt. Jeśli drużyna nie odgadnie mimo podpowiedzi, 4 punkty otrzymuje drużyna odczytująca podpowiedzi.

5. Wygrywa drużyna, która zbierze największą liczbę punktów.

Dobór utworów do gry zależy od poziomu grupy i nauczyciela. W swojej pracy wykorzystyłam utwory takich pisarzy jak na przykład Scott Fitzgerald, James Joyce, Mark Twain, Jane Austen, Jeffrey Archer. Poniżej prezentuję przykładowy projekt karty do gry.

first lines...

She only stopped screaming when she died.

... *last words*

The beneficiary was his grandson, William Abel Kane.

KANE AND ABEL
by
JEFFREY ARCHER
(1940-)

Spanning sixty years, this blockbuster tells the story of two men born on the same day on opposite sides of the world whose paths are destined to cross in a ruthless struggle to build their fortunes.

William Lowell Kane is the son of a Boston millionaire who inherits the family bank. Abel Rosnovski is a Polish orphan who emigrates to America and starts life there as a junior waiter at the Plaza Hotel.

Prezentowana karta została stworzona na podstawie książki J. Archera (1979), *Kane and Abel*, Hodder & Stoughton. (wrzesień 2007)

Elżbieta Gajewska¹
Kobyłka



Reader's Theater – teatr wyobraźni

Go to jest Reader's Theater?

Drama na lekcji języka obcego to nie tylko zabawa, ale przede wszystkim angażujący i mo-

tywujący uczniów do nauki oraz wspomagający ich emocjonalny rozwój sposób uczenia się.

Jedną z form dramy jest *Reader's Theater* (RT). W przeciwieństwie do klasycznego teatru, RT nie

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w szkole podstawowej i gimnazjum w Zespole Szkół Publicznych nr 3 w Kobyłce.

wymaga rozległych przygotowań, wymyślnych kostiumów, dekoracji i zapamiętywania kwestii. Potrzebny jest jedynie czytany przez uczniów scenariusz. Używając głosu, mimiki, mowy ciała przedstawiają oni emocje, postawy i motywy działania swoich bohaterów. Niezbędna jest również wyobraźnia. W czterech ścianach szkolnej sali może odbywać się walka ze smokiem, górską wspinaczka albo oceaniczna podróż.

❑ Dlaczego warto stosować RT?

Większość uczniów krępuje się mówieniem w języku obcym. Niechętnie również uczy się nowego słownictwa. Wykorzystywanie RT jest wynikiem poszukiwania przez mnie sposobów przezwyciężenia tych trudności. Uczniowie, wielokrotnie powtarzając pojedyncze słowa, wyrażenia i całe zdania, bezwiednie uczą się znaczenia wyrazów, prawidłowej wymowy, intonacji i kontekstu, w którym mogą wykorzystywać nowo poznane słownictwo.

RT umożliwia aktywny kontakt z językiem angielskim. Uczniowie mają więc możliwość rozwijania różnorodnych kompetencji językowych: czytania ze zrozumieniem, słuchania, mówienia i pisania.

Dzięki udziałowi w RT uczniowie doskonalią umiejętność wyrażania uczuć i wczuwania się w stany emocjonalne innych. Jest on wspaniałym narzędziem pomagającym uczniom nieśmiałym, zaleknionym, mającym problemy w nauce. Kryjąc się za maską postaci, mają oni szansę na uzewnętrznianie emocji.

Uczestnictwo w *Reader's Theater* rozwija inwencję twórczą i kształci wyobraźnię. Jego niebagatelnym walorem jest również wypracowywanie umiejętności nawiązywania kontaktów społecznych przez działanie w zespole. Praca tą metodą umożliwia integrację grupy, sprzyja współpracy i wzajemnemu wspieraniu się jej uczestników. Ma to istotne znaczenie szczególnie w klasach, gdzie występuje dużo konfliktów lub istnieje niezdrówna rywalizacja.

❑ Jak tworzymy RT?

Wybór scenariusza. Dobór właściwego scenariusza jest bardzo istotny, gdyż w dużej mierze od

niego zależy zaangażowanie uczniów i ostateczny efekt pracy. Powinien on spełniać kilka istotnych warunków. Musi być interesujący zarówno dla czytelników, jak i słuchaczy oraz właściwy dla ich wieku i poziomu opanowania języka, oferować bogate słownictwo i odpowiednie struktury gramatyczne. W przypadku młodszych uczniów niebagatelne znaczenie mają proste, zrozumiałe dialogi z licznymi powtórzeniami, pozwalającymi na utrwalanie słownictwa. Scenariusz powinien też uwzględniać zakładaną liczbę uczestników.

Źródłem, z którego można pozyskać scenariusze są przede wszystkim anglojęzyczne publikacje różnych wydawnictw oraz strony internetowe. Polecam między innymi: www.aaronshep.com, www.loiswalker.com, www.storycart.com, www.teachingheart.net/readerstheater.htm, www.timelessteacherstuff.com, www.storiestogrowby.com/script.html.

Pracą przynoszącą wiele satysfakcji i korzyści językowych jest pisanie przez uczniów własnych scenariuszy. Mogą to być adaptacje ulubionych bajek, opowiadań, piosenek lub też historie w pełni wymyślone przez młodych twórców. Pisanie scenariuszy może odbywać się indywidualnie, w parach lub grupach. Rolą nauczyciela jest pomoc i wspieranie uczniów.

Czytanie i analiza scenariusza. Wszyscy uczniowie powinni otrzymać własny scenariusz. Pierwszy raz czyta go nauczyciel. Jeśli w RT biorą udział młodszy uczestnicy, następane czytanie przebiega w formie powtarzania zdań za nauczycielem. Kolejny krok to wspólne czytanie – uczniów z nauczycielem. Starsi uczniowie mogą czytać scenariusz samodzielnie. W dalszej kolejności czytają go głośno, po kolei, zapoznając się z kwestiami różnych postaci.

Po przeczytaniu scenariusza należy porozmawiać z uczniami na temat charakteru postaci, ich wyglądu, osobowości, brzmienia ich głosu. Trzeba przedyskutować również zasadność wykorzystania narratora, który występuje w roli pośrednika między czytelnikami i słuchaczami, komentując wydarzenia i opisując miejsce rozgrywanej akcji.

Jest to również właściwy moment, aby nauczyciel zapoznał uczniów ze znaczeniem i wymową nowego słownictwa.

Wybór ról. Uczniowie wybierają te role i fragmenty scenariusza, podczas czytania których czują się najlepiej. Obowiązkiem nauczyciela jest włączenie do pracy wszystkich uczniów. Im grupa jest liczniejsza, tym trudniejsze zadanie, dlatego tak ważny okazuje się właściwie dobrany scenariusz, w którym zależnie od liczby uczestników role mogą być dzielone lub łączone. Istnieje również możliwość, szczególnie w pracy z młodszymi uczniami, iż pewne partie tekstu mogą być wypowiedzane wspólnie przez całą grupę.

Łatwiej i efektywniej pracuje się w mniejszych grupach. Dlatego dzielę klasę na kilkusobowe zespoły przygotowujące ten sam scenariusz. Uczniowie jednej klasy są więc zarazem aktorami i widzami.

Muzyka i dźwięki. Naturalnym elementem każdego teatru jest muzyka. Zachęcam więc uczniów, aby dobierali podkład muzyczny i różnorodne odgłosy pomagające zaprezentować przedstawienie bardziej sugestywnie i interesująco. Może to być muzyka podkreślająca różne emocje i uczucia (smutek, strach, radość itp.), piosenki nawiązujące do treści sztuki, nagrane przez uczniów efekty dźwiękowe (odgłos zamykanych drzwi, chrzęst suchych liści, śpiew ptaków itp.).

Próby. Uczniowie biorą udział w kilku próbach, w trakcie których eksperymentują z własnym głosem, stosują różnorodną mimikę i wykorzystują mowę ciała. Czytając scenariusz, uczniowie mogą siedzieć w dowolny sposób: przy swoich stolikach, na krzesłach ustawionych w kształcie półkola lub koła, stać w rzędzie. Ważne jest – dla poczucia bezpieczeństwa – aby zarówno próby, jak i końcowe wystąpienia odbywały się w tym samym miejscu i formie.

Występ. Aktorzy powinni przeczytać przygotowaną sztukę przed publicznością. Publicznością mogą być uczniowie równoległej klasy, młodszy lub starsi uczniowie albo rodzice. Gdy klasa jest podzielona na grupy, mogą to być koleżanki i koledzy z tej samej klasy.

Jeśli uczestnicy RT mają potrzebę większych wyzwania teatralnych, mogą wystąpić na scenie. Wprawdzie niekonieczne, ale dozwolone jest również użycie kostiumów i charakteryzacja. Ważne,

aby zabiegi te były minimalistyczne i nie koncentrowały na sobie uwagi. Elementy charakteryzacji i dekoracji mają szczególne znaczenie dla młodszych uczniów, którzy bardzo przykładają się do ich przygotowania.

Ewaluacja. Uczniowie chcą uzyskać informację zwrotną, z której dowiedzą się, jak została odebrana ich sztuka. Istotne jest, aby unikać negatywnej krytyki. Zadaniem słuchaczy jest wychwycenie pozytywnych elementów i zasugerowanie ewentualnych zmian pomocnych w dalszej pracy.

Poniższa karta ewaluacyjna może być stosowana zarówno przez nauczyciela, jak i przez uczniów.

Reader's Theatre Evaluation

1. Body language and gestures (mowa ciała i gesty)
2. Clarity of voice – words were clear and easy to understand (czystość głosu – słowa były wyraźne i łatwe do zrozumienia)
3. Voice projection – „loudness” was enough to be heard at the back of the room (projekcja głosu – siła głosu wystarczająca, aby słyszeć na końcu sali)
4. Believability of character (wiarygodność postaci)
5. Timing – part was read smoothly without pauses (rola była czytana płynnie bez pauz)
6. Cooperation (współpraca)

Key:

! Great!

+ Good

? Could Improve

Zasady obowiązujące uczniów podczas czytania sztuki przed publicznością:

- Lider grupy podaje tytuł i autora skryptu.
- Uczniowie przedstawiają się i informują publiczność, jaką postać odgrywają (*My name is Kasia and I am reading the part of the witch*).
- Uczestnicy przedstawienia trzymają swoje scenariusze w okładkach (np. w kolorowym papierze). Wygląda to schludnie i profesjonalnie.
- Uczniowie nie powinni zasłaniać scenariuszami twarzy podczas czytania.
- W trakcie przedstawienia uczniowie siedzą lub stoją, trzymając głowy wysoko, w mia-

rę możliwości utrzymując kontakt wzrokowy z publicznością.

- Czytają wolno, głośno i wyraźnie.
- Czytają, wyrażając emocje prezentowanych bohaterów.
- Uczniowie, którzy nie czytają w danej chwili, muszą pamiętać, że są częścią grupy teatralnej i przez cały czas trwania sztuki reprezentują graną przez siebie postać. Obowiązują ich więc stosowne zachowanie.
- Sygnałem kończącym czytanie skryptu jest ukłon przed publicznością – jak w klasycznym teatrze.

Po prezentacji sztuki wciąż możemy stosować wiele ćwiczeń językowych na podstawie scenariusza. Najatrakcyjniejszymi i przynoszącymi zauważalne efekty edukacyjne okazały się następujące zadania, które mogą wykonywać zarówno występujący, jak i widzowie RT (muszą być dostosowane do wieku i możliwości językowych uczniów):

- opracowanie graficzne (wykonanie rysunków umożliwiających uzyskanie informacji, jak dalece uczniowie zrozumieli daną sztukę),
- nagrywanie, odsłuchiwanie i analizowanie opracowanej sztuki,
- parafrazowanie tekstu sztuki,
- pisanie innego niż pierwotnie początku lub końca,
- przedstawienie opracowanej sztuki w postaci mapy myśli (ustalenie, o czym jest tekst i jakie informacje są w nim istotne).

Alexander and the Wind-Up Mouse autorstwa Leo Lionni jest przykładem scenariusza, który wykorzystałam na lekcji w klasie V. Na pracę przeznaczyłam dwie godziny lekcyjne.

Lekcja 1:

1. Rozdanie scenariuszy wszystkim uczniom.
2. Czytanie scenariusza przez nauczyciela.
3. Zapoznanie się z nowym słownictwem.
4. Ćwiczenie poprawnej wymowy. Uczniowie powtarzają treść skryptu po nauczycielu.
5. Wyszukiwanie informacji potwierdzających zrozumienie tekstu. Uczniowie tworzą mapę

myśli, podając imiona bohaterów, miejsce akcji i zaistniałe wydarzenia².

6. Podawanie odpowiedzi na pytania zadawane przez nauczyciela: *Why did Alexander want to be the Wind-Up Mouse?, Why did he change his mind?, Why is it important to have a good friend?*
7. Podział uczniów na czteroosobowe grupy odpowiadające liczbie bohaterów scenariusza.
8. Podział ról między uczniami. Członkowie grupy negocjują między sobą obsadę i wybierają role, które są dla nich odpowiednie.
9. Podkreślanie kolorowymi mazakami zdań czytanych przez poszczególnych uczniów.
10. Czytanie scenariusza w grupach. Uczniowie kierują się zasadą – mówię wolno, głośno i wyraźnie.
11. Zadania domowe:
 - W celu ćwiczenia płynności i poprawności wymowy przeczytaj kilkakrotnie swoją rolę w domu. Staraj się wyrazić emocje swojego bohatera.
 - Przygotuj kartę identyfikacyjną z imieniem swojego bohatera lub drobny element charakteryzacji odpowiedni dla granej przez siebie postaci.
 - Przygotuj okładkę dla swojego scenariusza.

Lekcja 2:

1. Próba generalna w grupach.
2. Przypomnienie zasad obowiązujących uczniów w trakcie czytania scenariusza przed publicznością.
3. Premiera sztuki. Każda grupa występuje przed publicznością, którą stanowią pozostali członkowie klasy.
4. Ewaluacja występów uczniów (podzielenie się uwagami, analiza kart ewaluacyjnych).
5. Uzupełnienie kwizu potwierdzającego znajomość nowego słownictwa, które pojawiło się w scenariuszu.

Quiz

1. Willy is Annie's favourite:
 - a) pillow,
 - b) toy,
 - c) broom

² *Języki Obce w Szkole* 4/2007, s. 118.

2. A magic Lizard lives in:
 - a) the garden, b) the house, c) the garage
3. Lizard wants:
 - a) a yellow pebble,
 - b) a green pebble,
 - c) a purple pebble
4. Annie is throwing some of her toys away because of:
 - a) Christmas, b) Easter, c) a birthday
5. Lizard:
 - a) changed Willy into a mouse,
 - b) did not change Willy into a mouse,
 - c) changed Willy into a cat

Materiały (wykorzystanie ich zależy od grupy): duży fioletowy kamień (pomalowany przez chętnego ucznia) i duże puste pudło.

Alexander and the Wind-Up Mouse by Leo Lionni

Narrator: This is the story of Alexander and the Wind-Up Mouse. Scene 1.

Lady or Man: Help! Help! A mouse! *Scream then chase Alexander into a corner with a small broom.*

Alexander: Why do they always yell at me?

Willy Wind-Up Mouse: Squeak!

Alexander: Who are you?

Willy: I am Willy the Wind-Up Mouse. I'm Annie's favourite toy. They wind me to make me run in circles, they cuddle me, and at night. I sleep on a soft white pillow between the doll and teddy bear. Everyone loves me.

Alexander: (sadly) They don't care much for me. Let's go look for crumbs.

Willy: I can't. I can only move when they wind me. But I don't mind. Everybody loves me.

Alexander: I like you too. *They hug and start playing together.*

Narrator: Scene 2. A few weeks passed. Alexander and Willy have spent many fun hours together. Now it is nighttime.

Alexander: (curled up sleeping) I'm lonely. Why can't I be a wind-up mouse like Willy and be cuddled and loved?

Willy: (comes over to Willy) I've heard that there's a magic lizard who lives in the garden that can change one animal into another.

Alexander: Do you mean that he could change me into a wind-up mouse like you? (*Walks to garden*

and looks for lizard) Lizard, lizard can you change me into a wind-up mouse?

Lizard: (crawls up to Alexander) When the moon is round bring me a purple pebble.

Narrator: Alexander searched for days and days. He found yellow pebbles and blue pebbles and yellow pebbles – but not one tiny purple pebble. He returned to the house tired and hungry. He saw a box full of old toys. Then he saw Willy.

Alexander: (surprised) Willy, what happened?

Willy: (sadly) Annie had a birthday and she is throwing some of her toys away.

Alexander: (sadly) Oh no! (*Sees purple pebble laying on the ground.*) Look! Could it be? (*Takes pebble and runs out to garden.*) Lizard, lizard, in the bush.

Lizard: The moon is round, the pebble found. Who or what do you wish to be?

Alexander: I want to be – Lizard, lizard, could you change Willy into a mouse like me? (*Hands the pebble to Lizard who runs away. Alexander runs back to the house and looks inside the now empty box. Sadly.*) I'm too late.

Willy: (pause) Squeak!! *Moves next to Alexander.*

Alexander: (a little frightened) Who are you?

Willy: My name is Willy.

Alexander: (happy and excited) Willy! The lizard – the lizard did it! *They hug and dance and dance.*

Źródło: www.csuchico.edu/~cguenther/FourArts/DR/Dralex.html (stan z 14.01.2008 r.)

RT stosują z powodzeniem w różnych grupach wiekowych. Powyższe propozycje są potwierdzeniem, iż ostateczny przebieg zajęć wykorzystujących tę strategię jest uzależniony głównie od możliwości czasowych, umiejętności językowych uczestników oraz kreatywności nauczyciela i uczniów. Występując w roli koordynatora, nie krytykują poczynania uczniów aktorów. Staram się wspomagać rozwój ich twórczej inwencji i wyobraźni. Ważne jest, aby uczeń czerpał ze swojej pracy przyjemność, wzbo-gacając umiejętności językowe i społeczne.

Bibliografia

- Greenwood J. (1988), *Class Readers*, Oxford: Oxford University Press.
- Maley A., Duff A. (1978), *Drama Techniques in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright A. (1997), *Creating Stories with Children*, Oxford: Oxford University Press.

(styczeń 2008)

Justyna Wieczorek¹
Katowice



Harry Potter and the Prisoner of Azkaban

Inscenizacja wybranych fragmentów książki J.K. Rowling

Przedstawiony poniżej scenariusz zajęć dotyczących książek o Harrym Potterze może być wykorzystany we wszystkich klasach gimnazjalnych, począwszy od pierwszej i na trzeciej skończywszy. Uczniowie klas pierwszych są, co prawda, lepiej zorientowani w tej tematyce, ale zarówno pierwszo-, drugo-, jak i trzecioklasiści świetnie się bawią na lekcjach o młodym czarodzieju. Jednocześnie, przygotowując inscenizację fragmentów książki *Harry Potter i więzień Azkabanu*, komunikują się w języku angielskim za pomocą podanych zwrotów z książki. Kształtuje to nawyki i umiejętności językowe, wzbogaca i uruchamia procesy mechanicznego utrwalania leksyki oraz niektórych wzorców zdaniowych i zwrotów z języka potocznego: *That means...*, *You're going to have...*, *Let me see that...*, *Sorry about that...*, *But everyone knows that...*, *I don't believe it...* itp.

Lekcje, podczas których inscenizuje się fragmenty powieści lub sztuk, dostarczają uczniom wiele radości. Nabierają oni przekonania, że poznawanie literatury, również w języku obcym, może dawać satysfakcję.

Metody: oglądowa – pokaz, problemowa – symulacyjna, czyli inscenizacja.

Formy pracy: zbiorowa i grupowa (obsadzanie ról, wspólne czytanie tekstu, przeprowadzenie prób z udziałem mimiki, gestykulacji oraz rekwizytów) – daje to ogromną satysfakcję i jest doskonałą zabawą (nauczyciel współpracuje z każdą grupą, zaleca kilkakrotne przećwiczenie trudniejszych zdań).

Pomoce dydaktyczne: cztery fragmenty tekstu prozy J.K. Rowling w języku angielskim, pocięte w paski role dla każdego ucznia, elementy stroju czarodzieja (podpisane po an-

gielsku): kapelusze z szerokim rondem (mogą być wykonane z papieru), różdżki (np. patyki obwiązane złotą wstążką), wycięte ze złotego samoprzylepnego papieru gwiazdy, peleryna.

Przebieg zajęć:

- Nauczyciel, ucharakteryzowany na J.K. Rowling (jeden lub dwa tomy Harry'ego Pottera w dłoni, w drugiej wieczne pióro, zamyślane, roztargnione spojrzenie) wita uczniów w sali i oznajmia w języku polskim, że jako autorka książek o Harrym Potterze nie jest zadowolona z doboru aktorów do filmu *Harry Potter and The Prisoner of Azkaban*. Dlatego, używając już języka angielskiego, prosi uczniów o pomoc w przeprowadzeniu castingu na najlepszych aktorów do ekranizacji trzeciej części przygód młodego czarodzieja.
- Nauczyciel pyta: *So how do you think, what the topic of our lesson will be today? Any ideas, guesses?* (Jak więc myślicie, jaki będzie temat naszej dzisiejszej lekcji? Jakież pomysły, sugestie?). Uczniowie, patrząc na przygotowane do lekcji rekwizyty, zgadują (z pomocą nauczyciela) temat: „*Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*. Inscenizacja wybranych fragmentów książki J.K. Rowling” i zapisują go do zeszytów.
- Nauczyciel dzieli uczniów na cztery grupy, każda z nich ma przydzielony osobny stół i czarodziejskie akcesoria.
- Uczniowie dzielą się rolami – w zależności od tego, na jaką trafili scenkę z powieści, są to: Harry Potter (wystąpi w 4 scenach), Ron (wystąpi w 3 scenach), Hermiona (wystąpi w 4 scenach), profesor Trelawney (wystąpi

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 9 im. R. Traugutta w Katowicach.

w 1 scenie), madam Hooch (wystąpi w 1 scenie), Draco Malfoy (wystąpi w 1 scenie), profesor Lupin (wystąpi w 1 scenie), Severus Snape (wystąpi w 1 scenie), Sirius Black (wystąpi w 1 scenie), Scabbers (wystąpi w 1 scenie), Narrator (wystąpi w 1 scenie).

- Nauczyciel informuje uczniów, że scenki są elementem pewnej całości i ich zadaniem będzie odegranie ich, a następnie uporządkowanie we właściwej kolejności.
- Każda osoba dostaje lub losuje (w zależności od sprawności językowej grupy) swój tekst potrzebny do późniejszej inscenizacji wybranego fragmentu powieści. W każdym fragmencie tekstu znajdują się dwa zdania zaznaczone wytłuszczoną czcionką. Oznacza to, że te zdania uczniowie muszą zapamiętać. Pozostałe kwestie mogą odczytać z kartki.
- Młodzież ma 15 minut na przygotowanie się do występu, w tym czasie może zadawać nauczycielowi pytania dotyczące wymowy niektórych słów lub ich znaczenia. Uczniowie muszą również postarać się jak najbardziej upodobnić do wylosowanej przez siebie postaci, zaopatrzyć się w przygotowane rekwizyty i przećwiczyć role.
- Młodzież prezentuje scenki z użyciem rekwizytów, widzami są uczniowie z innych grup.
- Z pomocą nauczyciela młodzież porządkuje w poprawnej kolejności zaprezentowane scenki, trudniejsze i wybrane przez nauczyciela słówka zapisując do zeszytów. Aby wykonać dobrze to zadanie, nie trzeba znać treści książki *Harry Potter i więzień Azkabanu*, ponieważ scenki są dobrane w taki sposób, że jedno wydarzenie automatycznie wpływa z drugiego.

Scena 1. Przepowiednie profesor Trelawney – *Divination of Profesor's Trelawney*

Scena dla czterech osób.

Na stoliku znajdują się: filiżanki z fusami, najlepiej po herbacie, trzy w miarę podobne do siebie książki udające księgi magiczne (można przykleić do zwykłych książek czarodziejskie symbole, np. wycięty z materiału kapelusz lub gwiazdy) po jednej dla Harry'ego, Rona i Hermiony, cztery czarodziejskie różdżki – dla wszystkich występujących postaci oraz

fragment powieści do odegrania przez młodzież w języku angielskim.

Występują: profesor Trelawney, Harry Potter, Ron, Hermiona.

Harry, Ron i Hermiona zasiadają do stołu z filiżankami.

Patrząc do środka każdej z nich, udają, że próbują odczytać przyszłość.

Ron: **Right. What can you see in mine?** Podtyka Harry'emu swoją filiżankę, Harry zagląda do środka.

Harry (*ironically*): A load of soggy brown stuff.

Po chwili.

Prof. Trelawney: Broaden your minds, my dears, and allow your eyes to see past the mundane!

Harry: Right, so you've got a sort of cross... **That means you're going to have „trials and sufferings” – sorry about that...**

Ron (*ironically*): You need the Inner Eye testing, if you ask me.

Chłopcy śmieją się cicho, patrząc w kierunku krążącej niedaleko profesor Trelawney.

Ron: My turn... There's a blob a bit like a bowler hat... Maybe you're going to work for the Ministry of Magic...

Profesor Trelawney podchodzi do stolika.

Prof. Trelawney: **Let me see that, my dear. The falcon... my dear, you have a deadly enemy.**

Hermione: **But everyone knows that.** Profesor Trelawney patrzy na nią, zaskoczona. **Well, they do. Everybody knows about Harry and You-Know-Who...**

Profesor Trelawney robi przerażoną minę.

Koniec sceny 1.

Scena 2. Świąteczne prezenty. *Firebolt – Christmas presents. The Firebolt*

Scena dla trzech osób.

Na stoliku znajdują się zapakowane w papier paczki, dwie zawierające swetry (bluzy), jedna z miotłą (można pożyczyć wcześniej od pani sprzątaczk i owinąć ją w jakiś materiał, aby wyglądała inaczej, specjalnie i koniecznie dokleić do niej napis „Firebolt”).

Występują: Harry, Ron, Hermiona.

Ron budzi śpiącego Harry'ego.

Ron: Oy! Presents! Well... another jumper from Mum... maroon again... see if you've got one. *Chłopcy otwierają prezenty i wyciągają swetry.*

Harry: Yes, I have...

Ron bierze z zaciekawieniem do ręki najbardziej intrygującą paczkę, z której wystaje czubek miotły.

Ron: **What's that?**

Harry: **Don't know...**

Ron zdiera z paczki papier, robi oszołomioną minę.

Ron: **I don't believe it...**

Po chwili ciszy.

Ron: Who sent it to you?

Harry: **No idea! I really don't know... Lupin? Dumbledore?... No idea, really!**

Wchodzi Hermiona.

Hermiona: **Oh, Harry! Who sent you that?**

Harry: No idea. There wasn't a card or anything like with it.

Hermiona marszczy brwi.

Ron: What's the matter with you?

Hermiona: I don't know. But it's a bit odd, isn't it?

I mean, this is supposed to be quite a good broom, isn't it?

Koniec sceny 2.

Scena 3. Finał rozgrywek quidditcha – The Quidditch Final

Scena dla pięciu osób.

Na stoliku znajdują się: trzy miotły, w tym „Firebolt”, duży napis „During the quidditch final”, gwizdek, „kafel” (np. piłeczka do tenisa podpisana „Quaffle”), przedmiot opisany jako „Snitch” (znicz), który w odpowiednim momencie nauczyciel podaje jednej z osób stojącej najbliżej.

Występują: Narrator, Harry, Hermiona, madam Hooch, Draco Malfoy.

Narrator: **The whole of Gryffindor house was obsessed with the coming match.** Gryffindor hadn't won the Quidditch Cup since the legendary Charlie Weasley had been Seeker. But Harry doubted whether any of them, even Wood, wanted to win as much as he did. The enmity between Harry and Malfoy was at its highest point ever.

Na boisku do quidditcha.

Madam Hooch: **Captains, shake hands! Mount your brooms! Three... two... one...**

Madam Hooch gwizdże. Trójka aktorów zaczyna przemieszczać się po scenie, udając latanie na miotłach, przerzucając do siebie Quaffle („kafel”), starając się uderzyć go miotłami. Mija około 30 do 45 sekund,

Harry zderza się z Malfoyem (koniecznie trzeba zaznaczyć, że zderzenie ma być delikatne), madame Hooch gwizdże. Mija następne kilkanaście sekund, Harry znowu zderza się z Malfoyem, Madame Hooch gwizdże. W tym czasie nauczyciel kładzie z boku migocący przedmiot (może to być np. lustro oklejone złotym papierem), Harry biegnie w jego stronę i chwyta go. Cała klasa klaszcze, Harry unosi ręce w geście zwycięstwa.

Madame Hooch: They won the Cup, they won the Cup! Hurray!

Koniec sceny 3.

Scena 4. Służący Lorda Voldemorta – The Servant of Lord Voldemort

Scena dla siedmiu osób.

Na stoliku znajdują się: niedbale rzucona peleryna oraz kilka różdżek.

Hermiona, Ron, Harry, Black i profesor Lupin siedzą na podłodze, są przerażeni. Tuż obok siedzi z pochyloną głową skulony Scabbers. Nad nimi stoi Severus Snape.

Występują: Harry, profesor Lupin, Ron, Hermiona, Severus Snape, Sirius Black, Scabbers.

Lupin (w stronę Snape'a): You fool! Is a schoolboy grudge worth putting an innocent man back inside Azkaban?

Snape (szepcze, patrząc w oczy Blacka): Give me a reason! Give me a reason and I swear, I'll do that.

Harry, Ron i Hermiona porozumiewają się ze sobą przez rażonymi spojrzeniami.

Hermiona (w stronę Snape'a): Professor Snape... it... wouldn't hurt to hear what they've got to say, w-would it?

Snape: Miss Granger, **for once in your life, hold your tongue.**

Hermiona: **But if... if there was a mistake...**

Snape: **Keep quiet, you stupid girl!** Don't talk about what you don't understand!

Harry: **You're pathetic!** Just because they made a fool of you at school you won't even listen...

Snape: Silence! Silence at once!

Harry wyciąga ukrytą w ubraniu różdżkę. W tym samym czasie robią to też Ron i Hermiona.

Harry, Ron, Hermiona (razem): **Expelliarmus!**

Po chwili.

Hermiona: **We attacked the teacher. We attacked the teacher.**

Po chwili.

Profesor Lupin: **Enough of this.**

Podchodzi do skulonego Scabbersa, macha różdżką w jego stronę.

Lupin: **One, two, three!**

Scabbers zaczyna powoli się podnosić, ogląda jedną rękę, potem drugą, dotyka się po ciele, zdaje się niedowierzać swojemu szczęściu.

Lupin: **Well, hello, Peter!**

Scabbers: **Sirius... Remus... My friends... My old friends...**

Lupin: I must admit, Peter, I have difficulty in understanding why an innocent man would want to spend twelve years as a rat!

Scabbers: Well, if you ask me, I will tell you... So, some years ago...

Koniec sceny 4, ostatniej.

Element współzawodnictwa, zarówno indywidualnego (kto najlepszy w roli Harry'ego Pottera), jak i zespołowego (która grupa najlepiej odda dramaturgię odgrywanej scenki) czyni inscenizację zabawą bardziej interesującą.

Cele lekcji, czyli nauczenie uczniów pewności siebie w posługiwaniu się językiem obcym, automatyzacja niektórych umiejętności językowych oraz wzbogacenie słownictwa zostały zrealizowane we wszystkich klasach gimnazjalnych. Uczniowie przychodzili do nauczyciela po lekcji z wykorzystaniem scenariusza i prosili o wypożyczenie im oryginalnych książek o Harrym Potterze, dopytywali się także o znaczenie niektórych wyrażen i słów. Widać było, że zainteresowali się powieścią i – co za tym idzie – językiem, w którym została napisana.

(styczeń 2008)

Katarzyna Dudko, Magdalena Piekoszewska¹
Warszawa



Co tak naprawdę wiesz o technologii komputerowej i Internecie?

Wszyscy zdajemy sobie sprawę z tego, jak ważną rolę w naszym życiu odgrywają komputery. Większość z nas nawet nie wyobraża sobie, że można się bez nich obejść. Dotyczy to również, a może przede wszystkim, młodzieży, dla której komputer stał się codziennym narzędziem rozrywki i pracy.

Jak wiadomo, w języku komputerów językiem „domyślnym” jest angielski. To powoduje, że umiejętność posługiwania się angielszczyzną staje się jeszcze bardziej pożądana, a proces nauczania tego języka nabiera nowego wymiaru. Nauczyciele języka angielskiego nie mogą pozostać wobec tego obojętni, dlatego postanowiliśmy rozszerzyć zakres wiedzy naszych uczniów o komputerach i Internecie, przeprowadzając na ten temat lekcje języka angielskiego.

What do you really know about IT?

Poziom: średnio zaawansowany (pre-intermediate)

Czas: 45 minut

Cele ogólne: Uczeń rozwija umiejętność posługiwania się komputerem, zapoznaje się z podstawowym słownictwem technicznym (komputerowym) w języku angielskim.

Cele szczegółowe: Uczeń wypowiada się na temat zalet i wad używania komputera, wymienia nazwy podstawowych urządzeń współpracujących z komputerem, rodzajów komputerów, potrafi nazywać podstawowe czynności wykonywane na komputerze, zna skróty dotyczące podstawowych pojęć informatycznych,

¹ Autorki są nauczycielkami języka angielskiego w Publicznym Gimnazjum nr 121 w Warszawie.

poprawnie zapisuje stosowane w czasie lekcji wyrazy i wyrażenia, czyta tekst w celu znalezienia poprawnych odpowiedzi.

Formy pracy: indywidualna (kierowana przez nauczyciela i samodzielna), grupowa, zbiorowa (*lockstep*).

Metoda: komunikacyjna.

Techniki: udzielanie odpowiedzi na pytania (burza mózgów), tłumaczenie wyrażeń na język polski, dopasowywanie nazw do podanych definicji, zadania wielokrotnego wyboru, czytanie tekstu i wyszukiwanie właściwej informacji.

Środki i pomoce dydaktyczne: ćwiczenia przygotowane przez nauczyciela, obrazki (*flashcards*), zeszyty.

Przebieg lekcji:

- Rozgrzewka językowa (*warm-up*). Uczniowie odpowiadają na pytania zapisane przez nauczyciela na tablicy. Wybrane osoby prezentują swoje odpowiedzi na forum klasy.
 - a) *How often do you use a computer? Why?*
 - b) *Do you use a computer when doing your homework?*
 - c) *Can you name advantages as well as disadvantages of using a computer?*
- Prezentacja 1: nauczyciel zawiesza na tablicy ponumerowane obrazki (*flashcards*) z trzema rodzajami komputerów, a obok zawiesza podpisy. Uczniowie dopasowują nazwy komputerów do właściwych obrazków. Wybrane osoby odczytują na forum klasy nazwy poszczególnych komputerów.

Ćwiczenie 1 (Exercise 1)



LAPTOP
PALMTOP
DESKTOP

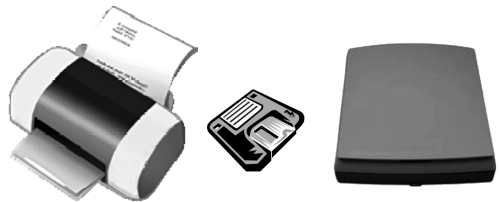
■ Prezentacja 2: nauczyciel zapisuje na tablicy lub dyktuje do zeszytów definicje trzech komputerów. Tym razem uczniowie dopasowują nazwy komputerów do właściwych definicji. Wybrane osoby odczytują na forum klasy nazwy poszczególnych komputerów i odpowiadające im definicje.

- 1) – it is a pocket-size computer that fits in your **palm**.
- 2) – it is a portable computer that can sit on your **lap** (knee). It is also called a notebook PC.
- 3) – it is a computer that fits on the top of a typical office **desk**.

■ Prezentacja 3: nauczyciel pyta uczniów, który z trzech podanych wyżej komputerów chcieliby mieć i dlaczego. Wybrani uczniowie podają argumenty na forum klasy.

■ Ćwiczenia kierowane przez nauczyciela: nauczyciel pyta uczniów w języku angielskim bądź w języku polskim o nazwy urządzeń współpracujących z komputerem. Następnie uczniowie otrzymują przygotowane przez nauczyciela ćwiczenia.

Ćwiczenie 2 (Exercise 2) Uczniowie dopasowują nazwy urządzeń podane w ramce do obrazków.



mouse, floppy disc, monitor, mouse mat,
keyboard, speakers, scanner,
fax machine, printer

- Ćwiczenie wielokrotnego wyboru: uczniowie w parach zastanawiają się nad doбором poprawnej odpowiedzi, a następnie sprawdzają ją na forum klasy.

Ćwiczenie 3 (Exercise 3) *Choose the word which best completes each sentence.*

1. If you want to get a file back from a recycled bin, double-click the recycled bin and right-click the file you would like to
a) renew b) restore c) hold
2. the keys tells the computer what to do or what to write.
a) pressing b) touching c) pointing to
3. The mouse has a special ball that moves the around on the screen.
a) sign b) picture c) cursor
4. copies a picture or document into the computer.
a) a scanner b) a camera
c) a fax machine
5. The works much faster because it uses lasers to print.
a) inkjet printer b) laser printer
c) scanner
6. Opening can cause Trojan horse code destroying the system.
a) an e-mail attachment
b) the Internet letter c) a file
7. Visiting unfamiliar can also cause viruses attacks.
a) Internet sides
b) Internet sites c) chat rooms
8. I can't start the computer. Can you remind me the
a) key word b) access c) password
9. If you want to remove something, press the on your keyboard.
a) escape button
b) delete button c) any button
10. A computer protects a machine from damage by unauthorized users.
a) firewall b) network c) client

- Praca samodzielna uczniów: uczniowie w parach dopasowują skróty często pojawiające się w języku polskim, zapożyczone z języka angielskiego.

Ćwiczenie 4 (Exercise 4) *Can you decode the following words:*

PC	–
DEMO	–
RAM	–
CD-ROM	–
CD-RW	–
DVD	–
WWW	–
the INTERNET	–
FAQ	–

Random Access Memory, Digital Video Disc, Frequently Asked Question, The International Network, Personal Computer, Demonstration, Compact Disc – Read Only Memory, Compact Disc – Re-Writable, World Wide Web.

- Uczniowie dopasowują wyrazy z kolumny A do wyrażen z kolumny B. Nauczyciel upewnia się, czy uczniowie znają odpowiedniki zwrotów lub wyrażen w języku polskim, np. *right-click, double-click, restore, press, copy, cursor, key word, Internet site* itp. W razie konieczności tłumaczymy niezrozumiałe zwroty na język polski.

Ćwiczenie 5 (Exercise 5) *What can you do on the computer? Match verbs from column A with their phrases from column B. Check the translation with the class.*

A	B
to gain	a new programme
to plug	to Windows box
to run out of	the system
to upgrade	the computer
to double-click on	the power cable
to install	access to the Internet
to restart	free space
to log on	the 'start' icon

- Czytanie ze zrozumieniem: nauczyciel rozpoczyna ćwiczenie od zapytania uczniów, co to

jest iPod. Następnie uczniowie czytają tekst i bez tłumaczenia próbują zrobić ćwiczenie 7a) polegające na wyszukiwaniu synonimów w tekście. Następnie wybierają prawdziwą odpowiedź w zadaniu 7b).

Ćwiczenie 6 (Exercise 6) *Read the article about a new technology item and then do the exercises.*



The Music Player for All (an article by Roberto Sedicias, www.1888articles.com/)

¹*iPods are taking over the world!!! Both adults and children start to be crazy about them! It is actually not surprising because this little device is fantastic. It can be the coolest thing in the world. Get to know the reasons why the iPod has become the favorite mp3 player for most people.*

⁷The Apple Corporation released the iPod in October, 2001. Since then, the iPod has become the biggest selling portable hard disk player. It has sold around twenty million units between 2001-2005.

¹¹The iPod is a pocket sized, ultra light hard drive based audio player. All the iPod models are user friendly in design and even children can use them. Unlike the other portable cassette

¹⁵or CD players, the iPod stores media in-built memory, so you do not need to insert a CD or cassette. It can hold thousands of songs and pictures and the battery life is very long. You can play it for more than twenty hours before you need to charge it again.

²¹When you buy an iPod you also get its software called iTunes. iTunes uploads music and photos. The function of iTunes is to play, store and organize music and video files on the iPod. The Apple Corporation invented iTunes but it still can work with Microsoft product, Windows 2000, Windows XP and Windows Server 2003 operating systems. iTunes can also be downloaded for free on the web.

²⁹The tiny size of the iPod is its biggest advantage, and you can take it with you wherever you go. As the iPod is delicate you can scratch the screen very easily. So you must be very careful and should carry it in the special case to protect the iPod from damage.

³⁴The iPod is practical, functional, and cute!

Ćwiczenie 7 (Exercise 7)

a) *Znajdź w tekście synonimy podanych słów. (Find synonyms in the text that mean).*

1. to control (line 1) –
2. to love very much (line 2) –

3. a tool (line 3) –
4. to free (line 7) –
5. can be easily carried (line 11) –
6. to keep (line 15) –
7. to put inside (line 16) –
8. programmes (line 21) –
9. without paying money (line 28) –
10. very small (line 29) –

b) *Która odpowiedź jest poprawna? (Which statement about the iPod is the best?)*

- A
1. The iPod has become very popular because it is little, portable and friendly.
 2. The iPod has become very popular because even children can use it.
 3. The iPod has become very popular because it is tiny, light and has very large in-built memory.

- B
1. iTunes is compatible with Microsoft operating systems.
 2. iTunes is a Microsoft operating system.
 3. iTunes cannot be found on the Internet.

- C
1. You can scratch the iPod easily because it is tiny.
 2. You can scratch the iPod easily because you can go with it everywhere.
 3. You can scratch the iPod easily because it is very delicate.

- **Zakończenie lekcji:** uczniowie utrwalają zdobyte informacje w ćwiczeniu polegającym na ułożeniu poprawnych zdań z pięcioma wybranymi wyrażeniami z ćwiczenia 5.

■ What do you really know about the Internet?

Poziom: średnio zaawansowany (pre-intermediate)

Czas: 45 minut

Cele ogólne: Uczeń poszerza zakres wiedzy dotyczącej Internetu, zapoznaje się z podstawowym słownictwem dotyczącym Internetu.

Cele szczególne: Uczeń wypowiada się na temat roli Internetu w jego życiu, potrafi sformułować nazwy czynności wykonywanych podczas korzystania z Internetu, potrafi rozszyfrować

nazewnictwo pojęć internetowych, poprawnie zapisuje stosowane w czasie lekcji wyrazy i wyrażenia, czyta tekst w celu znalezienia poprawnych odpowiedzi, samodzielnie uzupełnia definicje dotyczące korzystania z Internetu.

Formy pracy: indywidualna (kierowana przez nauczyciela i samodzielna), grupowa (w parach), zbiorowa (*lockstep*).

Metoda: komunikacyjna.

Techniki: udzielanie odpowiedzi na pytania (burza mózgów), dopasowywanie nazw do podanych definicji, zadania wielokrotnego wyboru, czytanie tekstu i wyszukiwanie właściwej informacji.

Środki i pomoce dydaktyczne: ćwiczenia przygotowane przez nauczyciela, zeszyty.

Przebieg lekcji:

- Rozgrzewka językowa (*warm-up*): uczniowie odpowiadają w parach na zapisane przez nauczyciela na tablicy pytania. Wybrane pary prezentują swoje odpowiedzi na forum klasy.
 - a) *Do you have the access to the Internet?*
 - b) *How often do you surf the Internet?*
 - c) *What do you use it for?*
 - d) *Do you use it for learning?*
- Prezentacja: nauczyciel zapisuje na tablicy trzy określenia związane z Internetem oraz ich definicje, a uczniowie dopasowują je do siebie.

Ćwiczenie 1 (Exercise 1)

website	an information (a letter) sent by the Internet
e-mail	to be connected to the Internet
be on-line	a page on the Internet

- Ćwiczenia kierowane przez nauczyciela:

Ćwiczenie 2 (Exercise 2). Uczniowie dostają przygotowaną przez nauczyciela listę haseł oraz ich definicje. Ich zadaniem jest dopasowanie hasła (1-9) do definicji (a-i) i zapisanie obok siebie. Poprawność wykonania ćwiczenia zostaje sprawdzona przez odczytanie dokonanych połączeń przez poszczególne osoby na forum klasy.

- 1) instant messaging
- 2) WWW
- 3) ISP

- 4) browsing the web
- 5) surfing the web
- 6) spam
- 7) cookie
- 8) downloading
- 9) attachment

- a) unwanted advert or/and other material sent to you by an e-mail
- b) looking at different websites, with no particular goal
- c) a document (e.g. picture) that you send together with an e-mail
- d) World Wide Web
- e) a programme sent to your computer from the Internet, used to follow your activities
- f) moving from one website or one webpage to another, usually looking for something
- g) bringing file to your computer from the Internet
- h) company that gives you access to the Internet and offers new pages, shopping, etc.
- i) a kind of an e-mail where both people are online at the same time

Ćwiczenie 3 (Exercise 3) Ćwiczenie wielokrotnego wyboru. Uczniowie uzupełniają zdania, wybierając pasujące słowo.

1. The Internet site where people with common interests can e-mail each other is called
 - a) a graphic page
 - b) an e-mail
 - c) a chat room
2. I've had your message in my for two days but haven't had time to read it yet.
 - a) outbox
 - b) inbox
 - c) site
3. Opening can cause viruses attacks destroying the system.
 - a) an e-mail attachment
 - b) the Internet letter
 - c) a file
4. I had a lot of trouble trying to that new software I bought.
 - a) install
 - b) delete
 - c) update
5. If you don't need some information stored in your computer, you can it.
 - a) delay
 - b) deliver
 - c) delete

- Praca samodzielna uczniów: Czytanie ze zrozumieniem. Nauczyciel rozpoczyna ćwiczenie od podziału uczniów w pary. W parach uczniowie przygotowują listę problemów, które może za sobą nieść używanie komputera, a zwłaszcza surfowanie po Internecie. Na-

stępnie uczniowie czytają samodzielnie tekst *Just How Great Are Computers?*. Po przeczytaniu tekstu wspólnie z partnerem zaznaczają na przygotowanej liście te problemy, które również znalazły się w tekście.

Ćwiczenie 4 (Exercise 4)

Just How Great Are Computers? (English in Mind, Herberta Puchta, Jeff Stranks, Cambridge SB)

Millions of people now use computers regularly for many different things – communication, study, entertainment and so on. We often hear that computers have changed our lives for the better. But have they?

Of course computers are great, and have changed some people’s lives for the better. However, they can cause problems too. Many people who use computers a lot can get physical problems. They find that their eyesight gets worse, for example, if they look for the screen for too long. There can be injuries in computer users’ hands and arms from making the same movements thousands of times, as people do with keyboards and a mouse. People who have computers are also spending more time sitting down, and less time exercising, so many of them are becoming overweight.

Other problems are psychological. One example is stress. Computers, the Internet and email have made many people’s lives much faster. This can be very exciting, but it also means that people feel under a lot of pressure to do everything more quickly, which is stressful.

Addiction is also a problem with more and more young people. Many people have become addicted to using the Internet and chat rooms. They can spend hour and hours in chat rooms and surfing the net, sometimes until very late at night. This means they can’t work or study properly and can have problems keeping friends.

Some studies in the United States have suggested that young children and teenagers who spend many hours at computers can get lonely and even depressed.

‘Computers can be a really positive part of children’s lives. But parents and teachers need to help children learn to use computers in responsible and creative ways,’ says teacher Jane Shields. ‘And children need to learn when it is time to log off and do something different.’

Ćwiczenie 5 (Exercise 5) *Znajdź w tekście i zapisz następujące zagadnienia:*

- a) physical problems computer can cause,
- b) psychological problems the text mentions.

Ćwiczenie 6 (Exercise 6) *Znajdź synonimy.*

- a) to learn –
- b) to talk with people –
- c) problems with health –
- d) fat –
- e) stress –
- f) when you can’t stop doing something –
- g) if you don’t have any friends – you are

■ Zakończenie lekcji: uczniowie utrwalają zdobyte informacje w ćwiczeniu polegającym na dopisaniu sensownego zakończenia rozpoczętego zdania.

Ćwiczenie 7 (Exercise 7)

- 1. When you are online it means that
- 2. When you download information you transfer it
- 3. Chat rooms are places
- 4. Viruses can
- 5. A website is a place with
- 6. E-mail is a way of sending

Obie lekcje okazały się bardzo przydatne i wzbudziły duże zainteresowanie przeważającej liczby uczniów. Mieli oni okazję nie tylko zapoznać się z nowymi zagadnieniami z dziedziny multimediiów, ale też mogli zaprezentować własną wiedzę w tej dziedzinie. Niektórzy przyznali nawet, że teraz będzie im łatwiej poruszać się po Internecie i korzystać z komputera.

(listopad 2007)

Szkoła ponadgimnazjalna, szkoła wyższa

Aleksandra Kiszkiel¹
Białystok

D Co wiemy o zwierzętach i nas samych? – praca ze słownictwem na zajęciach z praktycznej nauki języka niemieckiego

Praktyczna nauka języka niemieckiego obejmuje zagadnienia, problemy i tematykę życia codziennego. Zwykle jest podzielona na różne obszary tematyczne, które pozwalają studiującym filologię germańską rozwijać swoje umiejętności językowe i poszerzać słownictwo z danego zakresu. To daje z kolei możliwość łatwego poruszania się po określonej tematyce. Ważne jest więc opanowanie potrzebnych słów, zwrotów i środków komunikacyjnych. Elementy te stanowią tylko jedną część przedmiotu. Drugą, niejęzykową stroną są wiadomości i wiedza, które można zdobyć na dany temat. Stąd też nie należy ograniczać się do podania odpowiedniego słownictwa i struktur językowych. Warto iść o krok dalej. Tak dobrać temat zajęć, by był on naprawdę ciekawy, zaskoczył studentów albo po prostu zmusił do refleksji.

D Łatwy start – porównania frazeologiczne

Ćwiczenia, które okazały się strzałem w dziesiątkę, zapoczątkował temat *Tiere – zwierzęta*. Zrealizowałam go na zajęciach ze słuchaczami drugiego roku NKJO w Białymstoku. Ćwiczenia w głównej mierze skupiały się na nauce słownictwa.

Najpierw studenci wymieniali znane im nazwy zwierząt. Początkowo bez podziału na wodne, lądowe, gady, płazy itd. Następnie poprosiłam o przypomnienie porównań cech ludzkiej osobowości do cech zwierząt we frazeologii. Dla

ułatwienia zadania podałam jeden z najbardziej chyba znanych przykładów:

- fleißig wie eine Biene – pracowity (pilny) jak pszczoła

Po kilku minutach pracy samodzielnej bądź w małych grupkach otrzymałam kolejne porównania. Oto niektóre z nich:

- stur wie ein Esel
- arbeitsam wie ein Pferd
- hungrig wie ein Wolf
- diebisch wie eine Elster
- stark wie ein Bär
- gesund wie ein Fisch im Wasser
- eitel wie ein Pfau

Zaproponowane wyrażenia charakteryzują ludzi. Można więc dojść do wniosku, że ludzie mają ze zwierzętami cechy wspólne, które zostały wykorzystane m.in. w bajkach. Pełnią tam one funkcję symboliczną, mają odzwierciedlać ludzkie cechy, zarówno te pozytywne, jak i negatywne. Sami lubimy też przyrównywać się do zwierząt, jednak zwykle do tych, które kojarzą nam się pozytywnie. Trudno tu oczywiście o zachowanie obiektywizmu. Czasem jednak warto spróbować zastanowić się nad tym, do którego zwierzęcia w rzeczywistości jesteśmy podobni. Z takim pytaniem wyszłam również na moich zajęciach. Dla dodania odwagi podczas próby oceny własnego charakteru i osobowości zaproponowałam zapoznanie się z poniższym artykułem prasowym.

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 9 w Białymstoku oraz wykładowcą w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Białymstoku.

Von Käuzen und Menschen oder: Das Tier in uns.
Hilde Weiss, *Wiener Zeitung*, 8.3. 1998 (gekürzt)

Eitel wie ein Pfau, dumm wie eine Ziege – fragwürdige Vergleiche in der Sprache

Die Vorgehensweise ist uns vertraut. Wir wenden sie täglich automatisch an. Der ist listig wie ein Fuchs, der eitel wie ein Pfau oder glatt wie ein Aal, die ist fleißig wie eine Biene, frech wie ein Spatz oder ein Angsthase.

Gerade Tiere sind so wunderbare Spiegel für unsere Seele, für unsere Ängste, Wünsche und Werte, weil sie uns ganz offensichtlich in ihrem Fühlen und Verhalten verwandt, gelegentlich bis hin zur Karikatur ähnlich sind.

Tier und Mensch teilen viele Eigenschaften. Aus dieser Quelle schöpfen bereits alte fernöstliche und indianische Kulturen. (...) In den meisten Familien-Städte- und Länderwappen finden sich Tiere, am häufigsten Löwen und Adler. Auch Marketing und Werbung benutzen Tiger, Pumas, Pferde und jede Menge Phantasietiere.

Die Charakteristika von Tieren können aber auch therapeutisch zur Selbstkenntnis genutzt werden, wie das Bernd A. Mertz vorschlägt. Er war Psychologe und Astrologe und – ein Esel, wie er selbst zugibt. Ein Esel, der bereitwillig und geduldig für andere Lasten trägt, bis es ihm zu viel wird. Dann wird er bockig und störrisch und schlägt aus. Er weigert sich, einen Schritt weiter zu gehen und versucht, seine Last abzuwerfen. Und macht dann doch weiter wie bisher, ein Leben lang.

Herauszufinden, welcher Tierarchetyp in einem vorherrscht, ist allerdings keine leichte Sache. Meist braucht man dazu die Hilfe anderer – und natürlich eine große Portion Aufrichtigkeit. Selten handelt es sich um das vermutete Lieblingstier oder ein besonders bewundertes Tier. Auf Überraschungen muss man also gefasst sein.

Plötzlich werden die Tiere in den Menschen lebendig. Da bekommt es ein stolzer Pfau (in der Familie oder am Arbeitsplatz) mit einem nüchternen Steinbock zu tun. Und muss Federn lassen. Da tummeln sich die kampflustigen Eber und brüllenden Löwen, die Lemminge und umsichtigen Eulen, die hortenden Eichhörnchen, die gehörnten Platzhirsche, die scheuen Rehe und die willigen Opferlämmer, die Geier, Schlangen und Krokodile – und kommen einander unausweichlich ins Gehege.

Wie kommen wir aber zu all diesen Zuschreibungen? Durch die Beobachtung von Tieren, durchmischt jedoch mit Märchen, Mythen und Legenden.

Viel Raum für Vorurteile tut sich hier auf. Für Vorurteile den Tieren gegenüber. So schleppt der Esel seit Menschengedenken schwere Lasten. Ist er darum ein „dummer Esel“, weil er ausdauernd und treu ist? Oder weil er sehr viel genügsamer und bescheidener ist als der „tolle Hengst“? Oder die „dumme Ziege“. Sie gilt seit jeher als Symbol für mütterliche Qualitäten und als besonders anspruchslos, genügsam und zäh. Viele Beleidigungen muss sich auch eine Gans gefallen lassen: Dabei ist sie äußerst aufmerksam und war dem Menschen immer ein treuer Wächter. Berühmtestes Beispiel: die Errettung des römischen Kapitols.

Dem Kamel ergeht es nicht besser: Ohne die Ausdauer und Stärke dieses Tieres hätten die Wüsten dieser Welt niemals erschlossen und teils sogar bewohnbar gemacht werden können. Archetypisch gilt das Kamel als Tier der Demut: Selbst groß, stark und unter den kargsten Bedingungen überlebensfähig und damit auffallend unabhängig, dient es doch geduldig dem Menschen und trägt ihn und seine Lasten. Für uns ist jedoch allein sein Name, auch ohne den Zusatz „dumm“, ein Schimpfwort.

Das war nicht immer so. Früher wurden die von uns abgewerteten und beschimpften Tiere hoch geschätzt, oftmals sogar verehrt. In anderen Ländern ist das auch heute noch so. Hier wird klar, wie undankbar wir gerade denen gegenüber sind, die uns am meisten helfen und nützen. Sind Genügsamkeit und Treue verachtenswerte Eigenschaften?

Dem Fuchs und dem Wolf und der Schlange hingegen begegnen wir mit einer gewissen Bewunderung und erst recht dem Löwen und dem Adler: Der Wolf ist zwar angeblich böse, dumm ist er aber nicht. Und der Fuchs, der uns die Gänse stiehlt, darf so räuberisch und hinterlistig sein, wie er will: Er ist schlau. Aufgrund dieser Eigenheiten unserer Kultur ist das Buch notgedrungen auch ein Plädoyer für die Tiere, deren Namen wir missbrauchen, weil wir ihre charakteristischen Eigenschaften zwar ausnutzen, aber nicht würdigen.

Praca z tekstem jest jedną z części procesu nabywania kompetencji komunikacyjnej. To czynność receptywna, której kontynuacją będzie pogłębiona praca nad słownictwem. Powyższy artykuł to bez wątpienia bardzo dobre źródło zwrotów i wyrażań w języku niemieckim. Należy też zwrócić uwagę na ciekawy aspekt pozajęzykowy tekstu. To wiedza o nas samych. Warto to oczywiście wykorzystać na zajęciach bądź jako zadanie domowe. Słucha-

cze, z którymi prowadziłam ćwiczenia, jako pracę domową mieli napisać wypracowanie, w którym spróbowaliby porównać siebie do jakiegoś zwierzęcia. Wybór należało dobrze umotywować. Myślałam, że ta praca domowa okazała się znakomitym punktem wyjścia do lepszego poznania siebie samego, własnej osobowości i charakteru. Przy okazji jest to czynność produktywna, mająca na celu formułowanie swobodnej, kreatywnej wypowiedzi pisemnej, co jest ważne z punktu widzenia metodyki nauczania języków obcych.

Na zajęciach natomiast skupiliśmy się na pracy ze słownictwem, które jest nieodzownym składnikiem procesu komunikacji w języku obcym. „Dziś, gdy podstawowym celem nauki jest umiejętność skutecznego porozumiewania się (...) słownictwo w nauczaniu odgrywa bardzo dużą rolę. Dzieje się tak dlatego, że umiejętność przekazu informacji jest najsilniej uzależniona od poziomu opanowania słownictwa. To właśnie braki leksykalne najsilniej uszkadzają, a niekiedy wręcz blokują przekaz”². Kierując się tą zasadą, stworzyłam następującą kartę ćwiczeń z zadaniami różnego typu.

▣ Übungsblatt

I. Nennen Sie Tiere für jede Gruppe:

Fische:
Insekten:
Nagetiere:
Reptilien:
Amphibien:
Vögel:

II. Welche Tiere werden gemeint?

- da liegt der _____ begraben
- stur wie ein _____ sein
- wo sich _____ und Hase gute Nacht sagen
- jmdm. einen _____ aufbinden
- wie ein _____ essen
- hungrig wie ein _____ sein
- einen _____ im Hals haben
- wie eine _____ stehlen

III. Was passt zusammen? Verbinden Sie. Finden Sie die richtige Erklärung für die folgenden Redewendungen³.

1. Sie benimmt sich wie ein Elefant...	a) im Bauch
2. Wir gehen...	b) bringen mich dazu
3. Damit schlägt man zwei Fliegen...	c) einen Bären dienst
4. Wir haben wie...	d) husten
5. Du hast doch einen...	e) im Korb sein
6. Mit den Wölfen...	f) über die Leber gelaufen
7. Es ist nur ein...	g) mit einer Klappe
8. Er steht wie der Ochs...	h) Pferd gesetzt
9. Sie erweist ihm...	i) im Gänsemarsch
10. schlafende...	j) Vogel
11. Nach der Party hatte Karl...	k) im Schafspelz
12. Er hört die Flöhe...	l) muss man heulen
13. Er hat auf das falsche...	m) die Heringe gestanden
14. Er ist ein Wolf...	n) einen Kater
15. Sie hat Schmetterlinge...	o) im Porzellanladen
16. Er ist der Hahn...	p) am/vorm/ vor dem Berg
17. Keine zehn Pferde...	q) Katzensprung von hier
18. Ihm ist eine Laus...	r) Hunde wecken

- I. etw ist nicht weit entfernt
- II. leicht verrückt sein
- III. jmd. ist über etw. verärgert
- IV. sich schlecht fühlen, weil man zuvor zu viel Alkohol getrunken hat; an den Folgen des Rausches leiden
- V. als einziger Mann Mittelpunkt im Kreis von Frauen sein
- VI. sich der Mehrheit anschließen; sich anpassen
- VII. einen doppelten Zweck auf einmal erreichen; zwei Aufgaben mit einer einzigen Maßnahme erledigen
- VIII. Glücksgefühl; sich leicht fühlen; verliebt sein
- IX. unbeabsichtigt jemandem Schaden zufügen; etwas tun, das sich entgegen der ursprünglichen Absicht nachteilig auswirkt

²H. Komorowska (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna, s. 115.

³Wyrażenia idiomatyczne oraz wyjaśnienia do nich pochodzą z: *Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten, Wörterbuch der deutschen Idiomatik* (1998), Bd. 11, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Duden.

X. a) gut hören, b) spitzfindig sein; immer über alle Neuigkeiten Bescheid wissen; frühzeitig informiert sein; sich vorzeitig über ein Problem Gedanken machen, Dinge hören/spüren, die gar nicht da sind

XI. jmd. geht keinesfalls irgendwohin/tut keinesfalls etw.

XII. ein Mensch mit üblen Absichten, der sich aber äußerlich sanft und friedlich gibt

XIII. jmd. benimmt sich taktlos/tölpelhaft/plump/ungeschickt/grob

XIV. ratlos/handlungsunfähig/in Verlegenheit sein

XV. eng zusammengedrängt stehen

XVI. (unnötig) Aufmerksamkeit/Aufsehen erregen

XVII. in einer Reihe hintereinander gehen

XVIII. eine falsche Entscheidung treffen; sich an die falsche Person halten; das falsche Mittel wählen

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.

10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.

IV. Wie sprechen die Tiere?

bellen – blöken – gackern – grunzen – heulen – krächzen – krähen – meckern – quacken – schnattern – summen – wiehern – zirpen – zischen

die Biene	das Huhn	die Schlange
der Frosch	der Hund	das Schwein
die Gans	das Pferd	der Wolf
die Grille	der Rabe	die Ziege
der Hahn	das Schaf	

V. Rings um den Hund und die Katze. Übersetzen Sie ins Deutsche.

Der Hund:

- – warczy
- – ujada
- – sapie
- – skamle
- – gryzie
- – szczeka
- – podkula ogon

Die Katze:

- – drapie

- – mrczy
- – miauczy
- – prycha
- – najeża sierść
- – łasi się

VI. Nennen Sie standardsprachliche Synonyme für die folgenden umgangssprachlichen Verben.

- Das kleine Kind heulte, als es gefallen ist.
- Willst du einen zwitschern? Fragte der Wirt den Gast
- Mein Großvater ist immer unzufrieden und meckert über alles
- Monika machte einen Witz, über den die ganze Klasse wieherte.
- Es ist doch entsetzlich, dass deine Schwester überall reinquaken muss.
- Im Klassenzimmer standen alle Mädchen zusammen und schnatterten durcheinander

VII. Komposita mit Tiernamen.

a) Bock – Wolf – Vogel – Ratte – Wurm – Rabe – Dachs – Hase – Specht

- Jemand, der nie Glück hat, ist ein Unglücks _____
- Ein leidenschaftlicher Leser ist ein Bücher _____
- Jemand, der viel Alkohol trinkt, ist ein Schluck _____
- Jemand, der an allem schuld ist, ist ein Sünden _____
- Ein freches Kind ist ein Frech _____
- Ein Mensch, dem immer Schlimmes passiert, ist ein Pech _____
- Der Fleisch _____ ist ein Küchengerät
- Jemand, der sehr ängstlich ist, ist ein Angst _____
- Jemand, der viel liest, ist ein Lese _____

b) Gans – Rabe – Krokodil – Katze – Biene – Zebra – Krähe

- Geheuchelte Tränen sind _____ tränen.
- Fältchen, die sich im Alter an den äußeren Augenwinkeln bilden sind _____ füße.
- Großer Fleiß ist _____ fleiß.
- Wenn der Lehrer beim Schreiben an die Tafel mit der Kreide quietscht, bekomme ich _____ haut.
- Eine schnelle, nicht gründliche Körperwäsche ist eine _____ wäsche.
- Ein schlechter Vater ist ein _____ vater.

7. Weiße Streifen auf der Straße, die Fußgängerübergang bezeichnen, sind _____ streifen.

■ Komentarz do wybranych ćwiczeń

Ćwiczenia, które dotyczyły pogłębiania znajomości słownictwa, charakteryzowały różne sposoby prezentacji i techniki nauczania. Niektóre z nich warto bliżej omówić.

Oprócz opanowania pojedynczych wyrazów celem ćwiczeń była nauka frazeologizmów, które są ważnym składnikiem słownictwa każdego języka. Duże znaczenie mają one także w nauce języków obcych. Używanie zwrotów idiomatycznych świadczy o dobrym opanowaniu języka, co pozwala bez wątpienia lepiej zrozumieć to, co słyszymy lub czytamy. Frazeologizmy to „najbardziej barwne jednostki języka. Właśnie w nich znajduje odbicie nasza oryginalność i kreatywność językowa”⁴. Stąd też prowadząc zajęcia, na których mam zwrócić uwagę na naukę słownictwa, wzbogacam je zwykle o naukę wyrażen idiomatycznych.

Staram się również tak komponować ćwiczenia, by znalazły się w nich elementy słowotwórstwa. Zadanie VII, które nawiązuje do wspomnianego działu językoznawstwa, składa się z dwóch części. W pierwszej (a) nazwy zwierząt są wyrazem podstawowym (Grundwort), w drugiej (b) określającym (Bestimmungswort). Druga część zadania wymaga nie tylko dokonania wyboru spośród podanych wyrazów. Aby utworzyć poprawne złożenie,

należy pamiętać o dodaniu odpowiedniego formantu, np. – **n** – w wyrazie *Bienenfleiβ* lub – **s** – w wyrazie *Krokodilstränen*. Uważam je za ciekawe zadanie, które wymaga od uczących się zwiększonej uwagi podczas tworzenia złożen w języku niemieckim.

Wśród zaproponowanych zadań znalazło się także ćwiczenie związane z językiem potocznym, co jest istotne głównie ze względu na podejście komunikacyjne w nauczaniu języków obcych. Ma ono prowadzić do efektywnego porozumiewania się w sytuacjach życia codziennego. To przecież właśnie wtedy sięgamy po idiomy i zasoby języka potocznego.

Zamieszczone tu ćwiczenia nie wyczerpują oczywiście wszystkich możliwości nauczania słownictwa. Ciekawe zadania dotyczące różnych obszarów tematycznych można znaleźć między innymi w *Deutsch üben 9. Wortschatz und mehr* (M.L. Apelt, Verlag für Deutsch, München 1998). Niejednokrotnie korzystam z tej pozycji na moich zajęciach. Obserwując pracę słuchaczy NKJO, dochodzę do wniosku, że jest ona dobrym wyborem służącym rozwijaniu słownictwa. Wiele zamieszczonych tam zadań wraz z moimi propozycjami może być wykorzystanych również do pracy w szkole z uczniami bardziej zaawansowanymi językowo. Gorąco je zatem polecam.

(wrzesień 2007)

⁴ K. Głowińska (2000), *Popularny słownik frazeologiczny*, red. naukowa prof. T. Piotrowski, Warszawa: Wilga, s. 7.

Julia Różewska¹
Warszawa

■ Śmiech na sali w czasie lekcji gramatyki języka obcego. *Ridiamo a crepelle ripetendo la grammatica*

Od lat egzaminy językowe mają usystematyzowaną formę. Niezależnie, czy jest to egzamin

z języka angielskiego, niemieckiego, francuskiego czy włoskiego, pewne typy ćwiczeń są jednakowe.

¹ Autorka jest lektorką języka włoskiego i doktorantką Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie.

Dzieje się tak dlatego, że zadaniem egzaminów jest sprawdzenie kompetencji językowych, które przez metodyków nauczania języka obcego zostały podzielone na:

- kompetencje produktywne: pisanie i mówienie.
- kompetencje receptywne: czytanie i słuchanie.

Na wszystkich egzaminach językowych pojawiają się między innymi ćwiczenia sprawdzające poprawność gramatyczną, znajomość słownictwa, umiejętność uzupełnienia tekstu ze słuchu lub na podstawie kontekstu. Wiedza gramatyczna ukrywa się pod wieloma postaciami, wpłata się często w różnego rodzaju ćwiczenia. Polecenia do zadań są różnie sformułowane: uzupełnienie właściwej formy (*cloze test*), znalezienie błędu, wybór właściwej formy spośród podanych wariantów (*multiple choice*), słowotwórstwo (tworzenie wyrazów złożonych i derywatów za pomocą przed-, śród- i przyrostków), przekształcanie zdań (parafraza, szukanie wyrażen synonimicznych). Gramatyka jest obecna we wszystkich wyżej wymienionych formach ćwiczeń i dlatego tak ważne jest jej perfekcyjne opanowanie.

Powtarzanie materiału do egzaminu (matury lub egzaminu certyfikatowego, np. CAE, CILS lub Dalf) jest z jednej strony ćwiczeniem samych umiejętności językowych (poszerzaniem słownictwa, poznawaniem nowych wyrażen frazeologicznych i konstrukcji gramatycznych), a z drugiej strony – ćwiczeniem pewnych nawyków przydatnych podczas wykonywania samych ćwiczeń. Warto zaproponować uczniom jakąś ciekawą formę powtórzenia materiału, gdyż samo powtarzanie jest z reguły czynnością żmudną i monotonna, a znudzony uczeń nie przyswaja wiedzy. Szybkie zniechęcenie grupy nieciekawymi ćwiczeniami gramatycznymi łączy się z drastycznym spadkiem motywacji i brakiem chęci do uczenia się. Wydaje się, że skutecznym sposobem zapobiegania negatywnym objawom znudzenia jest wprowadzenie na lekcję języka obcego elementów ludycznych. Test gramatyczno-leksykalny może być na przykład testem złożonym z niekompletnych tekstów dowcipów o różnorodnej tematyce. Dowcip jako forma literacka ma tę podstawową zaletę, że czytającego interesuje jego pointa i czyta z zaciekawieniem do samego końca.

Jako rozgrzewkę na początku lekcji proponuję krótką dyskusję na temat podmiotu lub przedmiotu dowcipów w różnych krajach. W niektórych kulturach żartuje się na temat blondynek, gdzie indziej ofiarą padają policjanci (szczególnie włoscy carabinieri), politycy, Jaś lub Pierino, „Polak, Niemiec i Rusek” itd. Istnieją też całe serie dowcipów wykorzystujących przywary i cechy zwierząt. Ważną rolę w żartach odgrywają również stereotypy.

Poniżej przedstawiam ćwiczenia gramatyczno-leksykalne oparte na dowcipach włoskich. Prezentowane ćwiczenia nadają się do wykorzystania do pracy z grupą zaawansowaną. Istnieje jednakże multum sposobów, by przekształcić podane ćwiczenia i dostosować je do poziomu nauczanej grupy.

Esercizio 1. *Inserire il verbo nella forma voluta dal contesto (Wstaw czasownik w nawiasie w odpowiedniej formie).*

Un contadino **1)**(**volere**) prendere in prestito una zappa dal vicino. **2)** (**andare**) da lui, **3)**(**immaginarsi**) la situazione: “**4)** (**venire**) dal vicino, ma lui sicuramente non **5)**(**volere**) darmi la zappa in prestito. Con certezza **6)** (**dire, a me**) una scusa, chissà, forse **7)**(**ricordarsi**) addirittura questa vecchia storia dell’ascia che **8)**(**dimenticare**) di restituiregli. Fiero come **9)** (**essere**), **10)**(**reagire**) emozionalmente, gli **11)**(**dire**) che **12)**(**essere**) un avaro, lui mi **13)**(**rispondere**) che gli **14)** (**mancare**) di rispetto, io...lui...io... lui ...ecc”. **15)** (**ragionare**) così, il contadino arrivò a casa del vicino solo per sputargli in faccia e gridare: “Tirchione, non **16)** (**avere**) bisogno della tua zappa!”.

In un penitenziario due ergastolani si confidano.
– Io **17)**(**essere**) qui perché **18)** (**uccidere**) mia moglie con l’amante. E tu?
– Io sono qui per colpa di una barzelletta...
– Come per colpa di una barzelletta?
– Io lo **19)**(**dire**) a mia moglie che **20)**(**fare**) morire dal ridere, ma lei non mi **21)**(**credere**) e **22)**(**volere**) che gliela **23)**(**raccontare**) per forza. **24)** (**morire**) prima della fine!
– E sei qui solo per questo? – chiede l’altro.

– No, qui **25)** (**venire**) il bello. Al processo il giudice non mi **26)**(**credere**) e **27)**(**volere**) sentire a tutti i costi la barzelletta. Io lo **28)** (**ammonire**), gli **29)** (**dire**) che **30)** (**morire**) tutti, ma lui mi **31)** (**minacciare**) di darmi l'ergastolo se non la **32)**(**raccontare**), così lo **33)** (**accontentare**).

– E che **34)** (**succedere**) ? – Io incalza l'altro.

– **35)**(**essere**) una strage. **36)**(**morire**) il giudice, la stenografa, gli avvocati, il pubblico, i testimoni, una settimana dopo **37)** (**morire**) anche due carabinieri...

Jeżeli poziom umiejętności grupy tego wymaga, można usunąć mniej czasowników. Dla grup o średnim poziomie zaawansowania można zaadaptować dowcipy, w których pojawia się tylko czas terażniejszy lub przeszły. Eliminując dużą liczbę czasowników, trzeba też pamiętać o zostawieniu jakiejś wskazówki czasowej, by czytający mógł się zorientować, w jakim czasie należy wstawić brakujące czasowniki.

Nasuwa się jeszcze jedna uwaga. Pracujemy zawsze na tekstach autentycznych. Mnóstwo dowcipów można znaleźć w Internecie. Należy jednak koniecznie pamiętać, że rodzimi użytkownicy języka robią dużo błędów w swoim własnym języku i dlatego nie można dać sobie zasugerować błędnych odpowiedzi. Wiadomo, że nie zawsze stosuje się następstwo czasów, a w ćwiczeniu ukierunkowanym na poprawne używanie czasów nie może być przecież błędów.

Odpowiedzi:

1. voleva, 2. andando, 3. s'immaginava, 4. verrò, 5. vorrà, 6. mi dirà, 7. si ricorderà, 8. ho dimenticato, 9. sono, 10. reagirò, 11. dirò, 12. è, 13. risponderà, 14. manco, 15. ragionando, 16. Ho, 17. sono, 18. ho ucciso, 19. dicevo, 20. faceva, 21. credeva, 22. ha voluto, 23. raccontassi, 24. morì, 25. viene, 26. credeva, 27. voleva, 28. ammonii, 29. dissi, 30. sarebbero morti, 31. minacciò, 32. avessi raccontata, 33. accontentai, 34. successe, 35. fu, 36. morì, 37. morirono.

Esercizio 2. *Decidere se a, b oppure c contengono degli errori. Se invece tutto è corretto, incrociare la risposta d. Sempre una sola risposta è esatta (Jedno ze sformułowań oznaczonych literami a, b lub c może być błędne. Zaznacz je. Jeśli uważasz, że ni-*

gdzie nie ma błędu, zaznacz d. Zawsze tylko jedna odpowiedź jest poprawna.)

1. Una ragazza straniera sta guidando la sua auto parecchio **a) sopra i limiti** di velocità quando un carabiniere **b) spunta da dietro una curva** e le mette in bella mostra la paletta:

– Favorisca i documenti prego!

La ragazza presa dal panico:

– Do... documenti? Scusi, cosa è „documenti“?

– I documenti sono quella cosa in cui si vede la sua faccia e che mi dimostra chi è lei!

La ragazza fruga nella borsetta, tira fuori uno specchietto, lo apre, vede la sua immagine riflessa e lo porge al carabiniere che, guardandoci dentro esclama rilassato:

– Beh, poteva dirlo che era **c) un collega!**

d) tutto corretto

2. Berlusconi va **a) dallo psichiatra:**

– Dottore, ho un grave problema! Gli Italiani non mi amano più, i miei avversari e persino molti miei alleati mi dicono che mi do **b) troppe arie**, addirittura che mi credo Dio. La prego, mi aiuti!

E il dottore:

– Va bene Cavaliere, mi racconti tutto dall'inizio.

E Berlusconi:

– Certo, ascolti: in principio ho creato il cielo e **c) la pianeta...**

d) tutto corretto

3. Berlusconi è generoso, onesto, leale, educato, imparziale, sincero, moderato, **a) impegnato**, intelligente, ben considerato all'estero, **b) sofisticato**, **c) galante**, d'animo nobile, simpatico, socievole, bello, alto, biondo...

d) tutto corretto

4. Al cinema, alzandosi per andare in bagno, Pierino inciampa **a) in un altro spettatore** e gli resta un piede.

Al ritorno **b) gli domanda:**

– E' a te che ho pestato un piede, prima?

– Già! Finalmente ti sei **c) deciso di** chiedermi scusa!!!!

– Io veramente volevo esser sicuro di ritrovare il mio posto nella fila...

d) tutto corretto

Ten typ ćwiczenia także daje duże możliwości modyfikacji trudności. Można wybrać trudniejsze lub łatwiejsze zwroty. Błędy mogą być graficzne, składniowe lub wynikające ze znaczenia.

Odpowiedzi:

1. D, 2. C (il pianeta), 3. B (sosticato), 4. C (ti sei deciso a)

Esercizio 3. *Completare con le parole derivate (Uzupelnij wyrazami z tej samej rodziny, co słowo w nawiasie.).*

Un gruppo di carabinieri ed un gruppo di poliziotti va in gita per riconciliarsi da vecchi **1)** (**sapore**). Il pullman con il quale vanno in gita è a due piani, nel piano basso si siedono i poliziotti nel piano superiore i carabinieri. Durante il viaggio dal piano basso si sentono canzoni, risate, festeggiamenti; dal piano dei carabinieri silenzio **2)** (**tomba**). Dopo un paio d'ore i poliziotti **3)** (**soffitto**) e decidono di mandare uno di loro a controllare cosa succede. Il poliziotto sale la scaletta e trova tutti i carabinieri bianchi **4)** (**cadavere**) attaccati ai loro sediolini e gli dice: – Ma perché non festeggiate come stiamo facendo noi di sotto? E un carabiniere:

– Parlate bene Voi che avete **5)** (**auto**)! Noi stiamo facendo i vermi ed è un miracolo che fino adesso non siamo andati a sbattere!!!

Gli animali **6)** (**foresta**) sono **7)** (**noia**), non succede mai nulla. Allora per passare il tempo decidono di organizzare una gara di barzellette. Per evitare i **8)** (**noia**) principianti, inseriscono una clausola crudele: il giudice unico sarà la tartaruga. Se la tartaruga non riderà il concorrente sarà **9)** (**capo**). La scimmia è il primo coraggioso concorrente, e racconta una barzelletta sulle monache che fa ridere a **10)** (**crepare**) tutti i convenuti, meno la tartaruga. Le tagliano la testa. Poi è la volta del leone, che racconta una barza sugli ubriachi. Di nuovo, tutti ridono tranne la tartaruga e il leone perde la vita. Poi arriva l'elefante. Quando arriva a metà della barzelletta, si sente la tartaruga che inizia a ridere:

– Hahahaha, quella delle monache era bellissima!!!

Odpowiedzi:

1. dissapori, 2. tombale, 3. si insospettiscono, 4. cadaverici, 5. autista, 6. forestali, 7. annoiati, 8. noiosi, 9. decapitato, 10. crepapelle

Esercizio 4. *Sicuramente hai una tua barzelletta preferita. Traducila in italiano (Na pewno znasz wiele dowcipów. Przetłumacz jeden na włoski.).*

.....

.....

Žarty mają to do siebie, że nie wszystkim przychodzą do głowy na zawołanie. Nauczyciel powinien mieć przygotowane kilka kawałów, które mogą zostać przetłumaczone, jeśli uczniowie nie pamiętają w danym momencie żadnego dowcipu. Należy się wystrzeżać i blokować próby prezentowania żartów niesmacznych.

Esercizio 5. *Trovare la parola più adatta al contesto (Tylko jedna z czterech sugerowanych form w tabeli pasuje w kontekście poniższego tekstu. Zaznacz poprawną odpowiedź.).*

Durante uno spettacolo di varietà un **1)** ha appena terminato far raccontare al suo pupazzo l'ennesima **2)** sui carabinieri. Dal/dalla/dall' **3)** si alza indignato uno degli spettatori; è un maresciallo dell'Arma che sbraita: – Basta? È una vergogna!!! In un paese civile è un'indigenza che si trattino da ignoranti coloro che tutti i giorni rischiano la propria vita per dare sicurezza alla società, coloro che hanno combattuto e combattono tuttora per mantenere il nostro popolo al sicuro in uno stato libero e democratico, umini che tutti i giorni escono di casa baciando la propria moglie e i propri figli non sapendo se quella stessa sera potranno riabbracciarli. Basta! È vergognosa questa sciocca ironia sulle **4)** doti intellettive dei carabinieri. Mortificato, l'uomo sul palcoscenico comincia a balbettare delle scuse ma viene subitaneamente interrotto dal maresciallo. – Lei, per favore, ne stia **5)**: questa è una faccenda fra me e quel piccolo mostro che è seduto sulle sue ginocchia!

	a	b	c	d
1.	attore	ventriloquo	cabaretista	comico
2.	barzelletta	battuta	storia	poesia
3.	uditorio	palco	platea	pubblica
4.	eventuali	possibili	presunte	potenziali
5.	fuori	via	all'esterno	lontano

W tego typu ćwiczeniach układający może wpaść w różne pułapki. Po pierwsze, dobierając pozostałe trzy (niepoprawne) propozycje odpowiedzi, nauczyciel musi być niezwykle ostrożny. Obowiązuje zasada, że tylko jedna odpowiedź może być poprawna, a pozostałe trzy muszą być co prawda na pierwszy rzut oka pasujące, ale jednak niepoprawne. Należy szukać podobieństw fonetycznych, graficznych i semantycznych. Po drugie, brakujące słowo do wstawienia nie może się później pojawiać w dalszej części dowcipu. Jeśli pojawia się w oryginalnym tekście, należy zastąpić je wyrażeniem synonimicznym, jak zrobiono to w dowcipie wyżej: *Mortificato, l'uomo (zamiast vetriloquo) sul palcoscenico...*

Odpowiedzi:

1. B, 2. A, 3. C, 4. C, 5. A

Esercizio 6. *Completare il testo con una sola parola voluta dal contesto (Uzupełnij tekst wyrazami, które wynikają z kontekstu.).*

Due napoletani, Ciro e Tonio, **1)** aver speso tutti i soldi nella grande Milano si ritrovano con il problema di come tornare a casa! Decidono allora di separarsi per un momento e chiedere l'elemosina per **2)** ritorno nella loro calda Napoli. Si **3)** perciò appuntamento alla stazione di

Milano nel **4)** di un'oretta. Dopo un'ora, i due si ritrovano e Ciro chiede a Tonio come gli sia andata. Antonio risponde: – Cìrù, è proprio vero... i settentrionali sono **5)** fredda... pensa un po', mi sono camuffato per bene **6)** povero cieco e mi son messo con un **7)** con sù scritto „POVERO CIECO HA FAME” e nonostante tutto ho racimolato solo 11 euro. A te invece com'è andata?

E Ciro:

– Ho raccolto tremila euro...

Tonio rimane allibito ed esclama:

– E come hai fatto?

Ciro **8)** molta calma glielo spiega:

– Semplice Toni'... sono rimasto in stazione, ho preso un pezzo di carta e con una matita ho scritto: „POVERO MERIDIONALE VUOLE TORNARE A CASA!”

Odpowiedzi:

1. dopo, 2. far, 3. danno, 4. giro, 5. gente, 6. da, 7. cartello, 8. con.

Bibliografia

- Komorowska H. (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
 Siek-Piskozub T. (2001), *Uczyć się, bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Warszawa: PWN.
 Adatto da: <http://barzellette.dada.net>

(styczeń 2008)

Marzanna Pogorzelska¹
 Kędzierzyn Koźle

Lekcja języka – lekcją praw człowieka

Zawsze można uczyć szacunku i tolerancji – uczy my ich w szkole, uczy my na naszych lekcjach.

Tolerancja i szacunek dla praw drugiego człowieka to wartości cenne i jak każde cenne dobro dosyć rzadkie. Tymczasem to od nas zależy, czy je pomnożymy. Pisząc „my” mam na myśli nauczycieli – to z nami dzieci i młodzież spędzają często

więcej czasu niż z rodzicami, to my bywamy autorytetami, to my uczy my ich świata.

Myślę, że nauczyciele mogą uczyć tolerancji zawsze, bez względu na to, w jakiej szkole i czego uczą. Z najmłodszymi uczniami nauczycielka zrobi przedstawienie pokazujące romskie, żydowskie lub arabskie obrzędy, wychowawca w starszych klasach podstawówki przygotowuje z uczniami

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego i opiekunką Szkolnej Grupy Amnesty International w I Liceum Ogólnokształcącym w Kędzierzynie Koźlu.

wielokulturowy stół z potrawami, gimnazjalistów pewnie zainteresuje spotkanie z rabinem, a może z anarchistą. Młodzież licealna będzie debatować o sytuacji mniejszości seksualnych lub prezentować subkultury. Sposobów jest mnóstwo, wszystko zależy od pomysłowości nauczycieli.

Tolerancji i szacunku dla różnorodności można też uczyć na lekcjach poszczególnych przedmiotów – nie tylko na WOS-ie przy okazji tematu o mniejszościach i ich prawach. Na lekcjach języka angielskiego także przeprowadzam takie lekcje i zapewniam – młodzież chętnie w nich uczestniczy, a mnie dają one ogromną satysfakcję. Homofobia, rasizm i antysemityzm nie pojawiają się oczywiście jako tematy w szkolnych podręcznikach do nauki języka, ale każdy nauczyciel może proponować tematy dodatkowe, a jeśli realizuje je ciekawie, uczniowie chętnie uczestniczą w takich lekcjach. Dobrym pretekstem są dni Praw Człowieka, Walki z Rasizmem lub Tolerancji, a także aktualne wydarzenia.

Korzyści wynikające z realizacji dodatkowych tematów są bardzo cenne. Uczniowie mają okazję zabrać głos i dyskutować na ważne tematy, które ich rzeczywiście interesują, lekcja odbiega od rutynowych zajęć (ma formę warsztatu, debaty, odgrywania ról), młodzież uczy się tolerancji, dotyka problemu inności, a często modyfikuje poglądy bądź umacnia postawy tolerancji i poszanowania różnorodności. Jako nauczycielka dostrzegam jeszcze jedną zaletę takich lekcji – niezwykle ocieplają one relacje między mną a uczniami i sprawiają, że nawet niezbyt aktywne grupy można wciągnąć do dyskusji. Pozytywne skutki odczuwam na kolejnych, zwykłych już lekcjach. Podczas zajęć wykorzystuję również odpowiednio dobrane do tematu utwory muzyczne, dodatkowo ożywiają one lekcję.

Przygotowując scenariusze lekcji, korzystam z własnych pomysłów i propozycji zajęć warsztatowych z podręczników takich jak *Kompas, Pakiet Edukacyjny* (CODN, 2004) „Antydyskryminacja” (CODN, 2005), *Przywróćmy Pamięć – materiały pomocnicze dla nauczycieli* (Fundacja Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego, 2006), podręczniki Rady Europy, Komisji Europejskiej i Amnesty International. Zajęcia w oparciu o scenariusz zaprezentowany poniżej i scenariusze, które ukażą się w następnych numerach *Języków Obcych*

w Szkole, przeprowadzam w klasach licealnych I-III, w grupach średnio i wysoko zaawansowanych językowo. Podane plany lekcyjne to tylko propozycje, każdy nauczyciel może je dowolnie modyfikować, dostosowując do poziomu grupy, jej zainteresowań i specyfiki.

■ Dyskryminacja i łańcuch dyskryminacji

Lekcja wprowadzająca do tematyki tolerancji i dyskryminacji

Plan lekcji przedstawiony poniżej proponuję realizować jako pierwszy z cyklu, może być on wprowadzeniem do tematyki praw człowieka na lekcji języka obcego. Korzystając z rezultatów wypracowanych na tej lekcji, można następnie realizować kolejne tematy związane z tematyką praw człowieka. Często przeprowadzam taką lekcję, gdy rozpoczynam lub kończę części podręcznika albo na początku roku szkolnego lub semestru.

Temat: *Discrimination and chain of discrimination*

Liczba uczniów: około 15

Czas: 45 minut

Materiały: kopie tekstu i nagranie piosenki Stinga *Englishman in New York*, kopie komiksu załączonego do scenariusza

Przebieg zajęć:

- Na początku lekcji proponuję uczniom wysłuchanie piosenki *Englishman in New York* Stinga. Rozdaję im kopie tekstu z usuniętymi niektórymi wyrazami, które muszą uzupełnić podczas słuchania. Po wysłuchaniu nagrania sprawdzamy wypełnienie luk.

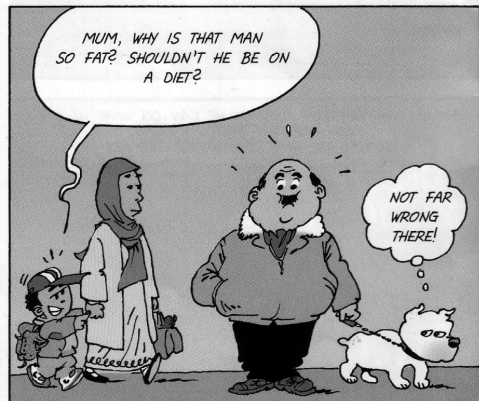
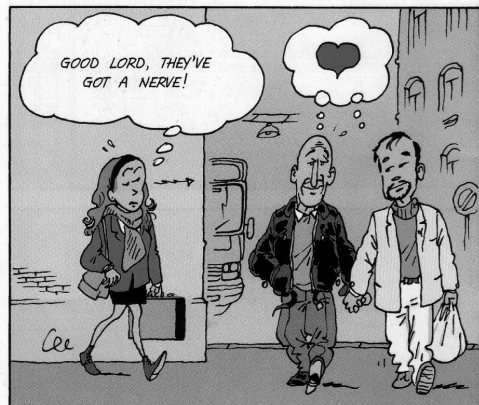
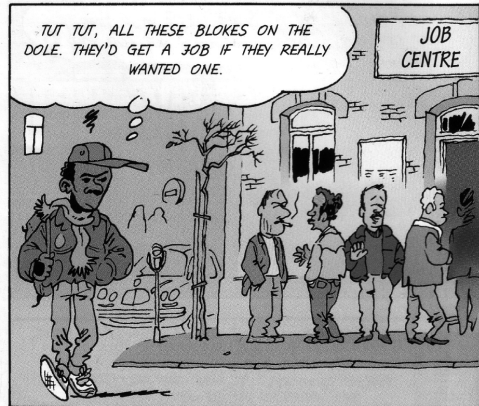
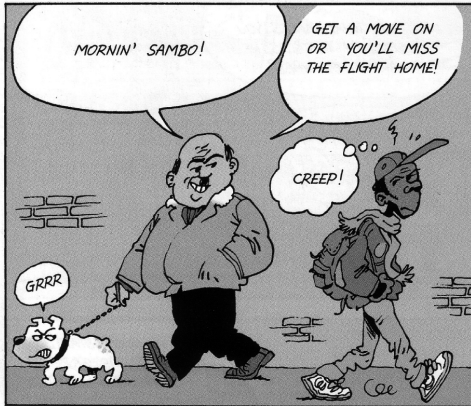
Englishman In New York, Sting

I don't drink coffee I take tea my dear
I like my toast done on one side
And you can hear it in my accent when I talk
I'm an Englishman in New York
See me walking down Fifth Avenue
A walking cane here at my side
I take it everywhere I walk
I'm an Englishman in New York
I'm an alien I'm a legal alien
I'm an Englishman in New York
I'm an alien I'm a legal alien
I'm an Englishman in New York

If, "Manners maketh man" as someone said
 Then he's the hero of the day
 It takes a man to suffer ignorance and smile
 Be yourself no matter what they say

I'm an alien I'm a legal alien
 I'm an Englishman in New York
 I'm an alien I'm a legal alien
 I'm an Englishman in New York

CHAIN RACISM



Kopia komiksu (źródło: What? Me? A Racist?, Council of Europe, 1998)

Modesty, propriety can lead to notoriety
 You could end up as the only one
 Gentleness, sobriety are rare in this society
 At night a candle's brighter than the sun
 Takes more than combat gear to make a man
 Takes more than a license for a gun
 Confront your enemies, avoid them when you can
 A gentleman will walk but never run
 If, "Manners maketh man" as someone said
 Then he's the hero of the day
 It takes a man to suffer ignorance and smile
 Be yourself no matter what they say
 I'm an alien I'm a legal alien
 I'm an Englishman in New York
 I'm an alien I'm a legal alien
 I'm an Englishman in New York

- Następnie zapisuję na tablicy tytuł *Englishman in New York*, a pod spodem *alien – why?*. Pytam uczniów, w jaki sposób bohater utworu różnił się, dlaczego był inny. Uczniowie, odwołując się do utworu, przedstawiają odpowiedzi, a ja zapisuję je na tablicy (*clothes, manners, behaviour, food, drink, ignorance and smile expressed by people around*).
- Słuchamy utworu jeszcze raz, tłumaczymy ewentualne wątpliwości.
- Proszę uczniów, aby się dobrali w 3-, 4-osobowe grupy i zastanowili, jakie mogą być inne powody, dla których możemy czuć się inni – podkreślam, że bycie innym często jest związane z dyskryminacją.
- Zapisuję na tablicy: *Other reasons why we can feel alien – discriminated*. Uczniowie mają pięć minut na przemyślenie problemu.

- Zapisuję pomysły uczniów na tablicy, zwykle pojawiają się takie przyczyny jak: *religion, colour of the skin, appearance, political views, financial status, character, nationality, place of living, sex, sexual orientation, age*.
- Zwracam uwagę, że niektóre przyczyny prowadzą do określonej formy dyskryminacji i zapisuję je w następujący sposób, tłumacząc znaczenie: *colour of the skin → racism, sex → sexism, sexual orientation → homophobia, age → ageism*.
- Następnie zapisuję i tłumaczę pojęcia związane z dyskryminacją o niejednoznacznej przyczynie: „xenophobia” (*fear of a foreigner, a stranger*), „anti-semitism” (*intolerance and xenophobia against Jewish people*).
- Rozdaję uczniom kopie komiksu. Omawiamy i nazywamy przejawy rasizmu w nim przedstawione i „łańcuchowy” mechanizm dyskryminacji.
- Na koniec lekcji tworzymy i zapisujemy definicję dyskryminacji (np. *treating different groups or people in different ways (Longman Dictionary of English Language and Culture, 1992)*).

Warto podczas tej lekcji zapisywać podawane przyczyny i formy dyskryminacji na osobnej planszy, zawieszanej w widocznym miejscu klasy. Po jakimś czasie, odwołując się do tych zapisów, możemy zaproponować uczniom kolejną lekcję dotyczącą już konkretnej formy dyskryminacji. (Luty 2008)

Karolina Ekes¹
 Warszawa

D Na łacinie o lekarzach i medycynie z Hipokratesem, Celsusem i Marcjalisem

Niektórzy nasi uczniowie wybierają się na studia medyczne. Warto z myślą o nich poświę-

cić sztuce leczenia choćby jedną, a może nawet dwie lekcje, jako że *Dolorem sedare opus divinum*

¹ Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego.

est (Hipokrates), a *Medicina fructuosior ars nulla* (Pliniusz Starszy, *Historia naturalna* 29,2,6).

Praca domowa, którą wcześniej wykonują chętni, polega na przygotowaniu dwu-, trzymi-nutowych referatów na następujące tematy:

1. Hipokrates: życie, największe zasługi, fizjologia (bez informacji o *Korpusie Hipokratejskim*).
2. *Corpus Hippocrateum* – autorstwo i treść, przykłady zalecanych leków.
3. Celsus, Galen i ich dzieła.
4. Legenda o przybyciu Eskulapa do Rzymu.
5. Środki lecznicze Katona.
6. Marcialis i jego epigramaty.

Na lekcję niech się złożą urozmaicana referatami lektura sentencji, fragmentów z *De medicina* Celsusa i epigramatów Marcialisa.

▣ Lekcje 1 i 2

Po zapoznaniu się z informacjami na temat *Korpusu Hipokratejskiego* przeczytajmy kilka pochodzących z niego sentencji, zaczynając oczywiście od słynnego *Primum non nocere. Salus aegroti suprema lex. Medicus curat, natura sanat. Vita brevis, ars longa, tempus praeceps, experimentum periculosum, iudicium difficile.*

Warto zapoznać uczniów z Przysięgą Hipokratesa i jej uwspółcześioną wersją:

Przysięgam na Apollona lekarza, na Asklepiosa, Hygieję i Panację oraz na wszystkich bogów i boginie, biorąc ich na świadków, że wedle mej możliwości i rozeznania będę dochowywał tej przysięgi i tych zobowiązań.

Mistrza mego w tej sztuce będę szanował na równi z rodzicami, będę się dzielił z nim mieniem i na żądanie zaspokajał jego potrzeby: synów jego będę uważał za swoich braci i będę uczył ich swej sztuki, gdyby zapragnęli się w niej kształcić, bez wynagrodzenia i żadnego zobowiązania z ich strony; prawideł, wykładów i całej pozostałej nauki będę udzielał swym synom, synom swego mistrza oraz uczniom, wpisanym i związanym prawem lekarskim, poza tym nikomu innemu. Będę stosował zabiegi lecznicze wedle moich możliwości i rozeznania ku pożytkowi chorych, broniąc ich od uszczerbku i krzywdy.

Nikommu, nawet na żądanie, nie dam śmiercionośnej trucizny, ani nikomu nie będę jej doradzał, podobnie też nie dam nigdy niewieście środka poronnego. W czystości i niewinności zachowam życie swoje i sztukę swoją.

Nie będę operował chorych na kamicę, pozostawiając to ludziom zawodowo stosującym ten zabieg.

Do jakiegokolwiek wejdę domu, wejdę doń dla pożytku chorych, nie po to, żeby świadomie wyrządzać krzywdę lub szkodzić w inny sposób, wolny od pożądań zmysłowych tak wobec niewiast, jak i mężczyzn, wobec wolnych i niewolników. Cokolwiek bym podczas leczenia, czy poza nim, z życia ludzkiego ujrzał czy usłyszał, czego nie należy na zewnątrz rozgłaszać, będę milczał, zachowując to w tajemnicy.

Jeżeli dochowam tej przysięgi i nie złamię jej, obym osiągnął pomyślność w życiu i pełnieniu tej sztuki, ciesząc się uznaniem ludzi po wszystkie czasy; jeżeli ją przekroczę i złamię, niech mnie los przeciwny dotknie.

Natomiast obowiązujący w Polsce tekst *Przyrzeczenia Lekarskiego* brzmi tak:

Przyjmuję z szacunkiem i wdzięcznością dla moich Mistrzów nadany mi tytuł lekarza i w pełni świadomy związanych z nim obowiązków przyrzekam:

Obowiązki te sumiennie spełniać.

Służyć życiu i zdrowiu ludzkiemu.

Według najlepszej mej wiedzy przeciwdziałać cierpieniu i zapobiegać chorobom, a chorym nieść pomoc bez żadnych różnic, takich jak: rasa, religia, narodowość, poglądy polityczne, stan majątkowy i inne, mając na celu wyłącznie ich dobro i okazując należyne im szacunek.

Nie nadużywać ich zaufania i dochować tajemnicy lekarskiej nawet po śmierci chorego.

Strzec godności stanu lekarskiego i niczym jej nie splamić, a do kolegów lekarzy odnosić się z należną im życzliwością, nie podważając zaufania do nich, jednak postępując bezstronnie i mając na względzie dobro chorych.

Stale poszerzać swą wiedzę lekarską i podawać do wiadomości świata lekarskiego wszystko to, co uda mi się wynaleźć i udoskonalić. Przyrzekam to uroczyście!

▣ Lekcja 3

Ze względu na zgrabny styl Celsus bywa nazywany drugim Cyceronem. Oto fragmenty z jego *De medicina*:

(Prooemium) Ut alimenta sanis corporibus agricultura, sic sanitatem aegris Medicina promittit. Verum tamen apud Graecos aliquanto magis quam in ceteris nationibus exulta est. Cum vetustissimus auctor Aesculapius celebretur, qui quoniam adhuc rudem et vulgarem hanc scientiam paulo subtilius excoluit, in deorum numerum receptus est.

(Liber I) *Prodest etiam interdum balineo, interdum aquis frigidis uti; modo ungui, modo id ipsum neglegere; nullum genus cibi fugere, quo populus utatur; interdum in convictu esse, interdum ab eo se retrahere; modo plus iusto, modo non amplius adsumere; bis die potius quam semel cibum capere, et semper quam plurimum, dummodo hunc concoquat.*

(Liber II) *De frictione vero adeo multa Asclepiades tamquam inventor eius posuit in eo volumine, quod communium auxiliorum inscripsit, ut cum trium faceret tantum mentionem, huius et aquae et gestationis, tamen maximam partem in hac consumpsit.*

(Liber II) *Inter unctionem autem et frictionem multum interest. Ungui enim leviterque pertractari corpus etiam in acutis et recentibus morbis oportet, in remissione tamen et ante cibum. Longa vero frictione uti neque in acutis morbis neque increscentibus convenit, praeterea cum phreneticis somnus ea quaeritur.*

(Liber IV) *Si vero pituita stomachus impletur, necessarius modo in ieiuno, modo post cibum vomitus est: utilis exercitatio, gestatio, navigatio, frictio. Nihil edendum bibendumque nisi calidum vitatis tantum iis, quae pituitam contrahere consuerunt.*

(Liber V) *Glutinant vulnus murra, tus, cummi, praecipueque acanthinum; psylleum, tragacantha, cardamom, bulbi, lini semen, nasturcium; ovi album, gluten, ichthyocolla; vitis alba, contusae cum testis suis cocleae, mel coctum; spongia vel ex aqua frigida vel ex vino vel ex aceto expressa; ex iisdem lana succida; si levis plaga est, etiam aranea.*

▣ Lekcja 4

Dość łatwy, choć dla zaawansowanych, tekst poświęcony przybyciu Eskulapa do Rzymu znajduje się w *Podręczniku dla lektoratów szkół wyższych*²:

De Aesculapii dei apud Romanos cultu.

Aliquando Romani morbis gravioribus premebantur. Itaque legatos in Graeciam miserunt Aesculapium rogatum, ut celerrime in Italiam veniret et Romae maneret. Deus auxilium rogantibus promisit et serpentem, quae dei sacra erat, legatis in navem misit. Romae Aesculapius in templo in insula fluvii Tiberis aedificato colebatur.

Warto przy okazji wspomnieć o tym, że węże eskulapy żyją także w Polsce, choć należą do

rzadkości. Te największe żyjące w naszym kraju węże, dorastające do dwóch metrów, nie są jadowite. Eskulapy mają ciało z wierzchu oliwkowe lub brązowe, a pod spodem są żółte. Największą aktywność przejawiają w godzinach największego nasłonecznienia.

▣ Lekcja 5

Zachęty do stosowania urynoterapii i Katonowe przekonanie, że na wszystko dobry jest moc człowieka, który je dużo kapusty, oraz reakcję, jakie one budzą, skwitujemy: *Ubi turpis est medicina, sanari piget* (Gdy środki lecznicze są obrzydliwe, wstyd jest poddawać się leczeniu) (Seneka, *Edyp* 547). Możemy też dać uczniom do tłumaczenia fragment *De agricultura*:

*De brassica quod concoquit. Brassica est quae omnibus holeribus antistat. Eam esto vel coctam vel crudam: crudam si edes, in acetum inguito: mirifice concoquit, alvum bonam facit, lotiumque ad omnes res salubre est. Si voles in convivio multum bibere cenareque libenter, ante cenam esto crudam quantum voles ex aceto, et item, ubi cenaveris, comesto aliqua folia: reddet te quasi nihil ederes bibesque quantum voles. (Cato Maior, *De agri cultura*)³.*

Nie zapominając o tym, że oczywiście *Nulla est medicina sine lingua latina*, zwróćmy uwagę na to, że wielka część medycznego słownictwa pochodzi z greki. Zacznijmy od zdania: *In tres partes medicina diducta est, ut una esset quae victu, altera quae medicamentis, tertia quae manu mederetur. Primam Διαιτητικὴν secundam Φαρμακευτικὴν tertiam Χειρουργίαν Graeci nominaverunt.* (Celsus, *De medicina*, 9). Informację o greckim pochodzeniu terminologii medycznej może zilustrować ćwiczenie polegające na odczytaniu greckich wyrazów. Biorąc pod uwagę, że greckie litery są raczej znane, a 30 proc. polskich wyrazów pochodzi z greki, nasi uczniowie nie będą mieli dużych problemów z podaniem polskich zapożyczeń z greki:

παις, παιδός – dziecko (por. pedagog, pedofil, pediatra)
καταρπέω – sphywac w dół, καταρρός – katar (por. katar, katharsis)

² O. Jurewicz, L. Winniczuk, J. Żuławska (2000), *Język łaciński. Podręcznik dla lektoratów szkół wyższych*, s. 117, Warszawa: PWN.

³ <http://www.thelatinlibrary.com/cato/cato.agri.html>.

ιατρός – lekarz (por. psychiatra, geriatra, pediatra, foniatra, ftyzjatra itp.)

βακτηρία – kij, pałka (por. bakteria)

τραυμα – uraz (por. trauma, traumatologia)

χείρ – ręka (por. chirurgia, chiromancja)

δέρμα – skóra (por. dermatolog, epiderma)

θεραπεία – leczenie, opiekowanie się (por. terapia, terapeuta)

καρδιά – serce (por. kardiolog, tachykardia)

γυνή – kobieta – (por. ginekolog, androgyn, mizogin)

λόγος – słowo, mowa, nauka (por. laryngolog, filolog, psycholog, ginekolog, geolog itd.)

■ Lekcja 6

Na lekcji o medycynie niech nie zabraknie również epigramatów Marcjalisa:

*Nuper erat medicus, nunc est uispillo Diaulus:
quod uispillo facit, fecerat et medicus.*

(Marcjalis, Ep. I 47)

*Oplomachus nunc es, fueras ophthalmicus ante.
Fecisti medicus quod facis oplomachus.*

(Marcjalis, Ep. VIII 74)

*Lotus nobiscum est, hilaris cenauit, et idem
inventus mane est mortuus Andragoras.*

*Tam subitae mortis causam, Faustine, requiris?
in somnis medicum uiderat Hermocraten.*

(Marcjalis, Ep. VI 53)

*Curandum penem commisit Baccara Raetus
rivali medico. Baccara Gallus erit.*

(Marcjalis, Ep. XI 74)

Epigramaty Marcjalisa mogą doprowadzić do zagadnienia toposu lekarza w komedii rzymskiej. I tu czeka nas niespodzianka: medicus jako typ zawodowy o ogromnym potencjale komicznym pojawia się u Plauta tylko w jednej komedii *Bracia*. Aplikuje tam choremu kosztowną kurację, którą są przerażeni nawet postronni obserwatorzy⁴. Cóż... *Qui medice vivit, misere vivit* – zdanie to zdaje się odkrywać pewien aspekt sztuki doprowadzania ludzi do zdrowia. Całkiem poważnie poszukując źródeł Marcjalisowej niechęci do medyków, oddajmy głos Cycleronowi: *Ne aegri quidem quia non omnes conualescunt idcirco ars nulla medicina est?* (Cicero, *De natura deorum* 2,12)

Ostatniego słowa w kwestii medycyny nie oddawajmy jednak Marcjalisowi ani komedio-pisarzom. Zgodnie z sentencją: *Praesente medico nihil nocet*, wybitny polski psychiatra Antoni Kępiński stwierdza, że środkiem terapeutycznym są nie tylko leki i zabiegi, lecz także sama osoba lekarza⁵. A co do lekarza: *Tam medico, quam praeceptorum pretium opere solvitur, animi debetur.* (Seneca, *De beneficiis*, 6, 17, 2).

(listopad 2007)

⁴ E. Skwara (2001), *Historia komedii rzymskiej*, Warszawa: Prószyński.

⁵ A. Kępiński (2002), *Psychopatologia nerwic*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, s. 230.

Urszula Zalaśńska-Curyło¹
Miechów



Lekcja niemieckiego z poezją młodych

Na lekcji języka obcego, poza rutynową pracą z podręcznikiem, warto zajmować się tekstami literackimi: fragmentami powieści i opowiadań lub dramatów. Interesującą formą literacką jest również wiersz, który z racji swojej niewielkiej długości jest odpowiedni do wykorzystania na lekcji. Łatwo można dobrać utwór nieskompliko-

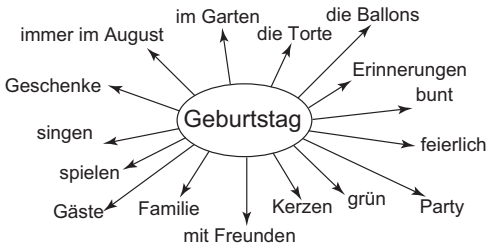
wany i dostosowany tematycznie do zagadnień programowych i poziomu znajomości języka naszych uczniów. Przedstawianą przeze mnie lekcję przeprowadziłam z uczniami drugiej klasy o profilu informatycznym liceum ogólnokształcącego.

Opracowanie krótkiego tekstu literackiego można przygotować następująco:

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym w Miechowie.

I. Przygotowanie do czytania tekstu

Lekcja rozpoczyna się uaktywnieniem znanych zwrotów związanych z tematem. Najpierw zbieramy skojarzenia do tematu *Urodziny*, które zapisujemy na tablicy lub na folii:



Następnie nauczyciel przedstawia krótki opis urodzin według słownika obrazkowego²:

Ich feiere heute meinen Geburtstag.

Am Abend gebe ich eine Party, zu der ich meine Freunde eingeladen habe.

Das Zimmer ist mit Luftballons und Girlanden geschmückt.

Alle meine Freunde sind gekommen, um mir zu gratulieren: „Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag!“.

Ich habe allerhand Geschenke bekommen dazu eine Geburtstagstorte mit Kerzen sowie viele Glückwunschkarten.

Ich habe noch gar nicht alle Geschenke ausgepackt – die Verpackungen sind so schön!



Uczniowie mają przy sobie zdjęcia ze swoich przyjęć urodzinowych, które przynieśli na wcześniejszą prośbę nauczyciela. Teraz je prezentują i krótko o nich opowiadają. Tekst może być bardzo prosty, na przykład:

„Das bin ich, meine Mama und Freundinnen im Garten bei mir. Wir feiern meinen Geburtstag. Ich bin hier 7 Jahre alt. Davon zeugen die Kerzen auf der Torte. Es war schön mit meinen Freundinnen zu feiern. Wir haben gespielt. Es war im Sommer 2007“.



Fot. Justyna Curyło

² H. Davies, S. Steiner (1990), *Das Bildwörterbuch*, Monachium: Arseditio.

Następują pytania i polecenia nauczyciela dotyczące tematu *Geburtstag*:

- *Wie feiert man Geburtstag?*
- *Wann feiert man Geburtstag?*
- *Wie wird zum Geburtstag gratuliert?*
- *Beschreibe deinen letzten Geburtstag?*
- *Wie alt warst du damals?*

Kolejnym zadaniem jest opracowanie słownictwa użytego w wierszu, do pracy został wybrany czasownik *gehen* w różnych zwrotach. Uczniowie mają za zadanie utworzyć zdania z podanymi zwrotami:

die Sonne **geht auf**
 lass es dir **gut gehen**
 den Geburtstag **begehen**
 ins 20. Lebensjahr **gehen**
 nach Wunsch gehen
 abgehen
 angehen
 vorgehen
 nachgehen

2. Prezentacja wiersza:

Nauczyciel czyta wiersz na głos. Początkowo uczniowie jedynie słuchają, a następnie przedstawiają krótko treść wiersza.

Agnieszka Podstawka
Dein Geburtstag³

Wenn die Sonne aufgeht,
 lass es dir gut gehen.

Lass mich deinen Geburtstag begehen.
 Heute gehst du ins 20. Lebensjahr.
 Es gehe alles
 nach Wunsch, in Erfüllung
 aber nicht in Überfalle.
 Du weißt,
 du gehst mir ab,
 du gehst mich an,
 du gehst vor –
 nach wie vor.

3. Czytanie wiersza przez uczniów

Uczniowie otrzymują tekst wiersza, czytają go po cichu i próbują zrozumieć. Następnie ćwiczą głośne czytanie, wzajemnie poprawiając swoją wymowę.

Jeśli ćwiczenia będą przebiegały w miarę szybko i sprawnie na zakończenie można przygotować klasowy kalendarz urodzinowy na cały rok, do którego uczniowie wpiszą daty urodzin swoich kolegów i koleżanek.

Zadaniem domowym uczniów jest nauczenie się tekstu wiersza na pamięć. Na następnej lekcji zostanie przeprowadzony konkurs recytatorski.

(wrzesień 2008)

³ E. Lang, E. Białek (1996) *Schreibversuche polnischer, österreichischer, deutscher Jugendlicher*, Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, s. 49.

Lidia Cybulska¹
 Wrocław



Polsko-angielskie spotkania z poezją

Jako polonistka i anglistka zarazem, a także licencjonowany tłumacz jestem szczególnie czuła na punkcie pracy z tekstem na lekcjach języka angielskiego. Z wielką radością witam w szkolnym podręczniku lub repetytorium każde zadanie, które nawiązuje do literatury i sta-

nowi pretekst do rozmowy o niej z uczniami. Wiem, że zasób lektur szkolnych omawianych na lekcjach języka polskiego kurczy się dramatycznie i raz po raz wypadają z programu teksty, które kiedyś stanowiły podstawę wykształcenia ogólnego, wobec czego coraz trudniej stworzyć

¹ Autorka jest nauczycielką języków polskiego i angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym nr XII we Wrocławiu.

w świadomości uczniów solidną podstawę wiedzy o kulturze.

Staram się te braki choćby w minimalnym stopniu nadrobić na swoich lekcjach, wprowadzając teksty literackie już od najwcześniejszego etapu nauki. W liceum ogólnokształcącym, gdzie pracuję, mamy system lektoratowy. Nauka języków obcych odbywa w grupach tworzonych dla uczniów różnych klas jednego rocznika na podstawie specjalnych testów. Nauczyciele zwykle dobierają sobie grupy o zbliżonym poziomie, bo wtedy łatwiej i sprawniej mogą przygotować zajęcia.

W obecnym roku szkolnym miałam szczęście dostać dwie grupy pierwszoklasistów, którzy osiągnęli dość wysoki wynik testowy, co pozwoliło od razu zacząć naukę na wyższym poziomie (mniej więcej upper-intermediate). W takim przypadku nauczyciel odczuwa znaczny komfort, bo nie musi się spieszyć, może poświęcić więcej czasu na rozwijanie umiejętności językowych uczniów, a także na wprowadzanie nowych pomysłów, które urozmaicą i wzbogacą wspólną pracę.

Dodatkowym bodźcem stał się zbliżający się Rok Zbigniewa Herberta i – jako polonistka – nie mogłam tego nie zauważyć. Postanowiłam więc poświęcić trochę czasu lekcyjno-domowego i zacząć się poezją. Opiszę tu dwa projekty, które już udało się zrealizować.

▣ Projekt I: Konkurs na angielski przekład wybranego wiersza Zbigniewa Herberta

Jak już wspomniałam, Rok Herberta zobowiązuje i zachęca do bliższego poznania jego poezji. Pomysł szkolnego konkursu na tłumaczenie wierszy Herberta skonsultowałam z Piotrem Kłoczowskim – kuratorem Instytutu Dokumentacji i Studiów nad Literaturą Polską, który oficjalnie reprezentuje rodzinę Zbigniewa Herberta. Dr Kłoczowski zaakceptował moją inicjatywę i zaoferował upominki dla przyszłych tłumaczy w postaci pamiątkowych kart z rękopisami i maszynopisami wierszy Poety.

Informacja o konkursie została zamieszczona na tablicy ogłoszeń, zachęciłam również wszystkich polonistów do poparcia tego pomysłu. Po paru ty-

godniach otrzymałam sporą kolekcję tekstów, które wnikliwie przeczytałam, niekiedy proponując tłumaczom małe poprawki. Najtrudniejszy był wybór zwycięzcy, ale po konsultacji z innymi nauczycielami wybrałam dwie osoby. Konkurs wygrała Alicja Wojciechowska z klasy IIIg, a specjalne wyróżnienie otrzymał Marcin Kaczyński z klasy Ia, który w naszej szkole uczy się języka rosyjskiego i niemieckiego, bo angielski – jak widać – już zna.

Oto początkowe fragmenty wiersza Zbigniewa Herberta i tłumaczenia ucznia kl. Id Łukasza Majchrowskiego:

Zbigniew Herbert *Napis*

Patrzysz na moje ręce
są słabe – mówisz – jak kwiaty

patrzysz na moje usta
za małe by wyrzec: świat

– kołyszmy się lepiej na łodydze chwil
pijmy wiatr
i patrzmy jak zachodzą nam oczy
woń wędnienia jest najpiękniejsza
a kształt ruin znieczula

The Inscription by Zbigniew Herbert

You're looking at my hands
they're weak – you say – like flowers

you're looking at my lips
too small to utter: the world

– we'll sway on a stem of moments
we'll drink the wind
and we'll look our eyes sun-setting
the scent of wilt is gorgeous
and the shape of ruins anaesthetizes

Można jednak uznać, że konkurs wygrali wszyscy uczestnicy, gdyż wszyscy zostali należycie uhonorowani dyplomami i nagrodami książkowymi. Jednak – co zgodnie podkreślają – największym zaszczytem było dla nich zaproszenie na spotkanie z prawdziwym pisarzem i eseistą, Markiem Zagańczykiem z redakcji *Zeszytów Literackich*. Marek Zagańczyk odwiedził naszą szkołę, uroczyście wręczył nagrody, a następnie w godzinnym wykładzie opowiedział o Zbigniewie Herbercie, którego znał osobiście, i o własnych wrażeniach z lektury jego tekstów. Było to dla uczniów niezapomniane przeżycie także dlatego, że oficjalne spotkanie przekształciło się w szcze-

ra, osobistą rozmowę, która na długo pozostanie w pamięci.



■ Projekt II: Historia jednej rodziny

W programie nauczania języka angielskiego na poziomie rozszerzonym sporo miejsca zajmuje tematyka dotycząca – ogólnie mówiąc – życia rodzinnego i przywiązania do tradycji. Uczniowie zwykle ożywają się, gdy mogą opowiedzieć o historii własnej rodziny, choć zazwyczaj nie potrafią sięgnąć wstecz dalej niż do trzeciego lub czwartego pokolenia. Zachęcam ich do badania przeszłości i zwykle zadaję napisanie eseju *My roots*. Jest to też tematem naszych gorących dyskusji nad sensem poznawania dawnych, nieraz już zapomnianych osób i zdarzeń. W dobie koncentrowania się głównie na sprawach bieżących, wymuszonego tempem życia i wielością codziennych obowiązków, pozwala to uczniom odnaleźć się, ułatwia identyfikację z przeszłością i niewątpliwie wzbogaca ich własną tożsamość.

Tematyka rodzinna ma ogromny walor edukacyjno-wychowawczy i należy ją jak najpełniej wykorzystać. W tym roku inspiracją do realizacji projektu rodzinnego stała się także poezja.

Odnalazłam wspaniały utwór współczesnego polskiego poety o historii jednej rodziny. Jan Maria Kłoczowski w swoim wierszu *Oczy czasu* z niezwykłą intensywnością zmierzył się z własną genealogią i spróbował znaleźć w niej swoje miejsce.

Jan M. Kłoczowski *Oczy czasu*

W ceglany m dworku nad granicą pruską
skromnie było nie tylko z konieczności

która wtedy łaskawie dzieliła się niemal ze wszystkimi
ale – co dziś wydaje się niemal oczywiste –
także i z wyboru

Prababka moja Kazimiera
której znudziły się Lemany i Biarritze
i którą pewien przystojny hrabia
skutecznie choć boleśnie wyleczył ze złudzeń
wraca do gniazda i chce uczyć chłopskie dzieci

Dziadek mój tu właśnie dowiaduje się
że człowiek jest każdemu zadany
bez względu na pochodzenie czy wiarę
I choć nie obyło się w rodzinie bez skandali
o których należało milczeć
wiedział dziadek od dziecka
co znaczy kochać ludzi

A gdzieś nad wielkim jeziorem
o magicznie brzmiącej nazwie Narocz
drugi mój dziadek uczy matkę pływać
i opowiada o arbusach z Besarabii

Lubił kasyna bilard i znał się na kobietach
kieliszek choćby i w małych dawkach
towarzyszył mu stale do bolesnej śmierci.
Dzielnoci był wielkiej i zawsze pełen planów
na przyszłość

Mało za to wiem o kobiecie
do której matka moja
nie zdążyła nawet mówić Mamo
Kim była
Polką
Litwinką
Czy może obu krwi na raz?

tyle wiem na pewno
że grób jej skromny
na tyłach Piotra i Pawła
w Wilnie

I w końcu ja
Zaplątany
gdzieś
w warkoczu genów
Swoj i nie swój
Podobny choć czasem tak krambrny
Patrzę w oczy czasu
i czekam

Czekam na Was

Kazimiero
Eugeniuszu
Ludwiku
Eufemio

W porozumieniu z autorem spróbowałam ten wiersz wykorzystać na zajęciach. Przepisałam go jako tekst ciągły, bez podziału na wersy, niczym opowiadanie.

W ceglany m dworku nad granicą pruską skromnie było nie tylko z konieczności, która wtedy łaskawie dzieliła się niemal ze wszystkimi, ale – co dziś wydaje się niemal oczywiste – także i z wyboru.

Prababka moja Kazimiera, której znudziły się Lemany i Biarritze i którą pewien przystojny hrabia skutecznie, choć boleśnie, wyleczył ze złudzeń, wraca do gniazda i chce uczyć chłopskie dzieci.

Dziadek mój tu właśnie dowiaduje się, że człowiek jest każdemu zadany – bez względu na pochodzenie czy wiarę. I choć nie obyło się w rodzinie bez skandali, o których należało milczeć, wiedział dziadek od dziecka, co znaczy kochać ludzi.

A gdzieś nad wielkim jeziorem o magicznie brzmiącej nazwie Narocz drugi mój dziadek uczy matkę pływać i opowiada o arbusach z Besarabii.

Lubił kasyna bilard i znał się na kobietach.

Kieliszek – choćby i w małych dawkach – towarzyszył mu stale do bolesnej śmierci.

Dzielnoci był wielkiej i zawsze pełen planów na przyszłość.

Mało za to wiem o kobiecie, do której matka moja nie zdążyła nawet mówić Mamo.

Kim była: Polką, Litwinką, czy może obu krwi na raz?

Tyle wiem na pewno, że grób jej skromny na tyłach Piotra i Pawła w Wilnie.

I w końcu ja, zaplątany gdzieś w warkoczu genów – swój i nie swój, podobny, choć czasem tak krnąbrny. Patrzę w oczy czasu i czekam.

Czekam na Was, Kazimiero, Eugeniuszu, Ludwiku, Eufemio...

Poprosiłam pierwszoklasistów najpierw o przeczytanie (już wtedy rozpetęła się burzliwa dyskusja, jaka to dziwna i nie w pełni zrozumiała historia), potem o próbę zrozumienia (pokazałam podarowane mi przez autora drzewo genealogiczne sięgające połowy XV wieku, wyjaśniłam związek ze znaną fraszką Jana Kochanowskiego *Do Piotra Kłoczowskiego*), a w końcu o przetłumaczenie tekstu na język angielski. Efekt tych działań przerósł moje oczekiwania. Po kilku dniach prawie wszyscy przynieśli mi swoje zadania domowe, które przeczytałam i nieco poprawiłam. Wybrałam kilka najlepszych, najwierniej przetłumaczonych wersji i podzieliłam z powrotem na wersy. Dopiero

wtedy uczniowie dowiedzieli się, że przetłumaczyli prawdziwy wiersz. Autor *Oczu czasu* przyjął efekt naszej pracy z dużym zadowoleniem. Poniżej jedno z tłumaczeń autorstwa ucznia pierwszej klasy Piotra Warzechy.

Eyes of time

In a brick manor-house on the Prussian border
Life was modest not only out of necessity
That was shared generously by almost everyone
But – which today seems less obvious –
By choice as well

My great grandmother Casimira
Who got bored with all those Lemans and Biarritzes
And whom a certain handsome Count
Successfully yet painfully healed of her illusions
Comes back to her family nest
Willing to teach the peasants' children

At the same time and place my grandfather realizes
That man is inflicted to everyone
Regardless of their origin or religion
And although there were some outrages in the family history

That would rather be forgotten
My grandpa had always known
What it meant to love people

And somewhere else by a big lake
Of a magic name Narocz
The other of my grandfathers teaches my Mum to swim

And tells stories about the watermelons of Besarabia
Keen on casinos and billiards he was a connoisseur of women

A glass of alcohol - at least a small one -
Accompanied him till his sorrowful death
He was a man of great bravery and always full of plans
For the future

But little do I know about the woman
Whom my mother even did not manage to call Mum

Who was she
Polish
Lithuanian
Or both lineages in one

What I know for sure is
That her simple grave
Is at the back of St. Peter's and Paul's
In Vilnius

And here am I
Tangled
Somewhere there
In the plait of genes
Homely and strange at once
Similar though fractious sometimes
Looking in the eyes of time
And waiting
I'm waiting for you
Casimira
Eugene

Lois
Euphemia

Sądzę, że jeszcze nieraz na lekcjach angielskiego spotkamy się z tekstami poetyckimi, a może także z ich autorami, ponieważ w nauce wszytkiego, a języka w szczególności, bardzo ważne jest osobiste, prywatne zaangażowanie w to, co chce się osiągnąć.

(grudzień 2007)

Dariusz Langhoff¹
Rybnik



Użycie dramatu i scenariusza filmowego w nauce języka drugiego

Sobald du dir vertraust, sobald weißt du zu leben.
Goethe

Podjęmę tu próbę określenia, jakie miejsce w procesie przyswajania drugiego języka może zająć język sztuki teatralnej lub scenariusza filmowego. Przeanalizuję cechy charakterystyczne dla tego typu dyskursu, a następnie naświetlę możliwości jego eksploatacji podczas lekcji języka obcego.

Jakie są różnice, a jakie podobieństwa między językiem dramatu a innymi gatunkami literackimi? Dramat nie jest zbudowany z samych słów, składa się także ze znaków, symboli i dźwięków, z ruchu i bezruchu, hałasu i ciszy, akcji i reakcji (J.T. Styan, *Stage and Audience*, 1973). Z drugiej strony, jakkolwiek obcy może nam być świat tragedii, komedii, farsy lub melodramatu, to poznamy go przede wszystkim przez słowa (G. Lloyd Evans, *Language of Modern Drama*, 1977). Będę traktować w moim artykule scenariusz filmowy jako odmianę dramatu napisaną z zastosowaniem techniki wiersza wolnego (*free verse* lub *vers libre*), tzn. linie tekstu mają zróżnicowaną długość i nie mają metrum.

Zanim przejdę do naszkicowania podstawowych cech dramatu, wyjaśnię, w jakim sensie używam terminu dramat. Jest to jeden z trzech gatunków literackich, w którym rozwój wypadków – w odróżnieniu od epiki i liryki – jest ukazany wyłącznie za pomocą działań i wypowiedzi stworzonych przez autora postaci. Podstawowe formy dramatu to tragedia i komedia. Można zidentyfikować dwie zasadnicze cechy dramatu. Pierwszą jest to, że sztuka/dramat może zaistnieć dopiero w trakcie jej wykonywania na scenie. Drugą jest obecność akcji sztuki w postaci graficznego zapisu na papierze. Te dwie cechy są nierozdzielne. Wszelkie wykonanie sztuki zaczyna się od interpretacji kwestii i didaskaliów, bez nich gesty aktorów, scenografia, oświetlenie i muzyka byłyby pozbawione treści.

Jakie zalety mogą wynikać z wykorzystania fragmentu dramatu lub scenariusza filmowego podczas lekcji drugiego języka. Zaczniemy od treści sztuki utrwalonej za pomocą zapisanych wy-

¹ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w firmie lingwistycznej RADIUS w Rybniku i lektorem w Akademii Ekonomicznej w Katowicach.

razów. Niektóre sztuki lub filmy są wyjątkowo bogate w dialogi, co przyciąga uwagę ucznia do giętkiego, błyskotliwego, konwersacyjnego języka. Dialog dramatu różni się od dialogu codziennego tym, że użyty dyskurs jest w pewnym stopniu wymodelowany. Zawiera niewiele pauz, przerw, przejęzyczeń, a także fonicznej reprezentacji momentów zawahania rozmówcy – cech tak typowych dla spontanicznej konwersacji. Jednak wiele współczesnych sztuk (tym bardziej scenariuszy) zawiera sporo przykładów kolokwialnego dyskursu.

Studiowanie dialogów daje uczniowi szansę na przyswojenie nowego języka w interesującym, bogatym tematycznie kontekście, co stymuluje proces jego zapamiętania. Uczeń niejednokrotnie podchwytuje (często podświadomie) nowe wyrazy i frazy, obserwując, jak są użyte przez bohaterów sztuki lub filmu. Fenomen ten można zintensyfikować, gdy dialogi są czytane w klasie na głos, a jeszcze bardziej, gdy uczniowie próbują odegrać daną scenę. Istnieją jeszcze inne korzyści wynikające z wykonania sceny z dramatu lub filmu. Uczestnicy (aktorzy) rozwijają zdolność do kooperacji w grupie, wzmacniają stopień interpersonalnej, werbalnej koherencji i kohezji. Pojawia się też sposobność do zdopingowania do większej aktywności uczniów nieśmiałych; praca z zapisanym dialogiem może być dla nich bardziej komfortowa, mniej stresująca, aniżeli uczestniczenie w konwersacji improwizowanej. Mogą wtedy skoncentrować się na intonacji, wymowie, produkcji poszczególnych samogłosek, dyftongów i spółgłosek.

▣ Przewidywanie problemów

Przed przystąpieniem do realizacji konkretnych zadań, należy w fazie planowania zajęć zastanowić się nad potencjalnymi trudnościami, na które uczeń może natrafić, pracując z fragmentem dramatu. Po metodycznym przeanalizowaniu możliwych zagrożeń, można przygotować takie zadania i ćwiczenia, aby problemy lingwistyczne były łatwiejsze do pokonania. Nauczyciel powinien rozważyć przed lekcją następujące zagadnienia:

1) Tło tekstu:

- Czy wymagane jest zrelacjonowanie przebiegu akcji poprzedzającej daną scenę?

- Czy potrzebna jest pewna wiedza kulturowa lub historyczna dla zrozumienia tekstu?
- Czy niezbędna jest wiedza bardziej specjalistyczna na temat danego gatunku dramatu?

2) Język tekstu:

- Czy występują w tekście wyrażenia nieznanne uczniom?
- Czy zostały użyte nieznanne uczniom struktury gramatyczne?
- Czy zostały zastosowane w tekście formy dyskursu lub figury retoryczne mogące stworzyć trudności, np. nagłe zmiany tematu, zwroty akcji, metafory, synekdochy itp.?

▣ Przykłady zadań

Poniższe zadania są skierowane do ucznia średnio zaawansowanego i zaawansowanego w nauce obcego języka.

Przykład 1. Otwierająca scena ze sztuki *Macbeth* Williama Shakespeara. Rozmowa trzech czarownic. Pod tekstem zamieszczono listę trudnych wyrażeń. Trzy linie dialogu zostały usunięte i podane poniżej.

Zadanie polega na wstawieniu tych linii we właściwe miejsca. Wbrew pozorom jest to łatwe ćwiczenie, gdyż dialog jest tu wyjątkowo rytmiczny i rymy nie pozostawiają wątpliwości co do prawidłowej sekwencji wersów (linii). Równocześnie jest to sprawdzian wyczucia gramatycznej koherencji i kohezji.

Thunder and lightning. Enter three witches.

First witch: When shall we three meet again?

.....

Second witch: When the hurlyburly's^A done,

.....

Third witch: That will be ere the set of sun.

First witch: Where the place?

Second witch: Upon the heath.

Third witch: There to meet with Macbeth.

First witch: I come, Grimalkin^{B!}

Second witch: Paddock^C calls.

Third witch: Anon^D.

All:

Hover through the fog and filthy air. Exeunt

Glossary

^A hurlyburly = tumult (*tumult*)

^B Grimalkin = gray cat, name of the witch's familiar spirit (*szary kot, bratnia dusza czarownicy*)

^C Paddock = toad (*ropucha*)

^D Anon = at once, right away (*natychmiast*)

Wersy do wstawienia:

- In thunder, lightning, or in rain?
- Fair is foul, and foul is fair
- When the battle's lost and won.

Przykład 2. Początkowa scena z filmu *True Crime* w reżyserii Clinta Eastwooda dziejąca się wieczorem w barze. Rozmowę przy barze prowadzą doświadczony dziennikarz w średnim wieku Steve Everett oraz młodzianka dziennikarka Michelle Zeigler. Jej spódnica jest przykrótka, a oczy lśnią poczuciem własnej wartości, gdyż właśnie uyskała dyplom ukończenia college'u. Po drugiej stronie baru zaprzyjaźniony ze Stevem barman Neil zajmuje się swoimi sprawami.

Zadanie² polega na zastąpieniu poniższymi definicjami wyrażen zaznaczonych w dialogu od A do L.

Ćwiczenie to testuje umiejętność dobierania wyrażen synonimicznych, rozbudowując podsystem leksykalny. Cała konwersacja to przykład bardzo kolokwialnego dyskursu.

*Gordon's bar – night. The warm wooden interior is hung with lanterns and adds for **microbrews**^A. At the bar sits **seasoned**^B journalist Steve Everett. He has wicked eyebrows and a wicked smile. Everett is thin-waisted, broad-shouldered, and muscular from lifting weights. He is having a drink – a non-alcoholic drink – with Michelle Zeigler, a novice reporter who is very young, very **alluring**^C, and very ambitious. Her skirt is too short, and her **lustrous**^D eyes gleam with the superiority of the recent college graduate.*

Michelle: Well, to hell with'em.

Everett: Oh, God. Now we're going to talk journalism.

Michelle: You call this journalism? You're telling me that...

Everett: Michelle, it's been a long weekend. People kept shooting each other. I kept writing about it...

Michelle: I'm serious. I've had enough of this **crap**^E. I'm going back to school, get my **PhD**^F – write things that matter.

Everett: Michelle, I hate to **break this to**^G you, but you're 23. You don't know anything that matters.

Michelle, *laughing*: And damn you too, Ev.

Everett: All right, pull up a shoulder. What'd they do to you?

Michelle: Not they. He – Allan. Killed my **sidebar**^H on the Frank Beachum murder. If you ask me, something about the whole case stinks anyway, but what I was trying to get at...

Everett: Michelle, I read that sidebar...

Michelle: Hey, it was good, Ev. You gotta admit it. Best stuff I've written for months.

Everett: Oh, yeah. Wasn't that the piece about – now don't let me mess this up: „the media glorified Beachum's victim in order to mask our patriarchal culture...”.

Michelle: Which created the very violence that destroyed her! Exactly!

Everett: Allan shouldn't have killed it like that.

Michelle: Damn Allan.

Everett: I would've tortured it first.

Michelle laughs in spite of herself and gives Everett a naughty look.

Michelle: It might've enjoyed that.

The bartender, Neil, pokes his head over the bar.

Neil: Nother round?

Everett: Yeah, Neil. Margarita for the lady, and my usual.

Neil: Not your usual usual.

Everett: My new, improved usual.

Neil: Virgin Mary.

Everett: Yeah. **Heavy on**^I the virgin.

Michelle: Tell me something, Ev. If you're such a **hot dog**^J, what are you doing **stuck**^K here in tasteless California?

Everett: *sliding closer* Looking for love.

She lets him put his arm around her.

Michelle: Well, you've come to all the wrong places.

Everett: Not from where I sit.

For a moment they melt into each other's arms. Then Michelle pulls away.

²Odpowiedzi: A-1, B-6, C-5, D-7, E-8, F-9, G-10, H-4, I-11, J-13, K-12, L-3, M-2.

Michelle: No. unh-unh. Not smart.

Everett: What's smart got to do with it?

Michelle: I gotta go. I can't do this. You're married and you're – I can't do his.

She gets up and wobbles⁴ out of the bar. Everett watches her more amused than sorry. He glances at the bartender, Neil, who is just arriving with the drinks. Neil shrugs⁵.

Neil: Next time.

Everett: Yeah, next time.

1. exotic, high quality beers
2. raise and contract the shoulders expressing indifference or disdain
3. move unsteadily from side to side
4. a follow-up, a minor story used to supplement a related story of major importance
5. charming, enchanting
6. experienced and advanced in years
7. shining, luminous
8. nonsense, drivel
9. Doctor of Philosophy (*Philosophiae Doctor*)
10. tell sb sth
11. using large quantities of sth
12. immobilized, unable to move
13. a show-off

Przykład 3. Scena z powszechnie znanego (przynajmniej wśród młodzieży) filmu *The Matrix* (reż. bracia Wachowscy). W postapokaliptycznej przyszłości gigantyczny komputerowy system przejął władzę nad Ziemią, sterując wszelkimi machinami. Ludzie zostali zredukowani do roli niewolników pogrążonych w permanentnej komie, cały czas śnią, że żyją w normalnym świecie. Są sztucznie utrzymywani przy życiu w jednym celu: aby służyć jako żywe baterie. Pozostało jednak kilku wolnych rebeliantów, ich przywódcą jest Morpheus, któremu właśnie udało się wyzwolić z systemu jednego człowieka o imieniu Neo. Podczas rozmowy Morpheus wyjaśnia mu, jak naprawdę wygląda obecnie Ziemia.

Zadanie³ polega na zastąpieniu kilku przykładów nowomowy (*double speak/speech*) w tekście neutralnymi wyrazami podanymi pod dialogiem.

Double speak to zastąpienie tradycyjnego wyrażenia karykaturalnym, pseudotechnicznym synonimem, np. zamiast słowa *tent* (namiot) można użyć dziwoląga *frame supported tension structure*.

Morpheus: The matrix is a system, Neo. That system is our enemy. But when you're inside, you look around. What do you see. Businessmen, bipeds imparting enlightenment for educational purposes, lawyers, carpenters. The very minds of the people we are trying to save. But until we do, these people are still a part of that system, and that makes them our enemy. You have to understand, most of these people are not ready to be unplugged. And many of them are so inert, so hopelessly dependant on the system that they will fight to protect it. Were you listening to me Neo, or were you looking at the XX chromosome human being in the red dress?

Neo: I was...

Morpheus: Look again. Freeze it.

Neo: This...this isn't the matrix?

Morpheus: No. It's another training program designed to teach you one thing. If you are not one of us, you are one of them.

Neo: What are they?

Morpheus: Sentient programs. They can move in and out of any software still hard wired to their system. That means that anyone we haven't unplugged is potentially an agent. Inside the matrix, they are everyone and they are no one. We have survived by hiding from them, by running from them. But they are the gatekeepers. They are guarding all the movable barriers for obstructing or clearing entrances. They are holding all the metal instruments for operating devices for securing doors, which means that sooner or later, someone is going to have to fight them.

Neo: Someone?

Morpheus: I won't lie to you, Neo. Every single man or woman who has stood their ground, every-

³ Odpowiedzi: bipeds imparting enlightenment for educational purposes = teachers, XX chromosome human being = woman, movable barriers for obstructing or clearing entrances = doors, metal instruments for operating devices for securing doors = keys, underwent the complete cessation of vital functions = died, concrete upright permanent construction for subdivision of space = wall, mixture of gases surrounding the third planet from the sun = air.

one who has fought an agent has underwent the complete cessation of vital functions. But where they have failed, you will succeed.

Neo: Why?

Morpheus: I've seen an agent punch through a concrete upright permanent construction for subdivision of space. Men have emptied entire clips at them and hit nothing but a mixture of gases surrounding the third planet from the sun. Yet their strength and their speed are still based in a world that is built on rules. Because of that, they will never be as strong or as fast as you can be.

Neo: What are you trying to tell me, that I can dodge bullets?

Morpheus: No, Neo. I'm trying to tell you that when you're ready, you won't have to.

Wyrazy neutralne:

teachers, woman, doors, keys, died, wall, air

Przykład 4. Końcowa scena ze sztuki *The Glass Menagerie* (Szkłana Menażeria) autorstwa Tennessee Williamsa. Matka Amanda mieszka z dorosłymi dziećmi Laurą i Tomem. Akcja dzieje się w latach 30. w Ameryce w czasie wielkiej depresji. Laura jest lekko upośledzona fizycznie, nosi kłamrę na nodze w celu usztywnienia stawów po przejściu w dzieciństwie choroby uszkadzającej aparat ruchu (prawdopodobnie *poliomyelitis*⁴, czyli choroba Heine-Medina). Amanda przekonała Toma, aby zaprosił kolegę z pracy na obiad, i romantycznie marzy o możliwym związku między Laurą a gościem, pomimo że zamknięta w sobie dziewczyna żyje wyłącznie we własnym świecie. Gość, Jim, przybywa i wieczór upływa w miłej atmosferze. Na koniec jednak, ku gorzkiemu rozczarowaniu Amandy, oznajmia on, że nie może ponownie odwiedzić Laury, bo jest już zaręczony. Amanda wściekła na Toma, że przyprowadził zaręczonego mężczyznę, swoimi wymówkami powoduje, że opuszcza on dom – być może na zawsze.

Zadanie polega na odpowiedzeniu na pytania sprawdzające stopień zrozumienia tekstu.

Still bravely grimacing, Amanda closes the door on the gentleman caller. Then she turns back to the room with a puzzled expression. She and Laura don't dare face each other, Laura crouches beside the victrola to wind it.

Amanda, faintly: Things have a way of turning out so badly. I don't believe that I would play the victrola. Well, well – well – Our gentleman caller was engaged to be married! Tom!

Tom, from back: Yes, Mother?

Amanda: Come in here a minute. I want to tell you something awfully funny.

Tom enters with macaroon and a glass of lemonade: Has the gentleman caller gotten away already?

Amanda: The gentleman caller has made an early departure. What a wonderful joke you played on us!

Tom: How do you mean?

Amanda: You didn't mention that he was engaged to be married.

Tom: Jim? Engaged?

Amanda: That's what he just informed us.

Tom: I'll be jiggered! I didn't know about that.

Amanda: That seems very peculiar.

Tom: What's peculiar about it?

Amanda: Didn't you call him your best friend down at the warehouse?

Tom: He is, but how did I know?

Amanda: It seems extremely peculiar that you wouldn't know your best friend was going to be married!

Tom: The warehouse is where I work, not where I know things about people!

Amanda: You don't know things anywhere! You live in a dream; you manufacture illusions!

He crosses the door.

Where are you going?

Tom: I'm going to the movies.

Amanda: That's right, now that you've had us make such fools of ourselves. The effort, the preparations, all the expense! The new floor lamp, the rug, the clothes for Laura! All for what? To entertain some other girl's fiancé! Go to the movies, go! Don't think about us,

⁴Poliomyelitis (paraliż dziecięcy) wywołane jest przez wirus polio, który uszkadza neurony rdzenia kręgowego, powodując objawy porażenne różnego stopnia i różnej lokalizacji. Przy ciężkich postaciach choroby może dojść do porażenia mięśni kończyn dolnych. Są to porażenia niesymetryczne i wiotkie (dlatego Laura nosi kłamrę na jednej nodze w celu wzmocnienia statyki kończyny). Obecnie choroba ta występuje bardzo rzadko z powodu powszechnych szczepień ochronnych.

a mother deserted, an unmarried sister who's crippled and has no job! Don't let anything interfere with your selfish pleasure! Just go, go, go – to the movies!

Tom: All right, I will! The more you shout about my selfishness to me the quicker I'll go, and I won't go to the movies!

Amanda: Go, then! Then go to the moon – you selfish dreamer!

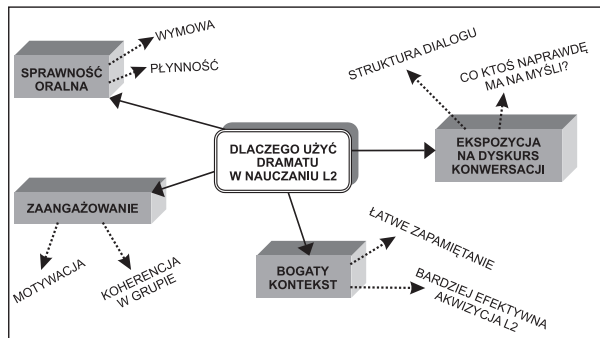
Tom smashes his glass on the floor. He plunges out on the fire-escape, slamming the door.

Comprehension questions (pytania sprawdzające zrozumienie dialogu):

1. Why are Amanda and her daughter, Laura, pitifully disappointed after Jim left?
2. Why do you think, the writer uses the expression „gentleman caller” instead of „visitor”?
3. What seems peculiar to Amanda?
4. Where does Tom work?
5. Do you think, Tom will return after the row with his mother?

Wnioski

Wróćmy do pytania postawionego na początku. Cemu może służyć wprowadzenie dramatu do nauki języka docelowego? Korzyści wynikające z tej strategii można zilustrować graficznie:



U uczniów dochodzi do rozwinięcia sprawności artykulacji pojedynczych dźwięków, intonacji całego zdania, płynnej akustycznej realizacji całego dyskursu. Dzięki wzięciu aktywnego udziału w odegraniu danej sceny, wcieleniu się w jeden z charakterów uczniowie motywują się do dalszej pracy nad rozwijaniem indywidualnej zdolności

do posługiwania się drugim językiem. Zastanawiający, wciągający, bogaty kontekst stymuluje proces zapamiętywania, ułatwia transmisję nowego języka z pamięci krótkotrwałej do długotrwałej. Kontakt z różnego rodzaju dialogami, czasami naszpikowanymi zdaniami dwuznacznymi, niedopowiedzeniami, metaforami, zachęca do zastanowienia się nad tym, co bohater zamierzał powiedzieć, choć jedynie to zasugerował. Wszystkie te elementy układają się w urozmaiconą lingwistyczną konstrukcję wzbogacającą proces poznawania i używania języka drugiego.

Aby wprowadzenie dramatu do glottodydaktyki miało realny wpływ na ucznia, zaprezentowane zadania muszą być starannie monitorowane przez instruktora/nauczyciela języka. I nie wystarczy pokonać wyłącznie lingwistycznych problemów, które pojawiły się w sztuce lub filmie, i doprowadzić do ich pełnego zrozumienia. Oczekiwane efekty będą zauważalne dopiero wtedy, gdy nauczyciel przejmie rolę reżysera i wraz z uczniami zaaranżuje odegranie wybranych scen teatralnych lub filmowych. Sama werbalna, nawet bardzo poprawna realizacja tekstu też nie jest celem ostatecznym. Można bowiem zadbać, w miarę możliwości i środków, o scenografię, oświetlenie, rekwizyty, muzykę. Dopiero wtedy można stwierdzić, że udało się wyekstrahować z dramatu wszystko, co może usprawnić i ulepszyć naukę L2 oraz zwiększyć estetykę towarzyszącą temu procesowi.

Bibliografia

- Bevington D. (red.) (1988), *William Shakespeare – Four Tragedies*, New York: Bantam Books.
 Blaskovic D., Kantoch M. (1984), *Wirusologia lekarska*, Wąsarska: PZWL.
 Browne M.E. (red.) (1988), *Tennessee Williams – The Glass Menagerie*, London: Penguin Books.
 Hart D.J. (1986), *The Concise Oxford Companion to American Literature*, Oxford: Oxford University Press.

Lazar G. (1993), *Literature and Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

Petersdor, R.G., Baunwald E. et. al. (red.) (1985), *Harrison's Principles of Internal Medicine*, Singapore: McGraw-Hill.

Suchodolski B. (red.) (1959), *Mała encyklopedia powszechna*, Warszawa: PWN.

(wrzesień 2007)

Joanna Doroszevska¹
 Żnin

WebQuest – wirtualna wycieczka do Irlandii

WebQuest to nowatorska metoda pracy z uczniami, która wymaga posługiwania się technologią informacyjną. Celem tej metody jest stworzenie nowego formatu lekcji, na której uczniowie uczą się przez poszukiwanie informacji w Internecie oraz pracę zespołową. WebQuest (<http://webquest.org/>) powstał w 1995 roku. Jego autorami są Bernie Dodge z San Diego State University i Tom March z San Diego Unified School District w USA. Obecnie stosuje go wielu nauczycieli na całym świecie, stanowi bowiem pożyteczny sposób wykorzystania Internetu jako źródła wiedzy i informacji. Podczas wyszukiwania informacji w Internecie uczniowie mają dostęp do autentycznych materiałów: opinii ekspertów, badań naukowych i baz danych, dlatego WebQuest może skutecznie wzbogacać słownictwo uczniów.

Według informacji zamieszczonych na stronie <http://webquest.org/> prawidłowo skonstruowany WebQuest powinien składać się z następujących elementów:

- Część wstępna zawierająca ogólną informację na temat danego projektu.
- Zadanie.
- Lista źródeł niezbędnych do wykonania danego zadania (baza danych, badania naukowe, opinie ekspertów).
- Opis procesu: kroki, które uczniowie muszą poczynić, by wykonać zadania.
- Pomoc – wskazówki dotyczące sposobu organizacji informacji (diagramy, pytania naprowadzające).
- Zakończenie – zachęcenie uczniów do poszerzania wiedzy i przypomnienie tego, czego się nauczyli podczas trwania całego projektu WebQuest.

Wymyślony przeze mnie projekt oparty na formacie WebQuest, znajdujący się na stronie <http://www.irelandwebquest.republika.pl>. Można wykorzystać na zajęciach języka angielskiego w marcu, gdy obchodzimy Dzień św. Patryka (17 marca) i często przeprowadzamy lekcje o Irlandii. Łączy on zabawę ze zdobywaniem wiedzy z różnych dziedzin i jest odskocznią od lekcji podręcznikowych.

Zadanie uczniów polega na opracowaniu planu wycieczki do Irlandii podczas trzech lub czterech 45-minutowych jednostek lekcyjnych. Uczniowie zostają podzieleni na czteroosobowe grupy – rodziny i rozdzielają między sobą poszczególne funkcje jej członków. Każda rodzina wygrywa dziesięciodniową wycieczkę do Irlandii. Początek podróży jest zaplanowany na 15 lipca w Dublinie. W stolicy Irlandii w pierwszym dniu mają zapewniony darmowy samochód i hotel. Resztę wycieczki muszą samodzielnie zaplanować i zorganizować. Do dyspozycji mają nieograniczoną ilość pieniędzy.

Uczniowie przygotowują projekt dotyczący przebiegu całej podróży i prezentują go później w klasie. Muszą przedstawić różnorodne krajobrazy Irlandii, atrakcje turystyczne oraz kulturę i kuchnię tego kraju. Informacji szukają na stronach internetowych. Dodatkowym zadaniem jest również przygotowanie plakatu lub prezentacji multimedialnej, które zilustrują wycieczkę. Prowadzą też dzienniki, w których zapisują informacje o częściach projektu, nad którymi pracowali i podają źródła informacji. Nie mogą do nich kopiować tekstu ze stron internetowych, lecz muszą formułować notatki samodzielnie. Wykonanie projektu jest oceniane zgodnie w wymaganiami podanymi na stronie WebQuestu.

¹ Autorka jest doktorantką Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu i nauczycielką języka angielskiego w liceum ogólnokształcącym.

Cele projektu *WebQuest – wycieczka do Irlandii* to przede wszystkim wzbogacenie zasobu słownictwa. Poza tym, ćwiczenie rozwija umiejętności efektywnego poruszania się w Internecie oraz wybierania właściwych informacji. Wśród umiejętności doskonalonych i rozwijanych podczas ćwiczenia są: czytanie ze zrozumieniem (uczniowie czytają informacje ze stron internetowych), pisanie (przygotowanie indywidualnego dziennika podróży) oraz mówienie (prezentacja projektu).

Ewentualne problemy, które można napotkać w trakcie realizacji projektu, to niechęć do współpracy uczniów w poszczególnych grupach. Ponadto może się zdarzyć, że niektóre osoby nie radzą sobie z szukaniem informacji w Internecie – powinny się one znaleźć w grupie z uczniami sprawniejszymi w tej dziedzinie. Aby uniknąć niepotrzebnych kłopotów z prze-

prowadzeniem projektu, nauczyciel powinien cały czas monitorować pracę uczniów i zachęcać do współpracy.

Opisany projekt doskonale łączy naukę z przyjemnością. Uczniowie poznają Irlandię, jej geografę oraz kulturę, ucząc się jednocześnie języka. Poza poznawaniem języka uczą się również poruszania po Internecie i efektywnego poszukiwania informacji tam zamieszczonych. Zrozumiałe jest, że utworzenie zadania typu *WebQuest* wymaga od nauczyciela umiejętności komputerowych oraz pochłania sporo czasu. Niekoniecznie trzeba jednak samodzielnie je tworzyć, wystarczy wykorzystać te, które zostały zaprojektowane przez innych. Takie lekcje są dobrą odskocznią od lekcji podręcznikowych i rozbudzają zainteresowanie oraz motywację uczniów.

(styczeń 2008)

Ilona Lemańska¹
Bydgoszcz



Projekt edukacyjny *Niemiecki zawodowo*

D Cele i założenia projektu

Wychodząc naprzeciw wymaganiom europejskiego rynku pracy oraz biorąc pod uwagę specyfikę nauczanego przedmiotu i szkoły, w której pracuję, postanowiłam stworzyć atrakcyjną i przydatną ofertę cyklu zajęć ponadstandardowych. Opracowałam więc projekt edukacyjny *Niemiecki zawodowo*, na który otrzymałam Bydgoski Grant Oświatowy. Projekt był skierowany do uczniów Zespołu Szkół Drzewnych w Bydgoszczy, w którym uczę języka niemieckiego. Moim celem było połączenie i doskonalenie zarówno kompetencji językowych, jak i zawodowych uczniów oraz rozwój ich umiejętności posługiwania się technologią informacyjną i komputerową. Planowanym efektem było stworzenie pomocy dydaktycznych pomocnych w dalszym rozwoju uczniów.

Otworzenie zachodnich rynków pracy po wejściu Polski do Unii Europejskiej stworzyło możliwości migracji i wykonywania zawodu w wielu europejskich krajach. Znajomość języków obcych jest więc obecnie niezbędna nie tylko na rynku pracy, ale także w byciu Europejczykiem. Absolwent szkoły ponadgimnazjalnej opuszcza często mury szkoły dobrze wyposażony w wiedzę i umiejętności z zakresu wyuczonego zawodu, nie ma jednak umiejętności językowych w tym zakresie. Podstawa programowa języka niemieckiego nie zakłada językowego ukierunkowania w zawodzie. Zajęcia lekcyjne poświęcone realizacji zadań przewidzianych w podstawie programowej i przygotowujących do egzaminu maturalnego nie pozwalają na realizację działań ponadstandardowych, a znajomość choćby podstawowego słownictwa specjalistycznego z pewnością ułatwia pracę lub jej znalezienie.

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Drzewnych w Bydgoszczy.

Branża drzewna i meblarska jest w krajach niemieckojęzycznych silnie rozwinięta. Firmy zajmujące się produkcją mebli i maszyn do ich wyrobu oraz ich eksportem i importem mają swoje przedstawicielstwa w Polsce. Dokumentacja technologiczna jest często przygotowywana w języku niemieckim. Znajomość choćby podstawowych zwrotów i wyrażen z zakresu technologii drewna i meblarstwa wydaje się więc niezbędna. Ogromne znaczenie ma również umiejętność korzystania z niemieckojęzycznych źródeł informacji, w tym Internetu. Wyszukiwanie danych, parametrów, kontrahentów, współników oraz części, maszyn i rynku zbytu są konieczne na rynku pracy. Pracodawcy umieszczają oferty pracy w języku niemieckim i oczekują CV oraz listu motywacyjnego w tym języku. Umiejętności językowe są więc szansą na osiągnięcie sukcesu zawodowego i rozwój własnych kompetencji.

Projekt edukacyjny *Niemiecki zawodowo* był realizowany w ciągu dwóch semestrów roku szkolnego 2005/2006. Grupę odbiorców stanowiło 15 chętnych uczniów z dobrymi umiejętnościami językowymi i z zakresu technologii informacyjnej. Ograniczenie liczby uczestników było związane głównie z możliwością pracowni komputerowej oraz prowadzeniem właściwej dokumentacji w ramach otrzymanego grantu.

Oto cele projektu:

Cel główny: Niemieckojęzyczne przygotowanie zawodowe do pracy w firmach i krajach niemieckojęzycznych w zakresie technologii drewna i meblarstwa.

Cele szczegółowe (operacyjne): poznanie słownictwa w języku niemieckim związanego z technologią drewna i meblarstwa, rozwijanie zainteresowań uczniów, wzbudzanie aktywności twórczej, rozwijanie umiejętności posługiwania się technologią komputerową, przygotowanie młodzieży do życia zawodowego w zjednoczonej Europie.

■ Etapy realizacji i wyniki projektu

W początkowym etapie pracy należało nakreślić punkty zbieżne zamierzeń wszystkich członków grupy. Istotne były odpowiedzi na pytania: co mogłoby pomóc w pracy, jakimi środkami

i metodami osiągniemy zamierzone cele, jakie są możliwości grupy. Należało również dokonać wyboru zakresów tematycznych, którymi miała by zająć się grupa. Zamierzeniem projektu było nie tylko przyswojenie nowego materiału językowego i surfowanie w Internecie w poszukiwaniu informacji, lecz również nabycie określonych umiejętności. Celem było stworzenie pomocy dydaktycznych służących innym uczniom, być może również nauczycielom praktycznej nauki zawodu przygotowującym młodzież do pracy zawodowej.

Przewidziano następujący plan działań:

- Poszukiwanie i zebranie słownictwa w języku niemieckim związanego z drewnem i narzędziami stolarskimi. Podział i nazwanie w języku niemieckim maszyn i urządzeń stosowanych w przemyśle drzewnym i meblarskim – praca z niemiecko-polskim i polsko-niemieckim słownikiem naukowo-technicznym, korzystanie ze słownika obrazkowego, słowników tematycznych.
- Zapisanie zebranych informacji na nośnikach danych – CD, dyskietki.
- Wykonanie plansz ilustrujących rodzaje drewna, narzędzia stolarskie i opisanie ich w języku niemieckim.
- Zakładanie konta e-mail na serwerze niemieckim. Poznanie zasad działania konta, jego konfiguracji i opcji osobistych posiadacza konta.
- Wyszukanie w Internecie stron związanych z drewnem, technologią drewna i technologią meblarstwa.
- Sporządzenie katalogu stron internetowych przydatnych w pracy stolarza i technologa drewna.
- Poznanie w języku niemieckim budowy wybranych urządzeń stosowanych w przemyśle drzewnym i meblarskim.
- Wykonanie makiety/planszy wybranego urządzenia wraz z opisem w języku niemieckim,
- Wyszukanie na niemieckojęzycznych stronach internetowych informacji o firmach związanych z przemysłem meblarskim i drzewnym.
- CV w języku niemieckim. Poszukiwanie pracy na niemieckojęzycznych portalach internetowych.

- Wykonanie gazetki *Niezbędnik meblarski* w języku niemieckim.
- Przygotowanie prezentacji na podstawie zebranych materiałów.

Na wstępie należało dokonać selekcji materiału językowego, którym miała zajmować się grupa. Wybrano więc leksykę niezbędną w pracy technologa przemysłu drzewnego i stolarza: nazwy drzew i rodzaje drewna, nazwy narzędzi stolarskich, maszyn do obróbki drewna oraz nazwy czynności wykonywanych podczas pracy. Słownictwo zostało zgromadzone w języku polskim i zebrane na nośnikach danych. Rozpoczął się proces odnajdywania ich niemieckich odpowiedników. Nie wszystkie wyrażenia i zwroty zostały odnalezione w słownikach, którymi dysponowaliśmy na początku realizacji projektu (polsko-niemieckie i niemiecko-polskie). Koniecznością było więc skorzystanie ze słowników internetowych. Na tym etapie uczestnicy zostali zapoznani z niemieckimi portalami internetowymi, niemieckojęzycznymi narzędziami wyszukiwawczymi oraz metodami i wskazówkami dotyczącymi technik wyszukiwawczych. Umiejętności poszukiwania informacji okazały się bardzo przydatne, tym bardziej że uczniowie nie używali na tym etapie wyrazów złożonych typu „*Holzwerkzeuge*”, lecz złożzeń np. *Holz + Werkzeug*, *Tischler + Werkzeug*, *Werkzeug Arbeit Tischlerei* itp. W wyniku nabierania doświadczenia i obserwacji wyświetlanych wyników wyszukiwanie stawało się sprawniejsze; uczestnicy zaczęli używać słów kluczowych *Holz* (drewno), *Holzwerkzeuge* (narzędzia stolarskie), *Holzbearbeitungsmaschinen* (maszyny do obróbki drewna), *Holzarten* (rodzaje drewna) oraz różnych kombinacji słowa *Holz*. Korzystali z katalogów tematycznych i sprawnie odnajdywali wyszukane informacje zamiast żmudnego wpisywania każdego słowa w pole tekstowe okienek słowników internetowych. Wkrótce stał się możliwy zakup specjalistycznych słowników naukowo-technicznych, tematycznych, które wspomagały proces wyszukiwania w Internecie.




Podczas realizacji projektu istotną rolę odegrała poczta elektroniczna. Komunikacja odbywała się głównie między uczestnikiem a nauczycielem i była prowadzona w języku niemieckim. Uczestnicy najbardziej zaangażowani wykonywali wiele prac w wolnym czasie, a poczta elektro-

niczna stwarzała możliwość szybkiej konsultacji, wymiany uwag i spostrzeżeń, przesyłania plików, co znacznie ułatwiało pracę. Każdy uczestnik miał własne konto e-mail, które zakładaliśmy wspólnie, wykorzystując niemiecki portal internetowy *yahoo.de*. Przyjęta zasada posługiwania się tylko niemieckojęzycznym adresem e-mail miała na celu przyswojenie poleceń i komend oraz właściwą obsługę konta w języku niemieckim.

Ze względu na dużą ilość zebranego materiału poddano go zbiorowej selekcji i kontroli poprawności. Każdy z uczestników dysponował własnym zbiorem wyszukanych i zapisanych informacji. Należało więc wyselekcjonować dane najbardziej istotne, bezbłędne, prawidłowo przetworzone oraz je posegregować, zgromadzić i zapisać. Zapisane dane zostały podzielone na pliki graficzne i tekstowe. Powstały foldery dotyczące narzędzi stolarskich, maszyn i urządzeń, gatunków drzew i drewna, linków do ciekawych stron www oraz plików graficznych ilustrujących zebrany materiał.

Na podstawie zebranego materiału poszczególne grupy uczestników sporządziły w języku niemieckim z zastosowaniem technologii informacyjnej i komputerowej następujące pomoce:

- *Holzarten* – rodzaje drewna,

HOLZARTEN	
RODZAJE DREWNA	
 die Eiche	dąb
die Buche	buk
die Kiefer 	sosna
die Fichte 	świerk
die Birke	brzoza
die Esche	jesion
die Linde	lipa
die Ulme 	wiąz
der Ahorn 	klon
die Kastanie 	kasztanowiec
die Erle	olcha
der Kirschbaum	wiśnia
die Lärche	modrzew

Rys. 1. Słowniczek *Holzarten*.

- Słowniczek *Wortschatz und Wendungen* (słówka i zwroty) zawierający nazwy narzędzi stolarskich, maszyn i urządzeń oraz czynności związanych z branżą drzewną i meblarską,
- *Interessante Webseiten* – listę wybranych interesujących i przydatnych stron internetowych,
- Wzór CV w języku niemieckim.

Wymienione materiały posłużyły do sporządzenia gazetki *Tischlerblatt*, czyli *niezbędnik stolarza*. Gazetka jako efekt prac uczniów ma pełnić funkcję pomocniczą i informacyjną dla przyszłych uczniów naszej szkoły. Zawiera, jak sama nazwa mówi, materiał niezbędny i pomocny w pracy technologów przemysłu drzewnego i stolarzy. Poza tym ma również motywować. Wzbogacona o wzór CV w języku niemieckim może pomóc w zdobyciu pracy. Ponieważ nie ma na rynku publikacji z dziedziny edukacji językowej ukierunkowanej na kształcenie w omawianych zawodach, opracowana gazetka jest niezwykle pomocna w przygotowaniu uczniów do realizowania ich ambicji zawodowych. Materiał z gazetki zapisano na nośnikach danych i udostępniono wszystkim uczestnikom przedsięwzięcia. Wersję drukowaną rozpowszechniono wśród zainteresowanych uczniów i nauczycieli.



Rys. 2. Strona główna gazetki *Tischlerblatt*.

Końcowym etapem prac grupy uczestników projektu *Niemiecki zawodowo* było stworzenie prezentacji multimedialnej za pomocą oprogramowania PowerPoint. Doświadczenia zarówno uczniów, jak i nauczycieli wskazują na pozytywne cechy wykorzystania prezentacji w edukacji językowej. Treści przekazywane za jej pomocą są łatwiej i szybciej przyswajane dzięki uruchomieniu wielu zmysłów człowieka. W. Strykowski (1984) określa nauczanie i uczenie się multimedialne jako „wielokanałowe”, czyli uruchamiające wiele kanałów docierania informacji, a co za tym idzie, różne aktywności uczniów (sposrzeniowe, manualne, intelektualne, emocjonalne). Niewątpliwie treści przekazywane za pomocą prezentacji powinny być komunikatywne, przejrzyste i atrakcyjne pod względem formalnym. Skuteczność i powodzenie prezentacji zależy od wielu czynników i etapów, które towarzyszyły uczestnikom projektu:

- planowania,
- wyboru materiału do prezentacji,
- struktury prezentacji,
- pojemności informacyjnej poszczególnych ekranów,
- kompozycji,
- kolorystyki,
- animacji,
- efektów dźwiękowych.

Na wstępie należało określić celowość przygotowania prezentacji, zaplanować wszystkie jej elementy i wyselekcjonować materiał, z którego powstanie. Zgodnie stwierdzono, że połączenie grafiki, dźwięku i tekstu pozwoli zrealizować główny cel prezentacji – nabycie umiejętności nazywania wybranych narzędzi stolarskich, maszyn i urządzeń stosowanych w przemyśle drzewnym i meblarskim oraz czynności związanych z obróbką drewna. Ze względu na cel dydaktyczny materiału i komfort ekspozycji w różnych warunkach (nie tylko w pracowni językowej i komputerowej) zrezygnowano z rozgałęzionej struktury na rzecz struktury liniowej. Pokaz był przygotowywany jako pomoc dydaktyczna stosowana jako jeden z elementów podczas zajęć z uczniami, być może z nauczycielami, dlatego istotną kwestią była optymalna ilość informacji na ekranie. Aby nie zniechęcić odbiorcy zbyt dużą lub zbyt małą ilością przekazywanych informacji zdecydowano się umieścić

trzy stałe elementy poszczególnych ekranów; tekst, grafikę i dźwięk (nagranie słowa, zwrotu w języku niemieckim) ilustrujące przedstawiony tekst i obraz. By zwiększyć atrakcyjność przekazu niektóre ekrany wzbogacono o animowane elementy graficzne. W zakresie kompozycji zdecydowano się w większości ekranów na regularne rozmieszczenie elementów graficznych i tekstu, co – szczególnie w przypadku języków obcych – zwiększa percepcję odbioru. Kolorystyka tła i tekstu oraz szablony pokazu nie powinny odwracać uwagi odbiorcy od treści, w związku z tym wybrano kolory ciepłe, kojarzące się z drewnem, rezygnując ze skomplikowanych animacji dominujących i ograniczających percepcję przedstawianych treści.

Projekt był prowadzony przeze mnie w formie wolontariatu i przyniósł wiele wymiernych korzyści dla uczniów i szkoły. Szczególną satysfakcją sprawia mi to, że uzyskałam na jego realizację Bydgoski Grant Oświatowy. Założone cele zostały w pełni osiągnięte, niektóre zadania wykonano



Rys. 3. Jeden z ekranów prezentacji multimedialnej Niemiecki zawodowo.

ponad plan (sporządzenie i oprawa dodatkowych plansz dydaktycznych w języku niemieckim). Uczniowie wykazali się dużą aktywnością i sumiennością, pracując na kolejnych etapach projektu. Ewaluacja dowiodła, że nabyli wiele cennych umiejętności przydatnych w przyszłej pracy zawodowej i życiu osobistym.

(styczeń 2008)

Aleksandra Klimkiewicz¹
Słupsk

D Poliformatyczny model organizacji zajęć z języka rosyjskiego

Dzisiejsza sytuacja związana z nauczaniem języka rosyjskiego polskich studentów filologów charakteryzuje się poszukiwaniem nowych treści i formalnego wypełnienia całego procesu nauczania języka rosyjskiego oraz zdobywaniem wiedzy językowej i kulturowej niezbędnej do wykonywania zawodu.

Jeden z ważniejszych momentów modernizacji procesu nauczania na filologiach rosyjskich w Polsce jest związany z wykorzystaniem technologii informacyjnej (komputera i Internetu) w dydaktyce. Proces ten, choć niegwałtowny, znajduje również odzwierciedlenie w organizacyjnych i prawnych działaniach polskiego rządu. W 2005 roku Ministerstwo Oświaty i Sportu opracowało i przyjęło

kilka bardzo ważnych dokumentów, między innymi *Strategię rozwoju edukacji na lata 2007-2013*, w której wskazano na obowiązek wykorzystania technologii informacyjnej w systemie kształcenia na poziomie wyższym.

Włączenie technologii informacyjnej do procesu nauczania języków obcych, według metodyków i nauczycieli praktyków (Rusiecki 1999, Szypielewicz 2000, Wołski 2001, Gajek 2002, Klimkiewicz 2004, Pado 2006 i in.), pomaga w doskonaleniu całego procesu nauczania i może być wykorzystywane na wszystkich etapach jego organizacji jako instrument pracy, źródło wiedzy i element pozwalający kształtować umiejętności językowe, narzędzie do prezentacji materiałów

¹ Autorka jest lektorką języka rosyjskiego w Akademii Pomorskiej w Słupsku.

audiowizualnych, urządzenie treningowe, konsultant, a także instrument pomagający sprawdzić i monitorować postępy w nauce.

Wykorzystanie technologii informacyjnej w nauczaniu języka obcego nie jest jednoznaczne z odrzuceniem tradycyjnych zasad i metod nauczania. Dynamika rozwoju teorii i metodyki spowodowała pojawienie się poliformalnego modelu nauczania (Mitrofanowa 2004:24), w którym nowe technologie informacyjne bez większych przeszkód włączają się do tradycyjnego procesu nauczania. O efektywności poliformalnego modelu nauczania języka może świadczyć doświadczenie autorki w wykorzystaniu takiej formy organizacji zajęć w ramach przedmiotu *Praktyczna nauka języka rosyjskiego* w Akademii Pomorskiej w Słupsku.

Praktyczna nauka języka rosyjskiego na filologii rosyjskiej jest przedmiotem wiodącym, o czym świadczy nie tylko liczba godzin przeznaczona w planach zajęć, ale przede wszystkim krąg zadań realizowanych w ramach tego przedmiotu. Jak wynika z nazwy, ma on na celu nauczenie studenta filologa posługiwania się językiem rosyjskim (w ideale we wszystkich sferach jego funkcjonowania), przekazanie wiedzy o jednostkach językowych, utrwalenie ich oraz rozszerzenie lingwistycznych horyzontów studentów. Przedmiot powinien sprostać zadaniu formowania nawyków językowych, to znaczy ukształtować kompetencję komunikacyjną, co – jak wiadomo – oznacza zdolność i gotowość do podjęcia obcojęzycznego międzyludzkiego i międzykulturowego dialogu z nośicielami języka obcego.

Poliformalny model organizacji zajęć, jak przedstawię w dalszej części artykułu, w znacznym stopniu pomaga osiągnąć te cele. Należy podkreślić, że wykorzystywany przez nas w procesie nauczania języka rosyjskiego model poliformalny opiera się na dwóch bardzo ważnych zasadach lingwodydaktyki: komunikacyjność w nauczaniu języka obcego i uwzględnienie w procesie nauczania języka ojczystego (Mitrofanowa, Kostomarov 1990:76).

Krótko zatrzymajmy się na ostatnim z nich, gdyż pokrewieństwo języków polskiego i rosyjskiego jest czynnikiem pozytywnie determinującym cały proces uczenia się języka rosyjskiego przez

Polaków. W planie metodycznym zjawisko pokrewieństwa obu języków otrzymało już odpowiednią pozytywną interpretację, było metodycznie opracowywane i zgłębiane w pracach rosyjskich uczonych (Kaszkurowicz 1995) i polskich metodyków (Grabska 1996, Pado 2006 i in.).

L. Kaszkurewicz przekonuje, że „nauczanie języka pokrewnego i przeprowadzone badania leksyki języka polskiego i rosyjskiego wskazują, że jedna trzecia leksyki wykazuje podobieństwo i ułatwia rozumienie” (Kaszkurowicz, 1995:61). Z kolei M. Grabska zauważa, że „panujące w polskiej metodyce i praktyce nauczania języka rosyjskiego podejście kontrastowe jest ukierunkowane przede wszystkim na podkreślenie różnic między dwoma systemami językowymi, co w efekcie doprowadza do zaniżenia progu interlingwalnego pojmowania języka przez uczących się” (Grabska 1996:64). Autorka wielu podręczników do nauki języka rosyjskiego A. Pado podkreśla, że „uwzględnienie pokrewieństwa języka polskiego i rosyjskiego w systemie organizacji materiału językowego dla zajęć praktycznych pozwala m.in. na wprowadzanie urozmaiconych tekstów do słuchania od pierwszych zajęć, zanim jeszcze uczący się poznają alfabet” (Pado, 2006:4).

W poliformalnym modelu nauczania świadome ukierunkowanie pozytywnego wpływu języka ojczystego na psycholingwistyczne aspekty rozumienia i uczenia się języka rosyjskiego pozwalają na wykorzystanie już na początkowych etapach nauczania autentycznych materiałów językowych, a nie adaptowanych tekstów z podręczników dla obcokrajowców. Praca z autentycznym materiałem językowym (tekstem, materiałem audiowizualnym) opiera się na ukierunkowanym komentarzu nauczyciela lub informacjach zdobytych przez samego uczącego się z literatury lub źródeł internetowych. Orócz tego pokrewieństwo języków polskiego i rosyjskiego wpływa również na wybór reprodukcyjnych form nauczania jako priorytetowych, szczególnie na etapie początkowym. Reprodukcyjne formy nauczania Polaków języka rosyjskiego z jednej strony powodują działanie mechanizmów pozytywnego transferu – rozpoznawania jednostek języka obcego za pomocą języka ojczystego (jest to mechanizm transpozycji międzyjęzykowej), z drugiej strony są profilaktyką dla silnie przejawiającej się na tym etapie interfe-

rencji językowej, którą można zaobserwować przy nauczaniu języka rosyjskiego Polaków.

Pokrewieństwo języków rosyjskiego i polskiego ma ogromny wpływ na specyfikę organizacji zajęć, intensywność i sposoby wykorzystania technologii informacyjnej w nauczaniu.

W poliformatycznym modelu organizacji zajęć z praktycznej nauki języka rosyjskiego Internet jest naturalnym środowiskiem językowym i źródłem materiałów do nauki języka. W momencie pojawienia się w sieci różnorodnych projektów i stron tematycznych poświęconych nauczaniu i uczeniu się języka rosyjskiego Internet stał się skarbnicą wiedzy językowej i informacyjnej. Wykorzystanie Internetu w znacznym stopniu pozwala podwyższyć poziom kształcenia językowego dzięki możliwości przebywania w środowisku językowym, a także dzięki wykorzystaniu naturalnego materiału (materiały bibliotek elektronicznych, portali lingwistycznych, projektów badawczych i in.). Jak wynika z doświadczenia, wykorzystanie materiałów internetowych w procesie nauczania języka obcego ma także duże znaczenie dla nauczyciela ze względu na oszczędność czasu poświęcanego na poszukiwanie odpowiedniego materiału, a to pozwala na zwiększenie objętości materiału językowego i realizację szerszego kręgu tematów i zadań.

Niżej przedstawiam konspekt zajęć w ramach przedmiotu *Praktyczna nauka języka rosyjskiego* realizowanych w poliformatycznym modelu organizacji zajęć z wykorzystaniem tekstu bajki i materiałów internetowych.

Poziom: studenci pierwszego roku filologii rosyjskiej (grupa zerowa)

Temat zajęć: *Charakterystyka bohaterów bajki A.S. Puszkina „O martwej królownie i siedmiu bohaterach”².*

Techniki pracy: wykorzystanie komputerów, słuchanie nagranej bajki, czytanie tekstu.

Materiały językowe: audioksiążka *Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях (Сборник*

„Золотые русские сказки”, 2002), elektroniczna i drukowana wersja bajki ze strony internetowej Rosyjskiej Biblioteki Wirtualnej (www.rvb.ru/pushkin/01text/03fables/01fables/0800.htm), *Megaencyklopedia* na portalu KM.ru (<http://mega.km.ru>): hasło A.S. Puszkina, sporządzone przez A.C. Niemzera, i *Толковый словарь русского языка* С.И. Ожегова i Н.Ю. Шведовой.

Cele zajęć: kształtowanie kompetencji językowej studentów, uzupełnienie tematycznego zasobu leksykalnego, zaznajomienie studentów z gatunkiem bajki, kształtowanie umiejętności samodzielnego poszukiwania informacji, kształtowanie nawyków układania planu ustnej wypowiedzi.

Zadania zajęć: kształtowanie i doskonalenie umiejętności i nawyków w zakresie rozumienia mowy ze słuchu (monolog i dialog), czytania (czytanie poznawcze), pisania (oparte na reprodukcji tworzenie spójnego, czytelnego i przejrzystego zorganizowanego tekstu) i mówienia (poprawność artykulacyjna). Studenci powinni umieć udzielić odpowiedzi na pytania nauczyciela dotyczące tekstu, maksymalnie wykorzystując jego materiał leksykalny oraz konstrukcje gramatyczne. Kolejnym zadaniem było nabycie umiejętności prawidłowego, z punktu widzenia pisowni i treści, formułowania zapytania podczas poszukiwania informacji w materiałach wyszukiwarki słownikowej w Internecie.

Czas trwania zajęć: 90 minut

Przebieg zajęć: wprowadzenie w tematykę zajęć, wyjaśnienie systemu pracy, zapisanie potrzebnych adresów internetowych. Każdy student otrzymuje wydrukowany tekst bajki A.S. Puszkina.

- Słuchanie bajki z płyty kompaktowej i jednoczesne porównywanie tekstu mówionego z wersją pisaną (20-minutowe nagranie, 2087 wyrazów). Podkreślenie w tekście nie-

² Zajęcia stanowiły część bloku tematycznego *Wygląd zewnętrzny człowieka*. Studenci realizowali wcześniej tematy związane z rodziną i określeniem wieku, więzami rodzinnymi i in. Na zajęciach wykorzystywano: S. Chawronina, A. Szyrocozeńska (1989), *Język rosyjski. Ćwiczenia*, Moskwa: Russkij jazyk, s. 22-40; N. Kowalska, D. Sławicz (2005), *Repetitorium z języka rosyjskiego*, Warszawa: Skrypt, s. 5-24; M. Cieśla (1984), *Ćwiczenia leksykalne dla studentów filologii rosyjskiej Cz. I. Tematyka życia codziennego*, Kraków: Wyd. Naukowe WSP, s. 309-342 i słowniki Л.Г. Саяхова, Д.М. Хасанова, В.В. Морковкин (2000), *Тематический словарь русского языка*, Moskwa: Russkij jazyk, s. 60-69; R. Adamowicz, A. Kędziorek (1998), *Rosyjsko-polski słownik tematyczny*, Warszawa: PWN, s. 67-70; С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведов (1999), *Словарь русского языка*, Moskwa: Russkij jazyk.

- zrozumiałych słów i wyrażen (213 nieznanych wyrazów).
- Określenie stopnia zrozumienia tekstu. Po pierwszym czytaniu i wysłuchaniu tekstu studenci prawidłowo zrozumieli tekst, określili liczbę bohaterów, wymienili ich imiona (*Царь, мачеха, царица, царевич, Чернавка, семь богатырей, ветер, солнце, месяц*). Wśród niezrozumiałej leksyki znalazły się czasowniki określające działania człowieka, np.: *свела, догадалась, испугалась, очутилась, подругилась, взобралась*. Studenci zauważyli, że początkowo nie zrozumieli następujących słów: *хозяин, терем, зеркало, уголок, месяц*, jednak słuchanie i jednocześnie czytanie tekstu pozwoliło na semantyzację słów za pomocą kontekstu językowego (w ten sposób odgadnięto znaczenie 42 słów).
 - Wyjaśnienie nowej leksyki za pomocą słownika *Megaencyklopedii KM*. Wykorzystanie tego źródła studenci uważali za bardzo wygodne i szybkie. Formułując pytanie do bazy danych słownika, należało prawidłowo napisać poszukiwane słowo. Było to jednocześnie ćwiczenie ortograficzne, które pozwoliło zapamiętać pisownię słowa. Ponadto pojawiające się wyjaśnienia i hasła słownikowe zawierały informację na temat wieloznaczności słów, kategorii rodzaju, wariantów akcentacyjnych i przykładowych kontekstów. Studenci zapisywali w zeszytach słownikowe wyjaśnienia słów razem z ich kontekstem językowym.
 - Podkreślenie w tekście słów charakteryzujących bohaterów bajki i ponowne słuchanie nagrania z cichym powtarzaniem tekstu za lektorem. Ciche czytanie było w tym wypadku ćwiczeniem fonetycznym, pomagającym kształtować prawidłową wymowę, akcent słowa i zdania. Ćwiczenia tego rodzaju pomagają również w doskonaleniu umiejętności czytania w naturalnym tempie mowy nosicieli języka.
 - Napisanie charakterystyki bohaterów. Słowa i zdania, które studenci wcześniej podkreślili, pozwoliły na zestawienie tekstu charakterystyki bohaterów bajki. Czytanie charakterystyk na głos.
 - Układanie planu z cytatów, zaznaczenie w tekście słów. W domu studenci przygotowywali

według planu ustne opowiadanie tekstu. Bajka, wykorzystana na zajęciach praktycznych z języka rosyjskiego, dzięki wysokim możliwościom percepcji tekstu przez Polaków, pozwoliła również kształtować i doskonalić umiejętności w zakresie przekładu. W pracy nad przekładem wykorzystano komunikacyjne formy pracy – przekład audytoryjny (praca całej grupy). Należy podkreślić, że w czasie zajęć przekład odbywał się bez rosyjsko-polskiego słownika, na podstawie kontekstu językowego, domysłu językowego, wypowiedzi nauczyciela, emocjonalnego wykonania przez lektora.

Jako przykład przedstawiam fragment tekstu przetłumaczonego przez studentów:

*Царь с царицею простился,
В путь-дорогу снаряжился,
И царица у окна
Села ждать его одна.
Ждет-пождет с утра до ночи,
Смотрит в поле, инда очи
Разболелись глядячи
С белой зори до ночи...*

Car z carycą się pożegnał,
W długą drogę wybrał się
A caryca u okna
Siadła, czeka go samotna.
Czeka rankiem, czeka nocą,
Patrzy w pole, bolą oczy
Z białej zory tak do nocy...

Przekład na język ojczysty na początkowym etapie nauczania języka pomaga kontrolować poziom zrozumienia tekstu w języku obcym i jest traktowany jako czynnik pozytywnie wpływający na semantyzację nowej leksyki.

- Przygotowanie zadania domowego: znalezienie w hasłach słownikowych *Megaencyklopedii KM* informacji o autorze bajki, co – jak pokazało doświadczenie – nie było zadaniem trudnym dla studentów. Wydrukowanie dla każdego studenta notki biograficznej do samodzielnej pracy w domu.

Zadania domowe:

1. Przeczytać informację o autorze bajki i na podstawie hasła słownikowego przygotować krótką wypowiedź o A. Puszkynie.

2. Na podstawie przeczytanego tekstu i planu ułożonego w czasie zajęć opowiedzieć tekst bajki.

Obserwacje pokazały, że prowadzenie zajęć według poliformatycznego modelu z wykorzystaniem komputera i Internetu, dźwiękowej, elektronicznej i drukowanej wersji materiału językowego, a także materiałów informacyjnych online pozwoliło na kształtowanie szeregu umiejętności językowych:

- wyszukiwanie i analiza słów pokrewnych,
- umiejętność znajdowania różnic między dwoma językami (ojczystym i obcym),
- umiejętność grupowania leksyki ze względu na cechy, domysł językowy w konkretnej sytuacji językowej,
- umiejętność koncentrowania uwagi na tekście czytany przez lektora,
- umiejętność czytania w języku rosyjskim,
- umiejętność imitacji wypowiedzi rodzimego użytkownika języka i wykorzystanie tekstu jako makiety do zbudowania wypowiedzi w języku rosyjskim,
- umiejętność poszukiwania, zapisywania i konspektowania nowej informacji.

Jak pokazuje doświadczenie, na początkowym etapie nauczania języka rosyjskiego nieocenioną rolę w procesie kształtowania umiejętności i nawyków w zakresie intonacji i wymowy odgrywają materiały dźwiękowe wraz z wersją drukowaną lub elektroniczną. Teksty dźwiękowe sprzyjają kształtowaniu kompetencji komunikacyjno-językowej, rozwijaniu umiejętności fonetycznych i intonacyjnych, rozumieniu ze słuchu obcojęzycznej mowy. Należy szczególnie podkreślić to, że na początkowym etapie nauczania Polaków języka rosyjskiego przy kształtowaniu umiejętności rozumienia mowy ze słuchu najtrudniejszym momentem jest przejście od słuchania głosu nauczyciela do słuchania i rozumienia mowy nosicieli języka. Doświadczenia z tekstami dźwiękowymi pokazują, że studenci dostatecznie szybko przyzwyczajają się do naturalnego tempa mowy nosicieli języka, a słuchanie tekstów w normalnym tempie mowy sprzyja szybszemu i efektywniejszemu kształtowaniu nawyków słuchania i rozumienia mowy rosyjskiej. Teksty dźwiękowe w dużym stopniu rekompensują brak środowiska

językowego, dają możliwość słuchania nosicieli języka, osób o zróżnicowanym temperamencie, tembrze głosu, wieku i emocjonalności.

Na najwcześniejszym etapie nauczania tekst dźwiękowy i jego wariant drukowany mają bardzo duży wpływ na zwiększenie motywacji do uczenia się języka dzięki uświadomieniu sobie przez studentów własnych możliwości, które wynikają właśnie z pokrewieństwa językowego, możliwości widzenia słowa w formie drukowanej i słyszenia go. Przy takich formach pracy rzeczywiście łatwiej przebiega semantyzacja słów. Jakość tekstu dźwiękowego i interpretacja przedstawiona przez lektora nadają mu nowy wydźwięk, który jest w tekście, lecz trudno go zauważyć studentowi, który właśnie rozpoczął naukę języka. Taką formę pracy studenci oceniają bardzo pozytywnie. Reprodukowane zadania i ćwiczenia językowe, takie jak zaznaczanie najistotniejszych punktów w tekście, słów kluczowych, podkreślanie elementów językowych charakteryzujących bohaterów tekstu, a także przekład fragmentów tekstu, pozwalają na osiągnięcie w trakcie zajęć widocznego rezultatu – zbudowania poprawnego zdania w języku rosyjskim. Możliwości, które niesie ze sobą technologia informacyjna, np. szybkie wyjaśnianie nowych jednostek leksykalnych w elektronicznych słownikach, są traktowane jako praca samodzielna studenta w czasie zajęć, ale przede wszystkim takie formy pracy rozpatruje się jako element indywidualizacji w nauczaniu języka. Moment ten jest także bardzo ważny z psychologicznego punktu widzenia, ponieważ taka forma pracy pozwala studentom uzmysłwić sobie, że poszukiwanie i zapamiętywanie materiału językowego odbywa się wyłącznie dzięki ich własnej działalności.

Sprawdzenie pracy domowej pokazało, że studenci wykonali prawidłowo zadania polegające na przygotowaniu ustnych wypowiedzi według planu i na temat autora tekstu. W ustnych wypowiedziach studentów, zgodnie z oczekiwaniami nauczyciela, zaobserwowano zachowanie tempa mowy lektora, prawidłowy akcent i wymowę. Co ciekawe, w większości wypowiedzi zachowała się również emocjonalność wykonania przy odczytywaniu tekstu.

Doświadczenie w pracy ze studentami filologami w poliformatycznym modelu organizacji za-

jęć praktycznych daje pozytywne rezultaty. Należy szczególnie podkreślić, że wykorzystanie na zajęciach technologii informacyjnej jest czynnikiem silnie motywującym również dlatego, że obecnie mamy do czynienia ze studentami nowej formacji, którzy już przywykli otrzymywać i zdobywać informacje w formacie komputerowym.

Bibliografia:

- Wolski P. (2001), *Autonomiczne uczenie języków obcych a komputer*, „Języki Obce w Szkole” 4/2001.
- Gajek E. (2002), *Komputery w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: PWN.
- Grabka M. (1996), *Сопоставительно-ассоциативный контекст русскоязычного потенциального словаря поляков (теоретические и эмпирические исследования)*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kaszkurowicz L. (Кашкурович Л.Г.) (1995), *Приемы и методы обучения близкородственному языку в высшей школе*, „Русский язык за рубежом” 1/1995.
- Klimkiewicz A. (2004), *Ściągawka internetowa dla progresywnego rusycysty*, „Języki Obce w Szkole” 1/2004.
- Megeanicyklopedia (Мегаэнциклопедия), <http://mega.km.ru>.
- Mitrofanowa O. (Митрофанова О.Д.) (2004), *О методическом сопряжении родной и изучаемой культуры в практическом курсе русского языка как иностранного*. II Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Język rosyjski w przestrzeni językowej i kulturowej Europy i świata: Człowiek. Świadomość. Komunikacja. Internet”, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Mitrofanowa O., Kostomarov W. (Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г.) (1990), *Методика преподавания русского языка как иностранного. Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания*, VII MARRJAŁ, Moskwa: Russkij jazyk.
- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю., *Современный словарь «живого» русского языка КМ.ру*, <http://mega.km.ru/ojgov>.
- Pado A. (2006), *Poradnik metodyczny do podręcznika „Start.ru”*, Warszawa: WSiP.
- Rusiecki J. (1999), *Nauczanie wspomagane komputerem: możliwości i ograniczenia*, „Języki Obce w Szkole” 4/1999.
- A.C. Пушкин, *Собрание сочинений в 10 томах. Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях*, w: Rosyjska Biblioteka Wirtualna (Русская виртуальная библиотека), <http://www.rvb.ru/pushkin/01text/03fables/01fables/0800.htm>.
- Сборник «Золотые русские сказки». Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях (2002), audio CD, часть 2. Русский Компакт Диск, w wykonaniu A. Paszutina.
- Szypliewic L. (2000), *Internet jako płaszczyzna współpracy nauczyciela i ucznia*, „Języki Obce w Szkole” 5/2000. (styczeń 2008)

Kinga Adamczyk¹
Kraków

Wykorzystaj śmieci

Na dodatkowe materiały uatrakcyjniające nudne ćwiczenia nie musimy wydawać dużych sum. Wykorzystajmy to, co wszyscy mamy w domu i czego chcemy się pozbyć – śmieci. Oto kilka pomysłów na drugie życie makulatury.

Gazety

Zestawy tematyczne. Wycinamy z różnych gazet, które mamy w domu i zamierzamy wyrzucić, obrazki i zdjęcia i układamy w zestawy

tematyczne. Każdy zestaw zawiera 5-7 obrazków, które warto zalaminować, by dłużej nam służyły. Przykładowymi tematami mogą być: jedzenie (*food*), wakacje (*holidays*), twarze (*faces*), dom (*home*) i moda (*fashion*). Do każdego zestawu przygotowujemy pytania dostosowane do poziomu językowego naszych uczniów. Oto propozycje dla zestawu obrazków „jedzenie” (*food*):

- *Jakie kolory/kształty/warzywa widzimy na obrazku?* – dla poziomu podstawowego,

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Katolickich Szkół im. Jana Pawła II w Skawinie.

- *Wymień rzeczowniki policzalne i niepoliczalne* – dla średnio zaawansowanego.
- *Z kim zjadłbyś daną potrawę?* – dla wyższych poziomów.

Dzielimy się zestawami z osobami, z którymi pracujemy. Niech dodają do nich swoje pytania. W ten sposób zyskamy bogatą bazę ćwiczeń do wykorzystania na zajęciach.

Kartony z modą. Szukamy zdjęć z modelkami/modelami z wybiegu lub pozowanych. Naklejamy je na tekturowe kartony. Możemy wykorzystać je jako słownik obrazkowy – rewelacyjny do prezentacji słownictwa. Każda część garderoby na zdjęciu powinna być podpisana. Można to jeszcze uatrakcyjnić. Potrzebne będą zdjęcia (lub ich kserokopie) naszych uczniów lub innych nauczycieli (jeśli uczniowie są przyjaźnie nastawieni do grona pedagogicznego) – same „główki” i guma do przyklejania. Dzielimy uczniów na grupy, rozdajemy kartony z modelkami/modelami, bużki i gumę do przyklejania i prosimy ich, aby poprzyklejali bużki swoich kolegów do zdjęć. Następnie prosimy ich, aby opowiedzieli, w co ubrali swoich przyjaciół i dlaczego, na jaką okazję. Pamiętajmy, że obrazki dostosowujemy do poziomu uczniów.

Obrazki „gramatyczne”. Możemy tworzyć zestawy pomocne w ćwiczeniu poszczególnych struktur gramatycznych. Na kartony naklejamy obrazki/zdjęcia, których ważna część jest zakryta. Uczniowie muszą zgadnąć, co to jest, kto coś robi – świetne, by przećwiczyć czasowniki modalne. Zdjęcia sławnych osób z dziećmi możemy użyć na lekcji o dopełniaczu saksońskim. Zdjęcia przedstawiające różne kurorty – w celu tworzenia zdań warunkowych, np. drugiego stopnia (*Co byś robił, będąc teraz w tym miejscu?*).

▣ Ulotki z supermarketów

Na każdej ulotce znajdują się zdjęcia tego samego przedmiotu, ale w różnych kolorach, rozmiarach lub zestawieniach, albo rzeczy podobnych do siebie. Zdjęcia mogą służyć do ćwiczeń w parach typu „znajdź różnice” (*find the differences*).

Korzystając z tego, że ulotki reklamują różne kategorie produktów, możemy wykorzystać je do tematycznych gier planszowych (*thematic board games*). Potrzebne nam będą: plansza, kostka

i pionki. Do każdego kwadracika oznaczonego numerkiem dopasowujemy obrazek. Polecenia formułujemy zależnie od poziomu. Dla poziomu podstawowego może to być: *nazwij przedmioty na obrazku; użyj stopnia wyższego lub najwyższego przymiotnika do porównania rzeczy na obrazku*. Dla poziomu wyższego: *poinstruuj kolegę, jak działa to urządzenie; powiedz, kto mógłby nosić te rzeczy*.

Ulotki reklamowe mogą być używane również do pracy w parach lub grupach w celu utworzenia dłuższych wypowiedzi niż jedno-, dwuzdaniowe. Możemy polecić uczniom znaleźć prezenty gwiazdkowe lub urodzinowe dla rodziny lub przyjaciół, określić sumę, jaką mogą wydać i „pozwolić iść im na zakupy” – muszą uzasadnić swój wybór produktów.

▣ Instrukcje

Instrukcje używane jako instrukcje. Niezbyt miła forma, ale warta użycia. Dajemy każdemu uczniowi jedną instrukcję i prosimy, aby nauczyli jej się na pamięć. Następnie prosimy wybranego ucznia, aby powtórzył instrukcję na głos, ale popełniając trzy błędy. Słuchając, grupa musi stwierdzić, gdzie popełniono błąd.

Instrukcje jako test na rozumienie tekstu czytanego. Używając instrukcji jako tekstu do czytania, możemy wykorzystać ją na wiele sposobów. Instrukcję można pociąć i polecić uczniom, aby ułożyli ją w odpowiedniej kolejności. Można wykreślić nazwę produktu i poprosić uczniów, aby zgadli, do jakiego produktu się odnosi. Można wykreślić czasowniki.

Instrukcje jako ćwiczenie umiejętności pisania. Rozdajemy uczniom instrukcje i prosimy, aby przepisali je prostym językiem, łatwym do zrozumienia.

Instrukcje jako ćwiczenie w mówieniu. Kilka instrukcji przecinamy na pół i rozdajemy uczniom. Prosimy, aby znaleźli swoją połowę instrukcji. Po zakończeniu tego ćwiczenia można wykorzystać pomysły 1-3.

▣ Jajko niespodzianka

Jednominutowa wypowiedź. Prosimy ucznia, aby wybrał jeden pojemnik (taki jak w jajkach nie-

spodziankach). W każdym pojemniku jest zapisany na karteczce temat. Uczeń ma jedną minutę na przemyślenie tego, co chce powiedzieć, następnie przez jedną minutę mówi na zadany temat. Pomysł jest znany, ale atrakcją jest pojemnik.

Mapa umysłu. Dzielimy uczniów na 3-, 4-osobowe grupy. Prosimy, aby każda grupa narysowała jajko z tematem wypisanym w środku i później opracowała mapę słów związanych z danym tematem. Ten rodzaj ćwiczenia jest doskonały dla uczniów na wyższym poziomie zaawansowania.

Poezja z jajka. Jest to ćwiczenie na powtórzenie słownictwa. Słówka z ostatnich 2 lub 3 rozdziałów wypisujemy na kartkach. Karteczki, w przypadkowej kolejności, wkładamy do pojemników z jajek niespodzianek. Każdy uczeń, para lub grupa otrzymują pojemnik ze słówkami, po ich otwarciu uczniowie muszą napisać wiersz zawierający słowa i frazy, które otrzymali.

■ Torby pełne skarbów

Uczniów dzielimy na grupy, każdej z nich wręczamy torbę pełną wybranych przedmiotów. Do każdej torby przygotowujemy pytania, na które uczniowie powinni odpowiedzieć. Co może zawierać torba pełna skarbów?

Torba kluczy. Możliwe pytania: *Jakie drzwi można otworzyć tym kluczem? Wyobraź sobie, że jest to zaczarowany klucz – jakie magiczne miejsca może*

przed tobą otworzyć? Wyobraź sobie, że jest to klucz to twoich organów – do którego?

Torba guzików. Możliwe pytania: *Od jakiej części garderoby odpadł ten guzik? Wyobraź sobie, że jest to tajemniczy guzik – naciskasz go i...*

Torba rachunków. Możliwe pytania: *Kto zrobił zakupy? Jaki był cel zakupów? Jaki był najważniejszy zakup?*

Torba łatek. Możliwe pytania: *Co uszyto z danego materiału? Czy założyłbyś tę rzecz? Czy polecilibyś ten wzór przyjacielowi?*

Torba opakowań na prezenty. Możliwe pytania: *Co było w środku? Kto kupił prezent? Dla kogo?*

Torba papierków po czekoladkach. Możliwe pytania: *Kto lubi te czekoladki? Kto i gdzie je kupił? Na jaką imprezę?*

W magicznej torbie może się znaleźć wszystko – odpowiedniej wielkości – o czym uczniowie mogą opowiadać. Możemy poprosić uczniów, aby przygotowali nam swoje magiczne torby, które wykorzystamy później na lekcjach.

Bibliografia

Materiały 12. Międzynarodowej Konferencji IATEFL we Wrocławiu w 2003 roku.

Strony internetowe, m.in. www.geocities.com/SoHo/Square/3621/Fluency.htm.

Soars J., Soars L. (2000). *New Headway Pre-Intermediate. Teacher's Resource Book*, Oxford: OUP.

(styczeń 2008)

Materiały praktyczne

Lidia Falkowska-Winder¹
Katowice



How to protect the environment

Środowisko naturalne, ochrona środowiska – tematy ważne nie tylko dlatego, że stanowią zagadnienia maturalne, lecz głównie ze względu



¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół nr 7 w Katowicach oraz lektorką języka angielskiego w Górnośląskiej Szkole Handlowej w Katowicach.

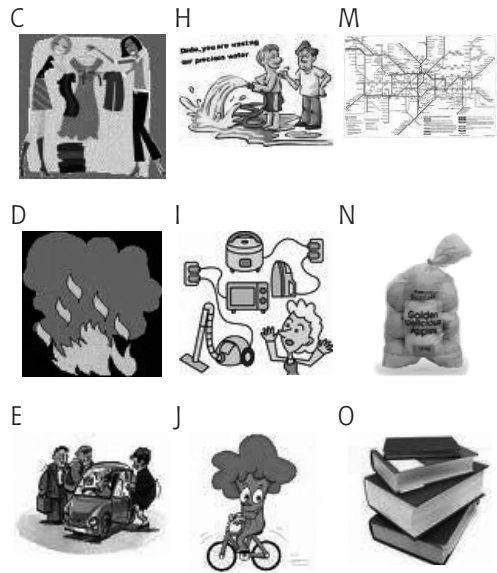
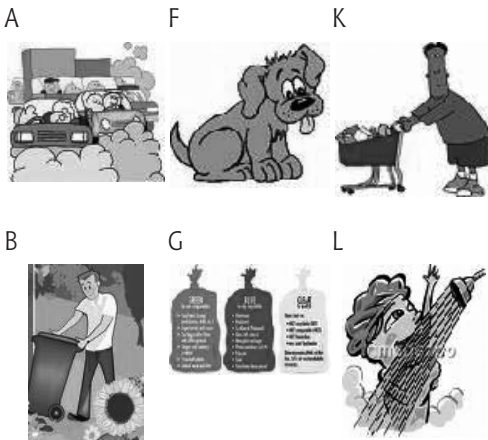
du na to, że wyznaczają jakość naszego życia. Z tych powodów znajdują miejsce w niemal każdym podręczniku. Niestety, społeczna świadomość procesów ekologicznych, zagrożeń, sposobów ochrony natury i ich znaczenia jest wciąż niedostateczna, o czym świadczy pogłębiająca się stale degradacja środowiska. A przecież tak wiele zależy właśnie od nas. Tak więc dopóki będzie się utrzymywał taki stan rzeczy, musimy wykorzystać każdą okazję, by uczyć szacunku do przyrody i tego, w jaki sposób ją chronić – dla dobra nas wszystkich.

Before reading the text (work in groups of two to four).

Exercise 1. Look at the pictures below:

- what rules concerning the environment may relate to them? Sort them into two groups: what we should and shouldn't do to protect the environment. Write down your ideas in the table (use do/don't; should/shouldn't),
- scan the text looking for relevant rules in the text.

HOW TO PROTECT THE ENVIRONMENT	
DOS	DON'TS



Read the text thoroughly. Highlight new vocabulary which is worth remembering after having read the text.

To **protect** the environment we'd rather start from ourselves because, as the English say, **every little helps**.

At home

- **Conserve electrical energy and gas**, so
 - **turn off** the lights you don't **need** and the **electric household appliances** such as a cooker, washing machine, vacuum cleaner, as well as TV or computer (that) you aren't using,
 - **cut down** on your **central heating**.
- If you don't want to **waste** water,
 - have a shower rather than a bath, and do it as quickly as possible (that means that you shouldn't stay under the shower **for hours**),
 - you can also use rain water to **water** your plants, especially in the garden or on the balcony.
- As for food:
 - **avoid** buying **pre-packed** food because the containers are usually very difficult to **recycle**,
 - also **avoid** buying **highly processed** food – the production of such products **consumes** a lot of energy, and the food itself contains a lot of artificial preservatives, which are unhealthy,
 - don't waste any food, so don't buy too many things to eat. If you have more food than you need, don't **throw it away** into a **rubbish bin**

– give it to **the poor** or to animals e.g. birds, **stray** dogs or **alley** cats.

- Sort your waste. Don't throw into rubbish bins anything that can be recycled, that is paper, glass, plastic or clothes. Put them into **recycling bins** such as wastepaper bins, bottle banks, plastic recycle banks. Give the clothes that are not too **worn out** to **people in need** or to animal shelters. Don't **throw away** books you don't need – take them to a second-hand bookshop or give them to others who need them.
- Try to buy **second-hand** clothes and use second-hand books and coursebooks.
- If it is possible, buy and use **recyclable goods** and packages.
- You shouldn't use any **toxic substances** or too much detergents because they are **harmful** and **pollute** water and **soil**.

Outside home

- You mustn't **dump** any **litter** anywhere, especially in the forest, park, on the beach or in the mountains; put it into rubbish bins.
- If you are really **environmentally friendly**, collect the **litter** you come across in public places.
- Don't light fires, or burn grass or shrubs, because burning produces **carbon dioxide** which **pollutes** the air.
- **Feed** wild animals, especially birds, alley cats or stray dogs; they need your help especially in winter.
- When it comes to travelling:
 - use **public transport**, such as the bus, tram, coach, train, rather than the car,
 - try to **adopt** and **promote** a **car share** scheme. Sharing journeys saves money, **reduces CO₂** and is fun. If possible avoid going alone by car,
 - if you are not going anywhere very far away, go on foot or by bike,
 - make sure that your car doesn't **consume** too much petrol or doesn't **emit** too much **exhaust fumes**, which **cause air pollution**.

Exercise 2. Fill in the blanks with the verbs from the list, then put the expressions into the right column in the table below.

light	dump	water	feed	recycle
pollute	avoid	burn	emit	waste
conserve	cut down on	turn off		
consume	protect	share		

- the environment
- too much petrol
- electrical energy
- central heating
- lights
- buying too much
- food
- wild animals
- plastic containers
- grass and shrubs
- litter
- plants
- water
- fires
- exhaust fumes
- a car

Harmful for the environment ☹️

Beneficial for the environment 😊

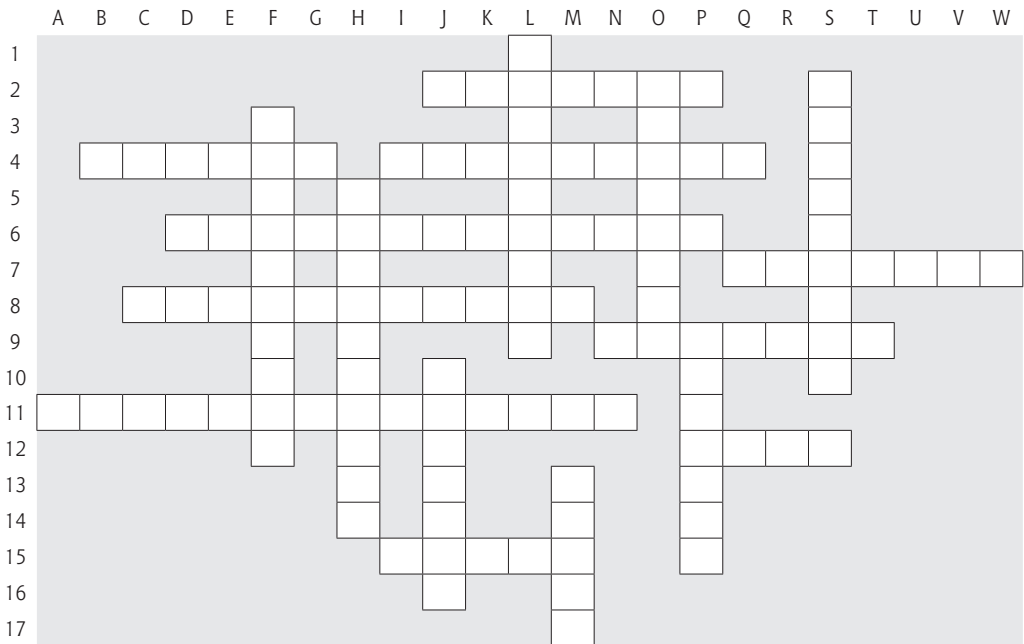
Exercise 3. Complete the sentences with the words below.

worn out shelters highly processed
 fumes recycling dioxide public
 pre-packed bins stray recyclable
 alley in need toxic detergents

- a) **rubbish** are containers that you put waste in
- b) **dogs** or **cats** are dogs or cats that either have got lost or don't have a home
- c) **food** is wrapped or put into a container before being sent to shops to be sold
- d) **clothes** can no longer be used because they are so old or because they have been damaged by continued use

- e) food which has been treated with many chemicals that preserve it or give it extra taste or colour is **food**
- f) **people** don't have enough food, money or support
- g) containers where you throw waste to be recycled e.g. old newspapers, plastic, metal, bottles and cans are called **bins**
- h) **goods** are able to be recycled i.e. they can be collected and used again or treated to produce useful materials which can be used again
- i) **carbon** is a gas produced by burning carbon or breathed out by people and animals
- j) are chemical substances for removing dirt from clothes or dishes etc. which cause damage or injury to people's health and to the environment
- k) **transport** is a system of vehicles such as buses and trains which operate at regular times on fixed routes; it is provided, especially by the government, for the use of people in general
- l) **substances** contain poison
- m) **animal** – buildings, usually owned by charity, that provide a place/protection for animals which have been badly treated or don't have a home
- n) is gas or smoke that smells unpleasant and strongly, and is dangerous to breathe

Exercise 4. Do the crossword.



Across:

- 2-J – make sure that somebody or something is not harmed or damaged
- 4-B – small pieces of rubbish (paper, bottles, cans) that people have left lying in a public place
- 4-I – a device, machine or piece of equipment, especially an electrical one that is used in the house
- 6-D – substances used to prevent food from going off
- 7-Q – waste gases that come out of a vehicle or a machine
- 8-C – the natural world in which people, animals and plants live
- 9-N – to collect and treat things which have been already used to produce useful things that can be used again
- 11-A – a system of heating buildings by warming air or water at one place and then sending it to different rooms in pipes
- 12-P – put down or drop something carelessly and quickly; get rid of something unwanted, espe-

cially by leaving it in a place where it is not allowed to be

15-I – strong, unpleasant and sometimes dangerous gas or smoke

Down:

F-3 – helpful or good

H-5 – not new, that has been owned by somebody else

J-10 – having a bad effect on something, esp. on someone's health

L-1 – a substance that adds dirty or harmful substances to air, water, land

M-13 – use more of something than is necessary or useful, also things that are no longer needed and are thrown away

O-2 – protect something from damage or waste; use as little of something as possible so that it lasts a long time

P-9 – use something in smaller amounts

S-2 – home and everything that is connected with looking after it

Answer key:

Ex. 1. a) suggested answers:

Dos:

A: make sure that your car doesn't consume too much petrol or doesn't emit too much exhaust fumes

B: collect the litter you come across in public places, put litter into rubbish bins

C: buy second-hand clothes; give the clothes that are not too worn out to people in need or to animal shelters

E: adopt car sharing programme

F: feed wild animals as well as alley cats or stray dogs

G: sort your waste and put it accordingly into bottle banks, wastepaper bins, plastic recycle bins etc.

H: use rain water to water your plants

I: turn off the lights you don't need and the electric household appliances you aren't using

J: whenever and wherever possible go on foot or by bike, rather than by car

L: have a shower instead of a bath, take a shower as quickly as possible

M: use public transport

O: buy and use second-hand books

Don'ts:

C: don't throw away into rubbish bins clothes that are not too worn out

D: don't light fires, or burn grass or shrubs

H: don't waste water

I: don't waste electrical energy or gas

K: don't buy more food than you need; avoid buying highly processed food

L: avoid having baths: have a shower rather than a bath

N: don't buy pre-packed food

O: don't throw away books that can be used by somebody else; buy second-hand books

Ex. 2.

Harmful for the environment: **consume** too much petrol, **waste** food, **dump** litter, **pollute** water, **emit** exhaust fumes, **burn** grass and shrubs, **light** fires

Beneficial for the environment: **protect** the environment, **conserve** electrical energy, **turn off** lights, **recycle** plastic containers, **cut down on** central heating, **avoid** buying too much, **feed** wild animals, **water** plants, **share** a car

Ex. 3.

a) rubbish bins, b) stray dogs; alley cats, c) pre-packed food, d) worn out clothes, e) highly processed food, f) people in need, g) recycling, h) recyclable, i) carbon dioxide, j) detergents, k) public transport, l) toxic substances, m) animal shelters, n) fumes



Mam nadzieję, że zaproponowany przeze mnie materiał okaże się przydatny i interesujący zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów, że wzbogaci nie tylko funkcje językowe, ale również nasz stosunek do otaczającej przyrody o istotne wartości humanistyczne.

(marzec 2008)

Gabriela Czarnik¹
Cieszyn

Zróbmy przedstawienie – kółko teatralne w języku angielskim

Poniższe scenariusze czterech przedstawień – wystawione przez uczniów Gimnazjum Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie w latach 2006-2007 – powstały na cotygodniowe zajęcia kółka teatralnego, do którego należą ochotnicy z klas 1-3 gimnazjum o różnym stopniu zaawansowania języka. Program kółka zakłada przygotowanie i zaprezentowanie 3-4 przedstawień w ciągu roku szkolnego przed publicznością złożoną z uczniów, nauczycieli oraz rodziców. Terminy przedstawień są zazwyczaj związane z wydarzeniami z życia szkoły (np. szkolna Wigilijka, święta i uroczystości, zakończenie roku szkolnego oraz imprezy organizowane przez samorząd uczniowski).

Scenariusze są oparte na znanych utworach literackich autorów anglojęzycznych (np. W. Shakespeare *Romeo and Juliet*, Ch. Dickens *Christmas Carol*), elementach kultury Stanów Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii (świętach, np. *Thanksgiving Day*, *St Patrick's Day*), wydarzeniach i postaciach historycznych (np. *The great fire of London*, *Henry the Eighth*).

Podstawą dla nich są napisane przystępnym językiem streszczenia powieści, sztuk, opisy wydarzeń historycznych, biografie znanych postaci historycznych lub fragmenty powieści. Uczniowie zapoznają się z materiałem źródłowym i przedstawiają propozycje scen (5-6 scen w przedstawieniu trwającym 25-35 minut) oraz postaci. Następnie z pomocą nauczyciela piszą scenariusz (dialogi i didaskalia). Nauczyciel podsuwa im potrzebne słownictwo, pomysły oraz czuwa nad poprawnością gramatyczną tekstu. Tak powstaje najczęściej uwspółcześniona wersja oryginalnej historii, zawierająca dużo elementów humorystycznych, napisana współczesnym językiem, także kolokwialnym, nawiązująca do popkultury lub sytuacji z życia szkoły.

Potem omawia się scenografię i kostiumy, wyznacza osoby do ich realizacji. Po podziale ról uczniowie przystępują do uczenia się tekstu na pamięć, prób przedstawienia oraz próby generalnej. Punktem kulminacyjnym jest premiera przedstawienia przed publicznością.

Korzyści płynące z wykorzystania technik teatralnych jako metody uzupełniającej w nauczaniu języka angielskiego są wielorakie. Należą do nich: poszerzanie znajomości języka (słownictwa, gramatyki, ortografii, pisania), doskonalenie poprawności wymowy, poszerzanie wiedzy na temat kultury, historii i literatury krajów anglojęzycznych, zwiększenie motywacji uczniów do nauki języka obcego oraz wiary we własne siły i możliwości (zwłaszcza u uczniów słabszych), rozwijanie umiejętności pracy w grupie, zdyscyplinowania i odpowiedzialności, możliwość wykazania się kreatywnością i talentem artystycznym, rozwijanie umiejętności związanych z wystąpieniami publicznymi (odpowiednia wymowa, mimika, gesty, poruszanie się na scenie, opanowanie tremy i stresu), a także dobra zabawa.

Mam nadzieję, że zachęcą one innych nauczycieli do zabawy w teatr w języku angielskim ze swoimi uczniami.

Romeo and Juliet

Characters: Narrator, Polish narrator, Romeo, Juliet, Prince of Verona, Benvolio, Paris, Capulet, Lady Capulet, Friar Lawrence, Servants, Capulet's servants, Neighbour

Polish narrator:

Dwa rody równe odziane godnością,
w pięknej Weronie, gdzie przebiega sztuka,
Gniew dawny nową podsycając złością,
I krew szlachetna dłonie szlachty bruka.

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie.

Z lędzwi dwu wrogów zrodziło się życie,
Pary kochanków przez gwiazdy przeklętych,
a wraz z ich śmiercią smętną, jak ujrzenie,
Zmarła nienawiść rodziców zawziętych.

Narrator: There are two noble families in the town of Verona: the Capulets and the Montagues. And they don't like each other. It pisses off Verona's Prince who decides to punish by death any future troublemakers.

Scene 1

Prince of Verona (enters, looks at dead bodies lying in the street): What is this? A dead Capulet? A dead Montague? Not again! Any future troublemaker will be punished! By death! *(to servants):* Clean the street! *(servants carry out the bodies).*

Benvolio: Jakiż smutek wydłuży godziny Romeo?

Romeo: Brak tego, co by umiało je skrócić.

Benvolio: Zakochany?

Romeo: Nie.

Benvolio: Niezakochany?

Romeo: Nie, zakochany, ale niekochany.

Narrator: Now, Romeo, a Montague, complains to his cousin Benvolio that Rosaline, a woman whom he loves, doesn't return his affection. Benvolio advises him to forget her and find another. There is plenty more fish in the sea.

Scene 2

Benvolio and Romeo are having a beer.

Benvolio: What's wrong?

Romeo: She doesn't love me, *he cries and blows his nose noisily.*

Benvolio: Which one is it now? Catherine, Elizabeth, Anne?

Romeo: Rosaline!

Benvolio: Ah, a new one. Don't worry, my friend, there is plenty more fish in the sea and in Verona still some women you haven't tried yet! Here, I've got a list *(shows him the list).*

Paris: Lecz o zalotach mych cóż powiesz, panie?

Capulet: To samo, co ci już wcześniej mówiłem, jeszcze me dziecko nie poznało świata, nie ukończyło jeszcze lat czterestu.

Narrator: Paris, from the Prince's family, wants to marry Juliet Capulet but her dad asks him to wait as Juliet is not fourteen yet. A marriage with a child is a crime.

Scene 3

Paris: I'd like to marry your daughter!

Capulet: Juliet? But she is too young! Only fourteen! It's perversion! Disgusting!

Paris: OK, I guess I can wait. I hope she will grow fast!

Capulet: Chłopcze, obiegnij uroczą Weronę
Znajdź każdą tutaj spisana osobę
I nie mieszkając oświadczyć wszystkim grzecznie

Że ja i mój dom witamy serdecznie.

Capulet gives a list of guests to a servant who leaves in a hurry.

Narrator: Romeo and Benvolio meet the Capulet's servant in the street. His task is to invite guests to a fancy dress party at the Capulets'. Romeo and Benvolio decide to go there. What the hell, a party is a party, any occasion is good!

Scene 4

Romeo: Did you hear that? A party at the Capulets!

Benvolio: You don't want to go, do you? They will eat us alive! Besides, I've got nothing to wear!

Romeo: It's a fancy dress party! You can dress up as a snowman or something! Free food and drink and girls, from the enemy, we're going!

Lady Capulet: Wesele! Właśnie tu przyszedłam, by mówić o tym weselu. Córkę moją Julio, powiedz, co sądzisz o swym zamażpójściu?

Juliet: Że jest to zaszczyt, o którym nie marzę.

Narrator: Julia agrees to have a look at Paris to see if she could possibly fall in love with him.

Scene 5

Lady Capulet: Juliet, my child, in every woman's life there comes a day when she has to...

Juliet: ...finally get a decent evening dress, matching shoes and some jewellery.

Lady Capulet: No, dear, to get married.

Juliet: No, thank you, no husbands. They want three meals a day and leave dirty socks on the bathroom floor. And drink. And smoke. And cheat. And beat their wives. And waste money. And...

Lady Capulet: But my child, Paris, from the Prince's family asked for your hand!

Juliet: ...and make mess, and want babies and...

Lady Capulet: ...and buy their wives dresses and shoes and jewellery.

Juliet: OK, I'll have a look at him.

Narrator: At the party Romeo and Juliet fall in love instantly, at the first sight. They don't know, however, what each other's surnames are. When they find out they are worried a bit. Still.

Song „When a man loves a woman” is played, Romeo and Juliet dance.

Narrator: When the party is over (*to Romeo and Juliet, still dancing*) OK, the party's over! Everybody goes home. Except for Romeo who jumps over the wall and sneaks into the Capulet's garden. There, his Juliet appears on the balcony. Finally they are able to... confess their love.

Romeo: Lecz cicho! Cóż to za jasność w tym oknie?

To świt się budzi, a Julia jest słońcem!

Wstań, piękne słońce, zniszcz księżyc zawistny

Który już osłabł i pobladł z boleści

Że służka nad nim góruje pięknością.

Scene 6

Juliet: Who's there?

Romeo: Your Romeo!

Juliet: Who?

Romeo: It is I, (*spells*) R-O-M-E-O!

Neighbour: Shut up, I'm trying to watch „M jak miłość” here!

Romeo comes closer and looks at Juliet who has a green mask on her face and slices of cucumber on her eyes: Oh dear, in the afternoon you looked prettier.

Juliet: It is a mask!

Romeo: Take this vegetable off your eyes!

Juliet: I'm not sure I want to see you.

Romeo: I bet you do! I was Mister of Śląsk Cieszyński 1993!

Juliet: OK, you will do. So, why did you come here?

Romeo: Because I love you, even with cucumber on your eyes!

Juliet: Cool! I like you too! Why do our families hate each other?

Romeo: Because your grandfather's uncle's mother's sister stole my grandmother's brother's wife's spoon in the seventeenth century. But I want to be with you. We must keep it a se-

cret. I will find a way for us to be together. I will call you tomorrow.

Juliet: OK, but not at seven, „Moda na sukces” starts then.

Narrator: Romeo and Juliet promise each other a lot of things. Lovers usually do. The next day Romeo runs to his friend and confessor Friar Lawrence.

Friar Lawrence: Któż to tak słodko wita mnie przed świtem?

Synu mój, tylko ów, co chce się smucić

Musi posłanie tak wcześniej porzucić.

Scene 7

Romeo: Morning, Lawrence, I need you to help me.

Friar Lawrence: No, no, you still owe me five hundred dollars, remember?

Romeo: I don't want money from you, I want to marry...

Friar Lawrence: ...thanks, I'm not interested, I prefer being single.

Romeo: Not you! Juliet!

Friar Lawrence: Who is Juliet?

Romeo: The most gorgeous woman I have met so far.

Friar Lawrence: OK, tomorrow, at five in the morning.

Romeo: So early? Have mercy.

Friar Lawrence: We do worse things for love!

Romeo: OK then.

Narrator: So, Romeo and Juliet marry in secret and then things get complicated. Tybalt – Juliet's cousin kills Romeo's friend Mercutio so Romeo kills Tybalt. As a punishment the Prince tells him to get the hell out of Verona. Julia is having second thoughts about the marriage to a person who goes on killing her family members but in the end love wins and the lovers spend their wedding night together (*to audience*). No scene here. OK. The morning scene.

Juliet: Idziesz już? Jeszcze ranek nie tak bliski.

Słowik to a nie skowronek się zrywa.

Romeo: To był skowronek, który dzień obwieszcza, nie słowik.

Miła, spójrz, jak blask złowrogi

Chmury otacza koronką na wschodzie

Już zgasły świece nocy, dzień wesoły

Stanął na palcach, na gór mglistych szczycie
chcąc żyć, odejdę, pozostając, umrę.

Juliet: You're going already?

Romeo: I'll call you. Where the devil is my left
shoe? And haven't you seen my wallet?

Juliet: No, I haven't. See you darling.

Romeo: Goodbye dear.

Narrator: Romeo goes to Mantua and Juliet is sup-
posed to marry Paris but she doesn't like the
idea of bigamy so she runs to Friar Lawrence
who has a plan how to reunite them.

Friar Lawrence: Zabierz ten flakonik, a kiedy znaj-
dziesz się już w łożu, wypij

Jego zawartość, natychmiast obejmie
całe twe ciało chłód i ciężałość

Puls twój zakończy przyrodzone bicie

Ustanie oddech, ciało twe ostygnie

I nic nie będzie świadczyło, że żyjesz.

Friar Lawrence: Do not worry, my child, I have here
some very good stuff, the best you can get
from dealers. You will drink it and everyone
will think you're dead. We will organize nice
funeral, put you into the crypt and when you
wake up you can join your Romeo and live
long and happily ever after. I will call Romeo
and tell him all about it. A thousand dollars,
please (*Juliet pays him, takes the drug*).

Narrator: So far everything goes according to
the plan. Juliet drinks the poison, appears
to be dead, is laid to rest in the family crypt
but Romeo doesn't answer his phone (*voice
mail is on*) so he just hears Juliet is dead. He
is devastated. He decides to kill himself too,
at Juliet's grave. A perfect solution! He runs
back to Verona and goes to the crypt. Mean-
while Paris, the ex-future husband, also goes
to Juliet's grave. With flowers.

Paris: O kwiecie, kwiaty na twe łożę znoszę
skryte pod stropem z prochu i kamienia
Które w noc każdą wonną wodą roszę
a z nią niech płyną łzy me i westchnienia.

Romeo: I am sorry but I will have to kill you.

Paris: I'm not (*they fight, Romeo kills Paris*).

Paris: I'm dead!

Romeo: I said I was sorry!

Narrator: Romeo enters the crypt and sees Juliet who
seems to be quite dead. He can't imagine life
without her (*to audience*). He has always had

poor imagination, so he drinks the poison and
dies by her side. Immediately after that Juliet
wakes up and sees Romeo who is dead.

Juliet: Romeo, hey Romeo (*shakes him*) wake up!
Are you dead or something? Oh, you are! How
could you do that to me? (*shakes him again*).
How can I live in this world without you? (*hits
him lightly*). I'll have to do the same! And you
promised we'd make all important decisions
together! (*she takes the dagger and kills herself,
song „Love hurts” is played.*)

Narrator: So, Romeo and Juliet prefer to kill them-
selves rather than be separated. So romantic
and tragic (*cries, wipes tears with a handkerchief*).
As a result, the Capulets and Montagues decide
to stop fighting. Better late than never!

Polish narrator:

Posępną zgodę ten ranek nam wieści.

Słońce z żałości skryło się, choć dnieje;

Bo nie słyszano dotąd opowieści

Smutnej jak Julii i Romea dzieje.

Fragmety w języku polskim (W. Shakespeare
Romeo and Juliet, przekład S. Barańczak) zostały
wprowadzone w celu ułatwienia widzom (rodzi-
com nieznającym języka angielskiego) śledzenia
historii Romea i Julii.

■ Christmas carol

Characters: Narrator, Ebenezer Scrooge, Bob Cratchit,
Nephew, two men asking for money, Jacob (Bob)
Marley, Ghost of Christmas Past, Ghost of Christmas
Present, Ghost of Christmas Future, Boy Scrooge, Young
Scrooge, Girlfriend, Tiny Tim, Cratchit's wife and chil-
dren, Customers in shop

Narrator: It was Christmas Eve. Ebenezer Scrooge
was sitting in his shop with women's under-
wear and he was doing what he liked most:
counting his money. His worker, Bob Cratchit
was serving the customers. (*Bob shows two
women some bras and knickers*)

Scrooge: (*counts*) One, two, three, four... (*Cratchit
enters*)

Cratchit: Excuse me, sir. Do you think I could turn
the heating on? The changing room is rather
freezing and the customers are complaining.

Scrooge: Damn it, Cratchit! Don't interrupt me
when I'm counting money! Never! Besides,

electricity costs! If they want to be warm they should try a shop with fur coats!

Scrooge continues counting, Cratchit goes back to customers, Nephew enters.

Nephew: Hello, Uncle! Merry Easter, I mean Merry Christmas! How is Aunt? Oh, I know how she is, she is dead! Would you like to join us for Christmas dinner tomorrow?

Scrooge: No, I'm afraid I can't, I must count my money, and I hate Christmas!

Nephew: OK, suit yourself, *(to audience)* you old mean bugger! *(Nephew leaves).*

Narrator: Later, two men entered the shop *(two men enter).*

First man: Good afternoon, sir, and Merry Christmas! *(he starts looking at the underwear in the shop).*

Second man: We are collecting money for the poor and needy. Could you perhaps donate something?

Scrooge: No! Go away and leave me alone. What am I, a charity? *(two men leave in a hurry).*

Cratchit: Sir, do you think I could get a discount on this pair of knickers? *(shows a pair).* Say, ten per cent? I'm rather poor and I'd like to buy a present for my wife.

Scrooge: OK, five per cent, I'm not made of money!

Cratchit: Thank you, sir, she will be so happy! *(Cratchit and Scrooge leave the shop).*

Narrator: That evening Scrooge was sitting in front of his big TV when suddenly he saw a ghost in front of him. The ghost looked like Bob Marley who, when alive, was his business partner *(Scrooge sits on the sofa, Bob Marley enters).*

Bob Marley: Hey, man! Remember me? I can never be in peace now because when I lived I only thought about money *(to audience)* and joints. But I'm here to help you. You have a chance to avoid my terrible destiny. Tonight three ghosts will visit you *(Marley leaves).*

Scrooge to audience: Gee, did you see that? And I haven't drunk anything all day!

Narrator: Scrooge went to bed and fell asleep. But soon he woke up. A figure of a strange man appeared near his bed.

Ghost of Christmas Past: I am the Ghost of Christmas Past, GCP1 for short. Come on, I will show you something.

Narrator: GCP1 showed Scrooge some scenes of Christmases from the past. In one scene Scrooge saw himself as a boy at school. He was reading a book. *(Boy Scrooge is reading a magazine, e.g. „Tina” or another women’s mag, Narrator looks at him)* OK, a magazine. He was alone and lonely. All the other boys had gone home for Christmas yet nobody invited him. In another scene Scrooge saw himself as a young man with his girlfriend whom he didn't marry because she was poor *(Girlfriend and Young Scrooge enter).*

Girlfriend: When are you finally going to marry me, Eb? How much do you love me?

Young Scrooge: I don't know yet, how much do you have? Show me the bank statement. *(looks at it)* I'm sorry, I don't love you enough! I can't afford it.

Narrator: Scrooge shouted:

Scrooge: That's enough!

Young Scrooge: No, it isn't! *(he leaves)*

Narrator: Scrooge fell asleep again but after a while, the Ghost of Christmas Present, GCP2 woke him up.

GCP2: Hey, wake up! *(shakes him)* Have a look at this!

Narrator: GCP2 took Scrooge to the house of Bob Cratchit and his family. It was cold in the house and they were sitting around a small plate of the smallest, cheapest cookies from Biedronka. Bob's youngest child, Tiny Tim looked weak and ill. But they were happy together.

Cratchit and his family sit at a table, Tiny Tim devours the cookies.

Cratchit: Merry Christmas! What wonderful cookies! Do you like your present, my dear? Mr. Scrooge also wishes you Merry Christmas. *(to audience)* Lying on such day!

Narrator: Then the third ghost appeared, the Ghost of Christmas Future – GCF. He showed Scrooge some scenes from the future. In one, people were talking about Scrooge's death, they were celebrating it with dance and music *(cheerful music is played, people dance).*

The ghost also showed Scrooge Cratchit's family again. They were very sad because Tiny Tim had died *(the body is carried away).* Scrooge did a lot of thinking that night. In the morning he opened his window and asked:

Scrooge: What day is it today?

All: It's Christmas day! *Cratchit*: You old fool.

Narrator: Scrooge was very happy. He wished everybody he saw Merry Christmas (*Scrooge wishes some people from the audience Merry Christmas*), he donated money to charities (*Scrooge gives some coins to a person with a card-board sign*: „I'm not hungry, I'm collecting for beer”) and bought a huge turkey for Cratchit's family (*Scrooge gives the turkey to Cratchit*). He visited his nephew and had the best Christmas dinner of his life (*Scrooge hugs Nephew*). The next day he went to the shop to organize a sale (*Scrooge hangs out signs „Sale”*). He waited for Cratchit (*Cratchit enters*).

Scrooge: You are late!

Cratchit: I'm so sorry! The traffic is bad today.

Scrooge: In that case, I'm going to... increase your salary! Merry Christmas, Bob! (*They hug*).

Narrator: From that day, Scrooge was the happiest man in the world. He gave money to the needy, he lowered the prices in his underwear shop, he helped everyone. And people always said about him:

All: He knew how to celebrate Christmas! (*A Christmas carol is played*).

■ Winnie the Pooh – an expedition to the North Pole

Characters: Winnie the Pooh, Christopher Robin, Student, Piglet, Rabbit, Owl, Eeyore, Kanga, Roo, Tigger

Christopher: It is holiday time again! Free at last!

We have time to relax, have fun, visit wonderful places and discover fascinating things! For example the North Pole (*Ch.R. starts packing, putting on his boots*).

Winnie the Pooh enters and sings song 1:

Sing Ho! For the life of a bear!

Sing Ho! For the life of a bear!

I don't much mind if it rains or snows,

'Cos I've got a lot of honey on my nice new nose!

I don't much care if it snows or thaws

'Cos I've got a lot of honey on my nice clean paws!

Sing Ho! For a bear

Sing Ho! For a Pooh!

And I'll have a little something in an hour or two!

Winnie the Pooh: Good morning, Christopher Robin.

Christopher: Hello, Winnie the Pooh. Nice song. I can't get this boot on. I keep pulling so hard that I fall over backwards. Do you think you could very kindly lean against me (*they sit back to back, Ch.R. pulls on his boot*).

Student: You fall over because of the force you apply to pull on the boot and the centre of gravity.

Christopher: How do you know that?

Student: I have a great physics teacher.

Winnie the Pooh: So, what do we do next?

Christopher: We are all going on an Expedition.

Winnie the Pooh: Going on an expedition?

Christopher: Expedition, silly old bear!

Student (*spells it out, shows a card*): E-X-P-E-D-I-T-I-O-N.

Winnie the Pooh: How do you know that?

Student: I have a very good English teacher.

Winnie the Pooh: Oh, I see. Where are we going?

Christopher: We are going to discover the North Pole!

Winnie the Pooh: Oh, what is the North Pole?

Christopher: It's... it's... just a thing you discover.

Student: The North Pole is the most northern point on the planet Earth. It is located here (*shows on the globe*).

Christopher: How do you know that?

Student: Well, I have an excellent geography teacher.

Winnie the Pooh: I see. Are bears any good at discovering the North Pole?

Christopher: Of course they are. And Rabbit and Kanga and all of you. We will all go on this expedition. You'd better tell the others to get ready.

Winnie the Pooh sees Rabbit: Hello, Rabbit. Get ready. We are all going on an expedition.

Rabbit: We are? What's an expedition?

Winnie the Pooh: Well, it's a sort of..., a kind of... it is something that...

Student: It is a long and carefully organized journey, especially to a dangerous or unfamiliar place. The first expedition to the North Pole was organized in 1909 by Robert Edwin Peary.

Rabbit: How do you know that?

Student: I have a fantastic history teacher.

Winnie the Pooh: Anyway, we have to bring things to eat with us.

Student: Provisions.

Winnie the Pooh: Yes, bring pro – things to eat. For example honey. Will honey be a good provision?

Rabbit: No idea.

Student: Honey is food high in calories, containing sugars that give you energy and the formula is... (*starts writing on board*)

Rabbit: How do you know?

Student: I have a marvellous chemistry teacher.

Piglet enters, blowing at a dandelion.

Winnie the Pooh: Hi, Piglet (*frightens him, Piglet drops the dandelion*). What are you doing?

Piglet: I was blowing at a dandelion.

Winnie the Pooh: What's a dandelion?

Student: A dandelion is a yellow flower which reproduces itself by blow-balls.

Piglet: How do you know that?

Student: I have a terrific biology teacher.

Winnie the Pooh: Anyway, we are going on an expedition, all of us, with things to eat, to discover something.

Piglet: To discover what?

Winnie the Pooh: Oh, just something.

Piglet: Nothing dangerous, I hope?

Winnie the Pooh: No. I've got to call everyone. Hey! Everyone, come here (*enters Kanga, Roo, Owl, Eeyore, Tigger, Rabbit's friends and relations*).

Rabbit: I didn't ask them, they just came. They always do.

Christopher: OK, everyone, let me have a look at you. Gee, you're in terrible shape! We have to get fit or at least warm up before the expedition.

Piglet: What shall we do?

Student: You have to do some stretching exercises and jogging perhaps (*they exercise*).

Eeyore: Really? How do you know that?

Student: I have a very resourceful PE teacher.

Christopher: OK, that's enough, let's go (*they march around the stage*).

Owl: How far is it to the North Pole? When will we get there?

Winnie the Pooh: I don't think I can answer this question. I am a bear with a very little brain, you know.

Student: It depends how fast you walk. If you walk 5 kilometers an hour and the distance is nine thousand kilometers it will take you one thousand eight hundred hours, which makes 75 days.

Owl: How do you know that?

Student: I have a very dedicated maths teacher.

Winnie the Pooh: Oh, I see. Actually, I don't. Anyway, let's sing something (*all sing Song 2*).

They all went off to discover the pole

Owl and Piglet and Rabbit and all.

It's a thing you discover as I've been told

by Owl and Piglet and Rabbit and all.

Eeyore, Christopher Robin and Pooh

And Rabbits relations all went too

And where the pole was none of them new

but it may appear just out of the blue.

Christopher: We are just coming to a dangerous place. Hush! (*they come to a river, all say Hush*).

Piglet: (is scared) What do we do now? (*all turn towards Student*).

Student: You could build a raft. To do that you need wooden planks, ropes, a sail, nails and tools. Here, I made a drawing for you (*shows the drawing*).

Roo: Wow! How did you know how to do it?

Student: I have an amazing design and technology teacher.

Christopher: We don't have time to build a raft. We'll jump (*they jump*).

Eeyore: Look at this (*shows church*). Can it be the North Pole?

Student: It is a church, a place where people pray. You can pray for the success of your expedition.

Eeyore: How do you know that?

Student: I have a demanding religion teacher.

Kanga: Isn't it beautiful here? Look at this landscape, the trees and lakes and flowers.

Roo: And cans and beer bottles and other interesting rubbish (*shows some rubbish*).

Kanga: I would love to be able to paint it.

Student: Like this? (*shows the picture*).

Kanga: It is wonderful! How did you do it?

Student: I have a very creative and inspiring Arts teacher.

Tiger stumbles over a book: Hey! Look what I've found!

Winnie the Pooh: It's a book, silly! Even I know that!

Tiger: What does it say? (*starts reading*) Litwo, Ojczyzno moja, Ty jesteś jak zdrowie, Ile cię trzeba cenić, ten tylko się dowie, kto cię stracił.

OK, but what does it mean?

Student: The author wants to say that Lithuania is his motherland, it is compared to health which is only appreciated when you fall ill and...

Tiger aggressively: How do you know what the author wanted to say, huh? Are you the author? You are not! So how do you know, huh?

Student: I have a great Polish teacher (*they go on*).

Piglet: I'm tired.

Winnie the Pooh: Me too. And hungry. I think it is high time for a little something.

Eeyore: I think we've got lost. Or, if we haven't yet, we will. Definitely. We will get lost. And suffer. And die of starvation. Nobody will know where our bones lie.

Owl: Look! What's that? A cafe!

Student: An Internet cafe.

Winnie the Pooh: Great! Can we stop to have some honey?

Student: I don't think so. An Internet cafe, as the name suggests, is a place where we can use the Internet, which is a network of all computers in the world. It is used to get information...

Owl: How do you know that?

Student: I have an outstanding computer science teacher. Here, I've downloaded a map of the area for you (*gives map to CH.R.*).

Christopher: Let's go (*they go on*).

Winnie the Pooh: I see it! I see it! It is over there! Can we have a little something now?

Christopher: Congratulations, Pooh. You've discovered the North Pole. There is even a sign.

Winnie the Pooh: What does it say?

Christopher: I don't know, it's not in English.

Student: It says in German (*reads*) „Damn, it is cold here!”, and in French „Gee, what are we doing here?”.

Tiger: How do you know what it says? Huh? You think you know everything, don't you? You're a bloody genius, right? So knowledgeable and wise, huh?! (*they fight, others try to stop them*).

Student: I have exceptional German and French teachers.

Owl: Very educational experience, indeed, very enlightening.

Kanga: Roo, my child, I think that you will go to the same school where this young lady goes and you will learn all these things.

Student: Here is our leaflet (*gives Kanga leaflet*).

Christopher: OK, but that's after summer. Now it is time...

Winnie the Pooh: For a little something?

Christopher: Yes, that too, and time to forget about school and learning and teachers, however wonderful. It is time to have fun and relax and discover...

Winnie the Pooh: The North Pole!

Eeyore: Again??!!

Student: No, it's time for holidays (*packs her things*).

Winnie the Pooh: And a little something! And a song!

All sing song 3:

Sing Ho! For the life of a bear!

Sing Ho! For the life of a bear!

I would really mind if it rained or snowed,

'Cos it's holiday time and it's time to go! (*repeat*).

Uwagi: Piosenki mogą być śpiewane do jakiegokolwiek melodii. Przedstawienie najlepiej jest zaprezentować na zakończenie roku szkolnego, wszyscy nauczyciele poczują się wtedy dowartościowani.

■ Thanksgiving

Characters: Pilgrim 1, Pilgrim 2, Pilgrim 3, Pilgrim 4, Woman, Child, Narrator, Indian 1, Indian 2, Indian 3, Mrs Brown, Grandma, Mr John Brown, Mr Jack Brown, Sally, Other Pilgrims and Indians

Scene 1

Pilgrim 1: I hate England. The jam is so expensive, the tea is so expensive and we can't even worship God in our way!!!

Pilgrim 2: England is better than the middle of nowhere.

Pilgrim 3: Maybe the middle of nowhere is better because it's constantly raining here and taxes are too high.

Pilgrim 1: The food is terrible too.

Woman: And women have to wear strange things on their heads! Here you are: cookies and jam (*puts them on the table*).

Pilgrim 2: England is an island, I hate islands, a continent will be better.

Pilgrims 3: OK, let's look for some continent! *They look for it on the globe.*

Pilgrim 2: Oh – It's water, we need land.

Pilgrim 1: Yes, yes, yes, here is the middle of nowhere!

Pilgrim 3: It is America! Let's go there.

Pilgrim 2: No, no, no. It won't work! And besides I get sea-sick on ships.

Pilgrim 4: Oh, we need a ship!

Pilgrim 1: I will sponsor it.

Pilgrim 4: It will be beautiful!

Pilgrim 2: No, I want to stay here. I know that bears and lions and other animals, for example Indians, live there.

Pilgrim 3: I believe that it is beautiful there.

Woman: OK, let's go.

Woman is ready, with a suitcase.

Scene 2 (*on the ship*)

Child: Daddy, daddy, I am hungry! We've run out of jam!

Woman: Oh, don't worry, we will be there soon. I'll give you a mincemeat sandwich.

Woman to Pilgrim 1: Frank, honey! How long is it going to take? You said that it is just a stone's throw.

Pilgrim 1: My dear, it looked like this on the map.

Child: I see it, I see it, it's over there.

Pilgrims 1, 2, 3, 4, Woman, Child: Hooray! America!

Woman: Finally!

Pilgrim 3: We have to land somewhere.

Pilgrim 2: There is no place to land. I knew it. There are only forests.

Pilgrim 4: Full of wild animals and Indians.

Woman: There are beautiful meadows too.

Pilgrim 2: I suffer from hay fever.

Woman: That place looks nice, we'll settle over there.

Scene 3

Narrator: Spring, summer and autumn passed quickly. Puritans did their best to build houses, grow crops, make jam but they weren't completely successful. Soon, a hard winter began.

Inside a hut.

Pilgrim 4: It's cold here!

Pilgrim 3: We don't have any food.

Pilgrim 2: I told you we should have stayed in England.

Woman: No, we mustn't complain! It is only a couple of months more.

Child: I am hungry. There is no more jam.

An Indian enters, Puritans ran away.

Woman: Welcome, nice to meet you. My name is Mary. And those cowards are my husband and his friends. Please, sit down. I have something for you.

She gives him a jar with leftover jam, he takes out his own food.

Woman: Oh, turkey!

Indian: Oh, turkey!

Woman: Oh, and pumpkin and corn!

Indian: Mumpkin, corn.

Child: Coca-cola!!!!

They sit at the table and start eating.

Scene 4

Narrator: Thanks to Indians' help Puritans survived the winter and spring came.

Indian 1: OK, me teach you to grow corn.

They grow corn.

Indian 2: And me teach you how to (*looks up in a dictionary*) cultivate pumpkins.

Indian 3: And we go to find wild turkey.

Child: How about Coca-cola, do you grow it or hunt it?

Narrator: As a result, Puritans learnt to produce food and they had a lot of supplies for the next winter.

They bring Coca-cola, jam and turkeys.

Scene 5

Narrator: The Puritans were thankful and they decided to give a big party to celebrate and thank God for His grace. They were also grateful to their friends so they invited Indians to dinner.

Woman: We have turkey, sweet potatoes and pumpkins.

They bring the food to the table.

Child: Coca-cola and different kinds of jam!!!

Knock, knock, Indians come in.

Pilgrim 1: Hello, welcome! Nice to see you again, please sit down.

They sit down.

Pilgrim 2: We have gathered here with our friends Indians... (*Indian child and Pilgrim child start to fight*) WITH OUR FRIENDS! to eat, have fun and dance. Let us all celebrate.

They start to eat, Pilgrim 3 and Indian try to get to know each other better.

Pilgrim 3: Mobile phone (*spells: m-o-b-i-l-e p-h-o-n-e*).

They show the things and teach each other the names.

Indian: Dead rabbit (*spells: d-e-a-d r-a-b-b-i-t*).

Scene 6

Poster shown: *Thanksgiving now.*

Narrator: Mrs Brown, Sally Brown and Grandmother are cooking a traditional Thanksgiving dinner. Mr Brown and his father are sitting in front of the TV and they are drinking beer, I mean Coca-cola.

Mrs Brown: Jack! Why are you watching TV?! Get up and help me! Now!

They get up and go to the kitchen.

Grandmother: John! Lay the table! Jack! Stuff the turkey! Finish the cake! Stir cranberry sauce and those sweet potatoes need peeling.

Narrator: After five hours of cooking they could finally start their Thanksgiving dinner.

They sit at the table.

Old Mr Brown: Thank you, Lord, that we can be together today, for this food and everything you give us.

Child: Can we start eating now?

Old Mr Brown: Not yet. Now everyone will say what they are grateful for. I'm grateful that I survived under one roof with my dear wife for so long.

Old Mrs Brown: And I'd like to thank for my lovely husband, still alive.

Mr Brown: I...

Mrs Brown interrupts: My husband and I are thankful for our house, cars, well-paid jobs, bright kids and the swimming pool in the garden.

Mr Brown: And all the love we give and receive in our family.

Sally: I'd like to thank for my parents and grandparents and friends and boyfriends.

Child: And I'm also grateful and very happy. Can we start eating now?

(listopad 2007)

Jolanta Tendera¹
Poznań



Przygoda z teatrem – sukces w nauczaniu języka obcego

Wielu nauczycieli języków obcych stawia sobie z pewnością pytania, czym jest sukces w nauczaniu języka obcego i czy ja jako zwykły nauczyciel go odnoszę. A czy nie jest sukcesem to, że potrafimy zachęcić uczniów do udziału w Dniu języków obcych lub w przedstawieniu w wersji obcojęzycznej?

To są właśnie nasze małe zwycięstwa, gdy z dumą patrzymy na uczniów, myśląc o tym, jak

dobrze wywiązali się z powierzonego im zadania. Takie chwile motywują i mobilizują do dalszych wysiłków.

Zachęciło mnie to do przygotowania przedstawienia *Asch – ein Mädchen aus der Nachbarschaft*, nowoczesnej wersji bajki o Kopciuszku według scenariusza mojego autorstwa.

Jest to historia nastolatki, być może z naszego bliskiego sąsiedztwa. Osamotniona, poniża-

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Komunikacji w Poznaniu.

na, wyśmiewana, wykorzystywana jako pomoc domowa, nie ma żadnych radości, czuje się pokrzywdzona przez życie. Dopiero dobra sąsiadka zmienia jej smutny los.

■ **Asch – ein Mädchen aus der Nachbarschaft**

Darsteller: Asch, Stiefmutter, zwei böse Schwestern: Bianka und Elke, Thomas, Nachbarin

Erzähler: Hallo, obejrzyj się wokół. Czy znasz swoich sąsiadów? Nie? No właśnie. Oni żyją obok i mogą mieć problemy, tak jak nasza Asch. (*wchodzi Asch*). Skromna, wrażliwa, samotna dziewczyna z sąsiedztwa. Jej rodzice niestety nie żyją, a ona mieszka u macochy.

Następuje prezentacja aktorów.

A oto i macocha (*wchodzi macocha*). Kolej na złe siostry: Bianka i Elke (*wchodzi siostry*).

Jak w każdej historii, która kończy się happy endem, jest też rycerz, który wyzwala swoją księżniczkę z opresji. To Thomas, przystojny, bogaty i o dobrym sercu, syn właściciela firmy budowlanej (*wchodzi Thomas*).

Jest również życzliwa sąsiadka, która pomaga Asch przetrwać złe chwile (*wchodzi sąsiadka*).

Pozwólmy im teraz przemówić.

Szene I. Im Haus der Stiefmutter

W tle spokojne Intermezzo nr 1 Eb Major Brahmsa. Przy stole siedzą macocha i Asch. Wchodzi Elke, ziewa.

Elke: Ich bin so schläfrig. Was gibt's heute zum Frühstück? (*spogląda na stół*). Brr. Schon wieder Spiegeleier. Gibt's nichts Anderes zum Essen?

Mutter: Nein.

Elke (siada ociężale): Na gut (*zaczyna jeść*). Pfui (*wypluwa jedzenie*).

Das schmeckt überhaupt nicht. Hast du es gemacht Asch?

Asch: Ja.

Elke: Ich habe es mir gedacht. Du taugst wirklich nichts (*mówi ironicznie*).

Asch: Das ist nicht wahr, (*mówi z oburzeniem, rzuca serwetkę na stół, podrywa się do góry*).

Elke: Doch. Das ist wahr.

Asch: Du bist gemein (*z płaczem wybiega z kuchni*).

Dzwoni telefon.

Elke: Hallo. Elke Meyer am Apparat. Wer, Thomas? Ja, gut.

Elke: Bianka, woła siostrę. Ein Anruf für dich. *Wchodzi zaspana Bianka.*

Bianka: Ja, ja, ich komm' ja schon (*Elke wręcza jej słuchawkę*).

Rozmawiając, chodzi najpierw z telefonem po pokoju, potem siada.

Ja. Hier Bianka.

Wer spricht denn da?

Ach du bist es Thomas.

Wie nett von dir.

Ja natürlich. Wir kommen gerne.

Ist es dein Ernst?

Nein. Wir kommen alleine.

Nein. Nein, wir würden uns nur ihretwegen schämen.

Mach's gut. Auf wiederhören.

Elke (jedząc kanapkę przy stole, pyta z zaciekawieniem): Na was ist?

Bianka: Thomas hat uns zu seiner Geburtstagsparty eingeladen.

Mutter: Ist das der Junge, dessen Vater eine Bau-firma hat?

Bianka: Ja genau der.

Elke: Ist er reich?

Bianka: Sehr sogar.

Mutter: Das ist gut. Und wann soll die Party stattfinden?

Bianka: Schon heute.

Elke: Waaaaas? (*wstaje zaskoczona*). Schon heute? Verflucht. Und wir haben keine passenden Kleider!!!

Bianka: Mutter, du musst uns helfen. Gib uns Geld. Wir müssen uns etwas Schönes kaufen.

Mutter: Selbstverständlich. Und wo soll die Party stattfinden?

Bianka: Im Klub „Paradies“.

Mutter: Dann sollt ihr Abendkleider tragen.

Elke: Logo.

Dzwonek do drzwi.

Mutter: Asch! (*mówi rozkazującym tonem*).

Asch: Ja, Mutter? (*Asch, której nie było w pomieszczeniu, wchodzi na scenę*).

Mutter: Asch, öffne die Tür!

Asch: Schon wieder ich (*mówi niezadowolona do siebie*).

Elke: Aber beeile dich wenigstens!

Asch: Ja. Ja.
 Asch wychodzi i wraca za chwilę.
 Asch: Ein Bote mit Einladungen von Thomas Krüger (wręcza zaproszenia).
 Bianka: Ah. Die (mówi z zachwytem w głosie).
 Asch: Gibt es auch eine für mich?
 Bianka: Das geht dich nichts an.
 Asch podbiega do czytającej zaproszenia Bianki i wrywa jej zaproszenie. Ucieka.
 Bianka: Gib die Einladung sofort zurück! (Bianka goni ją, stara się je jej wyrwać).
 Asch: Super. Ich bin auch eingeladen worden. Da kann ich auch mit euch gehen (mówi z zachwytem w głosie).
 Bianka: Wie bitte? Auf gar keinen Fall! (wykrzykuje).
 Asch: Aber, warum denn nicht?
 Elke: Haha. Sieh dich doch an! Du willst mit uns gehen? Du..., du... siehst so, so... häßlich aus (mówi ironicznie).
 Bianka: Ja. Vergiss es!
 Asch: Mutter. Bitte! Ich würde so gerne zu dieser Party gehen (mówi prosząco).
 Mutter: Schluss damit. Deine Schwestern haben Recht. Du bleibst zu Hause.
 Asch: Das ist ungerecht (z płaczem wybiega z kuchni).
 Mutter: Kommt! (wstaje) Wir gehen einkaufen (matka niewzruszona zwraca się do Bianki i Elke, wychodzą; słychać trzaśnięcie drzwi).
 Z głębi domu słychać płacz. Po chwili, ocierając łzy, wychodzi Asch. Rozlega się muzyka Satie „Grossierre nr 1”. Zaczyna sprzątać po śniadaniu. Zamiata.
 Asch: Vati. Mutti. Warum habt ihr mich verlassen? Es ist so schwer, ohne euch zu leben. Ich bin so einsam (mówi ze smutkiem w głosie, w tle nostalgiczna muzyka).
 Po dłuższej chwili, w tle słychać rozmowy, śmiechy.
 Asch: Sie kommen schon (podrywa się). Ich gehe lieber auf mein Zimmer.

Szene II Nach den Einkäufen

Wchodzi matka i córki z pakunkami.
 Mutter: Ah. Bin ich müde (siada).
 Elke: Ich auch (siada ciężko na fotel). Aber wir haben sehr schöne Kleider gekauft (wyciąga sukienkę i pokazuje). Nicht wahr, Bianka?

Bianka: Ja. Das stimmt.
 Elke spogląda na zegarek: Ah. Es ist schon so spät.
 Bianka, wir müssen uns schon fertig machen.
 Bianka: Du hast Recht.
 Mutter: Ja. Ihr habt nicht viel Zeit. Geht schon! (gestem pokazuje, że mają już pójść).
 Bianka i Elke znikają pośpiesznie w głębi domu.
 Mutter (ziewa, przeciąga się ociężale): Aaaa. Ich gehe schlafen.

Szene III Die Vorbereitungen auf die Party

Pośpiesznie wpada na scenę Elke, kończąc zakładanie sukni.
 Elke: Asch. Asch. Wo bist du?
 Asch: Ich komm ja schon!
 Elke: Mach mir das Make-up! (Asch zaczyna robić siostrze makijaż).
 Bianka: Hilf mir bei der Frisur! (wpada na scenę).
 Elke: Gib mir den Schmuck!
 Bianka: Gib mir die Ohringe!
 Asch: Ah. Was wollt ihr noch alles von mir (mówi z wyrzutem w głosie). Asch hier. Asch dort. Ich bin so schnell, wie ich nur kann (pomaga siostrze, gdy na scenę wchodzi macocha).
 Mutter: Seid ihr fertig?
 Bianka und Elke: Ja. Mutter.
 Mutter: Dann kommt schon! Das Taxi ist schon da. Uuund du, mach keine Dummheiten! (zwraca się groźnym tonem do Asch).
 Obie córki patrzą pogardliwie na Asch. Wychodzą, nie żegnając się z nią. Na scenie zostaje Asch i ciężko siada, by odpocząć.
 Asch: Wie immer bleibe ich zu Hause. Es wäre so schön, wenn ich auch einmal zur Party gehen könnte. Moment (słychać dzwonek do drzwi). Was höre ich denn da, nasłuchuje. Es klingelt. Vielleicht wollen sie mich doch mitnehmen (mówi z nadzieją i radością w głosie, idzie otworzyć drzwi).

Szene IV. Das Treffen mit der Nachbarin

Otwiera drzwi. Wchodzi sąsiadka.
 Nachbarin: Guten Tag, Asch.
 Asch: Ah. Sie sind's (mówi rozczarowana).
 Nachbarin: Ja, ich bin's. Warum sitzt du so alleine zu Hause? Was ist los?
 Asch potrząsa ramionami: Sie wissen ja schon. Ich bin nur Asch. Die dumme, schlecht aussehende

de Asch. Wer möchte mich schon zur Party mitnehmen. Wer?

Nachbarin: Was redest du denn da Mädchen. Zwar bist du nicht gut angezogen, aber du bist ein schönes, nettes und kluges Mädchen.

Asch: Na und?

Nachbarin: Ich kann dir helfen. Ich hole dir ein hübsches Kleid von meiner Tochter.

Asch: Ah. Sie sind so lieb (*rzuca się jej w ramiona*). Ich gehe so gerne zu dieser Party.

Nachbarin: Warte einen Moment. Ich hole nur das Kleid (*opuszcza scenę i zaraz wraca z sukienką w ręce*).

Nachbarin: Nimm es! Mach dir ein schönes Make-up und los geht's zur Party!

Asch: Vielen Dank. Ich bin Ihnen sehr dankbar.

Nachbarin: Vergiss es aber nicht! Viel Spaß (*wychodzi*).

Asch: Danke schön.

Asch wychodzi przebrana w suknię. Wygląda jak odmieniona. Patrzy w lustro. Ogląda się w nim, bierze torebkę i wychodzi.

Szene V. Auf der Party

Zmienia się sceneria. Światła, muzyka dyskotekowa, rozmowy, śmiechy. Wchodzi Bianka i Thomas. Rozmawiają. Zaczynają tańczyć. Za nimi wchodzi Elke z innym partnerem. Stoją cały czas z boku i rozmawiają. W trakcie wchodzi Asch. Thomas zamiera z osłupienia. Bianka potrząsa nim, chce go zmusić do tańca. Chwyta go za ramię, ale on nie chce tańczyć. Zostawia ją na środku i podchodzi do Asch, która stoi i rozgląda się wokół.

Thomas: Willst du tanzen?

Asch: Warum nicht. Gerne (*zaczynają tańczyć; Bianka podchodzi do Elke, obie stoją z boku*).

Bianka: So ein Flittchen. Kennst du sie Elke?

Elke: Nein. Wer könnte das sein?

Bianka: Mach dir keine Gedanken! Thomas gehört sowieso mir. Ich weiss es (*piją szampana, udają, że są zajęte rozmową*).

Asch (w trakcie tańca pyta Thomasa): Wie spät ist es?

Thomas: Das ist doch egal. Wenn du bei mir bist, spielt die Zeit keine Rolle.

Asch: Aber ich muss schon gehen (*bierze go za rękę i patrzy na jego zegarek*). Oh! Es ist schon vier Uhr. Ich muss schon gehen.

Thomas: Bitte. Die Nacht ist noch jung. Bleib bei mir. Ich möchte dich besser kennen lernen.

Asch: Verzeih mir, aber ich muss... (*wyrywa się z jego objęć, wybiega*).

Thomas: Wo läufst du hin? (*stara się ją zatrzymać*).

Warte! (*nikt mu nie odpowiada*). Verflixt. Ein so nettes Mädchen (*mówi głośno do siebie*).

Bianka podchodzi do niego: Ich bin aber da. Komm! (*bierze go za rękę*). Tanzen wir!

Thomas wyrywa się z jej objęć: Lass mich in Ruhe! (*odchodzi parę kroków, nagle spostrzeżenie na podłodze telefon komórkowy*).

Oh. Was sehe ich da? (*podnosi telefon*). Ein Handy!!! Bestimmt gehört es der Unbekannten. Welch ein Glück! Ich finde sie (*mówi głośno i stanowczo*).

Opada kurtyna. Gaśnie światło. Cichną głosy.

Szene VI. Auf der Suche

Thomas siedzi na krześle i jest zajęty komórką Asch.

Thomas: A ja. Ich hab's.

Hallo. Heike Braun? Hier ist Thomas Krüger. Ich habe ein Handy gefunden und ich würde es gerne dem Besitzer abgeben. Würdest du mir sagen, wer das sein könnte? (*Thomas słucha i powtarzając za rozmówczynią, notuje*). Mh. Also. Asch Miller. Blumenstraße 30. Ja. Ich hab's verstanden. Vielen Dank (*mówi radosnym głosem*). Ich gehe hin (*bierze z krzesła kurtkę, zarzuca na plecy i wychodzi*).

Szene VII. Im Haus der Stiefmutter

Słychać dzwonek do drzwi. Matka z córkami oglądają telewizję.

Mutter: Elke. Öffne die Tür!

Elke idzie otworzyć drzwi. Do pokoju wchodzi Thomas. Matka i Bianka, które oglądają telewizję, podrywają się.

Thomas: Guten Tag. Verzeihen Sie bitte diesen Besuch (*mówi, patrząc w stronę matki*).

Mutter: Guten Tag.

Bianka: Thomas. Lass die Höflichkeit! (*Bianka podchodzi do niego i całuje go w policzek*). Ich freue mich dich wiederzusehen. Ich weiß. Du kommst, um dich für gestern Abend zu entschuldigen.

Thomas z lekkim zażenowaniem: Eigentlich nicht. Ich habe gestern dieses Handy gefunden (*wyjmuje z kieszeni i pokazuje telefon komórkowy*). Seine

Besitzerin sollte unter dieser Adresse wohnen.
 Ich würde sie gerne kennenlernen.
Bianka: Ja. Ganz Recht. Ich bin's.
Thomas: Belüge mich nicht!
Mutter: Asch? (*mówi bardzo zdziwiona*).
Bianka: Na gut. Du hast mich erwischt.
Elke: Das Handy gehört doch mir.
Thomas: Tut mir Leid. Ich glaube es dir nicht. Ihr spielt unfair. Ich würde noch gerne eure Halbschwester sprechen.
Bianka: Du brauchst das aber nicht. Sie war gestern den ganzen Abend zu Hause.
Thomas (bardzo stanowczo): Ich bestehe aber darauf.
Bianka: Na gut. Wie du willst. Asch. Asch!
Asch: Was ist denn?
Elke: Jemand will dich sprechen.

Asch: Ja. bitte.
Thomas: Hallo. Du bist es! Ist das dein Handy? (*pokazuje jej telefon*).
Asch (bierze od niego telefon): Ja. Das ist mein Handy.
Thomas oddycha z ulgą i podchodzi do niej.
Thomas: Ich freue mich unheimlich, dich gefunden zu haben. Willst du meine feste Freundin werden? (*bierze ją za rękę*).
Bianka: Waaaas? (*matka pociesza Biankę*).
Asch: Ja. Ich will es.
Thomas: Fantastisch.
Podchodzi do niej, obejmuje ją i całuje ją w policzek. Rozlega się piosenka „Im więcej ciebie, tym mniej” w wykonaniu Natalii Kukulskiej.

(kwiecień 2008)

Arleta Badowska¹
 Szczecin



Once upon a time on Halloween

Przedstawiam autorski scenariusz inscenizacji zaprezentowanej przez uczniów klasy drugiej z Gimnazjum nr 8 w Szczecinie, która zdobyła pierwsze miejsce na I Międzygimnazjalnym Konkursie Teatralnym „Halloween”. Konkurs odbył się w październiku 2007 roku w Zespole Szkół Ogólnokształcących Mistrzostwa Sportowego w Szczecinie, a jego organizatorką była Teresa Jurczyk. Jestem przekonana, że poniższy scenariusz może zainspirować nauczycieli języków obcych do podobnych przedsięwzięć.

Występują:

Old man, Boy (Tom), Girl (Jane), Ghost 1, Ghost 2

Dekoracje i rekwizyty:

- obraz cmentarza na trzech arkuszach szarego papieru,
- dwie trumny z kartonu i/lub dwa nagrobki z opisami w wersji anglojęzycznej (upiory

mogą leżeć na podłodze przykryte szarym papierem zamiast w trumnie),

- żyłka i klamerki (lub zszywacz albo taśma) do powieszenia plansz,
- pamiętnik,
- garść słodyczy,
- magnetofon i taśma z nagraniami: 1. radosnej muzyki, 2. bardzo groźnej muzyki, 3. podkładu do piosenki „Puffer Train”,
- charakteryzacje dzieci, dziadka, upiorów.

W tle bardzo duża plansza cmentarza z rysunkami nagrobków z nazwiskami w wersji angielskojęzycznej: np. „Georgie Smith + 1937 RIP”, „Jim Brown + 1926 RIP”. Ciemnoszare, czarne i fioletowe barwy symbolizują noc. Przed planszą stoją dwie symboliczne trumny, a w nich są schowani dwaj uczniowie ucharakteryzowani na upiory (zamiast trumien można przygotować dwa nagrobki ze styropianu, ucharak-

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 8 w Szczecinie.

teryzowani uczniowie mogą też leżeć na podłodze przykryci szarym papierem).

Na scenę wchodzi uczeń w przebraniu dobrodusznego dziadka, w rękę trzyma dużą księgę z tytułem „Diary”. wita się z widownią.

Old man: Oh, hello young people! How nice to see you!!! Why so many of you here? Oh, I know. It's Halloween today and you are waiting for a story. You love listening to scary stories on Halloween, don't you? O.K. I'll tell you my story, I'll tell you what happened to me when I was a child. It's a real story so I've got it written in my diary.

Dziadek wskazuje publiczności swój pamiętnik, otwiera go i zaczyna czytać: Listen: It was late in the evening on the thirty first of October 1940. I was ten years old then. I was playing with my best friend, Jane. We were laughing and singing. We were very noisy. We didn't even notice we were passing by a cemetery.

W tle rozbrzmiewa radosna, dziecięca muzyka. Dziadek przestaje czytać, zapatruje się w dal. Widzi chłopca szukającego kogoś i dziewczynkę zasłaniającą sobie oczy rękoma w drugim końcu sali. Wskazuje na nich:

Hey, look at that boy! That's me when I was 10! And look at that girl! That's Jane, my best friend! And that's our story...

Dziadek usuwa się z oczu publiczności (siada na podłodze i ogląda przedstawienie). Dzieci są bardzo hałaśliwe.

Boy: Jane, where are you? Tom rozgląda się po sali.

Girl: I'm here, Tom.

Boy: Jane, where are you? I can't see you!

Girl: I'm here. Catch me if you can!

Boy: O.K. No problem. Dzieci gonią się po scenie z głośnym śmiechem. W końcu Tom chwyta Jane za rękę. I've got you! What are we doing now?



Girl: Let's sing a song! Dzieci, udając kolejkę, przesu- wają się po scenie, głośno śpiewają piosenkę:

Puffer train, puffer train,
Noisy little puffer train.
If you're going to the sea,
puffer train, oh, please, take me.
Ff-Ff-Ff, Sh-Sh-Sh,
Ch-Ch-Ch-Ch-Ch, Ch-Ch-Ch,
Noisy little puffer train.
U, U, U !!! (2x)

Groźna muzyka w tle zmienia radosny nastrój na scenie, budzą się upiory, mówią przerażającym głosem, dzieci stoją w bezruchu przestraszone:

Ghost 1: What's the terrible noise?

Ghost 2: Who dares to wake us up?

Ghost 1: Look at those bloody kids!

Upiory okrążają przerażone i przytulające się dzieci i zwracają się do nich słowami:

Ghost 2: Is that you who are so noisy and naugh- ty?

Dzieci milczą i trzęsą się ze strachu.

Ghost 1: Is that you who have woken us up?

Dzieci wciąż milczą.

Ghost 2: What shall we do with you? Zwraca- jąc się do drugiego upiora. What shall we do with them?

Ghost 1: Let's kill them!

Girl: Oh, please, don't do us any harm, please!

We'll be good from now on! We promise!

Ghost 2: Ha, Ha, Ha! How do we know that!

Boy: Oh, look, we've got some sweets. Help your- selves, please! Tom wyciąga z kieszeni cukierki i częstuje nimi upiory.



Ghost 1: Mmm... Yammy!

Ghost 2: Mmm... Delicious! Ok....., you saved your lives.

Ghost 1, zwracając się do drugiego upiora: I've got an idea. Let's go to the city and scary people. We won't do them any harm if they give us some sweets.

Ghost 2: Oh, that's a great idea! Let's go!
Dzieci bojaźliwie wycofują się ze sceny, a upiory idą za dekorację. Za chwilę słyhać stamtąd głosy rozmów upiorów z napotkanymi ludźmi i ich przestraszone piski.

Ghost 1: Trick or treat?

Person 1: Aaah! Oh please help yourself. Take some sweets!

Ghost 2: Trick or treat?

Person 2: Oh my God! Have some sweets and go away! Please, go away!

Upiory wychodzą zza dekoracji, trzymając się za brzuchy z przejedzenia i oblizując się z apetytem.

Ghost 1: Mmm... Yammy!

Ghost 2: Mmm... Delicious! It was a great night!

Ghost 1: Oh, yes. Let's come back in a year, on the next Halloween!

Ghost 2: Great! Let's have fun every year on the thirty first of October! But now... time to rest in peace.

Upiory kładą się na swoich miejscach na cmentarzu. Na scenę wychodzi Dziadek.

Old man: And they are back every year. Remember always to have some sweets with you on Halloween night or... they'll scare you to death.

Dziadek uśmiecha się przyjacielsko, bierze za rękę najpierw dzieci, a potem upiory i pomaga im się podnieść. Wszyscy aktorzy zwracają się do publiczności chórem:

But don't be very scared – It's all for fun!

Aktorzy kłaniają się.



(listopad 2007)

Konkurs

Anna Paplińska¹
Radom

Konkurs z języka francuskiego w hotelarstwie i gastronomii

Uczniowie naszej szkoły mają możliwość uczestniczenia w różnego typu konkursach, także w tych organizowanych przez nauczycieli języków obcych. Jako nauczycielka języka francuskiego staram się zachęcać młodzież do brania udziału w Olimpiadzie Języka Francuskiego. Przygotowałam i zorganizowałam również cieszący się bardzo dużym zainteresowaniem *Konkurs wiedzy*

o Francji. Ze względu na specyfikę szkoły, w której klasy hotelarskie uczą się języka francuskiego zawodowego, postanowiłam zająć się organizacją konkursu z zakresu języka francuskiego w hotelarstwie i gastronomii.

Konkurs został obwieszczony na plakacie w gablocie prowadzonego przeze mnie Koła Języka Francuskiego. Zachęcałam również osobiście

¹ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół Spożywczych i Hotelarskich w Radomiu.

moich uczniów do uczestniczenia w nim. Zapi-
sało się 20 osób, 9 z trzeciej klasy technikum
hotelarskiego oraz 11 z klasy maturalnej o tym
samym profilu.

Aby lepiej przygotować się do konkursu,
uczniowie otrzymali ode mnie spis zagadnień
do powtórzenia. Mogli także korzystać z propo-
nowanych przeze mnie książek².

Uczestnicy uczyli się, a ja przygotowywałam
konkursowy test. Bazowałam na wiedzy przeka-
zanej uczniom podczas zajęć lekcyjnych. Korzy-
stałam również z Internetu. Zdjęcie pokoju hote-
lowego pochodzi ze strony [http://hotel-belweder.
pl/pokoje.htm](http://hotel-belweder.pl/pokoje.htm), fotografie przedstawiające nakryte
stoły również zaczerpnęłam ze strony [www. Na-
tomia.pl](http://www.natomia.pl) pełny i niezmodyfikowany przepis, bę-
dący bazą ćwiczenia z lukami, można znaleźć na
stronie [http://www.centrerecettes.com/Recipe.
asp?Code=140793](http://www.centrerecettes.com/Recipe.asp?Code=140793). Krzyżówkę przygotował je-
den z uczniów klasy hotelarskiej.

Ponieważ nie chciałam, aby uczniowie brali
udział w konkursie jedynie dla czystej satysfakcji
oraz dla oceny z języka francuskiego zawodowe-
go, zaczęłam poszukiwania nagród. Dla zwycięzcy
przeznaczyłam książkę o francuskiej kuchni z pię-
knymi zdjęciami ilustrującymi przepisy kulinarne³.
Główny laureat oraz zdobywcy drugiego i trzecio-
go miejsca otrzymali CD-ROM-y z multimedialną
prezentacją współpracującego ze szkołą hotelu
Saint-Jean z Montluçon oraz notesy z podobizną
sympatycznego szczurka z filmu *Ratatuj*, którego
akcja rozgrywa się w paryskiej restauracji.

Zwyciężyli uczniowie klasy maturalnej, ale
mam nadzieję, że nie zniechęci to ich młodszych
kolegów, którzy będą mieli za rok ponowną szan-
sę zmierzenia się z zadaniami konkursowymi z tej
dziedziny.

Zadania konkursowe

1. *Do hotelu, w którym pracujesz, przyjeżdża francu-
skojęzyczny klient i jest zainteresowany pokojem
dwuosobowym. Opisz pokój przedstawiony na
zdjęciach, podając także cenę za dobę oraz okre-
slając jego usytuowanie (piętro, widok z okna).*



.....
.....
.....
.....

2. *Zareaguj na reklamacje składane przez gości ho-
telowych.*

a) *Dans ma salle de bains il n'y a pas de serviet-
te!*

.....

b) *Le mini-bar dans ma chambre est vide!*

.....

c) *Dans ma chambre il n'y a pas de téléphone!*

.....

3. *Uporządkuj dialog. Pytania recepcjonisty są uło-
żone w poprawnej kolejności.*

Réceptionniste	Client
A. – Bonjour, Madame. Vous désirez?	1. – Pour cinq jours.
B. – Pour combien de personnes?	2. – Via Romana 234, Florencia
C. – Pour combien de temps voulez-vous une chambre?	3. – Je m'appelle Monica Giordano.
D. – Comment vous appelez-vous?	4. – Bonjour, Monsieur. Je cherche une chambre.
E. – Votre adresse en Italie, SVP?	5. – Pour moi et pour ma fille de 5 ans.

A –; B –; C –; D –; E –

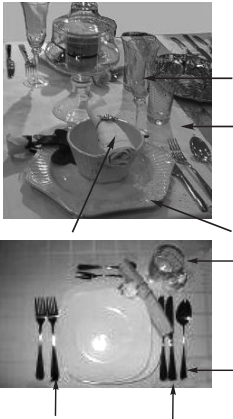
4. *Wypełnij formularz, korzystając z informacji za-
wartych w powyższym dialogu.*

²H. Renner, U. Renner, G. Tempesta (2002), *Le français de l'hôtellerie et de la restauration*, Paris: CLE International; S. Corbeau, Ch. Dubois, J.-L. Penformis (2004), *Hôtellerie – restauration.com*, Paris: CLE International.

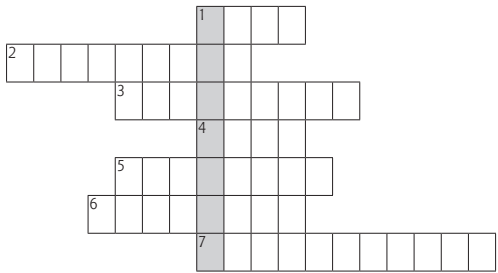
³K. Kenihan (2004), *Kuchnia francuska*, Warszawa: Wydawnictwo RM.

Nom:
 Prénoms:
 Domicile habituel:
 Nationalité:
 Nombre d'enfants de moins de 15 ans accompagnant le chef de famille:

5. Podpisz zaznaczone elementy.



6. Uzupełnij krzyżówkę nazwami zawodów spotykanych w restauracji i wpisz hasło.



1. de cuisine, responsable de tout travail dans la cuisine.
2. Il prépare des viandes.
3. Il s'occupe des sucreries.
4. chef. Il aide le chef.
5. Son domaine est la cuisine diététique.
6. Les chefs absents sont remplacés par lui.
7. Il prépare des légumes, oeufs, potages...

Hasło: _ _ _ _ _

7. Uzupełnij przepis słownictwem z poniższej ramki.

1. La veille la viande et la marinade: la viande en morceaux épais. les oignons et les échalotes,

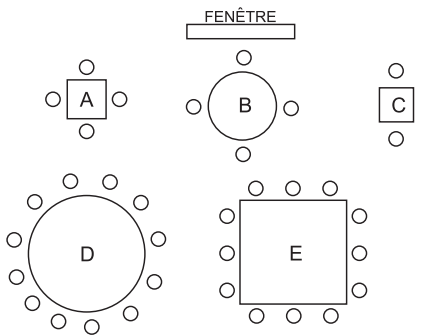
- les grossièrement. Éplucher la carotte et la couper en rondelles.
2. Ajouter la carotte, et tout le reste des ingrédients.....le vin blanc qui doit recouvrir la viande et laisser mariner toute une nuit.
3. Nettoyer les champignons et les
4. la moitié du beurre dans une autre casserole et y faire revenir les champignons.
5. Dans une grande poêle, mettre le reste du beurre, le faire..... à feu vif et y ajouter la viande. Faire revenir 5 à 6 minutes, l' de cognac et faire flamber. Retirer du feu et garder la viande au chaud.
6. Passer la marinade réduite. La verser dans la poêle, ajouter les champignons, la crème et remuer. Laisser quelques instants. et poivrer.
7. la sauce par dessus et

A verser (2 fois)	B couper (2 fois)	C cuire
D chauffer	E préparer	F arroser
G saler	H mettre	I servir
J éplucher	K hacher	

8. Połącz nazwy regionów i charakterystyczne dla nich potrawy.

a) Szampania	1) quiche lorraine
b) Burgundia	2) piwo, tarty z owocami
c) Alzacja	3) kiełbasa andouillette, biszkopty z Reims
d) Lotaryngia	4) beaujolais, ślimaki
e) Bretania	5) naleśniki, ser Camembert

9. Wybierz stoliki dla gości zgodnie z ich potrzebami. Uwaga, jest więcej stolików, nie wszystkie odpowiadają żądaniom klientów.



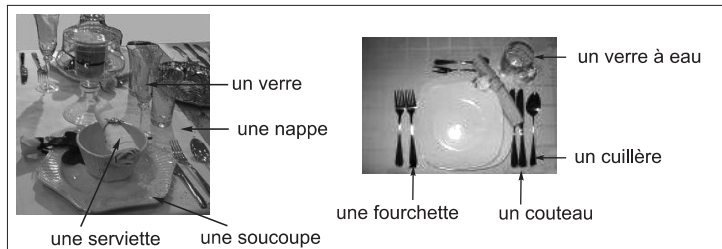
1. Nous désirons une grande table ronde pour douze personnes.
2. Moi et ma femme, nous cherchons une table pour déjeuner.
3. Moi, mon mari et nos deux enfants voudrions cette table dans le coin.

Klucz do zadań

- 1., 2. – ćwiczenia otwarte
3. A 4, B 5, C 1, D 3, E 2
- 4.

Nom: Giordano
 Prénoms: Monica
 Domicile habituel: Via Romana 234, Florencia
 Nationalité: italienne
 Nombre d'enfants de moins de 15 ans accompagnant le chef de famille : 1 (une fille)

5.



6. 1. Chef, 2. Rôtisseur, 3. Pâtissier, 4. Sous, 5. Régimier, 6. Tournant, 7. Entremétier, Hasło: Cuisine

7.

1. La veille **préparer** la viande et la marinade: **couper** la viande en morceaux épais. **Éplucher** les oignons et les échalotes, **hacher** les grossièrement. Éplucher la carotte et la couper en rondelles.
2. Ajouter la carotte, et tout le reste des ingrédients. **Verser** le vin blanc qui doit recouvrir la viande et laisser mariner toute une nuit.
3. Nettoyer les champignons et les **couper**.
4. **Mettre** la moitié du beurre dans une autre casserole et y faire revenir les champignons.
5. Dans une grande poêle, mettre le reste du beurre, le faire **chauffer** à feu vif et y ajouter la viande. Faire revenir 5 à 6 minutes, l' **arroser** de cognac et faire flamber. Retirer du feu et garder la viande au chaud.
6. Passer la marinade réduite. La verser dans la poêle,

ajouter les champignons, la crème et remuer. Laisser **cuire** quelques instants. **Saler** et poivrer.

7. **Verser** la sauce par dessus et **servir!**

8. a) 3, b) 4, c) 2, d) 1, e) 5,

9. 1. D, 2. C, 3. A

(kwiecień 2008)

Słowniczek tematyczny

Maciej Ganczar, Krystyna A. Luto¹
 Warszawa

Polsko-angielsko-niemiecki glosariusz pojęć literaturoznawczych

Poniższy *Glosariusz pojęć literaturoznawczych* powstał z myślą o studentach lingwistyki stosowanej, filologii angielskiej oraz filologii germańskiej pragnących zapoznać się lub powtórzyć najważniejsze pojęcia spotykane na zajęciach *Wstępu do literaturoznawstwa*. Słownictwo w języku polskim

i niemieckim zostało opatrzone kwalifikatorami – jest to uzasadnione specyfiką tych języków. W języku polskim *m.* oznacza rodzaj męski, *ż.* – rodzaj żeński, *n.* – rodzaj nijaki, *lm.* – liczbę mnogą, a *przym.* – przymiotnik, w języku niemieckim odpowiednio *m.*, *f.*, *n.*, *Pl.* oraz *Adj.*

¹ Dr Maciej Ganczar, germanista, literaturoznawca, nauczyciel akademicki, autor materiałów glottodydaktycznych z zakresu języków specjalistycznych. Krystyna A. Luto jest doktorantką na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego.

aforyzm <i>m.</i>	aphorism	Aphorismus <i>m.</i>
akcent <i>m.</i> ; ~ sylabiczny; ~ wyrazowy; ~ zdaniowy	accent, stress; syllabic stress; word stress; sentence stress	Akzent <i>m.</i> ; Silbenakzent <i>m.</i> ; Wortakzent <i>m.</i> ; Satzakzent <i>m.</i>
akcentowany <i>przym.</i>	accentuated <i>adj</i>	betont <i>Adj.</i>
akcja <i>ż.</i>	action, plot	Handlung <i>f.</i>
akronim <i>m.</i>	acronym	Akronym <i>n.</i>
akrostych <i>m.</i>	acrostic	Akrostichon <i>n.</i>
akt <i>m.</i>	act	Akt <i>m.</i>
aktor <i>m.</i>	actor	Schauspieler <i>m.</i>
alegoria <i>ż.</i>	allegory	Allegorie <i>f.</i>
aleksandryn <i>m.</i>	alexandrine	Alexandrinier <i>m.</i>
aliteracja <i>ż.</i>	alliteration	Alliteration <i>f.</i>
almanach <i>m.</i>	almanac, anthology	Almanach <i>m.</i>
aluzja <i>ż.</i>	allusion	Allusion <i>f.</i>
amfibrach <i>m.</i>	amphibrach	Amphibrachys <i>m.</i>
amfimakr <i>m.</i>	amphimacer, cretic	Kretikus <i>m.</i>
anafora <i>ż.</i>	anaphora	Anapher <i>f.</i>
anakolut <i>m.</i>	anacoluthon	Anakoluth <i>n.</i>
anakreontyk <i>m.</i>	anacreontic	Anakreontik <i>f.</i>
analiza <i>ż.</i>	analysis	Analyse <i>f.</i> , Auslegung <i>f.</i>
analizować	analyse	analysieren, auslegen
analogia <i>ż.</i>	analogy	Analogie <i>f.</i>
anakruza <i>ż.</i>	anacrusis	Auftakt <i>m.</i>
anapest <i>m.</i>	anapaest	Anapäst <i>m.</i>
anegdota <i>ż.</i>	anecdote	Anekdote <i>f.</i>
animizacja <i>ż.</i>	animization	Animierung <i>f.</i>
antropomorfizm <i>m.</i>	anthropomorphism	Anthropomorphismus <i>m.</i>
antybohater <i>m.</i>	anti-hero	Antiheld <i>m.</i>
antyczny <i>przym.</i>	antique <i>adj</i>	antik <i>Adj.</i>
antyk <i>m.</i>	antiquity	Antike <i>f.</i>
antypowieść <i>ż.</i>	antinovel	Antiroman <i>m.</i>
antyteza <i>ż.</i>	antithesis	Antithese <i>f.</i>
apokryf <i>m.</i>	apocrypha	Apokryp <i>n.</i> , Apokryphon <i>n.</i>
apostrofa <i>ż.</i>	apostrophe	Apostrophe <i>f.</i>
apoteoza <i>ż.</i>	apotheosis	Apotheose <i>f.</i>
archaizm <i>m.</i>	archaism	Archaismus <i>m.</i>
argot <i>m.</i>	argot	Argot <i>n.</i>
asonans <i>m.</i>	assonance	Assonanz <i>f.</i> , Halb reim <i>m.</i>
asyndeton <i>m.</i>	asyndeton	Asyndeton <i>n.</i>
augmentativum <i>n.</i>	augmentative	Augmentativ <i>n.</i> , Augmentati- vum <i>n.</i> , Vergrößerung <i>f.</i>
autor <i>m.</i>	author	Autor <i>m.</i> , Verfasser <i>m.</i>
bajka <i>ż.</i>	fable	Fabel <i>f.</i>
ballada <i>ż.</i>	ballad	Ballade <i>f.</i>
barbaryzm <i>m.</i>	barbarism	Barbarismus <i>m.</i>

barok <i>m.</i>	baroque	Barock <i>n./m.</i>
baśń <i>ż.</i>	fairy tale	Märchen <i>n.</i> ; Sage <i>f.</i>
bohater <i>m.</i> ; ~ epicki	hero, main character, protagonist; epic hero	Held <i>m.</i> , Protagonist <i>m.</i> , Hauptfigur <i>f.</i> ; Erzählfigur <i>f.</i>
budowa <i>ż.</i> strofy; ~ zdania	strophe structure; sentence ~	Strophenbau <i>m.</i> ; Satzbau <i>m.</i>
burleska <i>ż.</i>	burlesque	Burleske <i>f.</i>
cenzura <i>ż.</i>	ensorship	Zensur <i>f.</i>
cezura <i>ż.</i>	caesura	Zäsur <i>f.</i> , Einschnitt <i>m.</i>
charakter <i>m.</i>	character	Charakter <i>m.</i> ; Individualität <i>f.</i>
chiazm <i>m.</i>	chiasmus	Chiasmus <i>m.</i>
chór <i>m.</i>	choir	Chor <i>m.</i>
cykl <i>m.</i>	cycle	Zyklus <i>m.</i>
cykliczny <i>przym.</i>	cyclic <i>adj</i>	zyklich <i>Adj.</i>
cytat <i>m.</i>	citation, quotation	Zitat <i>n.</i>
cytować	cite, quote	zitieren, ein Zitat anführen
czytelnik <i>m.</i>	reader	Leser <i>m.</i>
dadaizm <i>m.</i>	Dadaism	Dadaismus <i>m.</i>
daktyl <i>m.</i>	dactyl	Daktylus <i>m.</i>
deminutivum <i>n.</i>	diminutive	Diminutiv <i>n.</i> , Verkleinerung <i>f.</i>
denotacja <i>ż.</i>	denotation	Denotation <i>f.</i>
dialekt <i>m.</i>	dialect	Dialekt <i>m.</i>
dialektyka <i>ż.</i>	dialectics	Dialektik <i>f.</i>
dialog <i>m.</i>	dialogue	Dialog <i>m.</i>
diereza <i>ż.</i>	caesura	Di(h)ärese <i>f.</i>
didaskalia <i>lm.</i>	stage directions	Didaskalien <i>Pl.</i> , Bühnenanweisungen <i>Pl.</i> , Szenenanweisungen <i>Pl.</i>
dramat <i>m.</i> ; ~ elżbietański	drama; elisabethan ~	Drama <i>n.</i> ; elisabethanisches ~
dramaturg <i>m.</i>	dramatist, playwright	Dramaturg <i>m.</i>
dramaturgia <i>ż.</i>	dramaturgy	Dramaturgie <i>f.</i>
duma <i>ż.</i>	duma	Duma <i>f.</i>
dwuwiersz <i>m.</i>	distich	Zweizeiler <i>m.</i>
dygresja <i>ż.</i>	digression	Digression <i>f.</i> , Exkurs <i>m.</i>
dystych <i>m.</i>	distich	Distichon <i>n.</i>
dytrochej <i>m.</i>	ditrochee	Ditrochäus <i>m.</i>
dytyramb <i>m.</i>	dithyramb	Dithyrambus <i>m.</i>
dźwiękonaśladownictwo <i>n.</i>	onomatopoeia	Klangmalerei <i>f.</i> , Lautmalerei <i>f.</i>
ekloga <i>ż.</i>	pastoral	Ekloge <i>f.</i>
ekspozycja <i>ż.</i>	exposition	Exposition <i>f.</i> ; Einleitung <i>f.</i>
ekspresjonizm <i>m.</i>	expressionism	Expressionismus <i>m.</i>
elegia <i>ż.</i>	elegy	Elegie <i>f.</i>
elipsa <i>ż.</i>	ellipsis	Ellipse <i>f.</i>
enklityka <i>ż.</i>	enclitic	Enklitikum <i>n.</i>
epicki <i>przym.</i>	epic <i>adj</i>	episch <i>Adj.</i>
epifora <i>ż.</i>	epiphore	Epiphora <i>f.</i> , Epipher <i>f.</i>
epigramat <i>m.</i>	epigram	Epigramm <i>n.</i>

epika <i>ż.</i>	epic	Epik <i>f.</i>
epilog <i>m.</i>	epilogue	Epilog <i>m.</i>
epitaforium <i>n.</i>	epitaph	Epitaphium <i>n.</i> , Epitaph <i>n.</i>
epitalamium <i>n.</i>	epithalamium	Epithalamium <i>n.</i>
epitet <i>m.</i>	epithet	Epitheton <i>n.</i>
epizod <i>m.</i>	episode	Episode <i>f.</i>
epopeja <i>ż.</i>	epic	Epopöe <i>f.</i>
epos <i>m.</i>	epic	Epos <i>n.</i>
erystyka <i>ż.</i>	eristic	Eristik <i>f.</i>
esej <i>m.</i>	essay	Essay <i>m./n</i>
estetyka <i>ż.</i>	aesthetics	Ästhetik <i>f.</i>
etymologia <i>ż.</i>	etymology	Etymologie <i>f.</i>
eufemizm <i>m.</i>	euphemism	Euphemismus <i>m.</i>
exodos <i>m.</i>	exodos	Exodos <i>f.</i>
fabuła <i>ż.</i>	plot	Fabel <i>f.</i> , Fabelführung <i>f.</i> , Plot <i>n./m.</i>
farsa <i>ż.</i>	farce	Farce <i>f.</i>
felieton <i>m.</i>	feature (article), column	Feuilleton <i>n.</i>
figura <i>ż.</i> ; ~ retoryczna; ~ stylistyczna	figure; rhetorical ~, figure of speech; stylistic device	Figur <i>f.</i> ; rethorische ~; Stilfigur <i>f.</i>
fikcja <i>ż.</i>	fiction	Fiktion <i>f.</i>
fikcjonalność <i>ż.</i>	fictionality	Fiktionalität <i>f.</i>
fonologia <i>ż.</i>	phonology	Phonologie <i>f.</i> , Phonemik <i>f.</i>
forma <i>ż.</i> ; ~ otwarta; ~ zamknięta	form; open ~; closed ~	Form <i>f.</i> ; offene ~; geschlossene ~
fraza <i>ż.</i>	phrase	Phrase <i>f.</i>
gatunek <i>m.</i>	genre, kind	Gattung <i>f.</i> , Genre <i>n.</i>
gazel <i>m.</i> , gazela <i>ż.</i>	ghazal	Ghasel <i>n.</i> , Ghasese <i>f.</i>
geniusz <i>m.</i>	genius	Genie <i>n.</i>
głoska <i>ż.</i>	sound	Phon <i>n.</i> , Laut <i>m.</i> , Sprachlaut <i>m.</i>
groteska <i>ż.</i>	grotesque	Groteske <i>f.</i>
gwara <i>ż.</i>	dialect, jargon	Mundart <i>f.</i>
hagiografia <i>ż.</i>	hagiography	Hagiographie <i>f.</i>
harmonia <i>ż.</i>	harmony	Harmonie <i>f.</i>
heksametr <i>m.</i>	hexameter	Hexameter <i>m.</i>
hermeneutyka <i>ż.</i>	hermeneutics	Hermeneutik <i>f.</i>
hiperbola <i>ż.</i>	hyperbole	Hyperbel <i>f.</i>
humanizm <i>m.</i>	humanism	Humanismus <i>m.</i>
hymn <i>m.</i>	anthem, hymn	Hymne <i>f.</i>
hyperbaton <i>m.</i>	hyperbaton	Hyperbaton <i>n.</i>
idylla <i>ż.</i>	idyll	Idylle <i>f.</i>
impresjonizm <i>m.</i>	impressionism	Impressionismus <i>m.</i>
intermedium <i>n.</i>	interlude	Zwischenspiel <i>n.</i>
interpunkcja <i>ż.</i>	punctuation	Zeichensetzung <i>f.</i>
intonacja <i>ż.</i>	intonation	Tonfall <i>m.</i>
inwersja <i>ż.</i>	inversion	Inversion <i>f.</i>
inwokacja <i>ż.</i>	invocation	Anrede <i>f.</i>

ironia ż.	irony	Ironie <i>f.</i>
ironizować	make ironic remarks	ironisieren
jamb <i>m.</i>	iamb	Jambus <i>m.</i>
jedenastozgłoskowiec <i>m.</i>	hendecasyllable	Endecasillabo <i>m.</i> , Elfsilbler <i>m.</i>
jednoaktówka ż.	one-act play	Einakter <i>m.</i>
jedność ż.; ~ miejsca, czasu i akcji	unity; ~ of time, place and action	Einheit <i>f.</i> ; ~ des Ortes, der Zeit und der Handlung
język <i>m.</i>	language	Sprache <i>f.</i>
kabaret <i>m.</i>	cabaret	Kabarett <i>n.</i>
kadencja ż.	cadence	Kadenz <i>f.</i>
kalambur <i>m.</i>	pun	Kalauer <i>m.</i>
kanon <i>m.</i>	canon	Kanon <i>m.</i>
kataleksa ż.	catalexis	Katalexe <i>f.</i>
katharsis <i>m.</i>	catharsis	Katharsis <i>f.</i>
kicz <i>m.</i>	kitsch	Kitsch <i>m.</i>
klasycyzm <i>m.</i>	classicism	Klassizismus <i>m.</i>
klasyczny <i>przym.</i>	classical <i>adj</i>	klassisch <i>Adj.</i>
klasyka ż.	classics	Klassik <i>f.</i>
kolokwializm <i>m.</i>	colloquialism	Kolloquialismus <i>m.</i>
komedia ż.	comedy	Komödie <i>f.</i>
komizm <i>m.</i>	humour, comedy	das Komische <i>n.</i>
konflikt <i>m.</i>	conflict	Konflikt <i>m.</i>
konotacja ż.	connotation	Konnotation <i>f.</i>
konsonans <i>m.</i>	consonance	Konsonanz <i>f.</i>
konstelacja ż.	complex, array, cast of characters	Konstellation <i>f.</i>
kontekst <i>m.</i>	context	Kontext <i>m.</i>
krasomówstwo <i>n.</i>	oratory, rhetoric	Redekunst <i>f.</i>
krotochwila ż.	farce	Schwank <i>m.</i>
krytyka ż.; ~ literacka; ~ teatralna	criticism; literary ~; theatre ~	Kritik <i>f.</i> ; Literaturkritik <i>f.</i> ; Theaterkritik <i>f.</i>
kuplet <i>m.</i>	couplet	Couplet <i>n.</i>
leksem <i>m.</i>	lexeme	Lexem <i>n.</i>
linearny <i>przym.</i>	linear <i>adj</i>	linear <i>Adj.</i>
linijka ż.	line	Zeile <i>f.</i>
liryczny <i>przym.</i>	lyrical <i>adj</i>	lyrisch <i>Adj.</i>
liryka ż.; ~ dworska; ~ miłosna	lyric, lyric poetry, verse; court poetry; love poetry	Lyrik <i>f.</i> ; höfische ~; Liebeslyrik <i>f.</i>
literacki <i>przym.</i>	literary <i>adj</i>	literarisch <i>Adj.</i>
literatura ż.; ~ brukowa; ~ kobieca	literature; tabloid ~; women's ~	Literatur <i>f.</i> ; Schundliteratur <i>f.</i> ; Frauenliteratur <i>f.</i>
literaturoznawstwo <i>n.</i>	literary studies	Literaturwissenschaft <i>f.</i>
litota ż.	litotes	Litotes <i>f.</i>
logogryf <i>m.</i>	logogriph	Silbenrätsel <i>n.</i>
madrygał <i>m.</i>	madrigal	Madrigal <i>n.</i>
marginalia <i>lm.</i>	marginalia <i>lm</i>	Marginalien <i>Pl.</i>

maska ż.	mask, masque	Maske <i>f.</i>
metafora ż.	metaphor	Metapher <i>f.</i>
metonimia ż.	metonymy	Metonymie <i>f.</i>
metrum <i>n.</i>	metre	Metrum <i>n.</i> , Versmaß <i>n.</i>
metryka ż.	versification	Metrik <i>f.</i> , Verslehre <i>f.</i>
miara ż. wiersza	metre	Versmaß <i>n.</i> , Metrum <i>n.</i>
mimesis ż.	mimesis	Mimesis <i>f.</i>
mit <i>m.</i>	myth	Mythe <i>f.</i>
mitologia ż.	mythology	Mythologie <i>f.</i>
modernizm <i>m.</i>	modernism	Moderne <i>f.</i>
monolog <i>m.</i> ; ~ wewnętrzny	monologue; internal ~	Monolog <i>m.</i> ; innerer ~
moralitet <i>m.</i>	morality play	Moralität <i>f.</i>
motyw <i>m.</i>	motif	Motiv <i>n.</i>
mowa ż.; ~ <i>n.</i> niezależna; ~ wiąża- na; ~ zależna	speech; direct ~; combined ~; indirect ~	Rede <i>f.</i> ; direkte ~; gebundene ~; indirekte ~
muza ż.	muse	Muse <i>f.</i>
narracyjny <i>przym.</i>	narrative <i>adj</i>	erzählerisch <i>Adj.</i> , narratorisch <i>Adj.</i>
narrator <i>m.</i>	narrator	Erzähler <i>m.</i>
naturalizm <i>m.</i>	naturalism	Naturalismus <i>m.</i>
neologizm <i>m.</i>	neologism	Neologismus <i>m.</i>
neoromantyzm <i>m.</i>	neo-Romanticism	Neuromantik <i>f.</i>
nieakcentowany <i>przym.</i>	unaccentuated <i>adj</i>	unbetont <i>Adj.</i>
nowela ż.	novella	Novelle <i>f.</i>
nowoczesność ż.	modernity	Moderne <i>f.</i>
nowotwór <i>m.</i>	neologism, neology	Neubildung <i>f.</i> , neologismus <i>m.</i>
obrazowy <i>przym.</i>	vivid <i>adj</i>	bildlich <i>Adj.</i>
oda ż.	ode	Ode <i>f.</i>
odniesienie <i>n.</i>	reference	Bezug <i>m.</i>
oksymoron <i>m.</i>	oxymoron	Oxymoron <i>n.</i>
oktawa ż.	octave, ottawa rima	Oktave <i>f.</i> , Stanze <i>f.</i>
onomatopeja ż.	onomatopoeia	Onomatopöie <i>f.</i>
opis <i>m.</i>	description	Beschreibung <i>f.</i> , Schilderung <i>f.</i> , Darstellung <i>f.</i>
opowiadanie <i>n.</i>	short story	Erzählung <i>f.</i>
opowieść ż. z dreszczykiem	gothic novel	Schauerroman <i>m.</i> , Gruselgeschich- te <i>f.</i> , Gespenstergeschichte <i>f.</i>
oświecenie <i>n.</i>	Enlightenment	Aufklärung <i>f.</i>
palindrom <i>m.</i>	palindrome	Palindrom <i>n.</i>
pamflet <i>m.</i>	pamphlet	Pamphlet <i>n.</i>
panegiryk <i>m.</i>	panegyric	Panegyrikus <i>m.</i>
parabola ż.	parable	Parabel <i>f.</i>
parafraza ż.	paraphrase	Paraphrase <i>f.</i>
paralelizm <i>m.</i>	parallelism	Parallelismus <i>m.</i>
parentetyczny <i>przym.</i>	parenthetical <i>adj</i>	parenthetisch <i>Adj.</i>
parodia ż.	parody	Parodie <i>f.</i>

parodiować	parody	parodieren
parodos <i>m.</i>	parodos	Parodos <i>f.</i>
paronomazja <i>ż.</i>	paronomasia	Paronomasie <i>f.</i>
pastisz <i>m.</i>	pastiche	Pastiche <i>f.</i>
patetyczny <i>przym.</i>	lofty <i>adj.</i> , solemn <i>adj.</i>	pathetisch <i>Adj.</i>
pean <i>m.</i>	paeon	Paian <i>m.</i> , Pään <i>m.</i>
pentametr <i>m.</i>	pentameter	Pentameter <i>m.</i>
perspektywa <i>ż.</i> ; z ~wy	perspective; from a ~	Perspektive <i>f.</i> ; aus der ~
peon <i>m.</i>	ditrochee	Ditrochäus <i>m.</i>
personifikacja <i>ż.</i>	personification	Personifikation <i>f.</i>
peryfrazja <i>ż.</i>	periphrasis	Periphrase <i>f.</i>
perypetia <i>ż.</i>	peripeteia	Peripetie <i>f.</i>
pieśń <i>ż.</i> ; ~ chóru; ~ ludowa	song; choir ~; folk ~	Lied <i>n.</i> ; Chorlied <i>n.</i> ; Volkslied <i>n.</i>
pietyzm <i>m.</i>	reverence	Pietismus <i>m.</i>
plagiat <i>m.</i>	plagiarism	Plagiat <i>n.</i>
poakcja <i>ż.</i>	epiloque	Epilog <i>m.</i>
podmiot <i>m.</i> liryczny	lyrical subject	das lyrische Ich
poemat <i>m.</i> ; ~ epicki	poem; epic ~	Poem <i>n.</i> ; Versepos <i>n.</i>
poeta <i>m.</i>	poet	Poet <i>m.</i> , Dichter <i>m.</i>
poetyka <i>ż.</i>	poetics	Poetik <i>f.</i>
poezja <i>ż.</i> ; ~ gnomiczna	poetry; gnomic ~	Dichtung <i>f.</i> ; Spruchdichtung <i>f.</i>
pointa <i>ż.</i>	point, message, punchline	Pointe <i>f.</i>
ponowoczesność <i>ż.</i>	postmodernity	Postmoderne <i>f.</i>
porównanie <i>n.</i>	comparison	Vergleich <i>m.</i>
postać <i>ż.</i> ; ~ drugoplanowa; ~ pierwszoplanowa	character; secondary ~; main ~	Figur <i>f.</i> ; Nebenfigur <i>f.</i> ; Hauptfigur <i>f.</i>
postmodernizm <i>m.</i>	postmodernity	Postmoderne <i>f.</i>
powieściopisarz <i>m.</i>	novelist	Romanschriftsteller <i>m.</i> , Roman- cier <i>m.</i>
powieść <i>ż.</i> ; ~ dedektywistyczna; ~ epistolarna; ~ kryminalna	novel; detective ~; epistolary ~; crime ~	Roman <i>m.</i> ; Detektivroman <i>m.</i> ; Briefroman <i>m.</i> ; Kriminalro- man <i>m.</i>
prapremiera <i>ż.</i>	preview, world premiere	Uraufführung <i>f.</i>
prąd <i>m.</i>	current, trend	Richtung <i>f.</i>
proklityka <i>ż.</i>	proclitic	Proklitikum <i>n.</i>
prolog <i>m.</i>	prologue	Prolog <i>m.</i>
proza <i>ż.</i>	prose	Prose <i>f.</i>
prozodia <i>ż.</i>	prosody	Prosodie <i>f.</i>
przedakcja <i>ż.</i>	prologue	Vorgeschichte <i>f.</i> , Prolog <i>m.</i>
przerzutnia <i>ż.</i>	enjambment	Zeilensprung <i>m.</i> , Enjambement <i>n.</i>
przypis <i>m.</i>	footnote	Fußnote <i>f.</i>
przypowieść <i>ż.</i>	parable	Parabel <i>f.</i>
psalterz <i>m.</i>	psalter	Psalter <i>m.</i>
pseudonim <i>m.</i>	pseudonym	Deckname <i>m.</i>
publiczność <i>ż.</i>	audience, public	Publikum <i>n.</i>

punkt <i>m.</i> kulminacyjny; ~ zwrotny	climax, culminating point; turning ~	Höhepunkt <i>m.</i> , Klimax <i>f.</i> ; Wendepunkt <i>m.</i>
pytanie <i>n.</i> retoryczne	rhetorical question	rhetorische Frage <i>f.</i>
realizm <i>m.</i>	realism	Realismus <i>m.</i>
recenzja <i>ż.</i>	review	Rezension <i>f.</i>
repcja <i>ż.</i>	reception	Rezeption <i>f.</i>
refren <i>m.</i>	refrain	Refrain <i>m.</i> , Kehrreim <i>m.</i>
renesans <i>m.</i>	renaissance	Renaissance <i>f.</i>
replika <i>ż.</i>	retort	Replik <i>f.</i>
reportaż <i>m.</i>	reportage	Reportage <i>f.</i>
retardacja <i>ż.</i>	retardation	Retardation <i>f.</i>
retoryka <i>ż.</i>	rhetorics	Rhetorik <i>f.</i>
reżyseria <i>ż.</i>	direction	Regie <i>f.</i>
rękopis <i>m.</i>	manuscript	Manuskript <i>n.</i>
ritornel <i>m.</i>	ritornello	Ritornell <i>n.</i>
rodzaj <i>m.</i> literacki	genre, kind	Dichtungsgattung <i>f.</i> , Genre <i>n.</i>
rokoko <i>n.</i>	rococo	Rokoko <i>n.</i>
rola <i>ż.</i>	role	Rolle <i>f.</i>
romans <i>m.</i> ; ~ łotrzykowski	romance; picaresque novel	Roman <i>m.</i> ; Liebesroman <i>m.</i> ; Schelmenroman <i>m.</i> , pikari- scher/pikaresker Roman <i>m.</i> , Pikaro-/Picaro-Roman <i>m.</i>
romantyczny <i>przym.</i>	Romantic <i>adj</i>	romantisch <i>Adj.</i>
romantyzm <i>m.</i>	Romanticism	Romantik <i>f.</i>
rym <i>m.</i>	rhyme	Reim <i>m.</i>
rymy <i>lm.</i> dokładne (ściśle); ~ ini- cjalne (początkowe); ~ końco- we; ~ krzyżujące (przeplata- ne); ~ męskie; ~ niedokładne; ~ okalające; ~ parzyste; ~ wewnętrzne; ~ żeńskie	perfect rhymes <i>lm</i> ; initial ~; end ~; interweaving ~; masculine ~; oblique (slant) ~; enclos- ing ~; paired ~; internal ~; feminine ~	reiner Reim <i>m.</i> ; Anfangsreim <i>m.</i> , Eingangsreim <i>m.</i> ; Endreim <i>m.</i> ; Kreuzreim <i>m.</i> ; männliche/ stumpfe Reime <i>Pl.</i> ; unrei- ner Reim <i>m.</i> ; umschließender Reim <i>m.</i> ; Paarreim <i>m.</i> ; Bin- nenreim <i>m.</i> ; weibliche/klin- gende Reime <i>Pl.</i>
rymować	rhyme	reimen
rytm <i>m.</i>	rhythm	Rhythmus <i>m.</i>
satyra <i>ż.</i>	satire	Satire <i>f.</i>
scena <i>ż.</i>	scene	Szene <i>f.</i> ; Bühne <i>f.</i>
scenariusz <i>m.</i>	screenplay	Drehbuch <i>n.</i>
scenografia <i>ż.</i>	scenography	Szenografie <i>f.</i>
secesja <i>ż.</i>	Art Nouveau	Jugendstil <i>m.</i>
seksstyna <i>ż.</i>	sestina	Sestine <i>f.</i>
sekwencja <i>ż.</i>	sequence	Sequenz <i>f.</i>
sielanka <i>ż.</i>	pastoral	Pastoral <i>f.</i>
semantyka <i>ż.</i>	semantics	Semantik <i>f.</i>
semiotyka <i>ż.</i>	semiotics	Semiotik <i>f.</i>
sonet <i>m.</i>	sonnet	Sonett <i>n.</i>

spondej <i>m.</i>	spondee	Spondeus <i>m.</i>
stopa ż. metryczna	metrical foot	Versfuß <i>m.</i>
strofa ż.; ~ alcejska; ~ saficka	strophe; Alcaic ~; Sapphic ~	Strophe <i>f.</i> ; alkäische ~; sapphische ~
styl <i>m.</i> ; ~ patetyczny; ~ podniosły	style; solemn ~; lofty ~	Stil <i>m.</i> ; pathetischer ~; hoher ~
stylistyczny <i>przym.</i>	stylistic <i>adj</i>	stilistisch <i>Adj.</i>
stylizacja ż.	stylization	Stilisierung <i>f.</i>
surrealizm <i>m.</i>	surrealism	Surrealismus <i>m.</i>
sylaba ż.	syllable	Silbe <i>f.</i>
symbol <i>m.</i>	symbol	Symbol <i>n.</i>
symbolika ż.	symbolism	Symbolik <i>f.</i>
symbolizm <i>m.</i>	symbolism	Symbolismus <i>m.</i>
synekdocha ż.	synecdoche	Synekdoche <i>f.</i>
sztuka ż.; ~ wierszowania	art; orthometry	Kunst <i>f.</i> ; Verskunst <i>f.</i>
średniowiecze <i>n.</i>	Middle Ages	Mittelalter <i>n.</i>
średniówka ż.	caesura	Zäsur <i>f.</i>
środki <i>lm.</i> artystyczne; ~ stylistyczne	artistic means <i>lm</i> ; figures of speech	künstlerische Mittel <i>Pl.</i> ; Stilmit- tel <i>Pl.</i>
takt <i>m.</i>	time, measure	Takt <i>m.</i> , Versfuß <i>m.</i>
taniec <i>m.</i> śmierci	dance macabre	Totentanz <i>m.</i>
teatr <i>m.</i> ; ~ epicki; ~ uliczny	theatre; epic ~; street ~	Theater <i>n.</i> ; episches ~; Straßen- theater <i>n.</i>
temat <i>m.</i>	subject, theme	Thema <i>n.</i>
teoria ż. literatury	literary theory	Literaturtheorie <i>f.</i>
tercyna ż.	tercet	Terzine <i>f.</i>
tetralogia ż.	tetralogy	Teatralogie <i>f.</i>
tezaurus <i>m.</i>	thesaurus	Tesaurus <i>m.</i>
toniczny <i>przym.</i>	tonic <i>adj</i>	tonisch <i>Adj.</i>
topos <i>m.</i>	topos	Topos <i>m.</i>
tragedia ż.	tragedy	Tragödie <i>f.</i>
tragizm <i>m.</i>	tragedy	das Tragische <i>n.</i>
traktat <i>m.</i>	treatise	Abhandlung <i>f.</i>
tren <i>m.</i>	threnody	Trauergedicht <i>n.</i>
treść ż.	content	Inhalt <i>m.</i>
triolet <i>m.</i>	triolet	Triolett <i>n.</i>
trochej <i>m.</i>	trochee	Trochäus <i>m.</i>
trop <i>m.</i>	trope	Tropus <i>m.</i> , Trope <i>f.</i>
trubadur <i>m.</i>	troubadour	Troubadour <i>m.</i>
truwer <i>m.</i>	trouvère	Trouvère <i>m.</i>
trylogia ż.	trylogy	Trilogie <i>f.</i>
typ <i>m.</i>	type, hero	Verhaltenstyp <i>m.</i>
tyrada ż.	tirade	Tirade <i>f.</i>
tytuł <i>m.</i>	title	Titel <i>m.</i>
układ <i>m.</i> rymów	rhyme scheme	Reimschema <i>n.</i>

utwór <i>m.</i>	work	Werk <i>n.</i>
wątek <i>m.</i>	motive, theme	Motiv <i>n.</i> , Fabel <i>f.</i>
wers <i>m.</i>	verse	Vers <i>m.</i>
wersja <i>ż.</i>	version	Fassung <i>f.</i>
wersyfikacja <i>ż.</i>	versification	Verslehre <i>f.</i>
weryzm <i>m.</i>	verismo	Verismus <i>m.</i>
widz <i>m.</i>	spectator, viewer	Zuschauer <i>m.</i>
wiersz <i>m.</i> ; ~ biały; ~ prozą	poem, verse; blank verse; prose poem	Gedicht <i>n.</i> ; Blankvers <i>m.</i> ; Prosa-gedicht <i>n.</i>
wodewil <i>m.</i>	vaudeville	Vaudeville <i>n.</i>
zdrobnienie <i>n.</i>	diminutive	Verkleinerung <i>f.</i> , Diminutiv <i>n.</i>
zgłoska <i>ż.</i> akcentowana; ~ nieakcentowana	stressed/accented syllable; unstressed/unaccentuated ~	Hebung <i>f.</i> ; Senkung <i>f.</i>
zgrubienie <i>n.</i>	augmentative	Vergrößerung <i>f.</i> , Augmentativ <i>n.</i> , Augmentativum <i>n.</i>
złożenie <i>n.</i>	compound	Kompositum <i>n.</i>
znaczenie <i>n.</i>	meaning	Bedeutung <i>f.</i>
znak <i>m.</i> przestankowy	punctuation mark	Satzzeichen <i>n.</i>
zwrot <i>m.</i>	expression	Wendung <i>f.</i>
zwrotka <i>ż.</i>	stanza, strophe	Strophe <i>f.</i>
żargon <i>m.</i>	jargon	Jargon <i>m.</i>

Bibliografia

- Baasner R., Zens M. (2001), *Methoden und Modelle der Literaturwissenschaft. Eine Einführung*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Burzyńska A., Markowski M.P. (2006), *Teorie literatury XX wieku*, Kraków: Znak.
- Chrzastowska B., Wyslouch S. (2000), *Poetyka stosowana*, Warszawa: WSiP.
- Culler J. (1997), *Literary Theory: A Very Short Introduction*, Oxford: OUP.
- Culler J. (2002), *Literaturtheorie. Eine kurze Einführung*, Stuttgart: Reclam.
- Dobrzyńska T. (1984), *Metafora*, Wrocław: Ossolineum.
- Eagleton T. (2003), *Literary Theory: An Introduction*, Minneapolis.
- Gazda G., Tynecka-Makowska S. (red.) (2006), *Słownik rodzajów i gatunków literackich*, Kraków: Universitas.
- Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J. (2002), *Słownik terminów literackich*, Wrocław: Ossolineum.
- Głowiński M., Okopień-Sławińska A., Sławiński J. (1965), *Zarys teorii literatury*, Warszawa: WSiP.
- Hermes E. (2002), *Abiturwissen. Drama*, Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig.
- Hermes E. (2002), *Abiturwissen. Lyrik*, Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig.
- Kulawik A. (1990), *Poetyka. Wstęp do teorii dzieła literackiego*, Kraków: Antykwa.
- Markiewicz H. (1988), *Problemy teorii literatury*, Wrocław: Ossolineum.
- Mayenowa M.R. (1979), *Poetyka teoretyczna. Zagadnienia języka*, Wrocław: Ossolineum.
- Mitosek Z. (2005), *Teoria badań literackich*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nünning A. (red.) (2004), *Literaturwissenschaftliche Theorien, Modelle und Methoden. Eine Einführung*, Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Nünning, A. (red.) (2001), *Metzler Lexikon Literatur- und Kunsttheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*, Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler Verlag.
- Ousby I. (red.) (1992), *The Wordsworth Companion to Literature In English*, Cambridge: Worldsworth Editions Ltd.
- Schweikle G., Schweikle I. (red.) (1990), *Metzler Literatur Lexikon. Begriffe und Definitionen*, Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Sexl M. (red.) (2004), *Einführung in die Literaturtheorie*, Wien.
- Stanzel F.K. (1993), *Typische Formen des Romans*, Göttingen.
- Ulicka D. (2006), *Literatura. Teoria. Metodologia*, Warszawa: UW WP.
- Ulicka D. (2003), *Teoretycznoliterackie tematy i problemy*, Warszawa.

(marzec 2008)

Czytelnicy piszą

Emauela Fiksa¹

Brzeg



Sing a song of sixpence, czyli dziwne losy liczby sześć i jej wielokrotności

W naszej cywilizacji posługujemy się dziesiątkowym systemem liczbowym. Rachunki są w nim wykonywane na podstawie liczby 10 i jej potęgi. Nie jest to jednak system jedyny. W przeszłości używano również innych. Jednym z nich był system dwunastkowy, którego ślady istnieją w języku do tej pory. Najdłużej funkcjonował on w kręgu anglosaskim jako sposób dzielenia większych całości na mniejsze jednostki i do dziś można znaleźć w języku angielskim wyrażenia, które to ilustrują.

Liczba 12 jest w kulturze symbolem pełni i doskonałości. Pojawia się wielokrotnie w Biblii – 12 apostołów, 12 pokoleń Izraela. Flaga Unii Europejskiej ma 12 gwiazd, bez względu na liczbę państw członkowskich, właśnie z powodu symbolicznej wymowy dwunastki. Przy pomocy liczby 12 opisujemy cykle związane z ruchami obrotowym i obiegowym ziemi; dzień i noc mają po 12 godzin, rok – 12 miesięcy.

Podobnie rzecz się ma z połową dwunastki – szóstką. Według pitagorejczyków była to pierwsza liczba doskonała. W Biblii pojawia się jako liczba dni, w czasie których Bóg stworzył świat. Czas nadal mierzymy wielokrotnościami szóstki: minuta ma 60 sekund, godzina – 60 minut. Gitara ma 6, ewentualnie 12 strun. Zastawa stołowa składa się z 6 lub 12 naczyń, a porcja pierogów zwyczajowo wynosi 6 sztuk.

Jak już zostało stwierdzone, ślady takiego sposobu liczenia są szczególnie widoczne w języku angielskim. Należy zwrócić uwagę na to, że liczby 11 i 12 mają po angielsku własne, pozbawione koń-

cówki *teen* nazwy. Wyjaśnienie, które się za chwilę pojawi, można wziąć za dobrą lub złą monetę; wybierając pierwszą możliwość, możemy odczytywać nazwy *eleven* i *twelve* kolejno jako *one left* (1 pozostała ponad 10) i *two left* (2 pozostałe ponad 10), co daje dwunastkę jako podstawę liczenia.

Stopa (*a foot*) – angielska jednostka długości – ma 12 cali (*inches*). Do 1971 roku, gdy przeprowadzono reformę brytyjskiej waluty, 1 szyling liczył 12 pensów.

We współczesnej angielszczyźnie nadal funkcjonuje słowo *dozen* (tuzin); rzadziej jako oznaczenie liczby 12, częściej w idiomach. Określenia *a dozen*, *dozens* oraz *dozens and dozens* oznaczają dużą liczbę czegoś: *I've heard this story a dozen times before*; *half a dozen* – kilka, parę.

Baker's dozen to zwrot, który narodził się w średniowieczu, gdy piekarze, aby uniknąć srogich kar za oszustwo, sprzedawali klientom 13 bochenków chleba w cenie 12, i bywa nadal używany w następujących sytuacjach:

Have you seen the sale at the corner shop?

Yes, they are offering a baker's dozen of fresh doughnuts for £1,5.

Dawniej używano się tego idiomu także zamiast liczby 13.

Daily dozen ma dwa znaczenia. Po pierwsze, oznacza zestaw ćwiczeń, które wykonuje się codziennie (*I run 3 miles every day. That's my daily dozen*), po drugie, każdy zestaw rutynowych czynności.

It's six of one and half a dozen of the other znaczy, że dwie rzeczy niewiele się między sobą różnią:

Which is preferable?

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w II Liceum Ogólnokształcącym w Brzegu.

² *Collins Cobuild English Language Dictionary*, s. 1361.

I don't think it matters, it's six of one and half a dozen of the other.

Amerykanie określają łatwo dostępne i niezbyt wartościowe rzeczy jako *a dime a dozen* – *Books like this are a dime a dozen.*

Liczba 6 pojawia się w używanej do zmiany waluty i znanej choćby dzięki *nursery rhymes* sześciopensówce – *a sixpence* (*a small silver coin used before the decimal money was introduced in 1971*²). *A yard* – jard ma 36 cali – jest wielokrotnością szóstki. *To be six feet under* w bardzo potocznym języku oznacza *to be dead: Old Sam Gates! He's been six feet under for twenty years now!* *A six* – to wynik w krykiecie uzyskiwany, gdy piłka przekroczy granicę pola gry i nie dotknie murawy, czyli po prostu uderzenie warte 6 punktów. *Six of the best* to przestarzałe określenie na dawną formę karania kląpssem. *To knock sb for six* znaczy w języku potocznym zaskoczyć i przestraszyć: *Losing his job really knocked him for six.* *A six-footer* to mężczyzna o wzroście nie

mniejszym niż sześć stóp, co uchodzi za wzrost idealny dla mężczyzny.

Zagadnienie przedstawione w niniejszym tekście z praktycznego punktu widzenia nie jest czymś szczególnie ważnym. To raczej ciekawostka, ale taka, która może uatrakcyjnić naukę języka, zwłaszcza gdy poświęci się jej lekcję w jakimś „magicznym” dniu, na przykład 6 grudnia, czyli szóstego dnia dwunastego miesiąca, który u nas ma jeszcze dodatkowo tę specyfikę, że jest dniem odwiedzin św. Mikołaja.

Język z jednej strony kształtuje rzeczywistość, z drugiej ją odbija. A właściwie oba zjawiska dzieją się jednocześnie. Nieraz dawałam już wyraz przekonaniu, że nie ma sensownej nauki języka bez ukazywania jego szerszego, kulturowego, a wręcz cywilizacyjnego, kontekstu. Może warto porozmawiać czasami z uczniami o sześciopensówkach, ostrożnych piekarzach i stopach długich na 12 cali. To dobry sposób na motywowanie uczniów do nauki.

(styczeń 2008)

Teresa Gorzalnik¹
Krzanowice



Praca z piosenką na lekcji języka niemieckiego

*Piosenki są szczególnym skarbem, odzwierciedlają duszę i są pamięcią każdego narodu*², dlatego powinny one stanowić integralną część procesu nauczania języka obcego. Z pewnością nauczyciele języka niemieckiego wykorzystują w miarę możliwości czasowych teksty znanych piosenek lub kolęd, by urozmaicić zajęcia. Czy sięgniemy zatem, mając na względzie zainteresowania uczniów, po zbiór pieśni *Volks- und Heimatlieder*³ czy po płytę zespołu *Rammstein*, to na pewno uda się nam rozruszać naszych uczniów.

Jeśli naszym celem jest nie tylko uaktywnienie uczniów, ale również utrwalenie poznanych struktur gramatycznych, zwrotów idiomatycznych oraz komunikacja językowa, to zachęcam do zapoznania się ze składającą się z książki i kasety pozycją wydawnictwa Langenscheidt *Eine kleine Deutschmusik*⁴.

Autorem książki jest Uwe Kind, anglista, germanista, pisarz i kompozytor. Jego metoda nauczania (*The SingLingual Method*) jest znana i praktykowana prawie na całym świecie (Europa, Japonia

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ekonomicznych w Raciborzu i tłumaczem przysięgłym.

² Autorem wypowiedzi: *Lieder sind ein besonderer Schatz und Spiegel der Seele und sind das Gedächtnis jedes Volkes* jest bp Alfons Nossol, zob. E. Klein, *Stimme des Herzens*, „Zeszyty Eichendorffa” 11/2005, s. 84.

³ G. Placzek (1994), *Volks- und Heimatlieder mit Noten*, Krzyżanowice: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Halegg”.

⁴ U. Kind (1983), *Eine kleine Deutschmusik*, Berlin: Langenscheidt.

i Ameryka). U. Kind zakłada, że przejście od śpiewania do mówienia jest procesem naturalnym, a The SingLingual Method jest prosta i przyjazna zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi. Książka jest zredagowana w przejrzysty sposób z uwzględnieniem zasady progresji. Całość uzupełniają radosne rysunki autorstwa Theo Schellinga.

Adresatem książki są uczący się języka niemieckiego od podstaw, bez względu na wiek. Może ona być uzupełnieniem pracy na lekcji z całą klasą, można też z niej korzystać podczas samodzielnej nauki. Pozycja składa się z 25 rozdziałów – lekcji (ostatni rozdział to test powtórzeniowy), które zawierają teksty 24 piosenek wraz z nutami. Na uwagę zasługuje słowniczek niemiecko-angielski umieszczony po każdej piosence. To ważne, gdyż w większości polskich szkół dzieci rozpoczynają naukę języka niemieckiego, operując już dość dobrze językiem angielskim. W dalszej kolejności następują ćwiczenia związane ściśle z poznaną piosenką. Atutem tego zbioru jest wykorzystanie przez autora powszechnie znanych melodii. I tak w rytmie walca wiedeńskiego uczniowie mogą nauczyć się pytać o nazwy rzeczy.

Tytuły i tematyka poszczególnych piosenek to:

1. *Ich bin Ausländer* (informowanie o sobie, zwroty: Ich verstehe/verstehe nicht).
2. *Wie heißt das auf Deutsch?* (pytanie o nazwy przedmiotów, zwroty: Wie heißt das auf Deutsch?, Es geht mir gut. Danke schön. Bitte schön).
3. *Wo haben Sie Deutsch gelernt?* (krótki dialog na temat: Wo haben Sie Deutsch gelernt?).
4. *Kommen Sie aus Tokio?* (przedstawianie się w formie krótkiego dialogu z wykorzystaniem zwrotów: Guten Abend. Wie ist Ihr Name?).
5. *Wie geht's und wie ist das Wetter?* (krótka rozmowa telefoniczna, zwroty: Wie ist das Wetter? Hallo, grüß dich. Vielen Dank).
6. *Wollen wir ins Kino gehen?* (zaproszenie do kina w formie dialogu z wykorzystaniem zwrotów: Ich habe keine Lust. Tut mir leid).
7. *Ach, Herr Brahms, wollen Sie schon gehen?* (zakończenie spotkania, zwroty: Es ist spät. Es war schön. Schade).
8. *Kann ich mit Herrn Vogel sprechen?* (rozmowa telefoniczna, zwroty: Bleiben Sie am Apparat itd.).

9. *Wo ist hier ein Restaurant?* (uzyskanie informacji na temat lokalizacji najbliższej restauracji).
10. *Vielen Dank!* (podziękowanie za informację).
11. *Was können Sie empfehlen?* (dialog w restauracji, zamawianie potraw).
12. *Ansichtskarten und Briefmarken* (zakup pocztówek).
13. *Viele Grüße aus Mexiko!* (redagowanie pocztówki z wakacji).
14. *Das ist teuer!* (zakupy, wyrażanie opinii: teuer/billig).
15. *Bitte, einmal Bonn hin und zurück!* (dłuższy dialog na dworcu kolejowym, zakup biletu).
16. *Geht dieser Zug nach Frankfurt?* (uzyskanie informacji na temat odjazdu pociągu).
17. *Haben Sie noch ein Doppelzimmer frei?* (rezerwacja pokoju w hotelu).
18. *Ich komm' morgen nach Lausanne* (rozmowa telefoniczna, podanie czasu i terminu przyjazdu).
19. *Wann wollen wir uns treffen?* (telefoniczne umówienie się na spotkanie).
20. *Können Sie mir bitte helfen?* (orientacja w terenie, prośba o udzielenie informacji).
21. *Wunderbar* (dialog, wyrażanie opinii).
22. *Können wir uns duzen?* (romantyczne spotkanie, flirt, zwroty: Ich finde Sie/dich nett. Können wir uns duzen? Ich habe mich verliebt).
23. *Haben Sie meinen Schirm gesehen?* (dialog, poszukiwanie i opis przedmiotu).
24. *Na, was tut denn weh?* (dialog u lekarza, zwroty: Mein Hals tut mir weh).

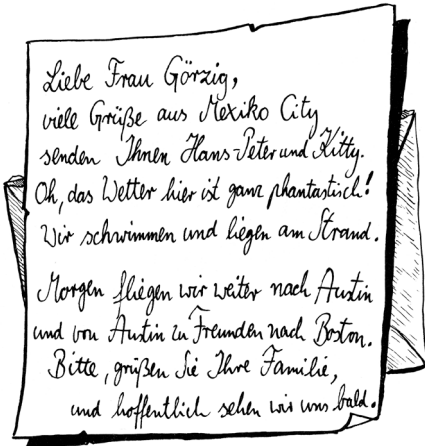
Poniżej zamieszczam fragment 13. rozdziału książki *Eine kleine Deutschmusik – Viele Grüße aus Mexiko!* (melodia: Mexican Hatdance), którego celem jest nabycie przez ucznia umiejętności redagowania pocztówki z wakacji. Wykorzystałam ten materiał (+ kasetę) na lekcji w liceum profilowanym w grupie początkującej i z przyjemnością zauważyłam, że wszyscy uczniowie bez wyjątku potrafili mniej lub bardziej poprawnie napisać kartkę z wakacji. Założony cel lekcji został zrealizowany, a uczniowie z zapałem nucili poznaną piosenkę jeszcze na przerwie, utrwalając nabyte umiejętności w sposób łatwy i przyjemny. Tym przykładem chciałabym zachęcić nauczycieli języka niemieckiego do sięgnięcia po tę ciekawą i nieco nietypową książkę. Naprawdę warto!

Viele Grüße aus Mexiko!

Melodie: Mexikanischer Huttanz
(Mexican Hatdance)



Vie - le Grü - ße aus Me - xi - ko Ci - ty sen - den
 Ih - nen Hans - Pe - ter und Kit - ty. Oh, das
 Wet - ter ist hier ganz phan - ta - stisch. Wir
 schwin - men und lie - gen am Strand.



Liebe Frau Görzig,
 viele Grüße aus Mexiko City
 senden Ihnen Hans Peter und Kitty.
 Oh, das Wetter hier ist ganz phantastisch!
 Wir schwimmen und liegen am Strand.
 Morgen fliegen wir weiter nach Austin
 und von Austin zu Freunden nach Boston.
 Bitte, grüßen Sie Ihre Familie,
 und hoffentlich sehen wir uns bald.

Glossar

Viele Grüße aus ... senden Ihnen Das Wetter ist phantastisch. ganz phantastisch Wir schwimmen. Wir liegen am Strand. morgen Wir fliegen weiter nach ... von Austin nach Boston zu Freunden Bitte, grüßen Sie Ihre Familie. Hoffentlich seh'n (sehen) wir uns bald.	Greetings from .../Hello from ... are sending you The weather is fantastic. quite fantastic We are swimming. We are lying on the beach. tomorrow We are flying/going on to ... from Austin to Boston to friends Please, say hello to your family. Hopefully we will see each other soon.
---	---

Drugą interesującą pozycją książkową, którą chciałabym polecić, jest *Bewegungslieder für Kinder*⁵. Do książki można dokupić dwie kasety lub CD *Klitzekleine Riesen* i *Riesengroße Zwerge*. Autorem *Bewegungslieder für Kinder* jest Wolfgang Hering, pedagog, muzyk, ojciec dwójki dzieci i członek znanego w Niemczech zespołu *Trio Kunterbunt*. Zbiór 47 piosenek o zróżnicowanym stopniu trudności jest podzielony na sześć bloków tematycznych:

1. *Von Kopf bis Fuß*
2. *Alle meine Tiere*
3. *Es dreht sich und bewegt sich*
4. *Quatsch mit Soße*
5. *Langsam und leise*
6. *Lebhaft und manchmal etwas lauter*

Do każdej piosenki jest dołączony zapis nutowy oraz propozycje przeprowadzenia gier i zabaw dydaktycznych związanych z jej treścią, któ-

rym często towarzyszą rysunki obrazujące ich przebieg.

Ostatni rozdział książki – *Bewegung und Musik* (Ruch i muzyka) autor poświęca następującym zagadnieniom:

- *Verbindung von Musik, Bewegung und Sprache* (Powiązania muzyki, ruchu i mowy).
- *Emotionale Wirkung und motorische Bedürfnisse* (Znaczenie muzyki dla rozwoju motoryki i emocji).

Książka *Bewegungslieder für Kinder* jest co prawda zbiorem piosenek i zabaw skierowanym do dziecka niemieckojęzycznego, ale z powodzeniem znajdą tu ciekawe pomysły nauczyciele języka niemieckiego uczący w przedszkolach, szkołach podstawowych i w oddziałach dwujęzycznych.

Poniżej prezentuję fragment książki (piosenka *Hörst du die Regenwürmer husten?* (Czy słyszysz, jak kaszlą dżdżownice?).

⁵W. Hering (1994), *Bewegungslieder für Kinder*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Hörst du die Regenwürmer husten

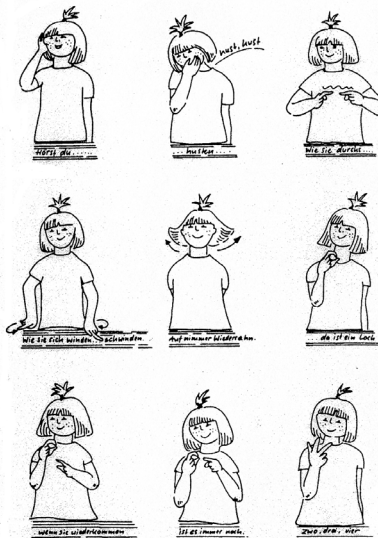
mündlich überliefert



Dieses Lied ist sicher eines der «heimlichen Hits» in den Kindergruppen. Die Melodie stammt von dem traditionellen Lied

«Get me to the church on time», das auch im Musical «My Fair Lady» gesungen wird. Irgend jemand hat einmal einen Regenwürmer-Text dazu erfunden.

Die Regenwürmer werden mit einem Zeigefinger oder mit beiden dargestellt. Die Bewegungen sollten Schritt für Schritt eingeübt werden. Vorschlag für den Bewegungsablauf:



Cechy wspólne książek: *Eine kleine Deutschmusik* i *Bewegunglieder für Kinder* to:

- Dowcipne teksty piosenek.
- Świetna aranżacja muzyczna.
- Przejrzystość układu treści.

- Poprawność pod względem merytorycznym. Są to zatem pozycje na rynku wydawniczym, po które warto sięgnąć i które z całą pewnością mogą być przydatne w pracy nauczyciela języka niemieckiego.

(kwiecień 2008)

Wanda Grzymkowska¹
Mława



Matura w mojej szkole

Do napisania tego tekstu sprowokowała mnie informacja podana na stronach internetowych CODN o mającym się odbyć w listopadzie 2007 roku w Poznaniu seminarium dla nauczycieli na temat *Jak przygotować ucznia do matury*. W semi-

narium nie uczestniczyłam, ale chętnie podzielę się swoimi własnymi doświadczeniami i spostrzeżeniami w tym względzie.

Przez 36 lat uczyłam języka rosyjskiego w Zespole Szkół nr1 w Mławie. Ostatnie pięć lat pra-

¹ Autorka jest emerytowaną nauczycielką języka rosyjskiego w Zespole Szkół nr 1 w Mławie.

kowałam w klasach technikum, szkoły zasadniczej oraz liceum profilowanego. Młodzież przechodząca do naszej szkoły miała duże zaległości i nie była zbyt chętna do nauki.

Co roku na początku września w klasach pierwszych robiłam sprawdzian. Sprawdzian ze znajomości liter. Okazuje się, że jest z tym wielki problem. Na 66 osób z klas technicznych i liceum uczących się w roku szkolnym 2003/2004 języka rosyjskiego tylko 9 z nich znało prawie wszystkie znaki. Po dziś dzień zachowałam dla siebie protokół z tego sprawdzianu. Nie byłoby w tym nic nadzwyczajnego, gdyby nie to, że właśnie spośród tych uczniów 8 wybrało na maturze język rosyjski. Z pozostałych około 90 wybrało język angielski i jedna język niemiecki.

Decyzja o wyborze języka rosyjskiego na maturze była dla mnie i dla moich uczennic bardzo poważna. Zdawałyśmy sobie bowiem sprawę, że język rosyjski jest w naszej szkole drugim językiem, a to w praktyce oznacza, że godzin lekcyjnych w całym czteroletnim cyklu nauczania jest o jedną trzecią mniej niż angielskiego, który jest pierwszym językiem obcym. W klasach maturalnych były 4 godziny języka angielskiego tygodniowo i tylko 2 języka rosyjskiego. Dzieje się tak mimo tego, że wszyscy uczniowie naszej szkoły zdają maturę ze wszystkich języków wyłącznie na poziomie podstawowym. Uważam to za dużą nierówność w traktowaniu języków obcych, a – co za tym idzie – nauczycieli i w konsekwencji uczniów. Niestety, dyrekcja szkoły nie zgodziła się dołożyć jednej dodatkowej godziny z puli dyrektorskiej.

Postanowiłam więc tak jak w poprzednich czterech latach poprowadzić jedną nadobowiązkową godzinę (zegarową) w tygodniu, całkowicie społecznie. Uczniowie musieli przystać na dwa warunki. Zapowiedziałam, że jeżeli marzą o sukcesie na maturze, to frekwencja na zajęciach musi być stuprocentowa. Drugim warunkiem była wytrwała, systematyczna nauka.

Zajęcia były bardzo intensywne. Każdy angażował się na miarę swoich możliwości. Uczniowie pracowali z otrzymywanymi ode mnie kserowanymi materiałami: tekstami, testami, ankietami oraz materiałami stymulującymi.

Szczególnie dużo czasu poświęcałam na wykonywanie zadań z tekstami słuchanymi, do któ-

rych wykorzystywałam nagrania na płytach CD. Regularnie ćwiczyliśmy również pisanie krótkich tekstów użytkowych i listów. Dokładnie zapoznałam uczniów z zasadami liczenia słów, procentowym liczeniem błędów, punktacją, dzięki czemu mogliśmy wspólnie oceniać prace. Raz na dwa lub trzy tygodnie zadawałam napisanie listu w domu. Potem prace dokładnie sprawdzałam i do każdej dołączałam recenzję. Chodziło mi o to, by uczniowie wiedzieli, jakie są ich słabe punkty i na co mają zwrócić uwagę. W końcu za list otrzymuje się 10 pkt. Jednak moim uczniom łatwiej przychodziło pisanie krótkich tekstów użytkowych (co nie dziwi) i na nie w większym stopniu się nastawiali.

Egzamin z języka obcego to również egzamin ustny. To rozmowy sterowane i materiał stymulujący. Ze względu na niewielką liczbę godzin lekcyjnych języka rosyjskiego (7 godzin w czteroletnim cyklu nauczania) nie miałabym możliwości opracowania z uczniami wszystkich tematów, które znajdują się w wykazie maturalnym. Dlatego zajęcia nadobowiązkowe były wręcz koniecznością. Zajmowałam się na nich tematami szczególnie trudnymi: kulturą (teatry, muzea, wybitni twórcy, wykonawcy), ochroną środowiska i plagami społecznymi.

Rozmowy sterowane również były stałym elementem naszych spotkań. Przy tego rodzaju ćwiczeniach często korzystałam z *Testów dla licealistów. Język rosyjski* Jolanty Grabowskiej i Haliny Olender (WSiP, 2001), a także z *Języka rosyjskiego* Mirosława Zybarta (WSiP, 2004).

W połowie marca materiał na maturę mieliśmy już przerobiony. W sumie w całym roku szkolnym odbyły się 24 godziny zegarowe zajęć nadobowiązkowych.

Kiedy nadeszła matura, byłam spokojna. Jak się okazało, mój przedmiot był jedynym w naszej szkole, z którego egzamin zdali wszyscy przystępujący uczniowie. Średni wynik z egzaminu pisemnego wyniósł – 54 proc., a z ustnego – 56 proc. To był sukces osiągnięty dzięki całorocznej wyłożonej pracy.

W roku szkolnym 2005/2006 moi uczniowie również zdawali na maturze język rosyjski. Zdali go rewelacyjnie. Średnia ocen z części pisemnej wyniosła 86,5 proc., a z ustnej – 80 proc. Wtedy

również pracowałam z młodzieżą nieodpłatnie – 37 godzin w roku.

Efektywne przygotowanie uczniów do egzaminów, w tym do matury, musi się odbywać w całym cyklu nauczania danego przedmiotu. Realizację tak ważnego zadania zaczynam już od pierwszych zajęć lekcyjnych w pierwszej klasie. Nic nie zostawiam na potem. Nawet najbardziej intensywne nauczanie w ostatnim roku nauki nie wystarczy, by zapewnić sukces. Praca musi być systematyczna.

Wiadomo, że wyniki nauczania, a tym samym wyniki egzaminów, zależą i od ucznia, i od nauczyciela, jednak odpowiedzialność nauczyciela jest moim zdaniem o wiele większa. To od jego wiedzy, zaangażowania w pracę, konsekwencji i uporu zależy w dużym stopniu to, co uczeń będzie umiał i jak będzie przygotowany do matury.

W przypadku nauczycieli języków obcych niezwykle ważną sprawą jest dobra znajomość języka i realiów kraju, którego języka się naucza. Toteż za niezwykle potrzebne uważam zagraniczne wyjazdy nauczycieli na różnego rodzaju staże lub kursy, które pozwolą doskonalić umiejętności językowe. Poza tym zapoznają z realiami życia codziennego danego kraju, których znajomość jest nieodzowna na maturze.

Na zakończenie chcę podkreślić, że wyniki matur w mojej szkole są najlepszym dowodem tego, że w pracy nawet ze słabymi uczniami (jedna z uczennic na koniec I semestru w klasie maturalnej otrzymała z języka rosyjskiego nawet ocenę niedostateczną) można uzyskiwać pozytywne rezultaty. Warunkiem jest to, że i nauczycielowi, i uczniom naprawdę na tym zależy.

(luty 2008)

Dariusz Witkowski¹
Gniezno

Promowanie kultury regionu na zajęciach języka angielskiego, czyli jak *Języki Obce w Szkole* stały się inspiracją do napisania książki

Rok 2006 został ogłoszony przez Senat Rokiem Języka Polskiego, a redakcja *Języków Obcych w Szkole* poświęciła wówczas specjalne wydanie czasopisma Polsce i językowi polskiemu. Temat ten został wybrany nieprzypadkowo, gdyż dyskusje o patriotyzmie, spuściznie narodowej w czasach globalizacji często pojawiały się i pojawiają w polityce, edukacji, kulturze i innych sferach naszego życia. Redaktorzy *Języków Obcych w Szkole* słusznie zauważyli, że dzieje się obecnie coś niedobrego, szczególnie w głowach młodego pokolenia, które pod wpływem zachodniej kultury powoli zatracza swoją tożsamość narodową. Niejednokrotnie dowiadujemy się od naszych młodych uczniów, że polskimi potrawami narodowymi są spaghetti, chipsy i pizza. Kolejnym argumentem

przemawiającym za powrotem do tematu było przynębiające wrażenie, że nasi rodacy nie znają swojego kraju. „Cudze chwalicie, swego nie znacie, sami nie wiecie, co posiadacie”, pisał Stanisław Jachowicz w wierszu *Wieś*. Ten cytat z pewnością niejednokrotnie przychodzi nam do głowy, kiedy pytamy naszych uczniów, co poleciliby swoim gościom z zagranicy do zobaczenia w swojej okolicy. Przyzwyczailiśmy się do odpowiedzi: „nie wiem”, „w moim mieście jest nudno”. Jakież zdziwienie zapanowuje czasami pośród naszych uczniów, kiedy spotykają cudzoziemców zachwyconych wizytą w naszym kraju.

Specjalne wydanie *Języków Obcych w Szkole* na koniec roku 2006 *O polskim i Polsce* pozwoliło nam zastanowić się głębiej nad postawionymi

¹ Autor jest wykładowcą w NKJO Września i GWSH-M Milenium w Gnieźnie.

pytania: czy my jako nauczyciele wykorzystujemy naszą spuściznę narodową na przykład na lekcjach języka obcego w naszych szkołach, czy wprowadzamy elementy historii i kultury polskiej na lekcjach języka angielskiego, czy próbujemy zintegrować różne przedmioty w ramach realizacji ścieżek międzyprzedmiotowych, czy nasi studenci posiadają wiedzę na temat historii, kultury i spuścizny narodowej.

Jako mieszkaniec Gniezna – miasta tak bardzo związanego z początkami naszej ojczyzny – nie mogłem pozostać bierny. Skłoniło mnie to do napisania artykułu o naszym rodzinnym mieście – pierwszej stolicy Polski. Artykuł *Getting back to the nest, czyli lekcja języka angielskiego w Gnieźnie* ukazał się w numerze 6 *Języków Obcych w Szkole* w roku 2006 i był scenariuszem lekcji języka angielskiego.

Artykuł i cały numer poświęcony językowi polskiemu i Polsce dostarczył mi mnóstwo kolejnych pomysłów. Jeden ciekawy scenariusz lekcji stał się impulsem do napisania kolejnych i w ten sposób powstała książka do nauki języka angielskiego promująca nasz region.

Książka o Gnieźnie

Współautorką książki jest Urszula Kropaczewska. Założyliśmy, że książka musi spełniać trzy cele: uczyć angielskiego, zwiększyć wiedzę uczniów na temat pierwszej stolicy Polski, a także promować nasz region i firmy, które się w nim znajdują. Chcieliśmy również ułatwić zadanie nauczycielom, którzy mają zamiar przyjechać ze swoimi uczniami na wycieczkę do Gniezna.

A Collection of Lessons on Gniezno – the first capital of Poland składa się z 15 rozdziałów: *Getting back to the nest, Twin Towns, International Cooperation, Free Time, Sport, The Piast Route, At the hotel, At the restaurant, At the clothes shop, Car Service, Education, Crime and Security, Houses, Big Business, Gniezno – a place for your investment*. Większość tematów pojawia się często w innych książkach do nauki języka angielskiego. Naszym zamiarem było właśnie umieszczenie w książce wielu tematów po-

pularnych i dotyczących dnia codziennego, opartych całkowicie na naszym regionie. I tak na przykład w rozdziale zatytułowanym *At the restaurant*, zamiast w restauracji w Anglii lub jakimś McDonalddie, umieściliśmy lekcję w jednej z gnieźnieńskich restauracji. W ten sam sposób napisaliśmy każdy rozdział naszej książki. Daje ona możliwość rozwoju sprawności językowych przez zaangażowanie ucznia w ćwiczenia komunikacyjne. Co więcej, lekcje są tak zaprojektowane, że można je wykonywać w klasie, a także w mieście, co może być bardzo interesujące, motywujące i na długo pozostać w pamięci naszych uczniów.

Jeśli chodzi o poziom językowy, jest on zróżnicowany. Kilka lekcji jest przeznaczonych dla uczniów na poziomie zaawansowanym, natomiast większość jest dla uczniów na poziomie pre-intermediate. Mogliśmy pozwolić sobie na taki zabieg, gdyż oczywiście zakładamy, że książka ta będzie suplementem dla nauczyciela, a nie podstawowym podręcznikiem na jakimkolwiek kursie. Chcieliśmy, aby trafiła ona do jak największego grona odbiorców.

Zaangażowanie miasta i powiatu

Cieszy nas, że udało nam się zainteresować projektem wiele osób z naszego miasta i powiatu. Nie mieliśmy problemu, aby przekonać do współpracy Wydział Promocji w Starostwie Powiatowym i Urzędzie Miejskim w Gnieźnie. Razem z tymi instytucjami postanowiliśmy wykorzystać książkę do promocji naszej małej ojczyzny – starostwo będzie przekazywać książkę jako prezent dla nauczycieli w gimnazjach i liceach w ościennych województwach². W ten sposób będziemy zachęcać do organizowania wycieczek do Gniezna. Wykorzystując książkę, nauczyciel będzie mógł starannie przygotować wyjazd, a także przeprowadzić kilka ćwiczeń na miejscu. Jak wiemy, Gniezno jako pierwsza stolica Polski jest bardzo często odwiedzane przez wycieczki szkolne. Co więcej, Gniezno i cały Szlak Piastowski zostały wpisane na listę miejsc pamięci narodowej sporządzonej przez Ministra Edukacji Narodowej. W związku

² Nauczyciele ze szkół z różnych regionów Polski, którzy są zainteresowani otrzymaniem bezpłatnego egzemplarza książki, mogą się skontaktować z Wydziałem Promocji w Starostwie Powiatowym w Gnieźnie, ul. Jana Pawła II 9/10, 62-200 Gniezno, tel. (061) 424 07 22, e-mail: promocja@powiat-gniezno.pl.

z tym część kosztów za wycieczkę do Gniezna jest zwracana przez MEN. Mamy nadzieję, że nasza książka pozwoli nauczycielom lepiej przygotować uczniów do takiego wyjazdu.

Urząd miejski natomiast wyśle książkę za granicę do miast partnerskich, z którymi współpracują szkoły z naszego miasta. W ten sposób przed przyjazdem na wymianę szkolną młodzież z zagranicy będzie mogła dowiedzieć się więcej na temat naszego miasta, a jednocześnie uczyć się języka angielskiego.

Sponsorami wspierającymi finansowo nasz pomysł było 20 miejscowych firm, które opisałyśmy w naszej książce. Także dzięki ich pomocy napisałyśmy książkę. Wydaliśmy ją w bardzo ładnej, kolorowej szacie graficznej, z ćwiczeniami komunikacyjnymi, słowniczkiem i kluczem z rozwiązaniami do ćwiczeń.

Myślę, że ten tekst i opisany w nim projekt może być inspiracją dla wielu nauczycieli do napisania podobnej książki o swoim mieście.

(styczeń 2008)

Zachęcamy do lektury naszych numerów specjalnych



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

Sprawozdania

Justyna Walczak¹
Ostrowiec Świętokrzyski



Dzień Szkocji

Program nauczania języka angielskiego szkoły podstawowej obejmuje niewielki zakres materiałów dotyczących kultury kraju nauczanego języka. Nauczycielom często brakuje czasu, by pogłębiać wiedzę kulturoznawczą uczniów, ponieważ jesteśmy zobligowani przede wszystkim realizować wyznaczony program. Jednak wielu z nas podejmuje dodatkowe wyzwania. Takim wyzwaniem było zorganizowanie w Publicznej Szkole Podstawowej nr 5 w Ostrowcu Świętokrzyskim pierwszego z serii czterech Dni Brytyjskich – Dnia Szkocji, którego pomysł narodził się w roku szkolnym 2007/2008.

Jako współorganizatorka pragnę zdać relację z pierwszego dnia cyklu, który przypadł na 30 listopada, czyli dzień św. Andrzeja, patrona Szkocji.

Miesiąc wcześniej zostały ogłoszone dwa konkursy: *Szkocja moimi oczami* oraz *Św. Andrzej patron Szkocji*. Polegały one na wykonaniu prac, które odzwierciedlałyby skojarzenia uczniów dotyczące Szkocji i ich wiedzę o tym kraju. Uczniowie jak zwykle zaskoczyli nas swoją inwencją twórczą i pomysłowością. Wychowankowie klas 1-3 najczęściej wykonywali flagi Szkocji, oblicze potwora z Loch Ness oraz mężczyzny w spodnicy w kratę grającego na kobzie. Natomiast uczniowie klas starszych (4-6) posłużyli się różnorodnymi technikami. Sporządzili

rysunki, obrazki, także malowane na szkle, plakaty z drużynami piłkarskimi i wszelkimi informacjami na ich temat oraz niezwykle staranne i dokładne mapy Szkocji. Wiele z tych prac służy nam teraz jako pomoce dydaktyczne. Laureaci konkursu zostali oczywiście nagrodzeni dyplomami i upominkami.

Dzień św. Andrzeja – pierwszy Dzień Szkocji w PSP nr 5 – był niezwykle uroczysty. Rozpoczęliśmy go pochodem po osiedlu, na którym znajduje się nasza szkoła. Uczniowie przygotowali przepiękne transparenty, z którymi dumnie maszerowali przy dźwiękach szkockiej muzyki. W dłoniach trzymali własnoręcznie zrobione osty, które są symbolem Szkocji. Przechodnie zatrzymywali się z zaciekawieniem, pytając, co takiego świętujemy. Uczestnicy parady z dumą i szerokim



¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Publicznej Szkole Podstawowej nr 5 w Ostrowcu Świętokrzyskim.

uśmiechem na twarzy odpowiadali: „Dzień Szkocji w Szkole nr 5”. Po powrocie do szkoły podziwialiśmy prace uczniów, które zostały wyeksponowane w głównym holu szkoły.



W obchody dnia Szkocji byli zaangażowani nie tylko uczniowie, ale także wszyscy nauczyciele oraz dyrekcja. Tego dnia królowała w szkole kolor niebieski – narodowa barwa Szkocji. Czuliśmy się dumni, że wszyscy odpowiedzieli na nasz apel. Na wszystkich lekcjach języka angielskiego nauczycielki przybliżyły uczniom Szkocję i posze-

rzały ich wiedzę na jej temat, korzystając z informacji zamieszczonych na plakatach. Lekcje miały nieco inny charakter, zastosowałyśmy inne metody pracy; odbywały się poza klasami, bo wspólnie debatowaliśmy o Szkocji. Chętni uczniowie przygotowali najważniejsze informacje oraz ciekawostki o Szkocji i przedstawili je społeczności szkolnej biorącej udział w naszej minidebacie. Największym zainteresowaniem cieszył się Nessie; zastanawialiśmy się, czy w ogóle istniał, jednak okazało się, że chcemy wierzyć w legendę o nim.

W realizację wyżej wymienionych przedsięwzięć zaangażowanych było mnóstwo osób z naszej szkoły. Wszyscy ciężko pracowali, przygotowując się do tego dnia. Było jednak warto, gdyż niewątpliwie uczniowie zostali pozytywnie zmotywowani do nauki języka angielskiego, mieli okazję wykazać się twórczą postawą oraz poszerzyli swoją wiedzę o tradycji i kulturze Szkocji.

Planujemy przygotować kolejne dni: Dzień Irlandii, Dzień Walii oraz Dzień Anglii – jesteśmy do tego zmobilizowani przez naszych uczniów.

(maj 2008)

Anna Włodarczyk-Dudzić¹
Katowice



Tolerance means peace

Przełamywanie stereotypów kulturowych oraz budowanie tożsamości narodowej w projekcie eTwinning²

Aktywność Polski w strukturach europejskich stwarza okazję do mierzenia się z zadaniami edu-

kacyjnymi wykraczającymi poza granice naszego kraju. Wyzwanie to stoi przed nami, nauczycie-

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w X Liceum Ogólnokształcącym im I.J. Paderewskiego w Katowicach.

² Projekt jest zamieszczony na szkolnej stronie pod adresem <http://www.xlo.pl/~e-twinning/2007/>.

lami pracującymi w nowej Europie – otwartej, wielonarodowej i często odmiennej kulturowo. Program eTwinning umożliwił nie tylko wybór partnera, ale także podjęcie autonomicznej decyzji o realizowanym projekcie. Efektem tak pojętej wolności jest projekt, który realizuje potrzeby zarówno ucznia, jak i nauczyciela.

Celem mojego drugiego już projektu w ramach akcji eTwinning, podjętego z Portalens Gymnasium Uddevalla w Szwecji, było oprócz wzajemnego poznawania się młodzieży z dwóch krajów europejskich, także przełamywanie stereotypowego myślenia. Temat wydał mi się istotny, gdyż mimo wspólnoty kontynentalnej wyobrażenia młodych ludzi o Szwecji i Polsce oparte są na stereotypowym myśleniu oraz często niezwyfikowanych przekazach. W trakcie realizacji zadań okazało się, że obie strony są zainteresowane także swoimi małymi ojczyznami, czyli najbliższym regionem stanowiącym o pochodzeniu i tradycjach. Tak więc od ogółu, czyli informacji kulturowo-geograficznych o krajach, przeszliśmy do problemów tolerancji wobec innych i tożsamości człowieka, by skończyć na kwestii tolerancji słowa pisanego.

Projekt był realizowany od września 2006 do października 2007 roku. Zadania wstępne obejmowały poznawanie kraju partnera przez pryzmat grupy uczniów reprezentujących go w projekcie. Już tworzenie listy pytań do partnera – *What would you like to know about the life in the partner's country (brainstorming about the partner's country)?* – oraz uzyskane odpowiedzi wykazały sferę zainteresowań uczniów. Przecieraliśmy oczy na wieść, że Polska leży „gdzieś koło Niemiec”, że nie mamy żadnych wybitnych przedstawicieli, że nadal kojarzymy się z ciemnotą i zacofaniem. Szwedów dziwiło nasze przywiązanie do tradycji i rodziny, brak czesnego wypłacanego przez państwo dla każdego ucznia i ogrom zadań domowych. Już wtedy pojawiła się chęć dyskusowania o podobieństwach i różnicach, analizowania sposobu myślenia partnera oraz naturalna ciekawość nieznanego.

Kolejne zadanie – *My perfect Christmas* – umożliwiło poznanie odmiennych obyczajów, nawyków i tradycji. Świąteczne życzenia *Christmas wishes* przesłane do Szwecji były ciepłe i serdeczne, bo pisaliśmy je już do znajomych, choć jeszcze niezbyt bliskich.

Kolejnym etapem realizacji projektu były wypracowania uczniów na temat pojęcia tolerancji (*What does tolerance mean to you?*), umożliwiająca porównanie sposobu myślenia i stopnia akceptacji zjawisk współczesnego świata. Zadanie to spotkało się z żywym zainteresowaniem, gdyż dotyczyło problemów codziennego współistnienia nie tylko z obywatelami własnego kraju, ale także emigrantami i ludźmi o innych wartościach i spojrzeniu na świat. Okazało się, że Szwedzi najbardziej analizują pojęcie tolerancji wobec emigrantów; podkreślają neutralność państwa przejawiającą się zakazem afiszowania się symbolami narodowymi, nurtuje ich kwestia przyszłego modelu rodziny. Różnice mentalne, kulturowe i wyznaniowe determinowały wypowiedzi uczniów, toteż projekt stał się okazją do dyskusji zarówno na lekcji wychowawczej, jak i na lekcji języka angielskiego.

Wypowiedzi uczniów przybliżyły obu stronom obraz ich ojczyzn i wzbudziły zaciekawienie regionami, które tworzą naszą tożsamość. Dzięki kolejnemu zadaniu – *Our roots – do you know them?* – młodzież mogła odbyć wędrowkę szlakami ojców i dziadków, szukała śladów własnej tożsamości, badała tradycje regionu i osiągnięcia ludzi, którzy go tworzyli.

Owoce tej inspiracji były prezentacje multimedialne: *Last 100 years of Silesia* – porównująca dzieje regionu z wydarzeniami ogólnopolskimi, *The most important people in Silesia* – opisująca Śląsk oczami dziadków, *Giszowiec – my district* – opisująca życie osady górniczej, oraz *Katowice – my city* – koncentrująca się na zabytkach architektonicznych różnych epok. Szwedzcy uczniowie przysłali kilka samodzielnie nagranych filmów prezentujących historię i tradycje ich regionu.

Projekt rozpoczęty drogą internetową przerodził się w obustronną wymianę w kwietniu 2007 r. (odwiedziny szwedzkich uczniów w Katowicach) i we wrześniu 2007 r. (rewizyta w Szwecji). Zgodnie z planem projektu pobyt w kraju partnera polegał na realizacji dodatkowego zadania w trakcie warsztatów językowych. W Katowicach uczniowie przedstawiali ulotki o swoim mieście – *Places of interest in my city*, występując w roli przewodnika, w Szwecji – porównywali obiektywność prasy lokalnej i krajowej, odnosząc się do wybranych

wcześniej wydarzeń międzynarodowych – *Newspaper news – how is it presented in Poland and Sweden?* Obowiązkowym punktem programu były wycieczki tematyczne, niezbędne do zrozumienia tożsamości kraju. Uczniowie szwedzcy poznali Oświęcim i Kraków, polscy – Göteborg i nadmorskie miasteczka oddające charakter kraju.

Najważniejszą kwestią do rozstrzygnięcia jest zawsze ocena osiągnięcia zamierzonych celów projektu i określenie korzyści dla uczniów. Te naj-

bardziej oczywiste to poszerzenie wiedzy o obu krajach i praktyczne posługiwanie się językiem angielskim.

Dodatkową, ale zamierzoną od początku korzyścią, było prowokowanie samodzielnego myślenia i wyrażania poglądów w języku angielskim. Zadania realizowane w międzynarodowych parach uczyły uzyskiwania kompromisów, sztuki negocjacji i jednoznacznego przekazu informacji.

(marzec 2008)

Birgit Sekulski, Hanna Krogulska¹
Warszawa



Jugend debattiert international 2008 – Młodzież debatuje

Czwarta edycja konkursu w Polsce rozstrzygnięta

Kończy się rok szkolny, a wraz z nim kolejna, czwarta już edycja konkursu *Jugend debattiert international*, w którym młodzież ze szkół średnich debatuje po niemiecku. Tym razem w projekcie uczestniczyły nie tylko szkoły przygotowujące do egzaminu DSD i szkoły bilingwalne, lecz także te, w których język niemiecki jest nauczany w wymiarze co najmniej czterech godzin lekcyjnych tygodniowo. Wśród uczestników znalazły się zarówno placówki publiczne, jak i niepubliczne, co także jest nowością w naszym projekcie. W tym roku do udziału zgłosiło się 36 szkół i ponad 700 uczniów – prawie dwukrotnie więcej niż w ubiegłym roku.

Przebieg projektu, jego reguły oraz fazy szkolenia przygotowującego do konkursu przedstawiliśmy w ogólnych zarysach w jednym z poprzednich numerów *Języków Obcych w Szkole*².

■ Debata

W języku potocznym przyjęło się używać terminów „dyskusja” i „debata” jako synonimów. Tymczasem istnieją między nimi zasadnicze różnice. Dyskusja jest rozmową bez żadnych sztywnych reguł, stawiającą otwarte pytania, które dopuszczają wiele różnych odpowiedzi. Ogranicza się ona do wyjaśnienia, przybliżenia jakiegoś zagadnienia. Natomiast debata wymaga rozstrzygnięcia, podjęcia konkretnej decyzji, zajęcia jasnego stanowiska za lub przeciw. Tematy debat są sformułowane w formie pytań, na które można odpowiedzieć jedynie tak lub nie.

W poprzednich edycjach konkursu młodzież debatowała między innymi nad następującymi zagadnieniami:

- *Czy nauczyciele powinni być oceniani przez uczniów?*

¹ Dr Birgit Sekulski jest koordynatorką polskiej edycji projektu *Młodzież debatuje*, Hanna Krogulska zajmuje się jego promocją na terenie Polski.

² B. Sekulski, H. Krogulska (2008), *Młodzież debatuje. Międzynarodowy konkurs dla młodzieży atrakcyjną formą nauczania języka niemieckiego*, „Języki Obce w Szkole” 1/2008, s. 70.

- Czy miejsca publiczne powinny być monitorowane przez kamery?
- Czy na państwowych uczelniach należy wprowadzić opłatę za studia?

W każdej debacie uczestniczą cztery osoby. Losowanie decyduje o tym, czy zajmą stanowisko pro czy contra. W trakcie przygotowywania się do zadanego tematu młodzież musi zatem zebrać argumenty zarówno za, jak i przeciw.

Jednym z celów projektu *Jugend debattiert international* jest wprowadzenie młodych ludzi w arkanę retoryki. Dlatego też reguły debaty są ściśle określone:

- Otwierają ją krótkie, dwuminutowe wypowiedzi uczestników, w których zajmują oni określone stanowisko wobec przyjętej kwestii.
- Kolejne 12 minut to czas swobodnych wypowiedzi, wymiany zdań, czyli właściwa debata.
- W rundzie końcowej każdy uczestnik ma jedną minutę na podsumowanie debaty i ponowne zajęcie stanowiska, przy czym oczywiście może on zmienić zdanie pod wpływem argumentów strony przeciwnej.

W debatach nie uczestniczy moderator, ale nad przestrzeganiem limitów czasowych czuwa specjalnie wyznaczona osoba, która dzwonkiem daje sygnał do rozpoczęcia kolejnej fazy debaty. Zespół sędziowski ocenia jej poszczególne aspekty i przyznaje punkty według ściśle określonych kryteriów³.

■ Rola projektu w dydaktyce i wychowaniu

Projekt *Jugend debattiert international* jest znakomitym instrumentem wspomagającym rozwijanie umiejętności językowych, edukację obywatelską, a także proces wychowawczy.

Trening przygotowujący do debaty w naturalny sposób służy wprowadzeniu w struktury języka obcego. Rozwijane są przy tym wszystkie sprawności językowe:

- Czytanie ze zrozumieniem – uczniowie wyszukują wiadomości na zadany temat w prasie, Internecie, innych dostępnych źródłach.

- Pisanie – podczas przygotowania sporządzają notatki z przeczytanych źródeł, spisują własne uwagi i przemyślenia.

- Rozumienie ze słuchu – udział w debacie wymaga uważnego śledzenia argumentacji drugiej strony.

- Mówienie – debata jest znakomitą okazją do spontanicznego stosowania wyuczonych na lekcjach języka obcego środków językowych.

Udział w projekcie może być także elementem edukacji obywatelskiej. Demokracja potrzebuje ludzi stawiających krytyczne pytania, głoszących własne poglądy i ustosunkowujących się do poglądów innych. Ludzi, którzy umieją słuchać i mówić. Przygotowując się do konkursu, uczniowie uczą się rozmawiać, trafiać w sedno problemu, krótko i celnie formułować myśli, przekonująco argumentować. Projekt budzi także zainteresowanie bieżącą tematyką polityczną i społeczną oraz inspirowanie do zajęcia stanowiska wobec wybranych problemów.

Godne podkreślenia są także walory wychowawcze projektu. Każdy uczestnik debaty musi nauczyć się cierpliwego wysłuchania wypowiedzi i argumentów swoich rozmówców, przekonywania do swoich racji i rozwiązywania konfliktów na płaszczyźnie językowej, co procentuje potem nie tylko w szkole, ale także w życiu prywatnym.

Dlatego w konkursie *Jugend debattiert international* wszyscy wygrywają. Potwierdzają to również uczestnicy poprzednich edycji:

„Nie trzeba się bać, że powie się coś złe, bo w czasie debaty wcale się o tym nie myśli. Bariery językowe znikają”.

(Anna Chmura, XLIX LO w Warszawie, laureatka konkursu w Polsce 2007, uczestniczka międzynarodowego finału w Pradze 2007)

„Dzięki udziałowi w projekcie nie tylko nauczyłam się, jak bronić własnego zdania, ale przede wszystkim tego, że zawsze istnieją dwie strony medalu, że w każdej sytuacji należy rozważyć argumenty za i przeciw. To umiejętność bardzo przydatna w szkole, ułatwiająca mi także przygotowania do matury”.

(Agata Wiśniewska, VI LO w Bydgoszczy, finalistka konkursu w Polsce 2007, uczestniczka międzynarodowego finału w Pradze 2007)

³Zob. B. Sekulski, H. Krogulska, *Młodzież debatuje...*, ibidem.

„Teraz mam też odwagę odpowiadać za własne poglądy i bronić ich. To bardzo ważne, jeśli chce się dziś coś osiągnąć. (...) Zmienił się także mój sposób myślenia. Rozważam wszystkie za i przeciw każdego problemu. To bardzo ważne, bo przecież nie zawsze to ja mam rację”.

(Michał Nocoń, III LO w Zabrze, finalista konkursu w Polsce 2007, uczestnik międzynarodowego finału w Pradze 2007)

■ Finał 2008

Jak już wspomnieliśmy na wstępie, zainteresowanie konkursem w Polsce z roku na rok jest coraz większe. Podobnie jest w innych krajach biorących udział w projekcie (Czechy, Litwa, Łotwa, Estonia, Ukraina). Po cyklu szkoleń dla nauczycieli szkoły przystąpiły do przygotowania i przeprowadzenia pierwszego etapu konkursu. Wyłoniono najlepszych, którzy następnie wzięli udział w eliminacjach międzyszkolnych. Szkoły, które podjęły się organizacji tej fazy projektu, wywiązały się z tego zadania perfekcyjnie. Wszystko było znakomicie przygotowane – sale, materiały, a nawet poczęstunek. Konkursowi towarzyszyła wspaniała atmosfera i emocje. Uznanie budziła dojrzałość i wiedza debatujących.

28 kwietnia dwudziestu laureatów konkursów regionalnych spotkało się na eliminacjach ogólnopolskich w Goethe-Institut w Warszawie. Jurorzy stanęli wobec naprawdę trudnego zadania. Poziom był bardzo wyrównany. Ośmioro uczniów, którzy uzyskali największą liczbę punktów, zaproszono do Warszawy na profesjonalny trening pod fachowym kierunkiem trenerki z Hertie-Stiftung. Po jego zakończeniu, 3 czerwca, odbył się w Warszawie półfinał, a następnie finał konkursu. Laureatką została Barbara Wasilewska z XVII Liceum Ogólnokształcącego w Warszawie. Do konkursu przygotowała ją nauczycielka języka niemieckiego Dorota Gadowska. Najlepsi finaliści ze wszystkich uczestniczących krajów wezmą udział w II Międzynarodowym Finale *Jugend debattiert international* 2008, który odbędzie się 24 października w Warszawie pod patronatem marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej Bronisława Komorowskiego.

Międzynarodowy projekt *Jugend debattiert international* organizują 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.

Więcej informacji: www.goethe.de/warszawa.

(czerwiec 2008)

Barbara Kapusta¹
Mielec



Program *English Teaching*

Program *English Teaching* Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności jest realizowany przez Nidzicką Fundację Rozwoju „Nida” i ma na celu wyrównywanie szans edukacyjnych mieszkańców z małych miejscowości. Program wspiera działania zmierzające do podniesienia poziomu nauczania języka angielskiego w małych miastach i wsiach.

Mam nadzieję, że moje spostrzeżenia, którymi się tu podzielę, zachęcą do skorzystania z jego możliwości. Organizatorzy mają bardzo ciekawą i różnorodną ofertę.

Pierwszą propozycją są *Small Grants*, czyli konkurs grantowy dla szkół, organizacji pozarządowych i instytucji oświatowych. Można się ubiegać

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

o dotacje na realizację ciekawych form nauczania języka angielskiego na zajęciach pozalekcyjnych.

Follow me, natomiast, to konkurs grantowy dla zainteresowanych kontynuowaniem najciekawszych projektów realizowanych wcześniej w ramach konkursu *Small Grants*.

Trzecią formą programu jest *Teaching English Teachers*. Są to bezpłatne szkolenia weekendowe dla nauczycieli organizowane w różnych miastach.

Kolejną możliwością, z której warto skorzystać, jest program *English Teaching Market*, czyli kilkudniowe wakacyjne spotkania, w których każdego roku uczestniczy około 500 nauczycieli z całej Polski. Podczas spotkań są prowadzone warsztaty metodyczne z nauczania języka angielskiego oraz warsztaty przygotowujące nauczycieli do opracowywania projektów finansowanych ze środków Unii Europejskiej i funduszy pomocowych. Odbývają się również kiermasze wydawnictw językowych.

Program stypendiów pomostowych – English Teaching jest programem dla studentów pierwszego roku dziennych studiów magisterskich pochodzących ze wsi i małych miast do 20 tysięcy mieszkańców z rodzin o bardzo niskich dochodach, osiągających dobre wyniki w nauce.

Miałam okazję uczestniczyć w świetnie przygotowanym szkoleniu weekendowym w Warszawie w listopadzie 2007 roku. Trenerzy zaproszeni

przez organizatorów prowadzili zajęcia ciekawie i z poczuciem humoru. Atmosfera, zakwaterowanie i wyżywienie były doskonałe, do domu zabraliśmy pakiety interesujących i przydatnych materiałów. Innymi słowy, uczestnicy łączyli przyjemne z pożytecznym. Szkolenia tego typu pozwalają oderwać się od rutyny, zaczerpnąć nowe pomysły i z całą pewnością zapobiegają efektowi nudy i wypalenia w pracy nauczyciela. Brałam również udział w *English Teaching Market* i moje wrażenia są podobne do tych ze szkolenia weekendowego, tylko skala przedsięwzięcia jest bez porównania większa. Można podziwiać organizatorów za to, że potrafią zaplanować i sprawnie przeprowadzić spotkanie dla tak wielu ludzi. Nauczyciele są dzieleni na małe grupy i w nich uczestniczą w zajęciach, zgodnie z planem otrzymanym na początku imprezy. Wieczorem jest zapewniona rozrywka przy muzyce i przekąskach.

Zainteresowanych zachęcam do odwiedzenia strony internetowej programu pod adresem: <http://www.englishteaching.org.pl>. Warto zapoznać się z aktualnościami, śledzić proponowane konkursy (np. *Notebook dla aktywnego nauczyciela*), wysłać scenariusze lekcji i zajęć pozalekcyjnych (często są nagradzane słownikami Fundacji Kopernikańskiej). Myślę, że każdy nauczyciel języka angielskiego znajdzie tam coś dla siebie.

(Luty 2008)

Ewa Andrzejewska¹
Gdańsk



Języki obce w edukacji wczesnoszkolnej – wyzwania i szanse

Konferenz „Frühes Fremdsprachenlernen – Herausforderungen und Chancen”

Na przełomie marca i kwietnia 2008 roku odbyła się w Sulejówku międzynarodowa kon-

ferencja poświęcona nauczaniu języków obcych w kształceniu wczesnoszkolnym, zorganizowana

¹ Dr Ewa Andrzejewska jest adiunktem w Zakładzie Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego.

przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, Goethe-Institut w Warszawie oraz Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

Uczestnikami konferencji byli przedstawiciele kuratoriów oświaty i wojewódzkich ośrodków metodycznych oraz reprezentanci innych środowisk związanych z nauczaniem języków obcych oraz kształceniem nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej.

Program trzydniowej konferencji obejmował tematy dotyczące polityki językowej, organizacji nauczania języków obcych, uwarunkowań wczesnoszkolnego nauczania języków obcych, metod pracy z dziećmi oraz kształcenia i doksztalcenia nauczycieli. Uczestnicy konferencji mieli okazję zapoznać się z tendencjami rozwojowymi tej dziedziny edukacji w różnych krajach europejskich oraz poznać bieżące prace Ministerstwa Edukacji Narodowej, w tym regulacje prawne, dotyczące wczesnoszkolnego nauczania języków obcych.

Uczestników konferencji przywitali Zofia Kulińska (CODN), Anna Dakowicz-Nawrocka (MEN), Ulrike Drißner (Goethe-Institut w Warszawie) oraz Paweł Zanin (CODN). Konferencję otworzyło wystąpienie Anny Dakowicz-Nawrockiej (zastępca dyrektora Departamentu Kształcenia Ogólnego i Wychowania) na temat formalnych uwarunkowań wczesnej edukacji językowej. W referacie zostały przedstawione regulacje prawne dotyczące nauki języka obcego nowożytnego na pierwszym etapie edukacyjnym. Autorka omówiła miejsce języka obcego w ramowym planie nauczania dla szkoły podstawowej (klasy I-III) oraz podjęła temat kwalifikacji nauczycieli zatrudnianych w młodszych klasach szkoły podstawowej na potrzeby nauczania języka obcego.

Prof. Halina Stasiak, założycielka Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych w Gdańsku, w swoim referacie *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych – wyzwania i szanse*² omówiła pozytywny wpływ nauki języków obcych na rozwój poznawczy i społeczny dzieci. Jednocześnie podkreśliła, że skuteczność wczesnoszkolnej edukacji językowej zależy od warunków nauczania, w tym

głównie od kompetencji nauczycieli. Swoje wystąpienie zakończyła apelem do władz oświatowych o podejmowanie decyzji o formie, treściach i zakresie wczesnoszkolnego nauczania języków obcych w oparciu o wyniki badań naukowych, a nie tylko uwarunkowania polityczne.

Kolejne wystąpienia, przygotowane przez gości z zagranicy, przybliżyły uczestnikom konferencji aktualną sytuację wczesnego nauczania języków obcych w niektórych państwach Europy. Referaty skupiały się na polityce oświatowej, organizacji nauczania, zagadnieniach merytorycznych, przygotowaniu nauczycieli oraz projektów bilingwalnych.

Aktualną sytuację nauczania języków obcych w szkołach podstawowych Wielkiej Brytanii przedstawił Nigel Person, doradca metodyczny nauczania początkowego w Narodowym Centrum Języków CILT, wyróżniony przez Ambasadę Niemiec i Goethe-Institut tytułem „Nauczyciela Roku 2004/2005” w dziedzinie wczesnoszkolnego nauczania języka niemieckiego. Pierwsza część referatu dotyczyła organizacji nauczania języków obcych w szkole podstawowej. Zgodnie z planami oświatowymi do roku 2009/2010 nauką języka obcego w Wielkiej Brytanii mają być objęte wszystkie dzieci w wieku 7-11 lat. Pracę z dziećmi w szkołach podstawowych podejmuje zarówno nauczyciele nauczania początkowego, którzy mogą się wykazać wystarczającymi kompetencjami w zakresie opanowania języka obcego, oraz nauczyciele języków obcych. Jako najbardziej odpowiedni model kształcenia językowego w edukacji wczesnoszkolnej przyjęto codzienne dwudziestominutowe lekcje. W drugiej części wystąpienia referent przedstawił materiały dydaktyczne, wybrane przykłady pracy na lekcji (zastosowanie piosenek, gier dydaktycznych) oraz dokumentację filmową zrealizowanych projektów, np. *Festiwal języków*.

Aktualną sytuację w Niemczech na przykładzie Badenii-Wirtembergii i Bawarii zreferowały Johanna Wilhelm i Gabriele Hemmer. J. Wilhelm poświęciła swoje wystąpienie przedstawieniu sytuacji wczesnego nauczania języków obcych

² Artykuł opracowany na podstawie tego referatu drukujemy na s. 31-37 w tym numerze.

w Badenii-Wirtembergii. Po krótkim rysie historycznym, w którym referentka podkreśliła to, że Badenia-Wirtembergia jako pierwsza wprowadziła obowiązkową naukę języka obcego w szkole podstawowej, zostały przedstawione zagadnienia dotyczące wyboru języka obcego oraz aspekty organizacyjne wczesnoszkolnego nauczania języków obcych. Wybór języka obcego w szkołach Badenii-Wirtembergii nie jest dowolny. Na terenach sąsiadujących z Francją (Oberrhein) obowiązuje język francuski, w pozostałej części tego kraju związkowego – język angielski. Szczególne znaczenie przywiązuje się do zapewnienia kontynuacji nauki danego języka na kolejnych etapach edukacji. W dalszej części wystąpienia J. Wilhelm przedstawiła aktualny program nauczania języków obcych w szkole podstawowej oraz metodyczno-dydaktyczne założenia wczesnoszkolnego nauczania języków obcych.

Rozwój wczesnoszkolnego nauczania języków obcych w Bawarii omówiła w swoim referacie Gabriele Hemmer. Po okresie eksperymentalnego wprowadzania wczesnej nauki języków obcych na początku lat 90. język obcy włączano stopniowo do programu nauczania, a od roku 2003/2004 jest przedmiotem obowiązkowym w 3 i 4 klasie (głównie język angielski, ale również języki francuski i włoski). Nauka języka obcego jest realizowana w wymiarze dwóch godzin tygodniowo pozyskanych dzięki zmniejszeniu wymiaru godzin języka ojczystego i dodaniu jednej godziny do planu ramowego. Kwalifikacje do nauczania języka angielskiego w szkole podstawowej zdobywa się obecnie na drodze doksztalcania zawodowego w formie tygodniowego kursu metodycznego oraz przez potwierdzenie znajomości języka angielskiego na teście ustnym. Od roku 2013 kwalifikacje zawodowe będą zdobywane w trakcie studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela nauczania początkowego, a nie w formie doksztalcania.

Nieco inny model kształcenia językowego w edukacji wczesnoszkolnej rozwinął się w regionie przygranicznym między Francją a Niemcami (Oberrhein), co było przedmiotem referatu prof. Anemone Geiger-Jaillet (Uniwersytet im. M. Blocha, Strasburg oraz Instytut Doskonalenia Nauczycieli, Alzacja). W swoim wystąpieniu au-

torka przedstawiła merytoryczne, organizacyjne oraz polityczne aspekty nauki języka francuskiego i niemieckiego jako języka obcego i języka drugiego. Wskazała, iż uwarunkowania historyczne i terytorialne oraz aktualne tendencje doprowadziły do powstania modeli kształcenia językowego zakładających osiągnięcie dwujęzyczności niemiecko-francuskiej. A. Geiger-Jaillet omówiła różnorodne modele kształcenia językowego w Alzacji i Badenii-Wirtembergii, w tym również nauczanie bilingwalne. Szczególną uwagę zwraca to, że nauczanie bilingwalne w Alzacji opiera się na kontynuacji nauki od przedszkola aż do matury. Kolejnym przedmiotem referatu były koncepcje kształcenia nauczycieli do nauczania bilingwalnego. Przygotowanie nauczycieli do pracy w klasach bilingwalnych następuje na specjalnie w tym celu utworzonych bilateralnych kierunkach studiów, a od roku 2007 na trójstronnych studiach magisterskich w zakresie różnojęzyczności, które są realizowane na siedmiu współpracujących ze sobą uniwersytetach.

Prof. Ajla Lipavic Oštir (Uniwersytet Maribor, Słowenia) przedstawiła aktualną sytuację wczesnego nauczania języków obcych w Słowenii. Mimo dużego zainteresowania językami oraz różnorodnych ofert kształcenia nauczanie języków obcych w Słowenii na etapie wczesnoszkolnym nie jest systematyczne i zorganizowane. Poszczególne placówki edukacyjne wprowadzają lekcje języków obcych, w tym języka niemieckiego, już od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Organizacja, forma i treści nauczania zależą od danej szkoły i pracujących w niej nauczycieli. Brak usystematyzowania wczesnoszkolnego nauczania języków obcych w polityce oświatowej niesie za sobą wiele problemów natury organizacyjnej i programowej, w szczególności trudności z kontynuacją nauki, zarówno w okresie wczesnoszkolnym, jak i na kolejnych etapach edukacji. Innym zagadnieniem, na które w swoim wystąpieniu zwróciła uwagę prof. A. Lipavic Oštir, jest brak systematycznego wprowadzania CLIL (zintegrowanie nauczania języka z nauczaniem treści przedmiotowych). Autorka przedstawiła również wyniki badań dotyczących kompetencji nauczycieli języków obcych pracujących w szkole podstawowej. Na podstawie tych badań prof. A. Lipavic Oštir stwierdziła, że wyż-

szymi kompetencjami językowymi wykazują się nauczyciele filolodzy niż nauczyciele nauczania początkowego po ukończonych kursach doszkalaćcych w zakresie języka obcego.

Nauczanie języka polskiego w Niemczech – edukacja wczesnoszkolna było tematem wystąpienia Rolanda Jerzewskiego, który od 2001 roku pełni funkcję koordynatora polsko-niemieckiego w Wydziale Oświaty Senatu Berlina. Jako autor koncepcji *Europejskiej szkoły spotkań z Polską* (Gimnazjum im. Gabriele von Bülow), zajmuje się od wielu lat problematyką nauczania języka polskiego w Niemczech. W swoim referacie R. Jerzewski zwrócił uwagę na postępującą w ostatnich latach zmianę paradygmatu w nauczaniu języka polskiego. O ile wcześniej nauczanie języka polskiego w Niemczech obejmowało głównie uczniów, dla których język polski był językiem ojczystym, o tyle obecnie język polski jest nauczany jako język obcy. Zainteresowanie językiem polskim jako językiem obcym nauczaniem w szkołach ze względu na pragmatyczne znaczenie znajomości języka sąsiada jest największe w landach przygranicznych (Meklemburgii-Pomorzu Przednim, Brandenburgii, Berlinie i Saksonii). Brak jeszcze natomiast systematycznych modeli zapewniających kontynuację nauki od szkoły podstawowej aż do matury. Na uwagę zasługuje powstający w Berlinie (Charlottenburg-Wilmersdorf) polski campus, w którym nauka języka polskiego ma być kontynuowana od przedszkola do matury, choć nie można mówić o dużej popularności nauczania języka polskiego w szkołach niemieckich. Przeciwnie istnieje znacząca dysproporcja między pozycją języka niemieckiego w polskich szkołach (około 35 proc. uczniów w Polsce uczy się języka niemieckiego), a nauczaniem języka polskiego w niemieckich szkołach (około 4-5 tys. uczniów uczy się języka polskiego). W przekonaniu R. Jerzewskiego język polski może w przyszłości zyskać status trzeciego języka obcego w Niemczech. Ważną rolę w rozwijaniu wzajemnej współpracy na obszarze edukacji spełniają dwustronne projekty, wymiany studentów, szkoły partnerskie i wspólne prace nad materiałami nauczania.

Pozycja języka niemieckiego w kanonie języków nauczanych w województwie podkarpackim była przedmiotem wystąpienia Jacka Betleji (NKJO, Przemysł). W swoim referacie autor zwrócił uwagę na coraz większą popularność języka angielskiego na wszystkich etapach edukacyjnych, w tym również w szkole podstawowej. Przyczyny takiego stanu rzeczy to zdaniem J. Betleji naciski ze strony rodziców oraz wymagania stawiane przez rynek pracy. Zastępowanie nauki języka niemieckiego w edukacji wczesnoszkolnej językiem angielskim niesie ze sobą różnorodne pytania i problemy. Jednym z nich, na czym skoncentrował się referent, jest brak należycie przygotowanych nauczycieli języka angielskiego.

Różne formy kształcenia i doszkalaćcia nauczycieli języka niemieckiego dla potrzeb dydaktyki wczesnoszkolnej były przedmiotem wystąpień Ewy Osieckiej (CODN), Reginy Strzemeskiej (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Toruń), Ewy Andrzejewskiej (Uniwersytet Gdański) oraz Iwony Kretek (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Bydgoszcz). R. Strzemeska i I. Kretek podkreśliły korzyści dla szkół i środowiska lokalnego wynikające z kształcenia i doszkalaćcia nauczycieli języka niemieckiego w zakresie wczesnoszkolnego nauczania języków obcych. Zaprezentowane zostały aspekty formalne, organizacyjne i merytoryczne rozwijania kompetencji nauczycieli języka niemieckiego w ramach kursu metodyki (R. Strzemeska) oraz kursów kwalifikacyjnych dla nauczycieli nauczania zintegrowanego i wychowania przedszkolnego (I. Kretek). E. Andrzejewska zaprezentowała gdański model kształcenia nauczycieli języków obcych, oparty na spójności nauczanej teorii, sposobu prowadzenia zajęć przez wykładowców oraz zajęć praktycznych³. Ogólnopolski program doskonalenia nauczycieli *Young Learners*, który w roku 2002 otrzymał prestiżowy certyfikat *European Label – Europejski Znak Innowacyjności*, został przedstawiony w referacie E. Osieckiej. Autorka wystąpienia omówiła cele projektu, wymieniła instytucje uczestniczące w programie oraz przedstawiła dotychczasowe dokonania w ramach realizacji projektu.

³Artykuł opracowany na podstawie tego wystąpienia drukujemy na s. 64-67 w tym numerze.

Ważnym punktem konferencji była dyskusja nad aktualnym stanem przygotowania do wprowadzenia wczesnoszkolnego nauczania języków obcych w Polsce. Obrady na ten temat przeprowadzono w dwóch grupach dyskusyjnych, jednej tworzonej przez kuratorów oświaty, drugiej przez reprezentantów wojewódzkich ośrodków metodycznych.

Anna Dakowicz-Nawrocka oraz Ulrike Drißner zamknęły swoimi wystąpieniami konferencję. A. Dakowicz-Nawrocka podsumowała obecny stan prac nad wprowadzaniem nauki języków obcych od pierwszej klasy szkoły podstawowej oraz podkreśliła znaczenie nauki języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej oraz jej rolę w polityce oświatowej Polski i Unii Europejskiej. Ulri-

ke Drißner, odwołując się do swoich osobistych doświadczeń mówiła o znaczeniu różno- i wielojęzyczności z perspektywy uczenia się języków w młodszy wieku szkolnym.

Konferencja *Języki obce w edukacji wczesnoszkolnej – wyzwania i szanse* została zorganizowana w ważnym okresie przygotowań do systemowego wprowadzenia w Polsce nauczania języków obcych od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Dyskusja nad dotychczasowymi doświadczeniami w tej dziedzinie na tle różnorodnych rozwiązań formalnych i merytorycznych przedstawionych przez zagranicznych referentów stanowiła ważny i potrzebny przyczynek do kształtowania modelu wczesnego nauczania języków obcych na miarę wyzwania współczesności.

(maj 2008)

Dorota Sikora-Banasik¹
Częstochowa



Wczesnoszkolne nauczanie języka angielskiego – ciekawe, aktywne, stymulujące

Konferencja dla nauczycieli języka angielskiego młodszych klas szkoły podstawowej

O tym, że wczesnoszkolne nauczanie języków obcych może być interesujące oraz motywujące zarówno dla uczących się, jak i dla nauczających, mogli przekonać się uczestnicy konferencji zorganizowanej przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Ambasadę Stanów Zjednoczonych oraz Centrum Zasobów Dydaktycznych (YLRC), która odbyła się 14 kwietnia 2008 roku w Warszawie. Problematyka poruszana na konferencji dotyczyła przede wszystkim porównania metod i doświadczeń nauczania języka angielskiego na wczesnym etapie edukacji w krajach europejskich i Polsce, praktycznego zastosowania interaktywnych i innowacyjnych metod nauczania języka angielskiego dzieci, stymulowania kreatywności

uczniów podczas zajęć językowych, rozpoznawania stylów uczenia się i planowania lekcji z uwzględnieniem stylów uczenia się małych uczniów oraz rozwijania świadomości językowej i międzykulturowej uczniów.

Konferencja była jednym z szeregu działań, które podejmują obecnie instytucje wspierające nauczycieli języków obcych w związku z obowiązkowym wprowadzeniem nauczania języka obcego od pierwszej klasy szkoły podstawowej już od roku szkolnego 2008/2009. Licznie przybyli z całej Polski do siedziby CODN uczestnicy konferencji mieli możliwość zapoznania się z zagadnieniem wprowadzenia obowiązkowej nauki języków obcych do pierwszego etapu edukacyjne-

¹ Autorka jest asystentką w Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie oraz współautorką *Europejskiego portfolio językowego dla dzieci od 6 do 10 lat*.

go referowanym z perspektywy MEN. Bartłomiej Krasnowski z Departamentu Kształcenia i Wychowania zreferował zmiany, jakich wymagał przedsięwzięty projekt. W swym wystąpieniu poruszył między innymi zagadnienia związane ze zmianą organizacji ramowych planów nauczania, w postaci przekształcenia 6 godzin do dyspozycji dyrektora szkół podstawowych w godziny poświęcone nauce języka w pierwszej, drugiej i trzeciej klasie i zapoznał zebranych ze zmianą Rozporządzenia Ministra Edukacji w sprawie podstawy programowej. Przedstawiciel ministerstwa omówił także problematykę kwalifikacji do nauczania języka obcego w młodszych klasach szkoły podstawowej, prezentując nowe możliwości dla nauczycieli – specjalistów pedagogiki elementarnej.

Wystąpienie wzbudziło zainteresowanie i zostało zakończone dyskusją zebranych oraz pytaniami dotyczącymi omawianej problematyki.

Wprowadzenie obowiązkowej nauki języków od klasy pierwszej szkoły podstawowej jest bardzo ważnym krokiem w realizacji zaleceń Rady Europy w sprawie wczesnego startu językowego. Wyrównuje szanse edukacyjne dzieci ze środowisk wiejskich oraz edukacyjnie trudnych, które często nie mają możliwości uczyć się języka w młodszym wieku. Jednakże, gdy przewidziane w ministerialnych założeniach zmiany będą realizowane przez nieprzygotowaną kadrę, wyrównywanie szans będzie pozorne. Żeby urzeczywistnić przyjęte założenia, należy dobrze przygotowywać nowych nauczycieli do powierzanych im zadań, a także wspierać tych, którzy już uczą języków w klasach młodszych.

Potrzebę organizowania działań mających na celu wzbogacenie warsztatu metodycznego nauczycieli potwierdzili także uczestnicy konferencji. Z zainteresowaniem zapoznali się z ofertą przedstawioną przez CODN oraz przedstawicieli Ambasady Amerykańskiej w Polsce. Radca Minister Ambasady Stanów Zjednoczonych, Mary Curtin zaprezentowała ofertę Centrum Zasobów Dydaktycznych Young Learners (YLRC), które działa w Warszawie². Centrum zapewnia nauczycielom języka angielskiego w młodszych klasach ciekawe,

autentyczne materiały dydaktyczne, książki, gry planszowe, inspirowane ciekawymi pomysłami, służy radą oraz daje możliwość uczestniczenia w interesujących warsztatach dydaktycznych. Przedstawicielki centrum w przerwach obrad prezentowały materiały, którymi dysponują oraz na miejscu wykonywały szereg prostych, ale pomysłowych pomocy dydaktycznych. Próbkę warsztatowych zajęć prowadzonych w Centrum Zasobów Dydaktycznych dała zebranych wspaniała prezentacja Margaret Cholodecki na temat zastosowania piosenek, rymowanek oraz gier w nauczaniu wczesnoszkolnym (*Songs, Chants and Games: the Core of the Lesson*). Margaret Cholodecki, specjalista EFL Fellow Program, w mistrzowski sposób zaprezentowała fragment lekcji wzbogacającej zasoby leksykalne uczniów o nazwy dni tygodnia, kolorów oraz nazwy warzyw i owoców. Ponieważ wszyscy uczestnicy warsztatów – czynni nauczyciele – znali prezentowane słownictwo i struktury w języku angielskim, prowadząca sprawnie przerzuciła się na język hiszpański, czym udowodniła, że cała komunikacja podczas lekcji może odbywać się w nauczonym języku, a od kreatywności i podejścia nauczyciela wiele zależy. Uczestnicy warsztatów nie tylko znacznie wzbogacili swój warsztat metodyczny, ale także poszerzyli kompetencję różnojęzyczną o nowe słownictwo w języku hiszpańskim.

Kolejne zajęcia, w których nauczyciele mieli możliwość uczestniczyć, były nie mniej inspirowane do poszukiwania nowych rozwiązań dydaktycznych. Pracy z uczniem zdolnym (*Seeking a New Concept for a Gifted Pupil in Foreign Language Classes*) były poświęcone warsztaty prowadzone przez doradców metodycznych Marię Wasilewską-Łaszczuk i Małgorzatę Zasuńską, natomiast indywidualizację procesu nauczania (*Teaching to the Strengths of Our Students*) przedstawiła Jennifer Holder, specjalistka programu ELF Fellow przybyła z Peczu na Węgrzech.

Podczas konferencji poruszano także tematykę związaną z europejskim wymiarem kształcenia językowego, między innymi omawiając zagadnienia dotyczące podejścia różnojęzycznego, rozwijania

²Więcej informacji o lokalizacji centrum oraz o organizowanych tam szkoleniach dla nauczycieli znajduje się na stronie http://poland.usembassy.gov/poland/young_learners_center.html

kompetencji międzykulturowej uczniów oraz ich autonomizacji.

Bardzo interesującą prezentację dotyczącą wczesnoszkolnego nauczania języków obcych w krajach Europy (Wielka Brytania, Polska, Szwecja, Chorwacja i Włochy) przedstawiła dr Magdalena Szpotowicz z Uniwersytetu Warszawskiego, uczestniczka międzynarodowego projektu badawczego. Uczestnicy konferencji zostali zapoznani z wynikami badań diagnozujących warunki, na jakich i w jakich odbywa się nauczanie dzieci języków obcych w tych krajach, a także postawy i motywację małych uczniów³.

Nowym, europejskim narzędziem służącym autonomizacji kształcenia językowego młodszych uczniów jest *Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 6 do 10*, które przedstawiła Maria Gorzelak z CODN. *Europejskie portfolio językowe* to dokument, który ma towarzyszyć uczącemu się przez cały czas trwania jego edukacji językowej w zakresie języków obcych oraz języka ojczystego. Według założenia ekspertów Rady Europy jest to również medium pozwalające „uczyć, jak się uczyć”, przez pomoc w rozpoznaniu strategii uczenia się oraz dobraniu ich do profilu uczącego się, tak aby maksymalnie zindywidualizować i zautonomizować proces kształcenia. Dokumentowanie doświadczeń kulturowych w *Portfolio* jest natomiast ważnym elementem treningu interkulturowego.

Zagadnieniom związanym z kształtowaniem kompetencji międzykulturowej oraz pracy w wielokulturowym środowisku dotyczyły wystąpienia Jennifer Holder (*Reaching All Students in Inclusive Classrooms*) oraz dr Anny Murkowskiej (*Developing Plurilingualism and Plurilingual Awareness in Language Teacher Education*) i Anny Walewskiej (Program *Ja-Ling – Gate to Languages*) z Uniwersytetu Warszawskiego. Uczestnicy konferencji zapo-

znawali się z technikami rozwijania świadomości językowej uczniów w młodszym wieku szkolnym, analizując przetłumaczoną na siedem języków legendę o Lechu, Czechu i Rusie oraz poznali imię Czerwonego Kapturka w ośmiu językach. Wielojęzyczny wilk nikogo nie napawał lękiem⁴.

Sukces konferencji zorganizowanej przez CODN, liczne uczestnictwo nauczycieli i zainteresowanie omawianą problematyką wielu środowisk, takich jak Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz Ambasada Stanów Zjednoczonych, jeszcze raz potwierdziły tezę, że wczesnoszkolne nauczanie języków obcych jest bardzo dynamicznie rozwijającym się obszarem glottodydaktyki. Jednakże wszystkie zmiany w systemie oświaty dotyczące wprowadzenia obowiązkowej nauki języków obcych do pierwszego etapu edukacyjnego wymagają jeszcze wiele pracy i podejmowania działań podnoszących jakość kształcenia. Kadra nauczycielska ucząca języków obcych w młodszych klasach powinna mieć zapewnione szerokie możliwości rozwijania swych kompetencji, zarówno językowych, jak i metodycznych. Dlatego takie inicjatywy jak zorganizowana w Warszawie konferencja *Wczesnoszkolne nauczanie języka angielskiego – ciekawe, aktywne, stymulujące* są niezwykle potrzebne. Ważne jest, aby odbywało się wiele takich twórczych spotkań, przeznaczonych dla nauczycieli wszystkich języków, które są nauczone w grupach przedszkolnych oraz w klasach 1-3 szkoły podstawowej.

(czerwiec 2008)

³ Zainteresowani mogą znaleźć wiele ciekawych informacji związanych z projektem na stronach <http://www.primaryeltconference.org/programme> oraz <http://www.londonmet.ac.uk/research-units/iset/>

⁴ Ciekawe informacje o projekcie Ja-Ling znajdują się na stronie http://jaling.ecml.at/pdfdocs/articles/article_pologne.pdf

info

Przysłali nam książki

- Maria Łozińska, Ludomir Przystaszewski (2008 – Wyd. VI), *Język francuski dla zaawansowanych*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Elżbieta Gajewska, Magdalena Sowa, Sebastian Piotrowski (2008), *Korespondencja handlowa po francusku. Poradnik z płytą CD*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

Recenzje

Paweł Sobkowiak¹
Poznań



Hello. Starter – podręcznik dla uczniów zerówek

Hello. Starter autorstwa Magdaleny Appel i Joanny Zarańskiej, wydany właśnie przez Wydawnictwo Szkolne PWN, to podręcznik do nauki języka angielskiego dla uczniów zerówek rozpoczynających naukę języka (I etap edukacyjny)². Obejmuje on ponadto CD ucznia z zapisem nagrań słownictwa, piosenek, rymowanek, historyjek oraz podkładów muzycznych do sztuki; CD-ROM z ćwiczeniami dodatkowymi utrwalającymi poznany materiał oraz piosenkami; książkę nauczyciela (*Teacher's Resource Pack*), w której znajdziemy rozkład materiału, scenariusze lekcji, propozycje zintegrowania nauczania języka angielskiego z programem edukacji w klasie zerowej, zestaw kart obrazkowych, dodatkowe materiały do kopiowania (gry i zabawy językowe) do użytku w klasie, dwustronny plakat do prezentacji słownictwa, arkusze oceny osiągnięć uczniów oraz sztukę teatralną do wystawienia na końcu roku szkolnego. Przedmiotem niniejszej recenzji jest sam podręcznik – książka ucznia.

Hello. Starter składa się z pięciu rozdziałów, a każdy z nich jest podzielony na pięć lekcji. Cztery z nich są poświęcone prezentacji i ćwiczeniu materiału językowego, piąta lekcja – powtórzeniowa – umożliwia uczniom utrwalenie materiału. Każdy rozdział kończy się historyjką obrazkową związaną z nim tematycznie. Na końcu książki znajdziemy specjalną sekcję z lekcjami okolicznościowymi (*Festivals*) z okazji Bożego Narodzenia i Wielkanocy, urodzin i innych uroczystości rodzinnych oraz Halloween. Całość liczy 71 stron.

Autorki podręcznika zgodnie z zasadami dydaktyki języka obcego dla dzieci przyjęły cało-

ściowe podejście do jego nauczania. Dzieci nie traktują języka jako abstrakcyjnego systemu i uczą się głównie przez działanie. Potrafią świetnie interpretować znaczenie przekazu bez rozumienia poszczególnych słów, używają ograniczonej znajomości języka w sposób twórczy, często uczą się pośrednio, jak gdyby przez przypadek. Świetnie naśladują słyszane dźwięki, mają rozwiniętą wyobraźnię, a przede wszystkim uwielbiają mówić. Potrafią też cieszyć się ze zdobywania kolejnych umiejętności i z samego uczestniczenia w konkretnym działaniu. Zadaniem kursu językowego dla dzieci jest wzbudzenie w nich zainteresowania i zapału do nauki języka obcego. W tym celu należy dostarczyć dzieciom odpowiednich materiałów, które zapewnią im aktywną naukę, opartą na komunikowaniu się w sposób celowy w atmosferze zabawy. Tak jest w przypadku *Hello. Starter*. Książka ma swoją fabułę – bohaterami podręcznika są zwierzęta: kangurek Skip, żabka Buba, wąż Siss, myszka Zaza oraz miś koala o imieniu Koko. Narracja jest prowadzona przez piosenki, wierszyki i opowiadania, dzięki czemu przyczynia się do powstania emocjonalnego stosunku dziecka do przekazywanych treści, wpływa na intensyfikację postrzegania i zapamiętywania. Nauczanie opiera się na tematach i ćwiczeniach zgodnych z zainteresowaniami i potrzebami dzieci, tj. ja – przedstawianie się, upodobania, codzienne czynności, moje ciało; mój dom rodzinny – członkowie rodziny, zabawki, ubiór, odżywianie się, święta; mój świat – liczby, kolory, zwierzęta, części ciała, baśnie – wszystko z zakresu najbliż-

¹ Dr Paweł Sobkowiak jest starszym wykładowcą na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

² M. Appel, J. Zarańska (2008), *Hello. Starter*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

szego otoczenia. Dzieci myślą konkretnie, ich pamięć jest mechaniczna, stąd nauka powinna wiązać się z konkretnymi przedmiotami i sytuacjami, a nauczanie musi dotyczyć tego, co znajduje się w zasięgu ich wzroku.

Podejście ukierunkowane na dziecko daje mu szansę aktywnego uczestniczenia i przeżywania procesu nauczania, a także okazję do reagowania w sposób osobisty, zgodny z własnymi przeżyciami. Dziecko ma też stałą potrzebę zabawy i aktywności fizycznej. Oznacza to, że w nauce musi dominować zabawa językowa i aktywność, ruch, gimnastyka i elementy metody reagowania całym ciałem (*Total Physical Response*). Aktywność językowa dziecka musi być wielostronna i współwystępować z takimi działaniami jak rysowanie, kolorowanie, wycinanie, klejenie, składanie modeli, zabawy ruchowe. Ponadto dzieci potrzebują różnych form ekspresji – teatralnej, plastycznej i muzycznej. Wszystko to znajdziemy w recenzowanym materiale.

Autorki starają się również rozbudować dziecięcą wiedzę i wizję świata. Dzieci próbują zrozumieć pełen kontekst nauczanych treści, na podstawie doświadczenia wyniesionego z domu i innych zajęć w zerówce przechodzą od ogólnego zrozumienia do własnej, osobistej interpretacji. W podręczniku widać też wyraźnie zastosowanie nauczania zintegrowanego – odwoływanie się do tematów lub pojęć omawianych na innych zajęciach, np. z matematyki, muzyki i przyrody, promowanie umiejętności myślenia i postaw społecznych oraz dbałość o wszechstronny rozwój ucznia w wymiarze moralnym, społecznym i zdrowotnym.

Oprócz rozwijania umiejętności językowych, które dadzą solidną podstawę do nauki w przyszłości, dzieci rozwijają wiele umiejętności społecznych (np. świadomość własnej kultury i innych kultur, tolerancja wobec innych, przynależność do grupy przez angażowanie się w pracę w parach lub grupie), uczą się myślenia i technik uczenia się (np. łączenie słów w grupy tematyczne, dopasowywanie słowa do obrazka ułatwiające zapamiętywanie), a także przyswajają sobie postawy, wartości i przekonania, które wpływają na ich ogólny rozwój poznawczy.

Autorki pamiętają, że dzieci charakteryzuje potrzeba sterowania własną aktywnością i po-

dejmowania działań dopiero wtedy, gdy czują się do tego gotowe, że potrzebują one wielu okazji do ćwiczenia, powtarzania i poszerzania materiału językowego, który opanowały w podobnych kontekstach i ćwiczeniach. Stąd duża liczba materiałów przeznaczonych do słuchania, zadań utrwalających i rozszerzających do samodzielnego wykonania (znajdziemy je w książce nauczyciela). Zachowano odpowiednie proporcje między wprowadzaniem, ćwiczeniem i utrwalaniem materiału oraz zróżnicowany, rosnący stopień trudności zadań. Ćwiczenia użyte w *Hello. Starter* zachęcają do nauki i łączą odpowiedni poziom trudności językowej i poznawczej, zachowując ramy, które dają dzieciom szansę podejmowania prób, a jednocześnie nie stwarzają poczucia zagrożenia i ułatwiają odniesienie sukcesu. Poszczególne zadania i ćwiczenia są krótkie, obserwujemy częste zmiany aktywności. Podręcznik dostarcza dzieciom różnorodnych bodźców, które podtrzymują uwagę, a więc obraz, dźwięk, ruch (piosenki, gry ruchowe, oglądanie i kolorowanie obrazków).

Autorki wiedzą, że równie ważnym zadaniem kursu dla dzieci jest zachęcanie ich do dalszej nauki. Czyni się to przez pochwały i pokazanie, że nauka języka to rzecz ciekawa i przyjemna. Wydawnictwo dołączyło do materiałów nauczyciela pacynkę kangurka Skipa, co uatrakcyjni proces nauczania i uczenia się. Pacynka ma motywować uczniów, zastępuje nauczyciela podczas wprowadzania i ćwiczenia materiału językowego (będzie podawać wzór właściwego reagowania na bodźce inicjowane przez nauczyciela), pomaga przełamywać niechęć do wypowiadania się w języku obcym na forum klasy oraz odpowiada dziecięcej potrzebie zabawy i twórczości. Pacynka Skip może zapraszać do zabawy, wydawać polecenia do ćwiczeń oraz komentować pracę uczniów. Zgodnie z zamysłem autorek używanie języka angielskiego ma się kojarzyć dzieciom ze Skipem (oraz innymi zwierzątkami występującymi w podręczniku) – będzie on częstym partnerem rozmów z nauczycielem i dziećmi. Ważna jest też świadomość uczniów, że Skip mówi tylko po angielsku, a więc mogą się do niego zwracać tylko w tym języku. *Hello. Starter* motywuje dzieci do nauki języka angielskiego. Jest to o tyle ważne, że dzieci niezmotywowane do nauki we wczesnym

okresie poznawania języka obcego rzadko kiedy uzyskują ją w okresie późniejszym.

Posługiwanie się językiem w celu porozumiewania się ma wymiar społeczny. Dzięki zadaniom, które dają powód do wzajemnego kontaktu i do używania języka angielskiego, w *Hello. Starter* stopniowo i naturalnie dzieci rozwijają umiejętność komunikowania się. Słuchając języka angielskiego, oswajają się z systemem jego dźwięków, rytmem i intonacją. Rozwój umiejętności słuchania ma szczególne znaczenie, gdyż daje uczniom okazję do rozpoznawania, zrozumienia i zareagowania na język, zanim same będą go czynnie używać. W książce znajdują się różnorodne teksty do słuchania. Są wśród nich proste polecenia, ćwiczenia ruchowe i dramowe, historyjki, piosenki, wierszyki i rymowanki tematycznie dostosowane do zainteresowań dzieci. Słuchając nagrań, dzieci za każdym razem otrzymują wsparcie w postaci wyraźnego kontekstu, ilustracji lub efektów dźwiękowych, które pomagają zrozumieć całość. Materiały do słuchania, nagrane na CD, ułatwią dzieciom naturalne naśladowanie dźwięków i pozwalają stworzyć podstawę, która pomoże im słyszeć i rozróżnić dźwięki angielskie, a także wyraźnie i zrozumiale mówić. Słuchając rozmaitych wierszyków, rymowanek i piosenek, uczniowie zapoznają się z dźwiękami, rytmem i intonacją języka angielskiego oraz uczą się je naśladować i produkować w naturalny, niewymuszony sposób. Unika się ćwiczeń zawężonych do rozróżniania i kontrastowania pojedynczych dźwięków, gdyż są one dla dzieci mylące i mogą doprowadzić do pogorszenia wymowy albo zahamować chęć mówienia. W podręczniku dominują ćwiczenia typu: posłuchaj i popatrz, narysuj, wskaż na obrazku, policz i pokoloruj, przyklej, zaznacz, ponumeruj, połącz; posłuchaj i powtórz, zaśpiewaj, powiedz, dorysuj oraz proste dialogi.

Hello. Starter wdraża też dzieci do mówienia. Celem ćwiczeń w mówieniu jest stworzenie rzeczywistych sytuacji, w których pojawia się potrzeba użycia języka angielskiego, a nie ćwiczenie języka jako takiego. Taką okazję stwarzają użyte w książce gry i zabawy, wykonywanie modeli z papieru, a potem zabawa z nimi, odgrywanie scenek z kukiełkami i własnoręcznie zrobionymi modelami, inscenizacje opowiadań. Zadania obejmujące mówienie mają wzmocnić w dziec-

ku poczucie, że potrafi ono po angielsku zadać i odpowiedzieć na proste pytania, a także nazwać elementy otaczającego świata.

Hello. Starter ma charakter beztekstowy – nauka czytania będzie wprowadzona w kolejnych częściach podręcznika. W książce kładzie się duży nacisk na aktywną naukę konkretnego słownictwa, którego dzieci będą używać, mówiąc o sobie i swoim najbliższym otoczeniu. By mogła zaistnieć prawdziwa komunikacja, wprowadzanie nowego słownictwa wiąże się zawsze z nauką prostych zwrotów. Nauka słownictwa jest istotna z dwóch powodów:

- dzieci dość szybko mogą uzyskać poczucie sukcesu i satysfakcji, ponieważ potrafią nazwać po angielsku otaczające ich rzeczy,
- poznając nowe słownictwo, zwiększają możliwość porozumiewania się w bardziej rozbudowanych sytuacjach.

Dzieci od samego początku są nakłaniane do aktywnego odgadywania nowego słownictwa, do porównywania i szukania podobieństw z językiem polskim.

Walorem recenzowanego podręcznika jest także rozwijanie u dzieci świadomości językowej – w trakcie nauki języka uświadamiają sobie one, że mogą używać języka angielskiego zupełnie podobnie jak języka polskiego, tj. do nazywania najbliższego otoczenia, robienia rozmaitych rzeczy razem z rówieśnikami, do zabawy, śpiewania, zdobywania wiedzy o świecie. Co więcej, wielokrotnie powtarzając i rozbudowując materiał językowy, by móc wykonać różne zadania, dzieci zdobywają większą świadomość podstawowych wzorców i reguł występujących w języku angielskim. W książce nie ma wyraźnie mowy o gramatyce, ale uczniowie rozwijają świadomość językową i strategię uczenia się, które umożliwią im korzystanie z dostępnych im źródeł wiedzy, tj. znajomości języka ojczystego i nauczanego, znajomości kontekstu i wiedzy o świecie. Wszystko to pozwala nadać nowej wiedzy znaczenie i uznać za swoją, stwarza też podstawy do bardziej świadomej refleksji nad poznawanym językiem i porównywania go z językiem rodzimym w dalszych fazach nauki.

Hello. Starter jest poprawny pod względem merytorycznym i dydaktycznym, a treści zgod-

ne z podstawą programową – podręcznik wpisuje się w program nauczania zintegrowanego zarówno w aspekcie treści, jak i metod nauczania. Napisany jest zgodnie ze standardami wypracowanymi dla nowoczesnego podręcznika do nauki języka obcego dzieci. Dominują w nim ćwiczenia słuchowo-ustne, które mają doprowadzić ucznia do trwałego przyswajania mowy. Pod względem stopnia trudności jest przystosowany do I poziomu kształcenia. Forma przekazu nie stanowi przeszkody dla opanowania zawartych w podręczniku treści. Materiał faktograficzny zawarty w książce nie kształtuje negatywnych stereotypów dotyczących innych kultur, narodowości i religii, lecz pozytywne postawy i motywacje względem języka obcego i społeczności nim władających. Wprowadza do uczenia autonomicznego (wspomniany CD-ROM dołączony do książki) i rozwija kompetencję inter-

kulturową. Zawarty w książce materiał rzeczowy i ilustracyjny jest odpowiedni do przedstawianych treści nauczania i liczby godzin przewidzianych w podstawie programowej. Pomoce wizualne towarzyszące podręcznikowi jednoznacznie ilustrują rzeczywistość pozajęzykową i stwarzają możliwość kojarzenia odpowiedniej nazwy z wyraźnie ilustrowanym pojęciem. *Hello. Starter* spełnia cele językowe, poznawcze i społeczne stawiane nauczaniu języka angielskiego w zerówce. Podręcznik zawiera formy aktywizujące i motywujące uczniów. Użyte zadania przyczyniają się do rozwoju sprawności kognitywnych i motorycznych dziecka. Całość wydana jest bardzo starannie. Szczególnie należy zwrócić uwagę na profesjonalnie przygotowaną obudowę dydaktyczną – podręcznik jest przyjazny i uczniom, i nauczycielom.

(kwiecień 2008)

Elżbieta Gajek¹
Warszawa



Second Language Learning Processes in Lower Primary Children; Vocabulary Acquisition²

Książka dr Magdaleny Szpotowicz *Second Language Learning Processes in Lower Primary Children; Vocabulary Acquisition* opublikowana przez Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego w 2008 roku jest poświęcona uczeniu się słownictwa angielskiego przez dzieci w młodszych klasach szkoły podstawowej.

W części pierwszej – teoretycznej – autorka zajmuje się uczącym się dzieckiem. Na tle szeroko i wnikliwie opisanych teorii uczenia się oraz teorii rozwojowych przedstawia procesy przyswajania języka pierwszego i drugiego. Teorie psycholingwistyczne próbujące wyjaśnić zjawiska zapamiętywania i uczenia się są zwykle prezentowane w sposób nadmiernie i niepotrzebnie

skomplikowany. Tutaj przeciwnie, autorka opisuje je przejrzysto, często przystępniej niż autorzy oryginałów. W książce są zawarte zarówno poglądy znane już od dekad, jak i ostatnie osiągnięcia psycholingwistyki. W sumie, ta część pracy jest jasnym przedstawieniem stanu wiedzy o rozwoju językowym dziecka w obszarze języka pierwszego i drugiego.

W ostatnim podrozdziale teoretycznym bardzo szczegółowo został podjęty temat przyswajania słownictwa. Autorka analizuje czynniki wpływające na znajomość słowa, czyli formę, znaczenie i użycie, rozpisując je na składniki odnoszące się do rozpoznawania słowa lub jego produkcji pisemnej i ustnej. Dalej przedstawia wiedzę o róż-

¹ Autorka pracuje w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

² M. Szpotowicz (2008). *Second Language in Lower Primary Children; Vocabulary Acquisition*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

nych aspektach wpływających na łatwość przyswojenia słowa. Na przykład wyrazy, które można wymówić bez trudności, są szybciej przyswajane. Natomiast słowa, których znaczenia w językach pierwszym i drugim nie pokrywają się dokładnie, sprawiają problemy, ponieważ uczeń musi zbudować dla nich nowe związki pojęciowe w języku drugim. Okazuje się ponadto, że uczniowie łatwiej uczą się rzeczowników niż czasowników i przysłówków. Co więcej, słowa podobne fonologicznie lub ortograficznie do znanych z języka pierwszego są także szybciej przyswajane w języku drugim. Natomiast popularne przekonanie o tym, że słowa krótkie są łatwiejsze do nauczenia się, nie znajduje potwierdzenia w badaniach wskazanych w tej pracy.

W podrozdziale opisującym nauczanie słownictwa podane są przykłady technik ułatwiających zapamiętywanie przez budowanie skojarzeń znaczeniowych, fonologicznych lub ortograficznych. Bardzo interesujące jest także podejście do oceniania znajomości słowa przez ucznia widziane szerzej niż dwustopniowe *zna/nie zna*. Lepszy wgląd w etapy poznawania leksyki dają techniki rozpoznawania i przywoływania słowa. Pierwsza umożliwia sprawdzenie, czy uczeń kojarzy słowo w języku obcym z odpowiednim słowem w języku ojczystym lub obrazkiem przedstawiającym znaczenie. Druga pokazuje znajomość słowa na poziomie wypowiedzenia go lub napisania.

W drugiej części książki – eksperymentalnej – autorka przedstawia własny projekt badawczy. Rozpoczyna od szczegółowego uzasadnienia wybranej metodologii badań, które są prowadzone w dwóch etapach.

W pierwszym, jakościowym, autorka opisuje procesy nauki ośmiorga dzieci, z którymi sama pracowała. Wnikliwie przedstawia zarówno etapy nauki słownictwa, jak i sposób testowania znajomości słów. W celu ustalenia czynników wpływających na zapamiętywanie słownictwa przez dzieci analizuje ich podejście do nauki i zachowanie widziane przez nauczyciela języka, wychowawcę klasy, do której chodzą, rodziców i psychologa. Pozwala to na wnioskowanie o procesach wpływających na wyniki testów rozpoznawania i przywoływania słownictwa. Wnikliwość i wielowymiarowość obserwacji różnych dzieci powoduje, że

opis przypadków staje się fascynującą lekturą dla nauczyciela, który może w nich znaleźć odniesienia do własnych doświadczeń. Mimo że w codziennej praktyce szkolnej nie ma raczej ani potrzeby, ani możliwości uzyskania pisemnej opinii psychologa i rodziców o sposobie uczenia się dziecka, to jednak lektura dokładnie opisanych w tej książce przypadków zachęca do większej wrażliwości na zachowania uczniów i ich otoczenia, np. stosunek rodziców do nauki języka wpływający na sukces dziecka. Z badań wynika, że koncentracja oraz motywacja wewnętrzna ucznia wpływają bezpośrednio na rezultaty nauki. Okazuje się także, iż w nauce dzieci istotny jest czynnik emocjonalny, a mianowicie słowa, które wywołują uczucia pozytywne, są łatwiej zapamiętywane. Długość słów nie wpływała na ich uczenie się przez badane dzieci, natomiast trudność wymówienia powodowała, że kłopoty z nauczeniem się słowa rosły. Ponadto dzieciom łatwiej było rozpoznać słowo, niż je wypowiedzieć lub napisać.

W drugim etapie badań, ilościowym, przedstawione są wyniki badania 65 siedmiolatków w trzech różnych szkołach w Polsce. Okazało się ponownie, że dzieci łatwiej uczą się słów atrakcyjnych i pobudzających ich wyobraźnię. Słowa, które można skojarzyć ze słowami polskimi, są szybciej i lepiej przyswajane, np. ang. *lock* kojarzy się z polskim *lok*. Natomiast największej trudności w rozpoznawaniu i przywoływaniu sprawiały słowa, które nie miały odpowiedników w języku polskim oraz zawierały głoski nieobecne w systemie fonetycznym języka polskiego. np. *hare*, *tortoise*, *ladder*, *lawnmower*.

Omawiana książka stanowi cenną pozycję wydawniczą przydatną nauczycielom pracującym z młodszymi dziećmi w oświacie powszechnej. Starannie przedstawia stan wiedzy o przyswajaniu języka na wczesnym etapie edukacji. Prosty i przystępny język opisu teorii psycholingwistycznych może zachęcić nauczycieli do refleksji i podjęcia własnych obserwacji, co w rezultacie pogłębia wiedzę profesjonalną nauczyciela i sprzyja rozwojowi i doskonaleniu zawodowemu. Techniki stosowane przez autorkę do nauczania słownictwa oraz sprawdzania jego znajomości przez dzieci, zarówno rozpoznawania, jak i przywoływania słów, mogą być skutecznie wykorzysty-

wane w młodszych klasach szkoły podstawowej i w przedszkolach.

Z książki skorzystają także nauczyciele akademicy w instytucjach kształcących przyszłych nauczycieli języków oraz studenci wydziałów filologicznych i kolegiów nauczycielskich. Pozycja wypełnia bowiem lukę w językowych badaniach w początkowym etapie edukacji. Jest dobrym przykładem połączenia wiedzy teoretycznej z zakresu przyswajania języka z praktyczną stroną nauczania

dzieci. Część badawcza, która przedstawia rzetelne badania jakościowe i ilościowe, może stanowić wzór dla studentów przygotowujących prace licencjackie, magisterskie i podyplomowe w zakresie nauczania języka angielskiego na wczesnym etapie edukacji. Obszerna bibliografia, zawierająca poza źródłami angielskimi także liczne pozycje z polskiej literatury przedmiotu, może być przydatna również nauczycielom innych niż angielski języków.

(maj 2008)

Agnieszka Piotrowska, Przemysław E. Gębał¹
Warszawa



Genial, aktuell und im Team

Przegląd podręczników do nauki języka niemieckiego w gimnazjum

■ Ewaluacja materiałów dydaktycznych

Kształcenie językowe to dzisiaj prawdopodobnie jedna z najszybciej rozwijających się dziedzin edukacji odgrywająca istotną rolę w budowaniu fundamentów wielojęzycznej Europy; Europy wspierającej i promującej naukę różnych języków obcych. Przekłada się to w Polsce na coraz bogatszą ofertę podręczników do nauki języków i innych uzupełniających materiałów dydaktycznych.

Subdyscyplina glottodydaktyki określana mianem preparacji i ewaluacji materiałów dydaktycznych stawia sobie za cel przeprowadzenie merytorycznej analizy publikacji i przez to ułatwienie dokonania wyboru. W przeciągu kilku ostatnich dziesięcioleci opracowano szereg katalogów zawierających kryteria oceny materiałów z perspek-

tywy nauczyciela, ucznia lub sposobu realizacji wypracowywanych założeń poszczególnych metod i podejść do nauczania języków obcych. Spośród bogatej literatury przedmiotu warto zwrócić uwagę na wydane w latach 70. i 80. minionego stulecia *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*² oraz opracowane na początku lat 90. katalogi oceny podręczników autorstwa H.-J. Krumma (*Stockholmer Kriterienkatalog*) i H. Funka (*Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse*) zamieszczone w tomie *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von den Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*³. Z polskich publikacji należy odnotować propozycje W. Pfeiffera zamieszczone w tomie *Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych*⁴ oraz wydany przed trzema laty tom *Zanim wybierzesz podręcznik. Metody oceniania materia-*

¹ Agnieszka Piotrowska jest redaktorem w wydawnictwie Nowa Era, dr Przemysław E. Gębał jest adiunktem w Zakładzie Glottodydaktyki Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

² U. Engel, W. Halm, H.-J. Krumm (1977, 1979), *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Band 1/2*, Heidelberg: Groos.

³ B. Kast, G. Neuner (red.) (1994), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, München: Langenscheidt.

⁴ W. Pfeiffer (1979), *Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych*, Warszawa: PWN.

łów do nauki języków⁵ autorstwa A. Łuczak-Łomży i E. Metery-Debaene.

Ponieważ celem tego artykułu jest dokonanie przeglądu konkretnych pomocy dydaktycznych, a nie sama refleksja nad metodologią jego przeprowadzenia, nie wkraczamy głębiej w teoretyczne aspekty preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych. Zainteresowanych próbami naukowego opisu tej subdyscypliny glottodydaktycznej zachęcamy do sięgnięcia po bogatą literaturę przedmiotu⁶.

Mimo tak bogatego instrumentarium ułatwiającego krytyczną ocenę publikacji do nauki języków obcych stosunkowo rzadko pojawiają się artykuły podejmujące analizę większej liczby publikacji. Zwykle napotykamy na recenzje poszczególnych tytułów zachęcające w większym lub w mniejszym stopniu do ich wyboru bez odniesienia kształtu i zawartości opisywanych materiałów do funkcjonujących paralelnie na rynku publikacji. Czy – podążając tą drogą – możemy mówić o ułatwianiu dokonywania wyboru? Odpowiedź na to pytanie jest raczej negatywna. Dlatego prezentujemy próbę przeglądu podręczników do nauczania języka niemieckiego na III etapie edukacyjnym, czyli w gimnazjum. Szczegółowemu studium poddaliśmy sześć kursów gimnazjalnych przeznaczonych dla różnych wariantów nauczania języka niemieckiego – serie: *Deutsch Aktuell*, *Genial*, *Aha!*, *Planet*, *Team Deutsch*, *Kompass* dla uczniów kontynuujących naukę po szkole podstawowej, dla początkujących, dla uczących się języka niemieckiego jako pierwszego języka obcego w wymiarze trzech godzin tygodniowo, dla uczestników kursów mniej intensywnych. Ich wybór zależał od stopnia udziału na rynku materiałów dydaktycznych. Biorąc pod uwagę ilość przeznaczanego do badania materiału, ograniczymy nasze dociekania zwykle do pierwszej części trzy-, czterotomowych serii. Sam wybór etapu gimnazjalnego wynika z doświadczeń zawodowych i dydaktycznych

współautorki artykułu, pracującej obecnie w redakcji językowej jednego z największych polskich wydawnictw.

■ Wybór podręcznika – uwarunkowania prawne i wymagania formalne

Po wprowadzeniu Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r., ze zmianami z dnia 5 lutego 2004 r., zobowiązującego nauczyciela do korzystania z podręcznika posiadającego rekomendację Ministerstwa Edukacji Narodowej możliwość wyboru została ograniczona do tych pozycji, które uzyskały numer rekomendacji dla określonego etapu nauczania. Na oficjalnej stronie internetowej MEN znajduje się bardzo długa lista podręczników rekomendowanych przez ministerstwo. Nauczyciele znajdują tam aż kilkanaście serii do nauczania języka niemieckiego w gimnazjum. Zgodnie z wytycznymi ministerialnymi jest bardzo ważne, aby podręcznik był dopasowany do standardów wymagań egzaminacyjnych będących podstawą przeprowadzenia egzaminu gimnazjalnego oraz do wieku i zainteresowań uczniów oraz umożliwiał pracę nauczycielom reprezentującym różne style nauczania. Powinien również spełniać szereg innych wymagań formalnych, przede wszystkim umożliwiać realizację programu nauczania wybranego z proponowanych przez MEN albo programu autorskiego opracowanego przez nauczyciela. Powinien realizować założenia podstawy programowej języka obcego, do których należą m.in. równoległe rozwijanie wszystkich sprawności językowych, kształtowanie w uczniach postawy tolerancji i otwartości wobec innych kultur, rozwijanie w nich umiejętności samooceny i wyboru odpowiednich technik uczenia się oraz, jak już pisaliśmy, w przypadku podręczników przygotowujących do egzaminu gimnazjalnego – dostarczenie materiałów odpowiednio dobranych pod kątem tego egzaminu.

⁵A. Łuczak-Łomża, E. Metery-Debaene (2005), *Zanim wybierzesz podręcznik. Metody oceniania materiałów do nauki języków*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

⁶Szerzej o zagadnieniach preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych m.in. w artykule P.E. Gębala *Generacja PLUS. Nowe podręczniki do języka polskiego jako obcego na tle rozwoju preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych* zamieszczonym w *Językach Obcych w Szkole* 6/2006, s. 88-106.

■ Kryteria analizy podręczników

Wspomniane powyżej wymagania formalne, wypracowane przez preparację i ewaluację myśli glottodydaktycznej katalogi oceny materiałów oraz lansowane w ostatnim czasie zdobywcze europejskiej i polskiej myśli glottodydaktycznej leżą u podstaw wybranych przez nas sześciu kryteriów oceny kursów gimnazjalnych. Należą do nich:

1. Dopasowanie do standardów europejskich w nauczaniu języków obcych przejawiające się w zgodności z założeniami dokumentów Rady Europy: *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego i Europejskiego portfolio językowego*.
2. Dopasowanie do wypracowywanych standardów egzaminu gimnazjalnego z języka obcego nowożytnego wprowadzanego w roku szkolnym 2008/2009⁷.
3. Dodatkowe komponenty uatrakcyjniające pracę z danym kursem.
4. Rozwijanie umiejętności uczenia się języka obcego, czyli przekazywanie strategii jak najefektywniejszego uczenia się języka niemieckiego.
5. Rozwijanie autonomii uczących się wyrażające się m.in. w postaci podręcznikowych propozycji otwartych form uczenia się.
6. Zgodne ze współczesnym stanem wiedzy glottodydaktycznej przekazywanie treści realio- i kulturoznawczych dotyczących krajów niemieckojęzycznych i wykraczających poza nie.

Uwzględnienie powyższych kryteriów powinno pozwolić na dokonanie szczegółowego przeglądu kursów i ułatwienie ich odbiorcom wyboru jednego, spełniającego oczekiwania uczących się i nauczających.

■ Analiza podręczników

Podajemy wyniki analizy kursów gimnazjalnych w sześciu punktach odpowiadających konkretnym kryteriom zaprezentowanym powyżej. Kolejność prezentacji poszczególnych kursów zależy od chronologii ukazania się na rynku polskim (od tytułów najstarszych do tych świeżo wydanych). W przypadku kursów zagranicznych braliśmy pod uwagę datę opracowania pierwszej polskiej edycji.

Deutsch Aktuell 1⁸

1. *Deutsch Aktuell* to trzytomowy kurs wydany przez wydawnictwo LektorKlett dla uczniów rozpoczynających naukę języka niemieckiego w wymiarze co najmniej trzech godzin tygodniowo. Poza edycją podstawową obecna jest na rynku również zawierająca dokładnie ten sam materiał wersja czterotomowa, której adresatami są rozpoczynający (tomy 1-3) lub kontynuujący (tomy 2-4) naukę niemieckiego w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Twórcy kursu nie odnoszą się do standardów europejskich i nie definiują dokładnie poziomu biegłości językowej według skali *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (dalej: *ESOKJ*), do którego kurs doprowadza. Fakt ten tłumaczy amerykańskie pochodzenie pierwotnej wersji serii (zdradzane przez formę layoutu przypominającą amerykańskie publikacje z lat 80.), na bazie której opracowano polskie podręczniki, oraz sam wiek kursu.
2. Kurs *Deutsch Aktuell* nie uwzględnia opracowywanych standardów egzaminu gimnazjalnego.
3. Seria *Deutsch Aktuell* składa się z podręcznika, zeszytu ćwiczeń, materiałów audio oraz po-

⁷ Egzamin gimnazjalny z języka obcego nowożytnego przeprowadzany od roku szkolnego 2008/2009 będzie stanowić trzecią część egzaminu gimnazjalnego. Będzie mieć formę pisemną. Jego celem będzie sprawdzenie wiadomości i umiejętności z zakresu języka obcego nowożytnego w trzech obszarach: odbiór tekstu słuchanego, odbiór tekstu czytanego i reagowanie językowe, ustalonych w standardach wymagań będących podstawą do przeprowadzania egzaminu w ostatnim roku nauki w gimnazjum. Przedmiotem egzaminu będzie jeden z następujących języków: angielski, niemiecki, francuski, hiszpański, rosyjski i włoski, nauczany w szkole jako przedmiot obowiązkowy. Zestaw egzaminacyjny składa się z zadań zamkniętych i otwartych. Zadania zamknięte to np.: zadania wielokrotnego wyboru, zadania typu prawda – fałsz oraz zadania na łączenie ze sobą odpowiednich elementów (np. słów, wyrażen, fragmentów tekstu, ilustracji). Zadania otwarte to np.: zadania z luką lub zadania krótkiej odpowiedzi (informacje ze strony internetowej http://www.cke.edu.pl/images/stories/Inf_gimn_08/niemiecki.pdf).

⁸ W.S. Kraft, R. Rybarczyk, M. Schmidt (2002), *Deutsch Aktuell 1*, Poznań: LektorKlett.

radnika metodycznego. Nie zawiera żadnych dodatkowych komponentów.

4. Koncepcja metodyczna kursu nie przewiduje wprowadzania strategii uczenia się. Uczący się nie odnajdą w nim zatem żadnych wskazówek odnośnie efektywnego przyswajania nowego materiału.
5. Otwarte formy uczenia się w postaci projektów pojawiają się w każdej jednostce lekcyjnej. Ich obecność jest jednak często dość przypadkowa, gdyż realizacja całego materiału lekcji, w której są zamieszczone, nie zawsze wydaje się gwarantować ich bezproblemowe przeprowadzenie (np. przygotowanie reklamy i ogłoszenia prasowego lokalu gastronomicznego w rozdziale, w którym uczący się nie są konfrontowani z reklamami i ogłoszeniami z krajów niemieckojęzycznych).
6. Treści realioznawcze występują niemal tylko w tzw. wydaniu faktograficznym i obejmują suche dane i fakty z życia w krajach niemieckojęzycznych zebrane w podrzdziałach *Land und Leute*. Wątpliwości może budzić również pomysł regularnego oferowania uczącym się przysłów niemieckich i ich polskich odpowiedników, niestety w wielu przypadkach niezrozumiałych również w ich języku ojczystym dla współczesnych nastolatków (np. *Einem geschenkten Gaul sieht man nicht ins Maul./Darowanemu koniowi nie zagłada się w zęby.*).

Geni@I⁹

1. *Geni@I* to seria wydawnictwa Langenscheidt przeznaczona dla uczniów gimnazjum rozpoczynających lub kontynuujących naukę języka niemieckiego jako pierwszego lub drugiego języka obcego składająca się z trzech części (A1, A2 oraz B1). Każdy z tomów zawiera materiał przeznaczony do realizacji w ciągu 120-150 godzin lekcyjnych, czyli w polskiej rzeczywistości szkolnej w trakcie trzech semestrów, po trzy godziny tygodniowo. Wszystkie tomy prowadzą do osiągnięcia poziomu B1 według skali biegłości ESOKJ. Kurs opiera się na koncepcji metodycznej podręcznika *Sowieso*¹⁰ wydanego przez to samo

wydawnictwo kilka lat wcześniej. Proponuje jednak szereg nowych elementów wpisujących się we wzrastające wymagania odbiorców. Należą do nich m.in. dodatkowe komponenty oraz zaktualizowana tematyka i język.

2. Kurs *Geni@I* nie uwzględnia opracowywanych standardów egzaminu gimnazjalnego.
3. Komplet materiałów na każdy rok nauki zawiera: podręcznik z płytą CD, książkę ćwiczeń z płytą CD-ROM, poradnik metodyczny, *Intensivtrainer* – zestaw zadań dodatkowych, kasetę wideo, *Lernglossar* – słowniczek aktywny dla ucznia oraz *Testheft* – zestaw testów do podręcznika. Wśród wymienionych komponentów naszą uwagę zwraca poradnik metodyczny obejmujący: pomniejszony podręcznik ze szczegółową propozycją realizacji dydaktycznej każdego ćwiczenia i zadania, przegląd zagadnień gramatycznych, słowniczek alfabetyczny do podręcznika, transkrypcję tekstów na rozumienie ze słuchu, materiały do kopiowania oraz klucz rozwiązań do ćwiczeń. Dołączona do kursu kaseca wideo z filmem nakręconym przez młodych bohaterów podręcznika składa się z trzech sekwencji, z których każda odpowiada pięciu rozdziałom z podręcznika. W podręcznikowych jednostkach powtórzeniowych znajdują się ćwiczenia do filmu do wykonania przed jego obejrzeniem, w trakcie oglądania i po obejrzeniu.
4. W różnych miejscach podręcznika i ćwiczeń pojawiają się praktyczne wskazówki i rady sprzyjające rozwijaniu umiejętności efektywnego uczenia się. Użytkownicy publikacji dowiadują się, jak szybko się uczyć i zapamiętywać nowe słownictwo (np. dzięki pracy z tzw. *Lernkarteien*), jak łatwiej zrozumieć nowy tekst (np. przez wyszukiwanie internacjonalizmów), jak efektywnie korzystać ze słownika.
5. Dzięki wspomnianemu powyżej rozwijaniu umiejętności samodzielnego przyswajania języka niemieckiego i ponoszenia odpowiedzialności za efekty swojej pracy podręcznik wspiera autonomię pracujących z kursem. Uczą się oni organizować i planować swoją pracę, częściowo

⁹H. Funk, M. Koenig, U. Koithan, T. Scherling (2002), *Geni@I. Język niemiecki dla młodzieży. Podręcznik A1*, Warszawa: Langenscheidt Polska.

¹⁰H. Funk, M. Koenig, G. Neuner, T. Scherling (2002), *Sowieso 1. Podręcznik*, Warszawa: Langenscheidt Polska.

ją kontrolować (część powtórzeniowa w zeszytach ćwiczeń *To już potrafię*), oceniać wykonywane zadania oraz obserwować postępy w przyswajaniu języka niemieckiego. Kurs oferuje uczącym się szereg propozycji prac projektowych. Wśród zamieszczonych tu i ówdzie tego typu zadań pojawiają się bodźce do szczegółowej prezentacji np. rodziny (w oparciu o przygotowane wcześniej drzewo genealogiczne).

6. O treściach realio- i kulturoznawczych sami autorzy piszą w poradniku metodycznym, że *już w momencie pojawienia się podręcznika są zdezaktualizowane. Są (...) pewnego rodzaju „mrożonką”*. Sugerują oni częste wykorzystywanie Internetu, a konkretniej aktualizowanych stron wydawnictwa Langenscheidt, jako jednego z podstawowych źródeł informacji o dzisiejszej rzeczywistości krajów niemieckojęzycznych, pisząc: *Internet oferuje „świeży produkt”, czyli aktualne informacje. (...) Ponieważ strona internetowa, na której można znaleźć naszą ofertę, jest dostosowana do umiejętności uczących się na każdym poziomie odpowiedniego rozdziału, oszczędzamy nauczycielom długich poszukiwań w Internecie oraz dostarczamy sprawdzone i dokładne wskazówki odnoszące się do progresji materiału językowego w podręczniku*¹¹. Ta dostosowana do umiejętności konkretnych uczących się strona internetowa wspomaga więc rozwijanie kompetencji językowej i kulturowej uczących się i musi być pojmowana jako jeden z dużych atutów kursu.

Aha!¹²

1. *Aha!* to kurs Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych adresowany do uczniów gimnazjum rozpoczynających naukę języka niemieckiego jako pierwszego lub drugiego języka obcego w wymiarze 2-3 godzin tygodniowo. Zgodnie z założeniami autorów seria odwołuje się do wytycznych ESOKJ i prowadzi do poziomu A2.
2. Kurs *Aha!* nie uwzględnia opracowywanych standardów egzaminu gimnazjalnego.
3. Komplet materiałów na każdy rok nauki składa się z dwóch podręczników z ćwiczeniami, książ-

ki nauczyciela oraz dwóch płyt CD. Książka nauczyciela zawiera prezentację ogólnej koncepcji podręcznika, rozkład materiału z podziałem na poszczególne jednostki lekcyjne oraz przykładowe scenariusze lekcji i testy dołączone do każdego rozdziału podręcznika wraz z propozycją ich ewaluacji. W formie materiału uzupełniającego zamieszczono w książce nauczyciela transkrypcję tekstów do słuchania, klucz z rozwiązaniami ćwiczeń z podręcznika i zeszytu ćwiczeń oraz testów oraz szereg dodatkowych ćwiczeń, zadań i gier dydaktycznych. Kurs nie zawiera takich komponentów jak płyta multimedialna, kasetka wideo ani aktywny słownik, które towarzyszą innym kursom najnowszej generacji, co czyni go mniej atrakcyjnym dla potencjalnych odbiorców coraz częściej poszukujących materiałów multimedialnych.

4. W analizowanym kursie brak wskazówek rozwijających umiejętności efektywnego uczenia się języka.
5. Autonomia uczących się wydaje się być również w *Aha!* w dużej mierze zaniedbana. Dokładne studium podręcznika pokazuje, że uczący się nie mają zbyt wielu możliwości przejmowania odpowiedzialności za własną naukę. Jedynym elementem sprzyjającym rozwijaniu autonomii uczniów jest zamykająca każdy rozdział krótka propozycja autoewaluacji, sprawiająca wrażenie nie do końca wpisującej się w ogólną koncepcję kursu. W serii *Aha!* brak otwartych form uczenia się takich jak projekty i stacje uczenia się.
6. W opisywanym kursie zamieszczono naszym zdaniem zbyt mało treści realio- i kulturoznawczych. Rozwijanie kompetencji kulturowej uczących się wydaje się nie być jednym z podstawowych celów serii. W podręczniku co prawda pojawiają się tu i ówdzie krótkie teksty prezentujące kraje niemieckojęzyczne (np. na początku pierwszej części podręcznika zamieszczono opisy kilku zabytków i znanych miejsc, tj. Bramy Brandenburskiej oraz portu lotniczego we Frankfurcie), ale ograniczenie ich tylko do wymiaru suchych faktów i informacji uniemożli-

¹¹ H. Funk, M. Koenig, U. Koithan, T. Scherling (2002), *Geni@l. Język niemiecki dla młodzieży. Poradnik metodyczny*, Warszawa: Langenscheidt Polska, s. 13.

¹² A. Potapowicz, K. Tkaczyk (2003), *Aha!. Podręcznik z ćwiczeniami dla gimnazjum. Kurs dla początkujących 1A*, Warszawa: WSiP.

wia efektywne podejmowanie prób budowania fundamentów dialogu międzykulturowego, wpisywanego jako jedno z podstawowych zadań zajęć językowych.

Planet¹³

1. *Planet* to kurs wydawnictwa Hueber dla młodzieży rozpoczynającej lub kontynuującej naukę języka niemieckiego, dopasowany do standardów europejskich w nauczaniu języków obcych i prowadzący do poziomu B1.
2. Kurs *Planet* nie uwzględnia opracowywanych standardów egzaminu gimnazjalnego.
3. *Planet* w edycji polskiej składa się z czterech części umożliwiających jego realizację w klasach rozpoczynających naukę języka (praca z tomami 1-3) oraz w grupach kontynuujących (tomy 2-4). Komplet materiałów do każdej części obejmuje: podręcznik, książkę ćwiczeń, poradnik dla nauczyciela oraz dwie płyty CD/kasety. Książka dla nauczyciela zawiera opisy gier i zabaw dydaktycznych, wskazówki metodyczne do wszystkich lekcji oraz testy sprawdzające do każdego rozdziału podręcznika. W *Anhangu* znajduje się klucz do ćwiczeń i zadań oraz klucz do testów, jak również transkrypcje tekstów i ćwiczeń do słuchania. Na stronie internetowej wydawnictwa Hueber znajdują się ćwiczenia online dla uczniów i dodatkowe materiały do wykorzystania na lekcji.
4. Podczas pracy z podręcznikiem *Planet* uczniowie poznają i systematycznie wykorzystują strategie wspierające rozwój kompetencji leksykalnej (praca z *Lernkarteien* i skoroszytem zawierającym wyrażenia i zwroty). W każdej lekcji znajdują się krótkie porady (*Dobra rada!*) podpowiadające, jak efektywnie przyswajać nowy materiał. Wszystkie ćwiczenia i zadania z książki ćwiczeń zawierają odnośniki do ćwiczeń i zadań w podręczniku oraz informacje o stopniu trudności. Ćwiczenia i zadania średnio trudne oznaczono gwiazdką, trudne dwoma gwiazdkami, natomiast literą K ćwiczenia z możliwością samokontroli.

5. *Planet* zawiera wspierające poczucie autonomii uczących się sekcje podręcznikowe *Zum Schluss*, znajdujące się na końcu każdego działu, w których zamieszczono propozycje projektów, takich jak np. redagowanie gazetki klasowej lub przygotowanie wspólnego plakatu klasowego.
6. W każdym tomie kursu *Planet* znajduje się dodatkowa lekcja poświęcona wybranym świętom i tradycjom, np. Bożego Narodzenia lub Wielkanocy. Poza nimi podręcznik zawiera sporo informacji i zadań o charakterze realio- i kulturoznawczym prezentujących dzisiejszą rzeczywistość krajów niemieckojęzycznych w postaci autentycznych danych statystycznych i tekstów zachęcających do podejmowania działań językowych sprzyjających rozwijaniu wrażliwości międzykulturowej (przykładowe tematy: *Frühstück in aller Welt*, *Freizeit der Jugend*).

Team Deutsch 1¹⁴

1. Kurs *Team Deutsch* wydany przez poznańskie wydawnictwo LektorKlett obejmuje cztery tomy, doprowadzając do poziomu B1 według skali biegłości ESOKJ. Jak zapewniają autorzy i wydawnictwo, jest on przeznaczony dla rozpoczynających i kontynuujących naukę języka, zarówno w wymiarze dwóch, jak i trzech godzin tygodniowo.
2. Kurs *Team Deutsch* nie uwzględnia opracowywanych standardów egzaminu gimnazjalnego.
3. Poza tradycyjnymi komponentami i elementami kursu, takimi jak podręcznik ucznia, ćwiczenia i poradnik metodyczny do podręcznika opracowano szereg dodatkowych ćwiczeń i zadań na płycie CD-ROM. Na szczególną uwagę zasługuje również zamieszczenie na końcu tomu podręcznikowego słownika tematycznego, grupującego słówka i zwroty w poszczególnych polach semantycznych z przykładami ich konkretnego zastosowania.
4. Strategie uczenia się pojawiają się w podręczniku i w ćwiczeniach w postaci wskazówek artykułowanych przez stałego bohatera – eksper-

¹³G. Kopp, S. Büttner (2005), *Planet. Język niemiecki dla pierwszej klasy gimnazjum. Podręcznik*, Warszawa: Hueber Polska.

¹⁴U. Esterl, E. Kömer, Ä. Einhorn, A. Kubicka (2006), *Team Deutsch 1. Podręcznik do nauki języka niemieckiego dla gimnazjum*, Poznań: LektorKlett.

ta w sprawach uczenia się języka niemieckiego (nazywanego po niemiecku *Strategiemännchen*). Śledząc jego przekazy, dowiadujemy się, jak zdobywać interesujące nas informacje z tekstów na rozumienie ze słuchu, jak sporządzać notatki i jak ułatwiać sobie przyswojenie elementów gramatyki. Na końcu każdej jednostki lekcyjnej w zeszyte ćwiczeń zamieszczono materiał autoewaluacyjny podsumowujący świeżo wprowadzony materiał leksykalny i gramatyczny (nazwany odpowiednio *Mein Wortschatz*, *Meine Grammatik*). Określenie *Mein* zachęca uczących się do bardziej indywidualnego podejścia do przyswajania nowych treści i swoistej identyfikacji z wybranymi elementami. Celom autoewaluacji służą również opracowane w oparciu o zakresy umiejętności *ESOKJ* testy *Meilensteine* zamieszczane każdorazowo po dwóch jednostkach lekcyjnych. Na szczególną uwagę zasługuje wkomponowanie w testy pierwiastka realioznawczego, bowiem każdy uczący się, rozwiązując zadania, zbiera mile, dzięki którym może poruszać się po krajach niemieckojęzycznych i uzyskiwać informacje na ich temat.

5. Otwarte formy uczenia się służące wspieraniu autonomii uczących się pojawiają się w każdej jednostce lekcyjnej podręcznika. Większość z nich jest skupiona na stronie zamykającej każdą lekcję, nazwanej przez twórców kursu *Im Team*, co podkreśla ważną rolę, jaką przypisano rozwijaniu kompetencji społecznych, a konkretnie podejmowaniu działań językowych w grupie. Wśród najczęściej występujących form otwartych znajdujemy miniprojekty związane z tematyką poszczególnych rozdziałów i szereg zadań kreatywnych wykraczających często ponad przekazywany na zajęciach materiał.
6. Rozwijanie kompetencji kulturowej i przekazywanie treści realioznawczych odbywa się w kursie *Team Deutsch* w oparciu o założenia podejścia komunikacyjnego i międzykulturowego, z uwzględnieniem wymiaru *DACH* (zintegrowanego nauczania realiów i kultury całego obszaru niemieckojęzycznego) i edukacji europejskiej, obecnej w postaci informacji wybiegających poza kraje niemieckojęzyczne.

Kompass 1¹⁵

1. *Kompass* to seria Wydawnictwa Szkolnego PWN przeznaczona dla uczniów gimnazjum, zarówno tych rozpoczynających naukę (tomy 1-3), jak i kontynuujących (tomy 2-4) w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Biorąc pod uwagę dzisiejszą obecność języka niemieckiego w polskich gimnazjach, przygotowanie materiału tylko na dwie godziny tygodniowo wydaje się być założeniem słusznym. Cztery tomy kursu prowadzą do osiągnięcia poziomu A2+ według skali biegłości *ESOKJ*, dobrze wpisując się w opracowywane obecnie standardy egzaminu gimnazjalnego z języka obcego. Na rynku dostępna jest na razie tylko pierwsza część kursu.
2. Przygotowanie do nowego egzaminu gimnazjalnego zostało potraktowane przez autorki kursu bardzo poważnie. W podręczniku i w ćwiczeniach pojawiają się liczne zadania wzorowane na tych z przyszłego egzaminu gimnazjalnego (przykłady: *Opowiedz o zainteresowaniach Filipa i Otylii na podstawie ilustracji (Kompass 1, zad. 1, s. 50); Co rodzeństwo sądzi o sobie nawzajem? Dokończ wypowiedzi Filipa i Otylii, wykorzystując informacje z rysunków (Kompass 1, zad. 2, s. 50); Posłuchaj dialogu. Połącz zdjęcia Tyny z odpowiednim dniem, a następnie opowiedz o jej tygodniowym planie zajęć (Kompass 1, zad. 1, s. 64)*. *Kompass* to jedyny spośród omawianych przez nas kursów, w którym odnajdujemy ćwiczenia i zadania w formacie egzaminacyjnym. Pozostałe serie nie mogły ich zawierać, gdyż powstawały długo przed przystąpieniem do opracowywania nie do końca jeszcze dziś zdefiniowanych standardów.
3. Komplet materiałów na każdy rok nauki obejmuje: podręcznik z płytą CD, książkę ćwiczeń z płytą CD-ROM oraz poradnik dla nauczyciela w formie CD-ROM. Wśród wymienionych komponentów naszą szczególną uwagę zwraca płyta CD-ROM dołączona do ćwiczeń ucznia zawierająca filmy animowane, zagadnienia gramatyczne oraz ćwiczenia leksykalne i komunikacyjne, po których wykonaniu program zasygnalizuje błędne odpowiedzi. W poradniku nauczyciela

¹⁵ E. Reymont, A. Sibiga, M. Jezierska-Wiejak (2007), *Kompass 1. Podręcznik do języka niemieckiego dla gimnazjum*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

zostały zamieszczone: plan wynikowy, konspekty wybranych lekcji, wskazówki do przeprowadzenia lekcji powtórzeniowych, testy kontrolne z kryteriami oceniania do każdego rozdziału, transkrypcje podręcznikowych tekstów do rozwijania słuchania ze zrozumieniem oraz szereg materiałów dodatkowych.

4. Tytułowy *Kompass* staje się swoistym drogowskazem do efektywnej nauki języka niemieckiego. Pojawiając się w różnych miejscach podręcznika i ćwiczeń, przekazuje praktyczne wskazówki dotyczące uczenia się. Niestety tu i ówdzie zamieszczono krótkie rymowanki przemycające strategię uczenia się, które wydają się zbyt infantylne dla odbiorców w wieku gimnazjalnym (przykład: *Skróty w słowniku mówią wszystko o rzeczowniku! Gdy uporasz się z notatką, to mówienie pójdzie gładko!*). Przez rozwijanie umiejętności samodzielnego uczenia się, prezentacji efektów swojej pracy i przejmowania za nią odpowiedzialności podręcznik *Kompass* wspiera autonomię uczących się. Uczniowie mają możliwość samodzielnego określania celu nauki i sprawdzenia swoich osiągnięć (sekcja *Mein Ziel*).
5. Kurs *Kompass* z perspektywy otwartych form uczenia się jawi nam się bardzo skromnie. Swoim odbiorcom nie oferuje żadnych zadań w formie projektów ani stacji uczenia się. Trudno w nim również znaleźć zadania wymagające wyższego stopnia kreatywności uczących się. Autorki kursu nie różnicują ćwiczeń i zadań pod względem ich stopnia trudności (dla uczniów słabszych i lepszych).
6. Jednym z wiodących celów kursu jest rozwijanie kompetencji kulturowej uczących się. Odbiorcy publikacji odnajdą w niej szereg informacji i materiałów autentycznych umożliwiających poznawanie obyczajów i osvajanie z kulturą krajów niemieckojęzycznych, zgodnie z lansowaną od początku lat 90. minionego stulecia koncepcją *DACH* zintegrowanego nauczania elementów realiów i kultury całego obszaru niemieckojęzycznego. *Interregio*, część powtórzeniowa w pierwszej części serii *Kompass*, pojawia się trzy razy. Uczący się porównują kulturę i obyczaje panujące w Polsce i w krajach niemieckojęzycznych, dopatrują się też różnic

między samymi krajami obszaru *DACH* (przykładowe ćwiczenia i zadania: *Jakie powitania i pożegnania stosuje się w języku niemieckim?, Od czego zależy, które powitanie należy wybrać?, Jakim powitaniom w języku polskim one odpowiadają?* (*Kompass 1*, s. 30), *Porównaj austriackie nazwy artykułów spożywczych z niemieckimi i połącz je* (*Kompass 1*, s. 119)).

■ Zamiast podsumowania

Zebrany w wyniku naszych analiz materiał prezentujący stan współczesnej polskiej myśli glottodydaktycznej i jego odbicie w podręcznikach do nauki języka niemieckiego może z pewnością posłużyć do dalszych dociekań. Warto też dokonać analizy porównawczej zebranych tu podręczników w oparciu o proponowane przez nas kryteria. Pozwoliłaby ona na jeszcze bardziej przejrzyste ukazanie dobrych i złych stron każdego z omawianych tytułów oraz umożliwiłaby odpowiedź na pytanie, które z przyjętych przez nas kryteriów są poważniej traktowane przez autorów publikacji, a które odgrywają jedynie marginalną rolę.

Naszkicowane powyżej możliwości dalszych badań z wykorzystaniem zebranego przez nas materiału przekraczają założone cele niniejszego artykułu, będącego jedynie przeglądem współcześnie wykorzystywanych podręczników do nauki języka niemieckiego w gimnazjum. Zakładając już w tytule publikacji, że są one w większości przypadków może nie genialne (*genial*), ale poprawne pod względem merytorycznym, prezentują odbicie dzisiejszego świata niemieckojęzycznego (*aktuell*) oraz że stawiają także na doskonalenie kompetencji społecznych i rozwijają umiejętność pracy zespołowej (*im Team*), pokazaliśmy, iż przed dokonaniem całej analizy byliśmy dużymi entuzjastami materiałów oferowanych polskim uczniom. Nasze nastawienie do nich nie zmieniło się po napisaniu niniejszego artykułu. Duża różnorodność napawa optymizmem i pozwala znaleźć dla każdego typu odbiorcy coś odpowiedniego. Sam wybór nie jest już jednak zbyt prosty. Mamy nadzieję, że prezentowany przez nas przegląd w znaczący sposób go ułatwi. Temu celowi służy też tabela 1 podsumowująca nasze dociekania.

Tabela 1
Ewaluacja zbiorcza podręczników poddanych analizie¹⁶

Kryteria oceny:	Podręczniki						
	<i>Deutsch Aktuell</i>	<i>Aha!</i>	<i>Geni@!</i>	<i>Planet</i>	<i>DACH fenster</i>	<i>Team Deutsch</i>	<i>Kompass</i>
1. Dopasowanie do standardów europejskich	-	+	+	+	-/+	+	+
2. Dopasowanie do standardów egzaminu gimnazjalnego	-	-	-	-	-	-	+
3. Dodatkowe komponenty	-	-	+	+	-	+	+
4. Prezentacja strategii uczenia się	-	-	+	+	+	+	+
5. Otwarte formy uczenia się (np. projekty)	+	-	+	+	+	+	-
6. Treści realio- i kulturoznawcze	+	+	+	+	+	+	+

Zebrane w tabeli oceny zachęcają do wyciągnięcia wielu wniosków, w tym tego najszybciej się nasuwającego, że podręczniki, którym przypisano najwięcej plusów (+) powinny być lepsze od tych z przypisaną większą liczbą minusów (-). Oceniając prezentowane kursy z perspektywy wypracowywanych zdobyczy glottodydaktyki, można się zgodzić w powyższym stwierdzeniem. Rzeczywistość je jednak znacznie weryfikuje. Dotychczasowe wybory nauczycieli nie pokrywają się z naszymi ocenami podręczników. Świadomi takiego stanu rzeczy wierzymy w sens opracowywania przeglądów kursów konfrontujących wypracowywane naukowo kryteria oceny podręczników z praktyką nauczania języków obcych.

Bibliografia

Opracowania teoretyczne:

- Engel U., Halm W., Krumm H.-J. (1977, 1979), *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Band 1/2*, Heidelberg: Groos.
- Gębał P.E. (2006), *Generacja PLUS. Nowe podręczniki do języka polskiego jako obcego na tle rozwoju preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych*, w: „Języki Obce w Szkole” 6/2006, Warszawa: CODN.
- Gruca F. (red.) (1988), *Z teorii i praktyki tworzenia materiałów glottodydaktycznych*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- Kast B., Neuner G. (red.) (1994), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, München: Langenscheidt.
- Komorowska H. (red.) (2007), *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957-2007)*, Warszawa: CODN.
- Krumm H.-J. (1985), *Stockholmer Kriterienkatalog*, Stockholm: Universität Uppsala/Goethe-Institut.
- Łuczak-Łomża A., Metera-Debaene E. (2005), *Zanim wybierzesz podręcznik. Metody oceniania materiałów do nauki języków*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Pfeiffer W. (1979), *Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych*, Warszawa: PWN.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.

Kursy:

- Esterl U., Körner E., Einhorn A., Kubicka A. (2006), *Team Deutsch 1. Podręcznik do nauki języka niemieckiego dla gimnazjum*, Poznań: LektorKlett.
- Funk H., Koenig M., Koithan U., Scherling T. (2002), *Geni@!. Język niemiecki dla młodzieży. Podręcznik A1*, Warszawa: Langenscheidt Polska.
- Kopp G., Büttner S. (2005), *Planet. Język niemiecki dla pierwszej klasy gimnazjum*, Warszawa: Hueber Polska.
- Kraft W.S., Rybarczyk R., Schmidt M. (2002), *Deutsch Aktuell 1*, Poznań: LektorKlett.
- Potapowicz A., Tkaczyk K. (2003), *Aha! Podręcznik z ćwiczeniami dla gimnazjum. Kurs dla początkujących. Część 1A*, Warszawa: WSiP.
- Reymont E., Sibiga A., Jezierska-Wiejak M. (2007), *Kompass 1. Podręcznik do języka niemieckiego dla gimnazjum*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

(marzec 2008)

¹⁶Legenda: + zagadnienie jest realizowane przez podręcznik; -/+ zagadnienie jest realizowane częściowo przez podręcznik; - zagadnienie nie jest realizowane przez podręcznik.

Joanna Smoła¹
Rzeszów



Spotkania ze sztuką² – podręcznik do nauki języka rosyjskiego

Niedawno w Wydawnictwie Uniwersytetu Rzeszowskiego zostały opublikowane *Spotkania ze sztuką* – skrypt do praktycznej nauki języka rosyjskiego dla studentów filologii rosyjskiej autorstwa Ewy Dźwierzyńskiej.

Podręcznik ten należy polecić nie tylko prowadzącym zajęcia na kierunku filologia rosyjska i studentom, ale również uczniom i nauczycielom szkół średnich. Odpowiednio dobierając proponowane przez autorkę ćwiczenia i wykorzystując niektóre teksty bądź ich fragmenty, można pracować z uczniami na lekcjach, które zapoznają uczących się ze sztuką i pozwalają włączyć ich w czynności komunikacyjne w obrębie prezentowanych tematów. Książka ta może być z powodzeniem stosowana w szkołach średnich i może okazać się szczególnie przydatna do nauki języka rosyjskiego w klasach, gdzie uczniowie są przygotowywani do matury z języka rosyjskiego.

Licząca 190 stron książka została podzielona na trzy główne rozdziały poświęcone: ogólnemu pojęciu o sztuce, muzyce i teatrowi. W dalszej części zamieszczono: teksty przeznaczone do czytania samodzielnego, które dostarczają interesujących informacji związanych ze sztuką, związki wyrazowe stałe (kolokacje) oraz czasowniki, w których rekcji występują różnice między językiem rosyjskim i polskim, oraz słownik terminologii związanej ze sztuką.

Podręcznik *Spotkania ze sztuką* został opracowany zgodnie z podejściem komunikacyjnym; położono w nim nacisk na kształtowanie sprawności mówienia oraz rozumienia tekstu czytane-go bądź słuchanego.

Znaczna część tekstów zaprezentowanych w podręczniku jest tekstami autentycznymi lub częściowo spreparowanymi przez autorkę dla potrzeb osób użytkujących podręcznik. Są to teksty pocho-

dzące z rosyjskich gazet, takich jak *Аргументы и факты*, a także artykuły z rosyjskich stron internetowych. Zawarta w nich leksyka jest prezentowana w tekstach odmiany literackiej oraz potocznej języka rosyjskiego, co zapobiega nauczaniu języka sztucznego – uczniowie i studenci mają okazję poznawać język żywy, nasycony wyrażeniami idiomatycznymi, charakterystycznymi dla rodowitych użytkowników języka rosyjskiego.

Autorka świadomie zbudowała podręcznik tak, aby sprzyjał on rozwijaniu wszystkich czterech sprawności językowych: mówienia, pisania, rozumienia ze słuchu oraz rozumienia tekstu czytane-go. Zaproponowane w nim ćwiczenia kształtują określone mechanizmy: antycypację, identyfikację, uświadomienie, syntezę i analizę, reprodukcję oraz wybór i konstruowanie.

W części pierwszej *Ogólne pojęcie o sztuce* (*Общее понятие об искусстве*) znajdziemy bogaty słownik prezentujący rodzaje sztuki, a także krótkie informacje kulturoznawcze. W tej części podręcznika są zawarte ćwiczenia komunikacyjne o charakterze odtwórczym oraz ćwiczenia typowo twórcze, kształtujące umiejętność samodzielnego wypowiedzenia opinii i sądów oraz przekazywania odczuć subiektywnych. Autorka zamieściła tu również liczne cytaty dotyczące sztuki oraz jej znaczenia w życiu człowieka.

Przedstawiony w tej części książki materiał gramatyczno-leksykalny jest oparty na ćwiczeniach w użyciu czasowników *предлагать* i *предполагать* w formie dokonanej i niedokonanej, których różnice znaczeniowe stwarzają wiele problemów w ich poprawnym użyciu.

W części drugiej zatytułowanej *Muzyka* (*Музыка*) znajdziemy informacje o rodzajach i kierunkach muzyki oraz tematy dotyczące pieśni autorskiej, koncertu estradowego i symfonicznego, festiwalu

¹ Autorka jest asystentką w Instytucie Filologii Rosyjskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

² E. Dźwierzyńska (2007), *Spotkania ze sztuką*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

i konkursów muzycznych oraz tańca. Znajdziemy tu prawdziwe bogactwo technik ćwiczebnych poprzedzających czytanie tekstu, ćwiczeń przeznaczonych do wykonywania w trakcie czytania/słuchania tekstu oraz mnóstwo ćwiczeń po przeczytaniu/wysłuchaniu tekstu będących nie tylko formą kontroli stopnia zrozumienia tekstu, ale również wspomagających aktywizację nowej leksyki oraz praktycznego użycia materiału gramatycznego.

W trzeciej części *Teatr (Teatr)* autorka wprowadza bogatą leksykę związaną ze sztuką teatralną. Znajdziemy tu nazwy rodzajów sztuk teatralnych, nazwy określające poszczególnych pracowników teatru oraz nazwy czynności przez nich wykonywanych. Prezentowane zadania mają na celu kształtowanie umiejętności wyrażania własnych emocji w związku z obejrzeniem przedstawienia teatralnego, operowego lub baletowego, zdobywania informacji o repertuarze oraz kupowania biletów na określony spektakl.

Bardzo dokładnie zostało opracowane ćwiczenie mające na celu kształtowanie umiejętności napisania recenzji obejrzanego spektaklu. Ćwiczenie jest bardzo realistyczne, studenci lub uczniowie najpierw oglądają spektakl, nastę-

nie – kierując się licznymi wskazówkami autorki – piszą recenzję.

Po zapoznaniu ze sztuką teatralną czytelnik zostaje zaznajomiony z przedstawionym w tej części światem opery i baletu. Istotne jest też to, że wprowadzony materiał językowy został uzupełniony o informacje realioznawcze.

Wśród ćwiczeń podsumowujących dany rozdział znajdujemy liczne ćwiczenia translatoryczne oraz ćwiczenia komunikacyjne, rozwijające sprawność mówienia.

W końcowej części książki zostało zamieszczonych wiele tekstów przeznaczonych do samodzielnego czytania. Prezentują one twórców kultury rosyjskiej oraz wybitne postacie polskiego świata artystycznego.

Autorka podręcznika wykazała, że nauka języka obcego polega nie tylko na wprowadzeniu i przećwiczeniu materiału językowego w zakresie leksyki i gramatyki, ale także na kształtowaniu wrażliwości duchowej na dorobek kulturowy danej społeczności oraz umiejętności wyrażania tej wrażliwości przy pomocy odpowiednich technik i środków językowych.

(marzec 2008)

Artur Dariusz Kubacki¹
Sosnowiec



Aktuelles zu Wirtschaft und Politik Polens. Unterrichtsbuch²

Na początku 2008 roku ukazała się w księgarniach nowa pozycja wydana przez Wydawnictwo C.H. Beck pod intrygującym tytułem *Aktuelles zu Wirtschaft und Politik Polens. Unterrichtsbuch* autorstwa czterech filologów: Włodzimierza Kafki, Anny Majkiewicz, Joanny Ziemskiej i Katarzyny

Zubik. Tytuł w języku niemieckim zaskakuje z tego powodu, iż dotyczy aktualnej sytuacji politycznej i ekonomicznej Polski, a nie – jakby się należało spodziewać – Niemiec lub innych krajów niemieckojęzycznych. Ze wstępu do podręcznika możemy się dowiedzieć, że jego adresatem są

¹ Dr Artur Dariusz Kubacki jest adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Języka Niemieckiego Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz pracownikiem Zespołu Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych w Sosnowcu.

² W. Kafka, A. Majkiewicz, J. Ziemska, K. Zubik (2008), *Aktuelles zu Wirtschaft und Politik Polens. Unterrichtsbuch*, Warszawa: C.H. Beck.

studenci niemieckiego języka biznesu, translatorki, ekonomii oraz studiów podyplomowych, osoby aktywne zawodowo w sferze gospodarki, tłumacze specjalizujący się w przekładzie ekonomicznym, osoby niemieckojęzyczne pracujące w Polsce lub mające zamiar się w niej osiedlić. Ponadto z podręcznika mogą skorzystać także osoby uczące się samodzielnie niemieckiego języka specjalistycznego, tj. Wirtschaftsdeutsch. Głównym celem podręcznika, na który wskazuje zespół jego autorów, jest zdobycie określonej wiedzy specjalistycznej o Polsce. Powinna ona pomóc w ożywieniu kontaktów polityczno-gospodarczo-społecznych między naszym krajem a innymi państwami Unii Europejskiej. Zadaniem podręcznika – jak podkreślają sami autorzy – jest więc przybliżenie najistotniejszych terminów specjalistycznych, zjawisk i trendów w obrębie tematów, którym jest on poświęcony.

Podręcznik składa się z trzynastu rozdziałów, klucza z rozwiązaniami zadań, niemiecko-polskiego słowniczka zawierającego ważniejsze wyrazy, zwroty i wyrażenia z poszczególnych rozdziałów, spisu skrótów i ich tłumaczeń oraz wykazu literatury źródłowej wykorzystanej przy jego opracowywaniu. Szkoda, że autorzy nie pomyśleli o umieszczeniu na końcu książki także słowniczka polsko-niemieckiego, który ułatwiłby przyswojenie wielu wyrazów i terminów specjalistycznych przez niemieckojęzycznych obcokrajowców uczących się języka polskiego.

Każdy rozdział jest poświęcony innemu zagadnieniu. Pierwsze cztery obejmują kwestie polityczno-społeczne: Polska w Unii Europejskiej, procesy transformacji politycznej w Polsce w latach 1945-2000, system polityczny i partie polityczne oraz struktura zatrudnienia w Polsce. Kolejne osiem rozdziałów dotyczy polskiej gospodarki. Omówiono w nich następujące obszary tematyczne: obrót pieniężny i sektor bankowości, podatki, formy prawne przedsiębiorstw, handel zagraniczny, giełdę, ubezpieczenia, marketing oraz rynek reklamy. Ostatni rozdział jest poświęcony komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Układ tematyczny podręcznika może budzić pewne zastrzeżenia, zwłaszcza kolejność dwóch pierwszych rozdziałów. Lepszym rozwiązaniem byłby wybór układu chronologicznego

i zamieszczenie najpierw rozdziału poświęconego transformacjom ustrojowym w Polsce, a później omówienie drogi do Unii Europejskiej i roli, którą Polska w niej pełni.

Pod względem budowy podręcznik wykazuje jednolitość. Najpierw wprowadza się tekst, a później następuje seria ćwiczeń. Dzięki nim można sprawdzić stopień opanowania wiedzy specjalistycznej z określonego tematu, poziom umiejętności przekazywania informacji w języku obcym i ojczystym, a także znajomość gramatyki, leksyki, a nawet stylistyki języka niemieckiego i polskiego. Wśród zaproponowanych w podręczniku ćwiczeń gramatyczno-leksykalnych dominują tłumaczenia wyrazów, grup wyrazowych i zdań z języka niemieckiego na język polski i odwrotnie, rozszyfrowywanie i przekład skrótów niemieckich oraz polskich, uzupełnianie luk, podawanie synonimów lub antonimów, przyporządkowywanie definicji do podanych pojęć, rozsypanka wyrazowa, krzyżówka, wstawianie poprawnej formy czasownika w odpowiednim czasie i tworzenie konstrukcji nominalnych. Do ćwiczeń rozwijających sprawność komunikatywną należy udzielanie odpowiedzi na pytania, objaśnianie pojęć oraz charakterystyka zjawisk.

Zaletą podręcznika jest duża różnorodność tematyki ekonomicznej oraz – co za tym idzie – terminologii specjalistycznej, a także aktualność prezentowanych treści. Należy podkreślić, iż jednolity stopień trudności wszystkich rozdziałów, klucz i słowniczek pozwalają na zapoznavanie się z treścią podręcznika w dowolnej kolejności, a także – co bardzo ważne – na naukę bez pomocy nauczyciela. Omawiana pozycja doskonale bowiem nadaje się do pracy autodydaktycznej. Na uwagę zasługują również nowe propozycje tłumaczeń pojęć specjalistycznych dotyczących aspektów realio- i kulturoznawczych występujące w tekstach i ćwiczeniach, np. niemieckie odpowiedniki polskiego systemu władzy w rozdziale 3.

Do słabszych stron podręcznika należy zbyt mała liczba ćwiczeń poświęconych rozwijaniu nabytej w metodyce nauczania kompetencji gramatycznej, a w szczególności brak zadań uwzględniających zjawiska i konstrukcje gramatyczne charakterystyczne dla języka specjalistycznego, które z powodzeniem można byłoby wy-

ćwiczyć na podstawie oferowanych w podręczniku tekstów. Na znaczącą rolę tego typu ćwiczeń przy rozwijaniu języka specjalistycznego wskazują m.in. artykuły i prace naukowe Bogusława Kubiaka (2005, 2006) oraz Klausa Ohnackera (1992, 1993)³.

Ponadto autodydaktyk, np. student translatorki, który będzie chciał poszerzyć swoje słownictwo specjalistyczne związane z zagadnieniami gospodarczymi i politycznymi naszego kraju, nie ma możliwości sprawdzenia poprawności przetłumaczonych zdań, gdyż klucz nie podaje propozycji ich tłumaczenia. Z niewiadomych przyczyn nie podano także w książce autorów poszczególnych rozdziałów, za które to niedopatrzenie winę ponosi zapewne redakcja wydawnictwa.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż mimo niewielkich niedociągnięć dydaktycznych prezentowana publikacja ze względu na dobór tematów jest nowatorska i stanowi nieocenioną pomoc dla tych wszystkich, którzy uczą się i nauczają niemieckiego języka specjalistycznego na poziomie zaawansowanym.

(luty 2008)

³ B. Kubiak (2005), *Koncepcja nauczania języka specjalistycznego*, w: „Języki Obce w Szkole” 5/2005, s. 19-25; B. Kubiak (2006), *Prezentacja gramatyki w podręcznikach języka specjalistycznego*, w: „Języki Obce w Szkole” 1/2006, s. 35-39; K. Ohnacker (1992), *Die Syntax der Fachsprache Wirtschaft im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag; K. Ohnacker (1993), *Funktionale Grammatik im Fremdsprachenunterricht*, w: „Zielsprache Deutsch” 2/1993, s. 75-82.

Ewa Rysińska¹
Nowy Jork



Just say nu²

Słowa *cymes*, *geszeft*, *szmonces* znają wszyscy. Mają swoje miejsce w słownikach języka polskiego, weszły do codziennej polszczyzny. Zostały przejęte z jidysz, języka, który jeszcze kilkadziesiąt lat temu rozbrzmiewał na polskich ulicach i w domach polskich Żydów. Polski i jidysz – współistniejąc obok siebie przez stulecia – wzajemnie się przenikały. Jakże ciekawa może być analiza wzajemnych zapożyczeń. Daje pole do działania dla nauczycieli języków obcych (i nie tylko), zwłaszcza tych, którzy realizują projekty z historii trudnych relacji polsko-żydowskich.

Kanadyjczyk Michael Wex zebrał i przedstawił wybrane przez siebie wyrażenia w jidysz w książce, która od razu stała się bestsellerem na amerykańskim Wschodnim Wybrzeżu. Jak mówi sam autor, jego praca ma łączyć przyjemne z pożytecznym,

uczyć i bawić, i pomóc błyszczeć w towarzystwie. Autor ubarwia spis wyrażeń ciekawymi, najczęściej dowcipnymi historyjkami interpretującymi użycie słów.

Określenia pochodzące z jidysz stają się coraz popularniejsze w amerykańskiej angielszczyźnie, zwłaszcza tej potocznej. W Nowym Jorku na co dzień słyhać *schmooze* (slang. *gadać*, *spoufalać się*), *schlep* (pot. *wlec się*, *taszczyć*, *targać*), *schlemiel* (slang. *nieudacznik*), *schmo* (slang. *nudziarz*), *schmuck* (slang. *baran*, *przygłup*), *schnook* (slang. *naiwniak*), *schmaltz* (pot. *kliwie sentymentalne kawałki*, *sentymentalna tandeta*)³. Ostatnio Amerykanie polubili *oj*, wymawiane dokładnie tak jak po polsku, zupełnie bez anglosaskiej nosowości. Wszystkie słowa można usłyszeć na ulicy, zwłaszcza w nowojorskich programach telewizyjnych,

¹ Autorka jest nauczycielką w Szkole Polskiej przy Konsulacie Generalnym RP w Nowym Jorku.

² M. Wex (2007), *Just Say Nu. Yiddish for Every Occasion (When English Just Won't Do)*, New York: St. Martin's Press. Kontakt z autorem przez stronę internetową: <http://www.the-yiddish-world-of-michael-wex.com/michael-wex-contact.html>.

³ Wszystkie znaczenia za *The New Kosciuszko Foundation Dictionary* (2003), New York.

są też już w najnowszych słownikach – Fundacji Kościuszkowskiej oraz PWN-Oxford⁴.

Jak swojsko – dla znających polski – brzmią objaśniane przez Wexa słowa: *belfer*, *ananas*, *bagaż*, *bidne* (*poor*, *miserable*, *wretched*), *blondzi* (*to wander around aimlessly*, *ramble*, *stay*), *szpilke*, *smetana*, *szwindel*, *spodek*, *truskawe*, *bluze*, *kapcan*. Wex podaje zabawne konteksty, kiedy co można powiedzieć, np. gdy ktoś nie zdał egzaminu, najbardziej pasującym do niego słowem jest – *glomb* (w polskiej wersji *głęb*).

I wreszcie tytułowe *nu*. W zależności od intonacji może znaczyć wszystko. Być pytaniem, przyzwoleniem, wyrażać zdziwienie, podziw, podkreślać ekspresję, tak jak polskie *no*. Na marginesie:

w jidysz istnieje polskie – choć nieco u nas zapomniane – *naści*.

Oczywiście języka jidysz nie można się nauczyć, czytając tę książkę, ale można poznać kilka słów i wyrażen, i zastanowić się nad wzajemnymi wpływami językowymi, a szerzej kulturowymi, polsko-żydowskimi. Dla nauczyciela języków obcych kuszące jest odkrywanie siatki wzajemnych, trwających całe wieki powiązań kulturowych znajdujących odbicie w języku. Książka jest frapująca.

(kwiecień 2008)

⁴Por. jw. oraz *Wielki słownik angielsko-polski PWN-Oxford* (2003), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

info

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Przyjmujemy do druku każdy artykuł, który uzyska przychylne recenzje w zespole redakcyjnym. Każdy przysłany do nas artykuł jest czytany przez wszystkich członków naszej redakcji, szczególnie recenzowany i przyjmowany lub nie do druku. Staramy się informować Autorów o naszej decyzji możliwie najszybciej, ale czasem (gdy mamy wyjątkowo dużo pracy) przedłuża się to nawet do dwóch miesięcy.

W ostatnich latach znacznie zwiększyliśmy objętość czasopisma, więc mamy coraz mniej prac długo czekających na druk. Pod każdą pracą zamieszczamy miesiąc i rok, w którym ją dostaliśmy. Łatwo jest więc się zorientować, jak długo artykuły czekają na publikację. Zwykle czekają w kolejce. Szybciej publikujemy prace, które pasują tematycznie do danego numeru lub mają objętość brakującą nam do wypełnienia stron czasopisma. Od razu są również drukowane artykuły przez nas zamówione.

Przyjmujemy artykuły pisane w języku polskim z przykładami w językach obcych. Odbiorcami czasopisma są nauczyciele wszystkich języków, chcemy więc, by wszyscy mieli możliwość zrozumienia każdego artykułu.

W celu przyspieszenia druku prac prosimy o:

- Przesyłanie prac e-mailem lub wydruku z dyskietką lub płytą CD (Word) – nie przyjmujemy rękopisów.
- Podawanie swoich adresów korespondencyjnych i mailowych oraz koniecznie numerów telefonów. Artykuły dołączamy czasem do numeru w ostatniej chwili i nie ma już czasu na przesłanie tekstu 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.

Już wkrótce w sprzedaży:

Małgorzata Pamuła • Dorota Sikora-Banasik



Inteligencje wielorakie
na zajęciach języka angielskiego,
czyli jak skutecznie
i ciekawie uczyć dzieci



Centralny Ośrodek
Doskonalenia Nauczycieli

Księgarnia Nauczycielska

Al. Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa

tel. (022) 345 37 15, tel./faks (022) 345 37 65

e-mail: wydaw@codn.edu.pl

www.nike.codn.edu.pl, www.codn.edu.pl