

PL ISSN 0446-7965

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI



Języki Obce w Szkole

nr **4/2008**

wrzesień/październik



Wydawnictwa
Centralnego Ośrodka
Doskonalenia Nauczycieli



Spis treści

Od Redakcji	3
Podstawy glottodydaktyki	
Piotr W. Parczewski – Co to znaczy znać język?	5
Maciej Smuk – Udział dyscyplin językoznawczych w badaniach glottodydaktycznych	15
Małgorzata Izert – Język a interkulturowość	26
Zygmunt Borowski – Niemieckie czasowniki złożone nierozdzielnie i ich ekwiwalenty w języku polskim	33
Ewa Andrzejewska – Kompetencje nauczyciela języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej	42
Między teorią a praktyką	
Jan Iluk – Teoria i praktyka nauczania języków obcych w przedszkolu	48
Anna Jaworowska – Rozwijanie sprawności receptywnych w przedszkolnym nauczaniu języka obcego	59
Krzysztof Polok – Testy jako instrumenty glottodydaktyczne	63
Marzena S. Wysocka – Stadia fosylizacji u uczących się i użytkowników języka angielskiego na poziomie zaawansowanym – raport z badań	69
Paweł Sobkowiak – Lektorat języka angielskiego w dobie globalizacji	76
Programy, egzaminy, raporty, informacje	
Jadwiga Zarębska – Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2007/2008	84
Alina Dorota Jarząbek – Kwalifikacje nauczycieli języka obcego w gimnazjum	91
Rafał Otręba – Organizacja nauczania języka obcego w gimnazjum – doniesienie badawcze	98
Beata Trzcńska – Egzamin maturalny z języków obcych 2008	103
Grażyna Czetwertyńska – Programy dla polskiej szkoły za granicą	109
Z doświadczeń nauczycieli	
Szkoła podstawowa, gimnazjum	
Magdalena Appel – Jak wygrać walkę z wiatrakami, czyli kilka słów o potrzebie powtarzania w klasach 1-3	112
Katarzyna Gałek-Żmudzka – Hospitacja diagnozująca w klasie pierwszej	114
Joanna Zarańska – <i>Kids Take the Stage</i> , czyli dzieciaki wkraczają na scenę	116
Małgorzata Frąckowiak – Czytajmy...!	120
Karolina Wojciechowska – Wykorzystanie tekstów literackich na lekcji języka niemieckiego w szkole podstawowej	122
Ewa Gatnar – <i>We've been to the Pieniny and the Gorce Mountains</i> . Konkurs literacko-graficzny w klasie drugiej Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Rybniku	128

Szkoła ponadgimnazjalna, szkoła wyższa

Joanna Pędzisz – Integracja sprawności językowych a rozwój kompetencji gramatycznej.....	135
Janina Skrzypczyńska – Ćwiczenia z materiałami wizualnymi rozwijające sprawność mówienia.	148
Jan Soliwoda – Negocjowanie na lekcjach języka obcego.....	153
Urszula Zalasińska-Curyło – Opera na lekcji języka niemieckiego? Tak też można.....	162

Materiały praktyczne

Małgorzata Szymańska – Jak wykorzystać ostatnie minuty lekcji	165
Dorota Żuchowska – Nie tylko gry dydaktyczne.....	168
Olga Aleksandrowska – Angielskie krzyżówki maturalne – część II.....	171
Katarzyna Deleżyńska – Przykładowe testy maturalne z języka angielskiego dla ucznia niedosłyszącego	177

Sprawozdania

Ewa Gatnar – Międzyszkolna Liga Języka Angielskiego w Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Rybniku	187
Magdalena Prykowska – X Konkurs wiedzy o Wielkiej Brytanii oraz umiejętności językowych w Liceum Ogólnokształcącym Nr VII im. K.K. Baczyńskiego we Wrocławiu.....	191
Anna Papińska – Język francuski zawodowy – turystyka.....	196
Marta Piasecka – Dzień Polsko-Czesko-Słowacki	199

Recenzje

Paweł Sobkowiak – <i>Here's Patch the Puppy</i> – seria podręczników dla przedszkolaków	202
Ewa Andrzejewska – <i>Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka</i>	205
Paweł Sobkowiak – <i>Język angielski. Egzamin gimnazjalny. Companion</i>	207
Sebastian Dusza – <i>Adam und Eva im Paradies der Geduld und Neugier. Ein Lehrbuch für intelligente Leute</i> – podręcznik do języka niemieckiego dla zaawansowanych.....	209
Marta Piasecka – <i>Kształcenie umiejętności ortograficznych uczniów z dysleksją</i>	210



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Maria Gorzelak – redaktor naczelna i redaktor działu języka angielskiego, dr hab. Jolanta Zając – redaktor działu języka francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego, dr Grażyna Czetwertyńska – redaktor działu języka łacińskiego, 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 2000

Od Redakcji

Szanowni Państwo,

Dużo zmian przyniósł początek roku szkolnego 2008/2009, a z nimi, jak zwykle, burzliwe dyskusje. Najważniejsza zmiana to wprowadzenie obowiązkowej nauki języka obcego od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Uczniowie kończący naukę w gimnazjum po raz pierwszy będą zdawać egzamin z języka obcego. Egzamin próbny zdają już wkrótce. Zapadła decyzja o ujednoczonym egzaminie maturalnym – znikną egzaminy w językach obcych w klasach dwujęzycznych, wszyscy będą zdawali maturę na poziomie podstawowym, a ci, którzy tego będą chcieli na poziomie rozszerzonym. Toczą się też przygotowania do obniżenia wieku obowiązku szkolnego. Myśli się o wprowadzeniu egzaminu z języka na koniec szkoły podstawowej i o wprowadzeniu obowiązkowej nauki drugiego języka obcego już w gimnazjum. Za parę lat będziemy mieli bardzo korzystne warunki kształcenia językowego. Teraz musimy zadbać o jak najlepsze stopniowe ich wdrażanie.

Wprowadzenie obowiązkowej nauki języka obcego od pierwszej klasy szkoły podstawowej zostało przyjęte z entuzjazmem, choć była duża presja, by tym językiem był wyłącznie język angielski. Na szczęście nie jest. Szkoły mogą dokonać wyboru i wspólnie z rodzicami decydować, jakiego języka mają się uczyć pierwszoklasiści. Z szacunkowych danych MEN wynika, że około 70 proc. uczniów podjęło naukę języka angielskiego, pozostali uczą się innych języków. Pełne dane zostaną podane w listopadzie i wtedy być może będzie już wiadomo, jak poradziły sobie szkoły z zatrudnieniem wykwalifikowanych nauczycieli. Specjaliści wiedzą, że nie jest ważne, jakiego języka będą się uczyły dzieci. Ważne jest, by uczył ich bardzo dobry nauczyciel. Przez pierwsze trzy lata, przy zaledwie dwóch godzinach nauki w tygodniu, dzieci nie uczą się zbyt dużo. Celem jest bowiem nie jak najszerszy zakres opanowania wiedzy i umiejętności, ale uruchomienie procesu uczenia się, zbudowanie motywacji do nauki i wykształcenie pozytywnego nastawienia do przedmiotu.

Chcemy również i my pomóc nauczycielom języków uczącym w klasach 1-3 w codziennej pracy z małymi uczniami. Na naszych stronach internetowych umieściliśmy biuletyn *Nauczanie wczesnoszkolne*. Jego edycje będą się pojawiać co miesiąc. Pierwszy z sierpnia tego roku to *Przydatne lektury*. Jest obszernym wykazem publikacji, z którymi warto się zapoznać, by uczyć lepiej i upewnić się, czy obrany sposób pracy z małymi dziećmi ma szansę przyniesienia pozytywnych efektów. W drugim, wrześniowym – *Najważniejszy jest nauczyciel* – zwracamy uwagę, ile korzyści przynosi wysoka jakość pracy nauczyciela. W trzecim, październikowym opublikujemy tekst na temat kompetencji cząstkowych.

W tych biuletynach, a również na łamach czasopisma, gdzie drukujemy artykuły na temat nauczania języków w okresie wczesnoszkolnym, podejmujemy również problematykę nauczania języka w przedszkolu. Rodzice sześciolatków przez trzy lata mają wybór, czy posłać swoje dziecko do szkoły w wieku sześciu lat. Nauczyciel będzie miał przez te trzy lata w jednej klasie dzieci sześć – i siedmioletnie. Musi więc się nauczyć uczyć coraz to młodsze dzieci. Liczymy, że nasz konkurs: *Uczymy języka w przedszkolu i w szkole podstawowej, by pomóc małym dzieciom w ich zmaganiach z wielkim światem*, do którego udziału zapraszamy, zaowocuje wieloma pracami, pełnymi pomysłów i zachęt, jak dzieci i my – nauczyciele mamy się cieszyć z każdej lekcji. Liczymy, że te prace zapełnią przyszłoroczne numery naszego czasopisma.

Również przez trzy lata nie będą brane pod uwagę wyniki egzaminu z języka w ostatniej klasie gimnazjum przy rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych. I choć już protestują rodzice – „to po co ten egzamin” – to jednak warto skorzystać z tych trzech lat, by ułatwić uczniom naukę i uświadomić im, że nikt ich nie przygotowuje do egzaminu, oni sami muszą się za to poczuć odpowiedzialni. Wszyscy dzięki temu zyskamy też możliwość sprawdzenia, jak naprawdę uczymy języków, czy jesteśmy skuteczni i z jakim „kapitałem językowym” trafiają uczniowie do liceum. W każdym z naszych numerów, począwszy od nr 5/2007, zamieszczamy artykuły o tym egzaminie.

Dużo emocji budzi likwidacja możliwości zdawania egzaminu maturalnego w języku obcym z przedmiotów wykładanych w językach obcych w klasach dwujęzycznych. Nauczyciele z tych klas obawiają się, że uczniowie nie będą się chcieli uczyć w klasach dwujęzycznych, jeśli będą zdawać maturę w języku polskim. Być może przez rok lub dwa tak będzie, ale jest to również czas na uświadomienie uczniom, że trzeba zmienić priorytety. Uczniowie muszą sobie wreszcie uświadomić, że nie mogą się uczyć dla otrzymania oceny czy zdania egzaminu. Mają się uczyć dla siebie, by się czegoś nauczyć, by skutecznie umieć korzystać ze zdobytej wiedzy i nabytych umiejętności, ciągle je rozwijać i pogłębiać. To warunek konieczny do sprawnego funkcjonowania we współczesności, w której uczenie się przez całe życie ma być czymś oczywistym.

Nasz numer specjalny z roboczym jeszcze tytułem *O autonomii*, mamy nadzieję, wesprze nauczycieli w promowaniu postaw autonomicznych i przekona tych jeszcze niezdecydowanych, że taka jest przyszłość każdej współczesnej szkoły. Ponawiamy nasz apel o artykuły do tego numeru. Czekamy zwłaszcza na przykłady dobrych praktyk.

W naszej redakcji też zachodzą zmiany. Żegnamy red. Jolantę Zajac i red. Mikołaja Timoszuka. Dziękujemy im za pracę i czas, jaki poświęcili czasopismu. Prof. Timoszuk poświęcił nauczycielom właśnie całe swoje życie zawodowe. Przez długie lata pracował jeszcze w redakcji czasopisma *Język Rosyjski*. Wróciła natomiast do redakcji red. Grażyna Czetwertyńska, a wkrótce skład zespołu powiększy się o nowych redaktorów działu języka francuskiego i rosyjskiego.

Szanowni Państwo, rozpoczęty nowy rok szkolny i akademicki niesie dla nas kolejne wyzwania – nasze i naszych uczniów. Na pewno im sprostamy, ale życzymy Wam, by nie zabrakło w nim uśmiechu, radości i satysfakcji z pracy. I by rozmaite problemy i trudności, których żadną miarą nie da się uniknąć, nie zachwiały naszego poczucia dobrze wykonywanej pracy, którą przede wszystkim ma docenić nasz uczeń.

Maria Gorzelak i Zespół Redakcyjny

Podstawy glottodydaktyki

Piotr W. Parczewski¹
Koszalin



Co to znaczy znać język?

Pytanie zadane przez B. Spolsky'ego w 1968 roku zapoczątkowało poważną dyskusję wśród naukowców na temat biegłości językowej i zrodziło wiele pytań, które dzisiaj mogą wydawać się oczywiste, ale 40 lat temu takimi nie były.

Czy biegłość to opanowanie sprawności (czytanie, pisanie, mówienie, słuchanie) i podsystemów (składnia, słownictwo, wymowa), a uczenie się języka polega na przyswajaniu tych odrębnych elementów, które później w tajemniczy sposób łączą się w spójną całość i umożliwiają porozumiewanie się w obcym języku? A może biegłość to jednorodny, zintegrowany konstrukt psychologiczny lub wewnętrznie spójny system, który łączy w sobie różnorodne sprawności i umiejętności, a nauczanie się języka polega na jak największej integracji wszystkich elementów? Czy biegłość to czysto teoretyczna znajomość języka, czy praktyczne wykorzystanie możliwości (posługiwanie się językiem)? Do jakiego stopnia pojęcie biegłości językowej jest ważne dla codziennej praktyki nauczycielskiej, a do jakiego stopnia jest to tylko temat rozpraw teoretyków?

Zastanawiając się nad odpowiedziami na te pytania, poddajemy refleksji istotę znajomości języka lub, bardziej precyzyjnie, istotę umiejętności posługiwania się językiem. Odpowiedzi wyznaczają stosunek nauczyciela do nauczania, kryteria wyboru metod i technik pracy oraz sposobów oceniania. Chociaż programy nauczania dostarczają nauczycielom gotowe cele nauczania, warto spojrzeć na nie szerzej, aby planowanie i przeprowadzanie lekcji, wybór podręczników oraz ocena znajomości języka były trafne.

Przez lata językoznawcy i badacze podejmowali wiele prób opisanie i zdefiniowanie pojęcia biegłości językowej, a jednak pytanie, co znaczy znać język, w dalszym ciągu czeka na zadowalającą odpowiedź. E.J. Briere, podając definicję: „*Pojęcie biegłości może być zdefiniowane jako stopień zdolności lub kompetencji w danym języku zademonstrowany przez osobę w danym czasie, niezależny od określonego podręcznika, rozdziału podręcznika czy metody pedagogicznej*” (1972:332), nie precyzuje pojęć „kompetencja”, „zdolność” ani „zademonstrowanie”, co może prowadzić do różnych hipotez. Podobnie J. Clark (1972:5), definiując biegłość językową jako umiejętność uczącego się języka umożliwiającą „*użycie języka dla autentycznych celów niezależnie od sposobu, w jakim ta kompetencja została osiągnięta*”, niejednoznacznie używa podstawowej terminologii, chociaż przesuwając akcent na praktyczne użycie języka.

Należy zauważyć, że różni badacze podchodzą do pojęcia biegłości w różny sposób. Niektórzy postrzegają ją jako znajomość zasad (na przykład Lado), inni jako zadania językowe, które uczący się mogą wykonać i środki do językowego, socjojęzykowego i pragmatycznego wykonania tych zadań. Drugie podejście reprezentuje S.J. Savignon (1983:246), która twierdzi, że „*biegłość językowa jest kompetencją komunikacyjną i tak powinna być definiowana i oceniana*”. Niektórzy oddzielają biegłość ogólną, leżącą u podstaw działań językowych od konkretnej biegłości, np. w czytaniu. Jarvis (1986:20, w: Lantolf, Frawley 1988) utrzymuje, że „*pojęcie jednej, ogólnej biegłości nie istnieje, jest wiele rodzajów biegłości*”. Podob-

¹ Autor jest lektorem w Studium Języków Obcych Politechniki Koszalińskiej.

nie sądzą J.P. Lantorf i W. Frawley (1988:186), M. Chalhoub-Deville (1997:4-5) oraz K. Chastain (1988:49). Im więcej prowadzi się badań dotyczących języka i oceniania biegłości językowej, tym bardziej naukowcy unikają precyzyjnej definicji pojęcia biegłości językowej. H.J. Vollmer (1981:96) i L. Bachman (1990:16) łączą je jedynie z procedurą testowania biegłości.

Różnorodność podejść do biegłości językowej, z których niektóre się wzajemnie wykluczają, a niektóre są komplementarne, stawia badaczy i praktyków przed dylematem, który z modeli przyjąć i jak go zastosować w tworzeniu programów, w nauczaniu i ocenianiu.

B. Spolsky (1985) zauważa, że podejścia do biegłości językowej można podzielić na strukturalne, ogólnej biegłości i funkcjonalne. Każda z tych teorii wynika z innej koncepcji natury znajomości języka i każda ma swoiste praktyczne konsekwencje.

▣ Strukturalny model biegłości językowej

Model strukturalny biegłości językowej zakłada, że język i znajomość języka najlepiej jest opisać przez zdefiniowanie i opisanie struktur, z których się składa. K.E. Morrow (1979) nazywa ten model podejściem atomistycznym, natomiast H.J. Vollmer (1981) – podejściem jednostkowym. Strukturaliści twierdzą, że biegłość językowa składa się z oddzielnych komponentów: fonologii, morfologii, słownictwa i gramatyki, a każdy z nich z mniejszych elementów: fonemów, sylab, słów i zdań, oraz ze sprawności językowych (czytanie, pisanie, słuchanie, mówienie). Nauka języka to dla nich systematyczne przyswajanie odrębnych komponentów przez behawioralne tworzenie przyzwyczajeń językowych.

Bazując na strukturalnym podejściu do języka, J.B. Carroll (1961) wypracował katalog 10 aspektów kompetencji językowej: językowa znajomość struktur i słownictwa; rozróżnienie i produkcja dźwięków mowy, czytanie, pisanie; poziom i poprawność rozumienia ze słuchu, mówienia, rozumienia tekstu pisanego i pisania. Pierwsze dwa aspekty reprezentują to, co można nazwać wiedzą językową, następane cztery to

aspekty kontroli kanału komunikacji, a ostatnia grupa reprezentuje zintegrowane użycie języka. W swoich późniejszych pracach J.B. Carroll (1968) rozwinął ten model i podzielił na dwie perspektywy biegłości językowej: kompetencji językowej (*competence*) i możliwości posługiwania się językiem (*performance*).

Ujęcie biegłości językowej jako zbioru elementów miało daleko idące konsekwencje dla nauczania języka, które w dalszym ciągu można zauważyć w praktykach nauczycieli. Metoda audiolingwalna, oparta na mechanicznym uczeniu się struktur języka w odpowiedniej kolejności i pojedynczo przez warunkowanie (bodziec – reakcja – wzmocnienie), ma wśród nauczycieli swoich zwolenników.

Wraz z odejściem od strukturalizmu w opisywaniu języka i behawioryzmu w nauczaniu, pojawiały się nowe teorie biegłości językowej, które nie opisywały znajomości języka jako osobnych umiejętności, lecz zauważały wewnętrzne relacje między tymi umiejętnościami. Jednym z takich podejść była teoria jednorodnej biegłości językowej.

▣ Model ogólnej biegłości językowej

B. Spolsky (1967) uważa, że model ogólnej biegłości językowej może być wywiedziony z testowania strukturalnego modelu biegłości przez testy zintegrowane, które propagował J.B. Carroll, pisząc, „*że performancja językowa obejmuje zdolność do mobilizowania językowych kompetencji i umiejętności performancji w sposób zintegrowany, to jest w rozumieniu, mówieniu, pisaniu i czytaniu tekstu wiążącego*” (Carroll 1968, w: Morrow 1979:58).

Badaczem, który rozwinął teorię ogólnej biegłości językowej, był J.W. Oller jr. W 1976 roku wysunął hipotezę, że biegłość jest jednorodna, a podstawowym elementem leżącym u podstaw biegłości jest pewna cecha psychologiczna, którą nazwał oczekiwaną gramatyką (*expectancy grammar*). J.W. Oller wyszedł z założenia, że używanie sprawności receptywnych języka jest aktywnym procesem, w którym słuchacz lub czytelnik przewiduje, jaka ma być wiadomość i porównuje swoje przewidywania z wiadomością otrzymaną. Podobnie w sprawnościach produktywnych korespondu-

jącym procesem jest planowanie wypowiedzi i porównanie planów z działaniem. Kilka lat później J.W. Oller zasugerował, że inteligencja ma swoje podstawy w języku, a zdolność językowa (*language ability*) jest w zasadzie tożsama z inteligencją.

W poszukiwaniu jednorodnej kompetencji językowej J.W. Oller (1983) użył również teorii czynnika *g* Ch. Spearmana, czyli zestawu procedur statystycznych używanych do badania leżących u podstaw wzorów wzajemnych relacji między zmiennymi. Przewidywał, że analiza czynnikowa baterii testów powinna wykazać dominujący główny czynnik, który odzwierciedlałby funkcjonowanie jednorodnej kompetencji, która z kolei byłaby nie tylko teoretycznym konstruktem, lecz istniałaby w rzeczywistości. Implikacją tego podejścia do biegłości językowej dla nauczania i uczenia się języka jest to, że formy językowe powinny być połączone ze znaczeniem i doświadczaniem języka. Podobnie jak D.P. Ausubel (1968), który twierdził, że efektywne uczenie się to uczenie się znaczące, czyli takie, które ma znaczenie dla uczącego się i odnosi nową wiedzę do już nabytej, J.W. Oller wiązał efektywne uczenie się z uczeniem się ze zrozumieniem (*meaningful learning*).

Teoria, że u podstaw wszystkich sprawności językowych leży jedna kompetencja oparta na oczekiwanej gramatyce, napotkała zdecydowaną krytykę z dwóch stron. Z jednej badacze zalecali większą ostrożność w stosowaniu niejęzykowych konstruktywów z dziedziny psychologii do opisywania procesów językowych, a z drugiej wykazali słabość statystycznych obliczeń teorii J.W. Ollera, twierdząc, że poleganie na czynniku *g* było zbyt silne i prowadziło do błędnych wniosków. L. Bachman i A.S. Palmer (1982) oraz J. Upshur i T.J. Homburg (1983) dowiedli, że czynnik ogólny (czynnik *g*) może być rozbity na mniejsze komponenty. W roku 1983 J.W. Oller sam przyznał, że jednoczynnikowa reprezentacja biegłości jest mało prawdopodobna i czynnik ogólny może się składać z podkomponentów.

▣ Funkcjonalne modele biegłości językowej

Publikacja *Aspects of the Theory of Syntax* N. Chomsky'ego w 1965 roku miała bezpośredni

i pośredni wpływ na powstanie nowych teorii uczenia się języka obcego. Rozwój teorii kompetencji komunikacyjnej był jednym z pośrednich efektów podziału na stan (kompetencję) i rzeczywiste wykonanie (performancję) (Chomsky 1965:4).

Przyjmuje się, że w rozumieniu N. Chomsky'ego pojęcie kompetencji oznacza wiedzę – znajomość gramatyki u wyidealizowanego rodzimego użytkownika języka, a nie możliwość lub potencjał, natomiast pojęcie wykonania odnosi się do wielu czynników wpływających na rzeczywiste użycie języka w danym kontekście, takich jak na przykład ograniczenia pamięci, nie jest to więc prosta realizacja możliwości lub potencjału użytkownika języka.

Kilka lat później D.H. Hymes (1972) wprowadził rozróżnienie między językową i komunikacyjną kompetencją a językowym i komunikacyjnym działaniem, które dotyczy relacji między kompetencją gramatyczną i socjolingwistyczną a wykonaniem. D.H. Hymes wprowadził nowy rodzaj zdolności – zdolność użycia (*ability for use*), która jest potencjalną zdolnością realizacji odpowiednich aktów mowy, a nie rzeczywistym działaniem językowym, które w jego ujęciu dotyczy rzeczywistego użycia w rzeczywistej sytuacji oraz zdolności użycia. Inaczej mówiąc, kompetencja komunikacyjna to znajomość reguł i zdolność do ich użycia w konkretnych sytuacjach:

„*Musimy jakoś wytłumaczyć to, że zdrowe dziecko przyswaja wiedzę nie tylko o budowie gramatycznie poprawnych zdań, ale też o odpowiednim ich użyciu. Wykształca ono kompetencję dotyczącą tego, kiedy mówić, kiedy nie, co mówić do kogo, kiedy, gdzie i w jaki sposób*” (Hymes 1972:277-278).

Kompetencja komunikacyjna według D.H. Hymesa ma cztery parametry:

1. Możliwość (stopień możliwości) – odnosi się do znajomości fonologii, morfologii, słownictwa, gramatyki, semantyki i pragmatyki języka danej społeczności.
2. Wykonalność (stopień wykonalności) – odnosi się do tego, co jest wykonalne w warstwie psycholingwistycznej użytkownika języka, np. ograniczenia percepcji lub pamięci.
3. Odpowiedniość (stopień odpowiedniości) – odnosi się do odpowiedniości języka w danym kontekście, czyli tego, czy tekst spełnia

normy rodzaju, dostosowania rejestru lub uprzejmości.

4. Zdarzenie – odnosi się do tego, czy coś jest wykonane, czy nie, biorąc pod uwagę możliwość, wykonalność i właściwość lub ich brak. Obejmuje więc to, co jest możliwe, wykonalne i właściwe, lecz nie zostało wykonane, oraz to, co jest niemożliwe, niewykonalne i niewłaściwe, lecz mimo wszystko zostało wykonane.

Model kompetencji komunikacyjnej Hymesa, chociaż uznany przez badaczy za istotny wkład w rozwój nauki o przyswajaniu języka i metodyki nauczania języka obcego, spotkał się z krytyką, głównie z powodu swojej analitycznej konstrukcji i braku określenia wewnętrznych relacji między czterema parametrami kompetencji komunikacyjnej.

M. Canale i M. Swain (1980) zaproponowali bardziej rozbudowany teoretyczny model, który, jak pisze C.J. Weir (1990:8), „okazał się dobrym punktem wyjścia dla wyjaśnienia terminologii koniecznej dla stworzenia wyrazistszego obrazu komunikacyjnej zdolności użycia języka”. Swój model oparli na teorii D.H. Hymesa, lecz wykluczyli „zdolność użycia” ze swojej definicji kompetencji komunikacyjnej, ponieważ uznali ten element za zbyt złożony i niemożliwy do precyzyjnego opisu. Zamiast niego wprowadzili pojęcie performancji komunikacyjnej, czyli realizacji kompetencji w rzeczywistym użyciu języka dla celów komunikacyjnych. Oryginalnie model zaproponowany przez M. Canale i M. Swain składał się z trzech domen kompetencyjnych: gramatycznej, socjolingwistycznej i strategicznej. Taksonomia ta została później rozszerzona przez M. Canale (1983) o dyskurs. I tak kompetencja komunikacyjna składa się z:

1. Kompetencji gramatycznej, czyli opanowania kodu językowego (werbalnego i niewerbalnego), obejmującego m.in. słownictwo, zasady tworzenia zdań, wymowę i literalne znaczenie.
2. Kompetencji socjolingwistycznej, czyli opanowania użycia odpowiedniej odmiany języka w różnych sytuacjach socjolingwistycznych z dużym naciskiem na odpowiedniość znaczeniową i formalną.
3. Kompetencji dyskursu, czyli opanowania sposobu interpretowania i tworzenia form i znaczeń, tak aby osiągnąć jednorodny pisemny

lub ustny tekst w różnych rodzajach (*genrach*), używając:

- sposobów osiągnięcia spójności formy (*cohesion*) i
- spójności treści (*coherence*).

4. Kompetencji strategicznej, czyli opanowania werbalnych i niewerbalnych strategii kompensacji i utrzymania efektywności komunikacji.

Tak jak poprzednie modele teoria M. Canale i M. Swain spotkała się z krytyką głównie z powodu niejasności relacji między czterema kompetencjami. H.G. Widdowson (2001:4) dowodzi, że kompetencja strategiczna w modelu Canale i Swain jest niejednoznaczna i nie powinna być nazwana kompetencją, ponieważ jest ona „procesem odnoszenia się do innych kompetencji, angażowaniem ich w swoistą grę, której wymaga sytuacja. Trudno jest sobie wyobrazić, jak można by ją uszczegółowić”. Podobnie dyskurs widziany jako kompetencja różna od socjolingwistycznej, gdy dotyczy spójności treści, nakłada się na kompetencję socjolingwistyczną, a gdy dotyczy spójności formalnej, zajmuje się tym, czym kompetencja gramatyczna. Inaczej mówiąc, kompetencja dyskursu jest funkcją relacji między kompetencją gramatyczną a socjolingwistyczną i bez tej relacji nie ma statusu komunikacyjnego.

Ogólnie mówiąc, krytyka modelu polegała na wykazaniu, że wzajemne relacje między kompetencjami nie są jasne i nie jest oczywiste, jak poszczególne kompetencje przekładają się na kompetencję komunikacyjną, oraz nie opisują mechanizmów działania tej kompetencji.

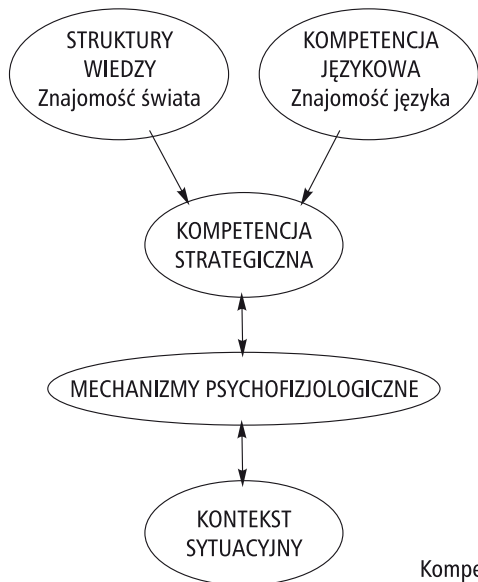
Pomimo wad modelu Canale i Swain i niewielkiej liczby badań potwierdzających tę teorię koncepcja kompetencji komunikacyjnej jest jedną z najbardziej wpływowych teorii próbujących odpowiedzieć na pytanie, co to znaczy znać język.

▣ Model Bachmana

Model kompetencji komunikacyjnej Canale i Swain stał się podstawą do stworzenia nowego modelu językowej zdolności komunikacyjnej (*communicative language ability*) Bachmana (1990) i później modelu Bachmana i Palmera (1996). Używając schematu wielu cech, wielu metod i analizy czynnikowej, L. Bachman i A.S. Palmer (1982) badali naturę biegłości językowej na podstawie

testów i doszli do wniosku, że należy zrewidować model Canale i Swain oraz że wyniki testów zależą nie tylko od biegłości językowej zdającego, ale także od jego cech osobowościowych i metod testowania.

Teoretyczny model językowej zdolności komunikacyjnej Bachmana składa się z wiedzy językowej lub, inaczej mówiąc, kompetencji oraz możliwości użycia tej wiedzy w rzeczywistej komunikacji, czyli „możliwości zastosowania i realizacji tej kompetencji w odpowiednim, skontekstualizowanym, komunikacyjnym użyciu języka” (Bachman 1990:84). W swojej ogólnej postaci model ten jest podobny do modelu Hymes’a oraz Canale i Swain, jednak L. Bachman proponuje trzy komponenty językowej zdolności komunikacyjnej: kompetencję językową, kompetencję strategiczną i mechanizmy psychofizjologiczne. Wzajemne relacje między komponentami językowej zdolności komunikacyjnej są zilustrowane poniższym rysunkiem:



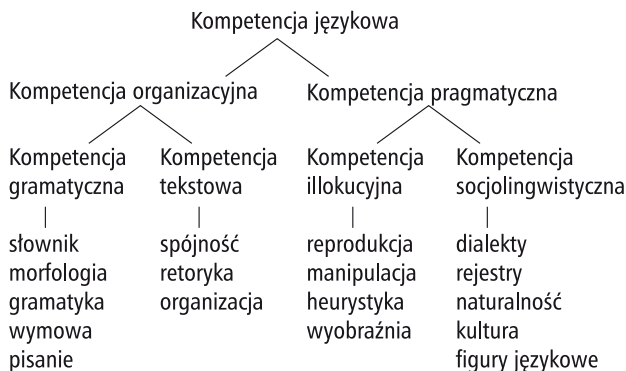
Bachman (1990:85)

W swojej koncepcji L. Bachman oddziela kompetencję strategiczną, czyli możliwość stosowania komponentów kompetencji językowej od samej kompetencji językowej, która jest zestawem wiedzy stosowanym w komunikacji werbalnej. Kompetencja strategiczna dostarcza środków

do odniesienia kompetencji językowej do cech kontekstu, w którym język jest używany, oraz do struktury wiedzy socjokulturowej lub ogólnej wiedzy o świecie użytkownika języka. Mechanizmy psychofizyczne odnoszą się do neurologicznych i psychicznych procesów występujących podczas używania języka.

Inaczej niż w modelu Canale i Swain L. Bachman uważa kompetencję strategiczną za kluczową, a nie tylko jako środek do osiągnięcia efektywnej komunikacji w przypadku ograniczeń kontroli nad językiem. Elementami kompetencji strategicznej są komponenty oceniania, planowania i wykonania. Komponent oceniania odpowiada za identyfikację potrzebnej informacji, dostępnych kompetencji, wiedzy wspólnej dla rozmówców i stopnia, w jakim udało się osiągnąć zamierzony cel komunikacyjny. Komponent planowania umożliwia odzyskanie odpowiednich kompetencji językowych i sposobów najefektywniejszego osiągnięcia celu. Komponent wykonania odnosi się do mechanizmów psychofizjologicznych, które umożliwiają wykonanie planu w odpowiednim kanale i sposobie komunikacji.

W modelu językowej kompetencji komunikacyjnej Bachmana kompetencja językowa zawiera bogactwo komponentów i można łatwo zauważyć wpływy badań z wielu dziedzin: kodowanie językowe, socjokulturalna orientacja, poziom dyskursu Munby’ego, pragmatyka van Dijka, funkcje językowe Hallidaya, dynamiczny pogląd na komunikację Savignon, negocjacja znaczeń Kramischa. Kompetencję językową według L. Bachmana (1990) składającą się z wielu podkompetencji można najdogodniej zilustrować wykresem:



Bachman (1990:87)

Częścią kompetencji językowej jest kompetencja organizacyjna, która odpowiada za produkcję i recepcję gramatycznie poprawnych zdań (kompetencja gramatyczna) i za zestawienie zdań w dyskurs według zasad spójności i retoryki (kompetencja tekstowa). Pragmatyczna z kolei zawiera wiedzę na temat zasad używania języka do wykonywania funkcji językowych (kompetencja illokucyjna) i tworzenia zdań odpowiednich do danego kontekstu (kompetencja socjolingwistyczna).

Kompetencja gramatyczna „składa się z relatywnie niezależnych kompetencji, takich jak słownictwo, morfologia, gramatyka i fonologia/pisownia” (Bachman 1990:87). Kompetencja tekstowa (spójność i organizacja retoryczna) dotyczy nie tylko sposobów zaznaczania semantycznych relacji (odniesienia, substytucje, elipsy itp.), ale również zasady rządzące organizacją dyskursu. W tej kompetencji L. Bachman także zawarł retorykę konwersacyjną (np. rozpoczynanie i kończenie rozmowy).

W swojej koncepcji kompetencji illokucyjnej L. Bachman koncentruje się na makrofunkcjach, które dzieli na reprezentacyjne, manipulacyjne, heurystyczne i wyobrażeniowe, które z kolei odnoszą się i do produkcji języka, i do jego interpretacji.

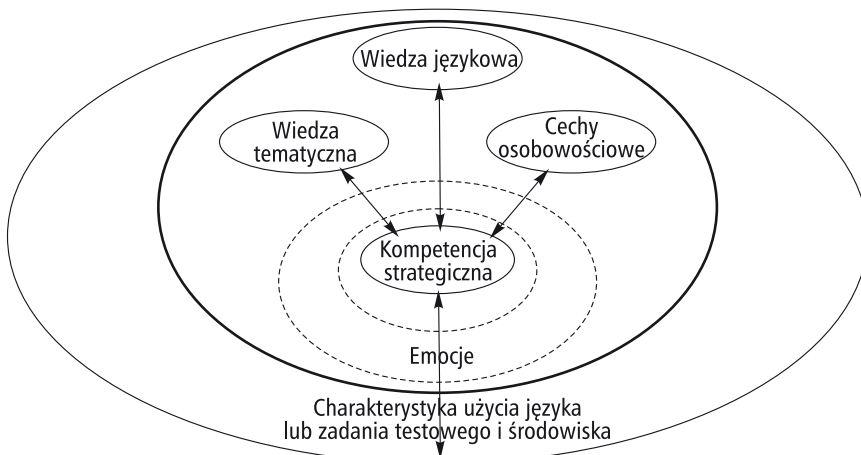
Kompetencja socjolingwistyczna jest „wrażliwością (lub kontrolą) na konwencje użycia języka, które są określane przez specyficzne użycie języka w kontekście, umożliwia wypełnienie funkcji językowych w sposób odpowiedni do tego konteks-

tu” (Bachman 1990:94) i dotyczy trzech typów wrażliwości: na dialekt, rejestr i naturalność, oraz możliwości interpretacji odniesień kulturowych i figur językowych.

H.G. Widdowson (2001) zauważa, że w modelu Bachmana istnieje taki sam problem jak w innych modelach biegłości językowej, czyli trudność określenia wewnętrznych relacji między różnymi komponentami, szczególnie że jest ich aż 14. Co więcej, można zauważyć, że w tym modelu bezpośrednia relacja możliwości językowych do wykonania nie jest określona. W przypadku oceniania biegłości językowej im większa jest liczba szczegółowych elementów biegłości, tym trudniej jest stworzyć konteksty, w których te elementy można by sprawdzić i zmierzyć we wzajemnych relacjach.

Model Bachmana i Palmera

L. Bachman i A.S. Palmer (1996) zaproponowali zrewidowany model, który bardziej niż model Bachmana ma ułatwić testowanie języka. W poprawionym modelu kompetencja strategiczna została zredefiniowana jako zestaw metakognitywnych strategii, kompetencja illokucyjna jako wiedza funkcjonalna, a struktury wiedzy jako wiedza tematyczna. Dodano również czynnik emocjonalny (*affective factor*), który według tych badaczy ma duży wpływ na użycie języka. L. Bachman i A.S. Palmer (1996:63) ilustrują swój model w następujący sposób:



Bachman, Palmer (1996:36)

Ten model jest bardziej dynamiczny niż poprzedni, ponieważ pogląd na język reprezentowany w tej teorii koncentruje się na interakcjach między obszarami wiedzy językowej, wiedzy tematycznej i czynnika emocjonalnego oraz charakterystyki użycia języka w kontekście. Inaczej mówiąc, interakcja między tymi komponentami umożliwia użycie języka. Model Bachmana i Palmera, jak sami przyznają, jest przede wszystkim stosowany do budowy i walidacji testów.

Teoretycznie model Bachmana i Palmera jest dynamiczny, lecz w praktyce wszystkie komponenty są traktowane jako cechy jednostkowe, dlatego kwintesencja modelu, czyli relacje między elementami, znika.

■ **Europejski system opisu kształcenia językowego**

Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ), jak twierdzi J. Trim (2001), oprócz umożliwienia i promowania współpracy między instytucjami oświatowymi, stworzenia podstawy umożliwiającej porównanie i uznawanie kwalifikacji językowych oraz wspomaganie nauczycieli i uczących się języków, odpowiada również na potrzebę wzajemnego uznania celów i standardów osiągnięć językowych.

W odniesieniu do oceniania *ESOKJ* (ESOKJ 2003:9) nakreśla trzy główne sposoby wykorzystania systemu do:

1. Określenia treści testów i egzaminów.
2. Ustalania kryteriów, które pozwalają określić osiągnięcie danego celu nauczania.
3. Opisywania poziomów biegłości wyznaczanych przez istniejące testy i egzaminy, umożliwiając w ten sposób dokonywanie porównań między różnymi systemami uznawania kwalifikacji.

Cele te, a w szczególności pierwszy i trzeci, wymagają precyzyjnego opisu, czym jest język i jego użycie. Chociaż *ESOKJ* w żadnym miejscu nie pretenduje od definiowania teoretycznego modelu biegłości językowej, koncepcja posługiwania się językiem tam zawarta – jak zauważa P. Poszytek (2005) – jest de facto pewnym modelem biegłości językowej:

„Posługiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje działania podejmowane przez

uczestników życia społecznego, którzy – jako osoby indywidualne – posiadają i stale rozwijają swoje **kompetencje** zarówno **ogólne**, jak i **językowe kompetencje komunikacyjne**. Posługując się tymi kompetencjami, podejmują oni określone **działania językowe**. Uwzględniając **uwarunkowania i ograniczenia** wynikające z danego **kontekstu** uruchamiają pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć **teksty** dotyczące tematów z określonych **sfer życia**. Stosują przy tym **strategie** najbardziej odpowiednie do wykonania danego **zadania**. Świadoma obserwacja procesów towarzyszących wszystkim tym działaniom prowadzi, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, do wzmocnienia lub modyfikacji własnych kompetencji” (ESOKJ 2003:20).

W takim ujęciu posługiwanie się językiem zawiera elementy znane z innych modeli. Kompetencja ogólna jest bardzo podobna do bachmanowskich struktur wiedzy, kompetencja komunikacyjna przypomina modele Hymesa (1972), Canale (1983), Bachmana (1990) oraz Bachmana i Palmera (1996). Wyraźne odniesienie się do kontekstu odzwierciedla socjolingwistyczną i illokucyjną kompetencję Bachmana. Strategie w *ESOKJ* to nic innego jak bachmanowska kompetencja strategiczna. Termin „działania językowe” jest używany do określenia tego, co powszechnie nazywa się sprawnościami (czytanie, pisanie, mówienie, słuchanie), *ESOKJ* jednak zmodyfikował to rozróżnienie i proponuje inny podział: na recepcję (mówioną i pisaną), produkcję (mówioną i pisaną), interakcję (mówioną i pisaną) oraz mediację (mówioną i pisaną).

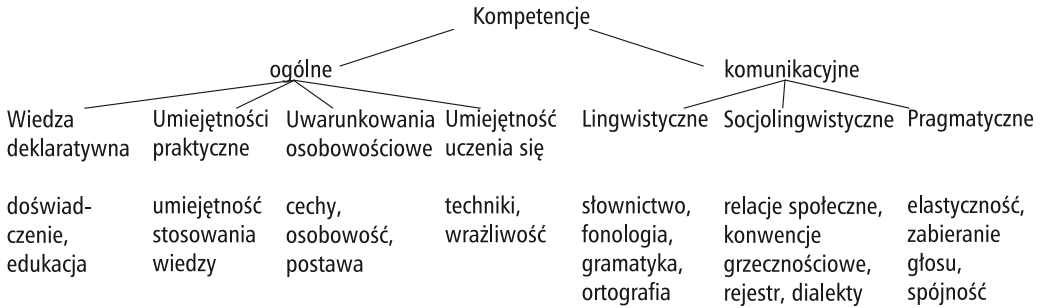
Aby wykonać zadania komunikacyjne, użytkownicy i uczący się języka muszą wykazać się pewną liczbą kompetencji, które mogą być albo wyuczone, albo nabyte.

„Wszystkie rodzaje kompetencji, jakimi dysponuje użytkownik języka, wpływają w ten lub w inny sposób na jego kompetencję komunikacyjną i mogą w związku z tym być uważane za składniki kompetencji komunikacyjnej. Warto jednakże wskazać na to, że niektóre z nich nie są bezpośrednio związane z samym językiem, inne zaś odnoszą się do kompetencji językowej w jej ściślejszym znaczeniu (ESOKJ 2003:94).

Dlatego też, oprócz działań językowych w różnych kontekstach i dokonywanych różnymi ka-

nałami komunikacji, *ESOKJ* podaje system kompetencji użytkownika lub uczącego się języka,

który może zilustrować następujący rysunek (za Poszytek 2005:97):



Kompetencje ogólne w ujęciu *ESOKJ* to wynikają z doświadczenia albo z wykształcenia wiedza o świecie, o miejscach, instytucjach, organizacjach, osobach, zdarzeniach itp. oraz rodzajach bytów, ich cechach i wzajemnych związkach. W skład kompetencji ogólnych wchodzi również wiedza socjokulturowa, czyli wiedza o społeczeństwie, które posługuje się danym językiem (np.: znajomość życia codziennego, systemów wartości, konwencji społecznych) i wrażliwość interkulturowa (świadomość różnic między światem języka docelowego a światem społeczności pochodzenia).

Umiejętności praktyczne są definiowane jako wiedza proceduralna lub zdolność do działania zgodnie z konwencjami i do skutecznego wykonywania działań rutynowych, umiejętności zawodowe oraz zdolność do efektywnej działalności związanej z wolnym czasem. Ponieważ na działania językowe mają wpływ nie tylko kompetencje językowe, *ESOKJ* ujęło uwarunkowania osobowościowe jako jeden z komponentów ogólnej kompetencji istotnie modyfikujących komunikację. Te czynniki indywidualne to: postawa, motywacja, system wartości, styl poznawczy i osobowość. *ESOKJ* w całym dokumencie podkreśla wagę umiejętności uczenia się jako immanentnego elementu znajomości języka, która obejmuje wrażliwość językową i komunikacyjną, ogólną sprawność fonetyczną, techniki uczenia się i sprawności heurystyczne.

ESOKJ wprowadza do pojęcia biegłości nową kategorię – kompetencję cząstkową:

Każda znajomość języka jest cząstkowa, bez względu na to, czy jest on językiem ojczystym, czy tym stale używanym. Znajomość jest zawsze niepełna, bo człowiek nie jest w stanie opanować języka w stopniu

doskonałym, jak jego utopijny, idealny użytkownik. Ponadto dany osobnik nigdy nie opanowuje w identycznym stopniu wszystkich sprawności językowych (ESOKJ 2003:146).

Autorzy *ESOKJ* postulują widzenie kompetencji cząstkowych jako cechy pozytywnej, która jest również przechodnia, czyli daje się przełożyć na inne języki lub przedmioty. Standard języka rodzimego użytkownika jako wyznacznik biegłości przestaje obowiązywać, a kategoria kompetencji cząstkowych, jak pisze H. Komorowska (2003:77), staje się sposobem promowania skuteczności komunikacji i płynności wypowiedzi i „*odwrócenia uwagi nauczycieli od poprawności gramatycznej, do której tak często nadmiernie się przywiązują*”.

Językową kompetencję komunikacyjną tworzą trzy składniki: kompetencje lingwistyczne, kompetencje socjolingwistyczne i kompetencje pragmatyczne. Pierwsze obejmują znajomość i umiejętność stosowania wiedzy językowej (fonologia, morfologia, składnia, słownictwo, semantyka) niezależnie od użycia tej wiedzy w kategoriach socjolingwistycznych i pragmatycznych. W kompetencjach tych istotny jest, jak podkreślają twórcy *ESOKJ*, sposób wewnętrznej organizacji tej wiedzy i umiejętność odwoływania się do niej. Drugie odnoszą się do socjokulturowych kontekstów komunikacji i umiejętności stosowania reguł i zasad komunikacji w zależności od tych kontekstów. Trzecie dotyczą umiejętności prowadzenia i rozumienia dyskursu, osiągania spójności treści i formy oraz elastycznego reagowania na informacje.

Opisy poszczególnych kompetencji mają głównie formę pozytywnych stwierdzeń typu „*umie*” i „*potrafi*” i stanowią wymiar poziomy *ESOKJ*,

złożony z parametrów opisu działań językowych i kompetencji komunikacyjnych dodanych do wymiaru pionowego, czyli ogólnych skal biegłości językowej.

ESOKJ jest dokumentem wprowadzającym stosunkowo spójny opis kompetencji językowych i proponującym jednolitą skalę biegłości oraz „otwierającym nowe możliwości rozwoju kultury oceniania, w której testy językowe bardziej odnoszą się do nauczania i uczenia się niż poprzednio” (Little 2005:335).

Przez ostatnie 50 lat poglądy na biegłość językową przechodziły znaczące przeobrażenia. Odpowiedź na pytanie, co to znaczy znać język, nadal jest skrajnie trudnym przedsięwzięciem. Istnieją kwestie relacji między kompetencją a działaniem językowym, problemy komponentów biegłości językowej i wzajemnych stosunków między nimi, problemy użycia języka w kontekście i wpływu tego kontekstu na performancję. Można wysnuć następujące konkluzje:

- chociaż większość badaczy przyjmuje podejście komponentalne do biegłości językowej, istota tych komponentów pozostaje niejednoznaczna,
- niektóre teoretyczne i doświadczalne modele mają skąpe poparcie empiryczne,
- a te oparte na wynikach badań empirycznych stosowały nieodpowiednie techniki statystyczne, i
- niektóre modele są zbyt abstrakcyjne i ogólne lub zbyt rozbudowane, aby mieć jakiegokolwiek praktyczne znaczenie.

G. Henning i E. Cascallar (1992) twierdzą, że modele biegłości językowej w dużej mierze zależą od celu, w jakim zostały zbudowane, i utrzymują, że nie ma jednego modelu, który spełniałby wszystkie oczekiwania i osiągałby wszystkie cele. Podobnie B. Spolsky (1992, w: North 1993) twierdzi, że dążenie do tworzenia jednego, powszechnego modelu jest jak poszukiwanie Świętego Graala, czyli skazane na niepowodzenie.

■ Zakończenie

Przegląd modeli biegłości wymaga zastanowienia się i przedefiniowania podstawowej frazy, występującej we wszystkich bodaj językach – znajomości języka. Jeśli przyjmiemy, że nauka języ-

ka to nie tyle zdobywanie wiedzy, ile sprawności w pewnym sensie podobnej do jazdy na rowerze lub na nartach, to zwrot „uczenie się języka” nie jest tożsamy z „uczeniem się posługiwania językiem”. W ujęciu lingwistycznym język jest narzędziem porozumiewania się, a nie przedmiotem nauczania i uczenia się.

Biorąc pod uwagę rozwój teorii biegłości od strukturalizmu przez teorię jednorodnej biegłości do funkcjonalnego podejścia do języka, zdaje się, że „nauczanie posługiwania się językiem” byłoby bardziej adekwatne do opisu działań nauczycieli i uczniów niż tradycyjne „nauczanie języka”.

Takie przedefiniowanie celów nauczania ma lub powinno mieć dla nauczycieli daleko idące konsekwencje. Utożsamianie nauczania języka z jego lingwistyczną definicją lub kompetencją lingwistyczną w ujęciu M. Canale i M. Swain, kompetencją gramatyczną Bachmana lub lingwistyczną kompetencją komunikacyjną *ESOKJ* prowadzi do ograniczenia nauczania i oceniania tylko do systemów i sprawności. W świetle badań okazuje się, że to nie wystarcza i należy widzieć język w jego podstawowej funkcji, którą jest komunikacja, innymi słowy, nauczać porozumiewania się w języku, a to jest już bardziej złożone niż nauczanie o języku, koncentrowanie się na poprawności gramatycznej, znajomości wielu słówek i umiejętności rozwiązywania testów egzaminacyjnych. Czasami może się wydawać, że nauczyciele, przyzwyczajeni do tradycyjnego rozumienia nauczania języka, zapominają, że posługiwanie się językiem wymaga także sprawności na poziomie wyższym niż zdanie (kompetencje: dyskursu, tekstowa, pragmatyczna), używania odpowiednich rejestrów (kompetencja socjolingwistyczna) oraz umiejętności radzenia sobie z ograniczeniami językowymi (kompetencja strategiczna). A jeśli uczeń używa tylko krótkich i prostych zdań, to czy dlatego, że nie umie posługiwać się językiem (kompetencja komunikacyjna), czy może dlatego, że nie ma wiele do powiedzenia (struktury wiedzy, wiedza tematyczna, kompetencje ogólne)? Warto zadać sobie pytanie, czy oceniając uczniów, bierzemy pod uwagę ich wiedzę o temacie, cechy osobowościowe, emocje i formę oceniania (por. model Bachmana i Palmera), które mają niebagatelny wpływ na wykonanie zadań testowych.

Utrzymanie równowagi na rowerze podczas jazdy z górką nie wystarcza, żeby brać udział w wyścigu, a produkowanie poprawnych zdań w określonym czasie gramatycznym nie oznacza umiejętności posługiwania się językiem. Rozszerzony model biegłości językowej, taki jak Bachmana lub ESOKJ, może się stać lepszym wyznacznikiem sukcesu lub niepowodzenia w nauczaniu posługiwania się językiem, ponieważ daje nauczycielom bardziej precyzyjne kryteria szacowania tego sukcesu lub niepowodzenia, a co za tym idzie, umożliwia bardziej efektywne nauczanie. Dla większości nauczycieli, a szczególnie tych, którzy czytają *Języki Obce w Szkole*, są to prawdy oczywiste. Ale czy dają się one zauważyć w klasie?

Bibliografia

- Bachman L. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: OUP.
- Bachman L., Palmer A.S. (1996), *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*, Oxford: OUP.
- Briere E.J. (1972), *Are we really measuring proficiency with our foreign language tests?*, w: H.B. Allen, R.N. Campbell (red.), „Teaching English as a foreign language: A book of readings” (II wyd.), New York: McGraw-Hill Book Company.
- Canale M. (1983), *On some dimensions of language proficiency*, w: J.W. Oller (red.), „Issues in Language Testing Research”, Rowley: Newbury House Publisher.
- Canale M., Swain M. (1980), *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, „Applied Linguistics” 1/1.
- Carroll J.B. (1961), *Fundamental Considerations in Testing for English Language Proficiency of Foreign Students*, Centre for Applied Linguistics.
- Carroll J.B. (1986), *The psychology of language testing*, w: A. Davies (red.), *Language testing symposium: a psycholinguistic approach*, London: OUP.
- Chalhoub-Deville M. (1997), *Theoretical models, assessment frameworks and test construction*, „Language Testing” 14 (1).
- Chastain K. (1988), *The ACTFL proficiency guidelines: a selected sample of opinions*, „ADFL Bulletin” 20.
- Chomsky N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Clark J.L.D. (1972), *Foreign Language Testing: Theory and Practice*, Philadelphia: The Centre for Curriculum Development.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: CODN.
- Hymes D.H. (1972), *On communicative competence*, w: J.B. Pride, J. Holmes (red.), *Sociolinguistics: selected readings*, Harmondsworth: Penguin.
- Komorowska H. (2003) „Europejski system opisu kształcenia językowego” w *pracy nauczyciela*, „Języki Obce w Szkole” 6/2003, Warszawa: CODN, s. 74.
- Lantolf J.P., Frawley W. (1988), *Toward a principled theory of proficiency*, SSLA, 10.
- Little D. (2005), *The Common European Framework and European Portfolio: involving learners and their judgments in the assessment process*, „Language Testing” 22.
- Morrow K.E. (1979), *Communicative Language Testing: revolution or evolution* w: C.J. Brumfit, K. Johnson (red.), „The Communicative Approach to Language Teaching”, Oxford: OUP.
- North B. (1993), *The development of descriptors on scales of language proficiency*, Washington: National Foreign Language Center.
- Oller J.W. (1983), *A consensus of the eighties*, w: J.W. Oller, „Issues in Language Testing Research”, Rowley: Newbury House Publisher.
- Oller J.W. (1979), *Language Tests at School. A pragmatic Approach*, London: Longman.
- Poszytek P. (2005), „Europejski system opisu kształcenia językowego” – ocenianie i testowanie sprawności językowych, „Języki Obce w Szkole” 6/2005, Warszawa: CODN.
- Savignon S.J. (1983), *Communicative competence: theory and classroom practice*, Reading MA, Addison-Wesley.
- Spolsky B. (1967), *Do the know enough English?*, w: „Selected Conference Papers of the Association of Teachers of English as a Second Language”, NAFSA.
- Spolsky B. (1968), *What Does it Mean to Know a Language, Or How Do You Get Someone to Perform His Competence*. Paper prepared for the second conference on Problems in Foreign Language Testing, University of Southern California, November 7-9.
- Spolsky B. (1985), *What does it mean to know how to use a language? An essay on the theoretical basis of language testing*, „Language Testing” 2/2.
- Spolsky B., North B. (1993), *The development of descriptors on scales of language proficiency*, Washington: National Foreign Language Center.
- Stern H.H. (1994), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: OUP.
- Trim J. (2001), *The Work of the Council of Europe in the Field of Modern Languages, 1957-2001 (mimeo)*, wykład wygłoszony 26 września na sympozjum w Grazu.
- Upshur J., Homburg T.J. (1983), *Some relations among language tests at successive ability levels*, w: J.W. Oller (red.), „Issues in Language Testing Research”, Rowley: Newbury House Publisher.
- Vollmer H.J. (1981), *Why are we interested in general language proficiency?*, w: Ch. Klein-Braley, D.K. Stevenson (red.), „Practice and problems in language testing I”, Frankfurt: Peter D. Lang.
- Weir C.J. (1990), *Communicative Language Testing*, New York: Prentice Hall.

Widdowson H.G. (2001), *Communicative language testing: the art of the possible*, w: C. Elder, A. Brown, E. Grove, K. Hill, N. Iwashita, T. Lumley, T. McNamara, K. O'Lo-

ughlin (red.), „Experimenting with uncertainty. Essays in Honour of Alan Davies”, Cambridge: CUP.
(marzec 2008)

Maciej Smuk¹

Warszawa



Udział dyscyplin językoznawczych w badaniach glottodydaktycznych

Umiejscowienie dydaktyki na skrzyżowaniu różnych dyscyplin naukowych nie podlega dyskusji, bowiem powodzenie procesu nauczania i uczenia się jest uwarunkowane przecież licznymi czynnikami opisywanymi przez pedagogikę, psychologię, socjologię i fizjologię człowieka. Także glottodydaktyka wpisuje się w tę interdyscyplinarność. Żeby zdać sobie sprawę ze skali zjawiska, wystarczy odwołać się do współczesnych dokumentów wyznaczających kierunki w nauczaniu języków obcych. *Europejski system opisu kształcenia językowego* akcentuje wagę umiejętności pozajęzykowych osoby uczącej się, które wpływają lub wręcz determinują jakość i skuteczność komunikacji. Rezultat licznych zadań proponowanych uczniom podczas kursów językowych może być uzależniony od stopnia rozwoju takich kompetencji, jak wiedza socjokulturowa, umiejętności psychospołeczne, świadomość swoich mocnych i słabych stron itp. Innym przykładem obrazującym holistyczny charakter glottodydaktyki jest jej odwoływanie się do dyscyplin ościennych w tworzeniu metod nauczania. Na przykład metoda bezpośrednia przez zainteresowanie potrzebami uczniów odwoływała się do ówczesnych koncepcji pedagogicznych, a metoda audiolingwalna, uznawana za pierwszą metodę o mocnych podstawach naukowych, była osadzona w behawioryzmie B.F. Skinnera. Na dyscyplinach psychologicznych bazowali również twórcy metod niekonwencjonalnych – na przykład *Community Language Learning* (*Counselling Language Learning*) czerpała z psychoterapii i psychoanalizy, sugestopedia nawią-

zywała do koncepcji na temat podświadomości, *Total Physical Response* (metoda reagowania całym ciałem) postulowała jednoczesne uaktywnianie dwóch półkul mózgowych w procesie uczenia się języka. Przytoczone przykłady potwierdzają wielokierunkowe inspiracje dydaktyczne oraz nieodzowność odwoływania się do innych nauk humanistycznych i niehumanistycznych.

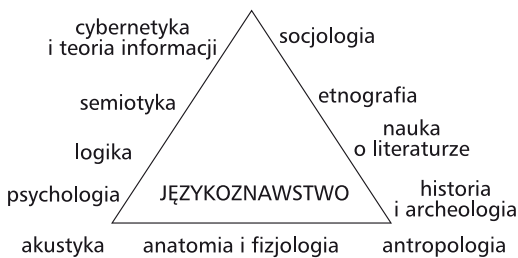
W stronę językoznawstwa zewnętrznego

Jedno ze szczególnych miejsc w rozważaniach o międzydyscyplinarności w dydaktyce języków obcych zajmuje bez wątpienia językoznawstwo. Dyscyplina ta, uznawana do końca XIX wieku za integralną część filozofii i nauki o literaturze, dopiero dzięki teorii strukturalnej F. de Saussure'a (1916, *Cours de linguistique générale*) zyskała status autonomicznej i w pełni naukowej, a począwszy od narodzin gramatyki generatywno-transformacyjnej N.A. Chomsky'ego (1957, *Syntactic structures*) z jej psychologicznymi składowymi, językoznawstwo odeszło od swojej hermetyczności i zaczęło w pełni zwracać się w stronę innych nauk: psychologii, socjologii, neurologii itd. Jak zauważa A. Weinsberg (1983:56) „(...) niektórzy metodologowie postawili wyżej dezyderat kompleksowości (interdyscyplinarności) nauki niż dezyderat autonomiczności jej poszczególnych działów”. Od połowy XX wieku w lingwistyce widać dynamiczny rozkwit dziedzin interdyscyplinarnych (początkowo głównie socjolingwistyki i psycholingwistyki), a niektóre teorie

¹ Autor jest doktorantem w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

i prądy funkcjonują nawet jako tematy różnych nauk – wystarczy wspomnieć tu chociażby o psychologicznych, etnolingwistycznych i socjolingwistycznych implikacjach kognitywizmu.

Być może to właśnie wspomniany wyżej F. de Saussure zapoczątkował tendencję do otwierania się językoznawstwa na inne nauki, wprowadzając rozróżnienie między językoznawstwem wewnętrznym, badającym wewnętrzną strukturę języka, a językoznawstwem zewnętrznym, które zajmuje się związkami języka z innymi dziedzinami (Saussure 2007:48-50 [1916]). Z kolei współczesny językoznawca A. Furdal nazwał jedną ze swoich książek *Językoznawstwo otwarte*, wyjaśniając ten tytuł w następujący sposób: „*Dlaczego językoznawstwo otwarte? Po prostu otwarte na głosy z zewnątrz, z innych dziedzin humanistyki. Zatem nie odcina się od innych nauk, ale dążące do współpracy z nimi i zawsze oczekujące ich opinii na temat własnego przedmiotu badań – języka*” (Furdal 2000:5). Zależności między językoznawstwem a innymi naukami A. Furdal przedstawił w ujęciu graficznym (rys. 1). Komentarza wymaga usytuowanie dyscyplin właśnie w takim porządku. Dziedziny znajdujące się po lewej stronie trójkąta skupiają się na stronie komunikacyjnej i poznawczej języka, nauki wymienione w podstawie należy uznać za przyrodnicze, a ostatnią grupę stanowią dyscypliny społeczne (Furdal 2000:31).



Rys. 1. Zależności między językoznawstwem a innymi naukami (za A. Furdal 2000:31).

R. Grzegorzczkova (2007:156-159) wprowadza nieco inną klasyfikację, choć w wielu miejscach zbieżną z zaproponowaną przez A. Furdala. Do dyscyplin językoznawstwa zewnętrznego zalicza: fonetykę eksperymentalną, psycholingwistykę, neurolingwistykę, logopedię, afazjologię, geografę lingwistyczną, socjolingwistykę, etnolingwistykę, onomastykę, naukę o idiolektach oraz dwie nauki stosowane – językoznawstwo normatywne i glottodydaktykę.

Wprawdzie A. Furdal i R. Grzegorzczkova mówią o relacjach językoznawstwa z innymi naukami, to jednak także glottodydaktyka powinna dążyć do budowania podobnych związków. Współczesna wąska specjalizacja, niezależnie od pozytywnych stron, może prowadzić do niebezpiecznej atomizacji i niesłusznego rozpatrywania wybranych zagadnień w oderwaniu od wkładu sąsiednich dziedzin i skutkować niepełnym lub wręcz przekłamanym obrazem rzeczywistości.

W dalszej części artykułu refleksji zostaną podane więzi między dydaktyką języków obcych a innymi dyscyplinami językoznawczymi, przy czym chciałbym podkreślić, że ze względu na kompleksowość problematyki nie da się jej wyczerpująco omówić na kilku stronach². Z tego względu w artykule zostaną pominięte stosunki między glottodydaktyką a pragmatyką języka³.

■ Socjolingwistyka

Socjolingwistyka, zwana również socjologią języka, narodziła się w latach 50. XX wieku. Pojawienie się jej stanowiło reakcję na strukturalny opis języka, traktujący go jako hermetyczny zbiór reguł, wyabstrahowany od czynników zewnętrznych. Punktem wyjścia dla socjolingwistów stało się oczywiste założenie, że język jest fenomenem społecznym, a zatem prawa rządzące relacjami międzyludzkimi muszą dotyczyć także

²Niektóre nurty związane z dyscyplinami językoznawstwa zewnętrznego, zwłaszcza z psycholingwistyką, były już wielokrotnie przedmiotem artykułów publikowanych na łamach *Języków Obcych w Szkole*. Zob. na przykład: W.A. Piegzik (2007), *Znaczenie metody kierowania umysłem w dydaktyce obcojęzycznej*, „*Języki Obce w Szkole*” 2/2007, s. 27-37; A. Świerczyńska (2007), *Psycholingwistyczne podstawy użycia techniki graficznego przedstawiania tekstu w procesie nauczania czytania w języku obcym*, „*Języki Obce w Szkole*” 5/2007, s. 9-16.

³Wkład pragmatyki w dydaktykę obcojęzyczną został szczegółowo omówiony m.in. w: J. Zajac (2004), *Du communicatif au discursif. Apports de la pragmatique du discours à la didactique des langues étrangères – exemple du FLE*, Warszawa: Publikacje Instytutu Romanistyki UW.

języka. Definiując język jako jeden ze środków wiodących do określonego celu, podkreślają też wpływ czynników zewnętrznych na jego użycie, dobór środków wyrazu oraz wybór stylu wypowiedzi (Cuq 2003:223, Łuczyński, Maćkiewicz 2000:102).

Z punktu widzenia glottodydaktyki ważnym elementem wchodzącym w skład socjolingwistycznego opisu języka jest jego zróżnicowanie ze względu na rodzaj kontaktu społecznego oraz związane z tym zagadnienie stylistyki funkcjonalnej, analizującej stosowanie w zależności od okoliczności różnych stylów języka (Weinsberg 1983:58). Ze względu na formę realizacji wypowiedzi będzie to rozróżnienie na język pisany i mówiony, a z punktu widzenia funkcji wypowiedzi na style: informacyjny (język mediów), publicystyczny (teksty gospodarcze, polityczne), techniczno-naukowy (rozprawy, opracowania naukowe), normatywno-dydaktyczny (podręczniki szkolne) oraz styl artystyczny (poezja) (Izert, Pachocińska 2002:36-37). Warto wspomnieć też o różnorodnych stylach literackich i religijnych z tego względu, że literatura i religia zawsze odgrywały ważną rolę w życiu społeczeństwa, chociażby w kształtowaniu wzorców moralnych. Z wymienionymi wyżej zagadnieniami wiąże się teoria ról społecznych, które mogą być definiowane przez pryzmat języka. Oczywiście jest bowiem, że każda z nich (rola ucznia versus rola nauczyciela, rola rodzica versus rola dziecka itd.) wymaga zastosowania specyficznych środków wyrazu (Łuczyński, Maćkiewicz 2000:104).

Dążąc do uwrażliwienia osób uczących się na warianty języka, należy wziąć pod uwagę parametry społeczne, które rzutują na komunikację. W praktyce sprowadza się to do dywersyfikacji form i kontekstów w zadaniach związanych z produkcją ustną i pisemną. Tymczasem zdaje się, że liczba zawartych w podręcznikach ćwiczeń, które pozwalałyby na doskonalenie zmiennych strategii, nie jest wystarczająca, ponieważ zazwyczaj ograniczają się one do konieczności odegrania mało skontekstualizowanego społecznie dialogu, sformułowania neutralnej wypowiedzi monologo-

wej na temat przeczytanego tekstu lub zamieszczonego rysunku albo zredagowania odpowiedzi na „list od kolegi”. Uczniowie nie są zatem konfrontowani z nieodzownością dostosowywania środków językowych i stylistycznych do adresata i odpowiadających specyficznej sytuacji. A przecież w pisaniu sprawozdania i redagowaniu listu o charakterze towarzyskim, w rozmowie formalnej prowadzonej z urzędnikiem lub niezobowiązującej konwersacji z przygodnie poznaną osobą uczeń – przyszły aktywny użytkownik języka – będzie zobowiązany do stosowania różnorodnych strategii, bo, jak podkreśla L. Girault (1999:56), język francuski nie jest językiem uniwersalnym, ma nieskończoną liczbę realizacji, którym niejednokrotnie towarzyszą jeszcze zachowania niewerbalne⁴. Słowem, jeśli nawet w sposób intuicyjny i odwołując się do swojej wiedzy niewynikającej z zajęć języka obcego, osoba ucząca się jest w stanie dostosować środki wyrazu do rodzaju kontaktu, brak jest, w moim odczuciu, wystarczającego świadomego i metodycznego treningu różnych kompetencji dyskursywnych. Niemniej jednak warto zauważyć, że na przykład autorzy organizowanych przez Centre International d'Études Pédagogiques egzaminów *Diplôme d'études en langue française (DELF)* i *Diplôme approfondi de langue française (DALF)* wydają się brać pod uwagę konieczność ewaluacji umiejętności stosowania odrębnych, uzależnionych od kontekstu i typu kontaktu kompetencji i subkompetencji, zamieszczając różne zadania dostosowane do poziomu zaawansowania. Zebrane w tabeli 1 typy zadań wchodzących w skład egzaminów pisemnych obrazują to zjawisko.

Tabela 1

Egzamin	Rodzaj zadania
DELF A1	Wypełnianie formularza oraz zredagowanie krótkiej wypowiedzi (np. kartki pocztowej lub wiadomości elektronicznej) o charakterze prywatnym dotyczącej spraw życia codziennego.
DELF A2	Wypowiedź o charakterze prywatnym (np. list do przyjaciela, dziennik z podróży)

⁴ Przytoczona wypowiedź dotyczy co prawda języka francuskiego, ale bez wątplenia temu samemu kryterium podlega większość języków nowożytnych.

	zawierająca zwięzły opis wydarzenia lub doświadczenia oraz zredagowanie tekstu, zawierającego konwencjonalne formuły związane z wyrażeniem gratulacji, prośby, przeprosin, zaproszenia itd.
DELFB1	Esej, list lub artykuł (160-180 słów), w którym kandydat jest zobowiązany do wyrażenia własnej opinii na zaproponowany temat.
DELFB2	Rozprawka o charakterze formalnym (list oficjalny, artykuł krytyczny), licząca około 250 słów.
DALFC1	Synteza kilku dokumentów odnoszących się do jednego tematu oraz tekst argumentacyjny – wybór między zagadnieniami dotyczącymi nauk humanistycznych i społecznych oraz nauk ścisłych.
DALFC2	Tekst formalny (artykuł redakcyjny, raport, przemówienie) redagowany na podstawie kilku dokumentów odnoszących się do jednego tematu – wybór między zagadnieniami dotyczącymi nauk humanistycznych i społecznych oraz nauk ścisłych.

Kolejnym, istotnym zagadnieniem będącym w sferze zainteresowań socjolingwistów jest zróżnicowanie języka na odmiany terytorialne i środowiskowe: dialekty, socjolekty, profesjolekty, idiolekty itd. Niektórzy językoznawcy mówią też o biolektach, pokoleniolektach i psycholektach. O zróżnicowaniu języka może świadczyć choćby nieskończona liczba pozycji z tego zakresu, których tytuły wzbudzają niejednokrotnie co najmniej zdziwienie, na przykład: *O tajnych językach Afganistanu i ich użytkowników*⁵, *Słownik potocznej polszczyzny lekarskiej*⁶, *Le grand dictionnaire de l'argot militaire: terre, air, mer, gendarmerie*⁷. W tym aspekcie dydaktyka języków obcych zainteresuje to, jakiej odmiany należy nauczać oraz czy istnieje potrzeba osvajania uczących się z geograficznymi wariantami języka docelowego. Zagadnienie to wydaje się o tyle skomplikowane, że zróżnicowanie poszczególnych języków naturalnych jest mniejsze lub większe, a ważną rolę odgrywają tu czynniki kulturowe i społeczne (liczba osób używających danej odmiany, status społeczny języka w regio-

nie itd.). W konsekwencji decyzja o wyborze nie podlega uniwersalnym regułom. O ile niektóre podręczniki do nauki języka hiszpańskiego lub angielskiego jako obcego zawierają odmiany regionalne (np. słów), o tyle w podręcznikach do nauki języka francuskiego punkt ten wydaje się być pominięty. Jest to jednak do pewnego stopnia uzasadnione przyczynami ekonomicznymi i kulturowymi. Choć, jak podkreślają dumnie Francuzi, język Balzaka jest jedynym na świecie obecnym na wszystkich kontynentach, to jednak zasięg jego użycia ogranicza się często do terytoriów mniej znaczących z punktu widzenia globalnej gospodarki i dziedzictwa kulturowego. Niemniej interesujące mogłoby się okazać zamieszczanie geograficznych odmian stosowanych w Szwajcarii, Belgii lub Kanadzie (np. szwajcarskie i belgijskie warianty liczebników, francusko-angielskie wyrażenia stosowane w quebeckiej odmianie języka francuskiego).

Nieco inaczej wygląda sytuacja w przypadku odmian środowiskowych. W dydaktyce języków obcych XXI wieku wzrasta ich znaczenie, choć niewątpliwie szczególne miejsce zajmuje nauczanie języków specjalistycznych. Obecność takich tytułów, jak *Français.com*, *Affaires.com*, *Diplomatie.com*, *Hôtellerie-Restaurant.com* odzwierciedla potrzeby rynku, znajomość francuskiego ma ułatwić skuteczne działanie w życiu zawodowym. Przed glottodydaktykami stoją jednak problemy związane z układem treści podręczników, włączaniem nauczania gramatyki do kursów języka branżowego, selekcją jednostek leksykalnych i doбором tematów. Oswojenie uczących się z elementami języka specjalistycznego jest także wskazane podczas tak zwanych kursów ogólnych. Odmienności w obrębie systemu semantycznego, specyficzne stosowanie struktur gramatycznych (np. wyrażen bezosobowych lub strony biernej), współlistnienie słów rodzimych z obcojęzycznymi lub nawet sama struktura tekstu fachowego są kolejnym krokiem do zaprezentowania bogactwa języka.

Nasuwa się jeszcze inne spostrzeżenie. Niezbędnym etapem poprzedzającym nauczanie języ-

⁵J. Pstrusińska (2004), *O tajnych językach Afganistanu i ich użytkowników*, Kraków: Księgarnia Akademicka.

⁶K. Hoder-Mackiewicz (2007), *Słownik potocznej polszczyzny lekarskiej*, Kraków: Collegium Columbinum.

⁷J.-M. Cassagne (2008), *Le grand dictionnaire de l'argot militaire: terre, air, mer, gendarmerie*, Paris: LBM.

ka fachowego powinno być wyposażenie uczniów w niezbędne minimum szeroko rozumianej wiedzy społecznej. Dowodem może być to, że specjaliści z danej dziedziny niejednokrotnie radzą sobie lepiej niż niefachowcy z redagowaniem oficjalnego pisma lub prowadzeniem negocjacji w języku obcym. Mamy więc do czynienia z potrójną interdyscyplinarnością. Pierwszy poziom stanowi posiadanie ogólnej merytorycznej i socjokulturowej wiedzy zawodowej, kolejnym krokiem jest zdobycie informacji na temat specyfiki życia zawodowego w danym kręgu kulturowym, a ostatnim etapem będzie wzbogacenie o kompetencje natury językowej, nadal jednak ściśle związane ze specyfiką danej grupy kulturowej i zawodowej.

Socjolingwistyka podejmuje także ważne tematy dwujęzyczności i wielojęzyczności oraz problem zanikania pewnych języków lub też usunięcia ich na dalszy plan, czyli najogólniej mówiąc – problem ich egzystencji. Drastycznie zmniejsza się liczba ludności posługującej się niektórymi językami (np. celtyckimi, w tym bretońskim), z drugiej strony zwiększa się rola takich języków jak angielski, hiszpański i języki azjatyckie (chiński, niektóre języki hinduskie). Socjolingwistyka zajmuje się w tym przypadku przyczyną wzrostu znaczenia tych języków, której źródło tkwi zwykle w warunkach społeczno-demograficznych, a nie zależy na przykład od bogactwa stylistycznego języka (Furdal 2000:177). Dwaj socjolingwiści – J. Fishman i C. Truchot – w latach 90. XX wieku usiłowali znaleźć motywy, które przyczyniły się do tak agresywnego rozprzestrzeniania się języka angielskiego po II wojnie światowej. Stwierdzili, że szczególnie wzrost jego znaczenia nastąpił na skutek emigracji elit naukowych z Europy do USA oraz rozkwitu i ekspansji amerykańskiej kultury masowej, czemu sprzyjały korzystne warunki ekonomiczne (Laporte 1993). Barwnego porównania używa P.-É. Laporte (1993), prezes Rady do spraw Języka Francuskiego w latach 1990-1995: „Rok 1945 wraz z wybuchem amerykańskiej bomby atomowej zapowiada narodziny giganta, którego znamy” (tłum. M.S.). Warto tu przywołać chlubne wysiłki Francuzów będące

reakcją na ekspansję języka angielskiego. Jedną z ich pierwszych oznak było sporządzenie przez ekipę Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDIF) listy słów należących do tzw. języka francuskiego podstawowego (*français fondamental*) – mowa tu o *français fondamental premier degré*, liczącym 1475 jednostek leksykalnych i *français fondamental second degré*, zawierającym 1609 słów⁸. Selekcja dokonywana na podstawie analiz języka mówionego (!) miała stanowić bazę do tworzenia innowacyjnych programów nauczania i podręczników do nauki języka francuskiego jako obcego na początkowym etapie zaawansowania. Na tym zestawieniu opierała się gradacja materiału leksykalnego i gramatycznego w metodzie audiowizualnej. Współcześnie, równoległe do prac dążących do krzewienia lokalnych kultur i rozpowszechniania języków (na przykład francuskiego), specjaliści skłaniają się ku opracowaniu najskuteczniejszych sposobów umożliwiających współistnienie różnych języków i kultur, traktując ten proces jako nieodwracalny, bo ściśle związany z mobilnością obywateli zagwarantowaną przez kraje zjednoczonej Europy (Bernaus 2005:46).

Zmierzając ku końcowi dyskusji na temat plurilingwizmu, warto dodać, że także na obszarze jednego kraju dochodzi do konfliktu interesów między językami, a sytuacja taka ma miejsce na przykład w Szwajcarii i wielu byłych koloniach francuskich. Posłużmy się przykładem sytuacji językowej w Republice Mali, gdzie obok francuskiego istnieje ponad 20 języków lokalnych (wraz z dialektami), przy czym władze Mali uznają tylko 13 z nich. Mimo że francuski cieszy się statusem języka urzędowego, 80 proc. ludności posługuje się wyłącznie językami lokalnymi, głównie językiem bambara, a francuski jest używany jedynie, nieco sztucznie, w prawie i szkolnictwie (Canut 1996).

Ochrona i promocja języków narodowych i lokalnych przebiega na różnych szczeblach, włączając w działania instytucje rządowe, przedstawicieli lokalnych społeczności oraz jednostki na co dzień zajmujące się kształceniem językowym. Na przykład prawo kanadyjskiej prowincji Quebec

⁸ Poza tą przyczyną należy również wspomnieć o dwóch innych: potrzebie rozprzestrzeniania języka francuskiego na terytoriach zamorskich oraz konieczności nauczania imigrantów przybywających do Francji.

nakazuje używanie języka francuskiego w handlu, biznesie i reklamie. Szkoły językowe zamieszczają w swojej ofercie kursy, których programy są precyzyjnie dostosowywane do potrzeb i zainteresowań osób uczących się, o czym świadczą same ich nazwy: *survival french*, język francuski dla wyjeżdżających do pracy, francuski dla sekretarek itp. Oryginalną inicjatywą kanału telewizyjnego TV5 jest przedsięwzięcie noszące tytuł *Apprendre le français avec TV5 Monde*. Na rynku wydawniczym istnieją pozycje, których nadrzędnym celem jest przekazanie informacji na temat obyczajowości, lokalnych tradycji i zwyczajów. Wspomnieć tu można o serii wydawnictwa Clé International *Civilisation progressive du français*⁹, traktującej o geograficznych, historycznych, społecznych i kulturowych aspektach wiedzy o współczesnej Francji, oraz *Civilisation progressive de la francophonie*¹⁰, proponującej (niezwykle ciekawą) podróż dookoła świata w celu zapoznania się z lokalną kulturą frankofońską. Choć niektórzy dopatrują się w tego typu działaniach bezwzględności i ślepego podporządkowania się zasadom rynku oraz podkreślają ich zbyt komercyjny charakter, niesprawiedliwe byłoby kwestionowanie opinii, że jest to jeden ze sposobów promocji języka i kultury, potwierdzający zresztą często dynamiczny i elastyczny charakter zarówno samego języka francuskiego, jak i specjalistów w tej dziedzinie.

Kończąc rozważania na temat związków socjolingwistyki z nauczaniem języka, warto jeszcze wspomnieć o tak zwanych postawach wobec języka, które A. Markowski (1999:1722-1728) klasyfikuje następująco: puryzm, konserwatyzm, perfekcjonizm, liberalizm, indyferentyzm, abnegacja, postawa naturalna. W tym aspekcie największą odpowiedzialność spoczywa bez wątpienia na samych nauczycielach – to oni są w stanie zaszczepić i pielęgnować w uczniu dążenie do poprawności (jeśli nie do perfekcji) leksykalnej, gramatycznej, fonetycznej i stylistycznej. Nie bez znaczenia jest również rola osób uczących języka ojczystego, które w długim procesie jego nauczania mogą wpłynąć na ogólną postawę wobec poprawności w języku.

■ Psycholingwistyka

Związki psycholingwistyki i dydaktyki są oczywiste – język jest głównym narzędziem poznawania świata, a zadaniem dydaktyki jest opracowanie modeli, które ułatwiłyby to poznanie. Zarówno w językoznawstwie, jak i w glottodydaktyce elementy psychologii pojawiały się od zawsze, jednak dopiero w latach 50. XX wieku, równoległe do socjolingwistyki, psycholingwistyka zaczęła krystalizować się jako autonomiczna nauka. Dominujący przez kilkadziesiąt lat strukturalny opis języka odrzucał psychologię, jednak już strukturalizm amerykański zapoczątkowany przez L. Bloomfielda powstał pod wpływem psychologii behawioralnej. Przełomem okazało się pojawienie gramatyki generatywno-transformacyjnej N.A. Chomsky'ego oraz wprowadzenie przez niego w 1965 roku opozycji między kompetencją (*competence*) a działaniem (*performance*). Według tej teorii każdy człowiek ma nieświadomą i uniwersalną wiedzę językową, która dzięki swojemu dynamicznemu i kreatywnemu charakterowi pozwala mu na generowanie nieskończonej liczby zdań, jakich nigdy wcześniej nie wypowiedział. Działanie to zależy co prawda od kompetencji językowej, ale nie musi być przez nią zdeterminowane; inne czynniki, takie jak stan emocjonalny, motywacja i pamięć odgrywają również pewną rolę (Cuq 2003:192). Pojęcie kompetencji językowej zostało rozszerzone w 1972 roku przez socjolingwistę D.H. Hymesa i zastąpione nazwą kompetencja komunikacyjna. Według jego definicji poza wiedzą lingwistyczną ważną rolę w komunikowaniu odgrywają komponenty społeczne i psychologiczne. Kompetencja komunikacyjna stała się kluczowym terminem podejścia komunikacyjnego, choć jej zakres uległ rozszerzeniu o nowe subkompetencje.

Przywołane historyczne spojrzenie uwypukla wagę relacji, w których pozostają dydaktyka języków obcych, językoznawstwo i elementy psychologii. Współczesne badania psycholingwistów skupiają się na takich zagadnieniach, jak: akwizycja języka ojczystego przez dzieci, analiza psychicznych mechanizmów produkcji i rozumienia mowy, wpływ

⁹ R. Steele (2002), *Civilisation progressive du français*, Paris: Clé International.

¹⁰ J. Noutchié Njiké (2003), *Civilisation progressive de la francophonie*, Paris: Clé International.

czynników indywidualnych i zewnętrznych na komunikowanie się, udział leksyki, gramatyki i fonologii w procesie uczenia się języka, modele pamięci semantycznej i inne (Cuq 2003:208, Wilczyńska 2005:54). Konieczne jest zasygnalizowanie osadzenia psycholingwistyki w naukach przyrodniczych, bez których nie byłoby możliwe pełne opisanie i zrozumienie procesów funkcjonowania mózgu w procesie przyswajania języka – na przykład dzięki neurologii możliwe stało się określenie funkcji półkul mózgowych i wyodrębnienie ośrodków odpowiedzialnych za tworzenie i interpretację mowy.

Pierwszy człon terminu psycholingwistyka akcentuje wymiar psychologiczny tej dyscypliny, przez co pozostaje w ścisłej relacji z jednym z dominujących od lat 70. XX wieku nurtów glottodydaktycznych, przyznającym osobie uczącej się centralne miejsce w procesie kształcenia językowego. Nie jest ona biernym odbiorcą przekazywanej wiedzy (jak miało to miejsce w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej), ale staje się współodpowiedzialnym i współtworzącym własną ścieżkę edukacyjną podmiotem. Udział w procesie uczenia się języka obcego angażuje ją całościowo i każe sięgać po różnorodne umiejętności. Rolą psycholingwistyki jest natomiast dostarczenie opisu warunków ułatwiających najskuteczniejsze zaplanowanie działań dydaktycznych i osiągnięcie optymalnych rezultatów. Mówiąc o rezultatach, byłoby jednak niesłusznie ograniczać się tylko i wyłącznie do tych osiągniętych na polu językowym w ścisłym tego słowa znaczeniu (słownictwo, reguły gramatyczne, poprawna wymowa). Dydaktyka języków obcych daje ogromne możliwości kształcenia ogólnego, będącego „działaniem edukacyjnym zrównoważonym w aspektach emocjonalno-motywacyjnym i poznawczym” (Niemierko 2007:36). Rolą nauczyciela języka jest zatem kształtowanie postaw, pomoc w doskonaleniu indywidualnych strategii uczenia się lub stwarzanie warunków ułatwiających rozwijanie pozytywnych cech, na przykład zaufania do samego siebie, poczucia własnej wartości i przedsiębiorczości.

Jak wspominałem wcześniej, liczne czynniki pozajęzykowe mają wpływ na sukces w nauczaniu

i uczeniu się języka obcego. Kontekst kształcenia, zainteresowania i realne potrzeby psychologiczne, społeczne lub zawodowe uczniów, ich wiek, dotychczasowe doświadczenie, cechy osobowości, wreszcie indywidualne zdolności dają możliwość opracowania najskuteczniejszych metod nauczania i ukierunkowania ich pod względem merytorycznym i metodycznym (dostosowywanie technik pracy, położenie środka ciężkości na doskonalenie danych strategii, właściwe rozłożenie proporcji między poszczególnymi składowymi kursu). H. Komorowska w cieszącej się dużą popularnością *Metodyce nauczania języków obcych* (2005:118-130) podaje całą paletę środowiskowych i indywidualnych cech uczniów, które determinują jakość pracy. Są to m.in.: poziom opanowania języka ojczystego, rodzinne aspiracje edukacyjne, rodzaj inteligencji, lateralizacja, pamięć, samoocena, postawa wobec ryzyka oraz style poznawcze. Wiele z tych czynników pozostaje w sferze zainteresowań psycholingwistyki. W toku szkolenia językowego ogromną rolę odgrywa także sam nauczyciel, jednak nie tylko o wiedzę merytoryczną tu chodzi, ale też, a może przede wszystkim, o postawę, jaką przejawia w stosunku do osób uczących się – mowa tu o jego stylu bycia i pracy (np. autokrata versus demokrata) i wynikających z tego konsekwencjach¹¹. W omawianych związkach jest również widoczne przenikanie się komponentów o charakterze psychologicznym i społecznym, bowiem udział pewnych procesów kognitywnych jest zależny naturalnie, od czynników środowiskowych.

Tematem interesującym dydaktyków, psycholingwistów i neurolingwistów jest takie organizowanie procesu nauczania i uczenia się języka obcego, które pozwalałoby na optymalne zapamiętywanie informacji. Jednym z najważniejszych celów jest wykształcenie w osobie uczącej się umiejętności całościowego wiązania elementów, a służyć temu ma ich prezentacja w logicznym porządku. Literatura fachowa wyodrębnia różne typy pamięci (sensoryczna, wzrokowa i słuchowa, krótkotrwała i długotrwała itd.), które są eksploatowane na różnych etapach i w różnych okolicznościach, a każdą z nich rządzą odmienne procesy fizjologiczne.

¹¹ Obszerne kompendium wiedzy na temat różnych modeli pedagogicznych stanowi np. książka B. Śliwerskiego (2005), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Jednym z modeli pozwalających na organizację danych językowych jest pamięć semantyczna będąca rodzajem pamięci długotrwałej i obiektywnej (w przeciwieństwie do pamięci epizodycznej). Wśród teorii funkcjonowania pamięci semantycznej znajduje się teoria sieciowa, według której pamięć jest siecią węzłów dzielących się na węzły-typy i węzły-okazy (Kurcz 1992:66). Przykład: usłyszany wyraz „samochód” łączy się w pamięci z węzłem-typem „pojazd” i z węzłem-okazem „ten konkretny samochód”. „Ten konkretny samochód” charakteryzuje pewna liczba cech: może być luksusowy, mieć napęd na przednie koła, być produkcji francuskiej itd., co łączy go z kolejnymi węzłami-typami: „luksus”, „napęd”, „Francja”. Inną teorią jest teoria rozprzestrzeniania się aktywacji A.M. Collinsa i E.F. Loftusa, według której w momencie aktywacji w danym punkcie rozchodzi się ona na kolejne obszary, począwszy od najbliższych węzłów (Kurcz 1992:71). Przykład: „pokarm” to „owoc”, „owoc” to „cytryna”, „cytryna” to „kolor żółty” lub „kwaśny smak” itd. Przywołane wyżej modele są jedną z dostarczonych przez psycholingwistykę ilustracji organizowania materiału leksykalnego. Powszechnie stosowane techniki, takie jak ilustracja słowa za pomocą zdjęcia, gestu lub mimiki, podanie synonimu lub cała gama technik asocjacyjnych stosowanych na etapie utrwalania leksyki mogą równie owocnie wpływać na magazynowanie i przetwarzanie informacji.

Wracając do ścisłego związku między psycholingwistyką, naukami przyrodniczymi i akwizycją języka, należy również wspomnieć o czerpiącej z antropologii i medycyny filogenezie języka, która zajmuje się rozwojem i ewolucją systemów porozumiewania się między ludźmi, oraz ontogenezie, badającej procesy towarzyszące akwizycji i rozwojowi mowy ludzkiej od narodzin do końca życia człowieka. Z ontogenezą jest związana z kolei pedolingwistyka, która analizuje zagadnienia dotyczące nabywania umiejętności językowych przez dzieci. Z wymienionymi wyżej dziedzinami łączy się logopedia, zajmująca się kształtowaniem, profilaktyką i korektą wad wymowy, oraz foniatrya,

skupiająca się na zaburzeniach głosu. Z punktu widzenia badań glottodydaktycznych istotna jest na przykład współpraca specjalistów z tych dziedzin z autorami podręczników i nauczycielami w zakresie ustalania przyczyn wad wymowy i klasyfikowania błędów (odróżniania podstawowych od drugorzędnych), a w rezultacie opracowywania ćwiczeń fonetycznych, które pozwalałyby na ich wyeliminowanie. Cennych uwag dostarcza także afazjologia, zajmująca się analizą zaburzeń mowy i rozumienia (czyli afazji) spowodowanych uszkodzeniami systemu nerwowego.

■ Etnolingwistyka

Etnolingwistyka, nazywana też językoznawstwem kulturowym, to jedna z najnowszych dziedzin. Wywodzi się z lingwistyki antropologicznej zapoczątkowanej studiami nad kulturą i językami plemion indiańskich przez F. Boasa, E. Sapira i B. Whorfa w pierwszej połowie XX wieku. F. Boas w swoim najważniejszym dziele *Handbook of American Indian Languages* zawarł konieczność odwoływania się w opisie języka do wiedzy socjologicznej i psychologicznej, wskazując na różnice semantyczne (a więc światopoglądowe) między językami indiańskimi i europejskimi (Heinz 1978:279).

Najogólniej rzecz ujmując, etnolingwistyka zajmuje się związkami między językiem a kulturą i wychodzi z prostego założenia, że język jest jednym z głównych jej komponentów. W wyrazach, związkach frazeologicznych, przysłowiach, powiedzeniach, a nawet rymowanek znajdują się elementy, które mogą opisywać społeczeństwo: warunki życia, tradycję, codzienną rzeczywistość, system wartości itd. Jest w nich również zawarte świadectwo stosunku użytkowników języka do rzeczywistości (np. symbolika kolorów w różnych językach). Równocześnie sam język także determinuje percepcję świata, co stało się podstawą teorii o relatywizmie językowym sformułowanej przez B. Whorfa w 1956 roku (Grzegorzczkowska 2007:190)¹². Nie tylko zresztą, jak pozornie mogłoby się wydawać, system semantyczny dostarcza tego typu informacji,

¹² Relatywizmowi językowemu przeciwstawia się uniwersalizm, według którego istnieje we wszystkich językach arsenał ogólnych i przetrzymacjalnych pojęć. Zob. na przykład: A. Wierzbicka (2006), *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Lublin: Wyd. UMCS.

ale także dane gramatyczne są nośnikiem wiedzy o psychice, sposobie postrzegania rzeczywistości, metodach rozumowania danych społeczności (np. użycie czasu teraźniejszego, przeszłego i przyszłego w języku polskim w opozycji do stosowania kilkunastu czasów w języku francuskim, używanie liczebników w językach indoeuropejskich i innych). Zgodnie z hipotezą E. Sapira i B. Whorfa rzeczywistość jest postrzegana przez pryzmat danego języka, czyli świat jest różny w różnych językach. Co więcej, ze względu na odrębności gramatyczne i semantyczne w przekład zawsze wkrada się element fałszu. Warto dodać, że w swoich badaniach etnolingwiści sięgają często do etymologii, traktując ją jako punkt wyjścia do badań. E. Łuczynski i J. Maćkiewicz (2000: 115-116) odwołują się do polskiego słownictwa związanego z morzem – ich źródło tkwi poza rzeczywistością morską, co daje informację o lądowym trybie życia naszych przodków, np. *udać się w morze* (analogicznie: *udać się w drogę*), *przebyć morze* (analogicznie: *przebyć szmat drogę*). Podobne obserwacje można poczynić w przypadku języka francuskiego: *un bâtiment* (tu: okręt), *gouverner un bateau* (tu: sterować), *prendre la mer* (tu: wypłynąć), *le bateau part* (tu: wypłynąć).

Inną kwestią kognitywną, którą zajmuje się etnolingwistyka, jest metaforyzacja świata. Zjawiska niedostępne naszym zmysłom i abstrakcyjne przybliżamy sobie, często nieświadomie, za pomocą metafor. Są one również niezbędnym narzędziem w poznawaniu świata. Dla ilustracji posłużmy się cytatem: „(...) *po pierwsze, język współczesnej nauki przestał być uważany za ostoję obiektywizmu i rzeczowości, po drugie, są dowody na to, że nigdy taki nie był, po trzecie, filologia – jako krewna filozofii – zawsze była dziedziną szczególnie podatną na metaforyczne i obcojęzyczne wpływy (...)*” (Korwin-Piotrowska 2006: 117-118). By przybliżyć powyższe stwierdzenie, odwołajmy się do kilku przykładów z języka polskiego i francuskiego: *zaciśnąć zęby/ser-rer les dents*, *wyciągnąć do kogoś dłoń/tendre la main à quelqu'un*, *podbić czyjeś serce/conquérir le cœur de quelqu'un*. Wyrażenia te nie są atrybutem literatury pięknej, ale stanowią element codziennej komunikacji. Specjalistom od nauczania języka obcego może jednak nastroić pewną trudność to, w jaki sposób przekazać te ukryte w metaforach treści i ułatwić ich zrozumienie.

Z metaforą jest związane wykorzystywane w nauczaniu języków, między innymi w młodszych grupach wiekowych, zjawisko synestezji (gr. *syn* – razem, *aisthesis* – czucie, postrzeganie), polegające na kojarzeniu ze sobą wrażeń pochodzących od różnych zmysłów, na przykład dźwięków z kolorami, dźwięków z ich zapisem, zapachów ze smakami itp. Z synestezją będą mieć też do czynienia uczniowie dokonujący analizy poezji, zwłaszcza symbolistycznej (np. sonety Baudelaire'a i Rimbauda).

Konkluzją płynącą dla dydaktyki z opisu przedmiotu badań etnolingwistyki jest potrzeba ciągłego uświadamiania uczniom, że system językowy, podobnie jak moda, sposób spędzania wolnego czasu lub filmy, jest zwierciadłem i klasyfikatorem świata języka docelowego. Słowo *amertume* nie równa się polskiemu słowu *gorzyc*, przymiotnik *méchant* zawiera w sobie więcej znaczeń niż polski wyraz *złośliwy*, *état* to nie tylko *stan* itd. „*Człowiek jest tyle razy człowiekiem, ile zna języków*” – powiedział J.W. Goethe. Słowa, konstrukcje gramatyczne, zdjęcia towarzyszące tekstom, układ artykułu, nie mówiąc o poruszanych tematach, pozwalają na rekonstrukcję świata kultury docelowej. Taka całościowa wizja umożliwiła równoczesne doskonalenie licznych kompetencji, wśród których należałoby wymienić zwłaszcza: wiedzę faktograficzną na temat interesującego nas kręgu kulturowego (choć często z odniesieniem do innych kultur, przez co wzbogaceni ulega wiedza o świecie sensu largo), wiedzę społeczną, do atrybutów której należą m.in.: system wartości, rytuały, warunki życia, stosunki międzyludzkie, oraz wynikająca z nich wiedzę proceduralną, określoną mianem know-how, dzięki której uczeń będzie zdolny do funkcjonowania w danym kręgu kulturowym z racji posiadanej wiedzy społecznej. Analiza etnolingwistyczna pozwala również wpływać na postawy i poglądy (np. wykształcenie umiejętności relatywizowania dotychczasowego punktu widzenia), na style poznawcze (np. doskonalenie kompetencji analitycznych) i na indywidualne cechy osobowości (np. rozwijanie pewności siebie w komunikowaniu się w języku obcym dzięki lepszemu zrozumieniu kontekstu). W końcu wydaje się, że zachęcanie uczniów do samodzielnego dedukowania znaczenia, na przykład obcojęzycznych wyrazów złożonych i istniejących w języku

polskim słów o obcym rodowodzie (wzbogacone o uwrażliwienie na zmianę znaczenia), jest zabiegiem pozwalającym na skuteczne doskonalenie zdolności heurystycznych, które okazują się bezcenne w epoce zalewu informacji.

▣ Inne dyscypliny

Zarysowane wyżej relacje między dyscyplinami językoznawczymi a dydaktyką języków obcych nie są jedynymi możliwymi do wytropienia. Glottodydaktyka czerpie bowiem z innych nauk, często odległych od nauk uznawanych tradycyjnie za humanistyczne, ale nadal związanych z językoznawczym opisem świata.

Pośród takich dyscyplin znajdują się fonetyka i fonologia, korzystające z danych anatomicznych, fizjologicznych, akustycznych i innych. Fonetyka analizuje fizyczne właściwości dźwięków mowy, które powstają jako rezultat określonych procesów zachodzących w organizmie ludzkim i są wytwarzane za pomocą narządów artykulacyjnych, a fonologia bada dźwięki mowy z punktu widzenia ich formy i funkcji w systemie językowym (Dutka, Pilecka 1996:7, 13, 32). Jest więc oczywiste, że dla dydaktyka języka obcego opis procesów fizjologicznych będzie miał duże znaczenie, gdyż da wiele podstawowych informacji dla właściwego pojmowania dźwięków mowy, proponowania ćwiczeń fonetycznych w logicznym porządku, a w przypadku podręczników powstających w rodzimym kraju ucznia takie rozłożenie zagadnień związanych z wymową, które uwypuklałoby problemy obce w języku ojczystym. Znajomość fizjologii pozwala również, o czym była już mowa, na efektywne planowanie procesu dydaktycznego (np. odnośnie wieku, w którym należy podjąć naukę) lub samej lekcji języka obcego (np. w kwestii jej stadiów).

Ważne miejsce w badaniach językoznawczych i glottodydaktycznych zajmuje również logika. Należy przy tym pamiętać, że „logika wyrosła z obserwowania języka, z analizowania zawartych w jego systemie schematów umożliwiających poprawne rozumowanie” (Furdal 2000:23). Niektóre teorie językoznawcze opierające się na logice odegrały istotną rolę w kształtowaniu metod nauczania, na przykład gramatyka generatywno-transformacyj-

na stanowiąca podwaliny metody audiowizualnej. Bardziej odważni nauczyciele mogą zaryzykować włączanie w zajęcia językowe, zwłaszcza w grupach zaawansowanych lub dedykowanych określonym grupom zawodowym, elementów wyrosłej z logiki erystyki, czyli nauki o sztuce prowadzenia sporów słownych (np. w trakcie symulacji negocjacji w języku obcym lub podczas analizy zabiegów językowych w tekstach reklamowych).

Na zakończenie nie sposób nie wspomnieć o roli literatury w edukacji językowej. Podobnie jak językoznawstwo, również nauczanie języków obcych było przez wiele stuleci utożsamiane właśnie z nią. Teksty literackie stanowiły przecież oś metody gramatyczno-tłumaczeniowej, a praca z nimi miała przygotowywać do samodzielnej lektury i interpretacji. Ta forma pracy odzwierciedlała panującą wówczas ideologię, według której język literatury stanowił wyznacznik norm użycia języka oraz pozwalała na najpełniejszy i jedyny wart uwagi dostęp do wiedzy cywilizacyjnej. W metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej literatura była do tego stopnia wszechobecna, że J.P. Cuq i I. Gruca (2005:255) stwierdzili: „(...) trudno jest dokonać rozróżnienia między nauką języka przez literaturę, a nauką literatury przez język” (tłum. M.S.). Nieuprawniona byłaby więc uwaga, że w metodzie tej istotną rolę odgrywała literatura, ponieważ w rzeczywistości stanowiła ona jedyne źródło wiedzy o języku. Reakcją na taką wizję nauczania języka było zminimalizowanie lub wręcz zanegowanie jej znaczenia przez kolejne metody, na przykład metodę audiowizualną. Podejście komunikacyjne przywróciło literaturę piękną, współcześnie propagowane podejście zadaniowe także postuluje jej wykorzystywanie. I słusznie, ponieważ obecność literatury podczas zajęć z języka obcego wydaje się szczególnie istotna dla rozwijania kompetencji ogólnych, przy czym nie tylko, jak mogłoby się wydawać na pierwszy rzut oka, informacji dotyczących zwyczajów lub historii życia intelektualnego. Literatura odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu postaw, przekonań, zachowań, stanowiąc tym samym komplementarną część pedagogiki. Konieczny do spełnienia wydaje się jeden warunek. Autor podręcznika i/lub nauczyciel muszą ułatwić przekaz tego rodzaju kompetencji, na przykład przez selekcję tekstów lub otwartość na interpretacje.

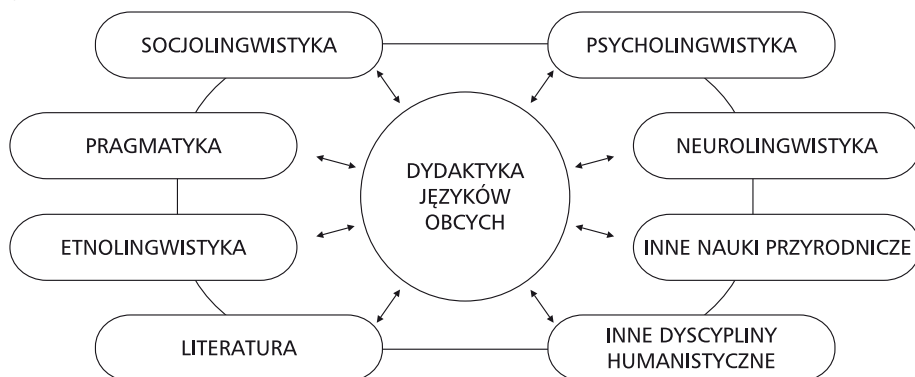
Włączanie tekstów literackich w proces kształcenia językowego pozwala również przedstawić różne style i funkcje języka. Ciekawym urozmaicheniem pracy z literaturą jest konfrontowanie tekstu klasycznego z materiałem współczesnym, który dotyczyłby tego samego zagadnienia.

Podsumowanie

Współpraca dydaktyki języków obcych z dyscyplinami językoznawstwa zewnętrznego jest naturalna i nieuchronna z racji jej zainteresowań: z jednej strony człowiekiem, będącym centralnym ogniwem każdego procesu dydaktycznego, a z drugiej strony językiem, stanowiącym jego fizjologiczny i psychologiczny wytwór, zawsze usytuowanym w konkretnym kontekście społecznym i kulturowym. Dzięki wielostronnemu spojrzeniu język obcy, komunikowanie się, interakcja mają szansę stać się żywą materią, nieustająco definiowaną przez szereg mikrokontekstów, których opis dostarczają właśnie między innymi takie nauki jak socjolingwistyka, psycholingwistyka lub etnolingwistyka. Równocześnie jednak czerpanie z jednej nauki i pomijanie drugiej może się okazać brzemiennie w skutki, ponieważ zazwyczaj istnieją między nimi związki przybierające często formę zależności przyczynowo-skutkowych. Nie jest przecież możliwa dyskusja o uwarunkowaniach osobowościowych determinujących akwizycję języka bez równoległego odwoływania się do neurologii lub uwarunkowań społecznych, w jakich przebiega uczenie się i w jakich uczeń będzie potencjalnie egzystować w przyszłości. Trudno jest zrozumieć zawarte w tekście literac-

kim treści, znaki i metafory bez umiejscowienia go na mapie historii politycznej i społecznej oraz włączania elementów etnolingwistycznych. Niestety, uczniowie rzadko uzmysławiają sobie złożoność procesu uczenia się języka obcego, traktując kurs jako możliwość wzbogacenia samej wiedzy językowej, w najlepszym przypadku okraszanej pewną orientacją kulturową. Być może wina stoi po stronie samych dydaktyków, którzy nieświadomie lub z przyczyn bardziej prozaicznych, np. braku czasu, minimalizują stronę socjologiczną i psychologiczną użycia języka oraz funkcjonowania za jego pośrednictwem w klasie i realnym życiu. Nieodczuwalność takiej integracji składników językoznawczych z modelami wypracowanymi przez dydaktykę współgra też doskonale z podejściem zadaniowym, które przecież samo w sobie stawia za cel całościowe postrzeganie osoby uczącej się. Niezależnie więc od autonomiczności, do której dąży zarówno glottodydaktyka, jak i językoznawstwo (np. w kwestii własnych metod badawczych), tylko pełna, bo wielokierunkowa interdyscyplinarność może zagwarantować powodzenie działań związanych z procesem nauczania i uczenia się języka obcego, począwszy od tworzenia metod, przez opracowywanie podręczników i pomocy dydaktycznych, skończywszy na codziennej pracy nauczyciela i ucznia – przyszłego samodzielnego, świadomego i refleksyjnego użytkownika języka.

Dopełnieniem rozważań jest przedstawiony niżej uproszczony schemat (rys. 2), wizualizujący wielokierunkowe relacje między dydaktyką obcojęzyczną a dyscyplinami związanymi z językoznawstwem.



Rys. 2. Dydaktyka języków obcych w relacjach z innymi dyscyplinami.

Bibliografia

- Bernaus M. (2005), *La coexistence de plusieurs langues et cultures. Un défi pour l'Union Européenne*, w: „Les Langues modernes” 4, s. 46-56.
- Canut C. (1996), *Dynamique plurilingue et imaginaire linguistique au Mali: entre adhésion et résistance au bambara*, w: „Langage et Société” 78, s. 55-76.
- Cuq J.P. (red.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: Clé International.
- Cuq J.P., Gruca I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Dutka A., Pilecka E. (1996), *Introduction à la phonétique du français contemporain*, Warszawa: Publikacje Instytutu Romanistyki UW.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003), Rada Europy, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Furdal A. (2000), *Językoznawstwo otwarte*, (wyd. III), Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Girault L. (1999), *De l'authenticité en classe de FLE*, w: „Travaux de didactique du FLE” 42, s. 45-89.
- Grzegorzczkova R. (2007), *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Heinz A. (1978), *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa: PWN.
- Izert M., Pachocińska E. (2002), *Wstęp do językoznawstwa ogólnego*, Warszawa: Publikacje Instytutu Romanistyki UW.
- Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Korwin-Piotrowska D. (2006), *Powiedzieć świat. Kognitywna analiza tekstów literackich na przykładach*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Kurcz I. (1992), *Pamięć, uczenie się, język* (cz. I), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Laporte P.-É. (1993), *Les nouvelles stratégies en faveur du pluralisme linguistique à la fin du XXe siècle*, w: „Actes du Colloque Le français, langue pour l'Europe”, 18-19 novembre 1993, Bruxelles, <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications>.
- Łuczyński E., Maćkiewicz J. (2000), *Językoznawstwo ogólne – wybrane zagadnienia*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Markowski A. (red.) (1999), *Nowy słownik poprawnej polszczyzny PWN*, Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Niemierko B. (2007), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Saussure F. de (2007), *Kurs językoznawstwa ogólnego*, tłum. K. Kasprzyk, Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Weinsberg A. (1983), *Językoznawstwo ogólne*, Warszawa: PWN.
- Wierzbicka A. (2007), *Słowa klucze. Różne języki – różne konteksty*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wilczyńska W. (2005), *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, (wyd. II), Kraków: Wydawnictwo FLAIR.

(Luty 2008)

Małgorzata Izert¹
Uniwersytet Warszawski



Język a interkulturowość

Konstrukcje NN (nom+nom) w języku francuskim i polskim – próba klasyfikacji

Konstrukcje typu *un service éclair, une visite catastrophe, un débat marathon, un effet miracle* w języku francuskim oraz *dieta cud, kobieta demon, impreza odlot, samochód wypas* w języku

polskim są obecnie niezwykle często używane w mediach, reklamach i ogłoszeniach. Siłą rzeczy przenikają do języka odbiorców, zwłaszcza młodych. Konstrukcje z dwoma rzeczownikami

¹ Dr Małgorzata Izert jest adiunktem w Zakładzie Językoznawstwa Romańskiego w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

zazwyczaj w tym samym przypadku nie są jednak zleksykalizowanymi złoženiami pisanymi łącznie lub z łącznikiem jak na przykład: *un wagon-restaurant, un réveille-matin, un timbre-poste, une station-service* oraz *radiotelefon, klub-kawiarnia, kupno-sprzedaż, baba-chłop*.

Konstrukcje binominalne w języku angielskim lub niemieckim nie dziwią nikogo. Są kanoniczne. Natomiast w języku francuskim najczęstsze są syntagmy binominalne ze wstawionym przyimkiem między dwa rzeczowniki, np. *une maison en bois, un chien de berger, une tasse à café* lub zleksykalizowane złożenia, a w języku polskim drugi rzeczownik występuje w dopełniaczu lub po przyimku, np. *dom ojca, sukienka mamy, dom z drewna, klatka na ptaki*. Ponadto w gramatykach, nawet jeśli opisuje się takie konstrukcje, nie ma jednolitego stanowiska co do funkcji pełnionej przez drugi rzeczownik.

W tym artykule próbuję znaleźć odpowiedź na następujące pytania: Jaką funkcję pełni drugi rzeczownik? Czy wobec głównego rzeczownika jest w relacji apozycji, czy może jest epitetem? Czy w ogóle można nadać jedną wspólną etykietkę wszystkim konstrukcjom tego typu?

■ Etymologia i definicje terminów

Terminy *apozycja* (*apposition*) i *epitet* (*épithète*) mają etymologicznie to samo znaczenie. Zarówno pierwszy pochodzący z późnej łaciny *appositio* –

'przydawanie' z łac. *appositus*, p.p. od *apponere* – 'przydawać', jak i drugi pochodzący z greckiego *epitheton* – 'dołożony lub przydawka' (por. *Słownik wyrazów obcych*, PWN) odnoszą się do terminu umieszczonego obok innego terminu w celu sprecyzowania jego znaczenia. Odwołanie się do etymologii niewiele więc daje.

W tradycyjnych gramatykach francuskich funkcja *apposition* jest interpretowana niejednoznacznie i nieprecyzyjnie. Mówią one, że funkcja *apposition* polega na dodaniu dodatkowych informacji do rzeczownika głównego².

Wyróżnia się najczęściej *apposition attachée* (też *apposition conjointe*), np. *un professeur femme, le mot gueux, le roi Soleil, un enfant prodige, la ville de Paris*, i *apposition détachée* (*apposition disjointe*), np. *le directeur, un homme discret; les albatros, les oiseaux des mers* itd.

Według tradycyjnych gramatyk funkcję epitetu pełni przede wszystkim przymiotnik, ale dopuszcza się w tej funkcji również imiesłów (*participle passé* et *participle présent*) i grupę przyimkową, np.: *une grande maison, un problème résolu, une fille charmante, marchand de sable*³.

W gramatykach polskich sytuacja nie przedstawia się inaczej. Uczeń szukający różnicy między tymi terminami nie znajdzie jej. Wyjaśnienia haseł *apozycja* i *dopowiedzenie* mówią, że jest to przydawka rzeczowna, która może też być nazwana dopowiedzeniem⁴. Po hasłem *przydawka rzeczowna* przeczytamy, że jest to „przydawka wyrażona za pomocą rzeczownika w tym samym przypadku,

² **Apposition:** „un élément nominal placé dans la dépendance d'un autre élément nominal” (Grevisse, par. 334).

„L'**apposition** est un nom (...) qui se joint à un nom pour indiquer, comme le ferait une épithète, une qualité de l'être ou de l'objet dont il s'agit (...); dans un sens plus large, elle ne sert parfois qu'à renforcer le nom” (Grevisse, par. 341).

³ „L'**épithète** (...) sert à mettre en relief tel ou tel caractère de l'être ou de l'objet dont on parle” (Grevisse, par. 336). „Nous réserverons le termes d'*apposition* au nom, celui d'*épithète* à l'adjectif” (G. Mauger, *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui*, s. 42).

„L'**épithète** conjointe, qu'elle suive ou précède le nom, elle exprime généralement une qualité étroitement associée, parfois même inhérente à l'être” (G. Mauger, *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui*, s. 45).

⁴ „**Apozycja**, (...) przydawka rzeczowna, która zawsze pozostaje w składni zgody z wyrazem określonym i jest umieszczana po nim, np. *miasto Warszawa, piec gigant, kobieta murarz*. Chociaż jest wyrazem określającym, przynajmniej się jej równorzędność w stosunku do wyrazu określanego, a nawet funkcję orzekającą ze względu na znaczenie i takie cechy formalne jak pauzy oddawane w piśmie przecinkami i intonacja, np. *Nauczyciel historii, sceptyk, nie przyjął wyjaśnień*. W polskiej składni bywa też nazywana dopowiedzeniem” (*Słownik szkolny*, WSiP, 1990, s. 16).

Apozycja – „przydawka rzeczownikowa zgadzająca się w przypadku i liczbie z rzeczownikiem podstawowym, stanowiąca jego określenie jakościowe, np. *miasto Kraków, za króla Stasia; dopowiedzenie*” (sjp.pwn.pl).

Dopowiedzenie rzeczowne, rozwinięta przydawka rzeczowna, np. *Wrzasnął derkacz, pierwszy skrzypek łąki*. Zob. też: *apozycja* (*Słownik szkolny*, WSiP, 1990, s. 37).

rodzaju oraz w tej samej liczbie, co wyraz przez nią określany, np. samolot odrzutowiec, z inżynierem rolnikiem, za wagonami cysternami”⁵.

Epitet, „pełniący w tekście funkcję określającą wobec rzeczownika” jest terminem najczęściej używanym przez uczniów interpretujących tekst. Muszą oni jednak zdawać sobie sprawę z tego, że tę funkcję pełni nie tylko przymiotnik, ale też imiesłów lub połączony przez apozycję inny rzeczownik⁶.

Współczesne badania językoznawcze

Niektóre gramatyki francuskie (*Grammaire Larousse du français contemporain*, 1984), a przede wszystkim językoznawcy we współczesnych badaniach (*Langue Française* 125, 2000) rezerwują termin *apposition* tylko dla drugiego N w konstrukcjach, w których rzeczowniki są oddzielone przecinkiem. Drugie N w konstrukcjach NN bez przecinka (np. *le roi Louis*) lub z przyimkiem *de* (np. *la ville de Paris*) nazywają fałszywymi apozycjami.

Jeżeli chodzi o termin *épithète*, to sama definicja nie uległa zmianie. Rozszerzono tylko listę części mowy, które mogą pełnić tę funkcję. W roli epitetu może więc wystąpić: przymiotnik (*une table ronde* – okrągły stół), imiesłów (*une fille maquillée* – umalowana dziewczyna, *une femme dansant* – tańcząca kobieta), rzeczownik (*un homme éclair* – człowiek błyskawica), przysłówek (*une femme bien*), liczebnik (*la troisième chaise* – trzecie krzesło), syntagma przyimkowa (*un chien de berger*, *une tasse à café*, *une maison en bois*), syntagma nominalna (*le roman vieille France*, *des mœurs fin de*

siècle), zdanie podrzędne określające (*une femme qui pleure* – kobieta, która płacze).

Niektórzy badacze języka (Noailly 1990) zaliczają drugie N w konstrukcjach NN bez przecinka do dopełnień bezpośrednich rzeczownika i nazywają go *substantif épithète* (rzeczownik epitet), czyli drugie N pełni taką samą funkcję, jaką pełni przymiotnik względem rzeczownika. Jest jego określeniem.

Ale są też tacy językoznawcy, którzy pozostają przy terminie *apposition* dla nazwania funkcji drugiego N. Używają oni takich terminów, jak np. *nom en apposition* (rzeczownik w apozycji), *constructions appositives* (konstrukcje apozycyjne), a drugi rzeczownik jest definiowany jako „rzeczownik, który poprzedza lub następuje po innym rzeczowniku, określając go trochę tak, jak przymiotnik w funkcji epitetu” (Gavrilidou 1998).

Postawione na samym początku artykułu pytanie o to, jaką funkcję pełni drugie N w tego typu konstrukcjach, wciąż pozostaje bez jednoznacznej odpowiedzi. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że konstrukcje z dwoma rzeczownikami bez przecinka są bardzo niejednolite zarówno pod względem znaczenia, jak i funkcji, którą pełni drugi rzeczownik.

Różnorodność semantyczna konstrukcji NN

w języku francuskim	w języku polskim
1. <i>le président Chirac</i>	prezydent Kaczyński
2. <i>la note mi</i>	nuta mi
3. <i>les papillon Piéride</i>	motyl bielinek
4. <i>un professeur femme</i>	kobieta motorniczy

⁵ *Słownik szkolny*. WSiP, 1990, s. 121. „Przydawka może być wyrażona rzeczownikiem, który pozostaje w zgodzie z wyrazem określanym co do przypadku i liczby (zgodność co do rodzaju nie jest wymagana). Nie ma ustalonej nazwy dla tego typu przydawki, termin przydawka rzeczowna jest czysto umowny (niektórzy używają równie umownego terminu przydawka mianownikowa). W języku polskim tego typu przydawka występuje zwykle po wyrazie określanym i jest **przydawką jakościową**: artysta **malarz**, inżynier **elektryk**, sąsiad **natręt**, kobieta **demon**, statek **przetwórnia**, wagon **cysterna**, człowiek **skarb**, matka **potwór**, prezent **niespodzianka**, inwalida **ślepiec**, samochód **pułapka**. Przykłady w innych przypadkach: krótkofalowca **amatora**, do lekarza **dentysty**, śliwkę **węgierkę**” (free.of.pl/g/grzegorzj/gram/skladnia).

⁶ **Epitet** – „wyraz pełniący w tekście funkcję określającą wobec rzeczownika, najczęściej odniesiony doń przymiotnik, np. *twarde głazy* (epitet przymiotnikowy), imiesłów, np. *tańczący jastrząb* (epitet imiesłowowy) lub też połączony przez apozycję inny rzeczownik, np. *wieża gigant* (epitet rzeczownikowy). Epitet określa właściwość przedmiotu, np. *wysokie drzewa*, lub stosunek mówiącego do przedmiotu, np. *odrażający postępek*, często jedno i drugie równocześnie, np. *lodowaty podmuch*. Postać epitetu, jego funkcje i sposób użycia w tekście są ważnymi współzynnami charakterystyki stylu” (*Słownik terminów literackich*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 2000, s. 63).

5. rue Pasteur	ulica Nowy Świat
6. les produits de beauté Vichy	kosmetyki Nivea
7. les skis Rossignol	narty Rossignol
8. le projet Mitterrand	—
9. une allocation vacances	auto naprawa
10. une question finances	—
11. un malentendu père-fils	połączenie Paryż-Berlin
12. Le duel Mitterrand-Chirac	pojedynek Tusk-Kaczyński
13. la voiture balai	szampon odżywka
14. des chèques repas	pociąg widmo
15. un papier cadeau	wagon cysterna
16. une tarte maison	ciasto poezja
17. une saga fleuve	wywiad rzeka
18. un débat marathon	zegarek wypas
19. un produit miracle	dieta cud
20. un prix choc	kawa szatan
21. un service canon	tłumaczenie majster-sztyk
22. Un meeting monstre	koncert jazda

Wstępna analiza wybranych 22 konstrukcji w języku francuskim i 20 konstrukcji w języku polskim wykazuje, że nie są one jednolite pod względem znaczenia i funkcji pełnionej przez drugi rzeczownik (w języku polskim ewentualnie przez pierwszy rzeczownik).

Przeprowadzenie następujących testów pozwoliło dokonać klasyfikacji konstrukcji typu NN:

- a. Wstawienie przyimka *de* między rzeczowniki (dla języka francuskiego) i zastąpienie drugiego rzeczownika w mianowniku rzeczownikami w dopełniaczu (dla języka polskiego):

<i>la note mi</i>	vs	* <i>la note de mi</i>
<i>rue Pasteur</i>	vs	? <i>rue de Pasteur</i>
<i>le président Chirac</i>	vs	* <i>le président de Chirac</i>
<i>la marque Dior</i>	vs	<i>la marque de Dior</i> (zmiana znaczenia)
<i>les nouveautés Dior</i>	vs	<i>les nouveautés de Dior</i>

<i>une allocation vacances</i>		<i>une allocation de vacances</i>
<i>le projet Mitterrand</i>	vs	<i>le projet de Mitterrand</i>
<i>L'axe Paris-Berlin</i>	vs	* <i>L'axe de Paris-Berlin</i>
<i>un ticket repas</i>	vs	? <i>un ticket de repas</i>
<i>un paquet cadeau</i>	vs	<i>un paquet de cadeau</i> (zmiana znaczenia)
<i>un succès bœuf</i>	vs	* <i>un succès de bœuf</i>
<i>un instinct tortue</i>	vs	? <i>un instinct de tortue</i>
<i>un voyage éclair</i>	vs	? <i>un voyage d'éclair</i>
<i>un employé modèle</i>	vs	* <i>un employé de modèle</i>

<i>nuta mi</i>	vs	—
<i>ulica Nowy Świat</i>	vs	? <i>ulica Nowego Świata</i>
<i>prezydent Kaczyński</i>	vs	<i>prezydent Kaczyńskiego</i> (zmiana znaczenia)
<i>marka Dior</i>	vs	<i>marka Diora</i> (zmiana znaczenia)
<i>autonaprawa</i>	vs	<i>naprawa aut, samochodów</i>
<i>pociąg widmo</i>	vs	? <i>pociąg widma</i>
<i>kobieta wulkan</i>	vs	? <i>kobieta wulkanu</i>
<i>samochód wypas</i>	vs	* <i>samochód wypasu</i>
<i>ciasto rewelacja</i>	vs	* <i>ciasto rewelacji</i>

- b. Zastąpienie tej konstrukcji zdaniem typu orzecznikowego: N_2 est N_1 ou N_1 s'appelle/est nommé N_2 dla konstrukcji francuskich i N_2 jest/to N_1 lub N_1 nazywa się N_2 w języku polskim:

<i>la note mi</i>	vs	<i>Mi est une note.</i>
<i>le président Chirac</i>	vs	<i>Chirac est président; le président s'appelle Chirac.</i>
<i>rue Pasteur à Paris</i>	vs	<i>Cette rue à Paris porte le nom de Pasteur.</i>
<i>la marque Dior</i>	vs	<i>Dior est une marque.</i>
<i>les skis Rossignol</i>	vs	<i>Rossignol est une marque de ski.</i>
<i>L'axe Paris-Berlin</i>	vs	<i>Paris-Berlin est une axe qui...</i>
<i>une situation limite</i>	vs	* <i>Une situation est une limite.</i> * <i>Une limite est une situation.</i>

<i>un ticket repas</i>	vs	* <i>Un repas est un ticket.</i> * <i>Un ticket est un repas.</i>
<i>une lessive miracle</i>	vs	* <i>Un miracle est une lessive.</i> * <i>Une lessive est un miracle.</i>
<i>un succès bœuf</i>	vs	* <i>Un bœuf est un succès.</i> * <i>Un succès est un bœuf.</i>
<i>un homme bolide</i>	vs	* <i>Un bolide est un homme.</i> * <i>Un homme est un bolide.</i>
<i>une victoire éclair</i>	vs	* <i>Un éclair est une victoire.</i> * <i>Une victoire est un éclair.</i>

<i>nuta mi</i>	vs	<i>Mi jest nutą.</i>
<i>ulica Nowy Świat</i>	vs	<i>Nowy Świat jest ulicą. Ulica nazywa się Nowy Świat.</i>
<i>prezydent Kaczyński</i>	vs	<i>Prezydent nazywa się Kaczyński. Kaczyński jest prezydentem.</i>
<i>marka Dior</i>	vs	<i>Dior to marka. Ta marka nazywa się Dior.</i>
<i>autonaprawa</i>	vs	* <i>Ta naprawa to auto.</i>
<i>pociąg widmo</i>	vs	? <i>Widmo jest pociągiem.</i>
<i>kawa szatan</i>	vs	* <i>Szatan jest kawą. Kawa nazywa się szatan. (zmiana znaczenia)</i>
<i>koncert jazda</i>	vs	* <i>Jazda jest koncertem.</i>
<i>ciuchy odlot</i>	vs	* <i>Odlot to ciuchy.</i>

c. Zastąpienie drugiego N peryfrazą:

<i>une femme médecin</i>	<i>'une femme qui est médecin'</i>
<i>des produits de beauté Vichy</i>	<i>'des produits qui proviennent du Laboratoire Vichy'</i>
<i>le duel Mitterrand-Chirac</i>	<i>'le duel qui est entre Mitterrand et Chirac'</i>
<i>un papier cadeau</i>	<i>'un papier qui sert à envelopper les cadeaux'</i>
<i>les pièces maîtresses</i>	<i>'les pièces qui servent de maîtresses, qui sont essentielles'</i>
<i>les idées mères</i>	<i>'les idées qui servent de mères, qui sont principales'</i>
<i>les projets pilotes</i>	<i>'les projets qui servent de pilotes, qui sont expérimentaux'</i>
<i>une lessive miracle</i>	<i>'une lessive qui fait des miracles, qui est super bonne'</i>
<i>un succès bœuf</i>	<i>'un succès qui est très grand et très important'</i>

<i>un lavage minute</i>	<i>'un lavage qui est extra rapide'</i>
<i>un débat marathon</i>	<i>'un débat qui est extrêmement long'</i>
<i>un service canon</i>	<i>'un service qui a la vitesse ou la puissance d'un boulet de canon, super rapide ou super fort (tennis)'</i>

<i>kobieta motorniczy</i>	<i>'kobieta, która jest motorniczym'</i>
<i>kosmetyki Nivea</i>	<i>'kosmetyki pochodzące z koncernu Nivea'</i>
<i>linia Mokotów-Ochota</i>	<i>'linia, która łączy Mokotów z Ochotą'</i>
<i>szampon odżywka</i>	<i>'szampon, który myje i odżywia włosy'</i>
<i>cud dziewczyna</i>	<i>'bardzo piękna dziewczyna'</i>
<i>człowiek błyskawica</i>	<i>'człowiek, który działa, porusza się bardzo szybko'</i>
<i>koncert (totalna) jazda</i>	<i>'superkoncert'</i>

Wnioski z przeprowadzonych testów

Drugi rzeczownik w konstrukcjach NN jest dopowiedzeniem precyzującym lub uzupełniającym treść pierwszego rzeczownika. Świadczy o tym przede wszystkim ostatni test z peryfrazą. Wyniki pozostałych testów dowodzą, że drugie N jest w niektórych przypadkach bardziej przydawką rzeczowną w funkcji apozycji (*le président Chirac, des produits de beauté Vichy, narty Rossignol, kosmetyki Nivea*), a w innych raczej przydawką rzeczowną w funkcji epitetu (*un papier cadeau, un ticket repas, une fille canon, un effet miracle, pociąg widmo, kobieta wulkan*). Wszystkie konstrukcje akceptują peryfrazę.

Klasyfikacja konstrukcji NN:

(1-7) Identyfikacja: N₂ pełni funkcję identyfikującą. Oba rzeczowniki odnoszą się do tego samego fragmentu rzeczywistości pozajęzykowej. Tylko w tych konstrukcjach można zdefiniować N₁ N₂ przez N₂ est/jest N₁ lub N₁ s'appelle/nazywa się N₂. np. *la note mi vs mi est une note, le président Chirac vs Chirac est président, le président s'appelle*

Chirac, motyl bielinek vs bielinek jest motylem, kobieta motornicy vs motornicy jest kobietą.

(8-10) Dopełnienie: N_2 pełni funkcję dopełnienia. Jedyne w tych konstrukcjach można wstawić przyimek *de* między rzeczowniki, np. *le projet Mitterrand vs le projet de Mitterrand, une allocation vacances vs une allocation de vacances*. W języku polskim konstrukcje tego typu są raczej rzadkie. Definiuje się je przez rzeczownik w dopełniaczu, np. *autonaprawa* – naprawa aut, samochodów.

(11-12) Koordynacja: N_2 pełni funkcję koordynującą. Peryfrazą tych konstrukcji zawiera w języku francuskim przyimek *entre* i spójnik *et*, a w języku polskim odpowiadające im *między* oraz *i*, np. *le duel Mitterrand-Chirac vs le duel entre Mitterrand et Chirac, un malentendu père-fils, vs un malentendu entre le père et le fils, pojedynek Tusk-Kaczyński vs pojedynek między Tuskiem i Kaczyńskim, połączenie Paryż-Berlin vs połączenie między Paryżem i Berlinem*.

(13-15) Determinacja: N_2 pełni funkcję określającą. W konstrukcjach w języku francuskim niemożliwe jest wstawienie przyimka *de*. Wszystkie akceptują peryfrazę „który + czasownik”, np. *la voiture balai* – ‘qui ferme un cortège et „ramasse” les traînards’, *un papier cadeau* – ‘qui enveloppe les cadeaux’, *pociąg widmo* – ‘pociąg, który pojawia się i znika, budząc strach’, *szampon odżywka* – ‘szampon, który myje i odżywia włosy’.

(16-22) Determinacja i intensyfikacja (jednocześnie): N_2 pełni funkcję określająco-intensyfikującą. W peryfrazach pojawiają się przysłówki intensyfikujące cechę, np.:

une lessive miracle – ‘une lessive qui est archibonne’
un succès bœuf – ‘un succès qui est extrêmement grand’

un lavage minute – ‘un lavage qui est super rapide’
kawa szatan – ‘bardzo mocna kawa’

kobieta wulkan – ‘kobieta gwałtownie wyrażająca emocje’

samochód wypas – ‘samochód bardzo dobrze wyposażony’

Powyższy materiał teoretyczny oraz poniższe przykłady ćwiczeń pozwolą nauczycielom języka francuskiego przeprowadzić w starszych klasach zajęcia, dzięki którym uczniowie będą mogli bez większych problemów określić funkcję i znaleźć znaczenie drugiego rzeczownika w konstrukcjach

binominalnych, obecnie tak często używanych w języku francuskim i polskim.

■ Przykłady ćwiczeń

Exercice 1

Z poniższych syntagm wybierz te, w których drugi rzeczownik pełni funkcję identyfikującą (Zastosuj test z czasownikiem *être*: N_2 est N_1 lub N_1 est N_2 lub N_1 s'appelle N_2).

la tarte grand-mère, le roi Charlemagne, un acteur star, un spectacle marathon, les frères Dupont, une manifestation bouchon, l'institution école, les pneus Michelin, le projet Sarkozy, la femme médecin, la place vidéo, l'espèce chien

Exercice 2

Rozdziel (za pomocą testu ze wstawianiem przyimka *de*) poniższe syntagmy na dwie grupy: na te, w których drugi rzeczownik pełni funkcję dopełnienia, i na te, w których drugi rzeczownik pełni funkcję określającą.

une location vélos, des sacs poubelle, l'affaire Dreyfus, le projet pilote, des sacs papier, une assurance vieillesse, une assurance accidents, une question économie, un problème cheveux, les thèmes clés, un chèque vacances, le gouvernement Sarkozy

Exercice 3

Utwórz definicje do niżej podanych grup nominalnych, w których drugi rzeczownik pełni funkcję określającą i intensyfikującą.

une victoire éclair –
un discours fleuve –
une ballerine étoile –
une fille canon –
une manifestation monstre –
un succès bœuf –
un médicament miracle –
un déficit record –
une équipe fanion –
des raisons massues –

Exercice 4

Podaj odpowiedniki francuskie dla następujących konstrukcji, w których drugi rzeczownik jest przydawką rzeczowną w funkcji epitetu.

ciasto poezja –
człowiek rakiet –
powieść rzeka –
prezent niespodzianka –
cud kuracja –
człowiek symbol –

Michael Jackson pop rock gwiazda –
 muzyka odlot –
 cud dziewczyna –
 korek gigant –

Klucz do ćwiczeń

Exercice 1

*La grand-mère est une tarte.
 Charlemagne fut le roi (de France).
 *Un star est un acteur.
 *Un marathon est un spectacle.
 Dupont sont les deux frères. Les frères s'appellent Dupont.
 *Un bouchon est une manifestation.
 L'école est une institution.
 Michelin est une marque de pneus. Les pneus s'appellent Michelin.
 * Sarkozy est le projet.
 Le médecin est une femme.
 *La vidéo est une place.
 Le chien est une espèce (qui ...).

Exercice 2

Funkcja dopełnienia: *une location de vélos, l'affaire de Dreyfus, des sacs en/de papier, une assurance d'accidents, une question d'économie, un problème de cheveux, le gouvernement de Sarkozy.*
 Funkcja określająca: *le projet pilote, des sacs poubelle, une assurance vieillisse, les thèmes clés, un chèque vacances.*

Exercice 3

une victoire éclair – 'une victoire qui est très vite emportée'
un discours fleuve – 'un discours qui est extrêmement long'
une ballerine étoile – 'une ballerine qui est la meilleure'
une fille canon – 'une fille qui est super belle'
une manifestation monstre – 'une manifestation qui est très grande'
un succès bœuf – 'un succès qui est très grand, très important'
un médicament miracle – 'un médicament qui fait des miracles, qui est super bon'
un déficit record – 'un déficit qui est extrêmement grand'
une équipe fanion – 'une équipe qui est la meilleure'
des raisons massues – 'des raisons qui font sur l'interlocuteur l'effet d'un coup de massue, le laisse sans réplique'

Exercice 4

ciasto poezja – un gâteau maison
 człowiek rakieta – un homme bolide/éclair
 powieść rzeka – un roman fleuve
 prezent niespodzianka – un cadeau surprise
 cud kuracja – un traitement miracle
 człowiek symbol – l'homme symbole
 Michael Jackson pop rock gwiazda – Michael Jackson pop rock étoile/star

muzyka odlot – une musique choc
 cud dziewczyna – une fille canon; une vache fille/nana
 korek gigant – un bouchon monstre

Bibliografia

Gramatyki:

Chevalier J.-C., Blanche-Benveniste C., Arrivé M., Peytard J. (1984), *Grammaire Larousse du français contemporain*, Paris: Larousse.
 Dubois J., Lagane R. (1973), *La nouvelle grammaire du français*, Nouvelle éd. revue et corrigée, Paris: Larousse.
 Grevisse M. (1980), *Le Bon Usage. Grammaire française avec des Remarques sur la langue française d'aujourd'hui*, 11^e éd. revue, Paris-Gembloux: Duculot.
 Mauger G. (1968), *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui*, 4^e éd. revue, Paris: Hachette.
 Riegel M. et al. (1994), *Grammaire méthodique du français*, Linguistique Nouvelle, Paris: PUF.

Słowniki:

Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J. (2000), *Słownik terminów literackich*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
 Hanse J., Blamplain D. (2000), *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne*, 4^e éd., Bruxelles: De Boeck Duclot.
 Larchey E.-L. (1985), *Dictionnaire de l'argot parisien*, Paris: Les Éditions de Paris.
 Malczewski J. (1990), *Słownik szkolny. Nauka o języku*, Warszawa: WSiP.
 Merle P. (1986), *Dictionnaire du français branché*, Paris: Seuil.
 Rey-Debove J. (rééd. 1988), *Le Petit Robert*, par A. Paris: Le Robert.
 Rey-Debove J. (sous dir.) (1990), *Robert Méthodique*, Paris: Le Robert.
Słownik wyrazów obcych (1991), Warszawa: PWN.

Publikacje naukowe:

Noaily M. (1990), *Le substantif épithète*, „Linguistique nouvelle”, Paris: PUF.
 Noaily M. (2000), *L'apposition, coordination, reformulation dans les suites de deux GN juxtaposés*, „Langue Française” 125: *Nouvelles recherches sur l'apposition*, Paris, s. 46-59.

Źródła internetowe:

Gavriliidou Z. (1998), *Forme d'un dictionnaire électronique des suites NN en grec*.
ec.europa.eu/translation/reading/articles/pdf/1998_01_tt_gavriliidou.pdf
free.of.pl/g/grzegorz/gram/skladnia
www.google.pl
www.google.fr
http://korpus.pl

(listopad 2007)

Zygmunt Borowski¹
Lidzbark Welski

Niemieckie czasowniki złożone nierozdzielnie i ich ekwiwalenty w języku polskim

Przedstawię klasyfikację semantyczną niemieckich czasowników złożonych nierozdzielnie z prefiksami: *be-*, *ent-*, *er-*, *ver-* i *zer-* w konfrontacji z językiem polskim. Jak wiadomo, prefiksy mniej lub bardziej modyfikują znaczenie czasowników podstawowych (niem. Simplizia, l.p. Simplex) aż do utworzenia nowych leksemów, czyli tworzą modyfikację semantyczno-leksykalną. Mają one jednocześnie wpływ na transformację konstrukcji syntaktycznych, zwaną dalej modyfikacją syntaktyczną. Polega ona między innymi na tym, że prefiksy *be-* i *er-* oraz rzadziej *ver-* i *zer-* tworzą czasowniki przechodnie z czasowników nieprzechodnich i w ten sposób powstają czasowniki pochodne o innym znaczeniu. Nabywają one takich cech semantycznych jak zmiana ukierunkowania przestrzennego, intensywność, rezultatywność, instrumentalność itd.

Przykłady:

gehen	Der Bauer begeht sein Feld.
steigen	Er besteigt/ersteigt den Berg.
fahren	Er verfährt/zertifährt den Weg.
wachsen	Efeu bewächst den Felsen.
flehen (um etwas)	Er erlehte die Lohnerhöhung.
schenken (jdm etwas)	Ich beschenke die Mutter mit Blumen.

W wielu wypadkach czasowniki pochodne zachowują cechę czasownika przechodniego, a niekiedy eliminują dopełnienie z przymikiem, np:

bauen (etwas)	vs. erbauen (Er hat das Haus gebaut/erbaut.)
warten (auf jdn)	vs. erwarten (Er hat ihn erwartet.)
steigen (aus etwas)	vs. entsteigen (Er entsteigt dem Zug.)

Zasób² tych czasowników w języku niemieckim jest obszerny i wykazuje w miarę regularną i systematyczną budowę słowotwórczą, szczególnie w tworzeniu czasowników odmiennych (denominalnych).

Prefiks *be-*

Formacje przestrzenne

Konotacja 1. Eine Strecke (prüfen) entlanglaufen, neben einer Strecke herlaufen, um... herum. (Równoległe do czegoś rozciągniętego na długiej przestrzeni.)

begehen	Der Bauer hat sein Feld begangen. (Rolnik obszedł swoje pole.) Synonimy: Der Bauer hat (ist) sein Feld abgegangen. Der Bauer ist um sein Feld herumgegangen.
belaufen	Der Förster hat sein Revier (Gebiet) belaufen. (Leśniczy obszedł swój rewir.) Synonim: Der Förster hat (ist) sein Revier abgelauten.
bereiten (eine Strecke zu Pferde durchmessen)	Die Grenzstreife hat die Grenze beritten. (Patrol graniczny objechał/skontrolował konno granicę.) Synonim: Die Grenzstreife hat (ist) die Grenze abgeritten.

Konotacja 2. Eine Gegend auf einer Reise besuchen, verschiedene Orte kennen lernen, umher. (Zwiedzić coś lub poszczególne miejsca.)

bereisen (umherreisen)	Er hat viele Länder bereist. (Zwiedził/objechał wiele krajów.) Er bereist Europa. Synonim: Er reist durch Europa.
bewandern (wandern kennen lernen)	Er bewandert ganz Polen. (Wędruje po całej Polsce.)

¹ Autor jest tłumaczem przysięgłym.

² Materiał leksykalny pochodzi z: *Deutsches Wörterbuch* (1980), pod red. G. Wahriga, München: Bertelsmann.

Konotacja 3. Auf eine Oberfläche hin. (Weißt na coś wyżej położonego.)

besteigen (hinauf)	Er besteigt das Pferd. (Wsiada na konia.) Synonim: Er steigt aufs Pferd.
betreten (auf etwas treten)	Der Schauspieler betritt die Bühne. (Aktor wchodzi na scenę.) Synonim: Er tritt auf die Bühne. Das Kind betritt den Rasen. (Dziecko wchodzi na trawnik.) Synonim: Es tritt auf den Rasen.

Konotacja 4. Sich bewegen auf oder über etwas. (Ruch na powierzchni lub ponad nią.)

befahren (fahren auf)	Etwas fahrend benutzen (eine Straße/einen Weg). (Jechać/jeździć po ulicy, po drodze.)
befliegen (über etwas fliegen)	Eine Linie befliegen. (Korsować na jakiejś linii lotniczej.)

Formacje intensywny

Konotacja: Völlige Erfassung des Objekts durch die Handlung. (Zakończenie lub intensyfikacja czynności.)

Czasowniki pochodne w języku niemieckim wykazują w wyniku modyfikacji syntaktycznej inne znaczenie niż czasowniki podstawowe. Dla rodzimego użytkownika języka niemieckiego (deutscher Muttersprachler) oznaczają one uintensywnienie czynności.

Przykłady:

arbeiten an etwas	vs. etwas bearbeiten (opracować coś)
antworten auf etwas	vs. etwas beantworten (odpowiadać na coś)
schreiben über etwas	vs. etwas beschreiben (opisać coś)
sich wundern über etwas (jdn)	vs. etwas (jdn) bewundern (podziwiać coś/kogoś)
weinen über jdn	vs. jdn beweinen (opłakiwać kogoś)
klagen über etwas	vs. etwas beklagen (żalić się na coś)
fragen jdn	vs. jdn befragen (wypytywać kogoś)
grüßen jdn	vs. jdn begrüßen (przywitać kogoś)
lachen über jdn	vs. jdm belachen (naśmiewać się z kogoś)

dienen jdn	vs. jdm bedienen (obsługiwać kogoś)
kämpfen gegen jdn	vs. jdn bekämpfen (zwalczać/pokonywać kogoś)

Tu można zaliczyć czasowniki zwrotne, np. *sich beeilen, sich bedanken, sich betrinken, sich beschauen, sich besehen, etc.*

Dalsze przykłady:

Ich wohne in dem Haus.	vs. Ich bewohne das Haus.
Ich trete ins Zimmer (ein).	vs. Ich betrete das Zimmer.
Die Sonne scheint auf die Erde.	vs. Die Sonne bescheint die Erde.
Sie wacht über die Kinder.	vs. Sie bewacht die Kinder.
Wir siegen über den Feind.	vs. Wir besiegen den Feind.

Formacje instrumentalne

Konotacja: Mittel oder Werkzeug, mit dem eine Handlung vorgenommen wird. (Środek służący do realizacji czynności.)

Ten typ słowotwórczy jest bardzo produktywny w języku niemieckim. O znaczeniu czasowników pochodnych decyduje modyfikacja syntaktyczna, np. *Er schenkt der Mutter die Blumen* (On daruje matce kwiaty.) vs. *Er beschenkt die Mutter mit Blumen* (On obdarowuje matkę kwiatami.).

A oto przykłady:

bekleben (etwas an etwas kleben)	Er beklebt die Mauer mit Plakaten. (Okleja mur plakatami.)
bemalen (etwas mit Farbe anstreichen)	Die Krüge sind mit schönen Blumen bemalt. (Dzbanki są ozdobione kwiatami.)
belegen (etwas auf etwas legen)	Sie hat den Fußboden mit Teppichen belegt. (Wyłożyła podłogę dywanami.)
bewachsen (mit Pflanzen bedecken)	Mit Efeu bewachsene Mauer. (Mur porosły bluszczem.)
bestreuen (etwas auf etwas streuen)	Die Diele war mit Sand bestreut. (Podłoga była posypana piaskiem.)

beschütten (etwas auf etwas schütten)	Er hat den Weg mit Sand beschützt. (Posypał drogę piaskiem.)
begießen (etwas auf etwas gießen)	Er begoß die Blumen mit kaltem Wasser. (Polał kwiaty zimną wodą.)
bekleiden (mit etwas versehen)	Sie bekleidet die Wand mit Tapeten. (Wykleja ścianę tapetami.)
behängen (etwas an etwas hängen)	Ich behänge die Wand mit Bildern. (Obwieszam ścianę obrazami.)
beladen (auf etwas eine Last laden)	Er hat den Wagen mit Holz beladen. (Naładował wóz drzewem.)
beliefern (jdm etwas liefern)	Er beliefert uns mit Lebensmitteln. (Zaopatruje nas w artykuły żywnościowe.)
bebauen (etwas auf eine Fläche stellen)	Das Gelände wurde mit Gebäuden bebaut. (Teren został zabudowany.)
bepflanzen (etwas mit Pflanzen versehen)	Er hat das Beet mit Tulpen bepflanzt. (Obsadził grządkę tulipanami.)
begrenzen (mit Grenzen versehen)	Der Wald begrenzt das Feld. (Las okala pole.)
behacken (mit der Hacke lockern)	Er behackt Kartoffeln. (Okopuje ziemniaki.)

Formacje ornatywne

Konotacja: Ein Versehen oder Bedecken des Objekts mit dem im Substantiv Genannten. (Zaopatrzyć w coś, pokryć czymś.)

Czasowniki tego typu są tworzone od rzeczowników. Semantycznie są one bliskie czasownikom o znaczeniu instrumentalnym.

Przykłady:

- bebändern (mit Bändern versehen) (ozdobić wstęgami)
- beflaggen (mit Flaggen versehen) (udekorować flagami)
- beflecken (mit Flecken versehen) (poplamieć, np. ein Tischtuch)
- beblümen (mit Blumen versehen) (ozdabiać kwiatami)
- bereifen (mit Reifen versehen) (nałożyć opony)
- bebildern (mit Bildern versehen) (ilustrować, np. ein Buch)
- bedachen (mit Dach versehen) (pokrywać dachem, np. ein Haus)

- bewalden (mit Wald bedecken) (zalesić, np. öde Flächen)
 - besohlen (mit Sohlen versehen) (podzelać, np. Schuhe)
 - beschildern (mit Schildern versehen) (zaopatrzyć w szyldy)
 - betünchen (mit Tünche bestreichen) (otynkować)
 - bewässern (mit Wasser versorgen) (nawadniać, np. die Wiesen)
- Uwaga: łac. „ornare” – ausrüsten, versehen (nabyć, zaopatrzyć)

■ Prefiks *ent-*

Formacje przestrzenne

Konotacja: Ein Entfernen bzw. eine Entfernung von einem Ausgangspunkt mit dem Nebensinn der Bewegung „von etwas weg”, „aus etwas heraus”. (Oddalenie, odejście obiektu; czynność lub proces w ruchu na zewnątrz.)

Ważną rolę odgrywa tu niewątpliwie modyfikacja syntaktyczna, np. *Er steigt aus dem Wagen (aus) vs. Er entsteigt dem Wagen* (On wysiada z samochodu.). Inny przykład to: *Ich nehme das Buch aus dem Schrank vs. Ich entnehme das Buch dem Schrank* (Wyjmuję książkę z szafy.).

Należy podkreślić, że tego rodzaju transformacja konstrukcji składniowej nie oznacza dla użytkownika języka polskiego zmiany treści. W obu przykładach tłumaczenie jest tożsame.

A oto dalsze przykłady:

entkommen (aus etwas herauskommen)	Ein Dieb ist (aus) dem Gefängnis entkommen. (Złodziej uciekł z więzienia.)
entfliehen (die Flucht ergreifen)	Der Gefangene entflieht (aus) dem Kerker. (Więzień ucieka z więzienia.)
entlaufen (davonlaufen)	Die Nonne ist dem Kloster entlaufen. (Zakonnica uciekła z klasztoru.)
entspringen (aus etwas entfliehen)	Der Verbrecher ist dem Zuchthaus entsprungen. (Przestępca uciekł z więzienia.)
entklettern (hinaussteigen)	Sie entklettern dem Flugzeug. (Wysiadają z samolotu.)
entfliegen (davonfliegen)	Der Vogel ist (aus) dem Käfig entfliegen. (Ptak wyleciał z klatki.)

Tu można zaliczyć czasowniki pochodne, które nawiązują do znaczeń przestrzennych, np.:

entwachsen	Dem Boden entwachsen. (Wyraastać z ziemi.)
entsprießen	Der Erde entsprießen. (Wyrosnąć z ziemi.)
entströmen	Flüsse entströmen dem Gebirge. (Rzeki wypływają z gór.)
entwischen (entkommen)	Der Dieb entwischte der Polizei. (Złodziej wymknął się/uciekł policji.)

Formacje inchoatywne

Konotacja: Signalisierung des Einsetzens einer Handlung. (Moment początkowy czynności.)

Konstrukcja leksykalna: „anfangen/beginnen + zu + bezokolicznik”.

Przykłady:

- entglimmen, vi (zu glühen beginnen) (zacząć się tlić, np. eine Flamme)
- entbrennen, vi (anbrennen, anfangen zu brennen) (zapalić się, np. das Holz)
- sich entzünden, vr (Feuer fangen, zu brennen beginnen) (zapłonąć, np. Heuhaufen)
- entschlafen, vi (entschlummern, allmählich einschlafen) (zasnąć)
- entzünden, vt (anzünden, zum Brennen bringen) (zapalić, np. eine Kerze)
- entfachen, vt (anfachen, zum Brennen bringen) (wzniecić, np. einen Brand)
- entflammen, vt (zum Brennen bringen) (rozpalić, np. einen Holzstoß)

Formacje anulatywne

Konotacja: Eine Rückgängigmachung der Grundverbhandlung. (Unieważnienie cechy wyrażonej przez akcję podstawy.)

- entflechten (Zöpfe auflösen) (rozpleść)
- entfesseln (von Fesseln lösen) (uwolnić z kajdanek)
- entschnüren (von Schnur befreien) (rozwiązać, np. Schuhe)
- entkuppeln (den Wagen abhängen) (odprzęgnąć)
- entknoten (einen Knoten auflösen) (rozplatać)
- entkorken (den Kork herausziehen) (odkorkować, np. eine Flasche)
- entladen (von der Ladung befreien) (wyładować, np. einen Wagen)

Czasowniki anulatywne mają antonimy o znaczeniu instrumentalnym z prefiksem: ver-

Przykłady:

- verflechten (durch Flechten verbinden) (spleść)
- verschnüren (mit Schnur zubinden) (zasnurować, zawiązać)
- verkuppeln (etwas mit etwas verbinden) (sprzęgać)
- verknotten (durch Knoten verbinden) (zawiązać na węzeł)
- verkorken (mit einem Kork verschließen) (zakorkować)

Tu można zaliczyć czasowniki quasi-przestrzenne, np. *entsorgen* (usuwać odpady), *sich entloben* (zerwać zareczyny), *sich entspannen* (odprężyć się), *sich entschlagen*, np. *des Kummers* (uwolnić się od zmartwienia), *sich enthalten*, np. *der Stimme* (wstrzymać się od głosu) itd.

Formacje prywatywne

Konotacja: Beseitigung des durch den Basisinhalt bezeichneten Gegenstandes. (Usunięcie przedmiotu oznaczonego przez podstawę.)

Uwaga: łac. „provarre” – befreien, berauben (usuwać, pozbawić)

Podstawą słowotwórczą są tu rzeczowniki przeważnie oznaczające materiały. Warto zauważyć, że czasowniki prywatywne są bardzo bliskie czasownikom o znaczeniu anulatywnym. Różnica polega na tym, że te pierwsze wyrażają bardziej abstrakcyjne znaczenia, a te drugie – bardziej konkretne w przestrzeni. Świadczą o tym między innymi antonimy.

Przykłady:

- entwässern (von Wasser befreien) (odwadniać, np. die Wiese)
- entstauben (Staub entfernen) (odkurzać, np. Teppich)
- entwalden (den Wald entfernen) (wytrzebiać, np. Wälder)
- entölen (von Öl befreien) (odtłuścić, np. Kakao)
- entsalzen (von Salz befreien) (odsolić, np. Wasser)
- entrinden (von der Rinde befreien) (obrać z kory)
- entminen (von Minen befreien) (rozminować/odminować)
- entwaffnen (jdm die Waffen wegnehmen) (rozbroić, np. den Feind)
- entpolitisieren (des politischen Charakters berauben) (odpolitycznić)
- entpolonisieren (des polnischen Charakters berauben) (odpolszczyć)
- entkommunisieren (des kommunistischen Charakters berauben) (dekomunizować)

Inne przykłady:

entwürdigen, entdeutschen, entehren, entjungfern, entmannen, entmenschen, entstaatlichen, enterben itd.

Należy wspomnieć, że znakomita większość czasowników wykazuje opozycję semantyczną z czasownikami omatywnymi z prefiksem *be-*, np.:

entwässern vs. bewässern
entwalden vs. bewalden
entwaffnen vs. bewaffnen
entstauben vs. bestauben
entkleiden vs. bekleiden

Czasowniki omatywne i prywatywne są antonimami.

▣ Prefiks *er-*

Formacje przestrzenne

Konotacja: Bis auf die Spitze von etwas Hohem emporsteigen. (Wejść z trudem na coś wysokiego.)

ersteigen (hin- aufsteigen auf)	Er hat den Turm erstiegen. (Wszedł na wieżę.) Synonim: Er hat den Turm erreicht.
erklettern (emporkommen)	Das Kind erklettert den Baun. (Dziecko wdrapuje się na drzewo.)
erklimmen (etwas mühsam erklettern)	Ich habe eine Anhöhe erklommen. (Ledwie wdrapałem się na wzgórze.)

Tu można zaliczyć czasowniki nawiązujące do znaczenia przestrzennego, np. *erwachsen* (wyrastać), *errichten* (wznosić coś), *erheben* (podnosić coś), *ergießen* (rozlewać się), *ereilen* (dogonić) itd.

Formacje progresywne

Konotacja: Ein Übergang von einem Zustand zum anderen. (Stopniowe nasilenie czynności.)

Zaliczamy do nich czasowniki inchoatywne (faza początkowa czynności). Konstrukcja leksykalna wygląda następująco: „anfangen/beginnen + zu + bezokolicznik”.

Przykłady:

erblühen (zu blühen beginnen) (zakwitnąć/rozkwitnąć)
erklingen (zu klingen beginnen) (zabrzmieć/rozbrzmieć)

erglänzen (zu glänzen beginnen) (zajaśnieć)
erdonnern (anfangen zu donnern) (zagrzmieć)
ertönen (zu tönen beginnen) (zabrzmieć)

Do produktywnego typu słowotwórczego należą czasowniki procesywne, kauzatywne i procesywno-kauzatywne³ utworzone od przymiotników. Konstrukcja leksykalna jest następująca: „przymiotnik + werden/machen”.

Przykłady:

1) Czasowniki procesywne (s)

erröten (sich röten, rot werden) (zaczzerwienić się)
erkranken (krank werden) (zachorować)
erblassen (blass werden) (zblednąć)
erblinden (blind werden) (oślepnąć)
ergrauen (grau werden) (osiwieć)
erkalten (kalt werden) (oziębnąć)
erlahmen (müde werden) (osłabnąć)
erstarken (stark werden) (wzmocnić się)
ertauben (taub werden) (ogłuchnąć)

2) Czasowniki kauzatywne (h)

ermöglichen (möglich machen) (umożliwić coś)
erschweren (schwieriger machen) (utrudniać coś)

3) Czasowniki procesywno-kauzatywne

sich erhellen (hell werden) (rozjaśnić się)
erhellen (hell machen) (rozjaśnić coś)
ermüden (müde werden) (zmęczyć się)
ermüden (müde machen) (zmęczyć kogoś)
sich ermuntern (munter werden) (ożywić się)
ermuntern (munter machen) (pobudzić kogoś)

Formacje rezultatywne

Konotacja: Abschluß eines Vorgangs, meist ein Vernichten bzw. Zugrundegehen. (Osiągnięcie rezultatu czynności.)

bauen etwas vs. erbauen etwas (zbudować/wybudować coś)

wecken jdn vs. erwecken jdn (obudzić kogoś)

warten auf jdn vs. erwarten jdn (oczekiwać kogoś)

hoffen auf etwas vs. erhoffen etwas (oczekiwać czegoś)

denken an etwas vs. erdenken etwas (wymyślić coś)

messen etwas vs. ermessen etwas (wymierzyć coś)

Należą tu również czasowniki o znaczeniu unicestwienia, np. *erfrieren* (zamarznąć), *erlegen* (zabić kogoś), *erschlagen* (zabić kogoś), *ersaufen*

³Z. Borowski (2006), *Derywaty czasownikowe odimienne w języku polskim i ich ekwiwalenty w języku niemieckim*, w: „Języki Obce w Szkole” 6/2006, s. 23-27.

(utopić się), *ersäufen* (utopić kogoś), *ertrinken* (utonąć), *ertränken* (utopić kogoś), *erstechen* (załkuć kogoś), *erschließen* (zastrzelić kogoś), *ermorden* (zamordować kogoś) itd.

Formacje intensywne

Konotacja: Durch die im Simplex ausgedrückte Tätigkeit erreichen, erwerben, erlangen. (Intensyfikacja czynności wyrażonej przez czasownik podstawowy.)

Duży wpływ na zmianę znaczenia czasowników podstawowych ma z pewnością modyfikacja syntaktyczna, np. *Er fleht um die Hilfe* vs. *Er erfleht die Hilfe* (Wybłagać pomoc.), *Ich bat ihn um die Hilfe* vs. *Ich erbat mir seine Hilfe* (Wyprosiłem jego pomoc./Doprosiłem się jego pomocy.).

Przykłady:

erarbeiten (etwas durch Arbeit erwerben) (wypracować coś, np. eine berufliche Position)

erlaufen (etwas erwerben) (wybiegać coś, np. ein Amt)

erfragen (etwas durch Fragen erfahren) (dopytać się o coś, np. einen Weg)

erjagen (jdn erreichen) (dogonić kogoś)

erklopfen (jdn durch Klopfen erwecken) (dobudzić kogoś)

erlernen (sich etwas durch Lernen aneignen) (wyczytać się, np. eine fremde Sprache)

erkämpfen (etwas durch Kampf erlangen, erringen) (wywalczyć coś, np. eine Medaille)

erretten (jdn aus großer Gefahr befreien) (wyratować kogoś)

erlesen (sich etwas durch Lesen aneignen) (wyczytać coś, np. eine Anzeige)

errechnen (durch Rechnen ermitteln) (wyliczyć coś, np. eine Steuer)

erbetteln (durch Betteln erwerben) (wyżebrać coś, np. ein Stück Brot)

erspielen (einen Preis durch Spielen erringen) (wygrać coś, np. nagrode)

Ten typ słowotwórczy jest w języku niemieckim produktywny, niekiedy synonimiczny z czasownikami rezultatywnymi.

■ Prefiks *ver-*

Formacje przestrzenne

Konotacja: Ortsveränderung eines Objekts, bzw. ein Entfernen. (Zmiana miejsca obiektu, zająć inne położenie.)

vertreiben (verjagen, wegjagen)	Der Feind wurde aus dem Lande vertrieben. (Wróg został wypędzony z kraju.)
verdrängen (von einer Stelle drängen)	Die Indianer in Nordamerika wurden von den Siedlern verdrängt. (Indianie w Ameryce Północnej zostali wypędzeni przez osadników.)
verschieben (an einen anderen Ort bringen)	Wir müssen den Schrank in die Ecke verschieben. (Musimy przesunąć szafę w róg.)
verstellen (an einen anderen Platz stellen)	Die Möbel wurden im Zimmer verstellt (umgestellt). (Przestawiono meble w pokoju.)
versetzen (an eine andere Stelle bringen)	Sie hat ihre Rosen versetzt (umgepflanzt). (Przesadziła róże.)
verbannen (aus einem Gebiet ausweisen)	Napoleon wurde nach Elba verbannt. (Napoleon został zesłany na Elbę.)
verschleppen (an einen anderen Ort bringen)	Tausende von Antifaschisten wurden ins KZ verschleppt. (Tysiące antyfaszystów zostało wywiezionych do obozu.)
verschicken (fortschicken)	Die Kinder wurden zur Erholung aufs Land verschickt. (Dzieci pojechały na wypoczynek na wieś.)
versinken (tief in etwas einsinken)	Das Schiff ist im Meer versunken. (Statek zatonął w morzu.)
verreisen (auf Reisen gehen)	Er ist für ein paar Tage verreist. (Wyjechał na kilka dni.)
verschwinden (sich entfernen)	Das Kind ist spurlos verschwunden. (Dziecko zginęło bez śladu.)
verladen zwecks Beförderung)	Güter wurden auf Schiff verladen. (Załadować towary na statek.)

Inne przykłady:

Czasowniki quasi-przestrzenne, które odnoszą się do upływu czasu, np. *vergehen*, *verfließen*, *verfliegen*, *verrinnen* itd.

Formacje progresywne

Konotacja: Allmähliche Beendigung eines Vorgangs. (Rozwój czynności aż do jej zakończenia, ustanie czynności.)

Tu należą czasowniki finitywne (faza końcowa czynności) tworzące konstrukcję leksykalną „aufhören + zu + bezokolicznik”.

Przykłady:

verblühen (aufhören zu blühen) (przekwitnąć/okwitnąć)
 verklingen (aufhören zu klingen) (przebrzmieć/dobrzemieć)
 verlöschen (aufhören zu brennen) (gasnąć)
 verhallen (aufhören zu tönen) (przebrzmieć)
 verglimmen (aufhören zu glimmen) (dogasać)
 verglühen (aufhören zu glühen) (stygnąć)

A oto czasowniki, które mają identyczną konstrukcję leksykalną z czasownikami progresywnymi z prefiksem *er-*. Trudno tu rozstrzygnąć, czy oznaczają one w obu wypadkach fazę początkową czy końcową czynności. Należy przyjąć, że są one neutralne pod tym względem i określają przebieg czynności.

Konstrukcja leksykalna: „przymiotnik + werden/machen”.

Przykłady:

1) Czasowniki procesywne (s)
 verarmen (arm werden) (zbiednieć)
 verbleichen/verblassen (blass werden) (zblaknąć)
 verblöden (blöde werden) (ogłupieć)
 vereinsamen (einsam werden) (osamotnieć)
 verfaulen (faul werden) (zgnić)
 versauern (sauer werden) (skwaśnieć)
 verstummen (stumm werden) (zamilknąć)

2) Czasowniki kauzatywne (h)

verbessern (besser machen) (ulepszyć coś)
 verdeutlichen (deutlicher machen) (objaśnić coś)
 verdummen (dumm machen) (ogłupiać kogoś)
 verschönern (schöner machen) (upiększyć coś)
 verlängern (länger machen) (przedłużyć coś)

3) Czasowniki procesywno-kauzatywne

verschmutzen (schmutzig werden) (zabrudzić się)
 verschmutzen (schmutzig machen) (zabrudzić coś)
 sich verdicken (dicker werden) (zgręstnieć)
 verdicken (dicker machen) (zagęścić coś)
 sich verdunkeln (dunkel werden) (ściemnić się)
 verdunkeln (dunkel machen) (zaciemnić coś)
 sich verengen (enger werden) (zwezić się)
 verengen (enger machen) (zwezić coś)
 sich verflüssigen (flüssig werden) (skraplać się)
 verflüssigen (flüssig machen) (skraplać coś)
 sich vergrößern (größer werden) (powiększyć się)
 vergrößern (größer machen) (powiększyć coś)
 sich verkleinern (kleiner werden) (zmniejszyć się)
 verkleinern (kleiner machen) (zmniejszyć coś)
 sich verschlechtern (schlechter werden) (pogorszyć się)

verschlechtern (schlechter machen) (pogorszyć coś)
 sich verstärken (stärker werden) (wzmocnić się)
 verstärken (stärker machen) (wzmocnić coś)

Powyższe derywaty pochodzą od przymiotników.

Formacje transformatywne

Konotacja: Etwas verarbeiten, in eine andere Form, in einen enderen Zustand überführen. (Przetworzyć coś, względnie przekształcić coś.)

Konstrukcja leksykalna: „zu etwas machen, zu etwas werden”

verkohlen	(vt) zu Kohle machen (zwęglić, np. Holz)
	(vi) zu Kohle werden (zwęglić się)
verkoken	(vt) zu Koks machen (skoksować, np. Kohle)
	(vi) zu Koks werden (skoksować się)
verkäsen	(vt) aus etwas Käse machen (produkcować ser, np. aus Milch)
	(vi) zu Käse werden (zserowacieć)

Dalsze przykłady:

verwaisen (Waise werden) (zostać sierotą)
 vertorfen (zu Torf werden) (torfieć, murszeć)
 verkorpeln (knorpelig werden) (przekształcić się w chrząstki)
 verschrotten (zu Schrott machen) (rozbić przedmioty metalowe na złom)
 verfilmen (zu einem Film verarbeiten) (ekranizować, np. einen Roman)
 versklaven (zu Sklaven machen) (uczynić kogoś niewolnikiem)
 verbeamten (zum Beamten machen) (uczynić kogoś urzędnikiem)

Tego rodzaju derywaty tworzy się od rzeczowników.

Formacje rezultatywne

Konotacja: Ein Verbrauchen oder ein Beschädigen. (Uszkodzenie, zużycie, zmarnowanie czegoś.)

Przykłady:

verschreiben (wypisać, np. die Tinte)
 verfahren (wyjeździć, np. den Weg)
 verzechen/vertrinken (przepić, np. Geld)
 verspielen (przegrać, np. Geld)
 verjubeln (przehulać, np. das ganze Vermögen)
 verreiten (zajeździć, np. das Pferd)

vernähen (wyszyć, np. Garn)
 vergeuden (zmarować, np. Zeit)
 verschwenden (roztrwonić, np. Geld)
 versalzen (przesolić, np. die Suppe)

Formacje intensywne

Konotacja: Verstärkung der Handlung. (Intensyfikacja czynności.)

ändern vs. verändern (zmienić coś)
 mahnen vs. vernähnen (upominać kogoś)
 kuppeln vs. verkuppeln (sprzęgać)
 messen vs. vermessen (wymierzyć coś)
 mischen vs. vermischen (zmieszać coś)
 prügeln vs. verprügeln (wychłostać kogoś)
 schließen vs. verschließen (zamknąć, np. die Tür)
 teilen vs. verteilen (podzielić)
 heilen vs. verheilen (wygoić, np. eine Wunde)

Czasowniki podstawowe i pochodne wyrażają niemal to samo znaczenie.

Formacje pejoratywne

Konotacja: Kennzeichnung einer Handlung als „falsch, weg vom rechten Wege“. (Czynności oznaczające „złe wykonanie czegoś“.)

sich verlaufen (sich verirren, fehlgehen) (z(a)błądzić)
 sich verfahren (in die Irre fahren) (zjechać, np. z drogi)
 sich verfliegen (falsch fliegen) (z(b)łądzić podczas lotu)
 sich verreiten (sich beim Reiten verirren) (z(b)łądzić, jadąc konno)
 sich versteigen (sich im Gebirge verirren) (z(b)łądzić w górach)
 sich verrechnen (falsch rechnen) (omylić się w liczeniu)
 sich verlesen (falsch lesen) (omylić się w czytaniu)
 sich verschreiben (falsch schreiben) (omylić się w pisaniu)
 sich versehen (einen Fehler machen) (przeoczyć coś)
 sich verhören (falsch hören) (przesłyszeć się)
 sich versprechen (anders sagen) (przejęzyczyć się)
 verdrehen (den Schlüssel falsch drehen) (przekręcić, zepsuć)
 verzerrern (das Gesicht verziehen) (wykrzywić, np. twarz)
 verbiegen (durch falsches Biegen entstellen) (skrzywić, np. klucz)
 verlemlen (etwas vergessen) (zapomnieć coś, co się umiało)

Formacje ornatywne

Konotacja: Mit etwas überziehen bzw. versehen. (Zaopatrzyć w coś, pokryć czymś.)

Czasowniki pochodzą od rzeczowników oznaczających materiały.

verchromen (mit Chrom überziehen) (pochromować)
 vergolden (mit Gold überziehen) (pozlodzić)
 verkupfern (mit Kupferbelag überziehen) (powlec miedzią)
 verrosten (sich mit Rost überziehen) (zardzewieć, pokryć się rdzą)
 versilbern (mit einer Silberschicht überziehen) (posrebrzyć)
 vergittern (mit Gittern versehen) (okratować, zakratować)
 verputzen (mit Putz versehen) (otynkować)
 verglasen (mit Glasscheiben versehen) (oszklić okna)

Formacje instrumentalne

Konotacja: Verschließen, Befestigen, bzw. Verbinden. (Zamykanie, przymocowanie lub łączenie.)

verkorken (mit einem Kork verschließen) (zakorkować)
 vermauern (mit einer Mauer verschließen) (zamurować, np. Fenster)
 versperren (zuschließen) (zamknąć, np. die Tür)
 vernieten (mit Nieten verschließen) (zanitować)
 verriegeln (mit Riegel verschließen) (zaryglować, np. die Tür)
 vernähen (durch Nähstiche befestigen) (zszyć, zaszycić)
 verschanzen (durch Schanze befestigen) (oszańcować, np. eine Stellung)
 verbauen (durch Bau versperren) (zasłonić budynkiem)
 verankern (durch Anker befestigen) (zakotwiczyć okręt, np. ein Schiff)
 verkleben (mit Klebstoff zukleben) (zakleić)
 verflechten (etwas durch Flechten verbinden) (splęść, np. einen Zopf)
 verknoten (durch Knoten verbinden) (zawiązać na węzeł)
 verschnüren (mit Schnur zubinden) (zasnurować, np. Schuhe)
 verkuppeln (etwas mit etwas anderem verbinden) (sprzęgać, np. Waggons)
 verkitten (mit Kitt verbinden) (okitować, np. Fenster)

▣ Prefiks zer-

Formacje deformatywne

Konotacja: Handlung mit dem Nebensinn der Bewegung: etwas in Stücke tun, entzwei, auseinander. (Rozdzielenie, rozdrobienie, podzielenie czegoś na części.)

Przykłady:

1) Czasowniki tranzytywne (h)

- zerschlagen (entzweischlagen) (rozbić na kawałki, np. einen Teller)
 zerbeißen (entzweibeissen) (pogryźć, np. ein Stück Wurst)
 zerschneiden (in Stücke schneiden) (rozkroić, pokroić, np. einen Stoff)
 zerspalten (zerhacken) (rozłupać, połupać, np. einen Klotz)
 zerlegen (zergliedern) (rozłożyć, np. eine Maschine)
 zerfetzen (in Stücke reißen) (podrzeć, np. die Hose)
 zerdrücken (zerknittern) (pognieść, np. ein Kleid)
 zertrümmern (zerstören) (rozbić, np. einen Spiegel)
 zerstückeln (in kleine Stücke teilen) (pokroić, np. die Torte)
 zerkaugen (durch Kauen zerkleinern) (pogryźć, np. einen Bonbon)
 zerklopfen (durch Klopfen zerkleinern) (roztłuc, np. einen Stein)
 zerteilen (in Stücke teilen) (podzielić, np. einen Braten)
 zerbrechen (entzweibrechen) (rozbić, np. eine Scheibe)
 zerreißen (in Stücke reißen) (podrzeć, np. Schuhe)
 zersplittern (in Splitter schlagen) (połtuc, np. einen Teller)
 zerbröckeln (zerkleinern) (pokruszyć, np. das Brot)

2) Czasowniki intransytywne (s). W niektórych wypadkach jest możliwa następująca transformacja, np.:

- Er zerbrach die Scheibe vs. Die Scheibe zerbrach. (Szyba się zbiła.)
 Er hat die Schuhe zerrissen vs. Die Schuhe sind zerrissen. (Buty się podarły.)
 Er zersplitterte den Teller vs. Der Teller zersplitterte. (Talerz się zbił.)
 Er zerbröckelt das Brot vs. Das Brot zerbröckelt. (Chleb się kruszy.)

Zachodzi tu opozycja semantyczna: „tranzytywność vs. intransytywność”.

Dalsze przykłady:

- zerspringen (auseinanderbrechen) (pęknąć, np. die Scheibe)
 zerplatzen (auseinanderplatzen) (rozerwać się, np. eine Seifenblase)
 zerfallen (auseinanderfallen) (rozpadać się, np. das Haus)
 zergehen (schmelzen) (roztopić się, np. der Eis)
 zerfließen (flüssig werden) (roztopić się, np. die Butter)

zerlaufen (zerschmelzen) (rozpuszczać się, np. Zucker)

Formacje rezultatywne

Konotacja: Ein Verbrauchen oder ein Beschädigen. (Zużycie czegoś, powodować, że coś się niszczy.)

Ten typ słowotwórczy występuje sporadycznie z prefiksem zer-.

Przykłady:

- zerlesen (zaczytać, np. das Buch)
 zerkochen (rozgotować, np. das Fleisch)
 zerfahren (rozjeździć, np. den Weg)
 zerschleiben (zniszczyć chodzeniem, np. den Anzug)
 zerfledern (zniszczyć coś podczas czytania)

Na zakończenie warto podkreślić, że prefiks zer- wykazuje najniższą produktywność w tworzeniu typów słowotwórczych spośród omówionych w tym artykule. O produktywności prefiksów be-, ent-, er- i ver- świadczy to, że mają one potencję derywacyjną w tworzeniu derywatów czasownikowych odmiennych (denominalnych).

Bibliografia

- Borowski Z. (2006), *Derywaty czasownikowe odmiennie w języku polskim i ich ekwiwalenty w języku niemieckim*, w: „Języki Obce w Szkole” 6/2006, Warszawa: CODN.
 Borowski Z. (2008), *Klasyfikacja semantyczna czasowników złożonych ambiwalentnych i monowalentnych w języku niemieckim i ich odpowiedniki w języku polskim*, w: „Języki Obce w Szkole” 1/2008, Warszawa: CODN.
 Erben J. (1980), *Deutsche Grammatik, Ein Abriss*, München: Max Hueber Verlag.
 Schröder J. (1983), *Fortbewegungsverben als Beschreibungsproblem (Simplizia – Adverbialzusätze – BE – Präfixe)*, w: „DaF” 4/1983, s. 213-219 (1), „DaF” 5/1983, s. 270-276 (2), *Deutsch als Fremdsprache*, Leipzig: Herder-Institut.
 Reinhardt W. (1966), *Produktive verbale Wortbildungstypen in der Fachsprache der Technik*, w: „Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Potsdam”, Jahrgang 10, Heft 2, Potsdam: Institut für Deutsche Philologie, s. 183-195.
 Stepanowa M.D., Fleischer W. (red.) (1985), *Grundzüge der deutschen Wortbildung*, Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
 Szymczak M. (red.) (1979), *Słownik języka polskiego*, tom I-III, Warszawa: PWN.
 Wahrig G. (red.) (1980), *Deutsches Wörterbuch*, München: Bertelsmann.

(styczeń 2008)

Ewa Andrzejewska¹
Gdańsk

Kompetencje nauczyciela języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej

Wokół kompetencji nauczycieli

„Udoskonalenie edukacji wymaga nauczycieli, którzy rozumieją jej mechanizmy i potrafią się zaangażować we wprowadzanie zgodnych z jakąś wizją udoskonaleń. (...) Niezależnie od przenikliwości naszych planów edukacyjnych muszą one przewidzieć istotne miejsce dla nauczycieli. Bo to właśnie oni są w centrum wydarzeń” (Bruner 2006:57).

W realizacji zamierzeń edukacyjnych podstawowa rola przypada nauczycielowi, który odpowiada za planowanie, realizację oraz ewaluację procesu nauczania. Aby proces ten przebiegał optymalnie, opracowuje się standardy kształcenia, określa kompetencje nauczyciela, wskazuje na funkcje i zadania pełnione przez nauczyciela. Treść i zakres wymagań stawianych nauczycielom oraz rozumienie ich zawodu determinuje aktualna koncepcja edukacji² i pojmowanie w niej roli nauczyciela, a także stan rozwoju poszczególnych dydaktyk przedmiotowych.

Literatura przynosi różne definicje i klasyfikacje kompetencji nauczycieli (por. m.in. Dylak 1995:36-44, Zawadzka 2004:109 i n., Kwiatkowska 2008:24-46, Żegnałek 2008:188 i n.). Pojęcie *kompetencji* (łac. *competentia* – zgodność, zdatność) obejmuje umiejętności, wiedzę oraz wartości i postawy, które są niezbędne do wykonywania zadań i funkcji w danym zawodzie na wymaganym poziomie. Rozumienie kompetencji nauczycielskich podlega ciągłej zmianie. W koncepcjach z lat 60. kompetencje, czyli wiedza i umiejętności sprawcze, były pojmowane instrumentalnie, jako wystarczają

jący warunek skutecznego działania nauczyciela. Obecnie przyjmuje się, że takie praktyczno-instrumentalne pojmowanie kompetencji jest właściwe dla zawodów technicznych. W zawodzie nauczyciela ze względu na niestandardowość, niepowtarzalność sytuacji oraz podmiotowość jej uczestników, tak rozumiane kompetencje nie gwarantują konkretnych, zakładanych efektów (Kwiatkowska 2008:34-35). Aktualne badania nad kompetencjami nauczycielskimi zwracają szczególną uwagę na znaczenie osobowości nauczyciela. Nauczyciel bowiem oddziałuje na sytuację dydaktyczną nie tylko przez uświadamianie przez siebie kompetencje, lecz również przez zachowania nie w pełni uświadamiane, a wyrażane zachowaniami niewerbalnymi, nastawieniem do uczniów, stosunkiem do swojego zawodu, rozumieniem świata i ludzi. Znaczenie cech osobowości w pracy nauczyciela, na co zwraca uwagę R. Kwaśnica (2004:296), wynika z tego, że osobowość ujawnia się w działaniu komunikacyjnym³, a takim jest właśnie działanie edukacyjne.

Przyjmuje się, że kompetencje nauczyciela mają charakter dynamiczny, stale wymagają rekonstrukcji, są „ze swej natury zawsze niegotowe, wciąż niewystarczające i bezustannie pozostające w ruchu” (Kwaśnica 2004:294). Wynika to ze specyfiki zawodu nauczyciela, w której poszczególne sytuacje dydaktyczne są niepowtarzalne. Doskonalenie kompetencji jest wpisane w rozwój profesjonalny nauczyciela, który trwa przez cały okres jego aktywności zawodowej (por. Wysocka 2003).

Znajomość własnych kompetencji i niekompetencji zawodowych jest niezbędna w pracy na-

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

² Kompetencje nauczycielskie są przedmiotem zainteresowania Komisji Europejskiej, która przygotowała pakiet kompetencji wymaganych od europejskiego nauczyciela, wspólne zasady odnoszące się do zawodu nauczycielskiego oraz cechy europejskiego nauczyciela (por. Sielatycki 2005:6-12, Kasáčova 2007:194-198).

³ Informacje o specyfice komunikacji pedagogicznej, jej zakłóceniach oraz komunikacji na lekcji języka obcego znajdziemy w pracy E. Zawadzkiej (2004:81-99).

uczyciela. Pozwala mu ona na świadome podniesienie swoich umiejętności, jak również zapobiega wypaleniu zawodowemu. Działanie wykraczające ponad aktualne kompetencje (np. w zakresie pomocy pedagogicznej) może być przyczyną nadmiernego stresu i obciążenia czasowego (por. Gail 2004:89 i n.).

Najbardziej uniwersalny podział kompetencji niezbędnych do pełnienia funkcji nauczyciela wyróżnia trzy główne zakresy: kompetencje merytoryczne (dotyczą one nauczanego przedmiotu), kompetencje dydaktyczno-metodyczne (metody i techniki nauczania) oraz kompetencje psychologiczno-pedagogiczne i wychowawcze (por. Sitarśka 2008:77). Nadrzędne wobec nich są kompetencje metodologiczne oraz aksjologiczne (Pólturzycki 2008:18-29). Kompetencje metodologiczne oznaczają umiejętność samodzielnego tworzenia wiedzy oraz krytycznej refleksji nad nią. Kompetencje aksjologiczne dotyczą wartościowania własnych działań pedagogicznych i są „podstawą rozumienia działania pedagogicznego jako procesu, w którym człowiek uczestniczy w stawianiu się drugiego człowieka” (Kwiatkowska 2008:42).

▣ Kompetencje nauczyciela języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej

Kompetencje nauczyciela języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej obejmują psychologiczno-pedagogiczne kompetencje nauczyciela klas I-III oraz kompetencje merytoryczne (językową i kulturową) i metodyczno-dydaktyczne dotyczące danego przedmiotu. Specyfika wymaganych kompetencji nauczyciela języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej wynika z uwzględniania cech rozwojowych dziecka i wiedzy o procesach uczenia się i nauczania w tej grupie wiekowej. Nie bez wpływu na określanie kompetencji nauczyciela języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej pozostają różne koncepcje tej dziedziny glotto-

dydaktyki i wyniki badań teoretycznych i empirycznych⁴. Nowe wymagania stawiane nauczycielom wynikają również ze zmian dotyczących np. szybkiego rozwoju technologii informacyjnych (kompetencja medialna) oraz zwiększającego się zakresu działań nauczyciela, np. realizacji nauczania zintegrowanego lub nowych kompetencji w edukacji włączającej⁵.

Na podstawie analizy badań teoretycznych i empirycznych można wyróżnić szereg kompetencji, które są potrzebne nauczycielom języków obcych pracującym z dziećmi. Różne kompetencje nauczyciela należy rozumieć jako współzależne, a ich rozdzielenie służy przejrzystości opisu i analizy.

Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne

Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne obejmują wiedzę i umiejętności dotyczące organizowania procesu uczenia oraz skuteczności zachowań komunikacyjnych w sytuacjach edukacyjnych. Kompetencje te dotyczą uwzględniania specyfiki uczenia się i zachowania dzieci wynikającej z etapu ich rozwoju psychomotorycznego. W tym okresie edukacji nauczycielskie kompetencje psychologiczno-pedagogiczne decydują w dużej mierze o właściwej pracy z dziećmi. Nauczyciel w nauczaniu wczesnoszkolnym odgrywa bardziej znaczącą rolę niż później i od jego postępowania w dużej mierze zależy nastawienie dziecka do szkoły i nauki (Klippel 2001:20). Pełni on funkcję opiekunczą, zastępując na terenie szkoły rodziców (Żegnałek 2008:5). W tym kontekście ważna jest umiejętność nawiązania bliskiego kontaktu z dzieckiem oraz zaspokajanie jego potrzeb emocjonalnych, w tym poczucia bezpieczeństwa (Komorowska 1996:216). Znaczenie kompetencji psychologiczno-wychowawczych wynika ponadto z celów, jakie są stawiane nauczaniu języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej, gdzie obok celów pragmatyczno-językowych ważną rolę przypisuje się celom afektywnym i kognitywnym.

⁴ Zmiany w określaniu kompetencji nauczyciela języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej są przedmiotem rozważań Kubanek-German (2003:76-78).

⁵ Edukacja włączająca (*inclusive education*) dotyczy aktualnych koncepcji kształcenia integracyjnego, wynikających z przekonania, że każdy człowiek, w tym również niepełnosprawny, ma prawo do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym (Marszałek 2008:97).

Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne nauczyciela języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej obejmują wiedzę i umiejętności w zakresie:

- nauczania całościowego, multisensorycznego,
- stosowania zasady wizualizacji,
- różnorodności zadań,
- odpowiedniego tempa pracy na lekcji,
- rozwijania motywacji,
- stosowania zabaw i gier dydaktycznych,
- rozwijania autonomii,
- stosowania różnorodnych form społecznych pracy na lekcjach⁶,
- informacji zwrotnych dla uczniów i rodziców,
- doboru treści kształcenia, ich strukturalizacji,
- rozwijania umiejętności uczenia się,
- indywidualizowania procesu dydaktycznego,
- stosowania otwartych form pracy,
- zdolności i gotowości do realizacji działań artystycznych (plastycznych, muzycznych, teatralnych, tanecznych) (por. Komorowska 1996:216, Karbe 1998:67-73, Schmid-Schönbein 2001:89, Iluk 2002:39, Kubanek-German 2003:98, Rück 2004:222, Bliesener i in. 2007:15).

W tym okresie rozwoju dziecka duże znaczenie mają kompetencje wychowawcze nauczyciela. Zadaniem nauczyciela jest wspieranie rozwoju społecznego ucznia, pomoc w rozwiązywaniu konfliktów w klasie we współpracy z dzieckiem, kolegami oraz rodziną dziecka, wspomaganie w kształtowaniu postaw, wartości i celów działania. Nauczyciel w młodszych klasach szkoły podstawowej jest często postrzegany przez dzieci jako autorytet, stąd jego postawa i reprezentowane wartości mają duże znaczenie dla rozwoju osobowości ucznia. Rola nauczyciela w tym zakresie polega na wspieraniu ucznia w poszukiwaniu i odkrywaniu wartości oraz uświadamianie dziecku jego odrębności.

Kompetencje merytoryczne

Kompetencje merytoryczne dotyczą treści nauczanego przedmiotu i obejmują umiejętności i wiedzę związaną z tym przedmiotem. W przypadku nauczania języków obcych możemy wy-

różnić wiedzę i umiejętności językowe oraz kompetencję wielo- i międzykulturową.

Kompetencja językowa

Kompetencje nauczyciela w zakresie języka obcego są uznawane za bardzo ważne na każdym etapie nauki, w tym także w okresie wczesnoszkolnym. Już w 1993 roku P. Doye, o czym przypomina Schmid-Schönbein (2001:47), występował przeciwko poglądom, iż nauczycielom pracującym z dziećmi wystarczy niski stopień opanowania języka. Obecnie wskazuje się na konieczność wysokich kompetencji językowych nauczycieli pracujących z dziećmi (por. Karbe 1998:66, Schmid-Schönbein 2001:80-83, Bliesener i in. 2007:15, Mertens 2007:66). Szczególne znaczenie mają umiejętności językowe w zakresie kodu oralnego, gdyż podczas lekcji na tym etapie nauki ogrywa on zasadniczą rolę (Iluk 2002:38, Rück 2004:222). Nauczyciel powinien być w stanie spontanicznie i poprawnie reagować językowo na sytuacje pojawiające się w klasie, wyjaśniać zasady gier językowych, opowiadać baśnie i posługiwać się językiem obcym w trakcie prowadzenia lekcji (dyskurs klasowy). Szczególne znaczenie jest przypisywane doskonałemu opanowaniu wymowy przez nauczyciela. Badania pokazują, że dzieci, niezależnie od stosowania mediów na lekcjach, przyswajają sposób mówienia nauczyciela (Sambanis 2007:71). Iluk (2002:38) zwraca uwagę na to, że nauczyciele filolodzy dysponują większymi umiejętnościami językowymi niż nauczyciele zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Ponadto dzieci na lekcjach prowadzonych przez nauczyciela filologa chętniej i częściej same podejmują komunikację w języku obcym.

Specyfika wymaganych umiejętności nauczyciela języków obcych, którzy pracują z dziećmi, polega na znajomości charakterystycznego rejestru języka, obejmującego rymowanki, wierszyki, piosenki, zabawy dziecięce (Zawadzka 2004:113, Mertens 2007:66). Kompetencja językowa nauczyciela obejmuje również umiejętność dostosowania stopnia trudności wypowiedzi do odbiorcy, jakim jest dziecko rozpoczynające naukę języka obcego.

⁶W. Pfeiffer wyróżnia kompetencję kolektywną obejmującą umiejętność organizowania i monitorowania pracy grupowej, w tym interakcji nauczyciel-uczeń oraz uczeń-uczeń (2001:198).

Ten szczególny sposób posługiwania się językiem *teacher talk*⁷ wymaga dostosowania wypowiedzi w zakresie wyraźniejszej artykulacji, wolniejszego tempa, krótszych zdań o prostszej składni, częstszych powtórzeń, parafraz, stosowania mimiki i gestów oraz wrażliwości na sygnały odbiorcy mówiące o niezrozumieniu wypowiedzi (Schmid-Schönbein 2001:48). Umiejętność odpowiedniego dostosowania przez nauczyciela sposobu mówienia do adresata wymaga od nauczyciela bardzo dobrego opanowania języka i wycucia językowego. *Teacher talk* nie powinien oznaczać infantyilizacji i wypowiedzi niezgodnych z normami językowymi, które negatywnie wpływałby na proces uczenia się języka (Sambanis 2007:72).

Kompetencja międzykulturowa

Kształcenie kompetencji międzykulturowej dotyczy w szczególności sposobu dzieci w młodszym wieku szkolnym, ponieważ uznaje się, że ten etap nauki jest najodpowiedniejszy do kształtowania stosunku do innych języków oraz kultur. W tym okresie następuje bowiem wzmocniony społeczny i kognitywny rozwój dziecka, co pozwala na kształtowanie wiedzy dziecka na temat rzeczywistości kulturowej oraz modelowanie zachowań w stosunku do przedstawicieli innych narodowości i ich języków. Nauczanie języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej nie powinno być zatem pozbawione kontekstu międzykulturowego. Dziecko na lekcjach języka obcego doświadcza obcej mu kultury i języka przez nauczyciela, który pełni rolę *pośrednika kulturowego* (Zawadzka 2004:185-219). Do należytego wypełniania tej funkcji jest konieczne posiadanie przez nauczyciela kompetencji międzykulturowej. Oznacza ona umiejętność porozumiewania się oraz współdziałania z osobami wywodzącymi się z innych kręgów kulturowych i posługujących się innymi językami (Bliesener 2007:17). Umiejętność tę warunkuje postawa otwartości i tolerancji, zdolność do decentracji, wiedza o kulturze własnego kraju oraz kraju i społeczności posługującej się obcym językiem (Lewicki i in. 2006:25-31). Kompetencja międzykulturowa jest niezbędna nauczycielowi, by pomóc uczniowi zrozumieć swoją i obcą kulturę

i przygotować go do skutecznej komunikacji międzykulturowej. Zakłada ona ponadto uwrażliwienie uczniów na różnorodność językową, by rozwijać u nich świadomość językową i zainteresowanie innymi językami. W literaturze przedmiotu znajdziemy przykłady rozwiązań metodycznych służących rozwijaniu kompetencji międzykulturowej i uwrażliwianiu na języki, które można stosować na lekcjach języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej (por. Kubanek-German 2003:107 i n., Zawadzka 2004:218).

Kompetencje metodyczno-dydaktyczne

Kompetencje metodyczno-dydaktyczne są rozumiane jako „*umiejętność tworzenia i przeprowadzania efektywnych procesów glottodydaktycznych*” (Pfeiffer 2001:195). Koncentrują się one na warsztacie pracy nauczyciela i ucznia i są wypadkową wiedzy i umiejętności w zakresie metodyki nauczania dzieci języków obcych. Kształtują ją uwarunkowania wynikające z psychomotorycznego rozwoju dziecka i jego sposobów uczenia się na danym etapie, teorie nauczania i uczenia się oraz wiedza glottodydaktyczna. Kompetencje metodyczno-dydaktyczne nauczyciela języków obcych w kształceniu wczesnoszkolnym odnoszą się do tych aspektów wiedzy i umiejętności, które wiążą się z nauczaniem przedmiotem i dotyczą:

- procesów przyswajania języka pierwszego i języków obcych,
- koncepcji wczesnoszkolnego nauczania języków obcych,
- umiejętności planowania procesu nauczania języka obcego,
- wspierania rozwoju strategii uczenia się języków obcych przez dzieci,
- stosowania technologii informacyjnej podczas lekcji (dobór materiałów i ich odpowiednie, zgodne z celami zastosowanie),
- wspierania rozwoju umiejętności uczniów w wykorzystywaniu mediów do uczenia się języka obcego,
- pozyskiwania i wykorzystywania na lekcjach dodatkowych (autentycznych) materiałów nauczania,

⁷ W odniesieniu do nauczania języków obcych na dostosowanie sposobu mówienia do możliwości percepcyjnych dziecka używa się również pojęcia *motherese*. Jest to jedno z możliwych określeń odmiany języka używanej w kontaktach z małymi dziećmi.

- przygotowywania własnych materiałów nauczania,
- znajomości metod wczesnoszkolnego nauczania języka obcego w zakresie poszczególnych sprawności,
- stosowania tekstów narracyjnych,
- nauczania języka obcego przez sensowne działanie w autentycznym kontekście sytuacyjnym,
- rozwijania umiejętności samooceny, pracy z portfolio,
- ewaluacji i doboru podręczników,
- integracji treści nauczania z nauczaniem języka,
- tworzenia własnego zaplecza metodycznego,
- rozumienia miejsca nauczania języka obcego dzieci w kontekście dalszej nauki tego języka,
- umiejętności wyjaśnienia celów i metod nauczania dzieciom, rodzicom oraz innym nauczycielom (Komorowska 1996:216, Iluk 2002:39, Kubanek-German 2003:98, Rück 2004:222, Werbińska 2004:18-19, Bliesener i in. 2007, Mertens 2007:66-67).

Wśród kompetencji metodyczno-dydaktycznych jest wyróżniania *kompetencja diagnostyczna*⁸ (Kubanek-German 2003:98). Kompetencja ta obejmuje umiejętność oceny rozwoju językowego dziecka i pełni głównie funkcję diagnozującą postępy ucznia. Wyniki diagnozy służą do planowania dalszej pracy z dzieckiem, by w jak najbardziej odpowiedni sposób wspierać jego indywidualny rozwój językowy. Kompetencja diagnostyczna wymaga od nauczyciela:

- wiedzy o możliwych metodach pozyskiwania informacji o rozwoju językowym ucznia,
- umiejętności odpowiedniego dla danej grupy uczniów stosowania zadań kontrolnych,
- umiejętności samodzielnego tworzenia zadań kontrolnych,
- umiejętności przygotowania zadań kontrolnych w formie atrakcyjnej dla dzieci,
- monitorowania postępów w rozwoju językowym uczniów,
- rozpoznawania błędów i poszukiwania oraz rozumienia ich możliwych przyczyn,

- obserwacji i oceny zaangażowania ucznia w działania językowe na lekcji,
- rozpoznawania stylów uczenia się poszczególnych uczniów,
- podejmowania decyzji o właściwych działaniach dydaktycznych dotyczących poszczególnych uczniów,
- umiejętności formułowania informacji kierowanej do ucznia i rodziców oraz sporządzania oceny opisowej,
- oceny wiedzy i umiejętności ucznia rozpoczynającego naukę języka obcego,
- interpretacji i ewaluacji lekcji,
- zastosowania wyników diagnozy dla wspierania procesów uczenia się (por. Karbe 1998:73, Kubanek-German i Edelenbos 2004, Keßler 2006, Bliesener i in. 2007:16-17). Kompetencja diagnostyczna oznacza występowanie nauczyciela w roli *doradcy*, który dzięki wynikom diagnozy potrafi doradzić uczniowi spróbowanie innej organizacji i innego sposobu uczenia się, wskazać przydatne techniki i strategie uczenia się języka, a także pomóc w doborze dodatkowych zadań, mediów itp. Kompetencja diagnostyczna wymaga od nauczyciela umiejętności refleksji i krytycznego podejścia do stosowanych metod diagnozowania umiejętności ucznia oraz gotowości do dialogu na temat osiągnięć ucznia z samym uczniem, nauczycielem klasowym, innymi nauczycielami, rodzicami oraz poszukania wyjaśnień w literaturze przedmiotu.

▣ Zakończenie

Przedstawiony powyżej opis kompetencji nauczyciela języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej stanowi wybór aktualnie wymaganych od nauczyciela kompetencji psychologiczno-pedagogicznych, merytorycznych i metodyczno-dydaktycznych.

Kompetencje te są dyspozycjami do rozwiązywania zadań dydaktyczno-wychowawczych odpowiednio do danej sytuacji nauczania. Stanowią one pomoc w organizowaniu, przeprowadzaniu i ewalu-

⁸ Przyjmuje się, iż nauczyciele nauczania zintegrowanego wykazują się lepszymi predyspozycjami w zakresie kompetencji diagnostycznej, ponieważ lepiej znają swoich uczniów, częściej i dłużej z nimi przebywają (Kubanek-German i Edelenbos 2004:10).

acji działań nauczyciela, ale nie mogą być gotowymi rozwiązaniami możliwymi do bezrefleksyjnego zastosowania. Ważna jest umiejętność krytycznej analizy i weryfikacji w praktyce swoich działań dydaktycznych oraz zdolność do samooceny. Od nauczycieli jest również wymagana gotowość do ustawicznego uczenia się, poszukiwania wiedzy przez studiowanie aktualnej literatury przedmiotu, uczestnictwo w seminariach doskonalących, konferencjach itp. Kompetentne zachowania nauczyciela wymagają nie tylko posiadania określonego zasobu wiedzy i umiejętności dotyczących nauczania języków obcych dzieci, ale przede wszystkim kompetencji do samodzielnego tworzenia i rozwijania tej wiedzy (kompetencji metodologicznej).

Bibliografia

- Bliesener U. i in. (2007), *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Standards für die Lehrerbildung*, München: Domino Verlag, www.praktisches-lernen.de/Gtk/pdf/big_veroeffentlichung_2005_Auflage2_von2004.pdf (1.08.2008).
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, Kraków: Universitas.
- Dylak S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Gail K. (2004), *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańsk: GWP.
- 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.
- Kasáčová B. (2007), *Zmiany koncepcji profesjonalizmu nauczyciela jako wyzwanie dla transformacji kompetencji nauczycielskich*, w: „Problemy Wczesnej Edukacji” III, 1, 2, Warszawa: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Keßler J.-U. (2006), *Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren*, Tübingen: Narr.
- Klippel F. (2001), *Englisch in der Grundschule*, Berlin: Cornelsen.
- Komorowska H. (1996), *Nauczanie języka obcego dzieci w świetle rekomendacji Rady Europy*, w: „Języki Obce w Szkole” 3/1996, s. 213-220.
- Kubanek-German A. (2003), *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 2: Didaktik der Gegenwart*, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Kubanek-German A., Edelenbos P. (2004), *Konzept einer „diagnostischen Kompetenz” von Fremdsprachenlehrern*, w: „Fremdsprachen Frühbeginn” 4/2004, s. 10-13.
- Kwaśnica R. (2004), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), „Pedagogika. Podręcznik akademicki”, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lewicki R., Białek M., Gackowska A. (2006), *Kompetencja międzykulturowa w kształceniu nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza „Atut”.
- Marszałek L. (2008), *Kompetencje nauczycieli w kontekście edukacji włączającej*, w: K. Żegnałek (red.), „Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej”, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Mertnes J. (2007), *Zum Wechselspiel von Inhalt und Form beim frühen Französischlernen*, w: A. Kierepka, E. Klein, R. Krüger (red.), „Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht. Auf dem Wege zur Mehrsprachigkeit”, Tübingen: Günter Narr.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
- Półturzycki J. (2008), *Standardy kształcenia a kompetencje nauczycieli*, w: K. Żegnałek (red.), „Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej”, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Rück H. (2004), *Fremdsprachen in der Grundschule Französisch und Englisch*, Landau: Knecht Verlag.
- Sambanis M. (2007), *Sprache aus Handeln. Englisch und Französisch in der Grundschule*, Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Schmid-Schönbein G. (2001), *Didaktik Grundschulenglisch*, Berlin: Cornelsen.
- Sielatycki M. (2005), *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, w: „Trendy. Uczenie w XXI wieku”. Internetowy magazyn CODN 3/2005, www.trendy.codn.edu.pl/struktura/czytelnia/artykuly/doc/kompetencje_nauczyciela_w_unii_europejskiej.pdf (1.08.2008).
- Sitarska B. (2008), *Kompetencje współczesnego nauczyciela w kontekście edukacji nieustającej*, w: K. Żegnałek (red.), „Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej”, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Werbińska D. (2004), *Skuteczny nauczyciel języka obcego*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Impuls.
- Żegnałek K. (2008), *Kompetencje dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*, w: K. Żegnałek (red.), „Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej”, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.

(sierpień 2008)

Między teorią a praktyką

Jan Iluk¹
Żywiec



Teoria i praktyka nauczania języków obcych w przedszkolu

■ Jakiego inputu językowego potrzebują dzieci, a jaki im oferujemy?

Odpowiedzi na to pytanie udzieliła – co prawda w nieco innym kontekście – Jadzia Nalepa, wtedy pięcio- lub sześciolatka wyróżniająca się uczestniczką programu TVP Wojciecha Manna *Duże dzieci*, w wywiadzie udzielonym *Gazecie Wrocławskiej* w styczniu 2006 roku. Na pytanie: „A komu Jadzia Nalepa przyznałaby tytuł *Osobowość TV*? odpowiedziała: „Panu Wojtkowi Mannowi. Bo jest mądry i **pozwała dzieciom na skomplikowane wypowiedzi**². I wcale na nas nie krzyczy, jak zachowujemy się głośno. Tylko czasem trąbi w swoją trąbkę”³.

Zacytowana, spontaniczna wypowiedź dziecka w wieku przedszkolnym zawiera spostrzeżenia, które – moim zdaniem – są bardzo istotne także z perspektywy nauczania języków obcych w przedszkolu i na pierwszym etapie edukacyjnym. Otóż wskazuje ona na szczególną potrzebę traktowania dzieci odpowiednio do ich możliwości kognitywnych oraz sygnalizuje brak akceptacji dla krzyku nauczyciela, choć nie wyklucza możliwości dyscyplinowania uczniów. Jeśli zatem taka jest opinia dzieci, to uzasadnione są następujące pytania:

1. Czy dawka językowa zawarta w naszych podręcznikach lub innych materiałach dla tej gru-

py uczących się języka obcego odpowiada ich możliwościom kognitywnym?

2. Czy oferowana dawka językowa pozwala – jak to powiedziała Jadzia Nalepa – na *skomplikowane wypowiedzi*?
3. Jak należy rozumieć wyrażenie *skomplikowane wypowiedzi* w kontekście nauczania języków obcych?
4. Czy krzyk nauczyciela musi być stałym elementem procesu edukacyjnego?

Odpowiadając na pierwsze dwa pytania, należy dokonać pod tym kątem widzenia oceny oferowanych materiałów dydaktycznych i programów nauczania. Przeglądając je, łatwo można stwierdzić, że dominują w nich praktycznie dwa typy działań mownych. Są to nazywanie przedmiotów i ich cech oraz informowanie o posiadaniu czegoś lub wykonywaniu jakiejś czynności. Dominują one nawet w podręcznikach na trzeci rok nauki w szkole podstawowej⁴.

Por. *Meine Lampe ist klein.*

Ich kann tanzen/zaubern/rechnen.

Ich fahre mit dem Taxi.

Theo/Julia rechnet am Montag, Dienstag...

Wymienione działania mowne, a szczególnie ich prezentowane w podręcznikach lub podczas kursu realizacje, nie wymagają od uczniów żadnego wysiłku kognitywnego. Praktycznie ograni-

¹ Prof. dr hab. Jan Iluk jest kierownikiem Zakładu Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach i kierownikiem Samodzielnego Zakładu Europejskiej Polityki Edukacyjnej, Językowej i Kulturalnej na Wydziale Zarządzania i Informatyki Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej.

² Wytłuszczenie J.I.

³ *Osobowość Telewizyjna 2006*, „Gazeta Wrocławska”, online, 20.01.06.

⁴ Przykłady zaczerpnięte z podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego w Polsce.

cza się on do kojarzenia wypowiedzianych przez nauczyciela form dźwiękowych wyrazów lub krótkich wypowiedzi z niezmiennymi się w toku ich podawania rekwizytami lub ilustracjami oraz do wskazywania wymienionych przedmiotów lub cech. W takich warunkach trudno mówić o funkcji referencyjnej percepcyjnych komunikatów, ponieważ są one oderwane od jakiegokolwiek kontekstu sytuacyjnego, a ich wartość informacyjna jest rażąco niska nawet dla małych dzieci. Działania te w połączeniu z ustawicznym odpytaniem uczniów za pomocą konstrukcji: „Co to jest?”, „Jak to się nazywa?”, „Co ma X?” i „Co robi X?” nie tworzą przestrzeni do aktywnej percepcji i głębszego przetworzenia dawki językowej oraz uaktywnienia pożądanego procesów przyswajania języka obcego. Podawanie takiej dawki językowej przez dłuższy czas jest dla dzieci wyjątkowo nużące i mało efektywne. W tak organizowanym procesie dydaktycznym wygaszeniu ulegają niewykorzystane postawy poznawcze dzieci oraz ich możliwości indukcyjnego uczenia się, ponieważ sztucznie zredukowana forma dawki językowej oraz brak jej zanurzenia w autentycznych i zmieniających się z natury rzeczy kontekstach komunikacyjnych powoduje zbyt powierzchowne przetworzenie percypowanych struktur językowych. Negatywną rolę odgrywa tu także tzw. filtr (Krashen 1981), który blokuje głębsze przetworzenie danych językowych, o ile nauka języka jest oderwana od **sensownego działania i emocjonalnego zaangażowania uczniów**. Nie sprzyja to pożądanemu sprzężeniu aktywności lewej półkuli mózgu z aktywnością prawej. Bez takiego połączenia niemożliwe jest powiększenie pojemności pamięci oraz poszerzenie zakresu świadomości o takie ważne funkcje prawej półkuli, jak symultaniczne przetwarzanie bodźców, myślenie asocjacyjne, pamięć ikoniczna, emocje, intuicja, wyobraźnia, fantazja oraz kreatywność. Są to funkcje, które aktywizują postawy poznawcze oraz wpływają na głębsze przetworzenie informacji i ich wzajemne połączenie w spójny system wiedzy oraz skojarzeń. Aktywizując prawą półkulę mózgu w procesie edukacyjnym, stwarza się przesłanki do lepszego i mimowolnego opanowania języka.

Odpowiadając na trzecie pytanie, należy przyjąć, że małej Jadzi nie chodziło zapewne o skom-

plikowane wypowiedzi w sensie dosłownym, lecz o wypowiedzi, które bazują na czynionych przez dzieci obserwacjach, doświadczeniach i swojej dotychczasowej wiedzy, które pozwalają konstruować nowe schematy kognitywne lub stosować te już przyswojone do interpretacji podobnych lub nowych zjawisk, także językowych. Warunek ten spełnia np. zgadywanie zawartości pojemnika, szukanie ukrytego przedmiotu, porównywanie obrazków, wyszukiwanie elementów ilustracji niepasujących do przedstawionej sceny lub sytuacji, układanie w kolejności obrazków zgodnie z treścią słuchanego opowiadania, łączenie odpowiednich elementów, np. ilustracji z właściwą nazwą, wybór adekwatnego podpisu do obrazka i in., ponieważ wymagają porównywania, analizowania, klasyfikowania, wyciągania wniosków lub stwarzają okazję do wyrażania impresji, wykazania się spostrzegawczością i wiedzą. Dlatego wszelkie działania dydaktyczne powinny wychodzić naprzeciw tym analitycznym predyspozycjom dzieci, tzn. odpowiadać ich logice i kognitywnym możliwościom. Zgodnie z powyższym **reakcje językowe nie powinny być efektem wezwania ucznia do prostej imitacji podanego wzorca językowego w formie wyrazu lub zdania, lecz wynikiem jakiegoś procesu kognitywnego**. Dlatego pod względem językowym same wypowiedzi mogą być nawet bardzo proste i krótkie.

W konkluzji do tej części artykułu należy stwierdzić, że oferowana dawka językowa, tzw. input, w tradycyjnym nauczaniu języków obcych nie spełnia oczekiwań dzieci i nie odpowiada możliwościom ich kognitywnego przetworzenia.

■ Czy uczymy małe dzieci języków obcych zgodnie z aktualną wiedzą glottodydaktyczną?

Nauczanie języków obcych w przedszkolach nie doczekało się opracowania oryginalnych koncepcji kształcenia. Dlatego z konieczności dostosowuje się metodykę nauczania uczniów starszych do szczególnych predyspozycji psychomotorycznych dzieci przedszkolnych. Bazując na przekonaniu, że dzieci mają wyjątkową zdolność do naśladowania i że zabawa jest najbardziej akceptowa-

nym przez nie rodzajem aktywności, metodyka nauczania języków obcych w wieku przedszkolnym i na I etapie edukacyjnym kładzie szczególnie nacisk na imitację i reprodukcję oraz zabawowy charakter zajęć językowych.

Czy wielokrotne mechaniczne powtarzanie jest efektywnym sposobem przyswajania języka obcego?

Logiczną konsekwencją przyjętych założeń jest powszechne stosowanie mechanicznych, wielokrotnych powtórzeń wyrazów, zwrotów, zdań, (mini)dialogów, wierszyków, wylizank, tekstów piosenek itp. Głównym ich celem jest linearne utrwalenie wyselekcjonowanych wyrazów i prostych zdań obcojęzycznych (np. odpowiedzi na pytanie o imię, wiek, samopoczucie, miejsce zamieszkania, kolor jakiegoś przedmiotu itp.) w małych porcjach i bez wyraźnego związku komunikacyjnego. Skuteczność tego typu ćwiczeń jest od dawna podawana w wątpliwość. Z obserwacji przyswajania języka ojczystego wynika, że – wbrew pozorom – imitacja nie jest podstawowym mechanizmem tego procesu. Dlatego nowe kompetencje kognitywne nie powstają przez przekazywanie dawki językowej przez nauczyciela biernie percypującemu uczniowi, lecz są efektem aktywnej konstrukcji.

Poważną wadą metod nauczania bazujących na behawioralnym modelu uczenia się i linearnej progresji leksykalnej i gramatycznej jest mobilizowanie dzieci od samego początku kursu do reprodukcji dopiero co wprowadzonych słów lub wypowiedzi. Koliduje to z elementarną zasadą przyswajania języka. Dziecko potrzebuje bowiem wydłużonej fazy percepcji, podczas której rozwinięciem umiejętności rozumienia ze słuchu, a więc wsłucha się w system fonetyczny nowego języka, nauczy się rozpoznawać obce wyrazy i struktury składniowe oraz je rozumieć, aby w końcu mogło zinterpretować treść usłyszanego komunikatu. W tym celu niezbędne jest bogate doświadczenie

receptywne, które pozwala wytworzyć i zorganizować mentalną reprezentację obcego systemu językowego oraz programy sterujące produkcją językową⁵. Na podstawie różnych wariantów realizacyjnych języka najpierw tworzą się mentalne normy morfofonologiczne (mentalne reprezentacje, prototypy), sterujące percepcją i produkcją obcojęzycznych dźwięków. Bez tego typu matrycy nie można wykształcić stabilnej prawidłowej wymowy, tj. mentalnego i neurologicznego programu sterującego aparatem artykulacyjnym. Natomiast dziecko zmuszone do przedwczesnej reprodukcji imituje wyłącznie to, co spostrzeża przez filtr języka pierwszego (L1) i do czego jest zdolne w oparciu o L1. A więc wykorzystuje utrwalone programy percepcyjne i motoryczne języka ojczystego i automatycznie ulega interferencji⁶. P. McCandless i H. Winitz (1986) udowodnili na podstawie swoich badań, że w klasach z długą fazą percepcji języka opanowanie fonetyki było wyraźnie lepsze niż w klasach, w których uczniowie musieli mówić od razu. Co więcej, zdaniem Ashera (1982) i Postovsky'ego (1974 za Lovik 1996:40) przyswajanie języka może być nawet utrudnione, jeżeli uczniowie za wcześnie zaczną używać produktywnie języka obcego. Zatem do czasu wykształcenia zrębów wewnętrznej (mentalnej) reprezentacji nowego systemu językowego uczący się nie mogą posługiwać się poprawnie językiem obcym. Dlatego na tym etapie produktywnie użycie języka powinno być ograniczone do minimum⁷.

Przedwczesne wymuszanie użycia języka obcego jest sprzeczne z następującymi elementarnymi prawdami (Bleyhl 2005:2):

1. Rozpoczęcie własnej produkcji językowej jest indywidualnie i sytuacyjnie zróżnicowane.
2. Tak jak w przyswajaniu języka prymarnego (L1) w nauce języka obcego obserwuje się znaczące indywidualne różnice w tempie przyswajania języka i jego osiągniętym poziomie.

Zatem zmuszanie wszystkich dzieci do natychmiastowej reprodukcji wprowadzanych wyrazów

⁵ Zob. także s. 53-54, *Metodyczne aspekty podawania tekstu*.

⁶ Uwaga ta wyjaśnia, dlaczego imitacje strony dźwiękowej wyrazów lub zdań mimo prawidłowego wzorca i wysiłków nauczyciela długo pozostają niepoprawne pod względem fonetycznym.

⁷ Podsumowując swoje doświadczenia dydaktyczne, studentki NKJO w Cieszynie stwierdziły w swoich pracach dyplomowych jednoznacznie, że dzieci nie można zmuszać do mówienia, jeśli nie mają na to ochoty. Por. s. 54-57.

i zdań jest wyrazem rażącej ignorancji tych prawd. Dlatego najpierw należy stworzyć dzieciom warunki do wydłużonej, aktywnej i bezstresowej obserwacji języka, wyciągania wniosków i tworzenia wewnętrznej reprezentacji systemu językowego. Nie ograniczajmy ich kognitywnych aktywności i naturalnych predyspozycji poznawczych. Są one znacznie większe, o ile proces edukacyjny nie będzie polegał na sztucznej reglamentacji materiału językowego, porcjowanym na małe partie (np. nie więcej niż 4–6 nowych wyrazów na jednej lekcji), ograniczeniu zdań do konstrukcji z łącznikami być lub czasownikami jednowartościowymi, na imitacyjnym kontakcie z językiem obcym. Pozwólmy dzieciom samodzielnie rozpoznawać konstrukcje gramatyczne, tworzyć i weryfikować reprezentacje mentalne poznawanych struktur językowych. Stwórzmy warunki, aby intuicyjne mechanizmy i strategie percepcji języka u każdego dziecka, mogły zadziałać samodzielnie. W tym celu wystarczy dostarczyć dużą ilość danych językowych w formie zrozumiałych komunikatów, które, ze względu na swoją treść, będą na tyle interesujące lub ważne, że zaciekawią uczniów i uruchomią procesy ich mentalnego przetworzenia i akwizycji językowej. Takiej siły inicjującej nie mają niestety teksty konstruowane w oparciu o progresję gramatyczną i leksykalną, ale mają ją teksty naracyjne lub inne o walorach literackich, dostosowanych oczywiście do możliwości percepcyjnych uczących się. Nauka języka obcego wymaga na początku bardzo intensywnego kontaktu z językiem i osłuchania się z nim.

Kiedy nauka przez zabawę rzeczywiście jest efektywna?

W wieku przed- i wczesnoszkolnym zabawa jest najbardziej akceptowanym przez dzieci rodzajem aktywności. Angażuje je bowiem całościowo, wyzwała pozytywne emocje i tym samym silną motywację do działania oraz sprzyja rozwojowi kreatywności. Dlatego czyni się starania, by nauce języków obcych nadać właśnie taką formę. Niektórzy krytycy takiego nauczania uważają, że oferowane podczas zajęć zabawy językowe oraz piosenki służą jedynie do przyozdabiania lekcji, aby w ten sposób sprawić wrażenie, że naukę języka dostosowano do predyspozycji edukacyj-

nych dzieci. Trzeba przyznać rację H. Rückowi (1990:218), że realizowane na zajęciach zabawy językowe niewiele różnią się od tradycyjnie wykonywanych ćwiczeń podręcznikowych. Często jest bowiem tak, że jedyna różnica polega na tym, że zamiast podręcznika dzieci korzystają z różnego rodzaju karteczek, plansz, zawierających odpowiednie informacje, siedzą w kółeczku i po jednym wyrazie lub zdaniu powtarzają wprowadzone słownictwo lub wypowiedzi, rzucają piłką w stronę ucznia, by ten w odpowiedni sposób zareagował lub wykonał jakieś zadanie, klaszczą w ręce po powtórzeniu słowa lub zdania. Wymienione przykłady „gier językowych”, rekomendowane notabene przez niemalże wszystkie aktualnie obowiązujące programy nauczania języków obcych dla pierwszego etapu edukacyjnego, a także powszechnie stosowane w przedszkolach, świadczą o niewłaściwym (nieostrym) stosowaniu tego pojęcia i jego metodycznym nadużyciu, powodującym w praktyce wiele nieporozumień i rozczarowań. W czasie tego typu zajęć można zaobserwować, że dzieci szybko tracą motywację, chęć oraz zainteresowanie proponowaną formą aktywności.

Główne nieporozumienie wynika z nieuzasadnionego utożsamienia gry z jakimkolwiek ruchem lub aktywnością manualną, którą dzieci wykonują podczas prób użycia języka obcego (powtarzania słów, zwrotów, zdań). Stosowanie elementów ruchu podczas ćwiczeń o charakterze reproduktywnym nie ma charakteru zabawowego, lecz wychodzi naprzeciw dużemu zapotrzebowaniu dzieci na aktywność fizyczną. Jak wykazują liczne badania, aktywność ruchowa musi sprawiać dzieciom autentyczną przyjemność, oddziaływać motywująco i odprężająco, eliminować lęk i inne zahamowania, stwarzać warunki do współpracy i podejmowania ryzyka. Wykonywane gesty lub inne zajęcia ruchowe podczas ćwiczeń językowych sprawiają, że dzieci są bardziej otwarte i spontaniczne, a wypowiedziane przez nie kwestie cechuje większa płynność i poprawność (Blondin 1998:22).

Poważnym mankamentem behawioralnych koncepcji nauczania jest nieuwzględnianie emocjonalnej strony procesu uczenia się. Wszystko, co robimy, jest bowiem kontrolowane i bardzo silnie stymulowane przez pamięć emocjonalną

(układ limbiczny) (Edelmann 1994:43). Zatem małe dziecko nie może nauczyć się czegoś, do czego nie wykształciło żadnego pozytywnego stosunku. Negatywne emocje, jak nuda i niepewność, absorbują nie tylko dużą część pojemności pamięci roboczej i znacznie obniżają możliwości intelektualne dzieci, również te w zakresie percepcji, lecz także wywołują różnego rodzaju blokady, strategie uniku i uczucie zniechęcenia (Iluk 2006:279). Dlatego w kształceniu nie tylko małych dzieci należy zwracać większą uwagę na emocjonalne aspekty procesu uczenia się.

Czy linearne nauczanie leksyki i reguł gramatycznych odpowiada naturalnym procesom uczenia się?

Kolejną cechą nauczania według koncepcji behawioralnych jest zorientowanie na formę, a nie na treść dawki językowej. Postawa taka jest najbardziej widoczna w selekcji i progresji materiału językowego. Przykłady ilustrujące użycie wprowadzanych elementów językowych nie budzą szczególnego zainteresowania dzieci, ponieważ są na ogół pozbawione motywującej treści. Linearne wprowadzanie poszczególnych pól leksykalnych i reguł gramatycznych nie odpowiada naturalnym procesom uczenia się, które z natury przebiegają nieliniarnie i nie dają się wtłoczyć w jednowymiarową linearność (Bleyhl 2005:5). Ponadto kolejność przyswajania struktur gramatycznych w języku obcym jest podobna do kolejności przyswajania w języku ojczystym i nie można jej zmienić przez arbitralnie ustalony program kształcenia w ramach kursu językowego. Mimo intensywnych ćwiczeń wprowadzane struktury gramatyczne ulegają szybko zapomnieniu, jeśli nie odpowiadają one poziomowi rozwojowemu dziecka i jego kognitywnym możliwościom percepcyjnym (Diehl i in. 2000; Sadownik 2008). Poprawne opanowanie struktur gramatycznych zależy przede wszystkim od osiągnięcia krytycznej masy przyswojonego słownictwa⁸, która wy-

nosi około 400 wyrazów, i od przyswojenia reguł intonacyjnych (Bleyhl 2001:248). Melodia zdania ułatwia bowiem konstruowanie poprawnych zdań⁹ oraz nadaje wypowiedzi sens pragmatyczny¹⁰. Natomiast ćwiczenie izolowanych wyrazów lub zdań nie stwarza koniecznych warunków do poznania reguł intonacyjnych w języku obcym oraz kontekstowo uwarunkowanej interpretacji wypowiedzi.

Wobec powyższego nasuwa się pytanie o wartość programów nauczania i kursów językowych, w których zupełnie arbitralnie ustala się zakres kompetencji gramatycznej i jej progresję, a nie uwzględnia się psycholingwistycznych i neurobiologicznych aspektów procesu akwizycji języków obcych i naturalnych sekwencji przyswajania poszczególnych elementów systemu języka obcego. W przypadku przedszkoli *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego* z 2007 roku nie narzuca obligatoryjnego i dla wszystkich jednolitego planu kształcenia. Korzystając z prawa do swobodnego wyboru treści i metodyki nauczania, można bez przeszkód formalnych zrealizować kształcenie języków obcych według zasad, które eliminują wszystkie wyżej opisane mankamenty nauczania.

☐ Jak efektywnie uczyć małe dzieci języków obcych?

Jeśli uzna się sprawność rozumienia oraz konieczność wydłużonego okresu jej kształcenia za cel nadrzędny, to inputem nie mogą być wyłącznie wyrazy, pojedyncze zdania lub proste dialogi podawane i powtarzane w izolacji. Elementy języka, aby zostały efektywnie przyswojone, powinny być zanurzone w konkretną i dla dzieci transparentną sytuację, a od jej uczestników wymagają myślenia i powiązania ich z większym kontekstem. Tych warunków nie stwarzają ani dialogi sytuacyjne, ani piosenki, które dominują w większości oferowanych na rynku materiałów do nauki języków obcych. Najlepiej spełniają je teksty o interesu-

⁸To wyrazy, najczęściej czasowniki, decydują o strukturze wypowiedzi. Por. *Oglądam mecz. Przyglądam się meczowi.*

⁹Z moich wieloletnich doświadczeń wynika, że osoby, które lepiej opanowały intonację zdań, popełniają mniej błędów składniowych.

¹⁰W zależności od intonacji zdanie „*Ty idziesz do kina*” może być rozumiane jako rozkaz, stwierdzenie, pytanie lub wyraz zdziwienia.

jącej fabule, a więc bajki, baśnie, przypowieści ze Starego Testamentu itp. Powodów jest wiele (Iluk 2002:103 i n.; Groß 2002:11):

1. Teksty o interesującej fabule fascynują dzieci, uskrzydłają ich fantazję, wprowadzają w inny świat, odzwierciedlają doświadczenia dzieci oraz pobudzają do refleksji i wyrażania opinii, rozwijają zdolność do uczuciowego utożsamiania się z inną osobą i rozumienia jej stanów emocjonalnych, pozwalają rozkoszować się atmosferą, jaka wyłania się z opowiadanej historii.
2. Siła motywacyjna tego typu tekstów jest bardzo silna. Widać to po gotowości dzieci do słuchania i zrozumienia co najmniej najważniejszych wątków historyjki. Dzięki temu stwarza się doskonałe warunki do rozwoju umiejętności globalnego rozumienia tekstu, poszukiwania sensu, zgadywania znaczenia, domyślania się związków treściowych i wykorzystywania swojej wiedzy.
3. Ważnym elementem narracyjnego nauczania jest doświadczenie dzieci, że za pomocą stosowanych przez nauczyciela elementów wizualizacyjnych mogą zrozumieć fabułę tekstu, nawet jeśli nie znają poszczególnych wyrazów. Mimo początkowych trudności dzieci szybko dochodzą do przekonania, że są w stanie zrozumieć całe opowiadanie w języku obcym i przeżywają to w kategoriach indywidualnego sukcesu, który – jak wiadomo – jest najsilniejszym czynnikiem motywującym.

Kryteria wyboru tekstów

Decydując się na wybór tekstu, należy zwrócić uwagę na kilka ważnych aspektów (Iluk 2002: 112 i n.):

- Język opowiadanej bajki lub historyjki powinien być prosty, tzn. zawierać krótkie zdania. Stąd konieczność odpowiedniej adaptacji tekstu pod względem leksykalnym i składniowym. Poziom trudności zgodnie z teorią Krashena powinien lekko przekraczać poziom kompetencji dzieci, ponieważ tylko w takim przypadku oferowana dawka językowa gwarantuje rozwój językowy dzieci. Ponadto język powinien być autentyczny, tzn. podobny do tego, jakiego dzieci używają w codziennej komunikacji.

- Długość opowiadanego tekstu powinna odpowiadać możliwościom koncentracji dzieci. W razie konieczności tekst można podzielić na odpowiednie fragmenty.
- Bardzo ważnym kryterium jest treść. Jak podkreśla A. Leontiev (1991:14), bajkowy świat (np. rodzina niedźwiedzi z trojgiem niedźwiadków) jest dla dzieci bardziej atrakcyjny niż świat realny (np. realna rodzina z trojgiem dzieci). Pogląd ten potwierdzają wyniki licznych hospitacji. Wynika z nich, że bohaterowie świata fantazji mają wyraźną przewagę nad postaciami ze świata rzeczywistego. Siła oddziaływania bajek ma swoje źródło w otwartym i niedookreślonym opisie bohaterów i dramatycznych sytuacji, perspektywie narracji i słuchania, dynamice zdarzeń, zależnościach przyczynowo-skutkowych, elementach baśniowych i ponadnaturalnych, wpływających zarówno pozytywnie, jak i negatywnie na bohaterów lub przebieg akcji, a także w szczęśliwym zakończeniu (Hellwig 1986:11).
- Z metodycznego punktu widzenia ważne jest, by tekst miał powtarzające się elementy w formie krótkich zdań, refrenów itp. Stwarzają one możliwość aktywnego włączania się dzieci do toku narracji. Dzięki temu proces percepcji nie ogranicza się do biernego odbioru. Co więcej, chęć udziału w opowiadaniu mobilizuje dzieci do uważnego słuchania i pilnego śledzenia narracji, aby we właściwym momencie przejąć rolę narratora, wykonać odpowiedni gest lub naśladować sposób zachowania bohatera. Powtarzanie określonych wypowiedzi w takich sytuacjach jest czymś zupełnie naturalnym i nie razi sztucznością. Sprzyja to utrwaleniu struktur językowych i rozwojowi sprawności mówienia.

Metodyczne aspekty podawania tekstu

Wielki wpływ na efektywność uczenia się języka obcego za pomocą metody narracyjnej ma sposób opowiadania. Dlatego należy przestrzegać następujących zasad:

- Historyjek lub bajek dzieci słuchają najlepiej i najchętniej w półkręgu.
- Historyjki opowiada się w zwolnionym tempie. Szczególną uwagę zwraca się na intona-

cję i prowadzenie głosu oraz utrzymuje się kontakt wzrokowy z dziećmi.

- Proces rozumienia trzeba wspierać za pomocą intonacji, mimiki, gestów, rekwizytów, ilustracji lub stosownych odgłosów. Dzięki temu percepcja przebiega wielokanałowo oraz angażuje dzieci emocjonalnie. Na ogół w tej fazie są one bardzo skupione i nie przeszkadzają. Podczas narracji nie powinno się stosować zbyt wielu mediów, ponieważ ich nadmiar może odwrócić uwagę dzieci i negatywnie wpłynąć na rozumienie podawanego tekstu. Z przeprowadzonych ze studentami germanistyki prób narracyjnego nauczania języka obcego wynika, że najlepsze efekty dają wizualizacje trójwymiarowe, np. lasu, krajobrazu, zamku, podwórka itp., ponieważ silniej oddziałują na wyobraźnię. Ponadto umożliwiają włączenie dzieci do animacji wykorzystywanych lalek osób lub zwierząt oraz kontrolę rozumienia toku opowiadania.
- Narrację należy przerywać w odpowiednich miejscach, aby dzieci mogły antycypować dalszy ciąg wydarzeń. Mogą to oczywiście czynić w języku polskim.
- W miarę progresji językowej dzieci mogą angażować się w tok narracji przez odgrywanie odpowiednich ról.
- Powtarzanie historyjek daje doskonałą okazję do modyfikacji jej treści, umieszczania jej bohaterów w nowych sytuacjach, włączania poszczególnych dzieci do opowiadanych epizodów. Na przykład Kopciuszek w drodze do babci nie spotyka wilka, lecz wychowawczynię lub dziecko z grupy, w bajce o rzepce wnuczek nie woła kotka lub pieska, lecz po kolei dzieci z grupy. Reprodukacja tak zmodyfikowanych bajek bardzo silnie motywuje dzieci do aktywnego udziału.

Niezbędność powtórzeń

Ze względu na ograniczoną ekspozycję językową (dwa spotkania w tygodniu) ćwiczenia utrwalające są niezbędne. Z opublikowanych materiałów wynika, że na zajęciach stricte językowych,

których przedmiotem jest leksyka lub gramatyka, bardzo szybko spada zainteresowanie nauką, obniża się poziom koncentracji oraz motywacji do wykonania ćwiczeń. Atmosfera zajęć staje się napięta. Nauczyciel w szczególny sposób musi mobilizować uczniów lub ich upominać. Jest to męczące dla obu stron. Natomiast podczas zajęć zorientowanych na treść, na których prezentuje się np. interesujące opowiadanie, można zaobserwować diametralnie inne zachowanie. Dzieci wykazują wielkie zaangażowanie we wszelkich zadaniach związanych z tekstem. Są bardzo skupione, wykazują chęć do wysiłku, znaczną wytrwałość oraz spontaniczność. Atmosfera na takiej lekcji jest miła i konstruktywna (Leopold-Mudrack 1998:165).

Ćwiczenia utrwalające mogą być efektywne tylko wtedy, gdy spełnią dwa podstawowe kryteria: werbalna aktywność dzieci musi być ściśle połączona z sensownym dla nich działaniem i sprawiać im wyraźną przyjemność. Efekt sensowności działań werbalnych w ćwiczeniach utrwalających¹¹ osiąga się dzięki temu, że powtarzanie jest połączone z ekspresywną funkcją intonacji, odgadywaniem lub wskazywaniem przedmiotów lub osób, wczuwaniem się w jakąś postać (empatia) i odgrywaniem jej roli. Dobrze jest, jeśli powtarzanie łączy użycie języka z zabawą, rywalizacją lub ruchem. Efektem ubocznym są emocje radości i satysfakcji, odprężenie fizyczne, dobry klimat zajęć, wysoki poziom skupienia i – co najważniejsze – optymalne warunki do mimowolnego utrwalania leksyki i struktur językowych.

☐ Jakie są doświadczenia w nauczaniu języka obcego w przedszkolu?

Z mojej inspiracji, jako opiekuna naukowego, w sekcji języka niemieckiego w NKJO w Cieszynie przygotowano i wdrożono całoroczny projekt nauczania języka niemieckiego w dwóch przedszkolach na terenie tego miasta. Kursy były prowadzone w roku szkolnym 2007/2008 przez cztery

¹¹ Szczegółowe opisy takich ćwiczeń można znaleźć w Iluk 2002:50 i n.

studentki, a bezpośredni nadzór metodyczny oraz systematyczny monitoring przez Annę Jaworowską, wykładowcę tegoż kolegium. Niniejszy opis doświadczeń bazuje na pracach dyplomowych przygotowanych przez trzy studentki¹². Przedstawiły w nich m.in. obszerną dokumentację do przeprowadzonych przez siebie zajęć oraz ich ocenę¹³. Wykorzystane tu źródła cechuje autentyczność¹⁴, duża pomysłowość metodyczna oraz krytyczna refleksja.

Spotkania odbywały się dwa razy w tygodniu po 25-30 minut. W sumie na każdym kursie przeprowadzono po około 60 lekcji. Uczestniczyły w nich dzieci pięcio- i sześciolletnie w grupach 11- i 14-osobowych, łącznie około 50 przedszkolaków. Ze względu na brak doświadczenia i w trosce o ich lepszą skuteczność zajęcia językowe były prowadzone na zmianę przez dwie studentki. Jedna pełniła funkcję lektora a druga asystentki. Dzięki temu wszystkie dzieci były równomiernie aktywne, a same zajęcia przebiegały sprawniej. Jest to bardzo dobre rozwiązanie organizacyjne. W innych warunkach dla dobra dzieci taką funkcję może pełnić wychowawczyni, pod warunkiem, że zna dany język przynajmniej w minimalnym stopniu.

W jednym przedszkolu prowadzono zajęcia głównie metodą narracyjną z zachowaniem wydłużonego okresu inkubacji językowej. W drugim głównym przedmiotem nauki było słownictwo tematyczne (ubior, nazwy członków rodziny, części ciała, kolory itp.), piosenki, wierszyki i elementarne wyrażenia sytuacyjno-dialogowe¹⁵. Taki program nauczania zakłada równoczesne kształcenie sprawności rozumienia i reproduktywnego mówienia. Treści kształcące oraz ich progresja pokrywały się z treścią podręcznika do nauki języka niemieckiego dla pierwszego etapu edukacyjnego *Ich und du* i *Kinderland*¹⁶ (M. Pyszny, 2008:62.). Dopiero pod koniec kursu zdecydowano się na pracę z dłuższym tekstem narracyjnym.

W podsumowaniu swoich całorocznych doświadczeń dydaktycznych w szczególności sposób studentki podkreśliły następujące kwestie:

1. Bardzo ważną rolę pełni pacynka lub jakaś maskotka, zwłaszcza na początku lekcji, za pomocą której szybko i skutecznie można wprowadzić dzieci w klimat języka obcego. Jedną ze studentek zauważyła, że dziecko chętniej uczestniczy w zgadywance, jeśli może wyjść za drzwi z pacynką lub misiem, aby umożliwić innym dzieciom ukrycie lub usunięcie jakiegoś przedmiotu albo elementu wizualnego w celu jego późniejszego znalezienia lub odgadnięcia (Augustyniak 2008:57).
2. Poważne problemy były związane z utrzymaniem atmosfery skupienia, a szczególnie z natrętnym przeszkadzaniem. W ekstremalnych przypadkach po uzgodnieniu z wychowawczynią wykluczano dziecko z kursu, jeśli swoim uporczywym zachowaniem uniemożliwiałoby prowadzenie zajęć. Tego typu decyzje – bardzo rzadkie – były podejmowane dla dobra pozostałych dzieci. W innych sytuacjach wystarczało zwrócić się po imieniu do przeszkadzającego dziecka, zrobić przerwę lub odpowiednio zmienić siłę głosu. Na ogół panował klimat radosnego skupienia. Dzieci bardzo chętnie uczestniczyły we wszystkich rodzajach zajęć. Motywowało je poczucie odnoszonego sukcesu oraz zaufanie do prowadzących kurs.
3. Zbyt duże grupy dzieci utrudniają prowadzenie ćwiczeń i obniżają ich efektywność. Dobrym rozwiązaniem okazało się dzielenie grupy 14-osobowej na dwie mniejsze. W ten sposób wszystkie dzieci w równym stopniu mogły wziąć udział w zaplanowanym działaniu. Pomoc asystentki w takich przypadkach była nieodzowna.
4. Doświadczenia studentek potwierdzają absolutną konieczność wydłużenia fazy recepcyjnej

¹² Czwartą osobą biorącą udział w projekcie nie złożyła jeszcze swojej pracy.

¹³ Prace zostały mi udostępnione przez ich promotorkę Annę Jaworowską po zdaniu przez autorki egzaminie dyplomowym.

¹⁴ Autorki referowanych prac oraz ich promotorka nie wiedziały, że ich prace będą wykorzystane jako źródło informacji na temat nauczania języków obcych w przedszkolach.

¹⁵ Dla potrzeb kursu zaplanowano 24 tematy, z których zrealizowano 21. Por. Bratek 2008:81.

¹⁶ M. Kozubska, E. Krawczyk, C. Zastąpiło (2005), *Ich und du*, Warszawa: Wyd. Szkolne PWN i Mac Fee Keer, M. Montintin (2002), *Kinderland: Eveil à l'allemand*, Natkan Jeunesse.

oraz wysoką skuteczność i siłę motywacyjną ćwiczeń ruchowych do kształcenia tej sprawności. Obserwowano stały i systematyczny wzrost sprawności receptywnych. W grupie nauczanej metodą narracyjną poziom tej sprawności po pół roku nauki był już tak wysoki, że całą lekcję można było przeprowadzić w języku obcym. Te same dzieci wzięły udział w lekcji pokazowej jednej ze studentek. Mimo wydłużonej fazy percepcji dzieci z pełnym powodzeniem włączały się do prowadzonej przez studentkę narracji tekstu, wypowiadając we właściwym czasie swoje kwestie¹⁷.

5. Zbyt wczesne formy reproduktywnego użycia języka obcego nie kończyły się oczekiwanym powodzeniem. Po takich wysiłkach obserwowano szybki spadek zainteresowania tą formą zajęć, a nawet nauką języka obcego (E. Bratek 2008:81; Augustyniak 2008:56). Wszelkie takie próby oznaczały wyraźną stratę czasu. **Równoczesna aktywność receptywna i produktywna dzieci miała wyraźnie negatywny wpływ nawet na poziom ich sprawności rozumienia. Osiągały one znacznie gorsze wyniki niż te dzieci, które mogły skoncentrować się wyłącznie na aktywności receptywnej.** Stwierdzenie to potwierdza A. Jaworowska na podstawie swoich systematycznych hospitacji. Zjawisko negatywnego oddziaływania sprawności produktywnych na efektywność procesów receptywnych wyjaśnia zasada ograniczonej pojemności uwagi (Karcher 1988:215 i n.; Lutjeharms 1994:40 i n.). W innych sytuacjach dzieci samodzielnie i spontanicznie podejmowały próby użycia języka obcego, jeśli z własnej woli chciały coś zakomunikować. Wynika stąd wniosek, że na zajęciach nie wolno wymuszać reproduktywnego użycia języka obcego. Dzieci same decydują o tym, kiedy i w jaki sposób chcą go użyć. Aby tak się stało, muszą dojrzeć do tego mentalnie oraz mieć osobistą potrzebę zakomunikowania czegoś (patrz Iluk 2002:22 i n. i 55 i n.).
6. Znaczącą rolę pełnią wzmocnienia, zwłaszcza te pozytywne. Po zakończeniu zajęć aktywne

i grzeczne dzieci otrzymywały nagrody, które przyklejały na tablicy pod swoim imieniem. W jednym przypadku były to buteleczki pełne miodu, który uwielbia miś, maskotka stosowana na zajęciach. Jeśli dziecko było niegrzeczne, dostawało pustą buteleczkę. Skuteczność działań motywacyjnych była różna. Dlatego wydaje mi się, że w trakcie przygotowania nauczycielskiego należałoby zwrócić większą uwagę na zagadnienia związane z technikami wzmocnienia (verte Iluk 2002:72 i n.).

7. Wszystkie studentki dostrzegły zalety bajek i ich walory dydaktyczne. Jednomyślnie uznały, że stwarzają one większe możliwości urozmaicenia procesu nauczania, a uczniom widoczną przyjemność i satysfakcję, mimo iż w początkowym okresie opierały się przed konsekwentnym wdrożeniem metody narracyjnej. Nawet w grupie nauczanej metodą narracyjną na początku podjęto próby tradycyjnego sposobu nauczania, ponieważ zabrakło wiary w jej powodzenie. W takiej sytuacji jej konsekwentne wdrożenie musiało być wymuszone przez opiekuna projektu. Brak doświadczenia, wiary w sukces oraz silne poczucie niepewności były czynnikami silnie blokującymi (Augustyniak 2008:55). Natomiast w drugiej grupie metodę tę zastosowano dopiero wtedy, kiedy po wymianie doświadczeń między zainteresowanymi osobami okazało się, że rezultaty ich pracy są niewspółmierne do wkładanego wysiłku i nieporównywalne z efektami w grupie nauczanej metodą narracyjną.
8. Wysoko należy ocenić dbałość wszystkich studentek o to, by w toku kursu nie dochodziło do szybkiego zróżnicowania się poziomu kompetencji językowej dzieci. Przyjęte rozwiązania organizacyjne: równoczesny udział lektorki i jej asystentki w lekcji, elastyczne modyfikowanie zaplanowanych zajęć w nieprzewidzianych sytuacjach oraz brak presji materiałowej charakterystycznej w szkole są godne popularyzacji.
9. Najważniejszą sprawą jest efektywność nauczania metodą narracyjną i progresji książkowej.

¹⁷ Dla celów dokumentacyjnych lekcja została utrwalona na filmie.

Jak już wspominałem, opisany tu projekt był systematycznie hospitowany i monitorowany przez wykładowcę kolegium – A. Jaworowską. W czerwcu 2008 r. przeprowadziła ona szeroko zakrojony pomiar dydaktyczny w celu ustalenia poziomu kompetencji językowej i sprawnościowej osiągniętego przez wszystkie dzieci. Szczegółowe informacje na ten temat będzie można uzyskać w jej publikacjach¹⁸. Na podstawie pierwszych holistycznych ocen można śmiało stwierdzić, że grupa narracyjna zrobiła o wiele większe postępy w nauce języka niemieckiego niż grupa kontrolna, nauczana metodą tradycyjną, bazującą na łagodnej progresji leksykalnej i minimalnej progresji gramatycznej z równoczesnym kształceniem sprawności mówienia.

10. Z udostępnionego filmu, na którym nagrano dwie lekcje, wynika, że w trakcie zajęć dbano o częstą zmianę aktywności dzieci. W ciągu 30 minut wykonywały one z zaangażowaniem i widoczną przyjemnością wiele różnych zadań. Na ogół były one połączone z działaniem ruchowym. Świadczy to o dużym urozmaiceniu toku nauczania. Natomiast poważne zastrzeżenia można mieć do poprawności tzw. języka lekcyjnego i wprowadzanych struktur zdaniowych. W pierwszym przypadku wiele poleceń typu: *Zasłaniamy oczy! Weź ze stołu obrazek! Podejdź do obrazka!* było sformułowanych niepoprawnie. W swoich pracach na ten temat zwracałem uwagę na to, że język lekcyjny – wbrew pozorom – nie jest taki prosty, jak to się wydaje nauczycielom języków obcych. Obowiązujące związki łączliwe w tym zakresie są często odmienne niż w języku ojczystym, dlatego możliwość popełnienia błędu interferencyjnego (kalkowanie motywu nazwotwórczego lub struktury języka polskiego) jest bardzo duże (Iluk 1994 i 1995). Nie mniej groźne dla procesu kształcącego jest podawanie konstrukcji zdaniowych, w których nie przestrzega się podstawowych zasad gramatyki. W oglądanym materiale najbardziej

rażącym błędem było nierespektowanie komunikatywnych zasad użycia rodzajników. Jak wiadomo, ich stosowaniem w języku niemieckim sterują ściśle określone zasady. Dlatego zdanie typu *Das ist der Baum*, wypowiedziane bez uprzedniego kontekstu jest zdaniem niepoprawnym. Głównym powodem tego stanu rzeczy było wprowadzanie leksyki w bezkontekstowych strukturach zdaniowych.

■ Uwagi końcowe

Planując zajęcia w przedszkolu, nie można lekceważyć aspektu czasowego. Dwie lekcje po pół godziny w tygodniu to nie jest wystarczający limit czasu, w ramach którego dzieci mogą **trwale** zapamiętać wprowadzany materiał językowy. Według H. Rücka (1989) niezbędne minimum, w którym procesy konstrukcyjne mogą zadziałać efektywnie, wynosi 135 minut tygodniowo i powinno być rozłożone równomiernie. Przystawianie języka w warunkach poniżej tego minimum praktycznie uniemożliwia działanie mechanizmów mentalnych, rekonstruujących system języka w oparciu o intuicyjne tworzenie hipotez i ich weryfikację, tak jak odbywa się to w przyswajaniu języka w naturalnym środowisku obcojęzycznym.

Ustosunkowując się do pytania z początku artykułu – *Czy krzyk nauczyciela musi być stałym elementem procesu edukacyjnego?* – można zaryzykować stwierdzenie, że upominanie lub mobilizowanie uczniów za pomocą krzyku jest dość powszechną praktyką. To prawda, że małe dzieci mają problemy z koncentracją, są ruchliwe i głośne, szybko się nudzą itd. Należy jednak pamiętać, że wiele czynników może powodować brak zainteresowania, znudzenie i w konsekwencji niechęć do współpracy. Najważniejsze z nich to (Iluk 2002:64):

- niedostosowanie oczekiwań i wymogów w stosunku do możliwości receptywnych i produktywnych uczniów,
- nieuwzględnianie szybkości uczenia się i tempa zapamiętywania¹⁹,

¹⁸ Podobne pomiary w szkole podstawowej na I etapie edukacyjnym przeprowadziła J. Gładysz 2007.

¹⁹ Z obserwacji zachowań uczniów wynika, że najwolniej pracujące dziecko potrzebuje sześciokrotnie więcej czasu na wykonanie jakiegoś zadania niż dziecko pracujące najszybciej (Bauer 1997:32).

- ignorowanie indywidualnych predyspozycji do koncentracji,
- nieuwzględnianie stylów poznawczych dzieci,
- zbyt krótki czas na osłuchanie się z językiem i wewnętrzne przetworzenie nowego materiału leksykalnego i gramatycznego,
- wymóg perfekcyjnej imitacji wzorców fonetycznych, paradygmatów morfologicznych i składniowych,
- zabawy i gry, bazujące na rywalizacji. Uczucie przegranej, porażki lub eliminacji z dalszej gry jest dla dzieci bardzo przykre. Silnie demotywuujące są dryle językowe oraz przedwczesne próby reproduktywnego użycia języka obcego. Zadania, które językowo przerastają możliwości dzieci lub są nudne i nie sprawiają im widocznej przyjemności, powodują, że stają się one niespokojne i zaczynają przeszkadzać w lekcji²⁰.

Zatem zajęcia językowe w tym przedziale wiekowym powinny być tak prowadzone, aby dzieci w nich uczestniczące nie doświadczały negatywnych emocji (nudy, lęku, stresu, przykrości itp.). Jak wiadomo, wywierają one niezwykle silny, negatywny wpływ nie tylko na bardzo wrażliwą osobowość, lecz także na późniejsze postawy i zachowania uczniów w szkole. Wczesne i negatywne doświadczenia w tym zakresie powodują, że dzieci dość trwale mogą zniechęcić się do nauki danego języka w późniejszym wieku. Byłby to najgorszy efekt podjętej inicjatywy w przedszkolu. Może też być odwrotnie: dzięki dobrym doświadczeniom dzieci i ich rodzice wybiorą ten język obcy, którego z powodzeniem uczyły się przed rozpoczęciem edukacji szkolnej. Jeśli nie możemy zagwarantować optymalnych warunków nauczania języków obcych, to nie podejmujemy takich inicjatyw i chrońmy małe dzieci przed negatywnymi doświadczeniami w nauce języka obcego w wieku przedszkolnym.

Bibliografia

Arabski J. (1996), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”.

- Asher J. (1982), *Learning another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*, Los Gatos: Sky Oaks.
- Augustyniak M. (2008), *Erfahrungen in der Sprachvermittlung und im Testen im Kindergarten, dargestellt am Beispiel des Märchens „Das Abenteuerpicknick”*, Cieszyn. Niepublikowana praca licencjacka.
- Bauer R. (1997), *Lernen an Stationen in der Grundschule. Ein Weg zum kindergerechten Lernen*, Berlin: Cornelsen.
- Bleyhl W. (2001), *Was heißt es, eine Sprache zu erwerben, und dies in der Schule?*, „Fremdsprachenunterricht”, z. 4, s. 246-251.
- Bleyhl W. (2005), *Fremdsprachenlernen – „gesteuert” oder nach den Prinzipien des Mutterspracherwerbs?*, „Praxis Fremdsprachenunterricht”, z. 3, s. 2-7.
- Blondin Ch. i in. (1998), *Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung*, Berlin: Cornelsen.
- Bratek E. (2008), *Probleme des Fremdsprachenlernens im Vorschulalter und Möglichkeiten des Testens, dargestellt am Beispiel der Geschichte „Familie Meier im Zoo”*, Cieszyn. Niepublikowana praca licencjacka.
- Clausen C. (2005), *Es wird Zeit... erzählt den Kindern wieder Geschichten!*, „Frühes Deutsch”, z. 4, s. 32-35.
- Diehl E. i in. (2000), *Grammatik: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Erwerb Deutsch*, Tübingen: Niemeyer.
- Edelmann W. (1994), *Lernpsychologie*, Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Gładysz J. (2007), *Empirische Untersuchungen der Effizienz des narrativen Ansatzes*, „Orbis linguarum”, Wrocław, T. 32, s. 205-231.
- Hellwig K.-H. (1986), *Elementare Erzähltexte als Hinführung zur Literatur im Englischunterricht*, „Der fremdsprachliche Unterricht”, z. 77, s. 3-13.
- Iluk J. (1994), *Schwierigkeiten im Gebrauch der deutschen Unterrichtssprache*, „Glottodidactica”, s. 65-73.
- Iluk J. (1995), *Verstehen und Gebrauch deutscher unterrichtsbezogener Redemittel*, w: „Aspekte der Wortschatzbeschreibung für Unterrichtszwecke”, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, s. 22-31.
- Iluk J. (2002), *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Iluk J. (2006), *Emotionale Aspekte des (Fremdsprachen)Lernens*, w: Z. Mielczarek (red.), „Erinnerte Zeit, Festschrift für Lothar Pikulik zum 70. Geburtstag”, Częstochowa: Wyd. Wyższej Szkoły Lingwistycznej w Częstochowie, s. 273-281.
- Karcher G. (1988), *Das Lesen in der Erst – und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik*, Heidelberg: Wydawnictwo Groos.
- Krashen S.D. (1981), *Aptitude an attitude in relation to second language acquisition and learning*, w: K.C. Doller

²⁰ Podobne wnioski formułują ww. studentki (verte Augustyniak 2008:56).

- (red.) „Individual differences and universals in language learning aptitude”, Rowley, Mass.: Newbury House Publishers Inc.
- Krashen S.D. (1985), *The input hypothesis: issues and implications*, Oxford, New York: Pergamin Press.
- Lenontiev A. (1991), *Etno- und psycholinguistische Dimensionen des frühen Fremdsprachenlernens*, w: K. Ermert (red.) „Frühes Fremdsprachenlernen – Schulreform für Europa. Loccumer Protokolle” 63/1990, Rehburg-Loccum, s. 12-21.
- Leopold-Mudrack A. (1998), *Fremdspracherziehung in der Primarstufe. Voraussetzungen, Konzept, Realisierung*, Münster i in., Wydawnictwo Waxmann.
- Lovik Th. (1996), *Total Physical Response: Beschreibung und Beurteilung einer innovativen Methode*, „Flul” z. 25, s. 38-47.
- Lutjeharms M. (1994), *Lesen in der Fremdsprache: Zum Leseprozess und zum Einsatz der Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht*, „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung”, H. 5(2), s. 36-77.
- McCandless P., Winitz H. (1986), *Test of pronunciation following one year of comprehension instruction in the college of German*, „Modern Language Journal”, z. 4, s. 355-362.
- Pyszny M. (2008), *Fremdsprachenunterricht im Vorschulalter und Möglichkeiten der Evaluation des Lernfortschritts, dargestellt am Beispiel des Märchens „Der Klob”*, Cieszyn. Niepublikowana praca licencjacka.
- Rück H. (1989), *Französisch in der Grundschule – spielend leicht?*, w: W. Kleinschmidt (red.) „Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis. Festschrift für H. Christ”, Tübingen: Narr, s. 261-267.
- Sadownik B. (2008), *Grammatikinstruktion in Lehrwerken und ihre Effizienz für Fremdsprachenlerner – psycholinguistische Perspektive*, w: J. Janoszczyk, L. Krzysiak, J. Żmudzki (red.), „Deutsch lernen und lehren mit Lehrwerken. Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft”, Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 63-90.

(lipiec 2008)

Anna Jaworowska¹
Cieszyn



Rozwijanie sprawności receptywnych w przedszkolnym nauczaniu języka obcego

Nauczanie języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym to temat stosunkowo świeży. Wszelkie ogólne metodyczno-dydaktyczne założenia na tym etapie nauki nie sprawdzają się. Wielu uczących często nie wie, jakimi kryteriami powinni się kierować przy doborze odpowiednich materiałów dydaktycznych oraz jakie metody pracy wybrać.

Nauczycielom języków obcych brak jest wystarczającego przygotowania pedagogicznego do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym, co dodatkowo pogłębia trudności. Stosunkowo niewiele jest też publikacji na ten temat na naszym rynku. Jedną z najobszerniejszych, skierowaną bezpośrednio do nauczycieli języka obcego, jest książka Jana Iluka *Jak uczyć małe dzieci języków obcych*. Mnie osobiście zainteresował zawarty w niej pogląd o nadrzędności sprawności receptywnych w nauczaniu języka obcego dzieci.

Głosi on, że „prawidłowy rozwój kompetencji obcojęzycznej rozpoczyna się od wykształcenia umiejętności rozumienia. W tym celu niezbędne jest bogate doświadczenie receptywne, które pozwala wytworzyć i zorganizować wewnętrzną reprezentację systemu językowego oraz programy sterujące produkcją językową. W oparciu o różne warianty realizacyjne języka najpierw tworzą się mentalne normy morfofonologiczne (mentalne reprezentacje, prototypy) sterujące percepcją i produkcją obcojęzycznych dźwięków. Bez tego typu matryc nie można wykształcić stabilnej, prawidłowej wymowy, tj. mentalnego i neurologicznego programu sterującego aparatem artykulacyjnym. Dziecko zmuszone do przedwczesnej reprodukcji imituje wyłącznie to, co spostrzega przez filtr języka pierwszego (L1) i do czego jest zdolne w oparciu o L1. A więc wykorzystuje utrwalone programy percepcyjne i motoryczne języka ojczystego i automatycznie ulega interferencji.

¹ Autorka jest nauczycielką NKJO w Cieszynie.

(...) *To samo dotyczy przyswajania leksyki. Nowo poznane słowo staje się najpierw częścią tzw. leksykonu pasywnego. Tu następuje jego integracja oraz reorganizacja pola semantycznego, ponieważ każdy nowy element leksykalny wpływa na jego strukturę. Niezbędne są tu porównania i kontrasty semantyczne, morfologiczne, składniowe i stylistyczne. (...) Do czasu wytworzenia zrębów wewnętrznej (mentalnej) reprezentacji nowego systemu językowego uczący się nie mogą poprawnie posługiwać się językiem obcym. Dlatego w tym okresie produktywne użycie języka powinno być ograniczone do minimum*", gdyż w przeciwnym razie może to utrudnić jego przyswajanie (Iluk 2002:55-56).

Zasada ta, jak widać, odpowiada naturalnym etapom rozwoju języka ojczystego u dziecka. Tu także w pierwszej kolejności jest rozwijana sprawność rozumienia. Pogląd ten potwierdza także metoda *Total Physical Response* – TPR, zwana inaczej metodą reagowania całym ciałem, która w warunkach przedszkolnych sprawdza się doskonale. Punkt wyjścia dla tej metody stanowi przekonanie, że biologiczny schemat nabywania języka obcego (L2) jest identyczny jak w języku ojczystym (L1), a zatem prawidłowy przebieg uczenia się L2 jest uzależniony od zachowania prawidłowych proporcji między czterema kolejno następującymi po sobie fazami – słuchania, mówienia, czytania i pisanania. Nabywanie języka ojczystego dziecko rozpoczyna od fazy receptywnej obejmującej obserwację werbalnych i niewerbalnych zachowań opiekuna, na które odpowiada ono za pośrednictwem coraz bardziej poszerzających swój zakres czynności motorycznych (potakiwanie, wskazywanie, dotykanie, chwytywanie itd.). Przy przenoszeniu tego schematu na przyswajanie języka obcego jest ważny początkowy etap słuchania ze zrozumieniem, który ze względu na czasochłonność internalizacji danych językowych powinno się przedłużyć i zarazem wzmocnić niewerbalnymi środkami ekspresji, umożliwiającymi dziecku spontaniczną zabawę językiem, niezakłóconą przedwczesną produkcją werbalną (Zawodniak 2001:195-196).

Systematyczne obserwacje prowadzone od kilku lat w państwowych przedszkolach numer 1 i 8 w Cieszynie potwierdzają słuszność powyższych tez, iż kształcenie sprawności receptywnych w nauce języka obcego dzieci powinno się zdecy-

dowanie wydłużyć. Oznacza to w praktyce, że nie należy przedwcześnie zmuszać dzieci do reprodukcji wprowadzanych treści. Uczący powinni przede wszystkim skoncentrować się na ćwiczeniach receptywnych, a więc takich, w których uczeń reaguje niewerbalnie, sygnalizuje, że rozumie przekazywany przez nauczyciela komunikat.

O ile na początku, w trakcie prezentacji nowego materiału, niektóre dzieci wykazują naturalną skłonność do natychmiastowego powtarzania, nawet jeśli nauczyciel tego od nich nie oczekuje, o tyle już w trakcie ćwiczeń utrwalających – jeśli są to ćwiczenia receptywne – to już się nie zdarza. Dzieci jakby o tym zapominają, bardzo mocno angażując się zabawę. Są rozluźnione, odczuwają wyraźną radość i koncentrują się jedynie na tym, aby zrozumieć i właściwie zareagować, a to wszystko wydaje się nieodłącznym elementem zabawy. Ćwiczenia reproduktywne, zbyt wcześnie zastosowane, nie wywołują u dzieci tak pozytywnych emocji.

Mimo rozbudowanych umiejętności imitacyjnych, konieczność powtarzania nowych słów stanowi dla nich dodatkowe utrudnienie, a to je zniechęca. Nawet jeśli ćwiczenia są atrakcyjne, dzieci nie potrafią tego docenić, gdyż zbyt wczesna reprodukcja, często trudnych dla nich słów, blokuje je.

Można podejmować próby powtarzania chórem. Często jednak nie dają one pożądanego efektu. Dzieci nie czują się wprawdzie zestresowane, ale zniekształcenie wymowy u jednego dziecka przenosi się automatycznie na inne, w efekcie czego powstaje „fonetyczny bełkot”.

Z moich obserwacji wynika, że dzieci same wybierają właściwy moment, kiedy powtarzanie nowych treści (już zwykle poprawne) staje się odruchem naturalnym. Jest to swego rodzaju dojrzałość, wynikająca z tego, że dzieci miały możliwość uprzedniej wielokrotnej receptywnej konfrontacji z tymi właśnie treściami. Miały więc możliwość zbudowania własnych hipotez dotyczących znaczenia tych treści oraz ich zweryfikowania.

Wnikliwe obserwacje zajęć prowadzone według sporządzonego przeze mnie arkusza hospitacyjnego pozwalają także wnioskować, że dzieci już po pierwszych zajęciach są w stanie przyswoić sobie receptywnie wiele treści.

Potrafia odpowiednio zareagować i tym samym udowodnić, że rozumieją znaczenie poszczególnych wyrazów i zdań. Jeśli zbyt szybko wymagamy od dzieci powtarzania, wytwarza się swego rodzaju chaos, który przeszkadza w zapamiętywaniu i wywołuje dezorientację. Z moich obserwacji jasno wynika także, że dzieci zapamiętują więcej i efektywniej, jeśli oczekujemy od nich przyswojenia (zapamiętania) treści tylko na poziomie receptywnym. Jeśli natomiast od początku utrwalają rozumienie, jednocześnie powtarzając, to efektywność trwałego zapamiętania jest dużo niższa.

Oto kilka przykładów ćwiczeń receptywnych, które łatwo można przetransponować na różne obszary tematyczne. Typową formą reakcji niewerbalnych w ćwiczeniach receptywnych jest wskazywanie oraz przyporządkowywanie. Dzieci siedzą w kręgu na dywanie, na środku znajdują się rekwizyty bądź obrazki.

- Nauczyciel podaje polecenie, np. *Pokaż mi, gdzie jest skarb Kubusia Puchatka*, a wyznaczone dziecko wykonuje zadanie.
- Nauczyciel krótko opisuje obrazek w języku obcym, np. *Laura siedzi na tapczanie i czyta książkę*, a dzieci wskazują obrazek, który ją ilustruje.
- Dzieci układają obrazki w kolejności zgodnie z przedstawioną przez nauczyciela historią lub innym krótkim tekstem narracyjnym, np. *Kubuś Puchatek i Prosiaczek podziwiają kolorową tęczę* itd.
- Nauczyciel wycina z kartonu koła (średnica ok. 10 cm), nakleja na nie obrazki przedstawiające określone treści, np. *Ewa skacze na skakance*. Z drugiej strony przymocowuje gumkę tak, aby dzieci mogły założyć tabliczki na dłonie i stopy. Dzieci siedzą w kole na dywanie, nauczyciel opisuje krótko obrazek, a dziecko, które ma odpowiedni obrazek, pokazuje go pozostałym dzieciom. Nauczyciel może poprosić o potwierdzenie.

Inną formą odpowiedzi niewerbalnej jest ruch, skądinąd tak ważny w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym.

- Dzieci poruszają się w takt muzyki, każde ma na szyi emblemat przedstawiający jakiś przedmiot lub scenkę, np. *lew, książka, kredki; Paula bawi się ze swoim psem Hugiem* itp. Muzyka cichnie, dzieci się zatrzymują. Nauczyciel wypowiada

wyraz lub zdanie, a dziecko z właściwym emblematem obraca się wokół własnej osi.

- Emblematy można wykorzystać w innej zabawie. Dzieci stoją w kręgu, nauczyciel wypowiada określoną treść a następnie rzuca piłkę do wybranego dziecka. Jeśli treść ta zgadza się z treścią emblematu dziecko chwyta piłkę, jeśli nie, pozwala jej upaść.
- Dzieci – rybki (mają na szyi emblematy) pytają nauczyciela – krokodyla: *Panie Krokodylu, czy możemy przejść na drugą stronę?*. Nauczyciel odpowiada: *Tak, ale tylko koty, truskawki* itp. Kiedy dzieci z odpowiednimi emblematami próbują przebiec na drugą stronę, nauczyciel próbuje je schwytać.
- W sali, w różnych miejscach są rozwieszone obrazki. Dzieci tworzą pociąg. Nauczyciel podaje odpowiednią treść, osoba prowadząca pociąg zmierza do odpowiedniej stacji, np. *A teraz jedziemy do stacji – czerwony kapelusz*.
- Nauczyciel pokazuje obrazek i wypowiada zdanie, np. *Laura ma na sobie zieloną sukienkę*. Jeśli jego treść zgadza się z treścią obrazka, dzieci skaczą, jeśli nie, pozostają na miejscu (lub ustawiają się przy obrazku przedstawiającym smutną bądź uśmiechniętą buzię).
- Nauczyciel dzieli dzieci na grupy. Każda otrzymuje małe obrazki oraz słomki do picia. Dzieci próbują zassać karteczki i przenieść na przydzielony talerz (nie wolno używać rąk). Następnie nauczyciel wypowiada zdanie, np. *Iga gra na komputerze*, a dzieci wybierają odpowiedni obrazek spośród tych, które udało im się zdobyć.
- Nauczyciel dzieli dzieci na dwie grupy, każda ma taki sam obszar do zabawy. Zadaniem każdej grupy jest rzucić jak najwięcej papierowych talerzy (wraz z naklejonymi na nie obrazkami) w obszar przeciwnika. Nauczyciel wypowiada określoną treść, np. *Kubuś Puchatek świętuje swoje urodziny*, a dzieci wybierają właściwy obrazek – talerz spośród tych, które udało im się zdobyć.

Kolejna możliwa forma reakcji dzieci w przypadku ćwiczeń receptywnych to odpowiedź twierdząca lub przecząca. Dzieci reagują za pomocą mimiki, choć werbalna reakcja *tak/nie* w języku obcym jest u nich odruchowa.

- Nauczyciel przewiązuje wybranemu dziecku oczy. Następnie otrzymuje ono do ręki przedmiot. Dotykając go, dziecko reaguje na pytanie nauczyciela, np. *Czy to jest cytryna?* (przedmiot można ukryć w worku).
- Dzieci siedzą w kręgu. Nauczyciel rozkłada obrazki lub przedmioty. Wyznaczone dziecko zabiera jeden, nauczyciel pyta: *Czego brakuje? Czy to jest banan?*. Dzieci reagują *tak/nie*.
- Dzieci tworzą z włóczki wybrane kształty. Nauczyciel pyta: *Czy to jest tęcza?*.
- Dzieci podają sobie z rąk do rąk zaczarowaną skrzynkę. W tle słychać muzykę. Kiedy muzyka cichnie, dziecko, które w danym momencie trzyma skrzynkę, wyjmuje z niej obrazek lub przedmiot. Nauczyciel wypowiada zdanie, np. *Ewa idzie na spacer ze swoją przyjaciółką*, a dziecko musi zdecydować, czy to prawda czy fałsz.
- Nauczyciel przygotowuje obrazki z przyklejonymi do nich małymi magnesami oraz wędkę z małym magnesem na jej końcu. Wybrane dziecko próbuje złowić obrazek. Następnie nauczyciel pyta w języku obcym: *Czy to jest samolot?*.
- Nauczyciel przygotowuje dużą kostkę do gry z naklejonymi na poszczególne pola obrazkami. Wyznaczone dziecko rzuca kostką, a nauczyciel pyta: *Czy to jest pluszowy miś?*.
- Nauczyciel przygotowuje duży arkusz szarego papieru, na środku wycina otwór. Obrazki wkłada w plastikowe kapsułki (można wykorzystać te z Kindermiespodziaki). Następnie umieszcza jedną z nich na papierze, a dzieci trzymając go, poruszają nim tak, aby kapsułka wpadła w wycięty otwór. Wybrane dziecko wyjmuje obrazek, nauczyciel pyta w języku obcym: *Czy to jest pomarańcza?*.

Ćwiczenia te bardzo podobają się dzieciom, mali uczniowie chętnie angażują się w zabawę, gdyż zadania te łączą działanie językowe z działaniem ruchowym, a ponadto umożliwiają naukę rozumienia w języku obcym.

Jak wcześniej wspomniałam, z czasem zaciera się granica między ćwiczeniami receptywnymi i reprodukcyjnymi. Dzieci przejmują inicjatywę i już bez sugestii nauczyciela powtarzają ćwiczone treści.

W ogólnym ujęciu naukę języka obcego w wieku przedszkolnym charakteryzuje daleko idąca elementarystyka. Wielu nauczycieli sądzi, że ogólny input językowy, z jakim dziecko konfrontuje się podczas zajęć powinien być tak samo elementarny, jak elementarny jest materiał, który dzieci powinny sobie przyswoić. Dla wszystkich jest oczywiste, że nauczyciel powinien systematycznie wprowadzać stałe polecenia lekcyjne wraz z odpowiednimi, objaśniającymi je gestami i mimiką. Z czasem przekaz niewerbalny staje się zbędny, a mali uczniowie samodzielnie powtarzają polecenia, tłumacząc je często na język polski.

Z moich obserwacji wynika także, że nauczyciel może bez obaw używać na zajęciach języka obcego. Jeżeli kontekst sytuacyjny jest jasny, tzn. nauczyciel wyjaśnia przebieg kolejnego ćwiczenia, pokazując kolejne jego etapy za pomocą gestów i odpowiednich rekwizytów, dzieci rozumieją przekazywany im komunikat. Czasem dla upewnienia się można poprosić któreś dziecko o wyjaśnienie w języku polskim, ale to rzadko bywa konieczne. Dotyczy to zwłaszcza objaśnień nowych form ćwiczeń.

Ponadto konsekwentne użycie języka obcego przez nauczyciela z jednej strony dyscyplinuje dzieci (budzi w nich swego rodzaju respekt), a z drugiej powoduje, że nie występuje u nich blokada typu: nie rozumiem. Dzieci mimo wszystko próbują wsłuchać się w przekazywany im komunikat i zrozumieć go. To, że komunikacja na zajęciach odbywa się w języku obcym, staje się dla nich czymś oczywistym. Starają się one w naturalny sposób uczestniczyć w zajęciach, biorąc aktywny udział w zabawie. Najważniejsze jest jednak to, że z czasem zdarza im się coraz częściej formułować samodzielnie proste komunikaty w języku obcym, adekwatne do sytuacji. Należy więc, w związku z tym, dać im możliwość zanurzenia się w język, a teza o elementarnym jego użyciu na etapie przedszkolnym wydaje się błędna.

Bibliografia

- Iluk J. (2002), *Jak uczyć małe dzieci języków obcych*, Katowice: Wydawnictwo „Gnome”.
- Zawodniak J. (2001), *Zastosowanie metody „Odpowiedzi całym ciałem” (TPR) w nauczaniu języka obcego dzieci*, „Studia Neofilologiczne II”, Częstochowa: Wydawnictwo WSP.

(wrzesień 2008)

Krzysztof Polok¹
Bielsko-Biała



Testy jako instrumenty glottodydaktyczne

W czasach, gdy pojęcie akwizycji języka jest powszechnie rozumiane jako proces, a więc seria działań świadomie rozłożonych w czasie, pojęcie świadomego uczestnictwa ucznia w działaniach przyswojenia sobie struktur i pojęć nabiera istotnego znaczenia. Chodzi tu przede wszystkim o wdrożenie takich technik nauczania, aby uczeń sam chciał uzyskać jak najwięcej podczas swoich kontaktów z językiem. A więc zaproponowanie mu takich sposobów kontaktu, które odsuną na bok rutynę, nudę i szarą lekcyjną rzeczywistość, jakże często goszczącą na wielu lekcjach języka obcego. Oczywiście działania tego typu są możliwe po spełnieniu różnego typu warunków wstępnych.

Podstawowe aspekty motywacji szkolnej

Zgodnie z powszechnie obowiązującą definicją motywacji można za nią uznać wszelkie „siły napędowe regulujące podjęcie, kontynuację, ukierunkowanie i energię zachowania skierowanego na cel” (Parkinson, Colman 1995:134). Jest to więc zespół wolicjonalnych działań ludzkich charakteryzujących się nie tylko zgodą człowieka na podjęcie danego typu postępowania, ale również świadomym w nim uczestnictwem. Uczestnictwo to będzie wynikać albo z pobudek wewnętrznych, albo zewnętrznych. Bódcze i o charakterze wewnętrznym, i zewnętrznym będą występować w różnych proporcjach, które będą zależeć zarówno od rodzaju zadania, jak i jego percepcji społecznej oraz indywidualnej (np. Breckler, Greenwald 1986).

Bez wątplenia motywacja do działania odgrywa istotną rolę podczas nauki szkolnej. Motywacja tego typu stanowi integralny element całego procesu nauki, a odpowiednio umotywowany

uczeń sam będzie chciał rozwiązać daną kwestię edukacyjną, docierając w ten sposób do poziomu jej wewnętrznej internalizacji. Nauczyciel, będąc w tym wypadku instruktorem oraz koordynatorem pracy ucznia, powinien więc zaproponować taki sposób postępowania, dzięki któremu uczeń nie tylko dostrzeże sens swojego działania, ale przede wszystkim będzie w stanie świadomie dotrzeć do powodów usprawiedliwiających wybrany przez siebie sposób działania.

Podczas pracy motywującej z uczniem należy jednak pamiętać o szeregu zagrożeń i niebezpieczeństw. Jednym z nich jest nadopiekuńczość dydaktyczna nauczyciela, sytuacja – w opinii wielu nauczycieli – dydaktycznie motywująca, ponieważ wskazująca uczniowi (po raz pierwszy) sposoby rozwiązania wielu kwestii, z którymi w innym wypadku – jak sądzą nauczyciele – uczeń po prostu nie umiałby sobie poradzić. Uczeń, prowadzony podczas nauki za rękę, któremu nie daje się odczuć smaku samodzielnego (i zwycięskiego) działania, który podczas całego procesu przyswajania wiedzy jest informowany przez nauczyciela o każdym następnym kroku, który powinien podjąć, nie jest tak naprawdę uczniem motywowanym, a z pewnością nie świadomie. Wykonuje biernie wolę nauczyciela, jest posłuszny wobec jego autorytetu, choć nie rozumie sensu działań. Uczeń taki z reguły ufa swojemu nauczycielowi i nie widzi powodów, aby wątpić w sens sugerowanego przez nauczyciela postępowania. Jeśli nauczyciel wymaga od ucznia, na przykład aby ten nauczył się na pamięć 20 nowych słówek, które pojawiły się na lekcji, to uczeń z pewnością się ich bez pytania nauczy (mimo że nie przybliży go to do zrozumienia istoty języka).

Równocześnie jednak uczeń jest świadomym obserwatorem procesu nauczania (Wygotski,

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

1989). Ponieważ końcowym celem jego działalności edukacyjnej jest opanowanie pewnego zakresu wiedzy w sposób pozwalający mu na w miarę swobodne poruszanie się na danym obszarze, uczeń, który wykonał zalecany mu przez nauczyciela zestaw kroków (np. ćwiczeń) i w dalszym ciągu nie czuje się zbyt pewnie w przerabianym obszarze wiedzy, zaczyna ponownie analizować poczynione kroki. Jeśli wykonał wszystkie polecenia nauczyciela, dotarł do ich końca i w dalszym ciągu nie rozumie zagadnienia, to wyciąga logiczny wniosek, że gdzieś musiał nastąpić błąd. Z uwagi na to, iż uczeń nie dopuszcza do siebie myśli, że błędne mogłyby być zalecenia nauczyciela, dochodzi w końcu do wniosku, że materiał jest zbyt trudny, aby można go było opanować samodzielnie (ci, którzy tego dokonali, to z reguły kujony), a on sam zbyt mało wie, aby na danym obszarze wiedzy zacząć poruszać się samodzielnie. W tej sytuacji jedynym skutecznym – jak mu się wydaje – sposobem postępowania jest nauczenie się całego materiału na pamięć (w końcu często uczy się na pamięć słówek i nauczyciel jest zadowolony), by zaliczyć najbliższy sprawdzian.

Nie będzie zbytnią przesadą stwierdzenie, że uczeń taki – jeśli w ogóle nauczył się czegośkolwiek – nauczył się niewiele. Pamięciowe opanowanie materiału sięga najwyżej poziomu pamięci roboczej – krótkoterminowej. Uczeń opanowuje (pamięciowo, a nie kognitywnie) daną porcję materiału, by zaspokoić wymogi nauczyciela, które ulegają zmianie po pozytywnym zaliczeniu kolejnego testu. Równocześnie jednak wie, że pogoń za stopniem lub – jak nazywają taką sytuację Covington i Teel – wyścig umiejętności (M. Covington, K.M. Teel 2004:13) oznacza w gruncie rzeczy naukę od testu do testu, a zamiast nauki *sensu stricto* uczeń uczestniczy w swojego rodzaju grze szkolnej (Berne 1986:43 i nast.). Musi on spełnić minimalne żądania nauczyciela, uzyskać pozytywną ocenę (zaliczenie) z zakresu danego obszaru wiedzy, wiedząc, że prawdopodobnie będzie to jedyny kontakt z tym zagadnieniem w jego życiu. Sytuacja taka doprowadza do bardzo nieszczelnego opanowania materiału przez uczniów, którzy często nie są w stanie wykazać się wiadomościami,

które powinni opanować wcześniej (i z którymi z pewnością się zaznajomili).

Opisana powyżej, a raczej zasygnalizowana, sytuacja musi świadczyć o bardzo poważnym zaniku długofalowych działań motywacyjnych u uczniów, jak również o tym, iż jeśli jakiegokolwiek działania motywacyjne są podejmowane, to są to w większości działania mające na celu minimalistyczne zaspokojenie wymogów nauczyciela, zachęcające uczniów do wkładania jak najmniejszego wysiłku. Formy motywacyjne stosowane przez ucznia, skłaniające go do – pamięciowego raczej – opanowania konkretnego zakresu wiedzy są formami klasycznie zewnętrznymi. Uczeń uczy się „na test” lub też „bo będzie pytany”, nie zaś dlatego, iż rzeczywiście pragnie opanować dany materiał.

Nie ma w tym postępowaniu niczego niewłaściwego (w końcu nie każdy uczeń musi objawiać wybitne zdolności edukacyjne z każdej dziedziny wiedzy), pod warunkiem że cała systematycznie gromadzona przez ucznia wiedza będzie podlegać równie systematycznej kontroli. Jeśli jednak nauczyciel uzna, że nie jest w stanie – z jakichkolwiek powodów – skontrolować ponownie wiadomości, które uczeń opanował np. dwa lata temu, uczeń z pewnością dostosuje się do takiej decyzji nauczyciela i będzie z niej zadowolony. Działania takie będą mu się wydawać logiczne. Oto bowiem opanował zakres materiału od A do D, a następnie od E do G itd., na wszystko zdobył odpowiednie potwierdzenia w postaci pozytywnych ocen oraz zaliczonych semestrów. Bardzo często nikt natomiast nie sprawdzał (nie było takiej potrzeby), czy nadal pamięta on materiał A-D w chwili przerabiania zakresu materiału V-Z.

W badaniach przeprowadzonych przez słuchaczy roku dyplomowego NKJO w Raciborzu problem ten ujawnił się z całą ostrością. Uczniowie ostatnich klas dwóch szkół gimnazjalnych uczestniczyli w zajęciach szkolnych, podczas których słuchacze III roku NKJO, przeprowadzający badania, na dwa tygodnie zastąpili nauczycieli. Po miesiącu uczniowie jednej z uczestniczących w badaniu klas zostali poinformowani o dacie testu kontrolnego z przerabianego materiału, w drugiej natomiast taki sam test przeprowadzono bez uprzedniego powiadomienia. Jak można się domyślać, wyniki

testu w całości potwierdziły postawioną wcześniej tezę o instrumentalnym nastawieniu uczniów do przerabianego materiału. W klasie, której nie informowano o terminie testu, nie zdała go żadna osoba (Klain, Wize 2007).

☒ **Emocje, czyli świadome motywowanie uczniów**

Istotne jest, aby promowanie postaw projęzykowych u uczniów oddziaływało nie tylko na ich zdrowy rozsądek, ale także na emocje. Niezwykle skuteczne jest stwarzanie (a nawet prowokowanie) sytuacji, które oddalają od uczniów poczucie bycia w szkole albo udawania bycia daną osobą na rzecz sytuacji powodujących pojawienie się poczucia uczestnictwa. Jednym ze sposobów powstania tego typu sytuacji jest współzawodnictwo.

Pojęcie współzawodnictwa jest dobrze zakorzenione w atmosferze szkoły, szczególnie w kulturze zachodniej, gdzie różnego rodzaju rankingi ustalające poziom pracy uczniów w klasie i w szkole od lat stanowią obiektywny – jak się je ocenia – obraz pozycji każdego z nich w stosunku do jego współtowarzyszy. Tego typu postępowanie jest uznawane za pedagogicznie uzasadnione, mające każdemu uczniowi uświadomić to, że w życiu będzie bardzo często porównywany, przyrównywany, oceniany i traktowany statystycznie przez przyszłych zwierzchników. Działania tego typu przeprowadzane w warunkach szkolnych powinny – jak się uważa – mieć w sobie również element motywacyjny, wyzwalający u uczniów chęć walki o poprawienie swoich miejsc w rankingach klasowych i szkolnych. Rankingi powinny powodować, iż uczniowie szybciej, lepiej i z większym zaangażowaniem będą przyswajać kolejne porcje wiedzy (w sposób nieco bardziej praktyczny, który powoli staje się normą w wielu polskich szkołach) i potwierdzać to uzyskaniem lepszych stopni z testów.

Testy stanowią zresztą najważniejszą formę sprawdzania poziomu wiedzy w wielu zachodnich szkołach. Jak zapewniają ich autorzy, bezstronne, obiektywne i najpełniej sprawdzające stan wiedzy testy są dosyć istotnym elementem szkolnego życia. Opatrzone odpowiednimi przedziałami punktowymi dają złudzenie idealnego narzędzia

do pomiaru ilości nagromadzonej wiedzy, odnosząc się nie tylko do bezpośredniego poziomu wiedzy nabytej (czyli tzw. teorii), lecz także do sposobów jej praktycznego wykorzystania. To ich wynik ustala bardzo często miejsce człowieka nie tylko w małej społeczności szkolnej, lecz również w jego życiu pozaszkolnym.

Jak wynika z rozmów przeprowadzonych ze studentami i uczestnikami różnego rodzaju egzaminów, w których podstawą oceny były testy, są one często kojarzone ze stresem, bezsensnymi nocami, niezbyt przyjemnym poczuciem zależności i podległości, bezsilnością oraz złym (lub dobrym) uśmiechem losu. Dostyc rzadko testy są kojarzone z rzeczywistą wiedzą; uzyskanie słabego wyniku jest najczęściej wyjaśniane pechem, zbyt zawiłymi objaśnieniami (i ich niepełnym zrozumieniem) lub innymi okolicznościami natury zdrowotnej albo społecznej.

Testy są jednym z podstawowych elementów (często jedynym) wystawiania oceny końcowej (semestralnej) ucznia. Zdarza się, że uczniowie są pytani (ustnie) na ocenę mierną dopiero po nieuzyskaniu zaliczenia z testu językowego (Mączyńska 2005). Nic więc dziwnego, że wielu uczniów nie widzi w testach niczego innego jak tylko bezduszny, nie zawsze (w ich ocenie) sprawiedliwy instrument wykorzystywany do mierzenia poziomu ich wiedzy, mający poza tym duży wpływ na ich ocenę końcową. Jak można się domyślić, nie jest to w wielu wypadkach narzędzie pozytywnie motywujące ich do pracy; nie może bowiem motywować do działań narzędzie, w którym widzi się głównie ślepy los, a więc coś, na co się nie ma wpływu.

Taki obraz testów może jednak ulec zdecydowanej poprawie i nie potrzeba do tego wielu przygotowań. Wystarczy uznać, iż każdy rodzaj testów jest przede wszystkim zadaniem promującym współzawodnictwo, które można uczynić jednym z zasadniczych elementów lekcji, włączając w to również uczenie (się) języka obcego. Nie musi to być współzawodnictwo na ocenę. Testy można przecież rozwiązywać w grupach, uzyskane podczas rozwiązania punkty można przyznać grupom do (indywidualnego, zależnego od wkładu pracy) podziału; można również ustalić ogólną (dosyć wysoką, ale realną) liczbę punktów, którą nale-

ży uzyskać, aby zdobyć konkretną ocenę. Można ustalić takie reguły gry, które z jednej strony będą promować konkretną pracę ucznia, a z drugiej wykorzystywać do tego element współzawodnictwa. W ten sposób do jednostajnego często obrazu lekcji włącza się natychmiast element rozrywki, a uczniowie – walcząc w grupach o punkty – natychmiast widzą sens w ich działaniach językowo-poszukiwawczych. Jeśli uczeń dostrzeży, iż to, czego się nauczył, zostaje wykorzystane przez niego w trakcie pewnego rodzaju zabawy, zauważa również, że jego poprzednia praca miała sens, przyczyniła się bowiem do zdobycia punktów przez drużynę, której jest członkiem. Powoduje to, że – przy odpowiednim ustaleniu liczebności grup oraz poziomu poszczególnych członków – każdy z ich uczestników staje się osobą mającą na celu nie tylko swoje własne dobro, lecz przede wszystkim dobro grupy, do której przynależy. Powoduje to także wyraźny wzrost poziomu motywacji wewnętrznej każdego ze współuczestników. Mają oni przed sobą inny od uzyskania oceny cel bezpośredni – interes grupy. Istotne będzie także takie zorganizowanie zajęć przez nauczyciela, aby każdy z ich uczestników przynajmniej przez chwilę zapomniał, gdzie się znajduje. Nie jest to wbrew pozorom zbyt trudne, uczniowie (szczególnie młodsi) bardzo chętnie dostrzegają w tego typu zajęciach elementy zabawy i oddają się jej z przyjemnością.

Sposoby edukacyjnego wykorzystania testów

Ważnym zadaniem nauczyciela jest uświadomienie uczniom, że to oni są gospodarzami lekcji, co oznacza, że każdorazowo tematyka organizowanych wspólnie kwizów, testów itp. jest zależna od ich decyzji. Z uwagi na to, że nauczyciel jest zarówno adresatem, jak i organizatorem takich zajęć, tematyka ta powinna zostać ustalona wcześniej, by uniknąć niedomówień i niezbyt jasnych sytuacji.

Istotne jest także zrozumienie, iż ten sposób (ani żaden inny) nie powinien być dominujący podczas przeprowadzania zajęć językowych. Każdy sposób nauczania dominujący naukę ma wszelkie szanse na to, aby w krótkim czasie stać

się rutyną, przez co z pewnością traci na atrakcyjności. Testy wykorzystywane jako narzędzie edukacyjne (a nie głównie sprawdzające) mogą być wprowadzane bardzo często (np. dla celów powtórzeniowo-utrwalających, jako rozgrzewka językowa lub zakończenie zajęć itd.), nie wydaje się jednak konieczne takie ustawienie nauczania, aby bazowało ono głównie na testach.

Testy zawsze były zadaniami utrwalająco-sprawdzającymi – taka jest ich natura i właściwości. Nie można ich używać do wprowadzania informacji nowych i słabo utrwalonych, ponieważ – bez względu na rodzaj zadania – nie będą ucziwie pełnił przeznaczonych im funkcji. Jak pokazują załączone tabele, istnieje przynajmniej 21 rodzajów testów, z których każdy może zostać wykorzystany jako narzędzie edukacyjne po wstępnym przygotowaniu go do tego typu działań. W tabeli 1 wyszczególniłem cele dydaktyczne, którym może służyć każdy z testów. Natomiast w tabeli 2 podaję formy jego realizacji w klasie.

Można zauważyć, iż wszystkie podstawowe sprawności dydaktyczne mogą zostać utrwalone dzięki zastosowaniu odpowiedniego typu testów. Przykładowo, jeśli zadanie testowe obejmuje i utrwała transfer wiadomości (nr 7 w obu tabelach), a więc ma na celu ćwiczenia semantyczno-strukturalne bezpośrednio powiązane ze sprawdzeniem poziomu rozumienia tekstu, można zastosować różnego rodzaju tabele, mapy, odczytywanie zawartych na mapie (lub tabeli) wiadomości, opis rysunku przeniesionego na mapę/tabelę itp. w celu usystematyzowania i praktycznego zastosowania uzyskanych wiadomości. Można oczywiście podobne ćwiczenia wykonywać także bez otoczki testowej, ale jeśli pragnie się dołączyć do ćwiczenia elementy zabawy, należy równocześnie wprowadzić przynajmniej pewne elementy współzawodnictwa, co z kolei wymaga ustalenia limitu czasu i możliwych do zdobycia punktów. Zadanie takie, nawet jeśli nie zostanie nazwane bezpośrednio zadaniem testowym, będzie mieć jego podstawowe cechy, ponieważ wprowadzenie wymienionych powyżej czynności technicznych gwarantuje ustalenie się w nim cenionych przez uczniów cech bezpośredniej rywalizacji.

Nr	Typ ćwiczenia testowego	Cel dydaktyczny
1.	Pytania do tekstu	Rozumienie tekstu
2.	Ćwiczenia typu tak/nie, kwizy	Rozumienie tekstu
3.	Ćwiczenia typu prawdziwy/nieprawdziwy	Rozumienie tekstu
4.	Ćwiczenia sprawdzające logikę połączeń semantycznych słów	Rozumienie tekstu
5.	Testy luk gramatycznych	Rozpoznawanie struktur językowych, ćwiczenia semantyczne
6.	Test luk	Rozpoznawanie struktur językowych, ćwiczenia semantyczne
7.	Test transferu informacji	Ćwiczenia semantyczne/strukturalne, rozumienie tekstu
8.	Test wielokrotnego wyboru	Rozumienie tekstu
9.	Dyktando	Ćwiczenia ortograficzne/fonetyczne
10.	Test układania zdań, wyrazów itp. z rozsypanek/puzzli	Rozpoznawanie struktur językowych
11.	Krzyżówki/pisanie streszczeń	Rozumienie tekstu, ćwiczenia ortograficzne/fonetyczne
12.	Testy semantycznego przekazu informacji	Ćwiczenia strukturalne/semantyczne
13.	Ćwiczenia w kojarzeniu	Rozumienie tekstu
14.	Testy luk logicznych	Ćwiczenia ortograficzne/fonetyczne, rozpoznawanie struktur językowych
15.	Testy poszukiwania odpowiedzi, określeń	Ćwiczenia ortograficzne/fonetyczne
16.	Tworzenie definicji	Rozumienie tekstu
17.	Wstawianie fraz zdaniowych	Tworzenie akapitów/zdań, ćwiczenia semantyczne
18.	Ćwiczenia w budowie zdań	Ćwiczenia w tworzeniu zdań, ćwiczenia semantyczne
19.	Pisanie zdań/streszczeń	Rozumienie tekstu
20.	Pisanie różnego typu streszczeń/paragrafów itp.	Rozumienie tekstu, ćwiczenia strukturalne, ćwiczenia w budowaniu akapitów i paragrafów
21.	Gra językowa/symulacja	Ćwiczenia komunikacyjne (różne formy)

Tabela 1. Typy ćwiczeń testowych oraz ich cele dydaktyczne (za Hughes 1989:59 i nast.).

Nr	Typ ćwiczenia testowego	Sposoby realizacji
1.	Pytania do tekstu	Odpowiedzi na pytania odnoszące się do przeczytanego tekstu przygotowane przez nauczyciela lub autora podręcznika
2.	Ćwiczenia typu tak/nie, kwizy	Udzielanie odpowiedzi na pytania (głównie) typu otwartego, odnoszące się do właśnie przeczytanego tekstu itp.
3.	Ćwiczenia typu prawdziwy/nieprawdziwy	Ocena poziomu zrozumienia tekstu na podstawie ustalania stopnia prawdziwości dotyczących danego tekstu zdań
4.	Ćwiczenia sprawdzające logikę połączeń semantycznych słów	Wyszukiwanie i wykreślanie słów, które nie pasują do tekstu (lub pozostałych grup słów)
5.	Testy luk gramatycznych	Ćwiczenie, w którym wstawiane do tekstu słowa pełnią konkretną funkcję gramatyczną
6.	Test luk	Wstawianie do tekstu każdego 5. lub 10. słowa
7.	Test transferu informacji	Przedstawienie informacji tekstowej w postaci diagramu, rysunku, tabeli itp.
8.	Test wielokrotnego wyboru	Wybór właściwej opcji z kilku przedstawionych uczniowi do wyboru
9.	Dyktando	Napisanie bezbłędnie podyktowanego tekstu
10.	Test układania zdań, wyrazów itp. z rozsypanek/puzzli	Układanie poprawnych zdań, wyrazów, fraz itp. z przedstawionych kawałków (puzzli) zdań/liter

11.	Krzyżówki/pisanie streszczeń	Wprowadzanie najistotniejszych informacji tekstowych w formie słów kluczowych (w krzyżówkach); pisanie streszczeń z wykorzystaniem ciągu słów kluczowych
12.	Testy semantycznego przekazu informacji	Przekaz podobnych treści informacyjnych z wykorzystaniem innych struktur zdaniowych
13.	Ćwiczenia w kojarzeniu	Połączenie określeń znajdujących się na dwóch odrębnych listach w pary
14.	Testy luk logicznych	Uzupełnienie znajdujących się w tekstach połówek wyrażeń, tak aby pasowały one do pozostałych informacji
15.	Testy poszukiwania odpowiednich określeń	Wstawianie odpowiednich kolokacji wyrazowych
16.	Tworzenie definicji	Ćwiczenia polegające na tworzeniu krótkich definicji typu słownikowego
17.	Wstawianie fraz zdaniowych	Tworzenie spójnego tekstu dzięki wstawianiu odpowiednich pasujących fraz zdaniowych
18.	Ćwiczenia w budowie zdań	Tworzenie zdań na podstawie dostarczonych części zdania
19.	Pisanie zdań/streszczeń	Pisanie zdań lub streszczeń z podaną liczbą słów
20.	Pisanie różnego typu streszczeń/akapitów itp.	Pisanie na czas streszczeń itp. na temat zadany przez nauczyciela
21.	Gra językowa/symulacja	Oparte na ustalonym temacie ćwiczenie symulacyjne typu pisemnego lub ustnego

Tabela 2. Typy ćwiczeń testowych i sposoby ich wykonania (za Hughes 1989:59 i nast.).

Podsumowanie

Opisane powyżej czynności testująco-sprawdzające, ilustrujące zastosowanie różnych testów jako materiałów glottodydaktycznych, nie tylko umożliwiają utrwalenie wielu zagadnień językowych w o wiele bardziej atrakcyjny sposób, ale także lepsze ich zapamiętanie. Każde urozmaicenie i odmienne potraktowanie zagadnienia prowadzi do jego lepszego rozpoznania. Działania tego typu promują poza tym wzrost ogólnej wewnętrznej motywacji uczniów, stając się równocześnie dzięki współzawodnictwu atrakcyjną zabawową formą utrwalenia konkretnego materiału językowego, lepszego rozpoznania poszczególnych struktur morfofonologicznych języka, ich zastosowania w konkretnych zadaniach i sprawnościach językowych.

Tylko atrakcyjne, interesujące formy nauczania będą stanowić gwarancję utrzymania się motywacji ucznia na względnie stałym poziomie. Tylko wtedy, gdy uczeń zamieni nudną naukę w klasie na autentyczną działalność językową; gdy zauważy, iż wiedza, którą zdobywa, służy do natychmiastowego zaspokojenia jego oczekiwań;

gdy zdobyta przez niego wiedza staje się użyteczna, ponieważ nie tylko pomaga mu w życiu, lecz również staje się na tyle elastycznym tworzywem, że może on nakierować ją na pojawiające się *ad hoc* cele; gdy dostrzeża, że może mieć ze swojej pracy istotną korzyść, ponieważ pomaga mu ona w zdobyciu punktów dla siebie i drużyny, której jest członkiem; gdy nauka języka wyjdzie poza sztywne i niezbyt lubiane przez jej użytkowników (zarówno uczniów, jak i nauczycieli) ramy, szybciej dostrzeże on jej sens. Bo przecież podstawowym celem nauki języka nie jest nauka dla samej nauki, ale nauka w celu jego praktycznego wykorzystania. Należy więc przedstawić uczniowi taki cel. Wykorzystywanie testów jako materiałów glottodydaktycznych, a więc materiałów pogłębiających poziom wiedzy i poszerzających poziom kompetencji każdego z uczestników procesu językowego, cel taki stanowi.

Bibliografia

- Berne E. (1987), *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa: PWN.
 Breckler S.J., Greenwald A.G. (1986), *Motivational facets of the self*, w: R.M. Sorrentino, E.T. Higgins (red.),

„Handbook of Motivation and Cognition”, t.1, New York: Guilford, s. 145-164.
 Covington M., Teel K.M. (2004), *Motywacja do nauki*, Gdańsk: GWP.
 Hughes A. (1989), *Testing for Language Teachers*, Glasgow: CUP.
 Klain J., Wize I. (2007), *The Importance of L2 Lesson Planning in the All-Over Classroom Language Policy*, nieopublikowana praca dyplomowa, NKJO Racibórz.

Mączyńska K. (2005), *Niedoceniane wartości rzetelnego testowania*, w: K. Polok (red.), „Zeszyty Naukowe GWSH w Katowicach” 27, Katowice: Wyd. GWSH, s. 41-46.
 Parkinson B., Colman A. (1995), *Emotion and Motivation*, London: Routledge.
 Wygotski L.S. (1989), *Myslenie i mowa*, Warszawa: PWN.
 (marzec 2008)

Marzena S. Wysocka¹
 Częstochowa



Stadia fosylizacji u uczących się i użytkowników języka angielskiego na poziomie zaawansowanym – raport z badań

Fosylizacja

Zjawisko fosylizacji języka powstaje w wyniku ustania używania języka. W przypadku nauki języka drugiego/obcego, będącego w fazie tworzenia się, czyli tzw. języka niepełnego, mówimy o zatrzymaniu rozwoju interjęzyka. Fosylizacja występuje niezależnie od języka ojczystego, którym posługujemy się na co dzień, i języka docelowego, do którego dążymy jako uczący się. Jest utożsamiana zarówno z niepoprawnymi formami językowymi, niepełną bądź niekompletną wiedzą i umiejętnościami, jak i poprawnymi formami językowymi w postaci utrwalonych i odpornych na zmiany nawyków językowych.

Symptomy fosylizacji

Według Z.-H. Han (2004) fosylizacja może być częściowa (*local fossilization*) lub globalna (*global fossilization*). W pierwszym przypadku mamy do czynienia z zaburzeniami lub zniekształceniami form językowych w zakresie jednego obszaru językowego, np. składni lub morfologii, natomiast w drugim fosylizacja języka może oznaczać

skamieniałość bądź zamrożenie całego systemu. Niezależnie od stopnia i zakresu sfosylizowanych form do najbardziej charakterystycznych symptomów fosylizacji należą m.in.:

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

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

- nieregularne formy języka,
- formy językowe o niskiej częstotliwości użycia,

¹ Dr Marzena S. Wysocka jest adiunktem w Zakładzie Edukacji Językowej Dzieci Wyższej Szkoły Lingwistycznej w Częstochowie oraz nauczycielem języka angielskiego w Zespole Szkół Technicznych w Bytomiu.

- struktury niejednoznaczne,
 - konstrukcje komunikacyjnie zbędne.
- Dla odmiany do grupy elementów języka rzadziej narażonych na fosylizację należą:
- regularne w budowie i użyciu formy języka,
 - formy językowe o wysokiej częstotliwości użycia,
 - struktury jednoznaczne,
 - formy językowe nienacechowane w danym systemie językowym.

■ Cel, zakres i przebieg badań nad fosylizacją

Wymienione symptomy są przypisywane fosylizacji niezależnie od stopnia zaawansowania uczących się i kompetencji użytkowników języka i, co więcej, symptomy te są nieuchronne. To właśnie nieuchronność procesu fosylizacji skłoniła mnie do podjęcia badań nad tym zagadnieniem z nadzieją, że choć nie możemy uniknąć skamieniałości języka, możemy poznać stadia jej rozwoju i w konsekwencji tak pokierować procesem uczenia się/nauczania języka, żeby na bieżąco i w przyszłości spowolnić i/lub zmniejszyć zakres zamrożenia kompetencji językowej. Natomiast powodem, dla którego przeprowadziłam badania w grupie zaawansowanej, było niepokojąco częste występowanie tego zjawiska właśnie na tym poziomie, który jest często utożsamiany z biegłą znajomością języka, o ile nie bliską kompetencji rodzimego użytkownika języka docelowego.

Pytania badawcze

Badając wcześniej wspomniane stadia rozwoju fosylizacji, szukałam odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie stadia fosylizacji można wyróżnić u uczących się i użytkowników języka angielskiego na poziomie zaawansowanym?
- Czym charakteryzuje się każde ze stadiów? lub innymi słowy
- Jakie są wyznaczniki poszczególnych stadiów fosylizacji?
- Jaka jest proporcja poprawnych i niepoprawnych form językowych, czyli symptomów tzw. błędnej (*erroneous fossilization*) i bezbłędnej

(*non-erroneous fossilization*) fosylizacji na każdym z wyodrębnionych etapów?

- Które z symptomów fosylizacji utrzymują się, a które zanikają z czasem?
- Które z symptomów fosylizacji wzrastają, a które zmniejszają się z czasem?
- Jakie czynniki sprzyjają rozwojowi fosylizacji, a jakie ten rozwój powstrzymują?

Oprócz pytań ściśle związanych z charakterem i rozwojem fosylizacji, które stanowiły punkt wyjścia dla moich badań, pojawiły się też pytania poboczne. Dotyczyły one percepcji omawianego zjawiska oraz świadomości językowej reprezentowanej przez grupę badanych. Na tym etapie badań byłam ciekawa:

- Czy uczący się i użytkownicy języka angielskiego na poziomie zaawansowanym są świadomi procesu fosylizacji?
- Jak postrzegają swoją znajomość języka angielskiego?
- Czy sposób, w jaki oceniają swoje kompetencje, ma swoje odzwierciedlenie w produkcji językowej?

Próba

Odpowiedzi na te i wcześniej wspomniane pytania szukałam wśród 58 studentów piątego roku studiów zaocznych Filologii Angielskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Próba ta została wybrana z łącznej liczby 148 osób objętych tym programem studiów w oparciu o test wstępny mający na celu dobór studentów o zbliżonej kompetencji językowej. Studenci, którzy zostali objęci badaniem, to osoby, które uzyskały wynik testowy co najmniej 60 proc.

Metoda

Badania właściwe przeprowadziłam za pomocą dwóch narzędzi badawczych, tj. kwestionariusza osobowego i próbki tekstu ustnego i pisemnego. Szukając odpowiedzi na główne pytanie badawcze dotyczące zakresu i stopnia fosylizacji u uczestników badań, wyodrębniłam wskaźniki fosylizacji odpowiadające opisywanym w literaturze symptomom sfosylizowanego języka pisanego i mówionego. Te z kolei posłużyły jako wyznaczniki fosylizacji na każdym z jej etapów. Były to m.in.:

WSKAŹNIKI FOSYLIZACJI USTNEJ	WSKAŹNIKI FOSYLIZACJI PISEMNEJ
<ul style="list-style-type: none"> • formy niegramatyczne • źle użyte słowa/wyrażenia • nieistniejące leksemy • niepoprawnie skonstruowane wyrazy • niepoprawna wymowa • pauzy wypełnione i niewypełnione • wypełniacze • powtórzenia • fałszywe starty • niedokończone słowa/wyrażenia • nadużycie pewnych struktur • nadużycie pewnych wyznaczników dyskursu • użycie zbędnych kategorii • znaczeniowo puste wyrażenia 	<ul style="list-style-type: none"> • formy niegramatyczne • źle użyte słowa/wyrażenia • nieistniejące leksemy • niepoprawnie skonstruowane wyrazy • niepoprawna pisownia • niepoprawna interpunkcja • wypełniacze • powtórzenia • fałszywe starty • niedokończone słowa/wyrażenia • nadużycie pewnych struktur • nadużycie pewnych wyznaczników dyskursu • użycie zbędnych kategorii • znaczeniowo puste wyrażenia

Tabela 1. Wskaźniki fosylizacji ustnej i pisemnej.

Badania miały charakter diagnozy podłużnej, na którą składały się trzy pomiary poziomu kompetencji językowej studentów na przestrzeni jednego roku (październik 2005 – październik 2006).

Za pomocą kwestionariusza osobowego zebrałam wiadomości wstępne dotyczące m.in. wieku, płci, wykształcenia grupy badanych oraz informacje na temat doświadczeń językowych z perspektywy studenta i nauczyciela. Głównym zadaniem respondentów była ocena postępów w nauce języka angielskiego, poszczególnych umiejętności, jak również ewaluacja sukcesów i porażek w procesie uczenia się i nauczania języka. Kwestionariusz sprawdził wiedzę badanych na temat fosylizacji języka, symptomów oraz okoliczności sprzyjających jej rozwojowi, ze szczególnym uwzględnieniem objawów fosylizacji u omawianej grupy.

Jak się okazało, większość badanych jest zadowolona z postępów i osiągnięć językowych, które odnoszą głównie w zakresie gramatyki języka angielskiego oraz w ćwiczeniach rozumienia tekstu mówionego i pisanego. Jeśli chodzi o porażki ję-

zykowe, ankietowani przyznają się do tych, które zdarzają się im w przypadku wymowy i słownictwa. Choć badani wydają się świadomi procesu fosylizacji, nie dopuszczają do siebie myśli, że ten właśnie problem może ich dotyczyć i wymieniają nieznaczące przykłady fosylizacji, jakie zaobserwowali.

W celu zweryfikowania informacji zebranych za pomocą kwestionariusza i zbadania rzeczywistego stanu kompetencji językowej próby przeprowadziłam trzy pomiary poziomu kompetencji ustnej i pisemnej grupy badanych. Każdy z pomiarów zawierał rejestrację wypowiedzi ustnych i pisemnych stymulowanych przysłowiami i cytatami znanych osób. Na wykonanie zadania w formie mówionej badani mieli 3 minuty, a na przygotowanie pisemnych komentarzy przysługiwało im 15 minut. Przykładowo, respondenci mieli za zadanie ustosunkować się do następujących kwestii:

- *Love is like the measles; we all have to go through it.*
- *At 50, everyone has the face he deserves.*
- *First impressions are the most lasting.*
- *Sports do not build character.*
- *The public is like a piano. You just have to know what keys to poke.*

Zebrane próbki tekstów zostały porównane ze sobą pod względem typu prowadzonego dyskursu oraz poszczególnych pomiarów.

■ Analiza i interpretacja zebranego materiału

Na podstawie zebranego materiału dokonałam klasyfikacji symptomów fosylizacji z podziałem na ustne i pisemne. W przypadku wypowiedzi ustnych kryterium oceny języka stanowiły poprawność i płynność językowa, a ich naruszenie oznaczało obecność określonych wyznaczników fosylizacji. Pod względem poprawności językowej badania wykazały, że studenci naruszyli reguły gramatyczne, leksykalne, morfologiczne i fonologiczne języka docelowego. Z kolei w przypadku płynności językowej odnotowałam liczne oznaki braku płynności, jak np. pauzy wypełnione i puste, powtórzenia, fałszywe starty oraz niedokończone zdania i zwroty. Jeśli chodzi o wypowiedzi pisemne, kryterium

poprawności językowej nie uległo zmianie, a płynność została zastąpiona spójnością tekstu. Niepoprawne formy językowe, które zaobserwowałam, pojawiały się w gramatyce, słownictwie, morfologii, ortografii i interpunkcji języka angielskiego, a niespójność wypowiedzi została spowodowana nadużyciem utartych zwrotów językowych.

W oparciu o rozwój fosylizacji, o którym przesądziły wyniki pomiaru pierwszego i trzeciego, wyróżniłam trzy stadia fosylizacji języka, które odpowiadały trzem pomiarom w czasie.

Stadia fosylizacji

Stadium pierwsze to „tu i teraz”. Nazwa, którą przyjąłam, odnosi się do właściwości tego etapu, rozumianego jako punkt wyjściowy dla kolejnych etapów. W języku mówionym fosylizacji uległa gramatyka, słownictwo, fonologia i szeroko rozumiana płynność językowa. Zakres fosylizacji obejmował:

- niegramatyczne formy językowe,
- złe użycie pojedynczych słów,
- problemy z akcentem i wymową,
- nadużycie pauz wypełnionych i niewypełnionych, utartych zwrotów, a także
- powtórzenia (podwójne i potrójne), przekształcenia (w tym brak sformułowań dążących do samokorekty) oraz niedokończone zdania i zwroty.

W języku pisanym fosylizacji uległa gramatyka, słownictwo, morfologia, pisownia, interpunkcja i spójność tekstu. Zachowania typowe dla fosylizacji zawierały:

- niegramatyczne formy językowe,
- użycie słów niepasujących do kontekstu,
- tworzenie nieistniejących słów i wyrażeń,
- błędne przedrostki i przyrostki,
- niepoprawną pisownię (za dużo i za mało liter, złe litery, przerwy między literami),
- niepoprawną interpunkcję,
- brak spójności wewnątrz- i zewnątrzdaniowej,
- nadużycie utartych wyrażeń i zwrotów.

Stadium drugie to „tu i tam”, co oznacza, że etap ten obejmuje zachowania językowe zaobserwowane podczas drugiego pomiaru, a jego wyniki mogą być porównywane z etapem wcześniejszym, czyli z tzw. tam. Porównując to stadium z etapem

pierwszym, fosylizacja języka mówionego wystąpiła w zakresie nie czterech, a pięciu kategorii, tj. składni, leksyki, fonologii, płynności wypowiedzi i wcześniej niezanotowanej morfologii. Pojawiły się też nowe symptomy, a obejmowały one błędne kolokacje, złe przyrostki i powtórzenia w postaci poczwórnych elementów w zdaniu.

W języku pisanym fosylizacja ujawniła się, jak to było w przypadku stadium pierwszego, na poziomie gramatyki, słownictwa, morfologii, pisowni, interpunkcji i spójności tekstu. Objawy fosylizacji, które pojawiły się po raz pierwszy, to niepoprawne czasowniki frazowe, zła kolejność liter w wyrazach i brak apostrofów.

Stadium trzecie to „tutaj, tam i wszędzie”. Jak nazwa na to wskazuje, reprezentuje poziom kompetencji językowej badanych na tym właśnie etapie, ale również odnosi się do pomiarów wcześniejszych. W przypadku języka mówionego, jak to było na etapie pierwszym, fosylizacja zaznaczyła się na czterech różnych poziomach, tj. gramatyki, słownictwa, fonologii i płynności wypowiedzi. Po raz pierwszy pojawiły się wtrącenia z języka polskiego, a pozostałe symptomy, choć nie uległy zmianie, osiągnęły liczbę większą niż dotychczas.

Natomiast jeśli chodzi o język pisany, fosylizacja dała się zauważyć w obrębie gramatyki, słownictwa, morfologii, pisowni, interpunkcji i spójności wypowiedzi. Do zarejestrowanych wcześniejszych symptomów fosylizacji dołączyły przypadki stosowania małych liter tam, gdzie nie jest to akceptowane, oraz złe użycie apostrofów.

Wnioski

Jak wynika z zaprezentowanych informacji, cechą charakterystyczną każdego ze stadiów są objawy fosylizacji – ich zakres oraz częstotliwość występowania zarówno w języku mówionym, jak i pisanym. Cechą wspólną poszczególnych etapów są również poprawne i niepoprawne formy językowe, które potwierdziły istniejący w literaturze przedmiotu podział na fosylizację błędnych i bezbłędnych form językowych (*erroneous and non-erroneous fossilization*).

Porównując poszczególne pomiary/stadia fosylizacji, można zaobserwować kierunek jej rozwoju. I tak biorąc pod uwagę pomiar pierw-

szy i drugi, proces ten reprezentują następujące tendencje:

- wzrost niespójności tekstu (ze 194 do 699 przypadków),
- wzrost liczby struktur niegramatycznych (ze 100 do 152 w mowie i z 56 do 90 w piśmie),
- rozwój fosylizacji w zakresie słownictwa (z 10 do 17 w języku mówionym i z 17 do 20 w języku pisanim),
- rozwój fosylizacji w pisowni (z 17 do 26 przypadków),
- spadek liczby błędów fonologicznych (z 34 do 17).

Zmiany, które nastąpiły między etapem drugim a trzecim, obejmują:

- wzrost nie płynności językowej (do 520 przypadków),
- wzrost liczby struktur niegramatycznych (z 90 do 105 w języku pisanim),
- rozwój fosylizacji w słownictwie (z 20 do 29 w piśmie i minimalnie, bo z 17 do 18, w mowie),
- spadek liczby wyznaczników niespójności tekstu (z 699 do 404).

Jednak bardziej wyraziście, bo są większe liczbowo, rysują się tendencje na przestrzeni czasu, czyli między pierwszym i trzecim pomiarem:

- wzrost nie płynności językowej (z 351 do 520 przypadków),
- wzrost niespójności tekstu (ze 194 do 404),
- wzrost liczby struktur niegramatycznych (z 56 do 105 w języku pisanim),
- rozwój fosylizacji w słownictwie (z 13 do 29 w piśmie i z 10 do 18 w mowie),
- spadek liczby błędów fonologicznych (z 34 do 16).

Gdy porównamy pomiar pierwszy, drugi i trzeci, okazuje się, że pomiar drugi jest stadium przejściowym. Nie wyznacza jednoznacznie kierunku fosylizacji, ponieważ przyjmuje on dwie różne tendencje: malejącą i rosnącą. Przykładowo, w pomiarze trzecim rośnie liczba niepoprawnych gramatycznie form i w języku pisanim, i mówionym, a zmniejsza się liczba przykładów niepoprawnej pisowni oraz niespójności tekstu.

Pomimo zmiennych tendencji to właśnie sfosylizowane formy poprawne reprezentowane przez brak płynności i spójności wypowiedzi przewa-

żają nad niepoprawnymi zarówno w języku mówionym, jak i pisanim. Można więc pokusić się o stwierdzenie, że fosylizacja języka na poziomie zaawansowanym to w większości tzw. fosylizacja bezbłędna (*non-erroneous fossilization*).

Na podstawie zaobserwowanych tendencji fosylizacji wyróżniłam jej trzy cechy główne, tj. zmienność, nieprzewidywalność i nieliniowość. Zmienność odzwierciedlają wyznaczniki fosylizacji; ich liczba, rodzaj oraz progresywność i/lub regresywność w czasie. Nieprzewidywalność procesu fosylizacji odnosi się do bliżej nieznanego zakresu i kierunku jej rozwoju. Ten z kolei przybiera różne rozmiary w zależności od grupy badanych i poziomu zaawansowania języka przez nich reprezentowanego. Natomiast nieliniowość wskazuje na skokowość fosylizacji, czyli miejscowe występowanie i nierówną liczbę wyznaczników zamrożenia kompetencji językowej na przestrzeni czasu.

Wyróżnione stadia i cechy fosylizacji pozwoliły mi odnieść się do stadiów rozwoju interjęzyka. Analizując zachowania językowe badanych (w tym brak umiejętności autokorekty i zjawisko tzw. *backslidingu*, czyli pojawianie się form językowych, w tym błędów charakterystycznych dla etapu wcześniejszego), porównałam fosylizację do drugiego stadium rozwoju interjęzyka.

■ Implikacje dla uczących się i użytkowników języka angielskiego

Tak sfosylizowana kompetencja językowa (*fossilised competence*) nie zgadza się z subiektywną oceną znajomości języka, jaką wystawili sobie respondenci w kwestionariuszu. Szukając przyczyny tych nieścisłości, należy podkreślić wpływ wysokiej samooceny oraz pewności siebie u większości studentów. Z myślą, by uniknąć podobnych rozbieżności i, co więcej, przybliżyć uczącym się i użytkownikom języka obcego faktyczny poziom ich kompetencji, a tym samym zakres fosylizacji języka, zaproponowałam sposób, w jaki można by podnieść ich świadomość językową. Oprócz korzystania z ćwiczeń opartych zarówno na nowym, jak i uprzednio poznanym przez uczniów materiale językowym, regularnego odpytywania, np. parę lekcji wstecz lub częstych powtórzeń

materiału oraz prac klasowych zasugerowanych przeze mnie (Wysocka 2005), proponuję ankietę ewaluacyjną (*checklist*).

Została ona skonstruowana na podstawie najczęściej pojawiających się symptomów fosylizacji i jest adresowana zarówno do uczniów, jak i nauczycieli w celu samooceny języka pod kątem poprawności, płynności i spójności wypowiedzi.

CHECKLIST	
PART I. ORAL PERFORMANCE	
Read the following list of items, and put a tick [x] next to those you happen to produce/experience/use when speaking. A blank space has been left at the end of each section for any items not included which are true for you.	
GRAMMAR	
omission of articles	
misuse of articles	
lack of subject-verb agreement	
lack of noun-pronoun agreement	
lack of subject/object-pronoun agreement	
wrong word order	
wrong structures	
wrong verb patterns	
wrong verb forms	
verb omission	
double verb	
omission of verb inflections	
subject omission	
wrong prepositions	
misuse of prepositions	
overuse of prepositions	
omission of prepositions	
problems with plural/singular forms	
wrong conjunctions	
omission of conjunctions	
wrong pronouns	
overuse of pronouns	
pronoun omission	
wrong use of relative pronouns	
omission of relative pronouns	
double negations	

problems with determiners	
problems with direct/indirect questions	
misuse of quantifiers	
wrong tense	
problems with reported speech	
problems with comparison	
problems with conditionals	
object omission	
other...	
LEXIS	
wrong words	
wrong phrases/expressions	
wrong phrasal verbs	
non-existent words/phrases	
other...	
MORPHOLOGY	
wrong prefixes	
wrong suffixes	
other...	
PHONOLOGY	
stress difficulties	
problems with pronunciation	
other...	
FLUENCY	
silent pauses	
vocal pauses	
double repetitions of language sequences	
triple repetitions of language sequences	
quadruple repetitions of language sequences	
all-purpose words	
reformulations in the form of synonym substitution	
reformulations in the form of information shift	
reformulations in the form of structure change	
reformulations aimed at self-correction	
reformulations resulting in deviations from TL norms	
fixed expressions	
unfinished sentences	
meaningless sentences	
other...	

PART II. WRITTEN PERFORMANCE	
Read the following list of items, and put a tick [x] next to those you happen to produce/experience/use when writing. A blank space has been left at the end of each section for any items not included which are true for you.	
GRAMMAR	
omission of articles	
misuse of articles	
lack of subject-verb agreement	
lack of noun-pronoun agreement	
lack of subject/object-pronoun agreement	
wrong word order	
wrong structures	
wrong verb patterns	
wrong verb forms	
verb omission	
double verb	
omission of verb inflections	
subject omission	
wrong prepositions	
misuse of prepositions	
overuse of prepositions	
omission of prepositions	
problems with plural/singular forms	
wrong conjunctions	
omission of conjunctions	
wrong pronouns	
overuse of pronouns	
pronoun omission	
wrong use of relative pronouns	
omission of relative pronouns	
double negations	
problems with determiners	
problems with direct/indirect questions	
misuse of quantifiers	
wrong quantifiers	
wrong tense	
problems with reported speech	
problems with comparison	
problems with conditionals	
problems with passive	

problems with modals	
object omission	
other...	
LEXIS	
wrong words	
wrong phrases/expressions	
wrong phrasal verbs	
non-existent words/phrases	
other...	
MORPHOLOGY	
wrong prefixes	
wrong suffixes	
other...	
SPELLING	
too many letters in a word	
too few letters in a word	
letter substitution	
wrong order of letters	
small letters where capitalised are required	
word separation	
other...	
PUNCTUATION	
omission of apostrophes	
wrong use of apostrophes	
omission of commas	
wrong use of commas	
other...	
TEXT COHERENCE	
fixed expressions	
other...	

Tabela 2. Ankieta ewaluacyjna.

W założeniu ankieta została skonstruowana dla użytkowników, którzy charakteryzują się wysokim zaawansowaniem języka, co z kolei zakłada pewien stopień samoświadomości językowej. Zdarza się jednak (i zostało to udowodnione w badaniu kwestionariuszowym), że uczący się na tym poziomie języka nie dopuszczają do siebie myśli, że popełniają błędy, lub nie przyznają się do nich. Lista pytań sprawdzających ma na celu zwiększyć i rozwinąć ich świadomość językową.

Z kolei w sytuacji, gdy wiedza o języku, którą reprezentują uczniowie/studenci, jest niewystarczająca, by odpowiedzieć na zaproponowaną przez mnie listę pytań, mogą oni skorzystać z pomocy nauczyciela. Wówczas jego zadanie polega na rozdaniu ankiet grupie/klasie i udzielaniu niezbędnych wyjaśnień w zakresie metajęzyka. Oczywiście tego rodzaju zabieg nie jest rozwiązaniem idealnym i choć może nie spełniać swojej roli w przypadku błędów głęboko utrwalonych, może przyczynić się (w mniejszym lub większym stopniu) do rozwinięcia świadomości językowej użytkowników danego języka. A ankieta rozwią-

zywana wielokrotnie i w różnych odstępach czasu pozwoli respondentom zlokalizować typowe dla fosylizacji zmiany językowe, rozpoznać stadium bądź kierunek ich rozwoju i spowolnić lub chwilowo zatrzymać ten proces.

Bibliografia

- Han Z-H. (2004), *Fossilization in adult second language acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters.
 Wysocka M. (2005), *Fosylizacja języka – historia choroby i profilaktyka*, „Języki Obce w Szkole” 2/2005, Warszawa: CODN, s. 38-41.

(kwiecień 2008)

Paweł Sobkowiak¹
 Poznań



Lektorat języka angielskiego w dobie globalizacji

Od końca ubiegłego wieku dzięki mobilności fizycznej i elektronicznej obserwujemy gwałtowny wzrost kontaktów we wszystkich sferach życia między ludźmi zamieszkującymi różne części świata. Globalizuje się także biznes i polityka. Coraz więcej produktów trafia na rynki międzynarodowe; mniej niż 30 proc. dochodów Coca Coli pochodzi ze sprzedaży w USA, Toyota sprzedaje ponad 1,3 mln samochodów w Stanach, Nestle ma swoje fabryki w 80 krajach, a ponad 90 proc. najbardziej dochodowych filmów w historii kina to produkcje amerykańskie². Sytuacja ta zrodziła zapotrzebowanie na wspólny język, którym posługiwaliby się ludzie w kontaktach międzynarodowych³. Przedstawiam tu więc krótką charakterystykę języka angielskiego jako języka światowe-

go i omawiam następstwa jego globalizacji dla nauczania go na lektoratach na wyższych uczelniach w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem kursów Business English.

☐ Nowy język czy nowa odmiana języka?

W ostatniej dekadzie angielski stał się czymś więcej niż językiem, jest już globalnym zasobem. Gwałtowna internacjonalizacja życia sprzyja wzrostowi jego popularności i roli w międzynarodowym biznesie oraz światowej komunikacji. Wszechobecność i uniwersalny charakter języka angielskiego, głównego medium rozwijającej się globalnej ekonomii i kultury masowej, najlepiej oddaje zdanie

¹ Dr Paweł Sobkowiak jest starszym wykładowcą na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

² J. Swerdlow (1999), *Global village*, „National Geographic” 196/2, s. 2-6.

³ Stało się to wbrew przewidywaniom J. Baudouina de Courtenaya, który twierdził, iż niemożliwe jest, aby którykolwiek z istniejących języków naturalnych zyskał status języka międzynarodowego. Jego zdaniem zarówno wymowa, jak i struktury gramatyczne każdego języka są zbyt trudne do opanowania przez obcokrajowców. Gdyby uprościć lub zmienić język aspirujący do miana globalnego (de Courtenay brał pod uwagę angielski, niemiecki i francuski), nie byłby on już tym językiem, ale jego wersją „popsutą” i poprawioną, a zatem językiem sztucznym (J. Baudouin de Courtenay (1908), *O języku pomocniczym międzynarodowym*, Kraków: Drukarnia Literacka pod zarządem L.K. Górskiego).

wypowiedziane przez Randolpha Quirka: „*Angielski to język, nad którym słońce nie zachodzi i którego użytkownicy nigdy nie śpią*”⁴. W naszym stuleciu liczba osób bilingwalnych znających angielski znacznie przewyższa liczbę osób, dla których angielski jest językiem pierwszym. Szacuje się, że angielskim posługuje się dziś ok. 25 proc. ludności świata. David Crystal podaje, że rodzimych użytkowników angielskiego i osób znających go w sposób porównywalny do nich jest ok. 670 mln. Jeśli dodamy do tego osoby znające angielski na poziomie pozwalającym im się komunikować, liczba ta urosnie do 1,8 mld⁵. 82,3 proc. tekstów w Internecie jest napisanych w języku angielskim, 29,5 proc. ruchu w Internecie odbywa się za jego pośrednictwem (następnym językiem dominującym jest chiński – 14,4 proc.), tylko 35,2 proc. użytkowników zasobów internetowych w języku angielskim stanowiły osoby posługujące się nim jako językiem ojczystym⁶. W ponad 70 krajach angielski ma status szczególny i jest używany albo jako język pierwszy, albo urzędowy (drugi). Z pewnością angielski jest dziś językiem międzynarodowym (*international language*), czyli lingua franca, i jako taki przyspiesza i napędza proces globalizacji, obserwujemy też wzmożone zainteresowanie jego nauką na całym świecie⁷.

Zapotrzebowanie na język światowy (globalny) nie jest niczym nowym⁸. Łacina stała się językiem światowym w Imperium Romanum, które jako potęga polityczna i militarna stanowiło dla niej olbrzymie wsparcie, równie potężną ostoją dla tego języka był w średniowieczu Kościół katolicki. Za językiem angielskim nie stoi wyłącznie

siła militarna, jak w przypadku kolonizowania niektórych krajów w historii, lecz także potęga pieniądza, rozkwit gospodarczy oraz tradycja żywego języka – historia i literatura. Do globalizacji języka angielskiego przyczyniła się także w dużym stopniu silna pozycja Wielkiej Brytanii i USA na arenie międzynarodowej, olbrzymi wpływ obu krajów na światową ekonomię, pozycja liderów w świecie nauki oraz inspirowany przez nie rozwój nowych technologii informatycznych. Angielski globalny nie jest jednak żadnym imperializmem językowym, jak twierdzą jego przeciwnicy – obrońcy języków narodowych. Przyjęcie go jako języka światowego nie wiąże się z utratą tożsamości poszczególnych państw, ponieważ jest on wyłącznie eksterytorialnym kodem komunikacyjnym, zdenacjonalizowanym podobnie jak np. alfabet Morse’a⁹. Zdaniem Henry’ego Widdowsona każdy język jako system zakodowanych form ma w sobie ukryty, nieskończony potencjał do zmieniania się (*język wirtualny – virtual language*), czego potwierdzeniem są wszelkie aberracje i dziwolagi językowe pojawiające się w języku na etapie akwizycji, uczenia się lub tworzone w literaturze dla celów artystycznych¹⁰. Globalni użytkownicy języka angielskiego uaktywniają właśnie tkwiący w nim potencjał, czego dowodem są opisane poniżej cechy charakterystyczne *global English*. Angielski globalny to angielski zaadaptowany w częściowo zmienionej formie, nierodzimi użytkownicy poddają go swoistego rodzaju dekonstrukcji, ignorują część reguł gramatycznych (np. *I am working here for two years*), używają niektórych słów w zupełnie innym znaczeniu (np. *The box office is open on Sundays and bank holidays*

⁴R. Quirk (1985), *The English language in a global context*, w: R. Quirk, H.G. Widdowson (red.), „English in the World. Teaching the Language and Literatures”, Cambridge: Cambridge University Press, s. 1-6.

⁵D. Crystal (2003), *English as a Global Language*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 5.

⁶Crystal D. (2006), *Language and the Internet*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 229.

⁷Według prognoz British Council liczba uczących się angielskiego w najbliższych 10-15 latach wyniesie dwa miliardy (British Council, Union 2020 research, Education UK Marketing, www.britishcouncil.org/eumdinformation-research-vision-2020).

⁸Alternatywą dla języka globalnego może być komunikowanie się przy użyciu języków narodowych za pomocą automatycznych tłumaczy (*machine translation*) – specjalnych programów komputerowych. Jest to rozwiązanie możliwe w przyszłości, jeśli informatyka będzie się nadal tak szybko rozwijać (Por. D. Crystal (2003), *English as a Global Language*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 21).

⁹Niektórzy językoznawcy twierdzą, że powszechne użycie angielskiego rodzi nierówność ze względu na możliwości porozumiewania się nim. Rodzimi użytkownicy zawsze będą w pozycji uprzywilejowanej, a pozostali są w pewnym stopniu zmuszani do porozumiewania się między sobą za pomocą języka dla nich obcego, co ogranicza ich możliwości wyrażania myśli i często skutkuje infantylizacją wypowiedzi (Por. D. Crystal, *ibidem*, s. 12-14).

¹⁰Por. H.G. Widdowson (2003), *Defining Issues in English Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, s. 48-9.

as of 5 pm.)¹¹. Angielski jako język globalny stwarza szansę stworzenia świata bez granic, którego mieszkańcy będą mogli swobodnie się ze sobą komunikować. Dla młodzieży otwiera drogę do edukacji, a później zwiększa jej możliwości funkcjonowania na globalnym rynku pracy. Nie należy się zatem obawiać jego destrukcyjnego wpływu na języki narodowe – one potrafią się obronić¹².

Gwałtowny przyrost użytkowników angielskiego nie dokonuje się jak w przeszłości przez migrację ludności do krajów, gdzie mówi się po angielsku, ale za sprawą uczenia się go, często w miejscu zamieszkania¹³. W dydaktyce pojawiły się nowe pojęcia: angielski jako język globalny (*English as a global language – EGL*) i globalny angielski (*global English*)¹⁴, na rynku można nawet znaleźć podręczniki do jego nauki¹⁵. Przymiotnik globalny odnosi się do szerokiego, w sensie terytorialnym, zasięgu użycia i oznacza, iż angielski jest dziś środkiem komunikacji stosowanym we wszystkich możliwych kontekstach¹⁶ i dla wielu różnych celów na całym niemal świecie.

Globalizacja języka angielskiego jest wynikiem wzrastającego umiędzynarodowienia wielu dziedzin naszego życia: polityki, handlu, rozrywki, nauki i edukacji. Ponieważ angielski globalny jest używany w różnych sytuacjach, cechuje go różnorodność i zmienność, nie ma wyróżniających go cech fonologicznych, szczególnego słownictwa ani własnych reguł gramatycznych, nie można go uznać za odmianę angielskiego, jak odmiany

amerykańska, australijska i brytyjska. Nie znajdziemy też rodzimych użytkowników globalnego angielskiego, dla żadnej społeczności nie jest on językiem pierwszym, co jest kolejnym kryterium definicji języka. Globalny angielski charakteryzują tylko czynniki pozajęzykowe, jak np. relacja między interlokutorami, miejsce i czas rozmowy, jej cel i temat.

Coraz więcej badaczy kwestionuje odwoływanie się w glottodydaktyce do modelu języka jego rodzimych użytkowników¹⁷. W dobie coraz powszechniejszej wielojęzyczności i interkulturowości społeczeństw uczniowie nie aspirują już do osiągnięcia kompetencji językowej porównywalnej do kompetencji rodzimego użytkownika, gdyż najprawdopodobniej częściej będą używać go w kontaktach z osobami, dla których jest on językiem obcym, niż z rodowitymi Anglikami lub Amerykanami. Nie oznacza to wcale, że dla celów komunikacji globalnej wystarczy opanowanie angielskiego w stopniu minimalnym, gdyż: *Angielski jest łatwy, by mówić nim źle – a tego oczekuje się od języka światowego, jeśli za taki uznamy ograniczony kod, medium do przekazywania i odbierania prostych informacji*¹⁸. Wiemy przecież, że użycie angielskiego nie ogranicza się dziś do tego i obejmuje także wymianę informacji złożonych i abstrakcyjnych. A zatem angielski globalny nauczany jako lingua franca musi przygotowywać uczniów do porozumiewania się nim z jego nierodzimiymi użytkownikami w różnych sytuacjach

¹¹ Więcej przykładów znajdziemy w: R. Alexander (1999), *Caught in a global English trap, or liberated by a lingua franca? Unraveling some aims, claims and dilemmas of the English teaching profession*, w: C. Gnutzmann (red.), „Teaching and Learning English as a Global Language. Native and Non-Native Perspectives”, Tübingen: Stauffenburg Verlag, s. 23-39.

¹² Szacuje się, że obecnie na całym świecie istnieje 6 tys. języków. Za 50 lat 80 proc. z nich zniknie – globalizacja angielskiego przyspieszy śmierć mniej znaczących języków (Por. D. Crystal, ibidem, s. 17).

¹³ Mówi się, że angielski to elitarna lingua franca – możliwości osiągnięcia biegłości językowej są zdeterminowane przez posiadane środki materialne, gdyż bezpłatna nauka w szkołach państwowych nie wystarcza, aby osiągnąć biegłość językową (Por. S.L. McKay (2002), *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches*, Oxford: Oxford University Press, s. 14).

¹⁴ Niektórzy twierdzą, że termin globalny angielski jest produktem poprawności politycznej, dającym osobom ze słabą znajomością angielskiego lepsze samopoczucie. Założenie to jednak w żaden sposób nie wynika z różnorodności globalnego angielskiego.

¹⁵ L. Jones, R. Alexander (2007), *New international Business English*, Cambridge: Cambridge University Press.

¹⁶ Globalny angielski może pełnić funkcje czysto abstrakcyjne, co ilustruje dyskurs akademicki stosowany w czasopiśmie naukowych, ale jest także używany w sytuacjach życia codziennego, np. przez Polaka zamawiającego McBurgera w McDonaldzie w Grecji. Oczywiście w obu sytuacjach jest wymagana inna kompetencja językowa (zbliżona do rodzimego użytkownika języka oraz elementarna) i użytkownicy mogą napotkać zupełnie inne problemy komunikacyjne.

¹⁷ Por. P. Christophersen (1998), *Native speakers and world English*, „English Today” 4, s. 15-18 oraz W.R. Lee (1995), *Natives and non-natives... much ado about nothing – or something?*, „Praxis des Neusprachlichen Unterrichts” 42.2, s. 115-120.

¹⁸ Smith R. (1986), *The New English Empire*, „The Economist” 51, s. 28-30.

językowych na całym świecie¹⁹. Powinien też być neutralny w odniesieniu do pochodzenia kulturowego interlokutorów – w trakcie trwania rozmowy oni sami będą negocjować i ustalać wspólną do pewnego stopnia podstawę interkulturową. Ponadto komunikacja z użyciem global English nie opiera się na żadnym standardzie językowym wypracowanym przez konkretny naród – odwoływanie się do norm rodzimych użytkowników nie gwarantuje jej powodzenia, niekiedy wręcz przeciwnie, używanie skomplikowanych struktur językowych i wyszukanego słownictwa może nawet hamować komunikowanie się, jeśli rozmówca nie jest na takim samym wysokim poziomie zaawansowania.

Język angielski jest używany jako język międzynarodowy do celów akademickich i profesjonalnych, można więc go traktować jak rejestr językowy (*register*) związany z konkretnymi domenami użycia języka (takimi jak bankowość, handel, różne dziedziny nauki i techniki), obszarami wiedzy i umiejętnościami. Tak rozumiany przekracza granice geograficzne i staje się globalny. W przypadku każdego języka uczymy się danego rejestru specjalistycznego, by móc się kontaktować z fachowcami zajmującymi się podobnymi problemami w innych częściach świata. Rejestr językowy, w przeciwieństwie do dialektów języka, nie jest tak bardzo związany z jego użytkownikami jak ze specjalistycznym użyciem, wiąże się bardziej z komunikacją niż z określoną społecznością. Ma oczywiście użytkowników, ale nie są oni ze sobą związani geograficznie, warunkiem członkostwa w takiej wspólnotie jest profesjonalizm – to, czy jest się rodzimym użytkownikiem angielskiego, czy nie, staje się drugorzędne. Rejestry języka angielskiego są dziś środkami komunikacji międzynarodowej, gdyż używająca ich grupa profesjonalistów pochodzi z całego świata i rozwijają się tak, aby służyć skutecznej komunikacji globalnej.

English or ELFish? – dylemat nauczyciela XXI wieku

Angielski nadal powinien być częścią programów studiów, gdyż jego dobra znajomość, a przede wszystkim umiejętność używania go do celów zawodowych, czyni absolwentów konkurencyjnymi na globalnym rynku pracy. Jeśli w przyszłości chcą oni wejść w skład międzynarodowej społeczności fachowców, muszą swobodnie posługiwać się globalnym angielskim. Opisane wyżej problemy rodzą jednak pytanie, którą odmianę angielskiego, brytyjską, amerykańską czy wersję *lingua franca*, używaną na całym świecie (ELF – *English as a lingua franca*), należałoby uznać za model i punkt odniesienia dla programów nauczania języka angielskiego oraz doboru materiałów dydaktycznych. Skoro uznaliśmy, że angielski globalny nie jest oddzielną odmianą języka, standardy dotyczące nauczania gramatyki i leksyki pozostają zasadniczo bez zmian, tzn. powinny opierać się na modelu anglo-amerykańskim²⁰. Nierodzimi użytkownicy języka szczególnie potrzebują wskazówek, które ułatwiłyby im posługiwanie się nim. Wspomniany model ma być dla nich punktem odniesienia, jednak norma językowa wyznaczająca poprawność, nie dla wszystkich uczniów byłaby możliwa do osiągnięcia.

Jeśli chodzi o nauczanie wymowy, Jennifer Jenkins twierdzi, że istniejące programy nauczania języka angielskiego zawierają elementy „niepotrzebne, wyimaginowane i szkodliwe” dla celów komunikacji międzynarodowej²¹. Jej zdaniem wystarczy włączyć do programów trening fonologiczny gwarantujący zrozumienie i bycie zrozumiałym, co oznacza, iż fonetyka w wydaniu rodzimych użytkowników nie musi już być modelem, który uczniowie za wszelką cenę będą próbować naśladować. Analizując globalny angielski od strony fonologicznej, zauważyła, że nie występują w nim m.in. charakterystyczne

¹⁹ Por. A. Holliday (2005), *The Struggle to Teach English as an International Language*, Oxford: Oxford University Press.

²⁰ Pojęcie standardu anglo-amerykańskiego jest używane dla celów dydaktyki i opisuje podobieństwa między angielskim brytyjskim i amerykańskim. Te dwie wersje języka angielskiego doczekały się najbardziej szczegółowego opisu i są najbardziej akceptowane, stąd tradycyjnie uznaje się je za modelowe.

²¹ Ciągłe kładzie się zbyt duży nacisk na uczenie angielszczyzny brytyjskiej lub amerykańskiej, podczas gdy znaczna część uczniów będzie używać angielskiego do komunikowania się z ludźmi, dla których jest on także językiem obcym (Por. J. Jenkins (2000), *The Phonology of English as an International Language*, Oxford: Oxford University Press).

dla angielskiego [th], ciemne [l] w pozycji końcowej wyrazu, nie udźwięcznia się [t] w pozycji między samogłoskami, nie przywiązuje się wagi do jakości poszczególnych samogłosek (np. krótkie i długie [u]), nie używa się form słabych, nie zwraca się uwagi na rytm zdania i intonację. Jednak nadal jest istotne wymawianie niektórych głosek z przydechem (*aspiration*), kontrast między długimi i krótkimi samogłoskami oraz akcent wyrazowy. J. Jenkins nazywa to podstawą fonologiczną (*phonological core*). Oczywiście trudno byłoby opracować jeden, wspólny model globalnego angielskiego, gdyż jego użytkownicy posługują się innymi językami ojczystymi, co ma istotny wpływ na ich wymowę angielskiego. Nie znamy też oczekiwań uczniów w tym zakresie. Rozsądne zatem wydaje się rozróżnienie między celem stawianym uczniom w nauczaniu wymowy a prezentowanym modelem – angielski w wykonaniu rodzimych użytkowników zostaje modelem, uczniowie nie muszą już perfekcyjnie opanować wzorcowej wymowy, wystarczy, jeśli opanują jej podstawy (wspomniany *phonological core*). Zaleca się jedynie dbałość o bycie zrozumiałym²². Ważne jest też umożliwienie uczniom w ramach prowadzonych zajęć osłuchania się z wymową nierodzimych użytkowników języka.

Znajomość języka to dużo więcej niż zdobycie kompetencji językowej i komunikacyjnej, dlatego program kursu powinien obejmować także trening kulturowy. Tradycyjnie komponent ten obejmował tematy dotyczące kultury krajów angielskiego obszaru językowego, szczególnie Anglii i USA. W dobie umiędzynarodowienia angielskiego należy ten moduł uzupełnić tematyką obejmującą inne części świata, w których mówi się po angielsku. Dobrze byłoby gdyby podręczniki do nauki angielskiego zawierały element treningu interkulturowego. Obejmuje on nabycie świadomości istnienia różnic

między osobami pochodzącymi z różnych części świata w postrzeganiu i opisywaniu świata, myśleniu i działaniu, otwiera na wszelkie nowości, rozwija empatię, uczy tolerancji, walczy z uprzedzeniami, odrzuca etnocentryzm (innych kultur nie ocenia się przez pryzmat norm funkcjonujących we własnej kulturze)²³. Ma ułatwiać dialog między osobami wywodzącymi się z różnych kultur. Trening interkulturowy, działając na sferę kognitywną, behawioralną i afektywną uczniów, ma za zadanie ułatwić im adaptowanie się w wielokulturowym środowisku. Oczywiście nie oznacza to, że kompetencja interkulturowa ma zastąpić kompetencję językową i komunikacyjną, ma je jedynie uzupełniać.

☞ **Business English – globalny angielski dla globalnych graczy**

Od lat 90. ubiegłego wieku, gdy znajomość języka angielskiego wśród polskich studentów polepszyła się, lektorat na wyższej uczelni ma najczęściej charakter kursu typu ESP (*English for Specific Purposes*) – uczy się go do celów zawodowych, zgodnych z profilem studiów. Globalizacja angielskiego oraz biznesu spowodowała, że szczególnie programy kursów *Business English* wymagają gruntownej weryfikacji. Najczęściej studenci rozpoczynający lektorat mają za sobą przynajmniej sześć lat nauki języka w gimnazjum i szkole średniej, w większości są więc na poziomie między średnio zaawansowanym a zaawansowanym (*upper-intermediate*). Celem zajęć oferowanych na wyższej uczelni, niestety w minimalnym wymiarze (najczęściej raz w tygodniu przez dwa lata), powinno być przygotowanie ich do studiowania w języku angielskim oraz do używania języka angielskiego w środowisku biznesowym²⁴. Wprowadzenie elementów angielskiego do celów akademickich (EAP) jest dziś

²²Wymowę można uznać za dobrą, jeśli sposób mówienia nie odciąga uwagi słuchaczy od tego, co mówimy.

²³Śmiech nie we wszystkich kulturach jest utożsamiany ze szczęściem – w Japonii wiąże się go z zakłopotaniem lub niebezpieczeństwem. W krajach śródziemnomorskich i w Ameryce Łacińskiej toleruje się półgodzinne spóźnienie na proszony obiad, co w USA i Niemczech jest niedopuszczalne i uważane za przejaw lekceważenia gospodarzy (Por. Jong W. de (1996), *Open Frontiers. Teaching English in an Intercultural Context*, Oxford: Heinemann).

²⁴Według ostatniego studium przygotowanego przez Leonarda Orbana, komisarza Unii Europejskiej ds. Wielojęzyczności, Europejczycy wciąż muszą poprawiać swoje kompetencje językowe, by zapewnić sobie konkurencyjność. Orban szacuje, że europejski biznes stracił 325 tys. euro w ostatnich trzech latach z powodu barier komunikacyjnych. Studium wskazuje, że język angielski jest obecnie głównym językiem przy pozyskiwaniu rynków eksportowych (http://ec.europa.eu/commission_barroso).

o tyle ważne, że istnieje szeroka oferta wyjazdów zagranicznych dla polskich studentów, np. w ramach programu Erasmus, a ponadto część zajęć na polskich uczelniach jest prowadzona w języku angielskim. Moduł ten powinien rozwijać sprawność czytania i słuchania do celów akademickich, a więc takie umiejętności, jak przewidywanie treści na podstawie tytułu, podtytułów lub zamieszczonego streszczenia, szybkie czytanie w celu zorientowania się w zawartości tekstu (*skimming*), wyszukiwanie głównych tez w tekście albo szczegółów (*scanning*), wnioskowanie, streszczanie tekstu, interpretowanie wykresów i tabel, domyślanie się znaczenia nieznanych słów z kontekstu, wyszukiwanie informacji w różnych źródłach i ich porównywanie, strategie ułatwiające słuchanie w przypadku kłopotów z pełnym rozumieniem, np. określanie funkcji języka: powód/przyczyna, rozwinięcie, koncentrowanie się na informacjach kluczowych, odróżnianie informacji ważnych od drugorzędnych, identyfikowanie poszczególnych stadiów w przypadku omawiania procesu, ocena ważności prezentowanych informacji: rozpoznawanie różnych etapów wystąpienia, powtórzenia, rekapitulacja i wreszcie robienie notatek.

Nauczanie treści specjalistycznych w ramach *Business English* rodzi trudności z ich wyborem, gdyż nie sposób przewidzieć, w jakich sektorach gospodarki, na jakich stanowiskach i szczeblu hierarchii absolwenci kierunków ekonomicznych będą zatrudnieni w przyszłości. Na etapie studiów sami studenci nie wiedzą, czy będą menedżerami w biurze podróży, czy bankierami, czy też będą odpowiedzialni za zakupy w przedsiębiorstwie rolniczym. Podobnie niemożliwe jest dokładne określenie ich przyszłych potrzeb językowych²⁵. Zresztą w dobie dużej elastyczności na rynku pracy i popularności tzw. karier ruchomych (*portable career*) trudno się spodziewać, że dana osoba przez całe życie pozostanie w jednym miejscu pracy. Charakterystyczna dla globalizacji mobilność pracowników między firmami, sektorami gospodarki, krajami i kulturami rodzi konieczność przygotowania studentów w ramach lektora-

ratu do adaptowania się do nowych warunków, czyli wykształcenia w nich pewnej elastyczności językowej (*linguistic versatility*), która pozwoli im dobrze sobie radzić w życiu zawodowym niezależnie od tego, gdzie znajdą zatrudnienie.

Wszystkie uwagi dotyczące konieczności wprowadzenia zmian w podejściu do nauczania angielskiego mają także zastosowanie w przypadku lektoratu z *Business English*. Pomimo ekonomicznej potęgi Anglii i USA program kursu powinien przynajmniej umożliwiać studentom osłuchanie się z innymi niż angielszczyzna brytyjska i amerykańska odmianami. Istotnym jego elementem musi też być wspomniany wcześniej trening interkulturowy. Należy również pamiętać, iż studenci *Business English* traktują język jako środek do celu, jakim jest możliwość funkcjonowania w anglojęzycznym świecie biznesu, sam język nie jest w centrum ich zainteresowania. Kryterium sukcesu jest dla nich skuteczność w porozumiewaniu się, umiejętność przeczytania ze zrozumieniem tekstu o profilu ekonomicznym, wysłuchanie wiadomości w radiu i telewizji, przeprowadzenie negocjacji oraz wzięcie udziału w rozmowie kwalifikacyjnej o pracę w języku angielskim.

Dobierając nauczone treści, należałoby przyjąć większą elastyczność. Układając program kursu napotykamy problem zachowania proporcji między zakresem materiału, jaki należy do niego włączyć, a stopniem szczegółowości jego omawiania (*breadth/depth*). Włączenie zbyt dużej liczby tematów grozi powierzchownością, zbyt dogłębne koncentrowanie się na wybranych prowadzi do zbyt daleko posuniętego uszczegółowienia. Należy też mieć świadomość, iż gospodarka i biznes są niezwykle dynamiczne, cechują je ciągłe zmiany, co powoduje, że także język i całe środowisko biznesu szybko się zmieniają. Dowodem na to są m.in. nowe zagadnienia, jak np. zarządzanie wiedzą i kapitał intelektualny oraz nowe media komunikacji powszechnie już używane w biznesie, takie jak telefony komórkowe, wideokonferencje oraz poczta elektroniczna. Zmiany te mają istotny wpływ na praktykę językową (dyskurs).

²⁵W przypadku kursów *Business English* prowadzonych w firmach nie ma większych problemów z określeniem potrzeb językowych ich uczestników, co pozwala na opracowanie programu dopasowanego do potrzeb klienta. Sprawności językowe są traktowane jak towar dostarczany uczestnikom kursu zgodnie z działaniem prawa popytu i podaży.

Nie ma już dzisiaj uzasadnienia dla analizowania języka telegramów, bo nikt już ich w biznesie nie używa, natomiast należałoby w ramach kursu *Business English* zajmować się korespondencją elektroniczną i korespondencją handlową w tradycyjnej formie. Nie sposób jednak ciągle uaktualniać istniejących programów pod względem językowym ze względu na tempo zachodzących zmian i często krótką żywotność nowości. Stąd najlepszym rozwiązaniem wydaje się przesunięcie akcentu z treści nauczania, czyli konkretnej wiedzy (*knowledge as a product*), na sam proces jej zdobywania (*knowledge as a process*). Wiemy dziś, że uczenie się nie powinno ograniczać się do akumulacji wiedzy, najskuteczniejsze jest, gdy opiera się na działaniu (*action-oriented learning, learning by doing*). Oznacza to, że w programach kursu należałoby zapisać zakres umiejętności językowych i zawodowych, które jego uczestnicy powinni zdobyć w trakcie jego trwania. Tak szeroko rozumiane podejście praktyczne obejmowałoby świadomość językową, trening strategii uczenia się, korzystanie z dostępnych źródeł wiedzy, np. słowników, Internetu i baz danych, oraz kluczowe sprawności zawodowe: negocjowanie, prezentacje, spotkania biznesowe i rozmowy przez telefon, także z użyciem najnowszych technologii, np. Skype'a.

Studium przypadku (*case studies*) wydaje się być idealną metodą do nauczania *Business English* w ramach prowadzonych lektoratów. Analizując konkretny, wzięty z życia lub wymyślony przypadek (np. producent próbuje znaleźć dystrybutora swojego towaru przy zachowaniu zasady wyłączności, omawia się biznesplan nowego przedsięwzięcia, negocjuje warunki umowy eksportu/importu itp.), studenci poszerzają swoją wiedzę z zakresu wybranej dziedziny biznesu i rozwijają

specjalistyczny rejestr językowy²⁶. Równocześnie rozwijają swoje kompetencje w zakresie czterech sprawności językowych i zawodowych. Akcentując naukę różnego rodzaju pojęć typowych dla biznesu, analizę sytuacji i rozwiązywanie problemów, studium przypadku pozwala łączyć naukę języka z przekazywaniem fachowych treści. Pracę ucznia determinuje metoda zadań do wykonania (*task-based approach*) – w toku ich opracowywania, a później prezentowania, pojawia się konieczność posługiwania się językiem obcym. Język nigdy nie stanowi celu sam w sobie, a jedynie logicznie wynika z wymogów sytuacji i jednoznacznie służy realizacji postawionych studentom zadań językowych. Studium konkretnego przypadku staje się bodźcem do odgrywania różnych ról oraz pełnienia funkcji, w których uczniowie zostaną w przyszłości postawieni. Nauczanie odbywa się w kontekście, case studies umożliwia studentom używanie języka w praktyce w środowisku dobrze imitującym biznesowe. Ponadto nabywają oni tak ważną dziś umiejętność pracy w grupie. Zwiększa to liczbę i częstotliwość ich wypowiedzi na zajęciach. Kolejnym walorem metody jest to, iż maksymalnie aktywizuje studentów, gdyż wymaga od nich dokładnego analizowania dostępnych materiałów: tekstów, danych, tabel, wykresów itp. oraz włączania się w dyskusję w trakcie omawiania problemu. Analizowanie przypadków uczy krytycznego czytania, a przede wszystkim samodzielnego i krytycznego myślenia. Studenci ćwiczą formułowanie opinii, zapoznają się ze zdaniem innych, porównują i analizują różne poglądy. Uczą się też umiejętności analitycznego myślenia, logicznego budowania argumentacji i wnioskowania. Używanie języka stwarza ponadto okazję do rozwijania szeroko rozumianej kompetencji komunikacyjnej²⁷, kulturowej i inter-

²⁶ Case studies wywodzi się ze Szkoły Biznesu na Harvardzie, gdzie w latach 20. XX w. wprowadzono je do programów MBA. W latach 80. zaadaptowano je do nauczania języków obcych do celów specjalnych w Anglii i USA. Na rynku istnieją podręczniki, które w całości opierają się na analizie przypadków, np. K. Casler, D. Palmer (1989), *Business Assignments. Eight Advanced Case Studies with Video*, Oxford: Oxford University Press i R. Huggett (1990), *Business Case Studies*, Cambridge: Cambridge University Press.

²⁷ W przypadku studentów *Business English* kompetencja komunikacyjna oprócz czterech składowych, tj. kompetencji gramatycznej, socjolingwistycznej, strategicznej i kompetencji dyskursu, obejmuje też kompetencję pojęciową (*conceptual competence*) oraz kompetencję technologiczną lub procesową (*technological or process competence*). Pierwsza odpowiada za treści specjalistyczne związane ze znajomością biznesu, druga dotyczy umiejętności ułatwiających komunikację za pomocą mediów i nowych technologii, np. posługiwanie się komputerem, znajomość Powerpoint (Por. K. Westerfield (1995), *Building a global workforce*, „New Experiences in English – ESP Conference”, Valencia, Venezuela, s. 26-39.).

kulturowej, co, jak wspomnieliśmy, jest jednym z istotnych celów stawianych nauczaniu języków w ramach lektoratu.

Uczenie się przez działanie (*learning by doing*), którego przykładem są *case studies*, wdraża studentów do autonomicznego uczenia się – studenci przejmują za nie odpowiedzialność. Istotnym elementem zajęć w ramach lektoratu powinno być dalsze rozwijanie umiejętności uczenia się studentów, niezbędne w samokształceniu. Jest to szczególnie ważne, gdyż tempo zmian zachodzących wokół nas narzuca konieczność uczenia się i dokształcania przez całe życie (*life-long education*). Edukację, w tym także naukę języka angielskiego, traktuje się jak inwestycję, jeden z ważniejszych elementów budowania społeczeństwa obywatelskiego.

☐ Uwagi końcowe

Angielski nie jest już językiem obcym, lecz *lingua franca* – narzędziem służącym do porozumiewania się na całym świecie. Jest wartością dodaną korporacji (*competitive advantage*) szukających możliwości ekspansji na rynku światowym. Znaczna część przedsiębiorstw działa na rynku globalnym, od menedżerów oczekuje się biegłej znajomości angielskiego. Musi to znaleźć odzwierciedlenie w programach nauczania tego języka w ramach lektoratów prowadzonych na polskich uczelniach. Skoro angielski jest używany powszechnie przez nierodzimych użytkowników, nie wystarczy już uczyć studentów kultury anglo-amerykańskiej – trening kulturowy należy poszerzyć o komponent interkulturowy. Biorąc pod uwagę minimalną liczbę godzin przeznaczoną na naukę języka w programach studiów i coraz lepszą znajomość angielskiego wśród studentów²⁸, należy bezwzględnie nauczać języka angielskiego do celów akademickich i zawodowych, koncentrować się na wyposażeniu studentów w niezbędne sprawności językowe i zawodowe oraz na procesach zdobywania wiedzy, a nie jedynie na niej samej. W studentach należy wykształcić elastycz-

ność językową i umiejętność dostosowywania się do nowych okoliczności językowych. Niezbędnym elementem kursu ESP na wyższej uczelni musi więc być dalsze wdrażanie studentów do uczenia się autonomicznego. Istotnym elementem aktywizowania studentów w ramach prowadzonych zajęć, wprowadzającym ich do takiego uczenia się, powinno być stosowanie metod uczenia się przez działanie, np. *case studies*.

Bibliografia

- Alexander R. (1999), *Caught in a global English trap, or liberated by a lingua franca? Unravelling some aims, claims and dilemmas of the English teaching profession*, w: C. Gnutzmann (red.), „Teaching and Learning English as a Global Language. Native and Non-Native Perspectives”, Tübingen: Stauffenburg Verlag, s. 23-39.
- Crystal D. (2003), *English as a Global Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal D. (2006), *Language and the Internet*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Christophersen P. (1998), *Native speakers and world English*, „English Today” 4, s. 15-18.
- Jong W. de (1996), *Open Frontiers. Teaching English in an Intercultural Context*, Oxford: Heinemann.
- Holliday A. (2005), *The Struggle to Teach English as an International Language*, Oxford: OUP.
- Jenkins J. (2000), *The Phonology of English as an International Language*, Oxford: Oxford University Press.
- Lee W.R. (1995), *Natives and non-natives... much ado about nothing – or something?*, „Praxis des Neusprachlichen Unterrichts” 42.2, s. 115-120.
- McKay S.L. (2002), *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches*, Oxford: Oxford University Press.
- Quirk R. (1985), *The English language in a global context*, w: R. Quirk, H.G. Widdowson (red.), „English in the World. Teaching the Language and Literatures”, Cambridge: Cambridge University Press, s. 1-6.
- Smith R. (1986), *The New English Empire*, „The Economist” 51, s. 28-30.
- Swerdlow J. (1999), *Global village*, „National Geographic”, 196/2, s. 2-6.
- Westerfield K. (1995), *Building a global workforce*, „New Experiences in English – ESP Conference”, Valencia, Venezuela, s. 26-39.
- Widdowson H.G. (2003), *Defining Issues in English Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

(kwiecień 2008)

²⁸ Począwszy od września 2008 roku, język obcy nowożytny staje się w Polsce przedmiotem obowiązkowym od pierwszej klasy szkoły podstawowej, rodzi to nadzieję na jego dobrą znajomość wśród studentów rozpoczynających naukę na lekturze.

Programy, egzaminy, raporty, informacje

Jadwiga Zarębska¹
Warszawa

Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2007/2008

Nauczanie języków w szkołach

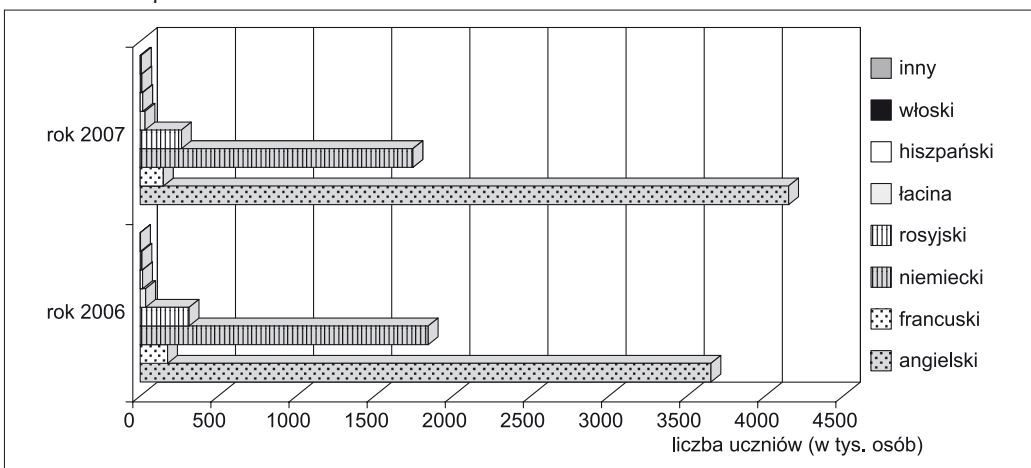
Niniejsze opracowanie zawiera dane dotyczące uczniów uczących się języków obcych w roku szkolnym 2007/2008. Są to dane zebrane przez System Informacji Oświatowej (SIO) według stanu w dniu 30 września 2007 r. Uwzględniają one uczniów ze wszystkich typów szkół (łącznie ze szkolnictwem specjalnym). Do roku 2006/2007 dane o nauczaniu języków obcych w szkołach polskich były zbierane przez Główny Urząd Statystyczny.

Tabela 1 przedstawia sytuację uczniów, uczących się obowiązkowo języków obcych w kraju we wszystkich typach szkół łącznie. Uwzględniono w niej cztery najbardziej popularne w Polsce języki obce (angielski, niemiecki, rosyjski, francuski) oraz języki mniej popularne, np. łacinę, hiszpański i włoski. Dynamikę przemian w nauczaniu języków obcych pokazano też na rys. A. W roku szkolnym 2007/2008 w porównaniu z rokiem 2006/2007

liczba uczniów uczących się języków angielskiego i hiszpańskiego wzrosła, a pozostałych pięciu zmalała. Największy spadek bezwzględny dotyczy liczby uczniów uczących się języka niemieckiego (-97,94 tys. osób), a największy spadek względny – liczby uczniów uczących się języków rosyjskiego (-15,6 proc.) i francuskiego (-15,4 proc.).

Tabela 1. Uczniowie uczący się języka obcego we wszystkich typach szkół łącznie jako przedmiotu obowiązkowego (w tys. osób).

Język	stan 2006	stan 2007
angielski	3653,67	4150,82
francuski	175,61	148,55
niemiecki	1843,94	1746,00
rosyjski	313,32	264,44
łacina	35,33	31,41
hiszpański	15,64	16,50
włoski	11,78	11,11
inny	2,40	7,59



Rys. A. Uczniowie uczący się języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego.

¹ Dr Jadwiga Zarębska jest kierownikiem Zespołu ds. Analiz i Prognozowania Kadr Oświaty w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

Na uwagę zasługuje duży przyrost względny liczby uczniów uczących się innych języków obcych, które zostały podane w tabeli 1. Innych języków obcych uczyło się w całej Polsce w minionym roku szkolnym 7,59 tys. uczniów, tj. ponad trzy razy więcej niż w roku szkolnym 2006/2007.

Tabela 2 przedstawia liczbę uczniów uczących się języka obcego jako przedmiotu dodatkowego. Największa liczba uczniów uczyła się w minionym roku szkolnym dodatkowo języka angielskiego i niemieckiego. W porównaniu do roku 2006/2007 liczba uczniów uczących się dodatkowo języka angielskiego zmalała o ponad 40 proc. Dla większości języków obcych mniej popularnych nie możemy porównać liczby uczniów uczących się ich dodatkowo, bo brakuje danych dla roku szkolnego 2006/2007.

Tabela 2. Uczniowie uczący się języka obcego jako przedmiotu dodatkowego we wszystkich typach szkół – razem.

Język	angielski	francuski	niemiecki	inne
rok 2006	1133,54	58,90	678,96	196,87
rok 2007	669,96	51,28	653,26	186,41
zmiana (osoby)	-463,58	-7,62	-25,70	-10,46
zmiana (w)	-40,9	-12,9	-3,8	-5,3

Struktura powszechności nauczania języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego (wyrażona w procentach ogółu uczniów) zmieniła się następująco na przestrzeni ostatniego roku szkolnego.

	rok 2006	rok 2007
język angielski	63,7	72,4
język niemiecki	32,2	30,4
język rosyjski	5,5	4,6
język francuski	3,1	2,6
łacina	0,6	0,5
język hiszpański	0,3	0,3
język włoski	0,2	0,2
inne języki	0,0	0,1

Gdy uwzględni się także nauczanie języków obcych jako przedmiotu dodatkowego, procentowe wskaźniki powszechności nauczania podstawo-

wych języków zachodnioeuropejskich we wszystkich typach szkół łącznie były następujące:

	rok 2006	rok 2007
język angielski	83,5	84,1
język niemiecki	44,1	41,8
język francuski	4,1	3,5

Z powyższego zestawienia widać, że powszechność nauczania języka angielskiego (uwzględniająca nauczanie języka jako przedmiotu obowiązkowego oraz przedmiotu dodatkowego) wzrosła tylko o 0,6 punktu proc., natomiast wskaźniki powszechności nauczania języków niemieckiego i francuskiego zmalały.

Pełen obraz powszechności obowiązkowego nauczania języków obcych w Polsce w ostatnich 10 latach, tzn. od roku 1996 do 2007, przedstawia tabela 3. W latach 1992 i 1993, a więc w okresie początkowym po przemianach, językiem dominującym w Polsce był język rosyjski, a język angielski zajmował drugą pozycję z dużą stratą. Trzecie miejsce zajmował język niemiecki. W roku szkolnym 1996/1997 struktura powszechności nauczania języków obcych w kraju diametralnie się zmieniła; język angielski wysunął się na pierwsze miejsce, drugie miejsce zajął język niemiecki, a język rosyjski znalazł się dopiero na trzeciej pozycji w skali powszechności z niewielką stratą do języka niemieckiego. Takie uszeregowanie języków obcych w szkołach ogółem utrzymuje się do dziś.

Tabela 3. Wskaźniki powszechności nauczania języków obcych. Szkoły razem – nauczanie obowiązkowe (w procentach ogółu uczniów).

Język	angielski	francuski	niemiecki	rosyjski
1996/97	30,2	4,0	22,4	21,6
1997/98	32,5	4,0	23,9	19,7
1998/99	34,5	4,0	25,2	18,1
1999/00	46,9	4,2	30,7	16,0
2000/01	53,6	4,3	33,4	13,4
2001/02	58,2	3,8	33,7	11,4
2002/03	62,4	3,8	34,8	9,7
2003/04	64,9	3,4	34,2	7,6
2004/05	65,3	3,4	34,2	6,7
2005/06	65,9	3,3	33,6	6,1
2006/07	63,7	3,1	32,2	5,5
2007/08	72,4	2,6	30,4	4,6

Największy wzrost wskaźnika powszechności języka angielskiego nastąpił w latach 1998-1999, kiedy zwiększył się on z 34,5 proc. do 46,9 proc. Od roku 2002 przyrosty tego wskaźnika były coraz mniejsze, natomiast w roku bieżącym wartość wskaźnika wzrosła aż o 8,7 punktu proc. Wskaźnik powszechności języka niemieckiego wzrastał równomiernie w całym okresie pięcioletnim (lata 1996-2000). Wzrost ten był jednak znacznie wolniejszy niż wskaźnika języka angielskiego. W latach 2003 i 2004 wartość wskaźnika powszechności języka niemieckiego była identyczna, a w latach 2005-2007 stopniowo się zmniejszała. Powszechność nauczania języka francuskiego była najwyższa w latach 1999 i 2000. Od roku 2001 wartość wskaźnika powszechności stopniowo malała i wynosi obecnie 2,6 proc. Powszechność nauczania języka rosyjskiego spadała systematycznie i szybko od 1992 roku. Wskaźnik powszechności tego języka wynosi obecnie 4,6 proc.

Wartości wskaźników powszechności nauczania języków obcych w szkołach ogółem w tabeli 3 dają obraz prawidłowej dynamiki przemian zachodzących w tej dziedzinie edukacji w Polsce od kilkunastu lat.

■ Przestrzenny rozkład powszechności nauczania języków obcych

Powszechność nauczania poszczególnych języków obcych w układzie wojewódzkim jest bardzo zróżnicowana. Rozpiętości przedziałów, w których mieszczą się procentowe wskaźniki powszechności nauczania języków obcych w województwach (we wszystkich typach szkół łącznie) w roku szkolnym 2007/2008, obrazuje poniższe zestawienie. Dla czterech języków – angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego i francuskiego – są to sumy wskaźników powszechności nauczania języka jako przedmiotu obowiązkowego i dodatkowego. Dla języka hiszpańskiego i włoskiego są podane wskaźniki powszechności nauczania obowiązkowego obu języków.

język angielski	60,28	–	90,82
język francuski	1,17	–	5,97

język niemiecki	28,76	–	62,53
język rosyjski	1,16	–	20,37
język hiszpański	0,01	–	0,56
język włoski	0,00	–	0,43

Przy dużym zróżnicowaniu wskaźników regionalnych wskaźniki ogólnokrajowe praktycznie nie dają żadnych informacji o nauczaniu języków obcych w poszczególnych województwach. W takiej sytuacji w rozważaniach dotyczących nauczania języków obcych nie można pominąć analizy rozkładu przestrzennego. Przestrzenne rozkłady powszechności nauczania wymienionych wyżej języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego, dodatkowego oraz łącznie obrazują tabele 4, 5, 6 i 7.

Język rosyjski

Przestrzenny rozkład powszechności nauczania języka rosyjskiego obrazuje tabela 4. Rozpiętość wojewódzkich wskaźników powszechności języka rosyjskiego w tym roku szkolnym wynosi 19,21 proc. Wskaźniki powszechności uwzględniają zarówno nauczanie obowiązkowe, jak i dodatkowe tego języka w szkołach. W roku szkolnym 2006/2007 rozpiętość wskaźników powszechności była niższa i wynosiła 12,1 proc., ale uwzględniano wtedy tylko nauczanie obowiązkowe języka rosyjskiego.

Do województw o najwyższych wskaźnikach powszechności nauczania języka rosyjskiego należą w tym roku szkolnym:

- lubelskie – 20,37 ogółu uczniów
- podlaskie – 17,42 ogółu uczniów
- mazowieckie – 16,53 ogółu uczniów

Najniższe wskaźniki powszechności nauczania języka rosyjskiego mają województwa leżące w zachodniej części Polski:

- opolskie – 1,16 ogółu uczniów
- dolnośląskie – 1,63 ogółu uczniów
- lubuskie – 1,76 ogółu uczniów

We wszystkich 16 województwach wskaźnik powszechności nauczania obowiązkowego tego języka w roku szkolnym 2007/2008 obniżył się trochę w stosunku do roku szkolnego 2006/2007. Spadki wartości wskaźników wyrażone w punktach procentowych są jednak w tym roku znacznie mniejsze niż w latach wcześniejszych.

Tabela 4. Wskaźniki powszechności nauczania języka rosyjskiego w roku szkolnym 2007/2008 według województw.

województwo	obowiązkowo (w)	dotatkowo (w)	łącznie (w)
dolnośląskie	1,39	0,24	1,63
kujawsko-pomorskie	6,14	3,27	9,41
lubelskie	11,68	8,69	30,37
lubuskie	1,49	0,27	1,76
łódzkie	4,86	2,42	7,28
małopolskie	2,61	0,49	3,10
mazowieckie	9,55	6,98	16,53
opolskie	0,51	0,65	1,16
podkarpackie	3,12	0,85	3,97
podlaskie	10,51	6,91	17,42
pomorskie	2,17	0,52	2,69
śląskie	2,14	0,80	2,95
świętokrzyskie	6,31	4,27	10,58
warmińsko-mazurskie	4,87	1,73	6,61
wielkopolskie	2,46	1,41	3,87
zachodniopomorskie	1,40	0,37	1,77
Polska	4,61	2,63	7,24

W uszeregowaniu języków obcych według stopnia ich powszechności język rosyjski nie zajmuje pierwszej i drugiej pozycji w żadnym województwie. W 10 województwach zajmuje trzecią pozycję, a w czterech województwach zachodniej i dwóch południowej Polski jest na czwartej, ostatniej pozycji na skali powszechności (porównaj tabele 4 i 7).

Język angielski

Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka angielskiego (jako przedmiotu obowiązkowego, dodatkowego oraz łącznie) w roku szkolnym 2007/2008 przedstawia tabela 5. Widać duże zróżnicowanie wskaźnika powszechności nauczania języka angielskiego w 16 województwach. W nauczaniu obowiązkowym najwyższy wskaźnik powszechności ma woj. śląskie – 81,69 proc., a w nauczaniu dodatkowym woj. wielkopolskie – 15,15 proc.

W latach szkolnych 2005/2006 oraz 2006/2007 województwami o najwyższych łącznych wskaźnikach powszechności nauczania tego języka były podlaskie i śląskie. Natomiast najniższy wskaźnik powszechności nauczania języka angielskiego miało woj. lubuskie. W roku szkolnym 2007/2008

w zakresie powszechności również dominują województwa podlaskie i śląskie (por. tab. 5). Wartości wskaźników powszechności tylko w tych województwach przekroczyły wartość 90 proc. W ciągu ostatniego roku wartość wskaźnika w woj. podlaskim zmalała o 1,2 punktu proc., a w woj. śląskim wzrosła o 1,1 punktu proc.

Tabela 5. Wskaźniki powszechności nauczania języka angielskiego według województw w roku szkolnym 2007/2008.

województwo	obowiązkowo (w)	dotatkowo (w)	łącznie (w)
dolnośląskie	62,43	12,21	74,64
kujawsko-pomorskie	71,32	11,40	82,72
lubelskie	76,16	13,46	89,62
lubuskie	50,24	10,04	60,28
łódzkie	70,59	13,23	83,82
małopolskie	76,55	10,88	87,43
mazowieckie	76,89	11,69	88,58
opolskie	74,99	11,38	86,37
podkarpackie	76,21	10,99	87,19
podlaskie	79,68	11,14	90,82
pomorskie	70,24	10,92	81,16
śląskie	81,69	8,92	90,61
świętokrzyskie	77,78	11,76	89,54
warmińsko-mazurskie	70,09	9,50	79,60
wielkopolskie	63,14	15,15	78,29
zachodniopomorskie	62,00	13,33	75,33
Polska	72,37	11,68	84,05

W 11 województwach w kraju wskaźnik powszechności języka angielskiego jest teraz równy lub większy od 80 proc. W ubiegłym roku szkolnym liczba takich województw była identyczna.

W uszeregowaniu języków obcych według stopnia powszechności język angielski zajmuje pierwszą pozycję w 15 województwach, a drugą tylko w woj. lubuskim.

Język niemiecki

Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka niemieckiego (jako przedmiotu obowiązkowego, dodatkowego oraz łącznie) w roku szkolnym 2007/2008 przedstawia tabela 6.

Powszechność nauczania języka niemieckiego w układzie wojewódzkim jest w bieżącym roku szkolnym 2007/2008, podobnie jak w roku ubiegłym, bardziej zróżnicowana niż powszechność ję-

zyka angielskiego. Rozpiętość skrajnych wartości wojewódzkich wskaźników powszechności języka niemieckiego wynosi teraz 33,77 proc. i zmniejszyła się trochę w stosunku do roku 2006/2007.

Najwyższy wskaźnik powszechności języka niemieckiego jako przedmiotu obowiązkowego ma woj. lubuskie – 52,46 proc., a jako przedmiotu dodatkowego – woj. zachodniopomorskie – 14,19 proc. Łączne wskaźniki powszechności języka niemieckiego są najwyższe w województwach lubuskim i dolnośląskim, a najniższe w województwach mazowieckim i lubelskim (por. tab. 6). W stosunku do poprzedniego roku szkolnego wskaźniki powszechności nauczania języka niemieckiego zmalały w 15 województwach. Wzrost wskaźnika nastąpił tylko w województwie opolskim. Nadal w powszechności tego języka dominują województwa w zachodniej części Polski.

Tabela 6. Wskaźniki powszechności nauczania języka niemieckiego według województw w roku szkolnym 2007/2008.

województwo	obowiązkowo (w)	dodatkowo (w)	łącznie (w)
dolnośląskie	45,68	12,47	58,15
kujawsko-pomorskie	29,36	10,16	39,52
lubelskie	18,61	10,81	29,42
lubuskie	52,46	10,07	62,53
łódzkie	31,64	12,36	44,00
małopolskie	28,21	12,68	40,89
mazowieckie	19,15	9,61	28,76
opolskie	35,11	13,71	48,81
podkarpackie	30,07	12,37	42,44
podlaskie	19,50	11,32	30,82
pomorskie	34,41	10,18	44,59
śląskie	26,09	11,85	37,94
świętokrzyskie	25,33	11,62	36,95
warmińsko-mazurskie	30,40	7,20	37,60
wielkopolskie	39,90	12,06	51,96
zachodniopomorskie	43,25	14,19	57,44
Polska	30,44	11,39	41,83

W uszeregowaniu języków obcych język niemiecki zajmuje pierwszą pozycję w jednym województwie – lubuskim, a pozycję drugą w pozostałych 15 województwach.

Język francuski

Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka francuskiego (jako przedmiotu obowiązkowego i dodatkowego oraz łącznie) w roku szkolnym 2007/2008 pokazuje tabela 7.

W zakończonym roku szkolnym, podobnie jak w 2006/2007, w zakresie powszechności języka francuskiego dominują dwa województwa: śląskie i małopolskie. Dotyczy to nauczania języka francuskiego jako przedmiotu obowiązkowego. W nauczaniu tego języka jako przedmiotu dodatkowego najwyższe wskaźniki mają województwa śląskie i opolskie. Łączny wskaźnik powszechności prawie we wszystkich województwach zmalał w stosunku do roku szkolnego 2006/2007. W woj. śląskim o 0,9 punktu proc., a w woj. warmińsko-mazurskim o 0,4 punktu proc. Tylko w województwie zachodniopomorskim wskaźnik ten pozostał bez zmiany i wynosi 2,1 proc.

Tabela 7. Wskaźniki powszechności nauczania języka francuskiego według województw w roku szkolnym 2006/2007.

województwo	obowiązkowo (w)	dodatkowo (w)	łącznie (w)
dolnośląskie	2,22	0,55	2,78
kujawsko-pomorskie	2,08	0,92	3,00
lubelskie	2,50	0,90	3,40
lubuskie	2,77	0,85	3,63
łódzkie	2,29	0,77	3,07
małopolskie	3,81	0,96	4,77
mazowieckie	3,16	1,11	4,27
opolskie	1,41	1,43	2,84
podkarpackie	2,41	0,76	3,17
podlaskie	1,98	0,67	2,66
pomorskie	1,73	0,54	2,27
śląskie	4,12	1,85	5,97
świętokrzyskie	1,88	0,28	2,15
warmińsko-mazurskie	1,03	0,14	1,17
wielkopolskie	2,11	0,79	2,90
zachodniopomorskie	1,75	0,32	2,08
Polska	2,59	0,89	3,48

W roku szkolnym 2000/2001 spośród czterech najbardziej popularnych języków obcych w Pol-

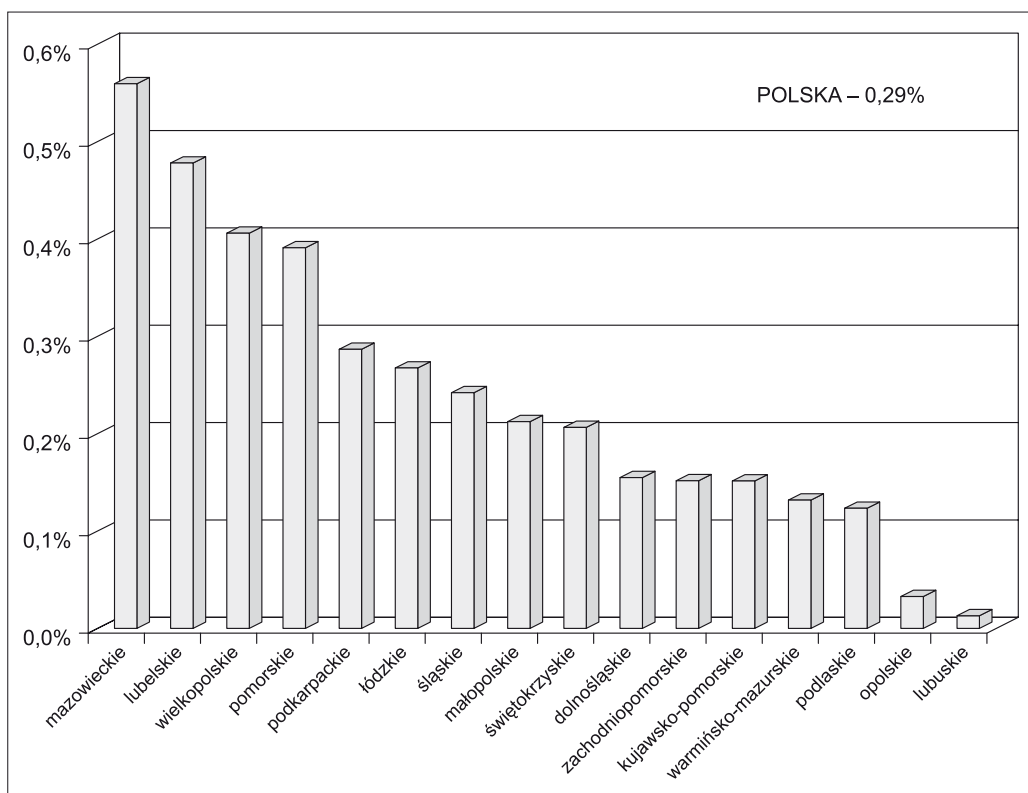
sce język francuski zajmował czwartą pozycję na skali powszechności nauczania we wszystkich 16 województwach. W roku szkolnym 2007/2008 w sześciu województwach: śląskim, małopolskim, opolskim, lubuskim, dolnośląskim i zachodniopomorskim, wskaźnik powszechności języka francuskiego wyprzedza wskaźnik powszechności języka rosyjskiego.

Język hiszpański

Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka hiszpańskiego jako przedmiotu obowiązkowego w roku szkolnym 2007/2008

pokazuje rys. B. Rozkład przestrzenny nauczania języka hiszpańskiego według województw jest analizowany w raportach o powszechności nauczania języków dopiero po raz drugi.

W roku szkolnym 2007/2008 najwyższy wskaźnik powszechności ma województwo mazowieckie i wynosi on 0,56 proc. Następne miejsca zajmują kolejno województwa lubelskie i wielkopolskie. Najniższy wskaźnik powszechności języka hiszpańskiego ma województwo lubuskie i wynosi on 0,01 proc. W roku szkolnym 2006/2007 najwyższy wskaźnik powszechności miało woj. lubelskie, a najniższy woj. lubuskie.



Rys. B. Wskaźniki powszechności nauczania języka hiszpańskiego jako przedmiotu obowiązkowego według województw w roku szkolnym 2007/2008 (w % ogółu uczniów).

Język hiszpański jest obecnie nauczany obowiązkowo we wszystkich 16 województwach. Jego popularność nie jest jednak duża; wartości wskaźników powszechności tego języka są bardzo niskie w porównaniu do wskaźników czterech najbardziej popularnych języków obcych w Polsce: angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego i francu-

skiego. W stosunku do wskaźnika powszechności nauczania obowiązkowego języka francuskiego w Polsce wskaźnik języka hiszpańskiego jest prawie dziewięć razy niższy.

Rozpiętość między wartościami wojewódzkich wskaźników powszechności języka hiszpańskiego wynosi 0,55 proc. i jest wielokrotnie

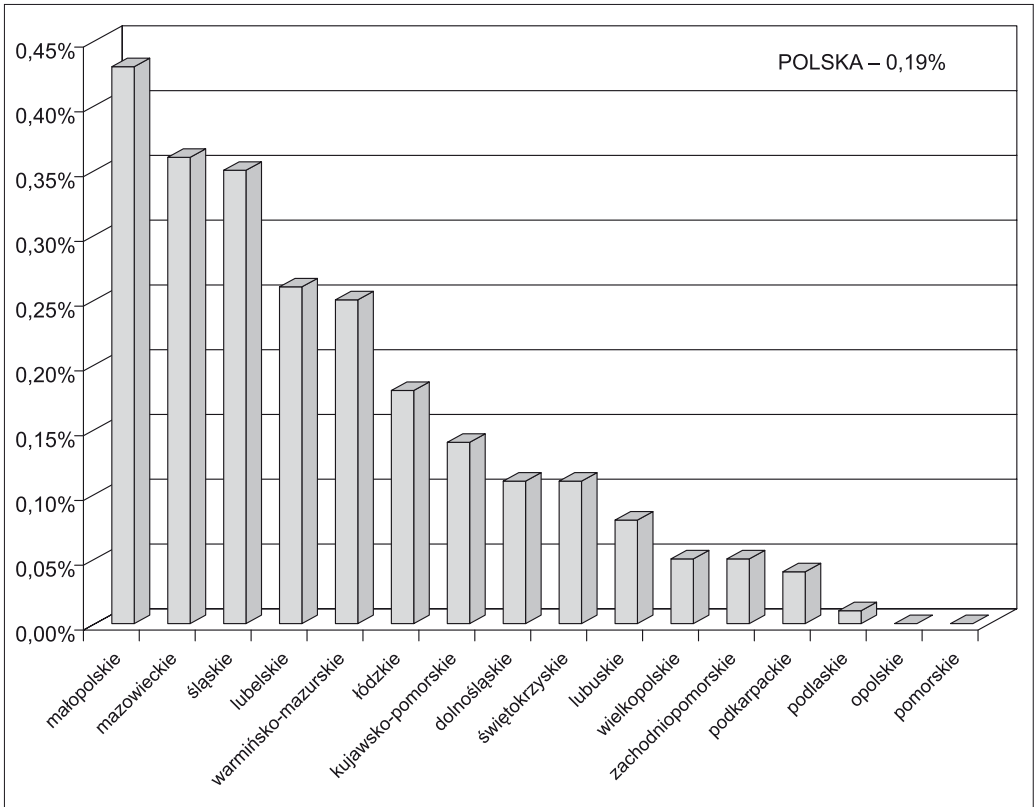
niższa od rozpiętości wskaźników innych analizowanych języków obcych. W porównaniu z minionym rokiem szkolnym rozpiętość ta minimalnie zmalała.

Język włoski

Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka włoskiego jako przedmiotu obowiązkowego w roku szkolnym 2007/2008 pokazuje rys. C. Rozkład przestrzenny nauczania

języka włoskiego według województw jest analizowany w raporcie o powszechności nauczania języków obcych po raz pierwszy.

W roku szkolnym 2007/2008 najwyższy wskaźnik powszechności ma województwo małopolskie i wynosi on 0,43 proc. Kolejne miejsca zajmują województwa mazowieckie i śląskie. Najniższy wskaźnik powszechności tego języka, równy zero procent, mają dwa województwa: opolskie i pomorskie.



Rys. C. Wskaźniki powszechności nauczania języka włoskiego jako przedmiotu obowiązkowego według województw w roku szkolnym 2007/2008 (w % ogółu uczniów).

Język włoski jest nauczany obowiązkowo w 14 województwach. Nie jest jednak często wybierany; wartości wskaźników powszechności tego języka są bardzo niskie w porównaniu do wskaźników czterech najbardziej popularnych języków obcych w Polsce: angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego i francuskiego. W stosunku do wskaźnika powszechności nauczania obowiązkowego języka

francuskiego w Polsce wskaźnik języka włoskiego jest 13,5 razy niższy.

Rozpiętość między wartościami wojewódzkich wskaźników powszechności języka włoskiego wynosi zaledwie 0,43 proc. i jest wielokrotnie niższa od rozpiętości wskaźników podanych wyżej dla innych języków obcych.

(sierpień 2008)

Alina Dorota Jarząbek¹
Olsztyn



Kwalifikacje nauczycieli języka obcego w gimnazjum

Jesteśmy w przededniu próbnego egzaminu z języka obcego w gimnazjum. Jego koncepcja i formuła (por. Jarząbek 2007, Obidniak 2007) budzą gorące emocje i dyskusje zarówno wśród nauczycieli, jak i wśród uczniów i ich rodziców. Można mieć nadzieję, że nastroje te uspokoi egzamin próbny, który zaplanowano na 21 października 2008 r. Tymczasem mamy za sobą egzamin pilotażowy. Jego efektem są nie tylko dane dotyczące trafności arkuszy egzaminacyjnych, lecz także dane ilościowe uzyskane dzięki ankietom, które wypełniali dyrektorzy szkół (o tym w artykule Rafała Otręby²) oraz nauczyciele języków obcych nauczanych w tych szkołach jako języki obowiązkowe. Dzięki temu możemy już więcej powiedzieć między innymi o warunkach nauczania języków obcych w gimnazjach.

W niniejszym tekście przedstawię dane dotyczące kwalifikacji nauczycieli języków obcych w gimnazjum. Badanie zostało przeprowadzone między 19 maja a 10 czerwca 2008 r. Wylosowano do niego po 100 szkół z językiem angielskim, niemieckim, francuskim i rosyjskim. Celowo do próby zostały włączone wszystkie szkoły z językiem hiszpańskim (31 szkół) i włoskim (5 szkół). Ankietę dotyczącą kwalifikacji, skierowaną do nauczycieli uczących języka obcego jako obowiązkowego w gimnazjum, wypełniło łącznie 558 nauczycieli języków obcych; w tym

537 naucza jednego języka, a 21 dwóch języków (z tego 3/4 uczy angielskiego w połączeniu z innym językiem).

Najistotniejsze wyniki badania przedstawiono w poniższych tabelach. Jednak do interpretacji danych posłużyły także inne wyniki, które zawiera końcowy raport z badań pilotażowych (por. Jakubowski 2008). Użyłam ich do skomentowania i uzupełnienia danych w tabelach.

Struktura demograficzna

Zdecydowana większość nauczycieli języków obcych to kobiety (92 proc.), przeważają też osoby w wieku 31-40 lat (44 proc.) i 20-30 lat (26 proc.). Nauczycieli w wieku 41-50 lat jest 19 proc., a starszych niż 50 lat 10 proc.

Procent nauczycieli uczących danego języka w próbie przedstawia tabela 2. Jak widać wśród nauczycieli angielskiego i niemieckiego jest nieco więcej mężczyzn. Jest też wyraźnie więcej młodych nauczycieli, szczególnie uczących języka angielskiego. Potwierdza to przeciętny staż pracy jako nauczyciela i nauczyciela języków obcych podany w tabeli (mediana z próby). O ile nauczyciele języka angielskiego przeciętnie pracują ok. 7, a niemieckiego ok. 8 lat jako nauczyciele języka obcego, o tyle nauczyciele języka francuskiego 10 lat, a rosyjskiego 17 lat.

		wiek				razem	płeć (% w próbie)
		20-30	31-40	41-50	ponad 50		
płeć	mężczyzna	14	18	7	5	44	8%
	kobieta	130	224	101	51	506	92%
razem		144	242	108	56	550	100%
wiek (% w próbie)		26%	44%	20%	10%	100%	

Tabela 1. Struktura demograficzna próby (źródło: Jakubowski 2008).

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

² Patrz strony 98-102 w tym numerze.

	Angielski	Niemiecki	Rosyjski	Francuski	Hiszpański	Włoski
% w próbie	34%	25%	21%	19%	5%	1%
% mężczyzn	11%	10%	5%	2%	8%	0%
20-30 lat	41%	27%	12%	14%	23%	33%
31-40 lat	41%	52%	30%	52%	58%	0%
41-50 lat	15%	14%	28%	25%	12%	67%
ponad 50 lat	3%	7%	30%	9%	8%	0%
Przeciętny staż pracy (mediana)	8	9	20	11	6,5	15
Przeciętny staż pracy jako nauczyciel języka obcego (mediana)	7	8	17	10	5	10

Tabela 2. Struktura demograficzna próby według języków (źródło: Jakubowski 2008).

Wykształcenie

Nauczyciele określili także poziom wykształcenia uprawniającego ich do nauczania języka obcego (por. tabela 3). Połowa nauczycieli ma za sobą 5-letnie magisterskie studia filologiczne z przygotowaniem pedagogicznym, pozostałe

drogi uzyskania niezbędnego wykształcenia wykorzystało od 18 do 26 proc. ankietowanych. W kategorii „Inne” wymieniane były przeważnie studia filologiczne i pedagogiczne (zarówno magisterskie, jak i licencjackie oraz podyplomowe), a także kursy prowadzące do uzyskania certyfikatów nauczania języka obcego.

	% próby	Wieś	Miasto do 50 tys.	Miasto 50-100 tys.	Miasto 101-500 tys.	Miasto ponad 500 tys.
5-letnie magisterskie studia filologiczne z przygotowaniem pedagogicznym	49%	49%	46%	42%	49%	60%
5-letnie magisterskie studia filologiczne bez przygotowania pedagogicznego	1%	1%	1%	2%	0%	5%
2-letnie magisterskie studia uzupełniające filologiczne	20%	15%	23%	25%	26%	15%
3-letnie wyższe studia zawodowe (licencjackie) w kolegium językowym	26%	24%	26%	33%	33%	20%
3-letnie wyższe studia zawodowe (licencjackie) na wyższej uczelni	18%	20%	21%	18%	14%	10%
Inne	16%	12%	18%	23%	14%	21%

Tabela 3. Wykształcenie nauczycieli według lokalizacji szkół (źródło: Jakubowski 2008).

Znacznie większe różnice są zauważalne pod względem wykształcenia nauczycieli prowadzących zajęcia z różnych języków (por tabela 4). Nauczyciele angielskiego rzadziej ukończyli 5-letnie filologiczne studia magisterskie z przygotowaniem pedagogicznym, natomiast studia tego typu ma za sobą zdecydowana większość uczących rosyjskiego i 2/3 uczących francuskiego. Można by więc przypuszczać, że droga, którą uzyskują oni wykształcenie, jest bardzo związana z tym, jakiego języka obcego nauczyciel pragnie uczyć.

Jeśli jednak spojrzymy tylko na nauczycieli, którzy ukończyli 5-letnie filologiczne studia magisterskie z przygotowaniem pedagogicznym, to wśród anglistów mediana stażu nauczycielskiego wynosi 8,5 roku, wśród uczących rosyjskiego 17 lat, francuskiego 12 lat, a niemieckiego 10 lat. Stąd widać, że zależności te są istotnie związane z wiekiem nauczycieli, a nie nauczany językiem. Młodszy nauczyciele rzadziej kończą 5-letnie studia magisterskie i częściej wybierają język angielski.

	Angielski	Niemiecki	Rosyjski	Francuski	Przeciętny staż nauczycielski
5-letnie magisterskie studia filologiczne z przygotowaniem pedagogicznym	26%	37%	85%	65%	12 lat
5-letnie magisterskie studia filologiczne bez przygotowania pedagogicznego	3%	1%	0%	2%	10 lat
2-letnie magisterskie studia uzupełniające filologiczne	20%	32%	4%	22%	8 lat
3-letnie wyższe studia zawodowe (licencjackie) w kolegium językowym	35%	37%	3%	24%	8 lat
3-letnie wyższe studia zawodowe (licencjackie) na wyższej uczelni	32%	17%	7%	10%	7 lat
Inne	24%	13%	11%	11%	12 lat

Tabela 4. Wykształcenie nauczycieli według języków (źródło: Jakubowski 2008).

■ Stopień awansu zawodowego

Tabela 5 przedstawia udział nauczycieli o danym stopniu awansu w całej próbie (kolumna „Razem”) oraz w próbie dla miasta i terenów wiejskich. Dodatkowo zamieszczono dane z opracowań GUS dotyczące wszystkich nauczycieli uczących w gimnazjach (Jakubowski 2008 na podstawie GUS *Oświata i wychowanie 2006/2007*, s. 414). W analizowanej próbie nauczycieli języków obcych jest nieco więcej stażystów oraz nauczycieli kontraktowych. Może to wynikać z tego, że nauczyciele języków obcych są nieco młodszy. Jak widać, niższe stopnie awansu zawodowego mają nauczyciele języków w gimnazjach wiejskich, czego nie moż-

na powiedzieć o nauczycielach wszystkich przedmiotów, gdzie rozkład stopni awansu jest niemal identyczny na wsi i w mieście. Można to uznać za potwierdzenie przekonania o tym, że gimnazja wiejskie są rzadziej w stanie ściągnąć nauczycieli popularniejszych języków obcych, ale i nauczycieli bardziej doświadczonych. Jeśli za poszukiwanych uznamy nauczycieli angielskiego, a za mniej poszukiwanych nauczycieli rosyjskiego, to wyniki potwierdzają taką hipotezę o różnicy w stopniach awansu między nauczycielami tych języków na wsi i w mieście. Na wsi 60 proc. anglistów to stażysty i nauczyciele kontraktowi, a wśród rusycystów odpowiedni udział wynosi jedynie 23 proc. (dokładnie tyle co dla wszystkich nauczycieli w Pol-

Stopień awansu zawodowego	Nauczyciele języków obcych (próba)			Wszyscy nauczyciele (populacja)		
	Wieś	Miasto	Razem	Wieś	Miasto	Razem
Stażysta	15%	7%	10%	6%	5%	5%
Kontraktowy	30%	25%	27%	17%	16%	16%
Mianowany	36%	44%	42%	44%	45%	45%
Dyplomowany	19%	23%	22%	33%	34%	34%

Tabela 5. Stopień awansu zawodowego (źródło: Jakubowski 2008).

Stopień awansu zawodowego	Angielski	Niemiecki	Rosyjski	Francuski
Stażysta	14%	8%	4%	4%
Kontraktowy	39%	27%	11%	20%
Mianowany	36%	43%	49%	46%
Dyplomowany	12%	22%	36%	30%

Tabela 6. Stopień awansu zawodowego według języków (źródło: Jakubowski 2008).

se). W mieście anglistów z tym stopniem awansu jest mniej niż 50 proc., podczas gdy rusycystów tylko 8 proc. Z pewnością mają tu znaczenie różnice w wieku nauczycieli różnych języków opisane już powyżej. Nie mniej jednak w każdym z trzech najpopularniejszych analizowanych języków udział stażystów i nauczycieli kontraktowych jest znacznie wyższy na wsi niż w mieście (dla niemieckiego wynosi 52 proc. na wsi w porównaniu do 27 proc. w mieście). Dla angielskiego (ok. 50 proc.) i niemieckiego (ok. 30 proc.) udział stażystów i nauczycieli kontraktowych ogółem znacznie też przewyższa odpowiedni udział wśród wszystkich nauczycieli gimnazjów w Polsce (21 proc.).

1 – zdecydowanie się zgadzam; 2 – zgadzam się;
 3 – częściowo się zgadzam; 4 – nie zgadzam się;
 5 – zdecydowanie się nie zgadzam; brak – brak odpowiedzi

	1	2	3	4	5	brak
Awans zawodowy przyczynił się do podniesienia moich kwalifikacji i kompetencji zawodowych.	13%	28%	35%	12%	7%	4%
Zależy mi tak naprawdę na zdobyciu (kolejnego) stopnia awansu tylko dlatego, że będę więcej zarabiać.	9%	16%	38%	20%	10%	6%
Awans zawodowy jest dla mnie ważny, bo zaspokaja moje ambicje zawodowe.	9%	27%	34%	17%	7%	5%
Awans zawodowy to w moim przypadku bezsensowne zbieranie papierków, a nie odzwierciedlenie przyrostu kompetencji nauczycielskich lub rzeczywistego zaangażowania zawodowego.	16%	16%	36%	20%	8%	4%

Tabela 7. Stosunek badanych do awansu zawodowego (źródło: Jakubowski 2008).

Tylko 1/5 nauczycieli nie zgodziła się z pierwszym stwierdzeniem, mówiącym, że awans zawodowy przyczynił się do podniesienia ich kwalifikacji i kompetencji zawodowych (19 proc. odpowiedziało „nie zgadzam się” lub „zdecydowanie się nie zgadzam”). Większość nauczycieli zgodziła się też przynajmniej częściowo ze stwierdzeniem, że awans zawodowy jest ważny, ponieważ zaspokaja ich ambicje zawodowe. Równocześnie jednak ponad połowa zgadza się ze stwierdzeniem, że kolejny stopień awansu to po prostu wyższe dochody, a 3/4 z ostatnim stwierdzeniem, że w ich przypadku było to „bezsensowne zbieranie papierków” niepodnoszące kompetencji.

W wyraźny sposób młodszy nauczyciele bardziej pozytywnie oceniają system awansu zawodowego, a negatywne oceny są częstsze wśród nauczycieli gimnazjów w większych miastach. Na stosunek do awansu zawodowego nie ma wpływu staż pracy. Jednak wśród nauczycieli o tym

Awans zawodowy jest w oczywisty sposób silnie związany z wiekiem respondentów. Nie ma natomiast wyraźnych związków między płcią a stopniem awansu (kilka procent więcej nauczycieli mianowanych wśród kobiet). Ciekawą kwestią jest natomiast stosunek nauczycieli języków obcych do systemu awansu zawodowego.

W ankiecie poproszono o ocenę czterech stwierdzeń odnoszących się do systemu awansu zawodowego, przy czym nauczyciele zostali poproszeni o określenie, na ile się z nimi zgadzają lub nie zgadzają. Skalę odpowiedzi wraz z procentem w każdej kategorii przedstawiono w tabeli 7.

samym już uzyskanym stopniu awansu zawodowego nauczyciele z większym stażem mają częściej negatywne opinie. Różnice między nauczycielami uczącymi różnych języków są zapewne związane z wiekiem, stażem i stwierdzonymi powyżej różnicami w stopniach awansu zawodowego, można jednak zauważyć, że nauczyciele języków angielskiego i niemieckiego mają częściej negatywny stosunek niż nauczyciele języka rosyjskiego i francuskiego.

☐ Doskonalenie zawodowe

Respondenci określili liczbę form doskonalenia zawodowego, poświadczonych odpowiednim zaświadczeniem, które ukończyli w latach 2006-2008 (por. tabela 8). Jedynie 37 nauczycieli z próby stwierdziło, że nie ukończyło żadnej formy doskonalenia zawodowego. Ok. 20 proc. ukończyło 1-2, 3-4 lub 5-7 różnych form dosko-

	Razem	20-30 lat	31-40 lat	41-50 lat	Ponad 50 lat
0	7%	8%	4%	6%	16%
1-2	22%	25%	20%	19%	25%
3-4	23%	21%	22%	26%	29%
5-7	22%	19%	22%	27%	16%
7-10	16%	18%	18%	11%	13%
11 i więcej	11%	9%	14%	10%	2%

Tabela 8. Doskonalenie zawodowe według liczby form (źródło: Jakubowski 2008).

nalenia, 16 proc. – 7-10, a co dziesiąty respondent wskazał, że więcej niż 10. Trudno ocenić wiarygodność uzyskanych odpowiedzi, ale wydaje się, że podane liczby są dość wysokie. Jest to jednak jedynie informacja o liczbie różnych form „zaliczonych” w ostatnich latach, niebiorąca pod uwagę ich intensywności i przełożenia na podniesienie kwalifikacji zawodowych. Niemniej jednak można stwierdzić, że nauczyciele języków obcych w zdecydowanej większości korzystają z doskonalenia zawodowego. Z tabeli widać, że wiek nauczycieli nie ma większego wpływu na liczbę form doskonalenia, choć nieco niższe liczby podawali nauczyciele najstarsi.

W kolejnym pytaniu nauczycieli poproszono o wskazanie konkretnego typu doskonalenia zawodowego odbytego w ostatnich trzech latach (można było wskazać kilka kategorii). Odpowie-

dzi przedstawia tabela 9. Zdecydowana większość (82 proc.) nauczycieli wzięła udział w szkoleniach lub warsztatach, w tym najczęściej w organizowanych przez miejscowy (57 proc.) lub Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (40 proc.). Niemal 3/4 nauczycieli brało też udział w prezentacjach podręczników organizowanych przez wydawnictwa. Jedynie 14 proc. uczestniczyło w studiach podyplomowych, przy czym ponad połowa tych osób to nauczyciele w wieku 31-40 lat, po 20 proc. w wieku 20-30 lub 41-50 lat, a tylko 4 proc. w wieku ponad 50 lat. 13 proc. nauczycieli uczestniczyło w kursach, praktykach, stażach, szkoleniach lub seminariach w kraju docelowym języka. Można to uznać za spory udział, biorąc pod uwagę prawdopodobne koszty takiego przedsięwzięcia, jednak niewiele wiadomo o charakterze tych wyjazdów.

Formy doskonalenia zawodowego poświadczone zaświadczeniem ukończone w latach 2006-2008	% próby
Studia podyplomowe	14
Szkolenia/warsztaty CODN	40
Szkolenia/warsztaty miejscowego ODN	57
Szkolenia/warsztaty stowarzyszeń nauczycieli	21
Szkolenia/warsztaty innych instytucji	31
Prezentacje podręczników przez wydawnictwa	71
Kursy językowe w kraju	8
Kursy językowe w kraju docelowym języka	6
Praktyki nauczycielskie w kraju docelowym języka	3
Staż/szkolenia/seminaria w kraju docelowym języka	8
Staż/szkolenia/seminaria w innym kraju	2
Inne formy doskonalenia zawodowego	11

Tabela 9. Doskonalenie zawodowe według rodzaju form (źródło: Jakubowski 2008).

Nauczyciele zostali poproszeni o określenie sposobu finansowania doskonalenia zawodowego. Z bezpłatnych form doskonalenia skorzystało

2/3 nauczycieli, 1/3 opłaciła doskonalenie całkowicie, a 18 proc. częściowo z własnych środków. Można zatem uznać, że nauczyciele języ-

ków obcych w dużym stopniu współfinansują swoje doskonalenie zawodowe, jednak trudno określić, jaki jest ich rzeczywisty własny udział w ogólnych kosztach doskonalenia, bowiem nie zebrano informacji o sumie wydatków. W przy-

padku 1/3 nauczycieli całkowicie lub częściowo koszty pokryła szkoła lub organ prowadzący. Nieliczni nauczyciele skorzystali ze stypendiów, bezpośredniego finansowania z funduszy unijnych lub innej formy.

Finansowanie doskonalenia zawodowego	% próby
Bezpłatne	65
Sfinansowane całkowicie z własnych środków	32
Sfinansowane częściowo z własnych środków	18
Sfinansowała całkowicie szkoła lub organ prowadzący	22
Dofinansowała częściowo szkoła lub organ prowadzący	14
Sfinansowane z przyznanego stypendium	4
Sfinansowane z funduszy unijnych	6
Inna forma finansowania	2

Tabela 10. Finansowanie doskonalenia zawodowego (źródło: Jakubowski 2008).

Czas pracy w szkole

Kolejna grupa pytań dotyczy czasu pracy w szkole, w której respondent naucza języka ob-

cego i w której przeprowadzono ankietę. Tabela 11 przedstawia liczbę godzin w całej próbie oraz według grup wiekowych.

	Razem	20-30 lat	31-40 lat	41-50 lat	Ponad 50 lat
2-10 godzin	18%	15%	17%	16%	40%
11-17 godzin	13%	15%	11%	11%	15%
18-20 godzin	31%	27%	35%	29%	28%
21-25 godzin	28%	34%	26%	31%	9%
26-35 godzin	10%	9%	10%	12%	8%
Średnia liczba godzin	18,0	18,2	18,2	19,0	14,2
Mediana liczby godzin	19	19	19	19	14

Tabela 11. Czas pracy w szkole (źródło: Jakubowski 2008).

Z tabeli wynika, że nie ma widocznych różnic w liczbie godzin dydaktycznych między nauczycielami w grupach 20-30 lat, 31-40 lat i 41-50 lat. Większość nauczycieli naucza w przedziale 18-25 godzin. Około 10 proc. uczy więcej niż 26 godzin (maksymalnie podano 35 godzin). Wyróżnia się jedynie grupa nauczycieli najstarszych, gdzie większość uczy poniżej 18-godzinowego pensum, a tylko kilkanaście procent z nich uczy więcej niż 20 godzin. Te różnice odzwierciedlają wartości średnie i medianę podanej przez nauczycieli liczby godzin. Jeśli chodzi o podział względem stopnia awansu zawodowego, to wyróżnia się grupa stażystów, która ma nieco niższe obciążenie dydaktyczne. Pozostałe grupy naucza-

ją podobną liczbę godzin. Jeśli chodzi o obciążenie nauczycieli różnych języków to średnia liczba godzin podana dla nauczycieli angielskiego wyniosła 19,9 (mediana 21), niemieckiego 19,7 (mediana 20), rosyjskiego 16,1 (mediana 18) i francuskiego 15,1 (mediana 18). Z tego wynikałoby, że obciążenie godzinami nauczycieli różnych języków odpowiada powyższej kolejności, jednak trzeba wziąć pod uwagę, że w ankiecie brano pod uwagę tylko nauczanie w placówce wylosowanej do badania.

Nauczyciele zostali również poproszeni o ocenę obciążenia godzinowego w gimnazjum (por. tabela 12). Co trzeci nauczyciel stwierdził, że liczba godzin jest w sam raz. Co ciekawe, najczęściej

	Razem	2-10 godzin	11-17 godzin	18-20 godzin	21-25 godzin	26-35 godzin
Nadmiernie obciążające	5%	1%	0%	1%	10%	19%
W sam raz	66%	38%	60%	83%	77%	60%
Niewystarczające	15%	40%	29%	11%	4%	0%
Trudno powiedzieć	14%	20%	10%	6%	9%	21%

Tabela 12. Stosunek badanych do czasu pracy w szkole (źródło: Jakubowski 2008).

takiej odpowiedzi udzielali uczący od 18 do 20 godzin oraz od 21 do 25 godzin. Tylko 5 proc. wskazało, że obciążenie jest nadmierne, jednak wśród uczących 21-25 godzin było to 10 proc., a wśród uczących ponad 25 godzin – 19 proc. Niewystarczającą liczbę godzin naucza 15 proc. respondentów, a większość z nich ma 2 do 10 godzin lub 11 do 17 godzin. Tak więc ocena obciążenia jest silnie powiązana z rzeczywistą liczbą godzin, przy czym większość nauczycieli jest zadowolona z nakładu pracy w gimnazjum.

☐ Zajęcia dodatkowe w szkole

Poza pensum godzin języka obcego zajmuję się w mojej szkole dodatkowymi zajęciami:	% próby
Kółko języka obcego (lub inne)	44
Kurs języka obcego	3
Wymiana międzynarodowa	15
Wycieczki zagraniczne dla uczniów	16
Konkursy językowe dla uczniów	53
Gazetka szkolna	21
Inne zajęcia	32

Tabela 13. Zajęcia dodatkowe w szkole (źródło: Jakubowski 2008).

Nauczycieli zapytano także o to, czy w badanej szkole zajmują się również innymi zajęciami. Około połowy nauczycieli prowadzi kółka języków obcych oraz konkursy językowe. Kilkanaście procent zajmuje się także wymianą międzynarodową oraz wycieczkami zagranicznymi dla uczniów. 1/5 prowadzi gazetkę szkolną, a co trzeci wskazał również inne zajęcia, lecz lista odpowiedzi jest bardzo zróżnicowana i trudno wybrać najczęściej powtarzające się przedsięwzięcia. Tylko kilku nauczycieli wskazało na kurs językowy.

☐ Praca zarobkowa poza szkołą

Poza moją pracą zawodową w gimnazjum pracuję dodatkowo	% próby
Prowadząc działalność gospodarczą	6
W prywatnej szkole językowej	11
Udzielam korepetycji	29
Jako tłumacz języka obcego	11
Inna praca	19
Razem	56

Tabela 14. Praca zarobkowa poza szkołą (źródło: Jakubowski 2008).

Na pytanie o dodatkową pracę poza gimnazjum odpowiedziało pozytywnie 56 proc. ankietowanych. Można więc uznać, że połowa nauczycieli języków obcych ma pracę poza szkołą. Blisko 30 proc. udziela korepetycji, co dziesiąty pracuje jako tłumacz lub uczy w prywatnej szkole językowej. Działalność gospodarczą prowadzi 6 proc. Co piąty badany wskazał inną pracę, przy czym większość stwierdziła, że naucza w innej szkole (najczęściej w szkole podstawowej) lub ogólnie, że pracuje jako lektor.

☐ Podnoszenie kwalifikacji zawodowych

Ostatnie pytanie ankiety dotyczyło częstotliwości nabywania specjalistycznej literatury, oprogramowania lub korzystania z zasobów bibliotecznych. Większość nauczycieli stwierdziła, że często lub czasami dokonuje wymienionych zakupów (1/3 rzadko lub nigdy nie kupuje oprogramowania). Tylko 20 proc. stwierdziło, że rzadko lub nigdy nie korzysta z obcojęzycznych zbiorów bibliotecznych.

Jako nauczyciel/ka języka obcego	Stale	Często	Czasami	Rzadko	Nigdy	Brak odpowiedzi
Kupuję literaturę obcojęzyczną	12%	30%	38%	14%	2%	4%
Kupuję prasę obcojęzyczną	9%	30%	37%	16%	3%	5%
Kupuję specjalistyczne oprogramowanie multimedialne, np. słowniki	8%	22%	35%	23%	8%	4%
Korzystam z obcojęzycznych zbiorów bibliotecznych	15%	29%	29%	17%	4%	5%

Tabela 15. Nakłady własne nauczycieli na podnoszenie kwalifikacji zawodowych (źródło: Jakubowski 2008).

Podsumowanie

Przedstawione dane są istotną informacją o kwalifikacjach, doskonaleniu zawodowym, czasie pracy w szkole oraz charakterze pracy poza nią nauczycieli języków obcych w gimnazjum. Powinny one być systematycznie uzupełniane i pogłębiane, ponieważ po raz pierwszy zebrano je w takim charakterze na tak licznej próbie. Interesujących obszarów badawczych, dotyczących procesu nauczania i uczenia się języków obcych w gimnazjum, jest jednak znacznie więcej. Pozostaje mieć nadzieję, że będą one systematycznie kontynuowane.

Bibliografia

- Jakubowski M. (2008), *Raport z pilotażu egzaminu gimnazjalnego z języków obcych* (manuskrypt).
- Jarząbek A.D. (2007), *Kilka refleksji o egzaminie z języka obcego w gimnazjum*, w: „Języki Obce w Szkole” 5/2007, s. 67-70.
- Jarząbek A.D. (2008), *Wokół pilotażowego egzaminu z języka obcego w gimnazjum. Problemy badawcze*, w: „Języki Obce w Szkole” 1/2008, s. 66-68.
- Obidniak D. (2007), *Egzamin z języka obcego w gimnazjum – czy nowe otwarcie w polskiej polityce językowej?*, w: „Języki Obce w Szkole” 5/2007, s. 65-67.

(wrzesień 2008)

Rafał Otręba¹
Ruda Śląska

Organizacja nauczania języka obcego w gimnazjum – doniesienie badawcze

Oczekiwany i dyskutowany przez nauczycieli języków obcych egzamin gimnazjalny z języka obcego doczekał się badania pilotażowego przeprowadzonego w maju i czerwcu 2008 roku. Podczas gdy uczniowie rozwiązywali zadania egzaminacyjne, dyrektorzy wylosowanych szkół wypełniali ankiety, które pozwoliły wyciągnąć kilka ciekawych wniosków dotyczących organizacji nauczania języków obcych w gimnazjum. Kwestionariusze zostały dostarczone dyrektorom szkół przez ankierów. Baza przekazana przez

realizatora badania zawierała odpowiedzi z 375 wypełnionych ankiet.

Organizacja nauczania języków obcych

Z danych zamieszczonych w tabeli 1 wynika, że średnio 70 proc. szkół tworzy grupy językowe. Wynika to z zapisów rozporządzenia o ramowych planach nauczania, które jasno określają liczbę uczniów w klasie upoważniającą do podziału na

¹ Rafał Otręba jest nauczycielem języka niemieckiego, dyrektorem Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 3 im. Jana Pawła II w Rudzie Śląskiej oraz członkiem zespołu badań kontekstowych w ramach projektu 5.1 – Pilotaż egzaminu z języka obcego w gimnazjum.

grupy na zajęciach z języka obcego. W większości badanych szkół liczba uczniów w klasie wyniosła więc co najmniej 25. Decyzję o wyborze nauczanego języka badani dyrektorzy podejmują w zdecydowanej większości przypadków (79 proc. szkół) ze względu na potrzebę kontynuowania nauki ze szkoły podstawowej. Średnia liczba godzin nauczania języka obowiązkowego to 3,2 godziny rocznie. W ramowych planach nauczania w gimnazjum przewidziano na cały cykl nauczania 9 godzin obowiązkowego języka obcego, cieszy więc to, że dyrektorzy gimnazjów przeznaczają na naukę języka obcego godziny dodatkowe z puli przeznaczonej do swojej dyspozycji. Większość szkół organizuje także dodatkowe zajęcia z języka obcego, jednak w tym przypadku średnia wyniosła ok. 2 godzin w klasach I i II oraz 1,8 w klasie III.

Pod względem podziału na grupy i liczby godzin nauczania szkoły uczące różnych języków nie różnią się od siebie. Jedynie w szkołach, gdzie nauczany jest język rosyjski jako obowiązkowy, rzadziej tworzą się grupy ze względu na naukę języka obcego i rzadziej organizuje się zajęcia z języka dodatkowego. Może to być związane z tym, że są to częściej szkoły na terenach wiejskich. Badanie pokazało, że w szkołach na terenach wiejskich i w miastach poniżej 50 tys. zależnie od nauczanego języka obowiązkowego tylko ok. 64-68 proc. badanych tworzy grupy językowe, podczas gdy w miastach jest to odpowiednio 83-89 proc. W szkołach wiejskich lub w mniejszych miastach co piąta szkoła nie prowadzi zajęć z dodatkowego języka. W miastach takich zajęć brakuje w jednej na 10 szkół.

Pytanie	Odpowiedzi	Razem	Ang.	Niem.	Ros.	Franc.
Czy grupy są tworzone ze względu na kontynuowanie nauki ze szkoły podstawowej?	TAK	79%	83%	88%	73%	86%
	NIE	18%	15%	9%	23%	10%
	Brak odpowiedzi	3%	2%	3%	3%	4%
Czy język obowiązkowy jest uczony w podziale na grupy?	TAK, na wszystkich zajęciach	70%	72%	74%	71%	80%
	TAK, na części godzin	16%	16%	15%	11%	15%
	NIE	12%	10%	9%	16%	5%
	Brak odpowiedzi	2%	1%	2%	1%	0%
Ile jest godzin języka obowiązkowego w klasie I, II i III?	Klasa I (średnia godzin)	3,2	3,2	3,2	3,2	3,5
	Klasa II (średnia godzin)	3,2	3,2	3,2	3,2	3,5
	Klasa III (średnia godzin)	3,2	3,2	3,2	3,2	3,5
Czy organizuje się zajęcia dodatkowe z języka obcego?	TAK	81%	82%	83%	69%	86%
	NIE	15%	14%	12%	26%	8%
	Brak odpowiedzi	5%	4%	5%	5%	6%

Tabela 1. Organizacja zajęć z języka obcego (źródło: Jakubowski 2008).

	Wieś i do 50 tys.	50-100 tys.	101-500 tys.	Ponad 500 tys.	Razem
Grupy dziewcząt i chłopców zależnie od planu lekcji	32%	26%	30%	8%	27%
Według numerów w dzienniku	29%	30%	32%	12%	27%
Test umiejętności ułożony przez nauczyciela	33%	63%	64%	96%	49%
Test umiejętności zakupiony na zewnątrz	0%	2%	2%	10%	2%
W szkole nie ma podziału na grupy	12%	5%	2%	0%	8%
Inne metody	6%	14%	9%	8%	7%

Tabela 2. Podział na grupy na zajęciach obowiązkowych z języka obcego (źródło: Jakubowski 2008).

Dane w tabeli 2 zawierają odpowiedź na pytanie o tworzenie grup językowych w gimnazjum. Połowa dyrektorów stwierdza, że grupy są tworzone według wyników testu umiejętności, lecz tylko w kilku przypadkach jest to test zakupiony na zewnątrz, a w większości test ułożony przez

nauczyciela szkoły. Istotne są tu różnice między gimnazjami położonymi na wsi i w mniejszych miejscowościach, gdzie co trzecia szkoła używa testów umiejętności do tworzenia grup, miastami średniej wielkości, gdzie testy służą do tworzenia grup w 2/3 szkół, i dużymi miastami, gdzie nie-

mal wszystkie gimnazja wykorzystują testy, w tym co dziesiąte z nich testy zakupione na zewnątrz. Niepokoi podział na grupy językowe według płci uczniów lub numerów w dzienniku, co nie dotyczy jedynie szkół położonych na terenach dużych miast powyżej 500 tys. mieszkańców. Wśród innych metod podziału na grupy dyrektorzy wymieniali podział ze względu na inny przedmiot, preferencje ucznia, dowóz do gimnazjum itp.

Lokalizacja gimnazjum ma znaczenie także wtedy, gdy bada się liczebność tworzonych grup językowych (por. tabela 3). W większych

miastach niemal wszystkie gimnazja tworzą grupy językowe, przy czym częściej są one niewielkie, z mniej niż 12 uczniami. Biorąc pod uwagę, że przeciętna wielkość oddziału w miastach jest znacznie wyższa niż na wsi, to widać tu, że dyrektorzy (rodzice lub samorząd) przykładają większą wagę do mniejszej liczby uczniów w grupie albo mają na to odpowiednie środki. Trzeba jednak zauważyć, że ogółem tylko 13 proc. gimnazjów prowadzi grupy językowe z więcej niż 15 uczniami, a blisko 3/4 tworzy grupy 12-15 osobowe.

	Razem	Wies i do 50 tys.	50-100 tys.	101-500 tys.	Ponad 500 tys.
Brak podziału lub brak odpowiedzi	10%	14%	7%	0%	2%
Grupy z mniej niż 12 uczniami	6%	3%	9%	9%	18%
Grupy z 12-15 uczniami	71%	67%	70%	84%	76%
Grupy z 16 i więcej uczniami	13%	16%	14%	7%	4%
	100%	100%	100%	100%	100%

Tabela 3. Wielkość grup językowych (źródło: Jakubowski 2008).

Dyrektorzy zostali także zapytani, czy przeznaczają na naukę języków obcych dodatkowe godziny z puli dyrektorskiej. Co czwarty dyrektor (28 proc. próby) stwierdził, że przeznaczają godziny ze swojej puli na naukę języków obcych, przy czym przeciętnie dyrektorzy przeznaczają ok. 2 godzin. Dyrektorzy przeznaczający dodatkowe godziny ze swojej puli na zajęcia językowe jako powód takiej decyzji podawali prośby ze strony rodziców (60 proc.), względy marketingowe związane z lepszą opinią o szkole (36 proc.), prośby uczniów (27 proc.) i prośby nauczycieli (15 proc.). Tylko 7 proc. wskazało, że w ten sposób chciało zapewnić pensum nauczycielskie wszystkim pracownikom. Jedna osoba stwierdziła, że dodatkowe godziny są odpowiedzią na zbliżające się egzaminy gimnazjalne z języków obcych.

Ważne spostrzeżenia przynosi problematyka organizowania zajęć dodatkowych z języka obcego. Badania pokazały, że około 80 proc. dyrektorów organizuje zajęcia dodatkowe. Zajęcia te najczęściej mają formę koła przedmiotowego (76 proc.), rzadziej zajęć wyrównawczych (35 proc.) i koła zainteresowań (16 proc.). Nie jest rozpowszechniony w szkołach gimnazjalnych wolontariat studencki, gdyż tylko kilka szkół wskazało na taką formę

organizowania zajęć dodatkowych. Zajęcia dodatkowe są prowadzone jako normalne lekcje, do wyboru lub obowiązkowe. 27 proc. dyrektorów, w których szkołach są prowadzone zajęcia dodatkowe, stwierdziło, że uczestniczą w nich wszyscy uczniowie, 70 proc. – uczniowie zainteresowani nauką języków, 33 proc. – uczniowie mający problem z nauką języka obcego, a tylko 6 proc. – uczniowie wybrani przez nauczyciela.

☐ Wyposażenie szkół w środki dydaktyczne i pomoce naukowe

W arkuszu ankiety znalazły się pytania o wyposażenie szkół w pomoce dydaktyczne. Niemal wszyscy dyrektorzy twierdzą, że uczniowie mają dostęp do magnetofonów z odtwarzaczami CD, a 2/3 szkół ma magnetofon kasetowy. Około 40 proc. dysponuje rzutnikiem pisma, ok. 10 proc. tablicami multimedialnymi, ponad 1/3 – notebookami, połowa ma rzutniki multimedialne, blisko 2/3 magnetowidy, a niemal 3/4 odtwarzacze DVD. Z danych zawartych w tabeli 4 wynika, że szkoły, w których uczy się języka francuskiego jako obowiązkowego, są lepiej wyposażone niż te, w których jako obowiązkowy jest nauczany inny język.

	Razem	Angielski	Niemiecki	Rosyjski	Francuski
Magnetofon kasetowy	68%	68%	67%	76%	67%
Magnetofon z odtwarzaczem CD	97%	97%	96%	98%	99%
Rzutnik pisma	42%	42%	42%	41%	48%
Tablica multimedialna	11%	12%	12%	6%	26%
Notebook	36%	36%	33%	40%	49%
Rzutnik multimedialny	51%	52%	52%	51%	64%
Magnetowid	61%	60%	58%	72%	73%
Odtwarzacz płyt DVD	73%	73%	72%	83%	87%

Tabela 4. Wyposażenie pracowni języka obcego w pomoce dydaktyczne (źródło: Jakubowski 2008).

Do szkół kupuje się najczęściej słowniki języków obcych (89 proc.), 2/3 dyrektorów wskazało także na plansze gramatyczne, a około po-

łowa wybrała literaturę specjalistyczną. Na dalszym miejscu znalazły się programy komputerowe i słowniki multimedialne.

	Razem	Angielski	Niemiecki	Rosyjski	Francuski
Plansze gramatyczne	65%	67%	67%	70%	66%
Słowniki języka obcego	89%	90%	91%	89%	93%
Literatura specjalistyczna	47%	49%	50%	44%	62%
Programy komputerowe	39%	40%	41%	41%	45%
Słowniki multimedialne	29%	30%	30%	24%	36%

Tabela 5. Pomoce naukowe do nauki języka obcego zakupione w ostatnich trzech latach (źródło: Jakubowski 2008).

Z danych uzyskanych od dyrektorów szkół wynika, że około 1/4 szkół ma pracownię multimedialną, w której jest nauczany język obcy. Szkoły, w których naucza się języka francuskiego, są lepiej wyposażone w środki dydaktyczne i pomoce na-

ukowe. Dotyczy to także pracowni multimedialnej. Na pytanie o to, czy nauczyciele języków obcych prowadzą zajęcia językowe w pracowni wyposażonej w komputery nieco ponad połowa dyrektorów odpowiedziała twierdząco (tabela 6).

	Razem	Angielski	Niemiecki	Rosyjski	Francuski
Pracownia multimedialna	25%	25%	28%	22%	33%
Zajęcia w pracowni z komputerami	55%	56%	54%	55%	55%

Tabela 6. Pracownia multimedialna i komputerowa a nauczany język obcy (źródło: Jakubowski 2008).

Choć na pytania związane z wyposażeniem pracowni językowej w środki dydaktyczne i pomoce naukowe częściej twierdząco odpowiadali dyrektorzy szkół z językiem francuskim, a rzadziej z językiem rosyjskim, to można powiedzieć, że dostępność i wykorzystanie pracowni wyposażonych w nowoczesny sprzęt przez nauczycieli różnych języków obcych są podobne.

☐ Ewaluacja pracy nauczycieli

Kolejne pytania kwestionariusza dotyczyły ewaluacji pracy nauczycieli i osiągnięć uczniów.

Tabela 7 podsumowuje odpowiedzi na pytania o to, na co dyrektorzy zwracają uwagę, hospitując zajęcia z języka obcego. Zdecydowana większość z nich zwraca uwagę na komunikatywność uczniów (83 proc.), wykorzystanie wiedzy w praktyce (78 proc.) oraz aktywizujące metody uczenia się (80 proc.). Współpracy uczniów w grupie przygląda się 1/3, znajomości reguł gramatycznych przez uczniów – 14 proc., a rozwijaniu autonomii – 6 proc. Dane te należy jednak potraktować jako informację o charakterze deklaracyjnym. Nie wiemy bowiem, jakimi instrumentami ewaluacji posługują się dyrektorzy w czasie hospitacji oraz

na ile ich kompetencje są wystarczające, aby dokonać rzetelnej analizy lekcji języka obcego.

Współpraca uczniów w grupie	33%
Komunikatywność uczniów	83%
Wykorzystanie wiedzy w praktyce	78%
Znajomość reguł gramatycznych przez uczniów	14%
Aktywizujące metody uczenia się	80%
Rozwijanie autonomii	6%
Inne aspekty	5%

Tabela 7. Hospitacja zajęć z języka obcego (źródło: Jakubowski 2008).

■ Ewaluacja osiągnięć uczniów

W tabeli 8 przedstawiono wyniki badań wiedzy i umiejętności językowych uczniów. Różnice między szkołami nauczającymi różnych języków są tu niewielkie. Jedynie w przypadku języka ro-

	Liczba szkół	% próby
Nie prowadzi się	13	3
Testy przygotowane przez nauczycieli	291	78
Testy zamawiane na zewnątrz	10	3
Testy zamawiane i przygotowane przez nauczycieli	42	11
Brak informacji	19	5

Tabela 8. Badanie wiedzy i umiejętności uczniów (źródło: Jakubowski 2008).

	1 raz w roku szkolnym	2 razy w roku szkolnym	Częściej
Badanie na wejściu	67% (252)	3% (13)	0% (1)
Testy nauczycielskie	35% (130)	21% (77)	29% (110)
Testy zewnętrzne	23% (86)	3% (13)	1% (4)
Nie są prowadzone badania umiejętności uczniów	3% (13)		

Tabela 9. Częstotliwość badań wyników nauczania z języka obcego w szkole (źródło: Jakubowski 2008).

■ Podsumowanie

Zaprezentowane wyniki badań niosą nowe informacje o organizacji nauczania języków obcych w szkole gimnazjalnej. Należy stwierdzić, że w większości dyrektorzy szkół przeznaczają na naukę języka obcego dodatkowe godziny. W szkołach organizuje się wiele zajęć dodatkowych z języka obcego, często uczestniczą w nich wszyscy uczniowie gimnazjum. Szczególnie dobrze wyposażone w środki dydaktyczne i pomoce naukowe są te gimnazja, w których jako obowiązkowego języka

syjskiego nieco mniej szkół wykorzystuje testy zamawiane na zewnątrz (ok. 8 proc. w porównaniu do 15-20 proc. w innych językach). Może to być spowodowane zarówno gorszymi warunkami finansowymi tych szkół, jak i różną dostępnością testów językowych. Powodem nieprzewodzenia badań wiedzy i umiejętności uczniów było według dyrektorów szkół niedawne rozpoczęcie nauki języka lub badania uczniów przez nauczycieli innymi narzędziami. Tylko dwóch dyrektorów wskazało na brak dostępu do odpowiednich narzędzi.

Kolejne pytanie dotyczyło tego, jak często prowadzi się badania umiejętności językowych uczniów. Ze względu na niespójność danych uzyskanych od dyrektorów szkół poprzednią tabelę można traktować jako subiektywne wskazanie głównego źródła narzędzi do badania umiejętności uczniów, a tabela poniżej podsumowuje jak często są wykorzystywane różne źródła.

naucza się języka francuskiego. Dyrektorzy szkół, hospitując nauczycieli, doceniają potrzebę rozwijania u uczniów zdolności komunikacyjnych. Należałoby w szkołach gimnazjalnych zadbać o bardziej rzetelne badania wiedzy i umiejętności uczniów. Dyrektorzy szkół powinni także częściej zwracać uwagę podczas obserwacji zajęć z języka obcego na rozwijanie autonomii uczniowskiej.

Bibliografia

Jakubowski M. (2008). *Raport z pilotażu egzaminu gimnazjalnego z języków obcych* (manuskrypt).
(wrzesień 2008)

Beata Trzcińska¹
Warszawa



Egzamin maturalny z języków obcych 2008

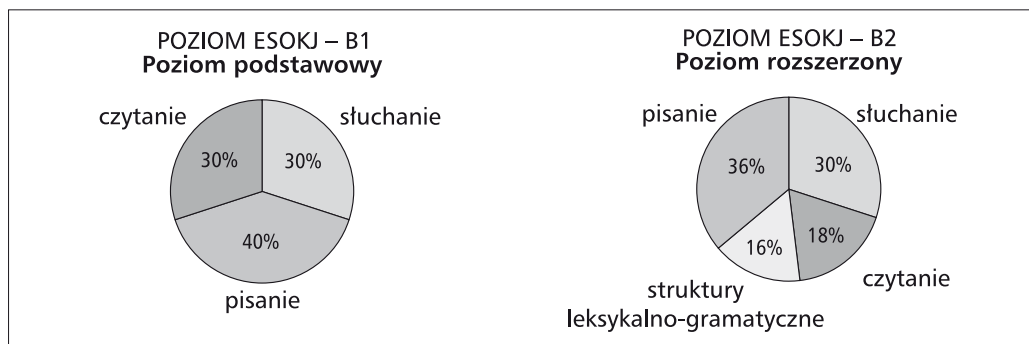
☐ Ogólne informacje o egzaminie z języka obcego

Egzamin z języka obcego nowożytnego jest jednym z trzech przedmiotów obowiązkowych, do których musi przystąpić każdy absolwent szkoły średniej. Egzamin ten można zdać z następujących języków: angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego, francuskiego, hiszpańskiego, włoskiego (do roku 2007 włącznie egzamin mógł być także zdawany z języka słowackiego, portugalskiego i szwedzkiego).

Egzamin maturalny bada te umiejętności, które od lat są podstawą nauczania języków w szkole

(słuchanie, czytanie, mówienie, pisanie) i priorytetowo, zwłaszcza na poziomie podstawowym, traktuje komunikatywność uczniów. Jest to tendencja zgodna także z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego*, na którym zostały oparte standardy wymagań egzaminacyjnych z języków obcych.

Każdy zdający przystępuje do egzaminu ustnego, sprawdzającego jego komunikatywność w danym języku oraz do egzaminu pisemnego, którego struktura została przedstawiona na diagramach poniżej.



Arkusze egzaminacyjne na obydwu poziomach sprawdzają rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu czytanego oraz umiejętność konstruowania wypowiedzi pisemnej, ale różny jest udział procentowy tych umiejętności na poszczególnych poziomach, co pokazują poniższe diagramy. Dodatkowo na poziomie rozszerzonym jest sprawdzana także umiejętność rozpoznawania i stosowania struktur leksykalno-gramatycznych. Nie oznacza to oczywiście, że słownictwo i gramatyka nie są wcale brane pod uwagę na poziomie podstawowym, jednak są one tam narzędziem do wykonania zadań (np. sformułowania wypo-

wiedzi pisemnych lub zrozumienia tekstu), nie są natomiast wydzieloną częścią arkusza.

Egzamin z języka obcego sprawdza wszystkie kluczowe umiejętności językowe wyszczególnione w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* opracowanym przez Radę Europy. Zgodnie z przeprowadzoną wstępną analizą arkuszy i zestawów egzaminacyjnych z języków obcych stwierdzono, że poziom podstawowy egzaminu maturalnego ze wszystkich języków obcych odpowiada poziomowi B1, a poziom rozszerzony poziomowi B2. Poziom klas dwujęzycznych to C1. Ze względu na to, że zgodnie z rozporządzeniem MEN próg zali-

¹ Autorka jest kierownikiem Pracowni Języków Obcych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

czenia wynosi 30 proc. punktów, można przyjąć, że uczniowie, którzy uzyskali na poziomie podstawowym wyniki bliskie progowi zaliczenia, reprezentują umiejętności językowe na poziomie A2, a uczniowie o wynikach bliskich 100 proc. – co najmniej na poziomie B1. Analogicznie, jeżeli chodzi o poziom rozszerzony, wyniki bliskie progowi zaliczenia to poziom B1, a wyniki bliskie maksimum to poziom B2.

■ Ocenianie zadań otwartych

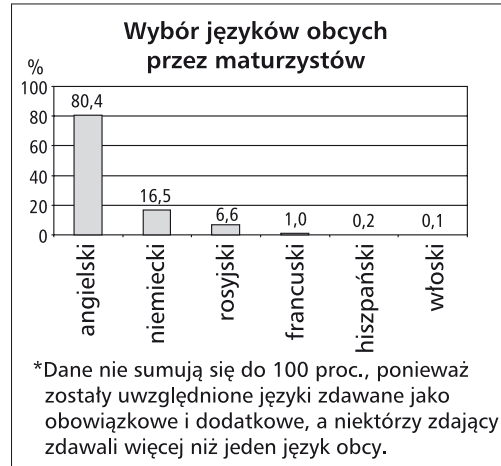
Jednolity format egzaminu ustnego i pisemnego ze wszystkich języków obcych jest bardzo istotnym atutem, przy czym nie oznacza on jedynie tych samych umiejętności, ale również te same typy i liczbę zadań, procentowy udział zadań otwartych (30 proc. na poziomie podstawowym i 46 proc. na poziomie rozszerzonym), a przede wszystkim jednolite kryteria ich oceniania, które są podstawą pracy egzaminatorów pracujących w ośrodkach sprawdzania prac, które funkcjonowały w trakcie sesji egzaminacyjnej na terenie całego kraju.

Zadania otwarte są oceniane zgodnie z kryteriami oceniania wypowiedzi pisemnych podanych w *Informatorze o egzaminie maturalnym od 2008* oraz wspólnymi dla wszystkich ośrodków ustaleniami dodatkowymi, które dotyczą przede wszystkim kryterium treści. Przygotowywane są one corocznie po egzaminie do konkretnych tematów egzaminacyjnych i polegają na uszczegółowieniu kryterium treści oraz poszerzeniu modelu o nietypowe odpowiedzi. Materiały przygotowywane dla egzaminatorów są także ilustracją wymaganego poziomu komunikatywności wypowiedzi zdających. Wszystkie te działania mają na celu zapewnienie jak największej porównywalności sprawdzania, które jest jednym z fundamentów reformy systemu egzaminów zewnętrznych.

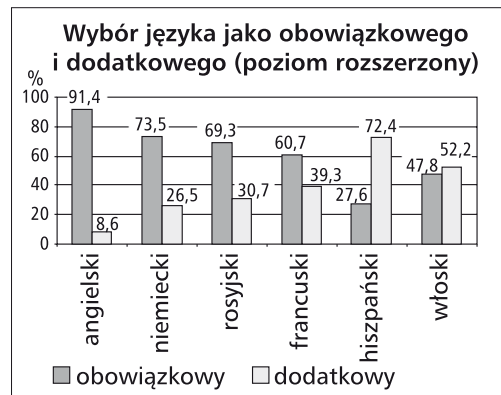
■ Języki wybierane przez zdających

Najczęściej wybieranym przez tegorocznych maturzystów językiem obcym nowożytnym, podobnie jak w latach ubiegłych, był język angielski, który wybrało ponad 80 proc. zdających (ponad

300 tys. absolwentów). Wybór poszczególnych języków obcych przedstawia poniższy wykres.



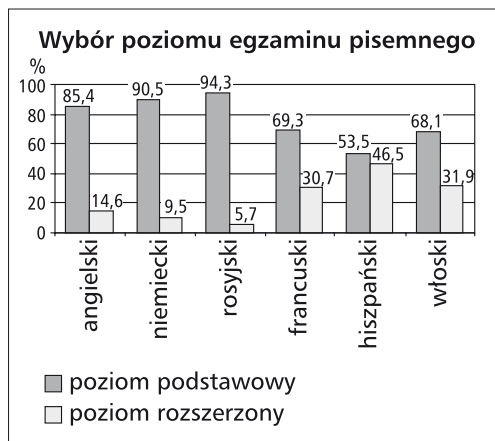
Warto też zwrócić uwagę na strukturę wyborów zdających, którzy zdecydowali się przystąpić do poziomu rozszerzonego. Najczęściej wybierany język angielski, podobnie jak licznie zdawany niemiecki i rosyjski, jest jednocześnie w ogromnej większości zdawany jako przedmiot obowiązkowy. Najmniej licznie zdawane języki (włoski, hiszpański) są częściej wybierane jako przedmiot dodatkowy, co oznacza, że jest to dla zdającego drugi język obcy zdawany na egzaminie maturalnym.



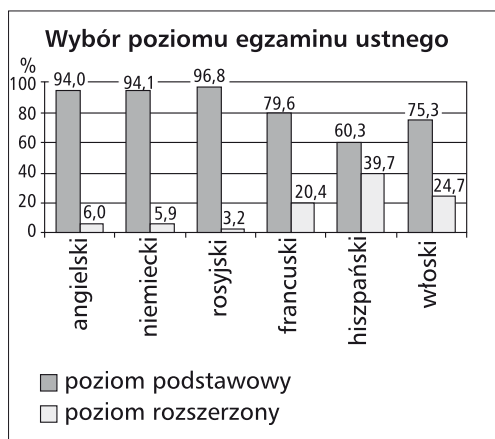
■ Wybór poziomu egzaminu

Zasada rozdzielania poziomów i wymóg uzyskania 30 proc. punktów na poziomie wybranym przez zdającego wymusza na zdających bardzo przemyślane i ostrożne decyzje. Widać to szcze-

gólnie wyraźnie w przypadku języków zdawanych masowo (angielski, niemiecki, rosyjski), które w ogromnej większości są zdawane na poziomie podstawowym. W językach obcych zdawanych przez mniejszą i bardziej jednolitą grupę zdających stosunek poziomu podstawowego i rozszerzonego jest bardziej wyrównany.



Zdający nie są zobowiązani do zdawania egzaminu ustnego i pisemnego na tym samym poziomie. Ponieważ egzamin ustny nie jest brany pod uwagę podczas rekrutacji na wyższe uczelnie, odsetek zdających wybierających poziom rozszerzony na egzaminie ustnym jest jeszcze niższy niż w przypadku egzaminu pisemnego (np. ponad 14 proc. wybiera egzamin pisemny na poziomie rozszerzonym z języka angielskiego, ale ten sam poziom na egzaminie ustnym zdaje już tylko 6 proc. zdających, którzy wybrali język angielski).



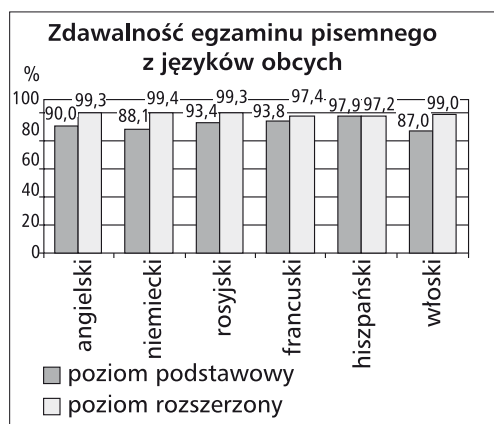
Wyniki egzaminu z języków obcych

Struktura wyborów zdających omówiona wcześniej jest bardzo istotna przy analizie wyników. Należy pamiętać, że przedmioty zdawane jako dodatkowe nie mają progu zaliczenia a jeden z podstawowych wskaźników – zdawalność – jest obliczany na podstawie wyników zdających, którzy zdawali dany przedmiot jako obowiązkowy, więc w przypadku włoskiego lub hiszpańskiego na poziomie rozszerzonym jest to mniej niż połowa zdających.

Analizując wyniki egzaminu z języków obcych i porównując je z wynikami z lat poprzednich należy także pamiętać, że egzamin maturalny w roku 2008 był zdawany według zasad określonych w *Rozporządzeniu w sprawie warunków oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych z dnia 30 kwietnia 2007 r.*, na mocy którego tzw. amnestia maturalna została zastąpiona sesją poprawkową w sierpniu. Do egzaminu w tej sesji mogą przystąpić zdający, którzy nie zdali jednego z pięciu egzaminów obowiązkowych.

Przyjrzyjmy się wynikom z poszczególnych języków osiągniętym przez zdających przystępujących do egzaminu w majowej sesji 2008 roku.

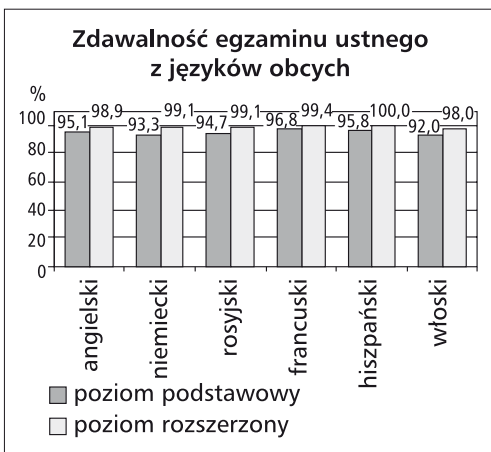
Zdawalność egzaminu



Porównanie tegorocznych wyników przedstawionych na wykresie z wynikami z roku 2007 pokazuje, że zdecydowanie więcej maturzystów niż w roku ubiegłym przekroczyło próg zaliczenia.

W przypadku najczęściej wybieranego języka angielskiego egzaminu pisemnego na poziomie podstawowym nie zdało ok. 10 proc. zdających (w roku 2007 – 17 proc.). Na poziomie podstawowym wyższą zdawalność niż w roku ubiegłym miały także język rosyjski (w roku 2007 – 91,0 proc.) i język hiszpański (w roku 2007 – 97,7 proc.). Natomiast niższy wskaźnik zdawalności odnotowano z języka niemieckiego (w roku 2007 – 92,1 proc.), języka francuskiego (w roku 2007 – 95,5 proc.) i języka włoskiego (w roku 2007 – 97,7 proc.).

Na poziomie rozszerzonym wskaźnik zdawalności jest znacznie wyższy niż na poziomie podstawowym i w przypadku czterech języków (angielski, niemiecki, rosyjski, włoski) wynosi ok. 99 proc. Trochę niższy wskaźnik obserwujemy z języka francuskiego i hiszpańskiego (ok. 97 proc.). Wyniki są zbliżone do wyników ubiegłorocznych.



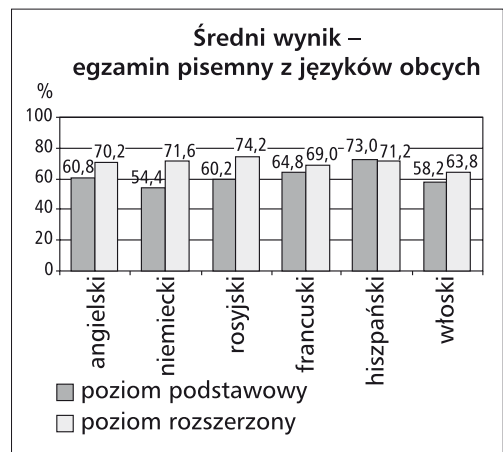
Zdawalność egzaminu ustnego jest zwykle zbliżona lub wyższa niż w przypadku egzaminu pisemnego na poziomie podstawowym, ale dość często (angielski, niemiecki, rosyjski, włoski) trochę niższa na poziomie rozszerzonym. W porównaniu z wynikami z lat ubiegłych nie zaobserwowano znaczących zmian. Wyjątkiem jest tutaj egzamin z języka włoskiego na poziomie podstawowym, którego wskaźnik zdawalności spadł z 97,7 proc. w roku 2007 do 92 proc. w roku 2008.

Warto zwrócić uwagę na to, że wyniki egzaminu ustnego są dużo bardziej stabilne z roku na rok niż wyniki egzaminu pisemnego. I to pomimo wprowadzonej w roku 2007 zmiany składu zespołu nadzorującego. Kluczowy więc wy-

daje się tutaj element rozdzielania poziomów obowiązujący na tym egzaminie niezmiennie od 2005 roku.

Średni wynik

Należy pamiętać, że zasada rozdzielania poziomów rozszerzona na egzamin pisemny od 2007 roku ma bardzo istotny wpływ na wyniki egzaminu. Zdający, którzy przystępują do egzaminu na poziomie rozszerzonym (czyli najlepiej przygotowani uczniowie) nie rozwiązują już zadań z poziomu podstawowego, a jednocześnie obawa przed niezdaniem egzaminu zniechęca słabszych zdających do wyboru poziomu rozszerzonego. Następuje więc polaryzacja zdających i polaryzacja ta znajduje odzwierciedlenie w wynikach egzaminu – zdecydowanie wyższy średni wynik zdających egzamin na poziomie rozszerzonym.



W porównaniu z rokiem ubiegłym średni wynik egzaminu pisemnego na poziomie podstawowym wzrósł w przypadku języka angielskiego (w roku 2007 – 52,5 proc.) oraz języka rosyjskiego (w roku 2007 – 54,2 proc.), a obniżył się w przypadku języka niemieckiego (w 2007 roku – 56 proc.), francuskiego (w roku 2007 – 65,3 proc.) i hiszpańskiego (w roku 2007 – 76,3 proc.).

W porównaniu z rokiem ubiegłym nastąpił kilkuprocentowy wzrost średniego wyniku z języków masowych i spadek wyników dla języków zdawanych przez mniejszą liczbę uczniów (średni wynik w 2007 roku w procentach: angielski – 64,9, niemiecki – 65,9, rosyjski – 70,2, francuski – 71,8, hiszpański – 79,1, włoski – 66,6).



Średni wynik egzaminu ustnego jest zwykle wyższy niż średni wynik egzaminu pisemnego zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym. Odmienną tendencję obserwujemy jedynie w przypadku egzaminu ustnego z języka rosyjskiego na poziomie podstawowym, tutaj wynik egzaminu ustnego jest o 4 proc. niższy niż wynik egzaminu pisemnego.

Wnioski z analizy wyników zdających w zakresie poszczególnych umiejętności

Zdający na ogół dobrze opanowali takie umiejętności, jak stwierdzenie, czy tekst zawiera określone informacje oraz wyselekcjonowanie informacji. Jednak bardzo często jest widoczny brak umiejętności łączenia faktów, różnych części tekstu oraz rozumienia całości wypowiedzi, co w dużej mierze wynika z bardzo ubożego słownictwa. Zdający o niższych umiejętnościach najczęściej wyłapują poszczególne słowa, nie zawsze rozumiejąc ich znaczenie i kontekst, w jakim się pojawiają. Wiąże się to z bardziej ogólnym zagadnieniem, jakim jest opanowanie słownictwa i struktur gramatycznych pomocnych w zrozumieniu szerszego kontekstu językowego.

Zarówno na poziomie rozszerzonym, jak i podstawowym poprawiła się realizacja kryterium formy w pracach pisemnych. Wyraźnie widać, że nawet zdający mający problem z przekazaniem informacji opanowali umiejętność pisania pracy

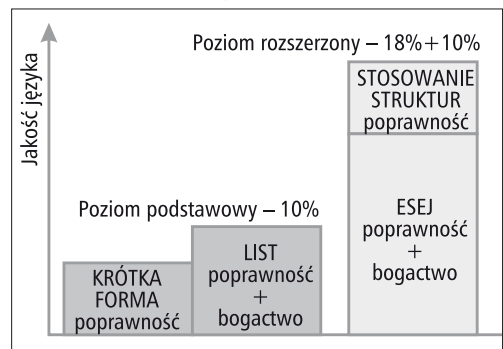
w określonej formie (szczególnie jest to widoczne w listach i rozprawkach).

Lepsza niż w latach ubiegłych jest także wiedza na temat zasad stosowania kryteriów oceniania do poszczególnych zadań, chociaż pewnym problemem jest przestrzeganie określonego w poleceniu limitu słów. Pomimo wyraźnego ostrzeżenia w arkuszu, część zdających straciła punkty w kryterium formy lub kompozycji (w zależności od poziomu egzaminu) za przekroczenie górnego limitu słów.

Zdający coraz lepiej radzą sobie z przekazaniem informacji na poziomie podstawowym i spełnieniem kryterium treści na poziomie rozszerzonym. Niestety jakość językowa prac obniża ich punktację. Nacisk położony na komunikację i zaniedbanie nauczania gramatyki powoduje, że prace zdających na poziomie podstawowym są bardzo często niekomunikatywne dla odbiorcy, co powoduje także utratę punktów za przekazanie informacji w zadaniach otwartych. Przyjrzyjmy się więc dokładniej jakości języka zdających i wynikom tegorocznej sesji w tym zakresie.

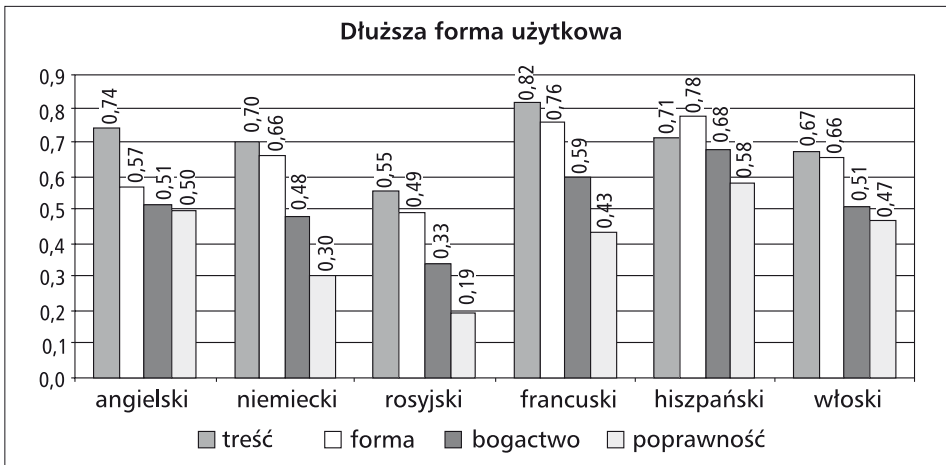
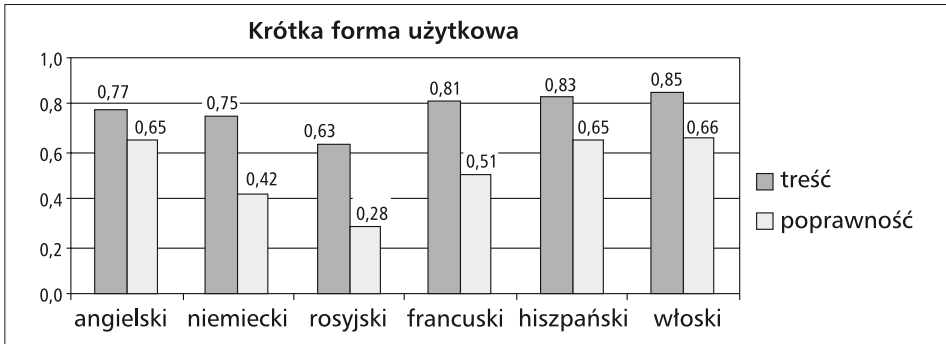
Jakość języka jako najbardziej różnicujące kryterium

Jakość języka to na poziomie podstawowym 10 proc. punktów możliwych do uzyskania, a na poziomie rozszerzonym 28 proc. punktów, co pokazuje poniższy wykres. Warto także pamiętać, że pomimo stosunkowo niedużego udziału w całości testu zadania sprawdzające umiejętność stosowania struktur leksykalno-gramatycznych oraz punkty przyznawane za jakość języka w wypowiedziach pisemnych to elementy najbardziej różnicujące i bardzo często decydujące o sukcesie lub niepowodzeniu w rekrutacji na studia.



Poziom prac z poziomu podstawowego jest bardzo zróżnicowany. Stopień wykonania zadań otwartych przez niektórych zdających, którzy wybrali egzamin na poziomie podstawowym, świadczy o tym, że mieliby oni całkiem duże szanse osiągnąć dobry wynik z egzaminu na poziomie rozszerzonym. Równocześnie jednak, dość duża liczba zdających nie radzi sobie z napisaniem wypowiedzi pisemnych – w ich pracach brak jest rozwiązania zadania 7 i 8 lub wykonanie tych zadań jest szczytkowe. Niektórzy maturzyści podjęli próbę rozwiązania zadań otwartych, ale w ich pracach wystąpiło bardzo dużo błędów językowych, które zaburzały komunikację i przekazywane informacje nie były zrozumiałe dla odbiorcy.

Poniższe wykresy wyraźnie pokazują, że zdający niezależnie od języka, dobrze radzą sobie z przekazaniem informacji (treść). Zdecydowanie słabszą stroną jest nadal niska umiejętność stosowania urozmaiconych struktur leksykalno-gramatycznych (bogactwo językowe) oraz duża liczba błędów językowych i ortograficznych (poprawność językowa). Niski wynik w kryterium poprawności językowej wydaje się szczególnie niepokojący w przypadku języka niemieckiego i rosyjskiego. Duże znaczenie może mieć tu oczywiście specyfika języka (np. zapis cyrylicą w języku rosyjskim) oraz wymiar godzinowy nauczania danego języka w szkołach, ale są to z pewnością wyniki wymagające zastanowienia.

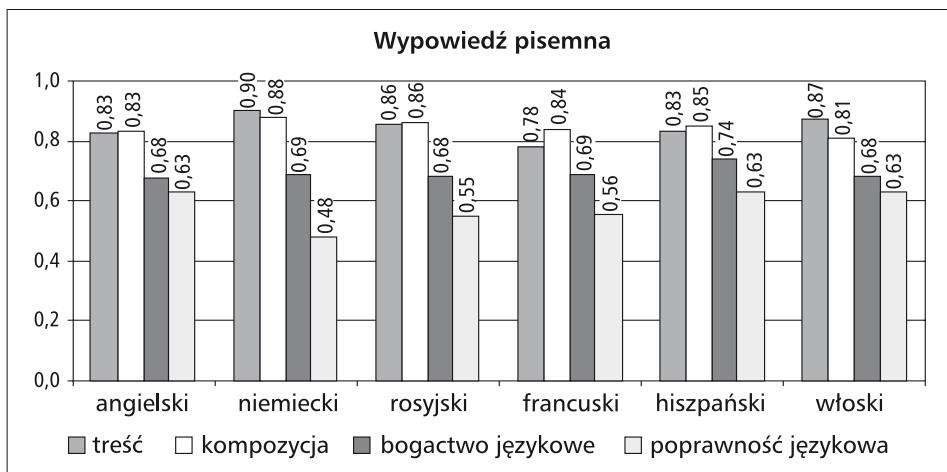


Podobnie jak w latach ubiegłych umiejętnością o najniższych wynikach na poziomie rozszerzonym było rozpoznawanie i stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych. Potwierdza to także analiza wyników uzyskanych przez zdających z poszczególnych języków za wypowiedź pisemną. Zda-

cy coraz uważniej analizują tematy wypowiedzi pisemnej i mają coraz mniej problemów ze spełnieniem kryterium treści i kompozycji, osiągając w tych kryteriach wysokie wyniki (łatwość ok. 0,8-0,9). Niestety prace są nadal słabsze w kryterium bogactwa językowego i poprawności językowej,

i to właśnie te elementy podobnie jak poprawne wykonanie zadań leksykalno-gramatycznych z czę-

ści pierwszej egzaminu na poziomie rozszerzonym wyróżniają najlepszych maturzystów.



☐ Jaka matura w roku 2009?

W roku szkolnym 2008/2009 egzamin maturalny będzie zdawany na takich samych zasadach jak tegoroczny egzamin maturalny. Na stronie internetowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej jest zamieszczony *Informator maturalny* obowiązujący od roku 2008. Zawiera on opis arkuszy egzaminacyjnych, kryteria oceniania oraz przykładowe arkusze egzaminacyjne. Oprócz *Informatora* ważnym źródłem wiedzy o sposobie oceniania prac egzaminacyjnych są materiały publikowane przez

CKE po każdej sesji egzaminacyjnej (np. *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w maju 2008* oraz *Komentarz do zadań z języków obcych nowożytnych*). Materiały te są dostępne na stronie internetowej www.cke.edu.pl.

Jednakże jest to ostatni rok obowiązywania egzaminu w tej formie. Od roku szkolnego 2009/2010 jest planowana bardzo istotna zmiana egzaminu maturalnego – wprowadzenie obowiązkowego dla wszystkich zdających egzaminu na poziomie podstawowym z języka polskiego, języka obcego i matematyki.

(wrzesień 2008)

Grażyna Czetwertyńska¹
Warszawa



Programy dla polskiej szkoły za granicą

Ministerstwo Edukacji Narodowej rozpoczęło opracowanie podstawy programowej dla dzieci polskich, które uczą się języka polskiego w róż-

nych szkołach poza granicami kraju. Czasem jest to dla nich język dziadków, czasem rodziców, czasem wreszcie jest to język, w którym się do

¹ Dr Grażyna Czetwertyńska jest adiunktem w Instytucie Badań Interdyscyplinarnych Uniwersytetu Warszawskiego i redaktorem działu języka łacińskiego *Języków Obcych w Szkole*.

niedawna wychowywały i kształciły w Polsce, ale obecnie, po przyjeździe do obcego kraju, kontakt z nim mają mocno ograniczony, a ich cała uwaga koncentruje się na nauczaniu się języka kraju zamieszkania i dostosowaniu do miejscowego systemu edukacji. Projekt jest realizowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

Dzieci w Polsce wkrótce będą się uczyć z nowych książek, napisanych zgodnie ze zmienionymi i unowocześnionymi programami. Powstał projekt nowej podstawy programowej. Miejmy nadzieję, że jest ona lepsza, ciekawsza i nowocześniejsza. Trudno wyobrazić sobie odpowiedniejszy moment na podjęcie wysiłku opracowania podstaw i programów dla uczniów polskich szkół poza granicami, zarówno tych, którzy po kilku latach wrócą do szkoły w kraju, jak i tych, którzy raczej do Polski nie wrócą. To zadanie może być jeszcze trudniejsze do wykonania niż podstawa, którą właśnie ukończono, bo trzeba wziąć pod uwagę znacznie więcej ograniczeń i trudności wynikających z warunków i miejsca, w którym odbywa się kształcenie.

Polskie szkoły za granicą do niedawna były powoływane do życia i działały w zupełnie innych niż obecnie warunkach i wypełniały nieco inne zadania. W ciągu ostatnich pięciu lat zmiany społeczne, zwłaszcza migracja pracowników w obrębie Unii Europejskiej, spowodowały, że liczba uczniów i nowych, szybko powstających placówek kształcenia gwałtownie wzrosła. Przykładowo tylko w brytyjskich szkołach, według danych z ubiegłego roku, kształci się 26,8 tys. polskojęzycznych dzieci.

Na całym świecie przy polskich placówkach dyplomatycznych w różnych krajach działa łącznie około 80 szkół, które przynajmniej w teorii mają za zadanie nauczać zgodnie z polskimi programami. A przecież są jeszcze szkoły poza polskim systemem edukacji – szkoły sobotnie, niedzielne, prowadzone przez różne instytucje i stowarzyszenia. Potrzeby różnych szkół, oczekiwania rodziców i uczniów są bardzo zróżnicowane. Jedni chcą się uczyć, jak w zwykłej polskiej szkole, żeby po powrocie bez wysiłku móc podjąć edukację w kraju. Inni też chcieliby przygotować się do powrotu, ale uczą się w obcym systemie i zależy im głównie na uzupełnieniu programu o treści w miejscowym programie pomijane. Jeszcze innym w ogóle nie zależy na „doganianiu” pol-

skiego systemu; chodzi im raczej o podtrzymanie kontaktu z ojczyzną i poznanie języka i kultury przodków. Coraz wyraźniej rodzice i sami uczniowie artykułują te potrzeby.

Zmiana przepisów Ustawy o systemie oświaty (wprowadzona Ustawą z dnia 25 lipca 2008 r. o zmianie Ustawy o systemie oświaty, DzU nr 145, poz. 917) została dokonana pod kątem potrzeb edukacyjnych Polaków z tzw. nowej emigracji i rozszerzyła katalog osób, do których jest kierowana pomoc w nauczaniu języka polskiego i kultury polskiej, również o dzieci pracowników migrujących. Niestety placówki kształcenia poza granicami kraju, nauczyciele i rodzice nie dysponują jeszcze dobrymi materiałami, które stanowiłyby kanwę do tworzenia programów nauczania stosownie do potrzeb ich dzieci. Raczej nie można oczekiwać, że taką pomoc będzie stanowić podstawa programowa kształcenia ogólnego. Ani język polski jako przedmiot nauczania w naszych szkołach, ani kształcenie w zakresie języka obcego nie jest porównywalne z nauczaniem języka polskiego uczniów polskich za granicą, gdyż nie uwzględnia odmiennych warunków kształcenia takich dzieci i czasu, jakim dysponują uczniowie uczęszczający przecież jednocześnie do szkół w miejscu zamieszkania. Zróżnicowany jest także poziom znajomości języka i możliwości praktycznej nauki w środowisku domowym. Zerwanie kontaktu z językiem może poważnie utrudniać ewentualny powrót do szkoły w Polsce, a różnice programowe mogą okazać się bardzo trudne do nadrobienia, zwłaszcza gdy język stanowi dodatkową barierę. Skuteczne pielęgnowanie i kształcenie umiejętności językowych pozwoliłoby łatwiej dostosować się do wymagań szkoły w Polsce i odnosić sukcesy w przypadku podjęcia przez rodzinę decyzji o powrocie. Z kolei dzieci obywateli polskich, którzy decydują się na stałe zamieszkanie za granicą, powinny mieć zapewnioną możliwość nauki języka polskiego i kultury polskiej oraz podtrzymywania kontaktów z ojczyzną, przez co zyskują poczucie pewności siebie i świadomość wartości ojczystej kultury. To znacznie poprawiłoby ich sytuację i możliwości uczenia się w szkołach zagranicznych.

Na szczęście współczesne technologie bardzo ułatwiają zarówno zróżnicowanie oferty, jak i współpracę oraz komunikowanie się na odległość.

W ramach rozpoczętego projektu MEN będzie też możliwe zbudowanie trwałej sieci kontaktów między szkołami polskimi za granicą. Strona internetowa www.polska-szkola.pl będzie stanowiła platformę wymiany doświadczeń i dyskusji na temat problemów związanych z nauczaniem poza granicami kraju. Już powstaje tam mapa internetowa polskich szkół rozsianych po świecie. Dziś strona ta jest miejscem, gdzie można zgłosić swój akces do udziału w projekcie. Wszystkie osoby posiadające doświadczenie w nauczaniu języka polskiego za granicą są zachęcane do wypełnienia ankiety dla ekspertów. Na podstawie tej ankiety zostanie powołany zespół autorów i konsultantów.

W ciągu najbliższych dwóch lat powinna powstać nie tylko podstawa programowa do nauczania uzupełniającego w zakresie historii, geografii, wiedzy o kulturze polskiej i społeczeństwie polskim oraz języka polskiego dla uczniów poza granicami kraju, ale też pierwsze przykłady różnorodnych programów na niej opartych i powiązanych z polską podstawą kształcenia ogólnego oraz na opisie kształcenia językowego w zakresie nauczania języka polskiego.

Na stronach internetowych będą publikowane ogólnodostępne materiały wspomagające nauczanie dzieci polskich za granicą, które będą wykorzystywane przez uczniów z rodzin polskich, nauczycieli i doradców współpracujących z placówkami zagranicznymi.

Mamy też szansę na zebranie danych na temat sytuacji polskich szkół i uczniów, nauczycieli i programów. Wszystkie szkoły prowadzące nauczanie języka polskiego poza granicami kraju, bez względu na status, będą zachęcane do zarejestrowania się i podania informacji o swojej działalności. Szkoły, nauczyciele i rodzice samodzielnie rejestrują się na stronie i uzyskują odpowiednie uprawnienia, także do udziału w internetowej dyskusji na forach tematycznych. Zamieszczane informacje i głosy będą traktowane jako debata społeczna, obejmująca swoim zasięgiem cały świat. Wiedza, którą

uda się zgromadzić, zostanie wykorzystana w pracy zespołów autorów przygotowujących podstawę, programy i materiały dla nauczycieli.

Innowacyjne programy nauczania zostaną zamieszczone na stronach internetowych www.polska-szkola.pl, a nauczyciele i dyrektorzy szkół zostaną zaproszeni do próbnego wdrożenia ich w swoich szkołach. Pierwsze pilotażowe lekcje zgodne z nowymi programami odbędą się we wrześniu 2010 roku. Pełniejsza ocena jakości i skuteczności programów będzie możliwa dopiero po roku 2012, już po zakończeniu projektu, kiedy pierwsi uczniowie przejdą przez etap kształcenia zgodnie z nowym programem.

Oprócz stale aktualizowanej strony programu zostaną przygotowane i wydrukowane broszury informacyjne dla wyjeżdżających za granicę na temat aktualnych możliwości podejmowania lub kontynuowania nauki (w tym możliwości nauczania języka polskiego i w języku polskim). Zostanie także przygotowany poradnik organizacyjny dla animatorów szkolnictwa polskiego za granicą, nauczycieli i rodziców. W Internecie ukażą się rozdziały przykładowych podręczników do innowacyjnych programów nauczania.

Projekt daje nadzieję na wzrost kompetencji nauczycieli polskich za granicą i ich świadomość odpowiedzialności za wymierne rezultaty kształcenia, zwiększenie się szans na mniej stresujący powrót dzieci do polskiego systemu, ułatwienie dzieciom polskim korzystania z lokalnej oświaty, dzięki zwiększeniu ich umiejętności ogólnych i wiary we własne możliwości.

Dodatkową korzyścią z przygotowania takich programów może być wzrost zainteresowania uczeniem się języka polskiego i w języku polskim wśród dzieci za granicą. Po prostu łatwiej je będzie zachęcić do pracy, jeśli otrzymają ciekawsze programy i materiały, a lekcje polskiego staną się dla nich nie tylko patriotycznym obowiązkiem, ale też wspaniałą intelektualną przygodą.

(wrzesień 2008)

Zapraszamy na nasze strony internetowe www.codn.edu.pl

Są na nich:

- szczegółowe informacje o czasopiśmie oraz numery archiwalne czasopisma,
- numer 1 i 2 biuletynu *Nauczanie wczesnoszkolne*,
- obszerne informacje o *Europejskim portfolio językowym*.

Z doświadczeń nauczycieli

Szkoła podstawowa, gimnazjum

Magdalena Appel¹
Warszawa

Jak wygrać walkę z wiatrakami, czyli kilka słów o potrzebie powtarzania w klasach 1-3

Uczenie języka obcego w grupach dzieci najmłodszych to nieustanne *ups and downs* przypominające wspinaczkę pająka po wyjątkowo śliskiej ścianie. Kiedy nauczycielowi wydaje się, że jest u szczytu sukcesu dydaktycznego, nieoczekiwanie ześlizguje się niemal do punktu wyjścia, z poczuciem porażki i bezsilności. Dzieje się tak głównie z tego powodu, że wiedząc, iż młode umysły przyswajają wszystko w zawrotnym tempie, nie pamiętamy o tym, że równie szybko dzieci zapominają to, czego się nauczyły. Wynika to w dużym stopniu z tego, że umysł dziecka skupia się na tym, co tu i teraz.

Tę epikurejską skłonność do życia chwilą my, nauczyciele, musimy zaakceptować i wykorzystać w procesie dydaktycznym. Skoro nasi podopieczni szybko zapominają to, czego się nauczyli, powinniśmy jak najczęściej stwarzać sytuacje, w których tu i teraz jest sprytnie przemyconym powrotem do tego, co już było. Taki fortel przynosi doskonałe efekty.

Oto kilka zasad dotyczących tego, jak powtarzać, by było skutecznie i ciekawie.

- Po pierwsze – regularność. Na każdych zajęciach znajdziemy czas na powtórkę wcześniej wprowadzonego materiału.
- Po drugie – kalejdoskop form. By uniknąć monotonii, ten sam materiał można powtarzać w zróżnicowany sposób: w formie piosenki, wierszyka, historyjki, scenki dialogowej, konkursu, ćwiczenia typu TPR lub zadania plastycznego.

- Po trzecie – skomasowany atak. Niech nauka języka obcego nie kończy się wraz z dzwonkiem. Zostawmy w sali widoczny ślad tego, co działo się na zajęciach (obrazki, plakaty na ścianie), tak by dziecko mimochodem, w czasie innych lekcji, miało kontakt z tym, czego się nauczyło. Dużą rolę odgrywa tu również praca w domu. Możliwie jak najwcześniej postarajmy się uświadomić rodzicom, że nawet wybitnie uzdolnionemu dziecku trudno będzie się nauczyć języka, jeśli naukę ograniczymy do dwóch lekcji w tygodniu.
 - Po czwarte – metoda spirali. Im więcej dziecko umie, tym więcej można powtórzyć w danym kontekście. Przy okazji wprowadzenia słowa *zebra*, powróćmy do kolorów (*black and white*), przymiotników (*big – small*), liczebników i części ciała (*four legs, two ears*). Przy pracy nad nowym materiałem jak najczęściej nawiązujemy do tego, co uczniowie już umieją. W ten sposób nie tylko odświeżymy zdobytą już wiedzę, lecz również nauczymy dzieci, jak umiejętnie łączyć to, czego właśnie się uczą, z tym, co poznały wcześniej.
- A teraz kilka pomysłów praktycznych:

Warm-up

W każdą lekcję wplemy krótką rozgrzewkę językową. Jest to świetna okazja do tego, by regularnie powtarzać proste funkcje komunikacyjne i utrwalać wcześniej poznane słownictwo.

¹ Autorka jest dyrektorem szkoły językowej St. Patrick's w Warszawie.

Dialog. Rozgrzewka może mieć formę rozmowy między nauczycielem a uczniami (*How are you today? How old are you? Have you got a pet?*). Aby ułatwić dzieciom zrozumienie pytań, warto skojarzyć każde z nich z jakimś obrazem. Zadając pytanie *How are you today?*, nauczyciel może pokazać obrazek przedstawiający buźkę. Pytanie *How old are you?* można przedstawić za pomocą karty z wybraną liczbą, a do pytania *Have you got a pet?* pasuje obrazek zwierzątka. Jeśli nauczyciel będzie regularnie ilustrował pytania tymi samymi obrazkami, uczniowie szybko nauczą się je rozróżniać. Jest to ważne szczególnie w przypadku pytań: *How are you?* oraz *How old are you?*, które dzieci bardzo często mylą.

Ćwiczenia typu TPR. Idealnym rozwiązaniem jest połączenie rozgrzewki językowej z ruchem. Skłonność do ruchu i zabawy sprawia, że dzieci uczą się naturalnie, podświadomie przyswajając słownictwo i zwroty. Stara jak świat gra w *Simon says...* jest wśród maluchów najbardziej popularna. Nam, nauczycielom, szybko się nudzi, ale przecież można ją skutecznie modyfikować dla potrzeb danej lekcji, przy powtarzaniu rzeczowników, czasowników i przymiotników: *Simon says: point to the desk, Simon says: you are a mouse, Simon says: you are strong*. Rozgrzewka wykorzystująca inteligencję motoryczną może pojawić się w każdym momencie lekcji, stosownie do potrzeb. Może być traktowana jako przerwy, gdy dzieci są rozkojarzone, znudzone lub rozbrykane. Może również stanowić nagrodę za dobre zachowanie lub pracę na lekcji.

Konkursy to kolejna forma rozgrzewki językowej. Wykorzystując naturalną u dzieci potrzebę rywalizacji, zwiększamy ich motywację do udziału w lekcji. Oto przykład konkursu, który pozwoli powtórzyć szeroką gamę wcześniej poznanego słownictwa: Nauczyciel dzieli tablicę na trzy części. W środkowej umieszcza karty obrazkowe przedstawiające wyrazy z jednego bądź wielu pól tematycznych, a następnie dzieli uczniów na dwie drużyny. Do każdej z nich należy jedna z pozostałych dwóch części tablicy. Zadaniem drużyn jest nazwać jak najwięcej obrazków. Członkowie każdej drużyny zgłaszają się na zmianę. Dobrze nazwana karta daje punkt danemu zespołowi i zostaje umieszczona w należącej do niego części tablicy. Po za-

kończeniu konkursu nauczyciel podlicza punkty razem z dziećmi i ogłasza wynik. Jeśli w środkowej części tablicy zostaną nienazwane obrazki, należy przypomnieć ich nazwy. Warto również pochwalić obie drużyny za wspaniałą pracę.

Language of instructions

Wielu nauczycieli rezygnuje z używania języka obcego do wydawania poleceń. A przecież jest to jedna z najlepszych okazji do tego, by regularnie utrwalać słownictwo i wyrażenia. Pamiętajmy o tym, że w nauce języka ważny jest również tak zwany *silent period*. Słuchając poleceń, dziecko uczy się na nie odpowiednio reagować i utrwała zwroty, które po pewnym czasie zacznie swobodnie stosować w fazie produkcji. Wiele poleceń można na początku ilustrować gestami (*Stand up, Sit down, Open your books, Be quiet, Listen, Look* itp.). Na późniejszym etapie ta potrzeba znika, gdyż dzieci bez problemu rozumieją poszczególne zwroty.

Wall Pictures

Ponieważ dzieci w klasach 1-3 przeważnie przebywają w jednej sali, warto zadbać o to, by uczniowie mieli kontakt z tym, czego się nauczyli na lekcji angielskiego również w czasie innych zajęć. Wygospodarujmy miejsce na ścianie, gdzie na bieżąco będziemy umieszczać obrazki ilustrujące poznane słowa – w późniejszej fazie wraz z podpisami. Obrazki mogą być wykonywane przez dzieci, co zwiększy ich motywację do zapamiętywania zilustrowanych wyrazów. Na wystawie powinny się również znaleźć projekty uczniów (np. *My Body, My House, My Toys*). Dzieci z dużym zainteresowaniem oglądają prace swoich kolegów. W ten sposób utrwalają słownictwo.

Story Telling

Słuchanie historyjek i bajek to jedna z najbardziej atrakcyjnych form powtarzania poznanego wcześniej materiału. Bardzo pomocne są tutaj książeczki z kolorowymi, dużymi ilustracjami. Dzieci potrafią słuchać tej samej bajki wiele razy i nie wykazują znudzenia. Słuchając historyjki po raz kolejny, zaczynają aktywnie uczestniczyć w jej opowiadaniu. Bajki można również opowiadać,

używając kart obrazkowych lub własnoręcznie wykonanych ilustracji.

Pamiętajmy o tym, że dostępne na rynku książki często są napisane zbyt trudnym dla dzieci językiem. Dlatego w czasie opowiadania należy go odpowiednio uprościć. Można również zrezygnować z opowiadania historyjki i skupić się na rozmowie na temat ilustracji zawartych w książce.

■ Songs and Rhymes

Dzięki zastosowaniu rymu, rytmu i muzyki piosenki i wierszyki nie tylko ułatwiają opanowanie słownictwa i wyrażen, lecz przede wszystkim pozostają w pamięci dziecka przez tygodnie, miesiące, a nawet lata. Niejednokrotnie na późniejszym etapie nauki języka uczniowie skutecznie wykorzystują słowa zawarte w wierszykach i piosenkach sprzed lat.

■ Drama

Wykorzystanie dramy pozwala ująć w całość i powtórzyć dużą partię poznanego materiału.

Dzieci uwielbiają wcielać się w inne postacie i bardzo długo pamiętają swoje kwestie. Przedstawienie na koniec roku szkolnego jest doskonałą okazją do tego, by wszystko przypomnieć i zaprezentować rodzicom to, czego ich pociechy nauczyły się w ciągu roku.

Wymienione techniki z pewnością pomogą dzieciom utrwalić poznawany materiał w sposób ciekawy i zabawny. Jednak prawdziwym kluczem do sukcesu dydaktycznego jest osobowość nauczyciela, która sprawi, że uczniowie będą zmotywowani do nauki. Potrzebna jest odrobina fantazji i szaleństwa, trochę uzdolnień artystycznych, zamiłowanie do pracy z dziećmi i umiejętność zbudowania autorytetu. Innymi słowy – potrzebny jest nauczyciel z krwi i kości.

Bibliografia

V. Reilly (1997), *Very Young Learners*, Oxford: OUP
S. Philips (1994), *Young Learners*, Oxford: OUP.

(wrzesień 2008)

Katarzyna Gałek-Żmudzka¹
Kraków



Hospitacja diagnozująca w klasie pierwszej

W maju 2007 roku w obecności dyrektora i wizytatora przeprowadziłam lekcję diagnozującą. Jej celem, jak każdej lekcji diagnozującej, była obserwacja ukierunkowana na działania uczniów i ich osiągnięcia, a pośrednio na pracę nauczyciela. Przygotowałam lekcję, która pozwoliła zaprezentować uczniom te umiejętności, których opanowanie było uwzględnione w planie mojej pracy z nimi.

Hospitacja lekcji odbyła się w klasie I, która ma 2 godziny języka angielskiego tygodniowo. Materiał

leksykalno-gramatyczny był zgodny z programem dla klas I-III szkoły podstawowej i był realizowany na podstawie podręcznika *Fun English 1*².

Problematyka hospitacji:

- prezentacja umiejętności słuchania w języku angielskim,
- prezentacja umiejętności prostej komunikacji w języku angielskim.

Temat lekcji: *Let's present what we know!*

Cele lekcji: prezentacja umiejętności uczniów:

Uczeń: utrwała znajomość liczb od 1 do 10,

¹ Autorka jest nauczycielka języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 82 w Krakowie.

² J. Leighton, I. Hearn, L. Sánchez Donovan (2003), *Fun English 1*, Edinburgh Gate: Pearson Education.

- doskonalili znajomość nazw owoców i członków rodziny,
- prawidłowo reaguje na instrukcje: *stand up, sit down, be big, be small, jump, run*,
- sprawdza swoje umiejętności rozumienia poleceń nauczyciela i tekstu nagrania.

Formy pracy: śpiewanie piosenek, wykonywanie krótkich poleceń nauczyciela, słuchanie nauczyciela, nagrania i kolegów w celu wykonania danego zadania (tj. podnoszenie odpowiedniej karteczki/karteczek, rysowanie odpowiedniej liczby owoców na talerzu).

Pomoce i środki dydaktyczne: nagranie na kasecie, karteczki z liczbami, owocami, z napisami Yes/No, karty pracy do słuchania, karteczki z talerzami, kartki z liczbą i rodzajem owoców dla osób czytających.

Przebieg lekcji:

1. Czynności organizacyjne i rozgrzewka – 3 minuty.

Nauczyciel wita się z klasą, mówiąc *Good morning, children*. Uczniowie odpowiadają i śpiewają piosenkę: *Hello*³.

Hello, Hello, Hello
I'm Banana, I'm Banana.
Hello, Hello, Hello
I'm Chocolate, I'm Chocolate.

Wszyscy uczniowie bezbłędnie deklamują piosenkę, która towarzyszy nam od pierwszych zajęć języka angielskiego i jest śpiewana na każdej lekcji. Następnie zapowiadam, że na dzisiejszej lekcji sprawdzimy umiejętność rozumienia moich poleceń, utrwalimy znajomość liczb, nazw owoców i członków rodziny oraz sprawdzimy ich umiejętności słuchania ze zrozumieniem.

2. Wykonywanie krótkich poleceń nauczyciela – 7 minut.

Sprawdzam, czy uczniowie potrafią wykonać polecenia, których się uczyliśmy. Podaję je: *stand up, sit down, be big, be small, jump, run*, a uczniowie je wykonują. Obserwuję, czy nie podglądają, jak zachowują się inni uczniowie. Te instrukcje pojawiały się na poszczególnych etapach nauki

w klasie pierwszej, po czym używałam ich na zajęciach podczas rozgrzewki lub przerwy śródlekcyjnej.

3. Słuchanie pytań nauczyciela zawierających liczby i reagowanie przez podnoszenie odpowiedniej karteczki *yes* lub *no* – 8 minut.

Utrwalamy znajomość liczb 1-10. W tym celu dyżurni rozdają każdemu uczniowi po dwie karteczki z napisami: *yes* i *no*. Zadanie polega na tym, że gdy ja podnoszę kartę z jakąś liczbą i zadaję pytanie, np. *Is it eight?*, uczniowie mają podnieść właściwą karteczkę. Dla bardziej szczegółowego sprawdzenia proszę poszczególne osoby o powtórzenie danej liczby w języku angielskim. Na koniec wszyscy chóralnie odliczają od 1 do 10 i od 10 do 1.

4. Słuchanie poszczególnych słów dotyczących znajomości nazw owoców wypowiedzianych przez nauczyciela; reagowanie przez podnoszenie karteczek z owocami – 8 minut.

Ponieważ niedawno uczyliśmy się o owocach, chciałam utrwalić ich nazwy: *an apple, a pear, a lemon, a banana, a strawberry, an orange*. Każdy uczeń otrzymuje zestaw małych karteczek z tymi właśnie owocami (podczas rozdawania wyrzykowo pytam, co widzą na obrazkach). Potem podaję nazwy owoców, a uczniowie podnoszą właściwe karteczki. Tematyka tej części lekcji była dość świeża, więc niektórzy uczniowie mieli problemy z rozpoznaniem nazw truskawki i cytryny.

5. Słuchanie wypowiedzi na kasecie i rysowanie odpowiedniej liczby owoców na talerzach – 10 minut.

Sprawdzam umiejętność słuchania i rozumienia języka angielskiego w oryginalnym brzmieniu z kasyety magnetofonowej⁴.

Banana's father: Mmm, oranges. I like oranges. Eight oranges for me.

Banana's mother: Mmm, lemons. I like lemons. Seven lemons for me.

The baby: Mmm, strawberries. I like strawberries. Ten strawberries for me.

Banana's brother: Mmm, apples. I like apples. Six apples for me.

³ J. Leighton, I. Hearn, K. Sánchez Donovan (2003), *Fun English 1*, Recording 1, Teachers Book, Edinburgh Gate: Pearson Education, s. 22.

⁴ J. Leighton, I. Hearn, K. Sánchez Donovan (2003), *Tapescript*, Edinburgh Gate: Pearson Education, s. 63, nagranie 36.

Banana's sister: Mmm, pears. I like pears. Nine pears for me.

Uczniowie otrzymują karty pracy, na których są przedstawieni członkowie rodziny *Banana*, a obok każdego z nich talerz. Wyrywkowo sprawdzam, czy pamiętają angielskie nazwy członków rodziny. Zadaniem uczniów jest wysłuchanie nagranych wypowiedzi mamy, taty, brata, siostry i dziadziusia i narysowanie odpowiedniej liczby owoców na ich talerzach. Proszę wszystkich o dokładne rysowanie owoców. Po każdej wypowiedzi z kasety sprawdzam odpowiedzi uczniów. Zadaję im pytania typu: *Który z członków rodziny Banana ma 8 pomarańczy?* Po zakończeniu tego zadania, uczniowie wklejają wypełnione karty pracy do zeszytów. Większość uczniów poradziła sobie z tym zadaniem wyśmienicie.

6. Słuchanie wypowiedzi kolegów i rysowanie odpowiedniej liczby owoców na talerzach – 8 minut.

Na zakończenie sprawdzam, czy uczniowie potrafią wysłuchać i zrozumieć kolegę mówiącego w języku angielskim i narysować to, co on mówi. Każdy uczeń otrzymuje karteczki z talerzami. Ochotnicy odczytują, co mają na swoich karteczkach, np. *5 lemons*, a pozostali rysują odpowiednią liczbę owoców. Po każdej wypowiedzi sprawdzam, jak sobie poradzili ze słuchaniem. Przy okazji tego ćwiczenia, uczniowie naprawdę dobrze się bawili, a zarazem bardzo dobrze je wykonali.

7. Podsumowanie lekcji i ocenienie wiedzy i umiejętności uczniów – 3 minuty.

Po każdej części lekcji ja, a także panie hospitujące lekcję, notowałyśmy w odpowiedniej kolumnie tabeli obserwowane zachowania uczniów.

lp.	Oczekiwane umiejętności uczniów	Obserwowane zachowania uczniów			
		wszyscy	większość	niektórzy	nikt
1	Uczeń wykonuje krótkie polecenia nauczyciela				
2	Uczeń zna liczby 1-10				
3	Uczeń zna nazwy owoców				
4	Uczeń rozumie polecenia (kasety magnetofonowej)				
5	Uczeń wykonuje słowne polecenia innego ucznia				

Na zakończenie lekcji przedstawiam uczniom wyniki moich obserwacji i spostrzeżeń dotyczących opanowanych przez nich umiejętności – jakie słownictwo znają świetnie, a nad czym musimy jeszcze popracować i jakie zagadnienia przećwiczyć. Na pożegnanie uczniowie śpiewają piosenkę *Goodbye*⁵.

Goodbye (4x)
 Goodbye (2x)
 Goodbye (4x)
 Goodbye (2x)

Lekcja przebiegła sprawnie, mimo że trwała dłużej niż przewidywane 45 minut (prawie 50 minut). Cele lekcji zostały zrealizowane, co potwierdziła karta obserwacji i rozmowa pohospitacyjna.

(lipiec 2008)

⁵ *Fun English 1, nagranie 1, TB, s. 23.*

Joanna Zarańska¹
 Warszawa

Kids Take the Stage, czyli dzieciaki wkraczają na scenę

W roku 2006 Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji ogłosiła kolejną edycję konkursu European Language Label.

Celem konkursu – jak czytamy na stronie FRSE – jest „nagradzanie i upowszechnianie nowatorskich inicjatyw dotyczących nauczania i uczenia się języków

¹ Autorka jest dyrektorem szkoły języka angielskiego Early Stage w Warszawie i koordynatorem opisanego projektu.

obcych. Inicjatywy powinny wyróżniać się wysoką jakością, wielostronnym charakterem, oryginalnością i innowacyjnością.

W konkursie mogą brać udział wszystkie rodzaje szkół, zarówno publiczne, jak i niepubliczne, uczelnie wyższe, placówki kształcenia językowego dla dzieci i dorosłych, ośrodki prowadzące kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli języków oraz wszystkie instytucje edukacyjne zajmujące się nauczaniem i promowaniem języków.

Do uczestnictwa w konkursie indywidualnym są zaproszeni wszyscy nauczyciele zajmujący się nauczaniem języków obcych².

Szkoła Early Stage, specjalizująca się w nauczaniu języka angielskiego dzieci, zgłosiła do konkursu swój projekt *Kids Take the Stage*.

Celem projektu było:

- Przybliżenie uczniom historii i kultury krajów anglojęzycznych oraz krajów związanych historycznie ze Wspólnotą Brytyjską,
- Zainspirowanie uczniów do własnych działań teatralnych, muzycznych i plastycznych w zakresie wyżej wymienionej problematyki,
- Kształtowanie postawy otwartości wobec innych kultur i zwyczajów,
- Kształtowanie poczucia odpowiedzialności za wspólnie podejmowane działania,
- Nawiązanie kontaktu z native speakerami jako źródłem informacji o krajach anglojęzycznych,
- Wzmacnianie postaw asertywnych u dzieci przez przygotowanie publicznych występów w formie przedstawień teatralnych,
- Nawiązanie kontaktu z zagranicznymi organizacjami pracującymi z dziećmi metodą dramy.

W projekcie uczestniczyli uczniowie szkoły Early Stage w wieku od 7 do 14 lat. Reprezentowali oni różne poziomy językowe od początkującego do średnio zaawansowanego. W projekcie brały udział także dzieci spoza szkoły Early Stage uczestniczące w tematycznych wakacyjnych obozach językowych organizowanych corocznie przez szkołę.

Posługując się Internetem i korzystając z dostępu do edukacyjnych portali internetowych, jak również z dostępnych na rynku wydawni-

czym książek, uczniowie zgromadzili informacje potrzebne do opracowania niezbędnych do realizacji projektu materiałów, takich jak:

- mapy krajobrazowe wybranych krajów i kontynentów,
- opisy wydarzeń i postaci historycznych,
- życiorysy wynalazców i odkrywców,
- legendy i bajki pochodzące z takich krajów, jak Anglia, Irlandia, Szkocja, Australia, USA, Kanada, Jamajka, Indie oraz Republika Południowej Afryki.

Na postawie zebranych materiałów został przygotowany cykl sztuk teatralnych w formie rapów i musicali, na różnych poziomach językowych (stosownie do poziomu uczniów). W studiu muzycznym zaaranżowano i nagrano podkłady muzyczne i akompaniamenty do wybranych utworów. Uczniowie wykonali scenografię do sztuk teatralnych oraz komplet kostiumów do jednej z nich.

Dzięki współpracy z zagranicznymi organizacjami lektorka szkoły Early Stage odbyła dwumiesięczny staż w Children's Theatre Company w Nowym Jorku. Do pracy nad realizacją projektu zaproszono również native speakerów z Wielkiej Brytanii, Kanady, USA i Australii.

Uczestnicy projektu *Kids Take the Stage* w niecodzienny sposób poznali Wielką Brytanię, USA, Kanadę i Australię. Dowiedzieli się, jak Wielka Brytania w ciągu wieków zmieniała się od niewielkiego kraju na wyspie przez ogromne imperium aż do demokratycznego państwa, które jest częścią Wspólnoty Europejskiej. Poznali amerykańskie święta, takie jak Święto Dziękczynienia oraz Dzień Niepodległości, i dowiedzieli się o zwyczajach związanych z ich obchodzeniem. Ucząc się o historii Imperium Brytyjskiego uczniowie Early Stage zawędrowali też do Indii i na Jamajkę. Wzięli udział w hinduskim Świącie Światła *Diwali* i poznali postać Mahatmy Ghandiego, jednego z największych „nauczycieli ludzkości”. Biorąc udział w sztukach teatralnych, nasi czwartoklasiści odbyli wraz z Kolumbem podróż do Ameryki. Trzecioklasiści poznali historię Klementyny, córki poszukiwacza złota w Kalifornii, a drugoklasiści wybrali się do Irlandii na poszukiwanie skarbu. Pierwszoklasiści zagraли w sztuce

²Więcej informacji na temat konkursu European Language Label można uzyskać na stronie www.frse.org.pl.

o małym dziobaku, którego przygody przypominają trochę historię brzydkiego kaczątka.

Sztuki napisane do projektu mają charakter muzyczny. Podkłady muzyczne do piosenek i rapów zostały dopasowane z nagrań karaoke do różnych kursów języka angielskiego dla dzieci oraz skomponowane przez muzyków współpracujących ze szkołą.

Realizację projektu udokumentowano na zdjęciach oraz filmach. Teksty wszystkich przedstawień pozostaną w bibliotece szkoły do wykorzystania przez kolejne roczniki naszych uczniów.

Poniżej przedstawiam jedną ze sztuk, przedstawiającą irlandzką legendę o poszukiwaniu ukrytego skarbu *The Pot of Gold*.

■ The Pot of Gold (Irish fairy tale)

Characters:

Billy
Lilly
Leprechaun³
Choir of Leprechauns
Choir of Trees
Girl
Mum



Scene 1

In Billy and Lilly's house. Billy and Lilly enter left stage, trees enter right stage.

Billy: Let's go for a walk.

Lilly: No, it's raining.

Billy: Let's take an umbrella.

Lilly: OK. Let's go.

Billy and Lilly take an umbrella and leave.

Scene 2

In the woods.

Billy, Lilly:
This is the way
we walk in the woods,
Walk in the woods
Walk in the woods.
This is the way
we walk in the woods



On a rainy day in spring.

Choir of trees:

This is the way
they walk in the woods,
Walk in the woods
Walk in the woods.

This is the way
they walk in the woods
On a rainy day in spring.

A tapping sound can be heard.

Lilly: What's this sound?

What's this sound?

Billy: Touch your ear to the ground.

Lilly: Look Billy.

Billy: Where?

Lilly: There!

A little man dressed in green appears. He is holding a hammer in one hand and a shoe in the other.

Billy: Who are you?

Leprechaun: I'm a leprechaun.

Leprechauns enter.

Choir of Leprechauns:

We are leprechauns
We are green
In Irish woods
We can be seen.



Choir of trees:

Leprechaun, leprechaun
Take a spade!
Leprechaun, leprechaun
Get on your way!
Leprechaun, leprechaun
Take a spade!
Leprechaun, leprechaun
Get on your way!



Choir of Leprechauns:

We are leprechauns
We are green
In Irish woods
We can be seen.



Leprechaun puts away the hammer and takes a spade.

³Irlandzki skrzat.

Leprechaun: I must go now.
Lilly: Where are you going?
Leprechaun: I can't tell you. It's a secret. Bye bye.

Leprechaun leaves. He walks slowly around the stage. Then he stops near a tree.

Choir of Trees:
 Follow the little green man!
 He's got a pot of gold.
 The pot is under a tree.
 Follow the man and see!

Billy: Follow the little green man.
Lilly: He's got a pot of gold.
Billy: The pot is under a tree.
Billy, Lilly: Let's follow the man and see.

The trees show the children the way.

Choir of trees:
 First go straight,
 Then turn right,
 Next turn left,
 Look at the sky!

Billy points at the rainbow.

Billy: Look, Lilly! Can you see it?
Lilly: Yes! A rainbow!
Lilly, Billy:

Red and orange
 Red and orange
 Yellow, green and blue
 Yellow, green and blue
 What a pretty rainbow
 What a pretty rainbow
 It's leading me and you
 It's leading me and you.

Choir of trees:
 Follow the rainbow
 One, two, three
 The pot of gold
 is under a tree!



Billy and Lilly walk around the stage following the rainbow.

Leprechaun is walking around a tree with a spade looking for his pot of gold.

Leprechaun:
 Where's my pot? Where, oh, where?
 I must dig, dig, dig, here and there.

Leprechaun:
 Here it is!
 Let me count.



He digs out the pot and takes gold coins out of it one by one.

Leprechaun:
 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7...

Then he puts in another three coins.

Leprechaun: One, two, three...
 Seven and three is ten.
 Ten coins! I've got ten gold coins!

Choir of Leprechauns:
 Coins, coins, coins
 Gold and round
 Hush! It's a secret.
 There's no one around
 Coins, coins, coins
 Gold and round
 Hush! It's a secret.
 There's no one around.



Leprechaun puts the pot back on the ground. He looks around.

Leprechaun: I can go now.

Leprechaun walks away.

Billy: Lilly, give me your ribbon.
Lilly: Here you are.



Billy ties the ribbon round a tree.

Billy: We can come here tomorrow.
Lilly: You are clever, Billy. Let's go home.

The next morning Leprechaun comes back to his secret place.

He sees Lilly's ribbon on the tree.

Leprechaun:
 Dear me, what do I see?
 You can't trick me!
 You can't trick me!

Leprechaun takes some colourful ribbons out of his pocket and ties them round trees and bushes. Then he leaves.

The children come to the woods.

Billy: Look, Lilly!

Lilly Billy:
A ribbon here
A ribbon there!
Where is the pot
where oh, where?

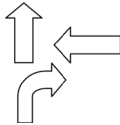


Suddenly a little girl appears. She is crying because she is lost in the woods.

Lilly: Why are you sad?
Girl: I can't find my mum. Can you help me?
Billy: Don't cry! Let's look for your mum.
Lilly: Yes, let's go.

Billy, Lilly and the girl walk around the stage.

Trees:
First go straight,
Then turn right,
Then turn left,
Look at the sky.



Girl: Look! A rainbow!
Lilly: Yes, we must follow it!

Trees:
Follow the rainbow!

Run, run, run
Run back home
And kiss your mum!

Mum enters.
The Girl greets Mum, they smile and hug. Mum thanks Lilly and Billy for finding her daughter.

Mum: Thank you for your help!
Girl: Thank you!
Billy and Lilly: You are welcome.

Billy and Lilly:
We can help when you're lost,
We can help when you're sad.
We can help when you're lonely,
Helping people is not bad!

All:
We can help when you're lost,
We can help when you're sad.
We can help when you're lonely,
Helping people is not bad!

(wrzesień 2008)

Małgorzata Frąckowiak¹
Poznań



Czytajmy...!

We współczesnym świecie rośnie popyt na ludzi wykształconych, tym bardziej niepokojące staje się zjawisko wtórnego analfabetyzmu, które dotyczy również pokolenia młodych Polaków i Polek. Dzieci i młodzież coraz rzadziej sięgają po literaturę i mimo umiejętności czytania nie rozumieją czytanych treści. Być może dzieje się tak dlatego, że uczyliśmy dzieci czytać, ale nie rozbudzamy w nich zamiłowania do książek. Nie dążymy do tego, aby czytanie stało się ich ogromną radością i potrzebą. Wielu uczniom doświadczenia z książką kojarzą się z przymusem i nudą, bo przecież nikt nie rodzi się czytelnikiem – czytelnika trzeba wychować.

Chcąc żyć w mądrym i wyedukowanym społeczeństwie, musimy dołożyć wszelkich starań, aby czytanie stało się priorytetem – w domu, przedszkolu i szkole. Ta myśl kiełkowała w mojej głowie przez wiele lat, aż do podjęcia pracy w szkole międzynarodowej z wykładowym językiem angielskim. Podczas pierwszego zebrania z rodzicami poproszono mnie, abym spróbowała zmotywować moich uczniów do czytania. Rodzice byli zmartwieni tym, że ich pociechy nie chciały czytać dla przyjemności. To spotkanie tylko utwierdziło mnie w przekonaniu, że współcześni nauczyciele powinni przypisać czytaniu szczegól-

¹ Autorka jest nauczycielką nauczania zintegrowanego w języku angielskim w International School of Poznań.

ną rolę, zwłaszcza że zapracowani rodzice nie zawsze znajdują na to czas.

Rodzice i nauczyciele czytają dzieciom z tych samych powodów, dla których z nimi rozmawiają: aby tłumaczyć, nauczyć, zainteresować, inspirować i rozbawić. Ale przez głośne czytanie osiągają jeszcze inne cele: modelują wymowę, poszerzają zakres słownictwa dziecka, a także uczą kojarzenia czytania z przyjemnością. Sesje głośnego czytania w domu, przedszkolu i szkole przynoszą świetne efekty na wszystkich etapach rozwoju i wszystkich poziomach edukacji. Według J. Trelease'a, „zbyt szybka rezygnacja z głośnego czytania jest prawie tak wielkim błędem jak nieczytanie w ogóle”².

Jak więc wprowadzić głośne czytanie w życie?

- Po pierwsze, należałoby wybrać odpowiednią książkę. Nauczyciel musi ocenić jej poziom językowy, a także wziąć pod uwagę wiek i zainteresowania uczniów. Lepiej jest, gdy nauczyciel już wcześniej zna treść książki, co uchroni go przed nieprzyjemnymi niespodziankami w trakcie czytania.
- W miarę możliwości dobrze jest przygotować odpowiednie miejsce do głośnego czytania. Zwłaszcza w przypadku małych dzieci kącik czytelniczy wyposażony w dywan i poduszki stanowi dodatkowy element motywacyjny.
- Należy też zastanowić się nad tym, kiedy czytać. Na początku lekcji jako rozgrzewka czy może raczej pod koniec zajęć? Osobiście najczęściej czytam moim uczniom pod koniec lekcji, ucinając opowiadanie w najbardziej intrygującym momencie, a tym samym pozostawiając swych słuchaczy z poczuciem czytelniczego niedosytu.
- Dobrze jest popracować nad swoją intonacją, tak aby czytanie było jeszcze ciekawsze i jeszcze bardziej wciągające.
- Po sesji głośnego czytania można poprosić młodych odkrywców literatury o namalowanie ilustracji przedstawiającej wysłuchany

fragment. Należy jednak przy tym pamiętać, aby tych prac nie oceniać i nie zanudzać swych uczniów rysowaniem i pisaniem po każdej sesji. „Każda próba głośnego czytania jest reklamą przyjemności, a każda karta pracy reklamą bólu. Ostatnie 50 lat pokazało nam wyraźnie: jeśli ból przewyższa przyjemność, klient zmienia sklep”³.

Pozostaje kwestia zaopatrzenia w odpowiednie książki. Sprawa staje się tym bardziej skomplikowana, gdy chodzi o książki w języku obcym. Zaopatrzenie naszych bibliotek wciąż pozostawia wiele do życzenia, a ze względu na koszty związane z zakupem odpowiednich publikacji dla szkoły, nauczyciele nie mogą raczej liczyć na cuda. Zazwyczaj nauczyciel sam musi zatroszczyć się o zakup materiałów czytelniczych. Dobrym pomysłem jest też dzielenie się uczniów ich prywatnymi zbiorami lub wymiana tytułów między klasami. Warto również pomyśleć o zorganizowaniu klasowej aukcji lub zbiórki pieniędzy na ten cel. Tym bardziej ważne jest, aby dobrać odpowiednie publikacje, które będą służyć przez lata.

Świetnymi anglojęzycznymi książeczkami dla najmłodszych okaże się seria Erica Hilla o piesku imieniem Spot⁴. Ciekawe będą też proste historyjki Erica Carle'a, między innymi *The Very Hungry Caterpillar* oraz *Brown Bear, Brown Bear*⁵. Książki przygodowe zainteresują starszych uczniów – moja klasa rozkochała się w brytyjskiej serii *The Famous Five*⁶ opowiadającej o przygodach kilkorga dzieci na tropie niewyjaśnionych zagadek. W przypadku uczniów na niższym poziomie zaawansowania warto zaopatrzyć się w skrócone wersje powieści, napisane bardziej przystępnym językiem.

Czytając naszym dzieciom, wychowujemy je, uczymy, rozbudzamy wyobraźnię, a także zasiewamy w nich ziarno miłości do książek. Nie pozabawiamy dzieci tej korzyści ani nie żałujemy czasu spędzonego razem w serdecznej atmosferze!

(sierpień 2008)

² J. Trelease (2001), *The Read-Aloud Handbook*, www.trelease-on-reading.com.

³ Ibidem.

⁴ E. Hill (1983 i później), *Where's Spot (and other stories)*, London: Penguin Books Ltd.

⁵ E. Carle (2000), *The Very Hungry Caterpillar*, London: Penguin Books Ltd., E. Carle (2003), *Brown Bear, Brown Bear. What Do You See?*, Nowy Sącz: Prodoms sp. z o.o.

⁶ E. Blyton (1994), *The Famous Five. Fove on a Treasure Island*, London: Penguin Books Ltd.

Karolina Wojciechowska¹
Kraków

Wykorzystanie tekstów literackich na lekcji języka niemieckiego w szkole podstawowej

Jedną z form nauki języka obcego wzmacniającą motywację uczniów jest czytanie tekstów literackich. Ważne jest przy tym, by teksty te miały istotne walory pedagogiczne i językowe. Do takich można bez wątplenia zaliczyć opowiadanie *Oma*² oraz powieść *Ben liebt Anna*³ niemieckiego pisarza Petera Härtlinga, które umożliwiają identyfikację czytelnika z głównymi postaciami (którymi są m.in. dzieci), ułatwiając tym samym uczniom tworzenie własnych wypowiedzi, oraz są pomocne dla nauczycieli przy realizacji celów wychowawczych.

Do wykorzystania podczas zajęć języka niemieckiego w klasach IV-VI szkoły podstawowej wybrałam kilka fragmentów (tekstów i ćwiczeń) z obu książek, które mimo krótkiej formy stanowią bogaty językowo i treściowo materiał oraz przekazują takie wartości, jak miłość, sprawiedliwość i tolerancja. Ich przydatność w rozszerzaniu wiedzy zarówno ogólnej, jak i językowej uczniów sprawdziłam podczas moich praktyk w Szkole Podstawowej nr 31 w Krakowie (rok szkolny 2007/2008).

Podstawowym celem obcowania z tekstem literackim na lekcji języka obcego jest nauka tego języka, a więc rozwój sprawności mówienia, pisanie, czytania oraz słuchania ze zrozumieniem. Dzięki ustnej interpretacji tekstów, dyskusjom oraz odgrywaniu różnych ról uczniowie doskonalą sprawność mówienia w języku niemieckim. Pisemnie mogą wyrażać swoje opinie na temat przeczytanych scen. Rozumienie ze słuchu może być doskonalone przez głośne czytanie fragmentów tekstu, jak również śpiewanie. Czytanie ze zrozumieniem jest trenowane podczas wykonywania wielu ćwiczeń językowych związanych z danym tekstem literackim.

Podczas pracy z tekstem literackim doskonaleniu sprawności i umiejętności językowych towarzyszy rozwój kompetencji literackich uczniów. Uczniowie poznają strukturę powieści lub opowiadania, sposoby narracji, kreacji bohaterów, jak również językowe i stylistyczne środki stosowane w tekstach literackich. Innym istotnym celem pracy z literaturą dziecięcą na lekcji języka niemieckiego staje się też poznawanie mieszkańców i kultury niemieckiej. Polscy uczniowie czytają o żyjących w Niemczech bohaterach, o ich problemach i doświadczeniach, i w ten sposób poszerzają swoje horyzonty oraz wiedzę o obcym kraju.

W pracy z tekstem literackim stosuję metodę bezpośredniej pracy z tekstem (analiza i interpretacja tekstu, charakterystyka bohaterów) oraz metodę zorientowaną na działanie (prezentacja sceniczna, kreatywna wypowiedź pisemna oraz ustna).

Uwagi praktyczne

Na początku każdej lekcji dobrze jest wyjaśnić uczniom słowa oraz wyrażenia, które nie są przez nich znane (moją propozycją są wyrazy zaznaczone grubą czcionką). Zwroty są tłumaczone na podstawie oryginalnego tekstu, a więc zwykle nie występują w podstawowych formach; tak też podaję je uczniom. Uczniowie szkoły podstawowej znajdują się bowiem w fazie rozwojowej tzw. operacji konkretnych, dlatego bardzo duże trudności sprawiają im z reguły przekształcenia form podstawowych wyrazów na te, które są używane w tekście.

Przedstawiam w zarysie propozycje dziewięciu lekcji z wykorzystaniem fragmentów z *Ben liebt Anna* oraz *Oma* o następujących tematach: *Auf dem Amt*, *Oma findet Fußballspielen gut*, *Charakteristik der Oma*, *Ein verärgerter Verkäufer*, *Körperteile*, *Anna in*

¹ Autorka jest nauczycielem wychowawcą w Bursie Szkolnictwa Ponadpodstawowego nr 1 w Krakowie.

² P. Härtling (1991), *Oma*, Weinheim: Belte & Gelberg.

³ P. Härtling (1997), *Ben liebt Anna*, Weinheim: Belte & Gelberg.

der neuen Klasse, Ben liebt Anna, Wie geht es mit Anna und Ben weiter?, Wiederholung. Ostatnia, podsumowująca lekcja sprawdza zarówno językowe, jak i związane z treścią wiadomości nabyte przez uczniów po lekturze tekstów literackich.

Auf dem Amt – Nauczyciel po wyjaśnieniu istotnych zwrotów we fragmencie tekstu poleca uczniom przygotowanie scenki związanej z wizytą Kallego i jego babci w urzędzie. Uczniowie w formie dramaturgicznej, z wykorzystaniem mimiki oraz odpowiedniej gestykulacji interpretują treść. W podsumowaniu wyrażają także swoją opinię na temat postawy babci Kallego i urzędnika. Swoją ustną wypowiedź mogą kontynuować pisemnie jako zadanie domowe.

Arbeitsblatt 1⁴

„Auf dem Amt”

Beamter: Du bist also **der Ärmste!**

Oma: Also, zerfließen Sie mal nicht vor **Mitleid**. Tun Sie lieber was!

Beamter: Ihr Fall ist nicht ganz einfach. Es handelt sich nicht um eine Pflegestelle, sondern Sie sind **eine Verwandte**, genauer gesagt, die Großmutter.

Oma: Was Sie nicht sagen!

Beamter: **Machen Sie mit mir keinen Spaß!**

Oma: Das ist für mich überhaupt kein Spaß. Glauben Sie das bloß nicht. **Wann also kriegt das Kind die Rente?**

Beamter: Sie sind darauf angewiesen?

Oma: Na hören Sie mal, Sie wissen doch, wie hoch meine Rente ist. Das steht doch da drinnen und Sie wissen auch, was so ein Bengel am Tag vertilgt und dass er Strümpfe und Hosen zerreißt, dass er was braucht. Bin ich ein Krösus? Bin ich eine Fabrik?

Kalle: Ich esse wirklich eine Menge. **Die Oma hat Recht**. Und das mit den Hosen stimmt auch.

Beamter: **Ich werde versuchen, den Vorgang zu beschleunigen**.

Oma: Beschleunigen Sie mal, sonst stehe ich nächste Woche wieder da, das **schwöre** ich Ihnen!

Beamter: Es wäre mir **ein Vergnügen**. Aber ich werde alles tun, damit **die Sache in Ordnung kommt**.

Wichtige Wörter und Wendungen:

- die Waisenrente,
- ich denke/meine...
- das ist eine gute/schlechte Person, denn sie...
- ich finde Oma/den Beamten gut/schlecht, denn sie/er...

Komentarz. Uczniowie chętnie uczestniczą w scenicznej interpretacji tekstu. Ta forma pracy umożliwia im ekspresję własnych emocji oraz wczuwanie się w stan emocjonalny bohatera. Lekcja staje się efektywniejsza i ciekawsza. Ponadto uczniowie doskonalą umiejętność oceny postaw poszczególnych postaci oraz rozwijają umiejętność stosowania właściwej argumentacji w trakcie omawiania fragmentu tekstu.

Oma findet Fußballspielen gut – Na początku lekcji nauczyciel wyjaśnia uczniom najistotniejsze zwroty i wyrażenia związane m.in. z piłką nożną, a następnie wraz z uczniami czyta i nadaje tytuły poszczególnym fragmentom nowego tekstu. Do tych tytułów uczniowie dorysowują samodzielnie scenki. Następnie pokazują swoje obrazki i własnymi słowami prezentują ich treść.

Arbeitsblatt 2⁵

„Oma findet Fußballspielen gut”

Kalle (...) war ein ausgezeichnete Fußballspieler. (...)

Eine Zeit **trainierten sie in den Pausen**. Die Lehrer erfuhren davon und regten an, sie sollten **sich** nachmittags **auf dem Vereinssportplatz treffen**. (...)

Kalle fand das prima. Er erzählte es, kaum zu Hause, der Oma. **Die war dagegen**.

(...) Sie sagte: Also, das geht nicht Kalle. Ich bin ja großzügig, aber **ihr seid ja nicht einmal richtig bewacht**. (...)

Bitte, lass mich doch gehen. (...)

Oma konnte nicht hart bleiben. (...) Sie fragte Kalle, auf welchem Sportplatz sich denn das alles abspiele.

Gar nicht so weit von hier, antwortete Kalle.

(...) Als sie mitten im Spiel waren, **sah Kalle** zu seinem Schrecken **am Spielfeldrand Oma stehen**. **Sie winkte ihm zu**; er achtete nicht auf sie. **Er schämte sich fürchterlich**. (...) Er hörte, wie sie rief: Schneller, Kalle! Das war gemein von dem

⁴P. Härtling (1991), ibidem, s. 23-25.

⁵Ibidem, s. 63-66.

Dicken! Lass dir den Ball doch nicht wegnehmen! (...) Der Lehrer lachte oft. Oma musste eine Menge komischer Sachen sagen. (...)

Bei einem der nächsten Spiele **verletzte er sich** (S. 65) (...) und verstauchte sich den Knöchel. (...) **Der Lehrer brachte ihn mit dem Auto nach Hause.** (...)

Kalle fürchtete, Oma würde ihn nicht mehr **Fußball spielen** lassen. Das war nicht der Fall. Sie fragte ihn sogar, nachdem er den nächsten Tag wieder in der Schule war: Hast du kein Spiel? Nein, erst morgen, sagte er.

Du musst eben **auf dein Bein aufpassen**, sagte sie. Aber gut spielen sollst du auch, Kalle!

Komentarz. Uczniowie bardzo chętnie wykonują prace plastyczne, dlatego taka forma interpretacji tekstu literackiego najczęściej się sprawdza. Twórczości plastycznej towarzyszy w ten sposób twórczość literacka – uczeń maluje i jednocześnie opowiada, co przedstawia jego rysunek.

Charakteristik der Oma – Uczniowie na podstawie fragmentów z *Oma* próbują z pomocą nauczyciela określić cechy charakteru i zachowanie tytułowej bohaterki opowiadania. Nauczyciel wypisuje na tablicy słowa i zwroty określające babcię Kallego. Jako pracę domową uczniowie mają ułożyć na tej podstawie wypowiedź pisemną.

Arbeitsblatt 3⁶

„Charakteristik der Oma”

Oma **fühlte sich** ziemlich jung. Sie sagte auch, ich bin **außen ein altes Weib** und **innen drin** ein Mädchen.

Kalles Eltern **kamen bei einem Autounfall um, als Kalle fünf Jahre alt war.** (...) Die war angekommen, **hatte** wohl auch **geheult**, aber dann alle angeherrscht: **Es muss ja weiter gehen**, irgendwie geht es weiter! (...) **Den Kalle nehme ich mit.** (...) Ich werde mich zusammenreißen und nicht daran denken, dass ich alt bin. Ich und der Kalle werden es schon **schaffen**.

Die Oma hatte einen tollen Witz und das gefiel Kalle. Sie ließ sich nichts sagen und hatte vor niemandem Angst.

Ich kann mir nicht vorstellen, einmal wieder **ohne** Kalle leben zu müssen. Sicher, **der Bursche**

strengt mich an und abends bin ich todmüde, so **fertig macht er mich**. Aber das ist vielleicht **eine Sache der Gewöhnung**.

Zögernd fragte Kalle: Meinst du denn, dass du bald **stirbst**, Oma? Oma erwiderte: **Ich habe mir vorgenommen, so lange wie möglich zu leben, Kalle.**

Wichtige Wörter und Wendungen:

Oma ist: mutig, gütig, witzig...

Ich finde Oma mutig usw.

Kalles Oma fühlt sich jung usw.

Komentarz. Powyższa forma pracy z tekstem wymaga znacznego wsparcia ze strony nauczyciela. Uczniowie bowiem poznają wiele nowych wyrażań w języku niemieckim i na ich podstawie muszą odpowiedzieć na pytanie o to, jaka jest babcia Kallego. Nauczyciel może potraktować to pytanie jako zagadkę do rozwiązania na początku lekcji i w ten sposób dodatkowo zmotywować uczniów do pracy.

Ein verärgerter Verkäufer – Nauczyciel poleca uczniom na początku zajęć omówić i zinterpretować obrazek dotyczący fragmentu tekstu z *Oma*, a dopiero potem uczniowie poznają treść tego fragmentu. Podaje także uczniom nazwy owoców i warzyw umieszczone na obrazku.

Arbeitsblatt 4⁷

Oma war in den Geschäften des Viertels gefürchtet. Sie ließ sich nämlich nichts vormachen (...) Das ärgerete die Kaufleute. Einer sagte ihm (Kalle), er solle seine dreckigen Pfoten von den Gurken lasse, worauf Oma ihn anherrschte: Waschen Sie Ihre Gurken auch so oft wie der Kalle seine Hände?

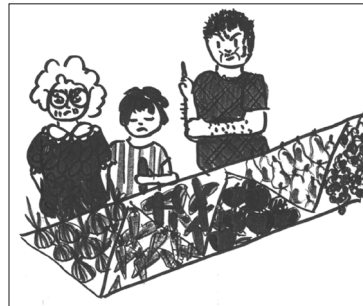


Bild 1⁸.

⁶Ibidem, s. 7, 9, 17, 27, 100.

⁷Ibidem, s. 15-17.

⁸Rysunki, krzyżówka oraz tekst piosenki są mojego autorstwa.

Komentarz. Rysunek jest punktem wyjścia do poznania fragmentu tekstu literackiego. Tak jak tekst umożliwia często różną interpretację. Jest jednocześnie pretekstem do rozwijania twórczego myślenia ucznia, który musi opisać to, co zostało narysowane. Scenka dotycząca zakupów umożliwia również nauczycielowi zapoznanie uczniów z niektórymi nazwami owoców i warzyw lub też ich utrwalenie.

Körperteile – W książce *Ben liebt Anna* pojawiają się bardzo często określenia dotyczące części ciała. Nauczyciel pyta uczniów na początku lekcji, czy znają niektóre nazwy części ciała po niemiecku bądź czy poznali je podczas lektury całego utworu – wspólnie z uczniami wymienia niemieckie odpowiedniki tych słów. Następnie poleca uczniom zapamiętać jak najwięcej nazw i daje im pustą planszę do wypełnienia. Podaje również liczbę mnogą nazw części ciała i w kolejnym ćwiczeniu prosi o zapisanie rodzajników oraz liczby mnogiej wyrazów oznaczających części ciała.

Arbeitsblatt 5

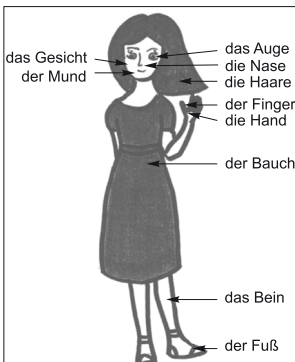
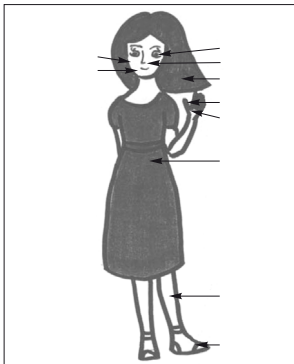


Bild 2.

Trage bitte richtige Artikel und Pluralform ein!

.....	Gesicht	die
.....	Nase	die
.....	Hand	die
.....	Bauch	die
.....	Bein	die
.....	Mund	die
.....	Auge	die
.....	Haar	die
.....	Finger	die
.....	Fuß	die

Komentarz. Uczniowie ćwiczą podczas lekcji zdolność koncentracji i pamięć. W trakcie zajęć powinni zapamiętać większość nowo poznanego materiału.

Anna in der neuen Klasse – Po wyjaśnieniu kluczowych słów oraz zwrotów nauczyciel czyta na głos fragment tekstu dotyczący sytuacji Anny w nowej klasie. Uczniowie komentują tekst w języku niemieckim, a następnie prezentują go w formie rysunku, który mogą skonfrontować z obrazkiem wykonanym przez nauczyciela.

Arbeitsblatt 6⁹

Alles war komisch an Anna. Sie **hatte** keine Jeans **an**, sondern ein zu langes, **altmodisches Kleid**. Sie hatte nur **einen Zopf** und auch der war **zu** lang. Sie war **blass** und **dünn** und **schiefte**. (...) Sie hatte **riesige braune** Augen, die waren ungeheuer traurig. (...)

In den nächsten Tagen **kümmerte sich niemand um Anna**. (...) **Begonnen hat es dann mit einem Tennisball**. Den hatte irgendeiner **auf dem Schulhof** gefunden. **Sie hatten ihn sich im Rennen zugeworfen**. Ben, Bernhard und Jens. **Anna stand unter dem Kastanienbaum** an der Schulhofmauer. **Wieder alleine für sich**.

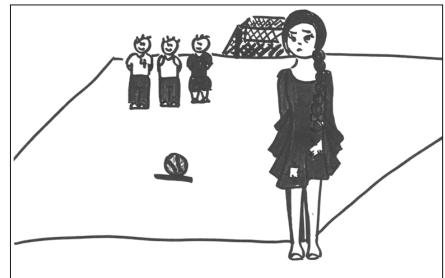


Bild 3.

⁹P. Härtling (1997), ibidem, s. 12, 13, 16.

Komentarz. Uczniowie ćwiczą umiejętność rozumienia tekstu ze słuchu. Jednocześnie interpretują tekst, tworząc wypowiedź ustną i obrazek. Nauczyciel wspomaga ich w prawidłowym wypowiedzianiu się w języku niemieckim, istotne sformułowania może także zapisać na tablicy.

Ben liebt Anna – Nauczyciel podaje uczniom fragmenty z tekstu *Ben liebt Anna*, które uczniowie mają ułożyć w porządku chronologicznym. Pomocą w tym ćwiczeniu jest oryginalna książka. Następnie wypowiadają się na temat miłości Anny i Bena.

Arbeitsblatt 7¹⁰

Auch Anna stelle fest: Du hast Dich schön gemacht.
In der Mitte des Tisches standen zwei hohe Töpfe , aus denen es dampfte. Dazu eine Schlüssel mit Kartoffeln. Herr Mitschek schöpfte jedem auf.
Nach dem Essen fragte Anna: Willst du sehen, wo ich mich immer verstecke ?
Die Überraschung stand versteckt hinter Gestrüpp , doch direkt neben dem Gleis: Ein Holzhäuschen .
Er setzte sich neben sie. Sie aßen miteinander die Schokolade .
Er machte die Augen zu . Sie fuhr ihm mit dem Finger übers Gesicht und plötzlich über die Lippen. Es kitzelte .
Komm , Ben, wir setzen uns raus auf die Schienen und lesen Micky Maus. Magst du?
Sie saßen ganz eng nebeneinander , lachten über die Bilder.
Sie blieb stehen, blinzelte und sagte: Aber einen Kuss kannst du mir geben . Er machte ungeheuer schnell.

Komentarz. Uczniowie uznają często temat miłości za ciekawy i jednocześnie wstydlivy. Jest to bez wątpienia temat tabu na lekcjach, choć umiejętnie

poruszony staje się przyczynkiem do ekscytujących i interesujących wypowiedzi uczniów.

Wie geht es mit Anna und Ben weiter? – Nauczyciel poleca przeczytać uczniowi końcowe zdania z powieści *Ben liebt Anna*. Nie zostają w nich wyjaśnione dalsze losy znajomości tytułowych bohaterów. Rolą uczniów podzielonych na grupy staje się pisemne opowiedzenie dalszego ciągu historii. Mają oni do wyboru trzy różne wersje podane przez nauczyciela.

Arbeitsblatt 8¹¹

Ben dachte nur an Anna. Er dachte: Anna geht weg. (...)

In der Schule feierten sie einen großen Abschied von Anna. Die Klasse hatte gesammelt und **Herr Seibmann überreichte ihr einen neuen Ranz.** **Anna war ungeheuer verlegen. Ben begleitete sie nach Hause. (...)**

Ben dachte: (...) **Ich muss Anna gleich einen Brief schreiben. Anna kann uns ja besuchen. Ich hab Anna wirklich lieb.**

Er hätte heulen können. **Aber er heulte nicht.**

Schreibe bitte zu Ende eine Weitererzählung, die so anfängt:

1. Anna und Ben bleiben im Kontakt und schreiben einander Briefe. Sie wollen sich bald treffen.
2. Die Kinder bleiben drei Jahre ohne Kontakt. Dann ...
3. Bens Vater erledigt für Annas Vater einen guten Job.

Komentarz. Jeśli uczniowie mieliby własną, interesującą propozycję odnośnie dalszego ciągu akcji, to na pewno warto zgodzić się na realizację ich pomysłu. Nauczyciel powinien też pomagać uczniom przy tworzeniu opowiadania. Rozwijają podczas tej lekcji twórcze myślenie i pisanie w języku niemieckim.

Wiederholung – Podczas lekcji powtórzeniowej sprawdza się wiedzę i umiejętności językowe oraz znajomość treści fragmentów tekstów Härtlinga. Stosowane są różne formy ćwiczeń: krzyżówka, kwiz, pantomima (uczniowie pokazują i zgadują nazwy owoców i warzyw), krótka charakterystyka

¹⁰ Ibidem, s. 60-65.

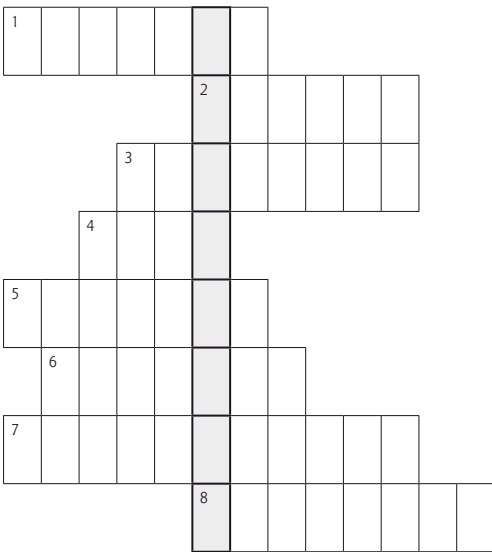
¹¹ Ibidem, s. 89, 90, 92.

postaci babci Kallego oraz wymyślenie melodii do krótkiego tekstu i zaśpiewanie go. Uczniowie wykonują wszystkie zadania w grupach.

Arbeitsblatt 9¹²

Kreuzworträsel

1. Anna hatte ein trauriges...
2. Beamter sagte zu Kalle: Du bist also der...
3. Kalle sich beim Fußballspielen.
4. Die Oma kaufte auf dem Markt und Gemüse.
5. Oma ist stolz darauf, dass ihr Enkel spielt.
6. Anna hatte braune Augen.
7. Oma sagte zu Kalle: Ich habe mir so lange wie möglich zu leben.
8. Hinter stand ein Holzhäuschen, wo sich Anna und Ben verstecken.



Pantomimespiel

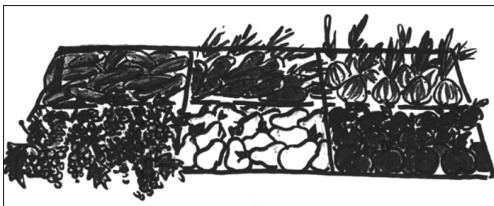


Bild 4.

Quiz:

1. Oma wohnt mit (Kalle) – 1 Punkt
2. Wie heißt Annas und Bens Klassenlehrer? (Herr Seibmann) – 2 Punkte
3. Was bekommt Anna vom ihren Klassenlehrer zum Abschied? (einen Ranzen) – 1 Punkt
4. Anna hat einen langen (Zopf) – 1 Punkt
5. Ben, Bernhard und Jens spielten mit dem (Tennisball) auf dem Schulhof. – 2 Punkte
6. In der Schule feierten die Kinder einen großen (Abschied) von Anna. – 2 Punkte
7. Im Holzhäuschen aßen Ben und Anna (Schokolade) – 1 Punkt
8. Oma fordert vom Beamten (die Waisenrente) für Kalle. – 2 Punkte
9. Kalle war ein ausgezeichnete (Fußballspieler). – 1 Punkt
10. Nach der Trennung beschließt Ben einen (Brief) an Anna zu schreiben. – 1 Punkt

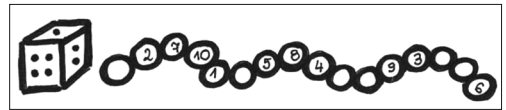


Bild 5.

Lied

„Kalle, Ben und Anna“

Anna war immer alleine,
Kalle war ein guter Fußballspieler.

Ben und Anna waren zusammen,
niemand konnte ihnen ihr Glück wegnehmen!

Kalle lebte bei seiner Oma,
die sehr optimistisch war!

Anna musste leider weggehen,
Ben wollte einen Brief an sie schreiben!

Komentarz. Grupa, która zbierze największą liczbę punktów, otrzymuje ocenę bardzo dobrą. Nauczyciel może także indywidualnie ocenić wypowiedź ustną ucznia, związaną z charakteryzowaniem postaci babci. Uczniowie bardzo lubią różnego typu zagadki. Zadania wykonywane w grupie mają ten walor, że zmniejszają u poszczególnych uczestników stres związany z egzekwowaniem nowo na-

¹²Zadanie powtórzeniowe zostało ułożone na podstawie wcześniej cytowanych fragmentów książek.

bytej wiedzy. Uczniowie uczą się ponadto zasad współzawodnictwa oraz współpracy.

Podsumowanie

W zarysach dziewięciu lekcji pokazuję alternatywną wobec tradycyjnej formę nauki języka niemieckiego, polegającą na obcowaniu młodego człowieka z literaturą. W trakcie odbywanych przeze mnie praktyk wykorzystywałam podobne do zaprezentowanych materiały, co dla uczniów klasy V i VI szkoły podstawowej okazało się interesującym sposobem nauki. Zachęcało ich również to, że *Ben liebt Anna* oraz *Oma* były czytane przez ich rówieśników z Niemiec – a więc poznawali to samo co uczniowie niemieccy.

Uczniowie przy okazji zapoznawania się z treścią fragmentów utworów, czemu towarzyszyły

liczne dyskusje interpretujące tekst, uzupełniane przez rysunki i wypowiedzi pisemne, poszerzali swoje kompetencje w zakresie języka niemieckiego. Teksty zawierały różne formy językowe i stylistyczne, był w nich zarówno język potoczny, jak i literacki, nazywały ludzkie emocje i myśli oraz pojęcia abstrakcyjne – niewątpliwie wzbogacały wiedzę językową i ogólną ucznia, inspirowały do myślenia i pobudzały inwencję uczniów.

W każdym momencie nauki języka nieocenioną rolę odgrywa zawsze uważny nauczyciel, który powinien rozpoznawać możliwości, zainteresowania oraz aspiracje uczniów i do nich dobierać materiał nauczania, który właściwie oraz atrakcyjnie wprowadzony staje się sprzymierzeńcem zarówno nauczyciela, jak i uczniów.

(lipiec 2008)

Ewa Gatnar¹
Rybnik

We've been to the Pieniny and the Gorce Mountains. Konkurs literacko-graficzny w klasie drugiej Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Rybniku

Od powstania Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Zespole Szkół im. Powstańców Śląskich w Rybniku (wrzesień 2003) realizuję z moimi uczniami autorski program wychowawczy oparty na turystyce i krajoznawstwie. Integralnym elementem tego programu są wycieczki klasowe, których celem jest nie tylko zapewnienie uczestnikom wypoczynku i rekreacji, lecz przede wszystkim stworzenie nowej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej. Przygotowanie do wycieczki często rozpoczyna się kilka tygodni przed wyjazdem – na godzinach wychowawczych i lekcjach różnych przedmiotów, w pracowni internetowej,

bibliotece i domu ucznia. Gimnazjaliści poszukują i gromadzą materiały związane z odwiedzanym regionem, by po powrocie (a czasem przed wyjazdem) przygotowywać interdyscyplinarne projekty w języku polskim, angielskim bądź dwujęzyczne. Podstawą działań nie są jednak – jak można by przypuszczać – wojaże zagraniczne, lecz wyprawy mające na celu poznanie naszego kraju ojczystego (często mniej znanych, niedocenianych zakątków). Kilka ciekawych wyjazdów i związane z nimi oddziaływania edukacyjne z lat 2003-2006 już opisałam na łamach *Języków Obcych w Szkole*². Jesienią 2007 r. spotkał mnie nie lada

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół im. Powstańców Śląskich w Rybniku.

² E. Gatnar (2006), *Polskie realizacje w programie wychowawczym Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi*, „Języki Obce w Szkole” 6/2006 *O polskim i Polsce*, Warszawa: CODN, s. 180-183; E. Gatnar (2006), *Jak uczniowie Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Rybniku zwiedzali Góry Świętokrzyskie i okolice*, „Języki Obce w Szkole” 6/2006, s. 184-189; E. Gatnar (2006), *Następna wycieczka szkolna*, „Języki Obce w Szkole” 6/2006, s. 189-196.

zaszczyt: w konkursie indywidualnym dla nauczycieli, jako jedna z 12 osób w Polsce, otrzymałam certyfikat *European Language Label – Europejski Znak Innowacyjności w zakresie nauczania języków obcych*. Komisja Selekcyjna pod przewodnictwem prof. dr hab. Hanny Komorowskiej nagrodiła moje przedsięwzięcie zatytułowane *Aktywne wspomaganie dwujęzycznego procesu dydaktyczno-wychowawczego w gimnazjum przy pomocy systemu wycieczek, głównie krajoznawczych*³. Tak wielkie wyróżnienie zobowiązuje, więc w roku szkolnym 2007/2008 przygotowałam dwa kolejne projekty związane z turystyką krajową. Oba udało mi się zrealizować z obecną klasą wychowawczą – pierwszy jesienią 2007 r. (opisany poniżej), drugi wiosną 2008 r. (*Warsaw and its people*).

Wycieczka w Pieniny i Gorce 26-28 września 2007 r. – dla moich uczniów już trzecia w tereny górskie (po Beskidzie Żywieckim i Sudetach Środkowych) – była pomyślana jako wyjazd bardziej rekreacyjny niż stricte naukowy. Niemniej jednak i tym razem nie mogłam darować okazji do doskonalenia cennych umiejętności – w tym językowych. Zaplanowałam konkurs literacko-graficzny o tematyce wycieczki, który zapowiedziałam już pierwszego dnia po wakacjach.

Przygotowania zaczęliśmy w pierwszej połowie września od ćwiczenia pisemnych form wypowiedzi w języku angielskim: listu, sprawozdania i opowiadania. Ponieważ w gimnazjum dwujęzycznym dysponujemy sześcioma godzinami angielskiego w tygodniu, było sporo czasu, by przeanalizować przykładowe teksty, wyselekcjonować i utrwalić wyrażenia typowe dla poszczególnych form, popracować nad słownictwem związanym z wyjazdami, podróżami i przygodami. Poziom tekstów, na których pracowaliśmy, odpowiadał licealnym podręcznikom pre-intermediate. Uczniowie tworzyli własne wypracowania – wszystkie, których autorzy o to prosili, zostały przeze mnie sprawdzone i omówione.

Potem przyszedł czas na właściwą wycieczkę, która udała się znakomicie. Moi drugoklasiści nie tylko zażywali zdrowego górskiego powietrza – np. zdobywając Turbacz i Bryjarkę i podziwiając Pieniny

z tratwy na Dunajcu, lecz także otwierali szeroko oczy i uszy na ciekawe informacje o regionie, robili mnóstwo zdjęć. Chyba najbardziej wzruszającym przeżyciem była wizyta w izbie pamięci Księdza Profesora Józefa Tischnera w Łopusznej. Nie zabrakło również czasu na grę w piłkę, dyskotekę, obchody Dnia Chłopca, a nawet prezentację scenek ilustrujących starożytne postawy filozoficzne (w specjalnie przygotowanych kostiumach).

Po powrocie przedstawiłam szczegółowe wycieczne do konkursu literacko-graficznego w języku angielskim (sprawozdanie/reportaż, list lub opowiadanie: 200-250 słów, ilustrowane zdjęciami bądź rysunkami). Na korkowej tablicy w naszej sali języka angielskiego umieściłam ogłoszenie następującej treści:

Our latest class trip – a project II B

Choose **one** of the following suggested topics and write a composition of **200-250 words**, concerning **our latest trip**. Illustrate your work with 2-4 self-made **drawings** or **photographs**. Your sheet(s) of paper must be the **A-4** size, not bigger!

1. Write a report: "We've been to the Pieniny and the Gorce Mountains!"
2. Write a report: "The most interesting day on our class trip".
3. Imagine it is Thursday, 27th September. From our trip, write a letter to a friend who couldn't go with us: "Dear Sabina/Karolina/Tomek..."
4. From our trip, write a letter to an English-speaking penfriend.
5. Write a story with the following opening sentence: "Getting on our coach in Rybnik, I hoped I would have the time of my life".
6. Write a story with the following ending sentence: "Let's hope Ms Gatnar won't find out!" said (... a name).

Important dates:

- 5th October (Friday) – your rough copy should be handed in (it may be hand-written – your English teacher is going to mark it).
11th October (Thursday) – the final versions ready to be exhibited on the classroom walls (please, use your computer!).

³P. Poszytek, G. Więckowska (2007), *Konkurs indywidualny European Language Label 2007*, „Języki Obce w Szkole” 5/2007, s. 79.

By utrwalić to, czego doświadczyliśmy na wycieczce, na pierwsze zajęcia po powrocie opracowałam konkurs krajoznawczy w języku polskim. Kilkuosobowe grupy walczyły o miano najuważniejszych turystów. Uczniowie otrzymali listę nazw własnych oraz haseł z poleceniem dopasowania ich do siebie.

Nazwy własne: Bryjarka, Czorsztyn, Dębno, Dunajec, Grajcarek, Homole, Krościenko, Lubań, Łopuszna, Maniowy, Niedzica, Nowy Targ, Ochotnica, Przełęcz Knurowska, Sokolica, Spisz, Sromowce, Szalay, Szczawnica, Tischner, Trzy Korony, Turbacz, Wąwóz Sobczański, Wysoka (inna nazwa: Wysokie Skałki)

Hasła:

1. Miejscowość z przystanią flisacką – początek spływu. (*Sromowce*)
2. Uzdrowisko, gdzie zakończyliśmy spływ. (*Szczawnica*)
3. Najdłuższa wieś w Polsce (ok. 25 km) – miejsce naszych noclegów. (*Ochotnica*)
4. Miejscowość, z którą był związany znany ksiądz filozof, miejsce jego pochówku. (*Łopuszna*)
5. Wieś z drewnianym, oryginalnie wyposażonym kościołkiem z XV w. (lista UNESCO), którego nie udało nam się zwiedzić. (*Dębno*)
6. Miasto powiatowe – stolica Podhala, gdzie w drodze powrotnej mieliśmy czas wolny. (*Nowy Targ*)
7. Miasto między Gorcami, Pieninami i Beskidem Sądeckim, z zabytkową studnią na rynku – mamy tam wspólne zdjęcie. (*Krościenko*)
8. „Wygasył wulkan” (z krzyżem na szczycie), na który wspinaliśmy się pierwszego dnia wycieczki. (*Bryjarka*)
9. Najwyższy szczyt Gorców, który zdobyliśmy w czwartek. (*Turbacz*)
10. Najśłynniejszy szczyt Pienin właściwych, uważany błędnie za najwyższy szczyt całego pasma. (*Trzy Korony*)
11. Najwyższy szczyt całych Pienin, znajdujący się w paśmie Małych Pienin. (*Wysoka* lub *Wysokie Skałki*)
12. Góra z charakterystyczną, powyginaną sosną – jedno z najczęściej fotografowanych miejsc nad przełomem, symbol Pienin. (*Sokolica*)

13. Najwyższy szczyt w południowo-wschodnim paśmie Gorców, widziany z wielu miejsc naszej trasy pieszej, 1211 m. (*Lubań*)
14. Miejsce, gdzie wysiedliśmy z autokaru, by udać się na pieszą wędrówkę po Gorcach. (*Przełęcz Knurowska*)
15. Miejsce w Pieninach, gdzie górale obronili króla Jana Kazimierza przed Szwedami, znane m.in. z *Potopu* Henryka Sienkiewicza i filmowej ekranizacji tej powieści. (*Wąwóz Sobczański*)
16. Słynny pieniński wąwóz, ze zwiedzania którego zrezygnowaliśmy pierwszego dnia wycieczki. (*Homole*)
17. Dopływ Wisły ze światowej sławy przełomem. (*Dunajec*)
18. Rzeczka, nad którą leży Szczawnica. (*Grajcarek*)
19. Nazwisko węgierskiej rodziny, dzięki której Szczawnica w XIX w. rozkwitła jako uzdrowisko. (*Szalay*)
20. Nazwisko księdza profesora, którego izbę pamięci odwiedziliśmy w czwartek. (*Tischner*)
21. Ciekawa etnograficznie kraina, obecnie w większości po stronie słowackiej, na południe od Jeziora Czorsztyńskiego i Pienin, na północny wschód od Tatr. (*Spisz*)
22. Wieś na północ od Jeziora Czorsztyńskiego, wybudowana w II poł. XX w. na nowo – jej pierwotny obszar został przeznaczony do zalania przy budowie zbiornika. (*Maniowy*)
23. Miejscowość na południowy wschód od Jeziora Czorsztyńskiego – siedziba węgierskiego zamku warownego, związanego z legendą o skarbie Inków. (*Niedzica*)
24. Siedziba polskiego zamku warownego (po północnej stronie sztucznego jeziora), którego starostą był m.in. słynny rycerz Zawisza Czarny. (*Czorsztyn*)

Ponieważ językiem prac projektowych miał być angielski, zestawiałam przydatne słownictwo. W szczególności sposób potraktowałam nazwy własne – przytrafiła się świetna okazja, by zasygnalizować zasady ich tworzenia w języku angielskim (a wśród nich użycie przedimka określonego) i przeciwwić typowe przykłady⁴. Każdy uczeń otrzymał następującą listę:

⁴W tym miejscu dygresja: zgodnie z obowiązującymi przepisami oświatowymi w klasach dwujęzycznych nie dopuszcza się nauczania w języku obcym historii i geografii Polski. Domyślam się, że jedną z przyczyn takiej regulacji prawnej są nasze smutne doświadczenia historyczne z czasów zaborów i okupacji. Uważam jednak, iż odrobina geografii i historii Polski w języku obcym nie tylko nikomu by nie zaszkodziła, lecz mogłaby przyczynić się do promocji naszych atrakcji poza granicami kraju.

the Pieniny (Mountains), the Pieniny National Park, limestone
 the Gorce (Mountains), the Gorce National Park
 the Beskid Sądecki, the Tatra Mountains/the Tatras (Mount) Trzy Korony [the name means „three crowns”]
 (Mount) Sokolica
 (Mount) Wysoka/Wysokie Skałki [the name means „high rocks”]
 (Mount) Turbacz
 (Mount) Lubań
 (Mount) Bryjarka – an extinct volcano
 the Podhale, Spisz/the Spisz region
 the Polish-Slovak border/the border between Poland and Slovakia
 (the town of) Nowy Targ [the name means „new market”]
 (the town of) Krościenko (on/upon Dunajec)
 (the town of) Szczawnica
 (the village of) Ochotnica, Lower Ochotnica, Upper Ochotnica
 (the village of) Łopuszna
 (the village of) Dębno
 (the village of) Maniowy
 (the village of) Czorsztyn
 (the village of) Niedzica
 (the village of) Sromowce
 the Knurowska Pass
 the Homole Ravine, the Sobczański Ravine
 the Grajcarek (Stream), the Dunajec (River), the Dunajec Gorge, the water track in the Dunajec Gorge
 to go on a rafting cruise through the Dunajec Gorge, a raft, a rafter
 Father-Professor Józef Tischner/the Reverend Professor Józef Tischner
 the exhibition-memorial room of Father-Professor Józef Tischner
 the Shalay family/the Shalays
 a health resort/a spa, mineral waters/springs
 a mountain trail, a mountain hostel, a mountain pasture, a highlander

By wszystko odbyło się fair, doprecyzowałam i ogłosiłam kryteria oceny prac:

Kryteria oceny prac

1. Poprawność językowa pierwszej wersji tekstu: 0–6 p.
2. Bogactwo językowe i styl: 0–3 p.

3. Wkład pracy w ostateczną edycję tekstu, korekta usterek: 0–2 p.
 4. Kompozycja tekstu: 0–2 p.
 5. Treści krajoznawcze i poprawne użycie nazw własnych: 0–2 p.
 6. Dobór i jakość ilustracji: 0–2 p.
 7. Estetyka wykonania pracy: 0–1 p.
 8. Terminowość wywiązywania się z poszczególnych etapów pracy: 0–1 p.
 9. Walory specjalne, wyjątkowość, oryginalny pomysł: 0–1 p.
- Razem: 20 p.

Kryteria oceny poprawności językowej tekstu:

do 3% błędów: 6 p., 4-6% błędów: 5 p., 7-9% błędów: 4 p., 10-12% błędów: 3 p., 13-15% błędów: 2 p., 16-18% błędów: 1 p., 19% błędów i więcej: 0 p.

Jednym z priorytetów, jakie założyłam sobie w pracy nad rozwojem moich uczniów w roku szkolnym 2007/2008, było wyrabianie w nich potrzeby budowania wypowiedzi coraz bardziej poprawnych językowo – nie tylko zrozumiałych. Celowi temu służył też opisywany projekt. Zaczęłam więc od kryterium nr 1 – pierwsze wersje tekstów poddałam gruntownej obróbce pod względem poprawności językowej. Każdy autor był zobowiązany do precyzyjnego naniesienia zasugerowanych korekt, by wersja na czysto była (prawie) bezbłędna.

Ponieważ przedsięwzięcie miało charakter konkursu i nie chciałam sama decydować o rankingu, poprosiłam do współpracy przy ocenie kolejnych kryteriów koleżankę anglistkę Marzanę Bogusz – uczącą w naszym gimnazjum, oraz wicedyrektora zespołu szkół Dariusza Wantuloka – który towarzyszył nam na wycieczce w roli przewodnika. Każdy juror oceniał wybrane aspekty wszystkich projektów.

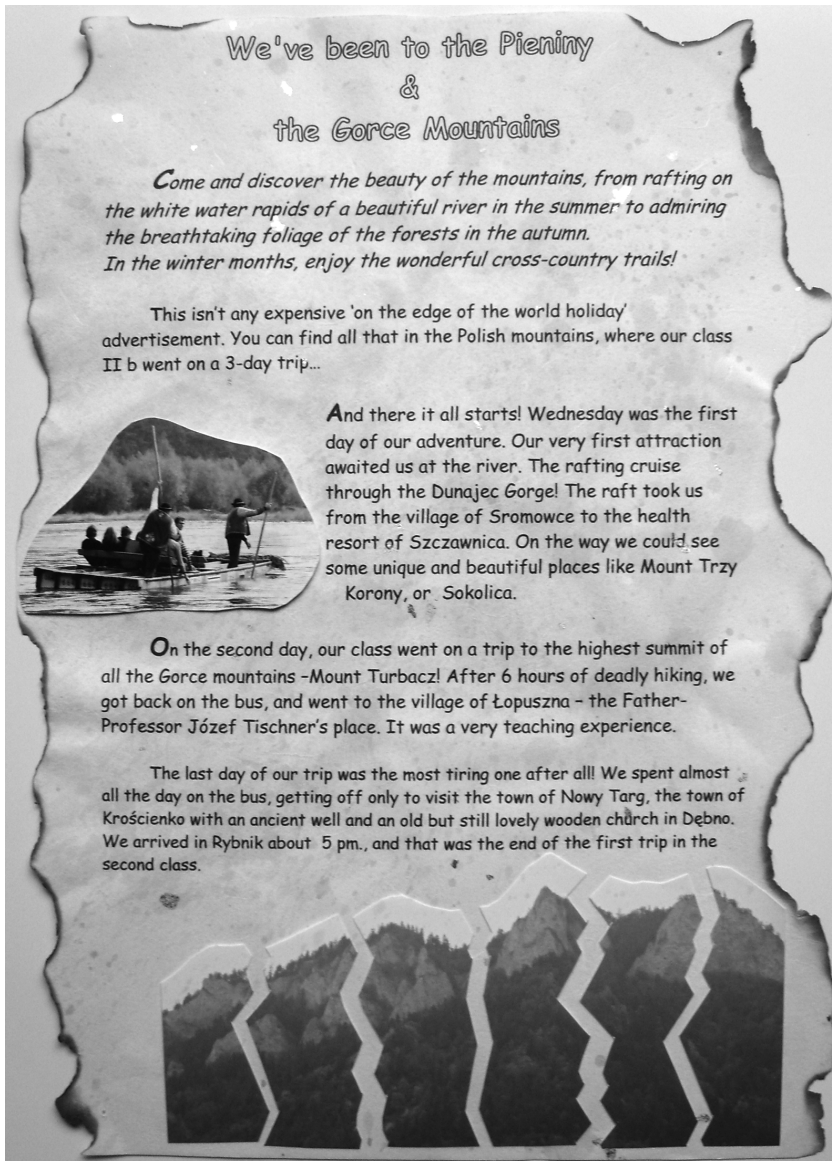
Do konkursu przystąpili uczniowie klasy w komplecie – nawet ci, którzy z powodu choroby nie wzięli udziału w samej wycieczce, zgromadzili informacje i materiały graficzne, by wziąć udział w pracy i współzawodniczyć. Po wnikliwej analizie 32 prac przyznaliśmy pierwsze miejsce, dwa drugie i trzy trzecie ex aequo oraz sześć wyróżnień.

Podsumowanie odbyło się w październiku 2007 roku na Stożku w Beskidzie Śląskim, gdzie moja klasa IIb zakończyła sezon turystyczny. Ten

kolejny – choć zaledwie jednodniowy – wypad w góry spełnił kilka celów rekreacyjno-edukacyjno-wychowawczych. W trakcie wycieczki na trasie Kubalonka-Stożek-Wisła najwytrwalsi chodzący zaliczyli ostatnie punkty do małej brązowej Górskiej Odznaki Turystycznej PTTK. Przewodnik – nasz wicedyrektor – przybliżył gimnazjalistom historię granicy polsko-czeskiej na Śląsku Cieszyńskim oraz niuansy budowy schroniska na Stożku, które w 2007 roku – podobnie jak nasza szkoła – obchodziło 85-lecie. W kulminacyjnym momen-

cie ogłosiliśmy wyniki konkursu projektów i podsumowaliśmy przedsięwzięcie. Wszyscy laureaci i wyróżnieni otrzymali drobne nagrody rzeczowe ufundowane przez dumną z dzieł swych uczniów wychowawczynię.

W następnych tygodniach część prac można było obejrzeć w gablotkach na parterze budynku szkoły, a pozostałe – w naszej sali języka angielskiego. Reprodukcje najciekawszych są też dostępne na gimnazjalnej stronie internetowej w dziale *Język angielski*. Poniżej kilka przykładów.



**“ We've been to the Pieniny
and the Gorce Mountains ! “**

Last week we were on a class trip. We went to the Pieniny and the Gorce Mountains. We travelled there by bus. This trip was fascinating. We saw so many places in three days and we had a marvelous time.

The first place we stopped at was the village of Sromowce. There we went on a rafting cruise through the Dunajec Gorge. We spent two hours on the rafts and we admired beautiful views. The rafter told us the history of some nearby places. Then we went to Mount Bryjarka. It's an extinct volcano with a metal cross on the top. It was in Szczawnica, where we had some free time. This town is a health resort with mineral waters. Next we went to the guest-house in Lower Ochotnica and in the evening we had a disco.



Next day we went to Mount Turbacz – the highest peak of the Gorce Mountains. We reached it after a two-hour walk. On the top of this mountain there is a mountain hostel. Then we stopped at the exhibition- memorial room of Rev. Professor Józef Tischner in Lopuszna. We saw a film about his life too. We came back to our guest-house and we made some presentations for our tutors.



On the last day we visited : Krościenko upon Dunajec with an antique well , Nowy Targ and an old wooden church in Dębno from the second half of the 15th century. This church is on the Unesco World Heritage list , but we couldn't visit its interior.

It was a really helpful trip and I would like to see all these places again.



Karolina Bednarczyk kl IIB

At the end of September we (class 2B) were on a trip to the Pieniny and the Gorce. We spent three days there- from 26th September to 28th September.

On the first day we had some problem with the coach but we paid some extra money and started the trip. The drive was crazy and funny. The first attraction was a rafting cruise through the Dunajec Gorge. It was great for relaxation and fun- we fed some ducks swimming in the Dunajec. Then we stopped in Szczawnica and went to the top of Bryjarka- an exciting volcano. After that, we were a bit tired but when we arrived at the house where we were staying, we ate dinner and we were full of energy again. In the evening girls had a surprise for boys- they gave them gifts on their day. They enjoyed the presents very much. And afterwards we had a disco. On the next day we went to the top of Turbacz. It was a very tiring trip. When we were going back to the hostel, everybody was hungry and thirsty but we stopped in “Tischnerówka”- a museum devoted to Father-Professor Józef Tischner. We heard about his life, disease and books. Finally, we got our dream-dinner. Then we could choose what we wanted to do in the evening: some people wanted a disco but most of us were too tired. On the 3rd day we had some free time in Krościenko and Nowy Targ.

I think this trip was a fantastic time for class integration.

OUR TRIP!

The most interesting day on our class trip.

In September we went on a class trip. We slept in the village of Ochotnica Dolna for 3 days. Ochotnica lies in Gorce. It is the longest village in Poland.

I want to describe the first day of our trip, because it was the most interesting one. We set out from Ruzhnik at about 8^{am}. The coach we had booked was broken, so we had to take another one. First, we went on a rafting cruise through the Dunajec Gorge. That was fantastic! We sailed on the raft for about 2 hours. We saw a lot of popular mountains like Mount Three Crowns and Mount Sokolica (with the characteristic pine). A lot of photographs and pictures for calendars are taken at this time. After that, we visited Szczawnica. It is a Spa. In a short time we went on Mount Bryjanka - an extinct volcano, with a big cross on the top. When we climbed down Bryjanka, we had some free time in Szczawnica. We came to Ochotnica at 5 pm, we ate dinner and after that we had a disco.

This day was exciting! The best thing was the Hafor track in the Dunajec Gorge. I think I will remember this day for a long time.

I 8¹⁵ am

II After that water track in the Dunajec Gorge

III

IV

V

VI

THE END

(lipiec 2008)

Szkoła ponadgimnazjalna, szkoła wyższa

Joanna Pędzisz¹
Lublin

D Integracja sprawności językowych a rozwój kompetencji gramatycznej

Ciągłe dążenie do uatrakcyjnienia ćwiczeń gramatycznych stało się impulsem do stworzenia cyklu zajęć, których nadrzędnym celem jest integracja sprawności językowych i rozwoju kompetencji gramatycznej. Zestawy poniżej zaprezentowanych ćwiczeń są przeznaczone dla uczących się języka niemieckiego reprezentujących poziom B2. Zostały przeprowadzone ze studentami drugiego roku filologii germańskiej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Oprócz zadań utrwalających umiejętności w zakresie tworzenia struktur zdania przyzwalającego i skutkowego proponowane scenariusze zajęć oferują zadania skierowane na:

- doskonalenie sprawności rozumienia tekstu pisanego: artykułu prasowego oraz krótkiego tekstu literackiego,
- kształcenie sprawności rozumienia tekstu mówionego,
- rozszerzenie słownictwa w zakresie przysłów i wyrażeń frazeologicznych,
- rozwój umiejętności stosowania struktur leksykalnych: przysłów oraz wyrażeń frazeologicznych,
- rozwój kompetencji dyskursywnej.

D Zdania przyzwalające

Scenariusz cyklu zajęć obejmuje ćwiczenia na zastosowanie konstrukcji z: *obwohl (obschon, obgleich); trotzdem; dennoch; ungeachtet der Tatsache, dass ...; zwar ... aber ...; trotz; ungeachtet; dennoch*

oraz konstrukcje: *auch wenn ... (so) ... doch; wenn ... auch ... (so) ...; w-Wort auch (auch immer/immer auch) ...; wie (so) + przymiotnik/przysłówek ... auch ...; selbst bei; bei all; auch bei.*

Zakres tematyczny cyklu zajęć obejmuje następujące aspekty: człowiek jako istota społeczna, relacje międzyludzkie, relacja kobieta – mężczyzna, miłość.

Zajęcia I

Cele: Student potrafi dokonać analizy treści i interpretacji krótkiego tekstu literackiego.

Przebieg zajęć:

- Studenci czytają anegdotę Bertolta Brechta *Menschenkenntnis*. Następnie pracują w grupach; zapisują w formie asocjogramu pierwsze skojarzenia, które wywołał tekst.
- Pierwszy etap interpretacji tekstu: skojarzenia zostają omówione na forum. Studenci uzasadniają dobór skojarzeń.
- Drugi etap interpretacji tekstu: studenci odpowiadają na pytania, które mają na celu kontynuację dyskusji na temat treści tekstu oraz jego przesłania.

Anegdota Bertolta Brechta *Menschenkenntnis*

Herr Keuner hatte wenig Menschenkenntnis, er sagte: „Menschenkenntnis ist nur nötig, wo Ausbeutung im Spiel ist. *Denken heißt verändern*. Wenn ich an einen Menschen denke, dann verändere ich ihn, beinahe kommt mir vor, er sei gar nicht so, wie er ist, sondern er sei nur so gewesen, als ich über ihn zu denken anfang.

¹ Dr Joanna Pędzisz jest lektorem języka niemieckiego w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

² B. Brecht (1967), *Geschichten vom Herrn Keuner*, 11 Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, s. 75.

Pytania do tekstu:

1. Welchen Sinn gewinnt in dieser Geschichte das Wort *verändern* – kritisieren, idealisieren, verschönern?
2. Welche Bedeutung hat das Kreieren einer Vorstellung von einem Menschen für diesen Menschen?
3. Welche Rolle spielen Gefühle beim Denken an einen Menschen? Wie beeinflussen bestimmte Gefühle die Vorstellung von einem Menschen?
4. Machen eigene Vorstellungen von einem Menschen blind? In welchem Maße?
5. Sucht man nach dem Ideal eines Menschen? Warum?
6. Lebt der Mensch dank seinen Gedanken über einen anderen Menschen in einer Illusion?
7. Ist es möglich, einen Menschen kennen zu lernen?

Zajęcia II

Cele: Student potrafi sformułować wnioski z analizy i interpretacji krótkiego tekstu literackiego. Na podstawie słów-kluczy umie ułożyć zdania przyzwalające i dokonać parafrazy zdania przyzwalającego, stosując następujące środki leksykalne: *obwohl (obschon, obgleich); ungeachtet der Tatsache, dass ...; zwar ... aber ...; trotz; ungeachtet; trotzdem; dennoch*. Student zna znaczenia wymienionych środków leksykalnych i umie dokonać przekładu zdania przyzwalającego z języka niemieckiego na język polski.

Przebieg zajęć:

- Studenci pracują w trzech grupach.
- Wykorzystując skojarzenia jako słowa-klucze z asocjogramów, studenci układają pięć zdań przyzwalających z użyciem środków leksykalnych (spójników, przyimków), takich jak: *obwohl (obschon, obgleich); ungeachtet der Tatsache, dass ...; zwar ... aber ...; trotz; ungeachtet; trotzdem; dennoch*. Zdania mają wyrażać wnioski z analizy i interpretacji anegdoty Bertolta Brechta i są zapisywane na oddzielnych kartkach A4. Zdania te mogą tworzyć spójny tekst, ale nie muszą.

Przykład:

Skojarzenia: Vorurteile; Vorstellungen haben, ideenreich

Spójnik: obwohl

Zdanie: Obwohl ein Mensch als denkendes Wesen ideenreich ist, hat er oft eigene Vorstellungen, die Vorurteilen entsprechen.

- Studenci podają kartki kolejnej grupie, której zadaniem jest parafrazowanie tych zdań również z użyciem środków leksykalnych podanych wyżej.

Przykład:

Zdanie wyjściowe: Obwohl der Mensch als denkendes Wesen ideenreich ist, hat er oft eigene Vorstellungen, die Vorurteilen entsprechen.

Parafraza zdania: Der Mensch als denkendes Wesen ist zwar ideenreich, aber er hat oft eigene Vorstellungen, die Vorurteilen entsprechen.

- Kartki ze sparafrazowanymi zdaniami są podawane kolejnej grupie, która dokonuje przekładu z języka niemieckiego na język polski.

Przykład:

Zdanie wyjściowe: Der Mensch als denkendes Wesen ist zwar ideenreich, aber er hat oft eigene Vorstellungen, die Vorurteilen entsprechen.

Przekład zdania: Człowiek jako istota myśląca jest wprawdzie kreatywny, ale ma swoje wyobrażenia, które często odpowiadają stereotypom.

Zajęcia III

Cele: Student potrafi utworzyć zdania przyzwalające, stosując konstrukcje: *auch wenn ... (so) ... doch; wenn ... auch ... (so) ...; w-Wort auch (auch immer/immer auch) ...; wie (so) + przymiotnik/przysłówek ... auch ...*. Potrafi zrozumieć autentyczny artykuł prasowy i ustnie streścić najistotniejsze zawarte w nim informacje.

Przebieg zajęć:

- Studenci otrzymują tytuł tekstu. Na oddzielnych kartkach zapisują problemy i kwestie, które przypuszczalnie są podejmowane w tekście (każdy na oddzielnej kartce).
- Nauczyciel zbiera kartki. Na forum są analizowane aspekty zapisane na kartkach. Podobne lub te same kwestie tworzą jedną grupę. Do pogrupowanych aspektów studenci wymyślają tytuły i nagłówki.
- Studenci otrzymują cały tekst. Po jego przeczytaniu zostaje przeprowadzona dyskusja

o tym, na ile pogrupowane kwestie są zgodne z treścią tekstu.

- Studenci rozwiązują zestaw załączonych do tekstu ćwiczeń.

17. Januar 2007

Partnersuche

Das Lächeln einer Frau macht Männer attraktiver

Schönheit soll zwar im Auge des Betrachters liegen, in vielen Gesellschaften wird sie aber überraschend ähnlich beurteilt. Das hilft besonders Männern, wie schottische Forscher herausfanden. Denn lächelt eine Frau einen Mann an, beurteilen auch andere Frauen ihn als sympathischer.

Aus der Tierwelt ist das Phänomen bereits bekannt: Bei Zebrafinken, Wachteln und einigen Fischarten haben die Männchen größere Chancen beim anderen Geschlecht, wenn sich gleich mehrere Weibchen für sie interessieren. Kopieren bei der Partnerwahl heißt das. Dieses Phänomen vermuteten Forscher auch beim Menschen schon längere Zeit, jetzt haben sie in einer Studie einen wichtigen Hinweis darauf gefunden: Wird ein Mann von einer Frau angelächelt, erhöht das seine Attraktivität für andere Frauen. Gleichzeitig setzt dieses Lächeln seinen Wert in den Augen anderer Männer herab. Das berichten Forscher um Benedict Jones von der Universität von Aberdeen und seine Kollegen in der Fachzeitschrift „Proceedings of the Royal Society B“.



Charmepunkte: Das Lächeln einer Frau erhöht die Attraktivität ihres Gegenübers – aus der Sicht anderer Frauen.

Die Wissenschaftler führten ihre Experimente mit insgesamt 56 Probanden durch, je 28 Frauen und Männern. Ihnen zeigten sie Portraitfotos von 16 jungen Männern und baten sie, deren Attraktivi-

tät zu beurteilen. In einer zweiten Untersuchungsrunde sollten die Probanden die Gesichter erneut einschätzen, wobei diesmal ein Frauengesicht dem Foto zugewandt war und dabei entweder lächelte oder eine ernste Miene zeigte. Im letzten Teil der Studie mussten die Teilnehmer dann noch einmal die Attraktivität der Gesichter einschätzen.

Das Ergebnis der Untersuchung: Wurde ein Foto von Frauen angelächelt, fanden die weiblichen Testkandidatinnen den Abgebildeten attraktiver als vorher. Ein ernster Blick der Frau machte die Gesichter für die Frauen weniger anziehend.

Gegenteiliger Effekt bei Männern

Bei den Männern hingegen zeigte sich ein gegenteiliger Effekt: Lächelten die Frauen das Foto an, beurteilten die Männer die Person auf dem Foto als unsympathischer, blickten die Frauen kritisch auf das Foto, fanden die Männer den Fotografierten attraktiver.

Die Forscher halten den Nachahmungsreflex für ein Ergebnis des Evolutionsdrucks: Frauen können nach dieser Ansicht bei der Suche nach dem geeigneten Partner Zeit und Energie sparen, wenn sie sich an anderen Frauen orientieren. Interesse einer Geschlechtsgenossin werten sie als Zeichen dafür, dass der entsprechende Mann begehrenswert und gesund ist und übertragen das auf ihre eigene Einschätzung, erklären die Forscher. Das sei besonders dann sinnvoll, wenn die Unterschiede zwischen potentiellen Partnern nicht sehr ausgeprägt seien.

Männer nehmen ein gesteigertes weibliches Interesse ebenfalls wahr und betrachten das Objekt der Begierde folgerichtig als stärkere Konkurrenz. Das wiederum setze die Attraktivität eines solchen Mannes in ihren Augen herab, so die Wissenschaftler. *hei/ddp/AFP/dpa*

<http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/0,1518,460177,00.html>, 06.02.2008

I. *Dokonaj ustnego streszczenia tekstu, wykorzystując podane frazy.*

die Attraktivität eines Mannes beurteilen/einschätzen; 56 Probanden; das Lächeln einer Frau; den Wert herabsetzen; ein ernster Blick einer Frau; begehrenswert; sich an anderen Frauen orientieren; als stärkere Konkurrenz betrachten

II. *Przekształć podane zdania. Zastosuj konstrukcje auch wenn ... (so) ... doch lub wenn ... auch ... (so)*

Przykład:

Obwohl Schönheit im Auge des Betrachters liegt, wird sie in vielen Gesellschaften überraschend ähnlich betrachtet.

Auch wenn Schönheit im Auge des Betrachters liegt, (so) wird sie doch in vielen Gesellschaften überraschend ähnlich betrachtet.

lub

Wenn Schönheit auch im Auge des Betrachters liegt, (so) wird sie doch in vielen Gesellschaften überraschend ähnlich betrachtet.

1. Obwohl ein Mann unattraktiv ist, kann er als sympathische Person beurteilt werden, weil eine Frau ihn anlächelt.
.....
2. Obwohl das Lächeln einer Frau den Wert eines Mannes in Augen anderer Männer herabsetzt, steigt sein Selbstwertgefühl.
.....
3. Obwohl Martin in seinem Freundeskreis unterschätzt wird, hat er größere Chancen beim anderen Geschlecht.
.....
4. Obwohl seine Frau ihn ständig kritisiert, erweckt Daniel das Interesse anderer Frauen.
.....
5. Obwohl Medien Models als Schönheitsvorbilder kreieren, bleibt Schönheit ein relatives Phänomen.
.....

III. Dokonaj parafrazy podanych zdań, stosując następującą konstrukcję: w-Wort auch (auch immer/immer auch)

Przykład:

Es ist einerlei, wie ein Mann aussieht, das Lächeln einer Frau macht diesen Mann attraktiver.

Wie auch (auch immer/immer auch) ein Mann aussieht, das Lächeln einer Frau macht diesen Mann attraktiver.

1. Es war gleichgültig, wie viele Frauen Fotos sich ansahen – der Fokus lag in der Bewertung der Attraktivität der Männer auf den Fotos.
.....
2. Es war egal, in welcher Laune die Frauen waren – sie sollten entweder lächeln oder eine ernste Miene bei der Fotobewertung zeigen.
.....

3. Es war ganz gleich, wie der Mann auf dem Foto aussah – ein ernster Blick der Frau trug dazu bei, dass der Mann auf dem Foto weniger anziehend für sie war.
.....
4. Es war gleichgültig, wie lange die Untersuchungsrunde dauerte – die Probanden schätzten die Gesichter tüchtig ein.
.....
5. Es war einerlei, was die Wissenschaftler im Voraus ahnten – das Ergebnis der Untersuchung bestätigte die Vorgehensweise bei der Partnerwahl.
.....

IV. Utwórz zdania przyzwalające, stosując konstrukcję: wie (so) + przymiotnik/przysłówek... auch....

Przykład:

Es war überraschend, aber ein gegenteiliger Effekt im Rahmen der Untersuchung zeigte sich bei den Männern.

Wie überraschend es auch war, ein gegenteiliger Effekt im Rahmen der Untersuchung zeigte sich bei den Männern.

1. Es ist kaum zu glauben, aber Frauen bewerten die Attraktivität eines Mannes, wenn eine ihn anlächelt.
.....
2. Es ist merkwürdig, aber Frauen orientieren sich bei der Partnersuche an anderen Frauen, um Zeit und Energie zu sparen.
.....
3. Es ist umstritten, aber Männer halten einen anderen von Frauen positiv bewerteten Mann für stärkere Konkurrenz.
.....
4. Es ist außergewöhnlich für die Frauen, aber Männer nehmen rapid ein gesteigertes weibliches Interesse an einem anderen Mann wahr.
.....

Zajęcia IV

Cele: Student potrafi utworzyć zdania przyzwalające: stosując konstrukcję: *auch wenn ... (so) ... doch, wenn ... auch ... (so) ...; w-Wort auch (auch immer/immer auch) ...; wie (so) + przymiotnik/przysłówek ... auch; selbst bei; bei all; auch bei.* Zna znaczenia wybranych przysłów i wyrażeni frazeologicznych.

Przebieg zajęć:

- Studenci otrzymują kartki z opisami wybranych postaci oraz sytuacji z obrazu Pietera Bruegela *Die niederländischen Sprichwörter*,

opisy te są jednocześnie przysłowiami lub związkami frazeologicznymi. Zadaniem studentów jest dopasowanie opisów do postaci i sytuacji z obrazu.

Reprodukcja obrazu Pietera Bruegela *Die niederländischen Sprichwörter*³.



Reprodukcja obrazu *Die niederländischen Sprichwörter* (wersja z ponumerowanymi przysłowiami)⁴.



³<http://de.wikipedia.org/wiki/Bild:Bruegel5.jpg>, 09.02.2008.

⁴<http://de.wikipedia.org/wiki/Bild:Bruegel5.jpg>, 09.02.2008

- Studenci otrzymują kolejny zestaw kartek zawierający znaczenia przysłów oraz związków

frazeologicznych i dopasowują przysłowia do ich znaczeń.

Wybrane przysłowia przedstawione na obrazie ⁵
11. Wer durch die Welt will, muss sich krümmen
6. Der eine schert das Schaf, der andere das Ferkel
18. Das Beilchen suchen
48. Gegen den Strom schwimmen
62. Jemand sieht die Bären tanzen
4. Jemand rennt mit dem Kopf gegen die Wand
3. In der einen Wasser, doch Feuer in der anderen Hand tragen
2. Ein Pfeilerbeißer
35. Beim Teufel zur Beichte gehen
33. Das Licht mit Körben an den Tag tragen
54. Den einen Pfeil nach dem anderen senden
67. Den Mantel nach dem Wind hängen
38. Auf glühenden Kohlen sitzen
58. Mit eigenem Päckchen laufen
8. Sie hängt ihrem Mann den blauen Mantel um
45. Hinter dem Netz fischen
10. Vor die Säue Perlen (Rosen) werfen
17. Von einem Brot zum anderen nicht gelangen können
77. Vor dem Wind segeln
30. Er sitzt zwischen zwei Stühlen in der Asche
7. Geduldig wie ein Lamm sein
42. Die Würfel sind gefallen
52. Auf Holzschuhen stehen

Znaczenia przysłów przedstawionych na obrazie
Charakterlosigkeit und Schläue
Vorteil und Nachteil
Zum Streit bereit sein
Sich der Meinung der Mehrheit entgegenstellen
Hunger haben
Das Vorhaben trotz unüberwindbarer Hindernisse durchsetzen wollen
Doppelzüngigkeit
Ein frommer Heuchler
Geheimnisse verraten
Nutzloses Tun
Endlose Wiederholung
Anpassungsfähigkeit
Ungeduld zeigen
Eigene Sorgen und Probleme haben
der Ehebruch
Nutzloses Tun
Etwas Wertvolles jemandem anbieten, der kein Verständnis dafür hat, es nicht zu würdigen weiß
Zu wenig Geld haben
Günstige Gelegenheit
Verpasste Gelegenheit
Sehr geduldig sein
Die Entscheidung ist schon getroffen worden
Vergeblich warten

Zestawienie przysłów i ich znaczeń	
11. Wer durch die Welt will, muss sich krümmen	Charakterlosigkeit und Schläue
6. Der eine schert das Schaf, der andere das Ferkel	Vorteil und Nachteil
18. Das Beilchen suchen	Zum Streit bereit sein
48. Gegen den Strom schwimmen	Sich der Meinung der Mehrheit entgegenstellen
62. Jemand sieht die Bären tanzen	Hunger haben
4. Jemand rennt mit dem Kopf gegen die Wand	Das Vorhaben trotz unüberwindbarer Hindernisse durchsetzen wollen
3. In der einen Wasser, doch Feuer in der anderen Hand tragen	Doppelzüngigkeit
2. Ein Pfeilerbeißer	Ein frommer Heuchler
35. Beim Teufel zur Beichte gehen	Geheimnisse verraten
33. Das Licht mit Körben an den Tag tragen	Nutzloses Tun

⁵Numeracja przysłów odpowiada numerom, pod którymi kryją się te przysłowia na obrazie.

54. Den einen Pfeil nach dem anderen senden	Endlose Wiederholung
67. Den Mantel nach dem Wind hängen	Anpassungsfähigkeit
38. Auf glühenden Kohlen sitzen	Ungeduld zeigen
58. Mit eigenem Päckchen laufen	Eigene Sorgen und Probleme haben
8. Sie hängt ihrem Mann den blauen Mantel um	der Ehebruch
45. Hinter dem Netz fischen	Nutzloses Tun
10. Vor die Säue Perlen (Rosen) werfen	Etwas Wertvolles jemandem anbieten, der kein Verständnis dafür hat, es nicht zu würdigen weiß
17. Von einem Brot zum anderen nicht gelangen können	Zu wenig Geld haben
77. Vor dem Wind segeln	Günstige Gelegenheit
30. Er sitzt zwischen zwei Stühlen in der Asche	Verpasste Gelegenheit
7. Geduldig wie ein Lamm sein	Äußerst geduldig sein
42. Die Würfel sind gefallen	die Entscheidung ist schon getroffen worden
52. Auf Holzschuhen stehen	Vergeblich warten

- Studenci rozwiązują zestaw ćwiczeń utrwalających strukturę zdania przyzwalającego (z konstrukcjami: *auch wenn ... (so) ... doch; wenn ... auch ... (so) ...; w-Wort auch (auch immer/immer auch) ...; wie (so) + przymiotnik/przysłówek ... auch ...; auch bei; selbst bei; bei all*) oraz znaczenia wybranych przysłów i związków frazeologicznych.

I. Uzupełnij zdania.

1. Auch wenn wir, Menschen, die durch die Welt wollen, uns krümmen müssen,
2. Auch wenn Jens während unserer Versammlung das Beilchen sucht,
3. Auch wenn ich bei diesen Verhandlungen gegen den Strom schwimmen muss,
4. Wenn sie aus Rache auch beim Teufel zur Beichte geht und über die Einzelheiten ihrer Beziehung erzählt,
5. Wenn jeder Mensch in seinem Leben auch mit seinem Päckchen läuft,
6. Wenn er in seinen Bemühungen auch hinter dem Netz fischt,
7., so kann ich doch von einem Brot zum anderen nicht gelangen.
8., die Tochter trägt doch Wasser in der einen, Feuer in der anderen Hand.
9., er sitzt auf glühenden Kohlen.
10. so sieht sie doch die Bären tanzen.

II. Uzupełnij zdania.

1., er ist ein Pfeilerbeißer.
2. Wie oft auch er mit dem Kopf gegen die Wand rennt,
3., sie sendet den einen Pfeil nach dem anderen.
4. In welchen Situationen auch immer der Politiker den Mantel nach dem Wind hängt,
5. sie hängt ihrem Mann den blauen Mantel um.
6. Wann auch immer sie das Licht mit Körben an den Tag trägt,
7., der eine schert das Schaf, der andere das Ferkel, deswegen
8. Wie auch immer es gut ist, vor dem Wind zu segeln,
9., sie steht auf Holzschuhen.

III. Uzupełnij zdania.

1., die Würfel sind gefallen.
2., er sitzt zwischen zwei Stühlen in der Asche.
3., sie ist geduldig wie ein Lamm.
4., sie wirft Perlen (Rosen) vor die Säue.
5. Wie oft sie die Bären auch tanzen sieht,

6. Wie gern er beim Teufel zur Beichte auch geht,
7. Wie unwahrscheinlich es auch klingt, dass sie das Beilchen sucht,
8. Wie schnell sie ihrem Mann den blauen Mantel umhängen wird,
9. Wie überzeugend die Gründe auch sind, dass die Familie von einem Brot zum anderen nicht gelangen kann,

IV. Dokończ podane zdania.

1. Auch bei der Charakterlosigkeit und Schläue einiger Menschen
2. Selbst bei der Anpassungsfähigkeit, mit der, ist
3. Bei allen Vorteilen und Nachteilen, die, muss man
4. Auch bei der endlosen Wiederholung, die, kann man
5. Bei allen Geheimnissen, die, konnte sie
6. Selbst beim nutzlosen Tun, das, das, ist es möglich

Zajęcia V

Cele: Student potrafi dokonać analizy treści i interpretacji tekstu piosenki.

Przebieg zajęć:

- Studenci pracują w czterech grupach. Otrzymują tekst piosenki pocięty na pojedyncze wersy.

Wer bin ich wirklich

Ich weiß nicht genau was ich will,
das Leben gibt so viel her
Wo fang ich an?
Das Rad in mir steht niemals still,
ich treibe durchs Häusermeer,
ich such' mich um weiter zu kommen
Ich such' mich und lauf' mir davon
Wer bin ich wirklich
und wer bist du?
Mein Herz kennt den Weg nicht,
es kommt nicht zur Ruh',
wenn ich mich zweifelnd verrenn',
mich selber nicht kenn',
sag', wofür liebst du mich dann?

Wer bin ich wirklich
für Dich?

Was läuft für ein Film tief in dir,
ist in deinem Drehbuch noch
'ne Rolle frei?

Was hast du für Bilder von mir,
erkennt man die Liebe noch
als zweitausendteiliges Spiel?
Ein Puzzle aus wirrem Gefühl?

Refrain

Was ist das genau was ich von Dir will
Was ist das genau was du für mich fühlst

Refrain

- W trakcie słuchania piosenki studenci układają wersy w kolejności ich występowania w tekście piosenki.
- Pierwsza faza interpretacji tekstu piosenki: studenci analizują treść i przesłanie, odpowiadają na pytania do tekstu.

Pytania i polecenia do tekstu:

1. Beschreiben Sie die Stimmung der im Lied sprechenden Person!
2. Warum stellt diese Person so viele Fragen?
3. An wen wendet sich die Person? Warum? Was will sie damit erreichen?
4. Wie verstehen Sie folgende Aussagen:
 - a. das Rad in mir steht niemals still
 - b. Was läuft für ein Film tief in Dir
 - c. Ist in deinem Drehbuch noch 'ne Rolle frei?
5. Was steckt hinter dem Begriff: Liebe als zweitausendteiliges Spiel?

- Druga faza interpretacji tekstu piosenki: studenci pracują w czterech grupach. Wersy piosenki nakleją na duże kartony szarego papieru, pozostawiając między nimi wolne miejsca, które wypełniają swoimi komentarzami, apelami, uwagami, pytaniami (*interpretierendes Schreiben*⁶), np.:

wers z piosenki: Ich weiß nicht genau was ich will.

apel: Sei mutig!

komentarz/uwaga: wie kannst du so unentschieden im Leben sein?! itp.

⁶Praxis Deutsch (1994), Heft 123, s. 24.

- **Zadanie domowe:** Studenci piszą list do osoby opowiadającej w piosence o swoich problemach. W liście tym udzielają rad, w jaki sposób osoba ta powinna uporać się ze swoimi rozterkami. W swoim tekście studenci powinni użyć przynajmniej pięciu przysłów, które poznali na zajęciach IV oraz zawrzeć przynajmniej pięć zdań przyzwalających.

Przykład listu (w podkreślonych zdaniach autorka listu realizuje jednocześnie struktury zdania przyzwalającego oraz stosuje przysłowia poznane w czasie zajęć IV):

Liebe Katharina,
ich möchte dir ein paar Ratschläge geben, die dir helfen, dein Problem zu lösen und eine richtige Entscheidung zu treffen.
Obwohl der Topf dort heraushängt, musst du dich zusammenreißen. Bei allen deinen Bemühungen kann es dir scheinen, dass du das Licht mit Körben an den Tag trägst. Quatsch! Es lohnt sich, um Liebe zu kämpfen. Auch wenn du auf glühenden Kohlen sitzt, so solltest du doch deinem Partner Zeit geben, damit er über sein Benehmen nachdenkt. Wie lange auch immer du auf sein Zeichen hoffst, du stehst auf Holzschuhen. Du sollst allerdings mit ihm offen über eure Probleme sprechen, aber du bringst ihn in Harnisch, indem du ihm grundlos Vorwürfe machst. Du bist im Zweifel und weißt nicht, ob eine Rolle in seinem Drehbuch noch frei ist. Trotz deiner Ängste müsst ihr euch alles erklären und eure Gefühle bestimmen. Ungeachtet dessen, dass jeder mit seinem Päckchen laufen muss, sucht etwas in eurer Beziehung, was euch verbindet! Sei jedoch vorsichtig! Welche Ausreden immer auch er gebraucht, du sollst darauf aufpassen, ob er Wasser in der einen, doch Feuer in der anderen Hand trägt. Wie sehr du dich auch bemühen wirst, du wirst es zu nichts bringen, wenn dein Partner nicht vorhat, den Mantel nach dem Wind zu hängen. Zwar kann euer Gespräch verursachen, dass er das Beilchen sucht, aber es kann auch zu einer Einigung beitragen. Das hängt nur von euch ab.
Ich hoffe, dass meine Ratschläge bewirken, dass dein Herz einen richtigen Weg findet und zur Ruhe kommt.

Herzliche Grüße
Deine Ratgeberin

(autor: Monika Szczepańska, 2 rok filologii germańskiej, UMCS, Lublin)

■ Zdania skutkowe

Scenariusz cyklu zajęć obejmuje ćwiczenia na zastosowanie konstrukcji z: ..., so dass ...; so ..., dass ...; ohne dass (ohne ... zu); anstatt dass (anstatt zu); ... so/derart/dermaßen ..., dass; ein... solch.../derartig.../solch ein..., dass; ein... so/derart/dermaßen ..., dass

Zakres tematyczny cyklu zajęć obejmuje następujące aspekty: prezenty świąteczne, uzależnienie od zakupów.

Zajęcia VI

Cele: Student potrafi utworzyć zdania skutkowe, stosując konstrukcje: ..., so dass ...; ... so ..., dass ...; ohne dass (ohne zu). Student rozumie autentyczny artykuł prasowy, potrafi dokonać analizy i interpretacji fotografii – opisać obraz oraz określić problematykę, na którą on wskazuje.

Przebieg zajęć:

- Studenci otrzymują fotografię dołączoną do tekstu, nadają tytuł fotografii i uzasadniają swoją decyzję dotyczącą wyboru takiego tytułu. Następnie otrzymują cały tekst i rozwiązują dołączony do niego zestaw ćwiczeń.

23. März 2007, 17:11 Uhr
Psychologie

Gegen Kaufsucht hilft kein Medikament

Etwa sechs bis acht Prozent der Menschen in Deutschlanda.....: Sie müssen kaufen, kaufen, kaufen. Bei den Betroffenen und ihren Angehörigen entsteht oft ein enormer Leidensdruck. Es mangelt an Therapiekonzepten.



Foto: LEHTIKUVA

Problem wird bagatellisiert: Manche Menschen kaufen sich um Kopf und Kragen.

.....b..... und ist weiterhin ein Tabuthema. „Obwohl etwa sechs bis acht Prozent der Bevölkerung gefährdet sind,c.....“, sagte die Leiterin der Psychosomatischen und Psychotherapeutischen Abteilung der Universitätsklinik Erlangen, Martina de Zwaan, bei einem Psychosomatik-Kongress in Nürnberg. Die Forschungslage zum Thema Kaufsucht sei spärlich. Zudem würden kaum spezifische Therapiekonzepte angeboten.

.....d....., das bei den Betroffenen und ihren Angehörigen zu einem enormen Leidensdruck führt“, erläuterte de Zwaan. Viele Kaufsüchtige seien verschuldet oder wegen nicht bezahlter Rechnungen in Strafverfahren verstrickt. „Es gibt kein Medikament gegen die Kaufsucht“, sagte de Zwaan. Oberstes Behandlungsziel sei daher, eine Alternative für das Einkaufen zu finden.

Viele Patienten leiden unter anderen psychischen Problemen wie etwa Depressionen und nutzen das Einkaufen als Selbstheilungsversuch,e.....“, erklärte de Zwaan. Typisch für Betroffene sei es, etwa zahlreiche Kleidungsstücke zu kaufen und diese dann nie aus der Verpackung zu nehmen oder anzuziehen.f..... und horteten diese dann teilweise sogar in eigens angemieteten Räumen.

Auf dem gemeinsamen Jahreskongress des Deutschen Kollegiums für Psychosomatische Medizin (DKPM) und der Deutschen Gesellschaft für Psychosomatische Medizin und Ärztliche Psychotherapie (DGPM) in Nürnberg diskutieren noch bis zum Samstag 800.

http://www.welt.de/wissenschaft/article775046/Gegen_Kaufsucht_hilft_kein_Medikament.html, 06.02.2008.

I. Uzupełnij luki a-f w tekście pasującymi fragmentami zdań w punktach 1-6.

1. wird das Problem immer noch übersehen oder bagatellisiert
2. weil sie denken, dass es ihnen danach besser geht
3. leiden unter einer zwanghaften Obsession
4. Andere kauften große Mengen von Gebrauchsartikeln wie Shampoo bei Sonderangebotsaktionen
5. Die Kaufsucht wird nach Meinung von Experten in Deutschland noch immer verharmlost
6. Die Kaufsucht ist oft ein heimliches Leiden

Klucz: 1c, 2e, 3a, 4f, 5b, 6d.

II. Połącz zdania odpowiednimi spójnikami. (... so dass; so dass; ohne dass).

1. Etwa sechs bis acht Prozent der Deutschen leiden unter einer unüberwindbaren Kaufsucht. Sie sind imstande große Mengen von unterschiedlichen Artikeln zu horten.

.....

2. Die Kaufsucht wird nach den Experten bagatellisiert. Diese Krankheit wird nicht auf entsprechende Art und Weise behandelt.

.....

3. Dieses Problem wird analysiert. Die Kranken werden nicht bewusst gemacht, dass sie darunter leiden.

.....

4. Die Forschungslage zum Thema „Kaufsucht“ ist spärlich. Es ist schwer ein Medikament gegen diese Sucht zu entdecken.

.....

5. Viele Patienten betrachten das Einkaufen als ein Selbstheilungsversuch. Sie können nicht verstehen, dass dieser Selbstheilungsversuch nicht wirksam ist.

.....

6. Viele Kaufsüchtige sind verschuldet. Sie werden wegen nicht bezahlter Rechnungen in Strafverfahren verstrickt.

.....

-

 7. Betroffene kaufen z. B. Kleidungsstücke. Sie nehmen diese nie aus der Verpackung.

 8. Das Problem nimmt zu. Man soll spezifische Therapiekonzepte entwickeln.

 9. Bei den Betroffenen entsteht ein enormer Leidensdruck. Eine Alternative für das Einkaufen muss gefunden werden.

 10. Die Experten haben die Absicht, lange Debatten bezüglich dieses Problems zu führen. Sie wollen nicht zeigen, dass die Kaufsucht weiter das Tabuthema in Deutschland ist.

Zajęcia VII

Cele: Student potrafi utworzyć zdania skutkowe, stosując konstrukcje: *so/derart/dermaßen ... dass; ein... solch.../ein... derartig... dass...* Rozumie autentyczny artykuł prasowy, potrafi nazwać przyczyny i skutki uzależnienia od robienia zakupów.

Przebieg zajęć:

- Studenci rozwiązują załączone do tekstu ćwiczenie.
- Przekształcenie tekstu na inny gatunek: wykorzystując informacje zawarte w obu artykułach prasowych (też z zajęć VI), studenci w grupach zapisują na dużych kartonach 10 wskazówek, jak ustrzec się uzależnienia od robienia zakupów. Zasady te zapisują, stosując m.in. zdania skutkowe np.:

- a. Wenn der Leidensdruck so enorm ist, dass du es nicht aushalten kannst und wieder shoppen willst, ruf deinen Partner an!
- b. Du kannst der Kaufsucht die Stirn bieten, ohne Medikamente einzunehmen.

29.09.06, 10:07

Sucht

Männer im Kaufrausch

Entgegen einem weit verbreiteten Irrglauben leiden fast genauso viele Männer unter einer krankhaften Kaufsucht wie Frauen.



Krankhaftes Shoppen kann in den Ruin führen

Einkaufen kann zur Droge werden: Kaufsüchtige gehen exzessiv shoppen und häufen dabei große Mengen an Produkten an, die sie nicht benötigen. Folgen sind eine hohe Verschuldung, zerbrochene Partnerschaften und Familien und sogar Selbstmord.

Lorin Koran und seine Kollegen von der Stanford University wollten mehr über die Zahl der Betroffenen in Erfahrung bringen. Dazu befragten die Psychologen mehr als 2500 Amerikaner am Telefon. Die Teilnehmer beantworteten Fragen zu ihrem Kaufverhalten, zu ihrer finanziellen Lage sowie zu Alter, Geschlecht und Bildung. Um eine mögliche Kaufsucht feststellen zu können, verwendeten die Wissenschaftler einen standardisierten Fragebogen für diese psychische Erkrankung.

Männer und Frauen gleich stark betroffen

Das überraschende Ergebnis: Fast ebenso viele Männer (5,5 Prozent) wie Frauen (sechs Prozent) zeigten Symptome einer Kaufsucht. Im Gegensatz dazu waren in klinischen Studien 80 bis 95 Prozent der betroffenen Teilnehmer weiblich. Möglicherweise begeben sich Männer, die unter Kaufsucht leiden, weitaus seltener in therapeutische Behandlung als Frauen.

Darüber hinaus zeigte die Studie, dass das krankhafte Shoppen vor allem jüngere Menschen mit geringerem Einkommen trifft. Insgesamt leidet der Studie zufolge bereits einer von 20 Amerikanern unter Kaufsucht.

Untersuchungen der Universität Stuttgart-Hohenheim zufolge ist Kaufsucht in Deutschland ähnlich weit verbreitet. Demnach sind fünf Prozent aller Erwachsenen hierzulande „stark“ und 20 Prozent „deutlich“ kaufsuchtgefährdet.

American Journal of Psychiatry
http://www.focus.de/gesundheit/ratgeber/psychologie/news/sucht_aid_116496.html, 06.02.2008

I. Uzupełnij podane zdania zgodnie z treścią tekstu.

1. Kaufsucht kann dazu beitragen, dass
2. Die Wissenschaftler von der Stanford University untersuchten die Erscheinung der Kaufsucht, indem
3. Die Wissenschaftler kamen zum Schluss, dass
4. In Deutschland ist Kaufsucht ähnlich weit verbreitet, weil

II. Dokonaj parafrazy zdań. Utwórz zdania skutkowe, stosując następujące konstrukcje: so/derart/dermaßen ... dass; ein... solch.../ein... derartig... dass....

1. Infolge vom krankhaften Shoppen steigt die Verschuldung der Kaufsüchtigen.

2. Das Einkaufen kann zur krankhaften Sucht werden. Infolgedessen werden die Beziehungen der Kaufsüchtigen der Gefahr des Zerbrechens ausgesetzt.

3. Die Psychologen bereiteten einen umfangreichen standardisierten Fragebogen vor. Infolgedessen konnten sie eine mögliche Kaufsucht der Befragten feststellen.

4. Die Kaufsucht ist eine interessante Krankheit. Somit kann sie auch Männer in den Ruin führen.

5. Die Tatsache, dass nur Frauen unter Kaufsucht leiden, ist ein weit verbreiteter Irrglaube. Deswegen entschieden sich die Psychologen, diese Studie durchzuführen um nachzuweisen, dass es nicht wahr ist.

6. Kaufsucht ist in Deutschland weit verbreitet. Demnach sind fünf Prozent aller Erwachsenen „stark“ und 20 Prozent „deutlich“ kaufsuchtgefährdet.

7. Jüngere Menschen mit geringerem Einkommen sind kaufsuchtgefährdet. Infolgedessen müssen entsprechende Maßnahmen ergriffen werden um der gesellschaftlichen Katastrophe vorzubeugen.

Zajęcia VIII

Cele: Student potrafi utworzyć zdania skutkowe, stosując konstrukcje: *dermaßen/derart ... dass; ... anstatt dass (anstatt zu); ... ohne dass (ohne zu); ... so dass .../so ... dass ...; solch ein...; dass...; ein... derart ... dass.* Potrafi dokonać analizy i interpretacji krótkiego tekstu literackiego.

Przebieg zajęć:

- Studenci pracują w grupach, otrzymują wiersz Paula Maara (wersja z lukami), uzupełniają luki własnymi propozycjami, w ten sposób tworzą swoją wersję wiersza.

Wunschzettel 2005⁷ (wersja oryginalna)
 (Paul Maar*1937)

Liebes Christkind, ach ich bitt'
 bringe mir ein Handy mit
 und vielleicht noch fünf, sechs Sachen,
 die mir große Freude machen.
 Ich verlange ja nicht viel
 höchstens ein Computerspiel.
 Zu dem musst du vor allen Dingen
 den passenden Computer bringen
 mit extra großem Speicherplatz.

⁷ Westdeutsche Allgemeine Zeitung, Wochenendbeilage 17.12.2005. Dort angegeben: *Poetischer Adventskalender*, Bertelsmann Club.

Liebes Christkind, sei ein Schatz,
 und schenk mir auch 'ne DVD,
 weil ich doch gerne Filme seh.
 Dann fehlt – ich denk das weißt auch du –
 der Abspiel-Apparat dazu.
 Was noch auf meiner Liste steht,
 das wäre ein TV-Gerät.
 Natürlich eins mit Stereo-Ton.
 Das wäre dann fast alles schon.
 Vielleicht noch ein paar coole Kleider,
 Lederjacke, und so weiter.
 Wichtig ist vor allen Dingen:
 Du sollst die Sachen pünktlich bringen.
 Also stell sie schnellstens hin,
 weil ich sonst beleidigt bin.

Wunschzettel 2005 (tekst z lukami dla uczniów)
 (Paul Maar *1937)

Liebes Christkind, ach ich bitt'
 bringe mir mit
 und vielleicht noch fünf, sechs Sachen,
 die mir
 Ich verlange ja
 höchstens
 Zu dem musst du vor allen Dingen
 bringen
 mit extra
 Liebes Christkind, sei ein Schatz,
 und schenk mir auch
 weil ich doch gerne
 Dann fehlt – ich denk das weißt auch du –
 dazu.
 Was noch auf meiner Liste steht,
 das wäre
 Natürlich eins
 Das wäre dann fast alles schon.
 Vielleicht noch ein paar
, und so weiter.
 Wichtig ist vor allen Dingen:
 Du sollst die Sachen
 Also stell sie schnellstens hin,
 weil ich sonst

- Po odczytaniu kilku przykładów uzupełnionych tekstów studenci otrzymują oryginalną wersję wiersza. Weryfikują swoje propozycje z oryginalną wersją wiersza. Na forum analizują podobieństwa i różnice w treści. Studenci porównują swoje życzenia dotyczące prezentów świątecznych z opisanymi w wierszu, uzasad-

niają dobór swoich życzeń. Podczas dyskusji stosują konstrukcje zdań skutkowych według następujących przykładów:

- a. Statt ein Computerspiel zu schenken, könnte man
- b. Ich habe so gern, dass ich Lederjacke nicht brauche.
- c. ist dermaßen interessant, dass ich mir Filme nicht mehr ansehe.
- d. ohne beleidigt zu sein.

■ Studenci rozwiązują zestaw ćwiczeń.

1. *Ułóż zdania skutkowe, wykorzystując podane słowa-klucze. Kolejność słów w zdaniu może być zmieniona.*

1. große Freude bereiten; ein Handy; dermaßen; einen Kuss rauben

2. coole Kleider; anstatt dass (anstatt zu); ein Glas Wein zum Nachttisch; schenken

3. beleidigt sein; die Kritik an dem gekauften TV-Gerät; ohne dass (ohne zu)

4. Lederjacke; ... so dass ...; stecken; Neugier auf das Geschenk

5. solch ein..., dass...; pünktlich bringen; Interesse an Juwelen.

6. anstatt dass (anstatt zu); Filme sehen; sich entscheiden; die Mithilfe an den Einkäufen

7. ein Computerspiel herunterladen; viel Speicherplatz; ausnutzen; ohne dass (ohne zu)

8. ein... derart ..., dass; passender Computer; sich bedienen

9. die Bank überfallen; ein TV-Gerät mit Stereo-Ton; ohne dass (ohne zu)

II. Uzupełnij zdania skutkowe.

1. Ich verlange so viel vom Christkind, dass
2. Statt, trage ich in meine Liste ein.
3. ohne mir etwas Vernünftiges zu schenken.
4. Es fehlt mir an ein paar Geschenken für meine Verwandten, so dass
5. Schenk mir bitte diese Digital-Kamera, ohne (dass)
6., so dass mir ganz warm ums Herz wurde.
7. Der Anblick seiner Frau beim Einkaufen lässt ihn derart kalt, dass
8. ohne dass CD's wie warme Semmeln verkauft werden.
9. statt einen kühlen Kopf im Warenhaus zu bewahren.
10. Der Boden wird der Kundin dermaßen heiß, dass
11. Ohne einen heißen Wunsch zu haben,
12. Statt den ganzen Tag auf der faulen Haut zu liegen,
13. Vor Weihnachten hat sie ihn so um den Finger gewickelt, dass

- **Zadanie domowe:** Studenci formułują *Akrostichon*⁸. Zapisane pionowo słowa stanowią temat tekstu (*Menschen im Kaufrausch*). Literały tematu są jednocześnie literami początkowymi zdań skutkowych, które studenci zapisują w poziomie. Zdania te powinny tworzyć spójny tekst.

Zadanie domowe – Akrostichon

- M
 E
 N
 S
 C
 H
 I
 M
 K
 A
 U
 F
 R
 A
 U
 S
 C
 H

(luty 2008)

⁸ Böttcher I. (Hrsg.) (1999), *Kreatives Schreiben*, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH, s. 49.

Janina Skrzypczyńska¹
 Ostrowiec Świętokrzyski

D Ćwiczenia z materiałami wizualnymi rozwijające sprawność mówienia

Różnorodne obrazy, które można przedstawić za pomocą rzutnika pisma, umożliwiają przeprowadzenie wielu ćwiczeń rozwijających sprawność

mówienia. Ćwiczenia, w których źródłem materiału językowego jest duży obraz na ekranie, nie tylko przyciągają uwagę uczniów, ale również dają

¹ Autorka jest wykładowcą w Wyższej Szkole Biznesu i Przedsiębiorczości oraz w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Ostrowcu Świętokrzyskim.

im poczucie naturalnego użycia języka w konkretnej sytuacji. Niezwykłe i stymulujące obrazy zachęcają uczniów do podjęcia próby komunikowania się w języku obcym. Chętniej biorą oni udział w ćwiczeniach aktywizujących sprawność mówienia, ponieważ łatwiej jest im wyrazić swoje myśli i zrozumieć wypowiedzi partnerów, gdy są wspierani materiałem wizualnym. Kontekst wizualny umożliwia uczniom spontaniczne tworzenie własnych wypowiedzi, dzięki czemu wykorzystują i utrwalają poprzednio zdobytą wiedzę językową bez poczucia znudzenia i niechęci do powtarzania już znanego materiału językowego.

Atmosferę ćwiczeń można dodatkowo uatrakcyjnić odpowiednio dobranym tłem muzycznym. Cicha muzyka pozwala bowiem dodatkowo pobudzić wyobraźnię, ponadto relaksuje i zachęca do wzięcia udziału w rozmowie.

Dobór odpowiednich ćwiczeń rozwijających sprawność mówienia jest oczywiście uzależniony od stopnia zaawansowania językowego uczniów. Przygotowane przez mnie zadania mogą być wykorzystywane na różnych poziomach, wykonujący je uczniowie będą używać struktur i wyrażań leksykalnych odpowiadających ich wiedzy językowej.

▣ Płaskie sylwetki, modele i przedmioty

Wycięte z kartonu płaskie sylwetki postaci z ruchomymi kończynami umieszczone na podświetlonej części rzutnika pisma w dowolnych pozach i na tle różnych obrazów przygotowanych na folii tworzą sytuacje, które można wykorzystać w różnorodny sposób do ćwiczeń w mówieniu. Uczniowie mogą opisywać obrazy śledzone na ekranie lub snuć refleksje na temat wyglądu, cech osobowości, wykonywanych czynności, zainteresowań lub planów przedstawionych postaci.

Dodatkowy materiał stymulujący do mówienia stanowią wycięte płaskie modele przedmiotów położone obok postaci, np. instrumenty muzyczne, części garderoby i przedmioty codziennego użytku. Tłem dla nich mogą być szkice przygotowane na folii, które zgodnie z założeniami danego ćwiczenia będą przedstawiały sklep, dom lub lotnisko.

Obraz widziany przez uczniów na ekranie będzie ukazywał postacie znajdujące się w różnych sytuacjach i otoczone różnymi przedmiotami. Przesuwając je i zmieniając tło, można uzyskać efekt podobny do filmu rysunkowego. Ten typ ćwiczenia bardzo dobrze nadaje się do układania krótkich historyjek i opowiadań (*story building exercise*).

Analogiczny efekt uzyskuje się z płaskimi modelami zwierząt na tle lasu, ogrodu albo parku safari. Ciekawy obraz lasu na ekranie daje położenie na podświetlonej części rzutnika fragmentów gałązek, małych liści i trawy. Umieszczone na nim sylwetki zwierząt wyglądają bardzo naturalnie i zachęcają uczniów do rozmowy na ich temat. Tak utworzony obraz może być punktem wyjścia do opisanie zwierząt, rozmowy na temat ich środowiska naturalnego, sposobu odżywiania się, opieki nad nimi lub dyskusji na temat praw zwierząt.

Bardzo lubianą przez uczniów zabawą jest *Kim's Game*, która może być elementem rozgrzewki językowej lub ćwiczenia utrwalającego materiał leksykalny. Na podświetlonej powierzchni rzutnika pisma uczniowie umieszczają kilka przedmiotów lub modeli. W pierwszej fazie ćwiczenia nazywają je, następnie nauczyciel usuwa jeden lub kilka przedmiotów i zadaje pytanie: *What is missing?*, a uczniowie odpowiadają na nie. Nauczyciel może kłaść przedmioty ponownie, przemieszczać je lub usuwać, co daje uczniom możliwość ćwiczenia różnych struktur, np.: *The watch has been taken, so you can't say, what time it is.*

▣ Wodne obrazy

Na podświetlonej części rzutnika umieszczamy przezroczysty plastikowy pojemnik wypełniony wodą. Dodając do wody nieco kolorowego atramentu, wsypując ziarenka piasku lub małe kamyki oraz poruszając pojemnikiem, można uzyskać na ekranie bardzo ciekawe i niezwykle obrazy. Uczniowie zachęcani do mówienia pytaniami nauczyciela mogą opisywać to, co widzą. Na przykład:

Teacher: *What do you think the image on the screen looks like?*

Student 1: *It looks like a bird.*

Teacher: *What is the bird doing?*

Student 2: *It is flying in the garden.*

Teacher: *Can you see any other creatures?*

Student 3: *I can see some flies.*

Teacher: *Do you agree with your friends? What else can you see? itp.*

Do pojemnika wypełnionego czystą wodą można również wrzucić małe plastikowe modele owadów lub rybek oraz żdźbła trawy lub roślin wodnych. Uczniowie mogą opisać obraz widziany na ekranie, używając konstrukcji *there's/are* i ćwicząc poprawne użycie przyimków.

Pracując w grupach, uczniowie przygotowują wypowiedzi na temat widzianych przez siebie obrazów, opisują wyłaniające się w wodnym obrazie przedmioty, postacie, zwierzęta, a nawet baśniowe potwory.

▣ Kontury

Do tego ćwiczenia można wyciąć kontur dowolnie wybranego obrazka z czasopisma w ten sposób, aby kształt nie był zbyt łatwy do odgadnięcia. Po usztywnieniu go kartonem i wycięciu zostaje on umieszczony na podświetlonej części rzutnika. Na ekranie ukazuje się ciemny obraz, którego kontury pozwalają snuć domysły na temat jego treści. Nauczyciel może zadawać pytania pod kątem słownictwa i struktur gramatycznych, które chciałyby powtórzyć lub utrwalić. Na przykład:

How many people are there?

What age do you think they are?

What are they doing?

What are they wearing? itp.

Uczniowie podzieleni na grupy mogą również spróbować opisać obrazek bez pytań pomocniczych nauczyciela. Gdy każda grupa zaprezentuje swoją wersję, nauczyciel odwraca obrazek. Kolejnym etapem ćwiczenia jest porównanie przedstawionych wersji z rzeczywistą treścią obrazka. Grupa, której opis był najbardziej zbliżony, może zostać nagrodzona.

Innym sposobem wykorzystania konturów może być przygotowanie prostych zarysów głów członków rodziny: mamy, ojca, babci, dziadka, nastolatków – syna i córki oraz małego dziecka. Ich odpowiednie ułożenie pozwoli uzyskać na ekranie obraz będący kontekstem wizualnym

do zaprezentowania dialogów między członkami rodziny. Gdy na przykład kontur głowy ojca umieścimy wyżej w stosunku do nastoletniego syna, zasugeruje to uczniom, że ojciec upomina syna z powodu jakiegoś przewinienia. Przez odpowiednie zaprezentowanie konturów głów członków rodziny w różnych pozycjach i układach można dostarczyć uczniom kontekstu wizualnego do wygłoszenia swoich komentarzy lub ułożenia dialogów albo historyjek dotyczących życia rodzinnego i związanych z nim problemów oraz konfliktów.

▣ Kleksy

Po wylaniu niewielkiej ilości atramentu na środek kartki papieru i złożeniu jej na pół można otrzymać obraz dziwnego symetrycznego kształtu. Kształty otrzymane w ten sposób mogą być interpretowane jako wiele różnych obrazów w zależności od tego, kto na nie patrzy i z jakiej perspektywy. Uczniowie mogą sami przygotować takie różnokształtne kleksy, które następnie mogą posłużyć do wykonania kserokopii na foliach. Tak przygotowane pomoce mogą się stać ciekawym kontekstem wizualnym do ćwiczeń w mówieniu.

Uczniowie podzieleni na grupy, obserwując poszczególne obrazy wyświetlane na ekranie, starają się sprecyzować, co dany kształt może przedstawiać i ustalają końcową wspólną wypowiedź. Po osiągnięciu porozumienia każda grupa bierze udział w wypełnieniu karty dotyczącej każdego oglądanego obrazu, podając trzy najczęściej powtarzające się odpowiedzi. Na przykład:

Card 1

What do most people in the group see in this ink blot?

a) A butterfly (45%)

b) Two people looking at each other (20%)

c) A weird creature from outer space (35%)

Wykonując powyższe ćwiczenie, uczniowie utrwalają słownictwo, wymieniają się informacjami, zbierają dane i zapisują je. Poza tym nabierają praktyki w podejmowaniu decyzji oraz w dzieleniu się spostrzeżeniami z grupą.

Inną wersją ćwiczenia może być wspólne oglądanie kształtu na ekranie przez całą klasę. Ucznio-

wie kolejno prezentują swoje pomysły odnośnie tego, co widzą. Np. jeden z uczniów mówi: *I can see a butterfly*. Nauczyciel prosi wówczas ucznia o podejście do ekranu i wskazanie poszczególnych części ciała owada. Wówczas między tym uczniem a klasą może nawiązać się następujący dialog:

Student 1: *The head is at the top, in the middle.*

Student 2: *No, that's not right. You are pointing to the body, not the head.*

Student 3: *Look, there is a wing on either side.*

Student 2: *Wings are patterned.*

Student 3: *Could you please point out patterning* itp.

▣ Stopniowo odkrywany obraz

Jedną z najbardziej efektywnych, a jednocześnie bardzo prostą techniką wykorzystania rzutnika pisma do ćwiczeń rozwijających sprawność mównienia jest stopniowe odsłanianie obrazka.

Do ćwiczenia może być wykorzystany prawie każdy obrazek przygotowany na folii. Można go wybrać zgodnie z celem danej lekcji oraz rodzajem języka, który chcemy przećwiczyć i utrwalić. Przy każdym kolejnym przesunięciu kartki papieru przykrywającej obrazek nauczyciel zadaje uczniom pytania o to, co obrazek może przedstawiać i czym są spowodowane ich domysły. Uczniowie komentują poszczególne widoczne elementy, a nawet podchodzą do ekranu i wskazując na określone przedmioty, postaci i ich fragmenty, przedstawiają swoje wypowiedzi na temat domniemanej treści obrazka. Stopniowo cały obrazek zostaje odkryty. Wówczas uczniowie mogą dokonać porównania między przedstawioną przez siebie wersją a rzeczywistym obrazem.

▣ Wspólnie wykreowany fantazyjny obraz

Nauczyciel prosi uczniów o przyniesienie do klasy różnych dziwnych, niezwykłych i ciekawych przedmiotów o małych rozmiarach. Uczniowie podchodzą kolejno i umieszczają na podświetlonej części rzutnika wybrane przez siebie przedmioty, które mogą być ułożone w różnych pozycjach, a nawet jeden na drugim. Na ekranie stopniowo

ukazuje się intrygujący obraz zawierający wiele ciekawych kształtów i cieni.

W pierwszej fazie ćwiczenia jeden z uczniów pozostaje przy rzutniku pisma i wypełnia polecenia kolegów, którzy instruuja go, jak ma przesunąć dany kształt. Uczniowie ćwiczą język podawania instrukcji dotyczący wybierania i przesuwania danych przedmiotów oraz odpowiedniego sytuowania ich. W chwili, gdy są już usatysfakcjonowani obrazem wyświetlonym na ekranie, zaczyna się kolejna faza ćwiczenia, w której próbują odpowiedzieć na pytania nauczyciela lub zadawane sobie nawzajem.

Np.: Q – Question; A – Answer

Q: *What can you see?*

A: *I can see a bird.*

Q: *Where?*

A: *Here, sitting on a branch of the tree (pointing with a stick at the screen).*

Q: *Where is its body?*

A: *Here and here are its wings (pointing again with a stick at the screen).*

W tym wspólnie wykreowanym fantazyjnym obrazie łatwo będzie zauważyć wiele wolnych miejsc, które będą wyglądały jak tajemnicze otwory. Wspólnie z uczniami nauczyciel może je ponumerować i odpowiednio nazwać. W zależności od kształtu otwory mogą przyjąć takie nazwy, jak np.: *a door, a keyhole, an entrance to a cave, a window*.

Po wspólnym ponumerowaniu i nazwaniu otworów nauczyciel może zadać pytania: *What might you see beyond each hole? What is it like at the other side? Describe it to the class.*

Gdy jeden z uczniów opisuje obraz, który widzi w wyobraźni, jego koledzy mogą zadawać pytania odnośnie szczegółów. W celu intensywniejszego pobudzenia wyobraźni uczniów na miejscu każdego widocznego i nazwanego otworu można dodatkowo umieścić kawałek folii w odpowiednio dobranym kolorze oraz posłużyć się tłem muzycznym.

▣ Ilustracja wydarzenia

W czasopismach można znaleźć wiele ciekawych zdjęć przedstawiających sceny z różnych wy-

darzeń, np. koncertu, festiwalu, parady, występu, zawodów sportowych. Wybrane zdjęcia można kserować na folii i wykorzystać je w ćwiczeniu, w którym uczniowie spróbują swoich sił w zinterpretowaniu zaprezentowanego wydarzenia. Nauczyciel może ukierunkować ich wypowiedzi, zadając następujące pytania:

1. *Where do you think this scene takes place? Why?*
2. *Describe some of the people. Who are they? Where are they? What are they doing?*
3. *What other things can you see in the picture? Where? Come out and point to them.*
4. *Are there any elements missing from the picture which you feel ought to be there?*
5. *Are there any special days/events in your town or village which a foreign friend might like to hear about? Tell about them.*
6. *What would be your favourite event?*
7. *Would you like to join the event illustrated in the picture? Why?/Why not?*

Następnie uczniowie mogą przygotować krótkie dialogi, które ich zdaniem mogłyby być wypowiedziane przez osoby widoczne na obrazku.

W kolejnej fazie ćwiczenia uczniowie identyfikują się z jedną z postaci biorących udział w zilurowanym wydarzeniu oraz przygotowują monolog odzwierciedlający myśli i odczucia tej osoby. Prezentując przygotowane monologi, uczniowie nie ujawniają, z którymi postaciami się utożsamili. Zadaniem klasy jest odgadnięcie, których postaci dotyczą poszczególne wypowiedzi kolegów.

▣ Obrazek przedmiotu z wieloma szczegółami

Odpowiednio dobrany kolorowy obrazek zostaje na bardzo krótko wyświetlony na ekranie. Nauczyciel wyłącza rzutnik pisma i zadaje pytanie: *What did you see?*, a uczniowie stopniowo podają coraz więcej informacji, zazwyczaj używając pojedynczych słów lub krótkich wyrażen. Nauczyciel co pewien czas włącza na chwilę rzutnik pisma, aby uściślić podany przez uczniów opis. Aby ułatwić im zadanie, może zadać pytania pomocnicze, jeśli na przykład na ekranie widzą oni ob-

raz damskiego buta, pytania i odpowiedzi mogą być następujące:

Teacher: *What did you see?*

Students: *A shoe.*

Teacher: *What sort of shoe?*

Students: *A woman's shoe.*

Teacher: *What sort of woman's shoe?*

Students: *It's white and smart.*

Teacher: *Yes. What else?*

Students: *It's got a high heel.*

Gdy uczniowie wymieniają już wszystkie główne elementy i szczegóły dotyczące przedmiotu, nauczyciel włącza rzutnik pisma i prosi jednego z uczniów o dokładne opisanie przedmiotu z wyszczególnieniem również tych cech, które zostały pominięte w spontanicznie przedstawionym opisie.

Tego typu ćwiczenia bardzo dobrze nadają się do rozpoczęcia lekcji jako dynamiczna i motywująca rozgrzewka językowa.

▣ Historyjka obrazkowa

Do tego ćwiczenia można wykorzystać wszelkiego rodzaju obrazki ilustrujące opowiadanie. W pierwszej fazie ćwiczenia zostają one wyświetlone na ekranie w ułożeniu, które nie jest zgodne z kolejnością wydarzeń w oryginalnym opowiadaniu. Uczniowie kolejno opisują poszczególne obrazki, koncentrując się na ich głównej treści, a następnie pracują w pięcioposobowych grupach nad ułożeniem własnego opowiadania. Każda grupa wyznacza narratora i ilustratora. Gdy opowiadania są gotowe, kolejno narratorzy z każdej grupy prezentują treść wydarzeń, a ilustratorzy przedstawiają obrazki ułożone w odpowiedniej kolejności. Cała klasa słucha opowiadań i obserwuje obrazki na ekranie. Po wysłuchaniu wszystkich wersji uczniowie wybierają najciekawszą historię.

Ostatnim etapem ćwiczenia jest wysłuchanie z taśmy oryginalnego opowiadania. Każda grupa dokonuje porównania swojej wersji z oryginałem i prezentuje swoje uwagi całej klasie. Następnie uczniowie wspólnie układają obrazki w kolejności zgodnej z usłyszaną treścią.

Wszystkie przedstawione ćwiczenia są bardzo chętnie wykonywane przez uczniów, gdyż wprowadzają element zabawy i pozwalają na wykorzystanie wyobraźni. Biorąc udział we wspólnej zaba-

wie, obserwowaniu i komentowaniu tworzonego na ekranie obrazu lub zmieniających się obrazów, uczniowie spontanicznie i niejednokrotnie zupełnie nieświadomie rozwijają sprawność komunikowania się w języku obcym. Duży, przyciągający uwagę obraz będący podstawą ćwiczeń dostarcza wielu możliwości użycia języka w naturalny sposób.

Lekcje z wykorzystaniem materiałów wizualnych nie są nigdy monotonne ani dla uczniów, ani dla nauczyciela, ponieważ nigdy nie przebiegają dokładnie według założonego scenariusza. Treść wypowiedzi i wykonanie ćwiczenia zależy bowiem od kreatywności uczniów, ich wyobraźni, a także w dużej mierze od ich wrażliwości i zmysłu artystycznego.

Dużą zaletą tego rodzaju ćwiczeń jest również to, że są one źródłem motywacji do uczenia się języka obcego, gdyż umożliwiają wyrażenie własnych myśli i refleksji.

Bibliografia

- Clayson M. (1997), *Eye Openers*, Carlisle: Carel Press.
 Hatfield J. (2000), *Communication Games*, London: Longman.
 Hill D. (1992), *Creative Language Learning through Pictures*, London: Longman.
 Kenworthy J. (1991), *Language in Action*, London: Longman.
 Maley A. (1987), *The Mind's Eye*, Cambridge: Cambridge University Press.

(luty 2008)

Jan Soliwoda¹
 Krościenko



Negocjowanie na lekcjach języka obcego

Negocjacje to według *Uniwersalnego słownika języka polskiego PWN* (2006, wersja 2.0 na CD-ROM-ie) albo „*pertraktacje polityczne między państwami*”, albo „*targowanie się ze sprzedającym w celu uzyskania niższej ceny lub korzystniejszych warunków zakupu*”, np. „*przy zakupie mieszkania*”. Wie-

le słowników PWN wymienia jedynie pierwszą z podanych powyżej definicji, na co zwrócił już uwagę Klemens Stróżyński przy omawianiu procesu tworzenia wspólnie z uczniami tzw. kontraktu klasowego². Definicja, w której mowa jest o targowaniu się kupującego ze sprzedającym, może

¹ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Zespole Szkół Technicznych im. Stanisława Staszica w Nowym Targu.

² „Ciekawostką jest, że definicje słowa „negocjacje” w poradnikach Wydawnictwa Naukowego PWN zupełnie nie przystają [...] do współczesnej rzeczywistości, ponieważ odnoszą negocjowanie wyłącznie do rokowań, pertraktacji między państwami” (K. Stróżyński, http://www.wszpwn.pl/wszpwn/index.jsp?place=Menu08&news_cat_id=442&pdm=442&layout=13, listopad 2007). Na użytek swojego tekstu K. Stróżyński proponuje następującą definicję tego terminu: „Przez negocjacje będziemy rozumieć prezentowanie i wyjaśnianie stanowisk i oczekiwań przez przynajmniej dwie podmiotowo traktujące się strony, prowadzone z intencją dojścia do uzgodnienia w sprawie będącej przedmiotem negocjacji”.

Zatem istotą tak rozumianych negocjacji będzie:

1. Określenie przedmiotu, którego dotyczy różnica zdań lub interesów (bowiem ta różnica jest nieodłącznym warunkiem procesu negocjacji). Jest to temat negocjacji.
2. Podmiotowe traktowanie się stron, czyli zrozumienie i poszanowanie odmienności interesów lub poglądów obu stron, co nie wyklucza, że jedna strona negocjacji może być słabsza niż druga. Należy jednak określić obszar równorzędnego traktowania się przez strony.
3. Intencja dojścia do porozumienia i zgody, co nie wyklucza jednak możliwości zakończenia negocjacji tylko skonkretyzowaniem różnic między stronami, czyli tzw. protokołem rozbieżności. Możliwe są zakończenia pośrednie, czyli uzgodnienia w pewnych zakresach spraw i ustalenie rozbieżności w innych.
4. Przyjęcie i stosowanie przez obie strony tych samych procedur prezentowania, wyjaśniania i argumentacji, czyli układ partnerski; odejście od niego oznacza zerwanie negocjacji.

Negocjacje, bez względu na to, czy zakończą się uzgodnieniem, czy określeniem rozbieżności, mogą być grą o wyniku dodatnim, czyli obie strony mogą na nich zyskać; zerwanie negocjacji jest porażką obu stron” (tamże).

być dobrym punktem wyjścia dla zaznajamiania uczniów z trudną dla nich umiejętnością, którą będą musieli się wykazać w trakcie ustnego egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym w części C rozmów sterowanych.

Najpierw uczniowie przygotowują następujący dialog, w którym za A, B i C podstawiają odpowiednie kwoty pieniężne (A musi być mniejsze od C, a C mniejsze od B), a za X wybrany przez siebie towar.

Kupujący: *I can offer A for this X.*

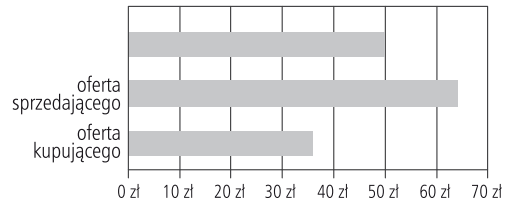
Sprzedający: *I'm afraid A isn't enough. I can sell it for at least B.*

Kupujący: *I'm afraid I can't pay B for it. How about C?*

Sprzedający: *Let me think for a moment...., yes, I agree to C. Give me that money and the X is yours.*

Negocjacje polegające na targowaniu się o cenę konkretnej rzeczy w przeciwieństwie do negocjacji występujących w autentycznych zestawach egzaminacyjnych są proste i stosunkowo łatwe do przeprowadzenia nawet przez słabszych uczniów w grupie. Nie ma tu zawiłości związanych z trudnym czasem tematem negocjacji, gdy uczeń musi równocześnie odnosić się do kilku aspektów sprawy występujących w danej rozmowie, takich jak cena, miejsce, rodzaj rozrywki, które często w życiu występują łącznie i są przedmiotem zawiłej i zintegrowanej negocjacji. Nie ma również zbyt trudności natury językowej, zatem uczniowie mogą w pełni dostrzec i skoncentrować swoją uwagę na samej istocie tego typu interakcji z rozmówcą, ponieważ przeciwstawne interesy rozmówców a później kompromis są tu jasno podane w formie konkretnej sumy pieniędzy. Chociaż w części trzeciej rozmów sterowanych nie występują aż tak proste dialogi, to jednak wymagana na maturze rozmowa i tak zawsze przebiega według podobnego schematu. Na początku ma miejsce rozbieżność interesów obu rozmówców, następnie obie strony podają argumenty na poparcie swojej oferty lub stanowiska, ewentualnie

ukazują słabe punkty propozycji rozmówcy, po czym następuje zawarcie jakiegoś kompromisu. Poniższy diagram obrazowo ilustruje istotę negocjacji i można go szybko, celem lepszego zrozumienia istoty negocjacji, naszkicować dla uczniów na tablicy.



Rys. 1. Najwyżej położony pasek kończy się w połowie odległości między dwoma pierwszymi, które oznaczają propozycję kupującego i sprzedającego.

W pierwszej części lekcji uczniowie będą pracować nad dialogiem w parach. Najpierw każda para musi określić przedmiot, który będzie kupować i sprzedawać (*a book, a car, trousers, a CD, a house, a bicycle, a camera* itp.), a następnie uczniowie mają chwilę czasu na zastanowienie się i podanie nauczycielowi konkretnych sum pieniędzy, które każdy z nich będzie proponował w trakcie targowania się (czyli negocjowania) w zależności od tego, jaka rola, kupca czy sprzedawcy, przypadnie im do odegrania. Nauczyciel rysuje na tablicy tabelę, by uporządkować sumy pieniężne i zanotować w dolnym wierszu nazwy rzeczy, którymi poszczególne pary chcą się zajmować.

Pary uczniów	1	2	3
Propozycja kupującego A	36 zł	70 000 zł	
Propozycja sprzedającego B	64 zł	...	
Kompromis C	50 zł	...	
Rzecz X	a book	a car	...

Następnie nauczyciel prosi poszczególne pary o odegranie przygotowanej scenki według omówionego dialogu między kupującym i sprzedającym. Należy pilnować, by uczniowie nie pomylili się i np. występując w roli sprzedającego nie domagali się od kupującego niższej [sic] ceny za towar, który chcą sprzedać³. Ze schematu pro-

³ Nadmierna koncentracja na poprawności wypowiedzi w języku obcym może czasami u słabszych uczniów sprawić, że w trakcie rozmowy zniknie im z pola widzenia rozbieżność interesu własnego i rozmówcy. Należy brać pod uwagę stres związany z występowaniem przed grupą rówieśników. Sporadycznie, ale jednak zdarza się usłyszeć na egzaminie ustnym propozycję kompromisu typu: „Dobrze, posprzątam po obiedzie, ale pod warunkiem że pomogę również sprzątać ogród”.

stego dialogu skorzystają prawdopodobnie tylko najslabsi i najmniej rozmowni uczniowie. Większość chętnie rozwija go albo przez wprowadzanie dodatkowych etapów przy dochodzeniu do kompromisu (czyli np. zanim przedstawią ostateczną propozycję kompromisu, sprzedający i kupujący przedstawiają swemu rozmówcy przynajmniej jeszcze jedną ofertę pośrednią, np. przy negocjowaniu ceny książki kupujący po usłyszeniu propozycji sprzedawcy 64 zł nie od razu zgłasza 50 zł, tylko np. 45 zł, na co sprzedający odpowiada 55 zł, i dopiero wtedy następuje kompromis zadowalający obie strony), albo przez przedstawianie odpowiednio wad i zalet propozycji rozmówcy i swojej. Często niestety ogranicza ich sam sposób sformułowania zadania.

Tego typu dialog między kupującym i sprzedawcą, nawet w tak prostej językowo formie, stawia uczniów w przeciwstawnych pod względem finansowego interesu rolach. W negocjacjach na maturze rolę tego interesu będą spełniać nie różnej wielkości sumy pieniędzy, tylko odmienne przekonania, upodobania, poglądy, interesy i stanowiska w jakichś dotyczących życia codziennego sprawach, w których dojście do kompromisu będzie znacznie trudniejsze. Niemniej jednak ogólny schemat negocjacji pozostaje ten sam: dwóch rozmówców ma inne zdanie w jakiejś sprawie i podejmuje działania, by najpierw jak najlepiej przekonać partnera do swojego stanowiska, a następnie zawrzeć z nim jak najkorzystniejszy dla siebie kompromis.

W dalszej części lekcji, jeśli starcza na to czasu, nauczyciel może dać uczniom następujące zdania (często występujące w tym typie rozmowy) i poprosić o ich ułożenie we właściwej kolejności. To krótkie ćwiczenie pozwoli uczniom przypomnieć sobie proste wyrażenia zazwyczaj używane na początku, w trakcie i na końcu negocjacji.

A – In that case let's go to the volleyball match.

B – I'll help you with your English homework and you do what I want.

C – I don't agree with you. I think that going to a volleyball match is better than going to the cinema.

D – I think it's a very good idea.

E – What are we going to do tonight? In my opinion we should go to the cinema.

F – I don't like going to a volleyball match. I think it's boring.⁴

W trakcie zajęć lekcyjnych, dla ułatwienia pracy sobie i uczniom oraz dla uczynienia z prawie zamkniętego zadania maturalnego w pełni otwarte ćwiczenie komunikacyjne, proponuję zastąpić pełną instrukcją do negocjacji w języku polskim równoważnikiem zdania w języku angielskim dla przedstawienia jedynie kontekstu sytuacji, w której ma się odbywać rozmowa, oraz stanowisk wyjściowych (A i B) rozmówców. Zamiast:

Planujecie z przyjacielem wspólne wyjście. Kolega proponuje, żebyście wybrali się na film *The Lord of the Rings*. Masz inne zdanie:

- powiedz, dlaczego nie masz ochoty wybrać się na ten film,

- zaproponuj pójście na mecz siatkówki i wytłumacz, dlaczego to jest lepszy pomysł,

- obiecuj, że następnym razem zrobicie to, na co będzie miał ochotę.

Rozmowę rozpoczyna zdający.

Proponuję:

Free afternoon

A: cinema

B: volleyball match

Dzięki temu zabiegowi rozmówcy łatwiej i szybciej mogą wniknąć w swoje role w rozmowie. Taka forma podania zadania, oprócz tego, że jest bardziej przejrzysta, jest również bardziej adekwatna pod względem komunikacyjnym, ponieważ daje uczącym się większą swobodę w wyborze przedmiotu rozmowy, przez co nie determinuje tak ściśle jej przebiegu jak instrukcja na egzaminie. W podanym przykładzie instrukcja narzuca negocjującym konkretny film (*Władca Pierścieni*), o którym mają rozmawiać (na egzaminie może to być pomocne, gdyż wybawia uczniów z kłopotu, jaki film wybrać, na czym mogą stracić sporo czasu), i z góry określa finał rozmowy (mają iść na mecz siatkówki i już), co zniechęca do odgrywania tej negocjacji przez uczniów na lekcji. O takim ćwiczeniu (polegającym na skru-

⁴Właściwa kolejność: E C F B A D.

pulatnym realizowaniu krok po kroku z góry ustalonej instrukcji)⁵ w ogóle trudno powiedzieć, by zachodziła w nim jakakolwiek komunikacja, gdyż nie ma w nim niezbędnej luki informacyjnej (*information gap*). Obaj rozmówcy wiedzą, co druga osoba powie lub o co zapyta, więc po co się trudzić. Gdy od początku wiadomo, co uczący się na każdym etapie rozmowy ma powiedzieć, znika trzeci niezbędny dla komunikacyjności ćwiczenia

wymóg, jakim jest informacja zwrotna (*feedback*) dla uczestnika rozmowy, która wynika z reakcji drugiej osoby na naszą poprzednią wypowiedź. Im mniej instrukcji a więcej swobody w trakcie przygotowań do tej części rozmów sterowanych będą mieli uczniowie na lekcjach języka w klasie, tym chętniej będą brać udział w takich ćwiczeniach i tym lepiej wypadną później, realizując ten punkt według ścisłej instrukcji na egzaminie ustnym.

lp.	WERSJA W FORMIE ZADANIA ZAMKNIĘTEGO (INSTRUKCJA W JĘZYKU POLSKIM NA EGZAMINIE)	WERSJA W FORMIE ZADANIA OTWARTEGO (DO PRACY Z UCZNIAMI)
1.	<p>Jesteś w Anglii. Wraz z koleżanką wracasz późnym wieczorem do domu. Z mijanego przez was domu dobiegają odgłosy gwałtownej kłótni. Koleżanka chce iść dalej.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Nie zgódź się i wytłumacz, dlaczego uważasz, że nie wolno ignorować takich przypadków, ■ opisz podobną sytuację, w której brak reakcji przyniósł złe skutki, ■ zaproponuj, co w tej sytuacji powinniście zrobić. <p>(rozmowę rozpoczyna egzaminujący)</p>	<p><u>Witnessing an accident</u> A: help B: call the police</p>
2.	<p>Jesteś w USA. Wraz ze znajomym Amerykaninem zastanawiasz się, jaki prezent kupić koleżance na urodziny. On proponuje płytę kompaktową lub pudełko czekoladek. Nie zgadzasz się.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wytłumacz, dlaczego żaden z tych pomysłów nie wydaje ci się właściwy, ■ zaproponuj dwa inne prezenty do wyboru, ■ wysłuchaj krytycznej opinii znajomego i przekonaj go, że nie ma racji. <p>(rozmowę rozpoczyna egzaminujący)</p>	<p><u>Birthday present</u> A: a CD B: a book</p>
3.	<p>Jesteś w szkole językowej w Anglii. Chcesz w swoim wolnym czasie, czyli wieczorem, móc korzystać ze szkolnej kawiarenki internetowej, która jest czynna tylko do 17.00. W rozmowie z dyrektorem szkoły:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ wyjaśnij, dlaczego chcesz mieć dostęp do Internetu popołudniami i wieczorami, ■ odrzuć grzecznie jego argument, powołując się na zasady obowiązujące w innych szkołach językowych, ■ powiedz, że wycofasz zapłacone pieniądze i zmienisz szkołę, jeśli twoje żądania nie zostaną spełnione. <p>(rozmowę rozpoczyna zdający)</p>	<p><u>Internet cafeteria only to 5 pm.</u> A: change closing hours B: authorities are reluctant</p>

⁵Swoboda wyboru dana uczniowi w instrukcji na egzaminie często bywa dla niego swoistą pułapką, gdyż np. w pierwszym kroku może wybrać coś, co powoduje poprowadzenie rozmowy w kierunku innym, niż zostało to już zaplanowane w podpunkcie drugim lub trzecim instrukcji do rozmowy sterowanej, więc nie otrzymuje punktu za realizację tych pozostałych podpunktów. Bardzo łatwo w pełnej stresu sytuacji egzaminacyjnej o taki błąd, zważywszy, że uczeń ma tylko 5 minut na przygotowanie się do wszystkich trzech rozmów sterowanych i do opisu obrazka, a nieraz trudno jest tak od razu wczytać się w treść negocjacji podanej w formie rozległej instrukcji słownej w języku polskim.

4.	<p>Przebywasz na międzynarodowym obozie wakacyjnym za granicą. Trwa dyskusja, gdzie warto spędzić najbliższy weekend. Część grupy chce jechać w góry. Ty uważasz, że lepszym rozwiązaniem byłby wyjazd nad morze.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Powiedz, że nie zgadzasz się na góry i wyjaśnij dlaczego, ■ zaproponuj wyjazd nad morze, pokazując zalety tej propozycji, ■ odrzuć przytoczony argument podając powód. <p>(rozmowę rozpoczyna egzaminujący)</p>	<p><u>Weekend</u> A: mountains B: sea</p>
5.	<p>Wybierasz się z kolegą na wycieczkę do miasta, gdzie znajduje się średnio-wieczny zamek. Twój kolega nie chce go zwiedzać, woli iść do miejscowego muzeum.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Nie zgódź się i wyjaśnij, dlaczego warto zwiedzić ten zamek, ■ odrzuć argument kolegi, podając powód, ■ zaproponuj rozwiązanie kompromisowe. <p>(rozmowę rozpoczyna egzaminujący)</p>	<p><u>Tourist attraction</u> A: visit a castle B: visit a museum</p>
6.	<p>Od pół roku mieszkasz w Anglii w wynajętym pokoju. Znudził ci się jego wystrój i chciałbyś wprowadzić różne zmiany. Porozmawiaj o tym z gospodarzami.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Poproś o pozwolenie na dokonanie zmian w pokoju, ■ przedstaw propozycje tych zmian, ■ nie zgódź się z zastrzeżeniami wobec niektórych z twoich propozycji i zaproponuj rozwiązanie. <p>(rozmowę rozpoczyna egzaminujący)</p>	<p><u>Rented room</u> A: make changes B: any changes impossible</p>
7.	<p>Wraz z przyjacielem z Kanady postanawiacie posprzątać pobliską plażę.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Zaproponuj podział pracy, ■ odrzuć jego sugestię rozwieszenia plakatów propagujących akcję i podaj przyczynę, ■ zaproponuj kompromisowe rozwiązanie i wyjaśnij, dlaczego uważasz, że jest ono lepsze. <p>(rozmowę rozpoczyna egzaminujący)</p>	<p><u>Ecology campaign</u> A: use posters B: no posters</p>
8.	<p>Wynajmujesz pokój z cudzoziemcem. Drażni cię jego brak dbałości o porządek. W rozmowie z nim:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ przedstaw swoje zastrzeżenia, ■ nie zgódź się z jego argumentami, ■ zaproponuj jakieś rozwiązanie. <p>(rozmowę rozpoczyna egzaminujący)</p>	<p><u>Problems with the roommate</u> A: a dirty room B: no need to clean it</p>
9.	<p>Na wakacjach za granicą wynajmujesz pokój. Nie jesteś zadowolony z warunków, a właściciel nie chce obniżyć czynszu. W rozmowie z nim:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ powiedz o swoich zastrzeżeniach, ■ nie zgódź się z argumentami właściciela, ■ zrezygnuj z wynajmowania pokoju. <p>(rozmowę rozpoczyna egzaminujący)</p>	<p><u>Renting a room</u> A: poor conditions B: rent must stay the same</p>
10.	<p>W czasie wakacji za granicą przebywasz na kempingu. Niestety, twój namiot znajduje się w sąsiedztwie głośnego baru i nie możesz spać z powodu hałasu. W rozmowie z recepcjonistą:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ poproś o udostępnienie ci innego miejsca, ■ odrzuć zaproponowane rozwiązanie, podając argumenty, ■ zgódź się na kompromis. <p>(rozmowę rozpoczyna zdający)</p>	<p><u>Campsite</u> A: loud music B: right to have fun</p>

11.	<p>W czasie wakacji za granicą przebywałeś w hotelu. Niestety, w twoim pokoju nie działa klimatyzacja. W rozmowie z recepcjonistą:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ poproś o inny pokój, ■ odrzuć zaproponowane rozwiązanie, podając argumenty, ■ zgódź się na kompromis. <p>(rozmowę rozpoczyna zdający)</p>	<p><u>Hotel</u> A: air-conditioning not working B: repair service only tomorrow</p>
12.	<p>Kupiłeś coś w sklepie odzieżowym, ale zmieniłeś zdanie i teraz chcesz oddać zakupiony towar. W rozmowie ze sprzedawczynią:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ wyjaśnij sytuację, ■ odrzuć propozycję i zaproponuj inne rozwiązanie, ■ zaakceptuj kolejną propozycję. <p>(rozmowę rozpoczyna egzaminujący)</p>	<p><u>Clothes department</u> A: wrong size of sth. B: no refund</p>
13.	<p>W czasie pobytu w Londynie chcesz się wybrać z kolegą do teatru. On woli spędzić czas w restauracji.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Podaj swoją propozycję, ■ odrzuć propozycję kolegi, podając argumenty, ■ zgódź się na kompromis. <p>(rozmowę rozpoczyna egzaminujący)</p>	<p><u>Staying in London</u> A: play at the theatre B: dinner in a restaurant</p>
14.	<p>W czasie pobytu za granicą kupiłeś używany sprzęt elektroniczny. Po przyjeździe do domu okazało się, że urządzenie nie działa, jak powinno. W rozmowie z byłym właścicielem:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ przedstaw swoje zastrzeżenia, ■ nie zgódź się z jego argumentami, ■ poproś o zwrot całej kwoty. <p>(rozmowę rozpoczyna zdający)</p>	<p><u>Consignment shop – Digital camera</u> A: full refund B: 50% refund</p>
15.	<p>Jesteś za granicą. Przybłąkał się do ciebie pies. Chcesz go zatrzymać w mieszkaniu, które wynajmujesz, jednak właściciel mieszkania jest temu przeciwny. W rozmowie z nim:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ przedstaw zaistniałą sytuację, ■ nie zgódź się z argumentem gospodarza, ■ zaproponuj wyjście z sytuacji. <p>(rozmowę rozpoczyna zdający)</p>	<p><u>A dog found</u> A: it must stay B: no dogs allowed</p>
16.	<p>W czasie wakacji za granicą przebywałeś w schronisku młodzieżowym. Zauważyłeś zniknięcie wartościowego przedmiotu podczas twojej nieobecności w pokoju. W rozmowie z recepcjonistą:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ zażądaj wyjaśnienia sytuacji, ■ nie zgódź się na propozycję recepcjonisty, ■ poproś o zawiadomienie policji. <p>(rozmowę rozpoczyna egzaminujący)</p>	<p><u>A thief at a campsite</u> A: call the police B: no police</p>
17.	<p>Wspólnie z kolegą z Irlandii przygotowujecie referat dotyczący ochrony środowiska.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Zaproponuj podział pracy, ■ odrzuć koncepcje kolegi, podając argumenty, ■ zaproponuj kompromisowe rozwiązanie. <p>(rozmowę rozpoczyna zdający)</p>	<p><u>Working on a project</u> A: pros and cons of an idea first B: examine its usefulness first</p>
18.	<p>Zamierzasz wspólnie z kolegą urządzić przyjęcie z okazji urodzin.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Zaproponuj organizację przyjęcia w lokalu, podając swoje argumenty, ■ odrzuć sugestię kolegi, aby przyjęcie odbyło się u ciebie w domu i podaj powód, ■ zaproponuj kompromisowe rozwiązanie. <p>(rozmowę rozpoczyna zdający)</p>	<p><u>Birthday party</u> A: In a pub B: at home</p>

19.	Kolega z Anglii chce zrobić większe zakupy. <ul style="list-style-type: none"> ■ Zaproponuj pójście do centrum miasta i podaj uzasadnienie, ■ nie zgódź się z propozycją zrobienia zakupów w supermarkecie, podając powód, ■ zaproponuj kompromisowe rozwiązanie. (rozmowę rozpoczyna egzaminujący)	<u>Shopping</u> A: In the supermarket B: in the shop nearby
20.	Wynajmujesz mieszkanie w Londynie. Rozmawiasz z właścicielem. <ul style="list-style-type: none"> ■ Poproś o obniżenie czynszu, podając uzasadnienie, ■ nie zgódź się z argumentami właściciela, ■ zaproponuj kompromisowe rozwiązanie. (rozmowę rozpoczyna zdający)	<u>Rent for a flat</u> A: pay less B: out of the question
21.	Razem z przyjaciółmi planujecie wspólne spędzenie sobotniego wieczoru. <ul style="list-style-type: none"> ■ Zaproponuj wyjście na koncert irlandzkiego zespołu folkowego, ■ nie zgódź się na wyjście do dyskoteki, uzasadniając swoje zdanie, ■ wyraż gotowość dostosowania się do życzeń swoich przyjaciół. (rozmowę rozpoczyna zdający)	<u>Saturday evening</u> A: an Irish folk concert B: a disco
22.	Kuzyn z Londynu proponuje ci zwiedzenie jego ulubionych miejsc w Londynie. <ul style="list-style-type: none"> ■ Zasugeruj zwiedzenie innych miejsc, które od dawna chciałeś zobaczyć, ■ wyjaśnij, dlaczego zależy ci na zwiedzeniu tych miejsc, ■ wyraż nadzieję, że kuzyn przystanie na twoje propozycje. (rozmowę rozpoczyna egzaminujący)	<u>Visiting London</u> A: Tower of London B: Buckingham Palace
23.	Jesteś na wymianie młodzieży w Londynie. Chcesz pożyczyć od swego partnera jego garnitur/jej wyjściową sukienkę. <ul style="list-style-type: none"> ■ Podaj przyczynę, dlaczego chcesz pożyczyć tę rzecz, ■ przekonaj partnera, że nic nie ryzykuje, pożyczając ci tę rzecz, ■ zaproponuj formę odwzajemnienia się, jeśli twój partner przystanie na twoją propozycję. (rozmowę rozpoczyna zdający)	<u>Borrowing a dress/a suit</u> A: very important B: no way
24.	Goszcząca u ciebie przyjaciółka z Walii myśli o zmianie fryzury. <ul style="list-style-type: none"> ■ Zaproponuj pomoc w wyborze odpowiedniego salonu fryzjerskiego, ■ nie zgódź się z zamiarem zbyt radykalnych zmian w wyglądzie, ■ zaproponuj inne rozwiązanie. (rozmowę rozpoczyna zdający)	<u>Changing one's hairstyle</u> A: entirely B: no change at all
25.	Twój przyjaciel z Anglii prosi cię o pomoc w urządzeniu mieszkania. <ul style="list-style-type: none"> ■ Zaproponuj pomoc w wyborze mebli, ■ nie zgódź się z propozycją urządzania mieszkania w zbyt nowoczesnym stylu, ■ zaproponuj kompromisowe rozwiązanie. (rozmowę rozpoczyna zdający)	<u>Arranging one's flat</u> A: modern furniture B: old-style furniture
26.	Twój znajomy z Irlandii chce rozpocząć studia za granicą. <ul style="list-style-type: none"> ■ Zaproponuj studia w Polsce, ■ nie zgódź się z argumentem, że słaba znajomość języka polskiego może być przeszkodą w rozpoczęciu studiów, ■ zaproponuj rozwiązanie problemu. (rozmowę rozpoczyna egzaminujący)	<u>A foreigner willing to study abroad</u> A: study in Poland B: doesn't know Polish
27.	Twój przyszły pracodawca z Brighton chciałby zatrudnić cię od zaraz w swojej firmie. <ul style="list-style-type: none"> ■ Podaj przyczynę, dlaczego nie możesz zacząć pracy od zaraz, ■ przekonaj pracodawcę, że rozpoczęcie pracy w późniejszym terminie nie będzie miało negatywnego wpływu na jakość pracy w firmie, ■ zaakceptuj zaproponowane kompromisowe rozwiązanie. (rozmowę rozpoczyna zdający)	<u>Getting employed</u> A: start work at once B: start work next week

<p>28.</p>	<p>Wspólnie z grupą amerykańskich znajomych przygotowujecie pożegnalną kolację.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Zaproponuj kilka dań, ■ odrzuć propozycję przyjęcia w stylu wegetariańskim, podając przyczynę, ■ zaakceptuj kompromisowe rozwiązanie. <p>(rozmowę rozpoczyna zdający)</p>	<p><u>Farewell party</u> A: only vegetarian dishes B: pot-luck party</p>
<p>29.</p>	<p>Podczas pobytu w Londynie udajesz się na wycieczkę z osobistym przewodnikiem.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Zaproponuj obejrzenie mniej znanych części miasta, ■ nie zgódź się z argumentem, że taka wycieczka może być mniej interesująca, ■ zaproponuj kompromisowe rozwiązanie. <p>(rozmowę rozpoczyna zdający)</p>	<p><u>Excursion to London</u> A: only best known places B: ordinary places</p>
<p>30.</p>	<p>Wybierasz się z kolegą z Hiszpanii do sklepu w Londynie. Chcecie kupić prezent imienninowy dla koleżanki z kursu językowego.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Nie zgódź się z propozycją kolegi, podając przyczynę, ■ zaproponuj kupno innego prezentu, ■ zaakceptuj kompromisową propozycję kolegi, jednak pod pewnym warunkiem. <p>(rozmowę rozpoczyna egzaminujący)</p>	<p><u>Feast-day present</u> A: photo-album of London B: a book about royal family</p>
<p>31.</p>	<p>Znajomi z Brighton zapraszają cię na wystawę sztuki nowoczesnej w najbliższy weekend.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Zaproponuj kilka form spędzenia sobotniego wieczoru, ■ odrzuć argument, że wystawa jest najlepszą propozycją kulturalną na najbliższy weekend, ■ zaproponuj kompromisowe rozwiązanie. <p>(rozmowę rozpoczyna zdający)</p>	<p><u>Planning the weekend</u> A: modern art exposition, cinema B: disco, bonfire, etc.</p>
<p>32.</p>	<p>Twój kolega z kursu językowego w Irlandii proponuje ci współpracę nad projektem na temat rzadkich gatunków zwierząt.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Zaproponuj rodzaj materiałów, które powinniście wykorzystać, ■ nie zgódź się z propozycją zamieszczania zbyt wielu danych statystycznych, podając przyczynę, ■ zaproponuj kompromisowe rozwiązanie. <p>(rozmowę rozpoczyna zdający)</p>	<p><u>Working on the project</u> A: only realia and pictures B: scientific data necessary;</p>
<p>33.</p>	<p>Jesteś w jednym z londyńskich biur podróży. Wycieczka, którą wykupiłeś, okazała się droższa niż we wcześniejszej ofercie.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wyraź swoje niezadowolenie z zaistniałej sytuacji, ■ odrzuć argumenty pracownika biura, podając powody, ■ zażądaj satysfakcjonującego cię rozwiązania. <p>(rozmowę rozpoczyna zdający)</p>	<p><u>Buying excursion</u> A: more expensive than in the offer B: a lot of people ask for it</p>
<p>34.</p>	<p>Gościsz z wizytą u znajomych w Stanach Zjednoczonych. Zbliżyła się Święto Dziękczynienia i znajomi organizują przyjęcie z tej okazji.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Zaproponuj pomoc w zorganizowaniu przyjęcia, ■ nie zgódź się z argumentem, że te przygotowania będą dla ciebie zbyt dużym obciążeniem, ■ przekonaj znajomych, że twoja pomoc jest nieodzowna. <p>(rozmowę rozpoczyna zdający)</p>	<p><u>Preparing for a party</u> A: offer help, must do sth. B: no help needed</p>

35.	<p>Będąc w Londynie, szukasz mieszkania do wynajęcia wraz ze swoim kolegą z kursu językowego. Kolega proponuje mieszkanie na obrzeżach miasta.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Zaproponuj swoje rozwiązanie, ■ nie zgódź się z propozycją kolegi i podaj argumenty, ■ zaproponuj kompromisowe rozwiązanie. <p>(rozmowę rozpoczyna zdający)</p>	<p><u>Looking for a flat</u> A: city Centre B: outside the city</p>
36.	<p>Twój kolega z kursu w Anglii źle się czuje, ale nie zamierza iść do lekarza. Przekonaj go, żeby zmienił zdanie i umówił się na wizytę u lekarza.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Powiedz, jakie mogą być konsekwencje lekceważenia nękających go dolegliwości, ■ zaproponuj mu pomoc w uzgodnieniu terminu wizyty u lekarza, ■ zasugeruj wspólne pójście do przychodni. <p>(rozmowę rozpoczyna egzaminujący)</p>	<p><u>Illness</u> A: not well, but no doctor B: doctor necessary; appointment</p>
37.	<p>Gościsz u siebie w domu kolegę z Australii. On chciałby zapalić papierosa u ciebie w pokoju.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Zdecydowanie nie zgódź się na to, ■ przypomnij mu o szkodliwości palenia, ■ na jego naleganie zaproponuj palenie na balkonie. <p>(rozmowę rozpoczyna egzaminujący)</p>	<p><u>Smoking</u> A: in the living room B: harmful; balcony</p>
38.	<p>Chcesz pożyczyć samochód od znajomego w Londynie.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Podaj powód, dla którego niezbędnie potrzebujesz auta, ■ spróbuj go przekonać, że jesteś dobrym kierowcą, ■ zaakceptuj propozycję, że cię podwiezie tam, gdzie chcesz. <p>(rozmowę rozpoczyna zdający)</p>	<p><u>Borrowing a car</u> A: important reason B: afraid that A can't drive</p>
39.	<p>Znajomy z Londynu proponuje ci kilkudniowy wyjazd do Paryża. Chce, abyście podróżowali samolotem.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wyraż zaniepokojenie wysokością kosztów podróży, ■ zaproponuj podróż samochodem i podział kosztów, ■ przekonaj go do swojego pomysłu, wymieniając jeszcze inne korzyści takiego podróżowania. <p>(rozmowę rozpoczyna egzaminujący)</p>	<p><u>Going to Paris</u> A: by air B: by car (bus)</p>
40.	<p>W czasie pobytu na kursie językowym w Anglii chcesz wypożyczyć rower. Rozmawiasz z pracownikiem wypożyczalni.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Powiedz, na jak długo chcesz wypożyczyć rower, ■ odrzuć propozycję zapłaty z góry, podając powód, ■ uspokój go, że zwrócisz rower w terminie. <p>(rozmowę rozpoczyna zdający)</p>	<p><u>Hiring a bike</u> A: pay after B: pay in advance</p>
41.	<p>Chcesz wybrać się z kolegą z Londynu nad jezioro pod namiot. Rozmawiasz z jego ojcem, który jest temu przeciwny.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Przedstaw swoją propozycję, ■ odrzuć argumenty ojca, podając zalety takich wakacji, ■ przekonaj go, że będziecie bezpieczni. <p>(rozmowę rozpoczyna zdający)</p>	<p><u>Talking to your friend's parents</u> A: go camping at the lake B: dangerous, bad weather</p>

Przedstawione powyżej angielskie wersje instrukcji egzaminacyjnych mogą nieco odbiegać od podanej po polsku instrukcji i być znacznym uprosz-

eniem, a nieraz tylko jej fragmentem. Mimo to zadanie wcale nie staje się trywialne. Nie wolno zapominać, że teraz uczniowie nie mogą już wcześ-

niej z góry zaplanować swojej reakcji na to, co powie ich rozmówca, gdyż obaj mają dużo większą swobodę wyboru, o czym konkretnie i jak będą rozmawiać. Temat rozmowy jest jedynie ogólnie

zarysowany, a reszta to już *licentia poetica* uczniów. Wszystkie drogi prowadzą do Rzymu, trzeba tylko trzymać się właściwego kierunku, by dojść do celu, a jest nim uzyskanie kompromisu.

(luty 2008)

Urszula Zalasńska-Curyło¹
Miechów

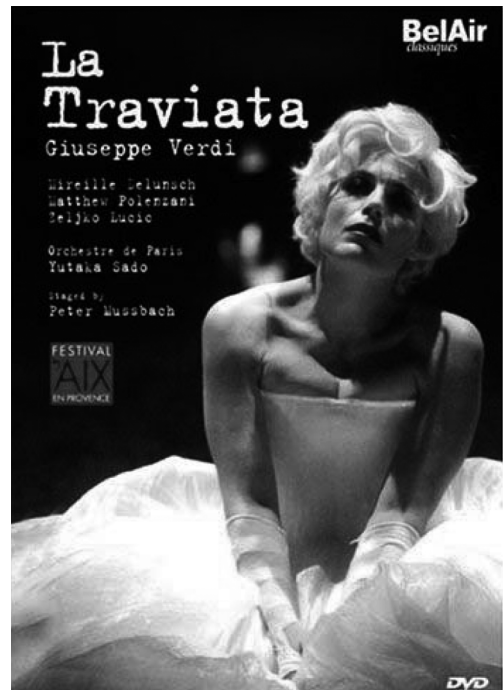
D Opera na lekcji języka niemieckiego? Tak też można

Tekst opery nie zawsze jest zrozumiały, jeśli nie poznamy dokładnie libretta. Na lekcję z trzecią klasą liceum ogólnokształcącego – klasą o profilu językowym, uczącą się również języka włoskiego na poziomie podstawowym – wybrałam operę Verdiego *La Traviata*. Odtwarzając ją z DVD, mogłam ustawić język oryginału – włoski – z napisami w języku niemieckim. *La Traviata* to niezwykle piękna opera, ze wspaniałą muzyką, pierwszorzędnie wykonana na Festiwalu d'Aix-en-Provence 2003 we współpracy z Deutsche Staatsoper Unter den Linden w Berlinie. Recenzje napisane przez uczniów po obejrzeniu opery wyrażały zachwyt, więc zniknęły moje wątpliwości, czy opera to właściwy gatunek na lekcję języka obcego. Tekst libretta nie sprawiał trudności ze zrozumieniem.

Materiały i DVD przygotowałam wcześniej z myślą poświęcenia trzech lekcji na obejrzenie trwającej ponad dwie godziny operowej. Wkrótce nadarzyła się taka okazja.

D Lekcja wprowadzająca do oglądania opery

1. Na folii wyświetliłam fotografię z opery i zadałam pytania:
 - Kogo widzisz na fotografii?
 - Co mówi ci fotografia o nastroju kobiety?
 - Jak myślisz, dlaczego jest w takim nastroju?



- Czy mówi ci coś tytuł i nazwisko autora?
2. Odpowiedzi były różne, nie zawsze trafiały w sedno, dlatego postanowiłam wykorzystać kolejny materiał, by przybliżyć uczniom treść opery jeszcze bardziej i jednocześnie ich zaintrygować. Na folii wyświetliłam historię po-

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym w Miechowie.

wstania *La Traviata*, uczniowie czytali i robili notatki:

- informacje o Aleksandrze Dumas i historii kurtizany Marie Duplessis, która zainspirowała go do napisania *Damy Kameliowej*,

Alexandre Dumas

Das Schicksal der am 3. Februar 1847 im Alter von 23 Jahren an Schwindsucht (Tuberkulose) gestorbenen Pariser Kurtisane Marie Duplessis inspirierte Alexandre Dumas den Jüngeren zu dem Roman *Die Kameliendame*.

- przypadek, który sprawił, że Giuseppe Verdi przeczytał powieść Dumasa i obejrzał w Théâtre du Vaudeville przedstawienie, do którego sam Dumas zaadaptował swą powieść.

Giuseppe Verdi

las den 1850 erschienenen Roman und besuchte 1852 mit Giuseppina Strepponi im Théâtre du Vaudeville eine Aufführung der von Dumas selbst verfassten Bühnenversion. Das brachte ihn auf die Idee, daraus eine Oper zu machen. Aus der üppigen literarischen Vorlage übernahmen Giuseppe Verdi und sein Librettist Francesco Maria Piave allerdings nur die Szenen, die veranschaulichen, wie die Kurtisane Violetta zur Liebenden wird und aus Liebe auf ihr Glück verzichtet.

- przedstawienie w Teatrze Vaudeville zainspirowało Verdiego do napisania opery. Jej prapremiera w teatrze La Fenice w Wenecji w 1853 roku była kompletnym fiaskiem.

Die Premiere

Am 6. März 1853 im Teatro La Fenice in Venedig war ein Misserfolg: Das Publikum war nicht darauf vorbereitet, statt eines historischen Stoffs eine in der Gegenwart spielende Geschichte zu erleben. Erst nach einiger Zeit wurde *La Traviata* zum Publikumsmagneten.



- Drugim eksponatem przybliżającym czasy powstania opery był plakat z prapremiery w Wenecji. Pomógł on wprowadzić młodzież w odpowiedni nastrój i przybliżyć atmosferę związaną z tego typu wydarzeniem kulturalnym.
- Kolejnym elementem wprowadzającym była aria *Libiamo ne' lieti calici* z opery oraz skróty treści opery na folii.

La Traviata

Paris um 1850

Kurtisane Violetta Valéry, Student Alfredo Germont

Sie bekommt von ihm eine Kameliendblüte. Violetta liebt Alfredo. Alfredos Vater ist dagegen. Beide in ein Landhaus außerhalb von Paris. Besuch von Alfredos Vater. „Violetta gefährdet den Ruf seines Sohnes“. Violetta verzichtet auf die Liebe, leidet. Die kranke Violetta sehnt sich nach Alfredo. Er besucht sie. Sein Vater kommt reumütig. Es ist zu spät. Sie stirbt.

■ Projekcja opery *La Traviata*

Po obszernym wprowadzeniu można się było spodziewać, że odbiór opery przez młodzież będzie zdecydowanie ułatwiony. W trakcie emitowania filmu zauważyłam, że spora grupa w klasie bardzo uważnie i z dużym zainteresowaniem ogląda *La Traviatę*.

Zadaniem domowym było znalezienie materiałów dotyczących *La Traviaty* w Internecie.

■ Po obejrzeniu opery

Lekcję zaczęliśmy od przejrzania wybranych materiałów z Internetu. Następnie ponownie przeczytaliśmy tym razem nieco dłuższe streszczenie trzech aktów *La Traviaty*. Uczniowie otrzymali ksero streszczenia, które przeczytali po cichu.

Akt 1.

Der 1. Akt spielt im Oktober in Paris um 1849

Alfredo, aus gutem Haus, vom Land und etwas naiv, kommt nach Paris und lernt Violetta, eine Edelprostituierte, die an Tuberkulose leidet, kennen, in die er sich verliebt.

Violetta verliebt sich ebenfalls, kämpft jedoch mit ihren Gefühlen, da in ihrem Gewerbe Liebe das Ende des Geschäfts bedeutet. Sie gibt sich jedoch der Liebe hin und zieht mit ihm aufs Land.

Akt 2.

Der 2. Akt spielt im Januar in Paris um 1850

Alfredos Vater fordert Violetta auf, auf Alfredo zu verzichten. Der Vater begründet den Verzicht damit, dass Alfredos Schwester heiraten will, und dies nicht möglich ist, wenn Alfredo mit einer Prostituierten ist.

Violetta verzichtet und schickt ihm nach der Abreise einen Brief, in dem sie schreibt, dass sie ihn nicht mehr liebt.

Alfredo liest den Brief und glaubt, Violetta habe ihn wegen eines reichen Barons verlassen – er stellt ihr nach.

Auf einem Fest von Violettas Freundin Flora beleidigt er den Baron und Violetta öffentlich, doch Violetta verzeiht ihm.

Nun wird es unweigerlich zum Duell zwischen dem Baron und Alfredo kommen. Dabei wird der Baron schwer verletzt.

Akt 3.

Der 3. Akt spielt im Februar in Paris um 1850

Auf den Straßen von Paris wird Karneval gefeiert. Violetta liegt, inzwischen verarmt, im Sterben. Doktor Grenvil besucht die Kranke täglich.

Ihren Lebenswillen erhält ein Brief des Vaters Germont, den sie wieder und wieder liest: Alfredo, sein Sohn, dem er alles gebeichtet hat, werde zu ihr zurückkehren und ihre Verzeihung erbitten.

Ihre Stimmung schlägt um in Hoffnungslosigkeit (*Addio del passato*), da erscheint endlich der Ersehnte. Der Traum vom erneuerten Liebesbund ist nur kurz (*Parigi, o cara, noi lasceremo*).

Giorgio Germont folgt seinem Sohn und bittet ebenfalls um Verzeihung.

Violetta schenkt Alfredo ein Bild von sich, um nicht vergessen zu werden. Er soll nach ihrem Tod heiraten. Sterbend vergibt sie ihrem Geliebten.

Po przeczytaniu streszczenia został wyświetlony na folii plakat Rafała Olbińskiego do opery *La Traviata*.



Uczniowie w ciągu 10 minut mieli napisać swoje spostrzeżenia i przemyślenia na temat plakatu. Pytania naprowadzały ich na właściwy ślad:

- Kogo przedstawia plakat?
- Dlaczego tak jest przedstawiona ta osoba?
- Czy można ją kojarzyć z *La Traviatą* i dlaczego?

Po napisaniu i odczytaniu kilku notatek nastąpiła kilkuminutowa dyskusja na temat trafności plakatu.

Zadaniem domowym, które mieli wykonać uczniowie, było napisanie recenzji oglądanej opery. Można było skorzystać z następujących informacji o twórcach przedstawienia:

Giuseppe Verdi *La Traviata*

Libretto: Francesco Maria Piave

Występują: Orchestre de Paris pod dyktando Yutuka Sado

Mireille Delunsch jako Violetta Valery, Matthew Polenzani jako Alfredo Germont, Zeljko Lucic jako Giorgio Germont

Reżyseria: Peter Mussbach

Produkcja: Festival d'Aix-en-Provence 2003

Na zakończenie najbardziej zainteresowany językiem włoskim uczeń otrzymał libretto w języku włoskim. Recenzje były ukoronowaniem pracy z operą na lekcji języka niemieckiego. Starałam się oprócz samego filmu przygotować materiały, które pomogłyby przez wizualizację lepiej zapamiętać treść bądź prowadziłyby do dyskusji. Lekcje

spędzone na przygotowaniu i obejrzeniu opery sprawiły ogromną przyjemność nie tylko mi, ale też kilku osobom z klasy. Mam nadzieję, że lekcja niemieckiego wpłynie pozytywnie na stosunek uczniów do opery i uwarściwi ich na odbiór kultury w języku obcym. Ten sam projekt przeprowadziłam również dwa lata wcześniej z klasą językową i dotarły do mnie echa, że niektórzy uczniowie z tamtej klasy zaczęli bardziej interesować się operą.

(październik 2007)

Materiały praktyczne

Małgorzata Szymańska¹
Opole

Jak wykorzystać ostatnie minuty lekcji

Każdy nauczyciel czasem znajduje się w sytuacji, kiedy temat lekcji jest zrealizowany, a do dzwonka zostaje dziesięć minut. Aby zapobiec panice, warto mieć pod ręką kserokopie (po jednej na ławkę) z „wypełniaczami” lekcji.

Napisałam kilka wierszyków z myślą o mojej córeczce. Pierwotnie wiersze były napisane tylko po polsku, ale po pewnym czasie dodałam wersję angielską. Aby czytanie wierszy było jednocześnie zabawą i nauką, zrobiłam z nich minizadania językowe, przydatne na różnych poziomach nauczania języka angielskiego.

I

W rogu ogrodu

Na krzaczku porzeczek

Gonił robaczka robaczek.

– Kim jesteś? – spytała dziewczynka różanolica, ściągając jednego z nich z liścia.

– Jestem motyla gaśienicą.

– Jak będziesz wyglądał robaczku ciekawy?

– Będę miał kropki na tle brązowawym.

– Jakim będziesz motylem?

– Oczywiście – Admiralem!

A teraz spróbuj przetłumaczyć wiersz, uzupełniając luki następującymi słowami: look, bug, garden, girl, butterfly (wyrazy zostały przemieszane):

In the (1) corner

On a bush of currant

One (2) was following another.

– What are you? – asked a rosy-faced little (3) taking one of them off a leaf.

– I am a butterfly caterpillar.

– What will you (4) like, nice bug?

– I will have brownish spotted wings.

– What (5) will you be?

– Admiral – naturally!

II

Przyglądam się deszczu kroplom

I nie wiem właściwie, skąd one są?

Czy ktoś wysypał je z worka?

Czy w butelce zabrakło korka?

Czy zamieniły się z piasku w wodę?

Czy chciały nam zepsuć pogodę?

Mama mówi, że są z chmurki.

To znaczy, że w chmurkach są dziurki.

Dobrze, że czasem te krople wypadają,

Bo w końcu kalosze się przydadzą.

Tym razem odgadnij, jakimi wyrazami powinno być uzupełnione angielskie tłumaczenie powyższego wiersza:

I am (1) rain drops

And I don't know where they (2) from.

Has anyone thrown them from a sack?

Has a bottle lacked a (3) ?

Have they turned from (4) into water?

Have they wanted to spoil the weather?

Mum says they come from clouds

It (5) they are in holes.

Well, it's nice drops (6) fall down

Because (7) can be put on.

III

Na puszystej chmurce leżała biedronka

Nie wiedziała o tym, że zmierza do słońka.

Podróż tę przyspieszył nagły poryw wiatru

I biedronka leciała wprost do serca żaru.

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Technicznych i Ogólnokształcących w Opolu.

Tylko traf szczęśliwy sprawił,
Że ogień biedronki nie strawił.

W poniższej wersji angielskiej tłumacz zapomniał o przedimkach. Pomóż mu naprawić ten błąd i wstaw, gdzie należy: a, an, the.

(1) ladybird was lying on (2) fluffy cloud
it didn't know it was heading for (3) sun.
This journey was sped up by (4) gust of
wind
and it was rushing into (5) heart of glow
Only oddly enough
(6) fire did not burn it all.

IV

Nieważne, czy jesteś Japończykiem czy Holendrem,
Ważne, że możesz być moim przyjacielem.
Jeśli angielski znacie,
To sposobność macie,
By zdobywać przyjaciół na całym świecie.

Uzupełnij poniższe luki popularnymi zwrotami i parafrazą dobrze znanego przysłowia. Liczba kresek odpowiada liczbie liter w wyrazach.

It doesn't matter if you come
From Japan or The Netherlands
Because we can (1) _____
What is a tool
To (2) _____ it _____ ?
Our (3) _____
Is English _____ !

V

Na stole obok arbuza
Leżała owoców gromada duża:
Były trzy złote cytrynki
I dwie pomarańczowe mandarynki.
W ich cieniu się chowały
Cztery jabłka o licach czerwonawych.
Zielonkawych osiem kiwi
Próbowało stół ożywić.
A że zieleń ta nie była soczysta
Pomoc sześciu żółtych bananów stała się oczywista.
Aby dodać blasku tejże palecie
Pięć pomarańczy stanęło w swej słonecznej toalecie.
Na ich tle dziesięć fioletowych drobnych śliwek

Przypominało urok sułtańskich rodzynek.
Zaś siedem żółto-brązowych przysadzistych gruszek

Dało posmak uczyty wielkiej, kiedy pusty brzuch

Ale zanim rzecz skończymy,
Powiedz miła czytelniczko
Czy ten stół mógł stać tam zimą?
I ile w końcu świeżych owoców
Przyniosła dzieciom mama w koszu?
A może w nudów dobie
Namalujesz ów stół sobie...

Do poniższego tłumaczenia wstaw odpowiednie liczby (słownie) oraz nazwy owoców.

On a table next to a (1)
Different types of fruit were lying.
There were (2) golden (3)
And (4) orange (5)
In their shadow (6) reddish-faced
(7)
Were hiding.
(8) greenish (9)
were trying to enliven the table.
Since that green was not juicy
Help of (10) yellow (11)
was obvious.
To give some glitter to the palette
(12) (13) appeared in their
sunny outfit.
In front of them (14) violet tiny
(15)
Resembled charm of sultanas.
And (16) yellow and brown squat
(17)
Gave hope of having a big feast when a belly
is empty
But, before we end the matter
Tell my dear reader
If the table might have stood there in winter
And how many pieces of fresh fruit a mother
Brought her children in a basket?
Maybe, if you are bored to death
You will paint the table for yourself...

VI

W parku obok ławeczki
Bawiły się trzy pieseczki.
Bardzo przy tym szczekały,

Bo się jeszcze dobrze nie znały.
 Przechwalały się ogromnie
 Co do różnic psich w ogonie:
 – „Ja mam ogon jak pierzynka.
 Gdy mi zimno nie potrzebuję kominka”.
 Na to rzekł drugi:
 – „Kaźde drzwi zamknąć umiem
 moim ogonem długim”.
 – „W największy upał swój wachlarz uruchamiam,
 aby mnie doskonale schładzał”
 – odparł psiak trzeci.
 Ku wielkiemu zdumieniu, znienacka
 Zobaczyli innego psiaczka.
 Przed nimi osłupiałymi stał ten czwarty
 Z ogonka całkowicie odarty.
 Nagle krzyknął pierwszy – bury:
 – „A cóż to za wybryk natury?!”
 – „Jestem z rodowodem urodzony
 z mody ludzkiej ogonka pozbawiony”
 – wyjaśnił przybysz jakoś smutnie.
 I tak poznawszy wersji ogona wiele
 Rozstali się wszyscy jako przyjaciele.
Teraz czasowniki podane w nawiasach zapisz w odpowiedniej formie czasów przeszłych (Past Simple lub Past Continuous):
 In the park next to a bench
 Three dogs (1) (play).
 They (2) (bark) loudly
 Cause they (3) (not know) one another exactly.
 They (4) (boast) about their tails a lot
 – „Mine is like a quilt
 When I'm cold
 I don't need a fireplace”.
 The second one (5) (say):
 – „I can close each door
 with my long tail”.
 – „In the biggest heat I turn on my fan
 to cool me down”
 – (6) (boast) the third dog.
 To great astonishment, all of a sudden,
 They (7) (see) another doggie.
 In front of them-astounded
 That fourth one without a trace of a tail (8)
 (stand).
 Out of the blue, the first-grey (9)
 (shout):

– „What a freak of nature!?”
 – „I (10) (be born) with a pedigree
 by human fashion I've lost my tail”
 – (11) (explain) the new comer somehow sadly.
 Having known many kinds of tails
 They all parted as the good friends.

VII

Nazajutrz spotkały się pieski ponownie
 By tym razem zrobić coś dobrego polubownie.
 Zobaczyły pieska głodnego
 I postanowił każdy dać mu coś smacznego.
 Pierwszy – bury
 Przyniósł mu kawał wołowej skóry.
 Rudy – drugi
 Dał kiełbasy kawałek długi.
 Ten bezogoniasty
 Miał w pysku szynki cztery plastry.
 A trzeci – czarny w białe kropki
 Podarował kurzych łapek dwa pełne worki.
 Głodny piesek się uradował
 I szybko prezenty pochował.
 Zauważyły jednak pieski z żalem,
 Że ich kolega był smutny dalej.
 „Dlaczego?” – spytały na drugi dzień z rana
 „Bo ja nie mam swego pana”.
Nasz roztrzepany tłumacz zapomniał wpisać przedimki i liczebniki porządkowe. Czy pomożesz mu naprawić ten błąd?
 (1) next day (2) dogs met again
 to do something good this time together.
 They saw (3) hungry little dog
 and each decided to give him something tasty.
 (4) (5) – grey one
 brought him (6) piece of oxhide.
 Red-(7) (8) one
 gave him (9) long sausage.
 That tail-less one
 had in his muzzle four slices of ham.
 And (10) (11) – black one with
 white spots
 presented two sacks of chicken feet
 (12) hungry little dog was very delighted
 and hid (13) gifts quickly.
 However, (14) dogs noticed with sorrow
 that their new friend was still sad.

„Why?” – they asked (15) morning after
 „Cause I haven't got my own master”.

VIII

Kolejnego dnia, w południe
 odbyła się psia narada.

Pieski stwierdziły jednomyślnie,
 że musi się znaleźć jakaś rada.

Nie chciały patrzeć beczynnie
 jak ich przyjaciel ze smutku chudnie.

Może któryś z naszych panów
 przyjąłby go do swego domu.

– „Mój pan ma duży dom z ogrodem,
 więc z drugim psem poradzi sobie”

– powiedział rudzielec.

Szczeknięciem zaprosił smutnego psiaka
 i ruszyli na podbój serca tego pana.

Wstaw czasowniki w nawiasach w odpowiedniej formie:

In the middle of the next day
 the dogs (1) (have) their debate.

They (2) (decide) in unison
 to (3) (find) some advice soon.

The dogs (4) (not want) to watch idly
 their friend lose weight with sorrow daily.

Maybe one of our owners
 would take him to his house.

– „My master (5) (have) a big house with
 a garden

so he can cope with another dog”

– (6) (say) the red one.

With friendly barking he invited the poor thing
 to set off to conquer the master's heart.

Mam nadzieję, że powyższe wierszyki i związane z nimi ćwiczenia będą źródłem efektywnej nauki, dobrej zabawy i pełnej satysfakcji.

Dla samouków dołączam klucz:

I (1) garden, (2) bug, (3) girl, (4) look, (5) butterfly

II (1) watching, (2) come, (3) stopper, (4) sand, (5) means, (6) sometimes, (7) wellies

III (1) A, (2) a, (3) the, (4) a, (5) the, (6) the

IV (1) make friends, (2) make it come true, (3) friend in need indeed

V (1) watermelon, (2) three, (3) lemons, (4) two, (5) tangerines, (6) four, (7) apples, (8) eight, (9) kiwi-
 fruits, (10) six, (11) bananas, (12) five, (13) oranges, (14) ten, (15) plums, (16) seven, (17) pears

VI (1) were playing, (2) were barking, (3) didn't know, (4) were boasting, (5) said, (6) boasted, (7) saw, (8) was standing, (9) shouted, (10) was born, (11) explained

VII (1) the, (2) the, (3) a, (4) the, (5) first, (6) a, (7) the, (8) second, (9) a, (10) the, (11) third, (12) the, (13) the, (14) the, (15) the

VIII (1) had, (2) decided, (3) find, (4) didn't want, (5) has, (6) said.

(lipiec 2008)

Dorota Żuchowska¹
 Łódź



Nie tylko gry dydaktyczne

Każdy nauczyciel niejednokrotnie się przekonał, jak efektywne jest stosowanie w praktyce dydaktycznej łacińskiej maksymy *varietas delectat*. Zmieniamy zatem podręczniki, formy i metody pracy z uczniami, stosujemy coraz nowsze ćwiczenia. Dydaktyka języka łacińskiego, niesłusznie zwanego martwym (wszak już Tuwim pisał:

„...jakiz to język martwy, jeśli nie wiedząc przetrwał tysiąclecia”), również ulega zmianom. Ćwiczenia łacińskie nie tylko w swej treści, ale także formie stają się nowoczesne. Aby nie być gołosłowną, prezentuję kilka gier dydaktycznych utrwalających materiał fleksyjny i leksykalny. Zgodnie z tytułem *Nie tylko gry dydaktyczne*, poniżej proponuję kilka,

¹ Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego w XVIII i XXIV Liceach Ogólnokształcących w Łodzi.

mam nadzieję, interesujących ćwiczeń. Zwróć one uwagę zwłaszcza tych, którzy śladów łaciny szukają w językach nowożytnych.

■ Gry dydaktyczne

Deklinacje

1. Klasa dzieli się na trzy- lub czteroosobowe grupy. Każda grupa losuje po pięć kartoników z wydrukowanymi formami deklinacyjnymi (np. rzeczownik z przymiotnikiem). Zadanie polega na umieszczeniu kartoników na właściwym miejscu planszy znajdującej się w widocznym miejscu, np. na tablicy.

Wzór kartoników:

BESTIAS FERAS
MARIS NIGRI
AGRORUM LATORUM
VOCE MAGNA
REM SACRAM

Wzór planszy:

GEN.SG.	ABL.SG.
NOM.PL.	VOC.PL.
VOC.SG.	ABL.PL.
GEN.PL.	ACC.PL.
ACC.PL.	NOM.SG.
DAT.SG.	DAT.PL.

2. Gra *Bingo!* Pięć lub sześć grup albo par otrzymuje planszę z wydrukowanymi sześcioma formami deklinacyjnymi. Powinny być one różne na każdej planszy, ale dla nadania grze kolorytu niektóre mogą się powtarzać. Nauczyciel na małych kartkach przygotowuje polskie odpowiedniki słów z plansz. Gdy grupy są gotowe, nauczyciel czyta po kolei słowa. Pierwsza zgłaszająca się osoba dostaje kartkę i kładzie ją na właściwym

miejscu swojej planszy. Grupa, która jako pierwsza zapełni swoją planszę, krzyczy *Bingo!*

Wzór planszy:

LIBRIS	VERBI	MODO
CASARUM	AGRICOLAM	LUPE

Wzór kartek z tłumaczeniami:

WILKAMI, DOMÓW, KSIĄŻKI, WILKU, DOMU, SŁOWEM, SPOSOBEM, KSIĄŻKOM, ROLNIK, SŁOWA, ROLNIKA

Koniugacje

Klasa zostaje podzielona na grupy, każda z nich otrzymuje od nauczyciela arkusz zadaniowy (planszę) z wydrukowanymi nazwami gramatycznymi form koniugacyjnych. Nauczyciel na małych kartkach przygotowuje dowolnie wybrane czasowniki w różnych formach koniugacyjnych. Gdy grupy są gotowe, nauczyciel głośno odczytuje wybrany czasownik. Zadaniem uczniów jest jak najszybciej rozpoznać formę i zgłosić to nauczycielowi. Ten, który zrobi to pierwszy, otrzymuje kartkę i kładzie ją na właściwym miejscu swojej planszy. Wygrywa grupa, która najszybciej zapełni swoją planszę.

Wzór kartek z czasownikami:

LEGUNTUR, AGERIS, CANTARI, AEDIFICABAMINI,
RELINQUERIS, TENUISSE, VENIS, PUTATE, FUTIT,
DESCRIBERIS, ROGABIMUS, SCRIBI, MONEBAMUS,
COGNOSCE, PUNITUS SUM, RELATUS ESSE.

Wzór planszy:

indicativus praesentis passivi, 3 persona pluralis	indicativus futuri I activi, 2 persona singularis
indicativus futuri I passivi, 2 persona singularis	infinitivus perfecti activi
indicativus perfecti activi, 3 persona singularis	indicativus praesentis passivi, 2 persona singularis
indicativus imperfecti activi, 1 persona pluralis	imperativus praesentis, 2 persona singularis

infinitivus praesentis passivi	indicativus imperfecti passivi, 2 persona pluralis
indicativus praesentis activi, 2 persona singularis	imperativus praesentis, 2 persona pluralis
indicativus futuri I activi, 1 persona pluralis	infinitivus praesentis passivi
indicativus perfecti passivi, 1 persona singularis	infinitivus perfecti passivi

Leksyka

Gra *Sprzedawca słów* polega na gromadzeniu słownictwa wokół podanych tematów, np. 1. Schola, 2. Familia, 3. Exercitus. Gra służy wyłącznie utrwaleniu słownictwa, dlatego uczniowie muszą uprzednio posiadać zasób wyrazów niezbędny do tej zabawy. W zabawie biorą udział trzy grupy uczniów oraz Sprzedawca słów (nauczyciel). Sprzedawca słów ma po 8 wyrazów dla każdego tematu wydrukowanych na kartonikach (dla urozmaicenia można dodać kilka niepasujących).

Przebieg gry:

1. Grupy losują tematy.
2. Nauczyciel (Sprzedawca słów) proponuje po kolei słowa do sprzedaży.
3. Słowo otrzymuje przedstawiciel grupy, który jako pierwszy wyraził chęć kupna.
4. Jeśli do proponowanego przez nauczyciela słowa zgłosiło się więcej chętnych, Sprzedawca słów daje je grupie właściwej, a pozostali otrzymują po karnym punkcie.
5. Po sprzedaniu wszystkich słów następuje rozliczenie:
 - za każde poprawnie kupione słowo grupa otrzymuje 1 pkt,
 - za słowo niewłaściwe dla danego tematu 1 pkt ujemny,
 - za chęć kupna niewłaściwego słowa 1 pkt ujemny.
6. Wygrywa grupa z największą liczbą punktów.

Wzór kartek ze słowami:

Schola: liber, tabula, magistra, magister, aula, discipulus, discipula, quadernum

Familia: mater, pater, filius, filia, uxor, maritus, avus, avia
 Exercitus: miles, gladius, equus, cornu, impetus, arma, peditatus, equitatus

Ćwiczenia

1. Uzupełnij tabelę właściwymi słowami w podanych językach:

polski	łaciński	angielski	niemiecki	francuski
			leicht	
broda				
		cat		
				chœur
			kochen	
	crocodilus			
dyskutować				
		dramatic		
				vin
	studere			

2. Zgromadź polskie słownictwo wokół wyodrębnionych tematów następujących łacińskich słów: audio, audi -re; ars, art -is; calor, calor -is; video, vid -ere, vidi, vis -um; commun -is, -e

3. Podaj łaciński źródłosłów następujących wyrazów polskich:

minimalny, ofensywa, tekst, wertować, katedra, prezentować, humorystyczny, adoracja, spektakularny, korekta

4. Podaj łacińską etymologię oraz znaczenie polskie następujących słów:

wł. naso, ang. ear, ang. subscribe, fr. front, wł. labbri, ng. science, wł. ospite, fr. pied, ang. glory, fr. mont

5. Połącz w pary włoskie i łacińskie wyrazy mające to samo znaczenie, a następnie podaj ich angielskie odpowiedniki:

łacina	włoski	angielski
1. pietas, -atis	a) sensibilità	
2. ambitio, -onis	b) desiderio	
3. desperatio, -onis	c) diligenza	
4. patientia, -ae	d) disperdere	
5. perfectio, -onis	e) suspizione	
6. perfidia, -ae	f) pazienza	

7. diligentia, -ae	g) pietà	
8. desiderium, -i	h) pietanza	
9. suspicio, -onis	l) perfezione	
10. sensibilitas, -atis	j) disperazione	
	k) ambizione	
	l) perfidia	
	ł) susina	

(kwiecień 2008)

Olga Aleksandrowska¹
Wejherowo



Angielskie krzyżówki maturalne – część II²

Proponuję krzyżówki zawierające słownictwo z działów: żywienie, zakupy i usługi, podróżowanie i turystyka oraz kultura i sport. Rozwiązując krzyżówki tematyczne, uczniowie mogą sprawdzić swój zasób słownictwa z poszczególnych dziedzin po zakończeniu rozdziału z podręcznika lub potraktować je jako dodatkową relaksującą formę powtórzenia tuż przed ustnym i pisemnym egzaminem maturalnym.

ANSWERS

■ Food and drink

ACROSS: 2. soup, 3. fat, 4. menu, 5. raisins, 6. chop, 7. herbs, 8. wine, 9. cabbage, 10. canteen, 11. cutlery, 12. dessert, 13. beer, 14. boil, 15. vegetarianism, 16. egg, 18. cocoa, 19. tip, 20. snack, 21. honey

DOWN: 1. peach, 2. sugar, 3. pea, 4. tin, 5. restaurant, 6. pie, 7. spice, 8. raw, 9. bottle, 10. fish, 11. cream, 12. recipe, 13. blender, 14. yummy, 15. oven, 16. rice, 17. sweets, 18. nut, 19. pork, 20. sour, 21. ham

■ Shopping and services

ACROSS: 1. change, 2. complaint, 3. sample, 4. bargain, 5. stall, 6. cash, 7. advertisement, 8. goods, 9. receipt, 10. delivery, 11. loan, 12. queue, 13. till, 14. label

DOWN: 1. customer, 2. purchase, 3. savings, 4. barter, 5. sales, 6. trolley, 7. discount, 8. profit, 9. refund, 10. dairy, 11. price

■ Travelling and tourism

ACROSS: 1. facilities, 2. resort, 3. souvenir, 4. brochure, 5. arrival, 6. map, 7. guide, 8. agrotourism, 9. traffic, 10. luggage, 11. passport, 12. hike, 13. passenger

DOWN: 1. foreigner, 2. ferry, 3. crew, 4. insurance, 5. fare, 6. camp, 7. guest, 8. sightseeing, 9. underground, 10. vacant, 11. flight, 12. cycle, 13. trip, 14. tent

■ Culture

ACROSS: 1. soundtrack, 2. genre, 3. exhibition, 4. star, 5. fame, 6. playwright, 7. props, 8. frame, 9. encore, 10. entertainment, 11. title, 12. choir, 13. musician, 14. broadcast, 15. headline

DOWN: 1. statue, 2. trailer, 3. cast, 4. review, 5. performance, 6. composer, 7. poem, 8. stage, 9. tape, 10. sculpture, 11. newsreel, 12. ode, 13. rehearsal, 14. plot, 15. audience, 16. novel, 17. tabloid, 18. art

■ Sport

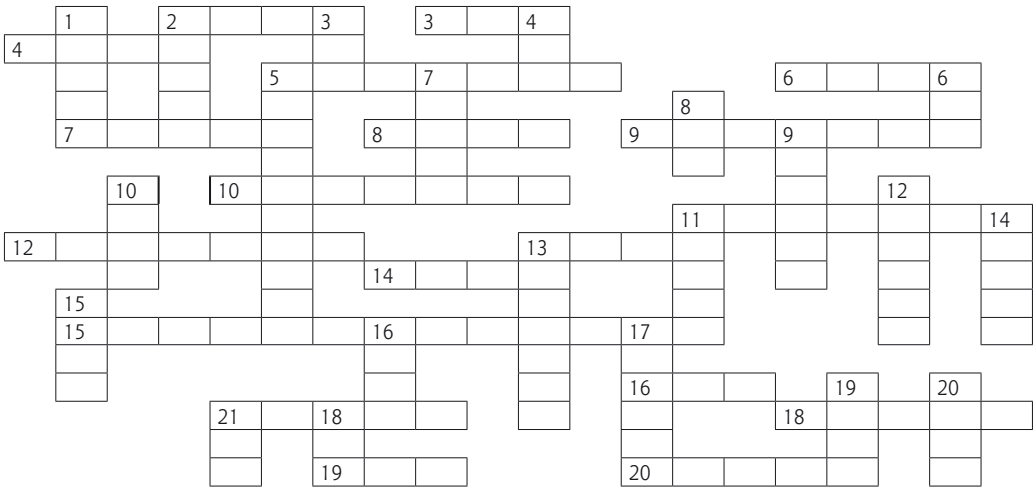
ACROSS: 1. goal, 2. beat, 3. match, 4. record, 5. race, 6. cup, 7. competition, 8. pitch, 9. draw, 10. rink, 11. loser, 12. ski, 13. dive, 14. coach, 15. fan, 16. gymnastics, 17. trainers, 18. athlete, 19. oar

DOWN: 1. game, 2. exercise, 3. fair, 4. stadium, 5. archery, 6. winner, 7. championship, 8. injury, 9. doping, 10. handball, 11. helmet, 12. spectator, 13. penalty, 14. team

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Króla Jana III Sobieskiego w Wejherowie.

² Część I ukazała się w nrze 1/2008. Zamieściłam w niej krzyżówki dotyczące następujących działów tematycznych: człowiek, dom, szkoła, praca, życie rodzinne i towarzyskie.

FOOD AND DRINK



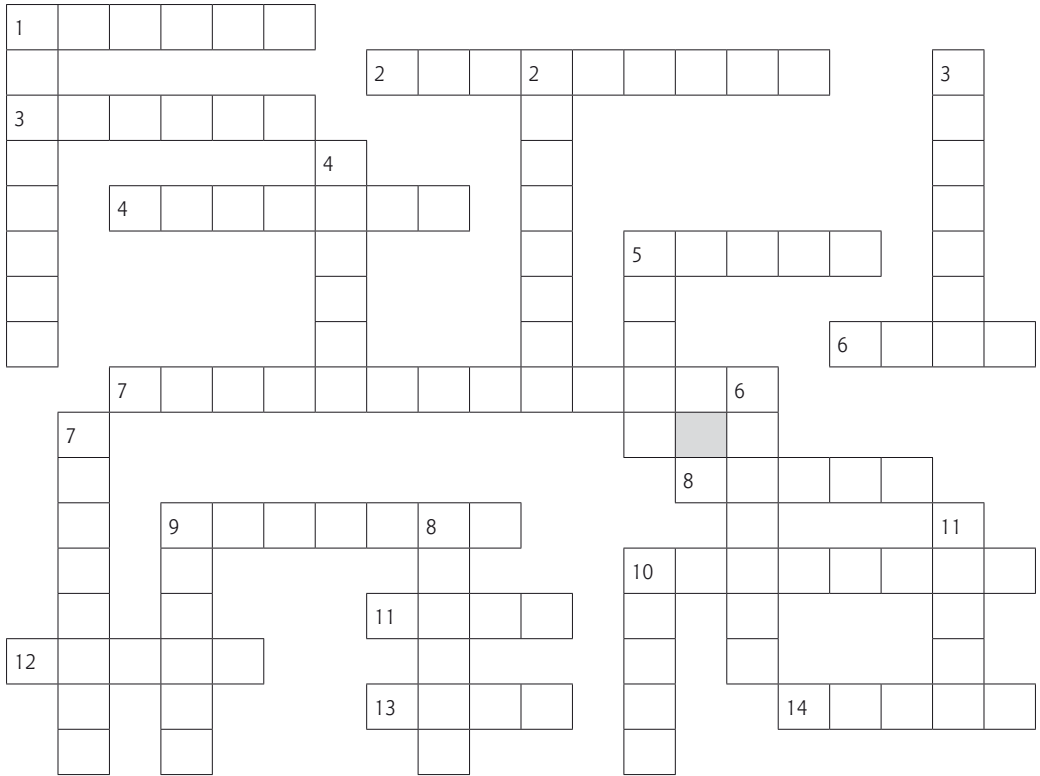
ACROSS

- 2 a liquid food prepared from meat, fish, or vegetable stock
- 3 the ester of glycerol
- 4 a list of the dishes to be served or available for a meal
- 5 sweet dried grapes
- 6 to cut foods into small bits
- 7 aromatic plants, a.g. thyme or oregano
- 8 a beverage made of the fermented juice of any of various other fruits or plants
- 9 green vegetable used for making 'bigos'
- 10 a recreation hall or social club where refreshments are available
- 11 utensils such as knives, forks, and spoons
- 12 a usually sweet course, e.g. pie, cake, or ice cream, served at the end of a meal
- 13 a fermented alcoholic beverage
- 14 you must ... water if you want to make coffee
- 15 a diet of vegetables, grains, fruits, nuts, and seeds, with or without eggs and dairy products
- 16 it is laid by a hen
- 18 you get this delicious drink by adding some brown powder to milk
- 19 a waiter can receive it from a satisfied customer
- 20 a light, quick meal eaten between, or instead of, a main meal
- 21 a sweet substance, such as nectar

DOWN

- 1 the soft juicy fruit of this tree, having yellow flesh, downy, red-tinted yellow skin
- 2 sweetens food
- 3 although treated as a vegetable in cooking, it is botanically a fruit
- 4 sealed metal container for food or drink
- 5 a place where meals are served to the public
- 6 e.g. apple, or pumpkin ...
- 7 aromatic substance of vegetable origin used for flavouring food
- 8 in a natural condition, not cooked, e.g. ... meat
- 9 a glass or plastic vessel used for storing drinks or other liquids
- 10 e.g. tuna, salmon or herring
- 11 usually the thick white liquid added to desserts or eaten as an ingredient
- 12 a set of directions with a list of ingredients for making or preparing something, especially food
- 13 an electrical appliance with whirling blades for chopping, mixing, or liquefying foods
- 14 very pleasing to the taste or smell; delicious
- 15 kitchen appliance used for baking or roasting
- 16 eaten a lot in Asia
- 17 e.g. candies
- 18 eatable seed which has a hard shell
- 19 the flesh of a pig or hog used as food
- 20 the taste experience when vinegar or lemon juice is taken into the mouth.
- 21 a cut of meat from the thigh of a hog

SHOPPING AND SERVICES



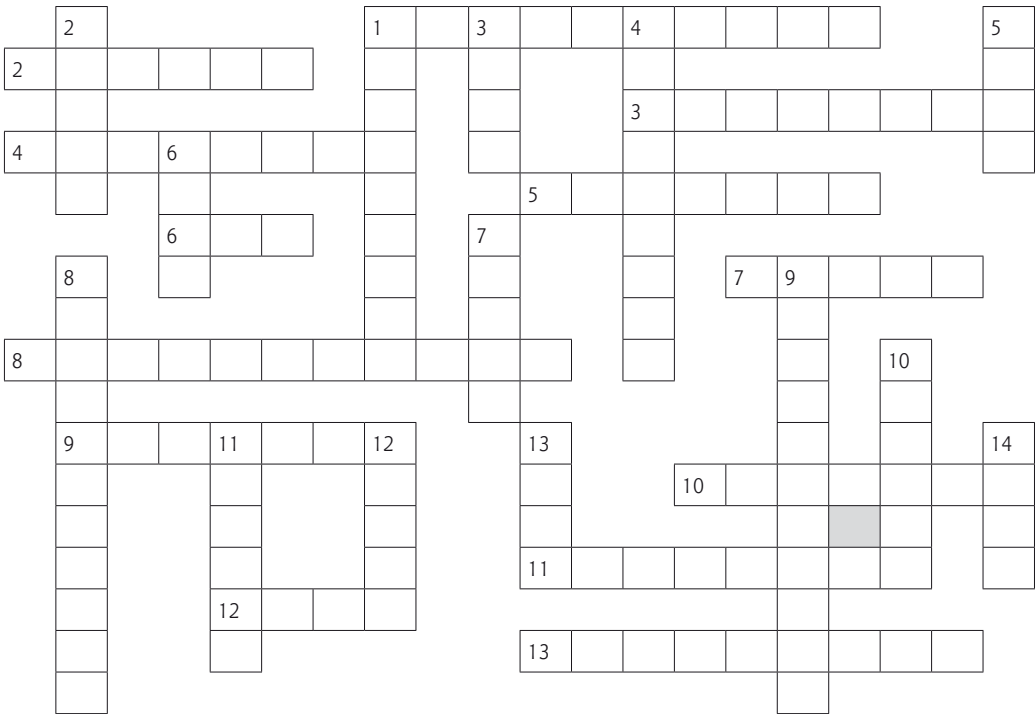
ACROSS

- 1 money returned when the price of something is less than the money paid
- 2 if you're dissatisfied with a product, you can make a ...
- 3 you don't need to buy the whole thing, just take a ... to see if you like it
- 4 a product which is a good occasion to buy
- 5 a small open shop from which things are sold in the street
- 6 you can pay by credit card or in ...
- 7 a notice in a newspaper or on TV which promotes a product
- 8 things for sale, products
- 9 a written statement that somebody has received money or goods
- 10 a service of bringing letters/goods to houses
- 11 an amount of money which is lent
- 12 a line of people waiting to buy something
- 13 a drawer or box for money in a shop or bank
- 14 a piece of paper fixed to something with a description of what it is

DOWN

- 1 a person who buys something in a shop
- 2 thing(s) you've bought
- 3 money you've been saving for some purpose
- 4 exchanging goods for other goods
- 5 an occasion when goods are sold at a lower price than usual
- 6 when you buy in a supermarket you can put there your items
- 7 a reduction in price
- 8 money gained in business
- 9 repayment
- 10 a shop where milk, butter, eggs, etc. are sold
- 11 the amount of money a product costs

TRAVELLING AND TOURISM



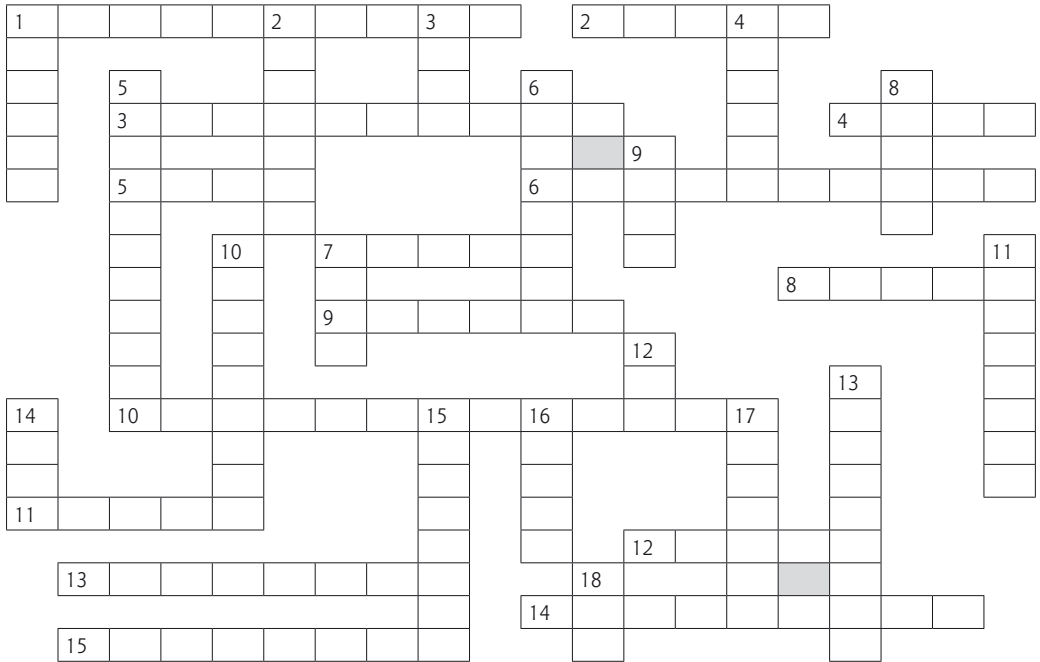
ACROSS

- 1 buildings or services provided for a special purpose; e.g. sports ...
- 2 a place where a lot of people go on holiday
- 3 a thing that can be bought as a reminder of some place
- 4 a small magazine with pictures and information about the holiday places
- 5 the act of coming to some place; opposite of 'departure'
- 6 a representation, usually on paper, of some region
- 7 a person employed to show others some places of interest and to give information about them
- 8 a form of tourism where tourists spend holidays on farms or other rural areas
- 9 vehicles moving along a road
- 10 bags or cases you take on holiday
- 11 an official document identifying the holder as a citizen of a given country
- 12 to take a long walk in the countryside or mountains
- 13 a person travelling by means of public transport

DOWN

- 1 a person coming from a different country
- 2 a boat that carries people and goods over water
- 3 all the people working on a ship/plane, etc.
- 4 a contract made by a company to guarantee compensation for illness or damage
- 5 money charged for a journey by bus or ship
- 6 a place where people can stay in tents for holidays
- 7 someone who is invited for a visit
- 8 visiting places of interest as a tourist
- 9 the tube
- 10 not filled or occupied – about rooms or seats
- 11 a journey made by air
- 12 to ride a bike
- 13 a short journey made for pleasure or on business
- 14 a shelter made of canvas used for camping

CULTURE



ACROSS

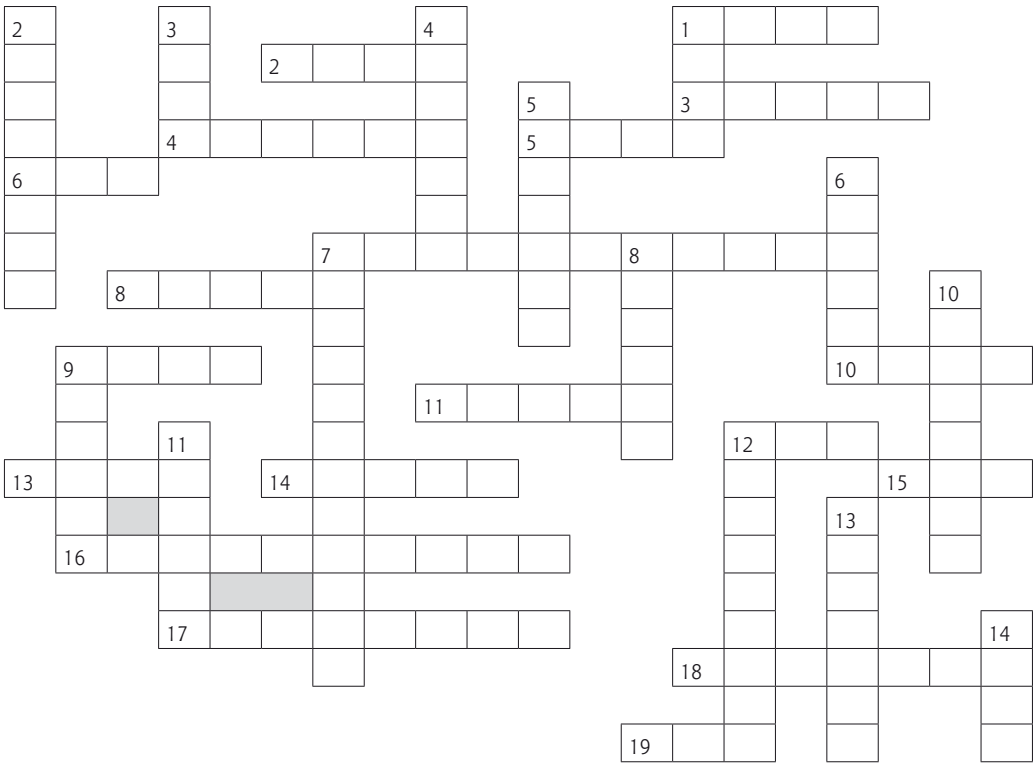
- 1 the recorded music from a film
- 2 a particular type of literature, e.g. a short story
- 3 a public display of works of art
- 4 about an artist or sportsman whose achievements are outstanding
- 5 the state of being very well-known
- 6 a person who writes plays
- 7 objects used in a theatrical performance
- 8 any of the single photos that a cinema film is made of
- 9 when an audience has liked the performance and wants to see/hear it again, they call for it
- 10 a general term for things that give pleasure and fun to an audience
- 11 the name of a book or a film
- 12 an organized group of singers
- 13 a person who plays a musical instrument
- 14 a radio/television programme
- 15 the caption of a newspaper article, usually set in large letters

DOWN

- 1 a figure of a person/animal carved out in stone
- 2 an advertisement, usually in the form of a brief excerpt, for a new film

- 3 actors playing in a film or play
- 4 a critical assessment of a book or film
- 5 a general term for an event, a concert or show
- 6 a person who writes music, opera or poetry
- 7 a piece of creative writing in verse
- 8 a platform on which actors play
- 9 if it's magnetic, then you can record sounds, pictures or information on it
- 10 an artwork created by shaping hard or plastic material
- 11 a short cinema documentary film about recent events
- 12 a lyric poem usually addressed to a particular subject, originated in Ancient Greece
- 13 a practice performance of a play or performance
- 14 a plan of events in a novel or play
- 15 a group of people who have come to enjoy a play, show or concert
- 16 a long, fictional story in prose
- 17 a type of a newspaper with light, popular and often scandalous news stories
- 18 a general term covering a wide range of human creative activities like painting, music, dance, etc.

SPORT



ACROSS

- 1 when a point is scored in football
- 2 to defeat someone in a game
- 3 a football game
- 4 a person's biggest personal or world achievement
- 5 a contest between runners
- 6 an object awarded as a prize in a competition, e.g. the World ... in football
- 7 a contest
- 8 a sports ground for football
- 9 a completed game in which neither side wins
- 10 a specially prepared place for skating
- 11 opposite of 'winner'
- 12 to move over snow on skis as a sport
- 13 to jump head first into water
- 14 a trainer
- 15 physical exercises performed as a sport
- 16 a supporter of some team or player
- 17 soft shoes worn by sportsmen while exercising
- 18 a competitor in athletics
- 19 a piece of rowing equipment

DOWN

- 1 a fun or sports activity
- 2 an activity requiring physical or mental effort
- 3 playing according to the rules
- 4 a large sports field with a sitting area for spectators
- 5 a sport in which a bow and arrows are used
- 6 a person who is the best in a contest
- 7 a contest to decide who is the leader
- 8 a physical harm to a person
- 9 a game in which players throw a ball to each other
- 10 taking an illegal drug in order to achieve a better result in sport
- 11 a piece of protective clothing worn in fencing
- 12 a person who has come to watch a sports game
- 13 a form of punishment in football
- 14 a group of players forming one side in a sport

(czerwiec 2008)

Katarzyna Deleżyńska¹
Warszawa

Przykładowe testy maturalne z języka angielskiego dla ucznia niedosłyszącego

Nauczyciele pracujący w szkołach z oddziałami integracyjnymi wiedzą, że praca z młodzieżą z dysfunkcjami jest zupełnie inna i egzamin maturalny też różni się zasadniczo od egzaminu, do którego przystępuje młodzież w pełni sprawna. Tymczasem na naszym rynku księgarskim nie ma ani jednej pozycji z przykładowymi testami maturalnymi z języka angielskiego dla ucznia niedosłyszącego. Oprócz trzech egzaminów maturalnych z lat 2005, 2006 i 2007 (obecnie również 2008) i jednego przykładowego egzaminu w informatorze Centralnej Komisji Egzaminacyjnej uczniowie niedosłyszący nie mają z czym pracować, na czym ćwiczyć, nie mają możliwości sprawdzenia swoich umiejętności, bo nie istnieją dla nich żadne materiały dodatkowych.

W odpowiedzi na niezadowolenie, pretensje, a czasem wręcz rozpacz rodziców i uczniów, pracując z uczniami niedosłyszącymi, opracowuję ćwiczenia, zadania maturalne a nawet całe przykładowe testy egzaminacyjne, dzięki którym mogę prowadzić zajęcia przygotowujące do matury z języka angielskiego. Układając zadania testowe, ściśle stosuję się do wymagań egzaminacyjnych z języka angielskiego podanych w informatorze CKE. Zatem testy przygotowane przeze mnie są zgodne ze standardami wymagań egzaminacyjnych, które uwzględniają możliwości percepcyjne uczniów niedosłyszących.

Poniższe testy przygotowałam tylko dla poziomu podstawowego, gdyż na poziomie rozszerzonym zadania egzaminacyjne dla osób niesłyszących są takie same jak dla osób bez dysfunkcji.

Test 1

Rozumienie tekstu czytanego

Przeczytaj dokładnie tekst. Zrób zadania 1, 2, 3 i 4 do tego tekstu.

Going to school in the UE

There is a multitude of different educational systems in Europe. What and how a teacher teaches and a pupil learns in Poland is often very different to, for example France. If we're all to become members of a united Europe many believe we should have a united system of education. However, it seems that member countries have decided that they would prefer to retain freedom in this area, but the EU can still criticise any aspect of their system it does not approve of. So in the end we may find a few changes will still have to be made.

Criticism has often been directed at a school for being too remote from "real" life. However, voices are also being heard in favour of granting schools a certain amount of seclusion in order to prevent them from being too directly exposed to negative social influences. Secondary schools have also been under attack for not attaining the performance levels that they should and for operating in a wasteful and costly fashion.

„World of English”, nr 2/2000, s. 12.

Zadanie 1. Przeczytaj dokładnie zdania. Podkreśl TRUE, jeśli zdanie jest prawdziwe. Podkreśl FALSE, jeśli zdanie jest fałszywe. (6 pkt)

1. There are many educational systems in Europe. TRUE/FALSE
2. There should be a similar system of education in the EU countries TRUE/FALSE
3. Many countries have decided to keep independence in this are. TRUE/FALSE
4. The EU criticise any aspect of schooling it doesn't accept. TRUE/FALSE
5. Schools have often been criticised for being too isolated. TRUE/FALSE
6. Secondary schools have never been attacked. TRUE/FALSE

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym im. Heleny Modrzejewskiej w Warszawie.

Zadanie 2. *Przeczytaj dokładnie zdania. Wybierz i podkreśl jedno właściwe słowo.* (6 pkt)

1. There are many different/similar systems of education in Europe.
2. We should have a similar/different system of education in the EU member countries.
3. The EU doesn't accept/criticise some aspects of educational systems in member countries.
4. Some/Many changes will have to be made.
5. Schools have been criticised for being too close/far away from "real" life.
6. Schools shouldn't be exposed to bad/good social influence.

Zadanie 3. *Odpowiedz na pytania pełnymi zdaniami.* (6 pkt)

1. Are all educational systems in Europe the same?
.....
.....
2. Are the ways of teaching in Poland and France different?
.....
.....
3. Why should we have a united system of education in the EU?
.....
.....
4. What have the member countries decided?
.....
.....
5. What will have to be made?
.....
.....
6. What has a school often been criticised for?
.....
.....

Zadanie 4. *Uzupełnij zdania wyrazami z ramki. Jeden wyraz jest niepotrzebny.* (5 pkt)

teach	member	freedom	educational
	secondary	attack	

1. Before 2000 there were 15 countries in the UK.
2. There are many different systems in Europe.
3. Many schools have been criticised for being too costly.

4. Some in the area of education is needed.
5. The teacher is to and the student is to learn.

Reagowanie językowe w codziennych sytuacjach

Zadanie 5. *Przeczytaj uważnie zadanie. Które zdanie (a czy b) jest typowe dla każdej osoby? Zaznacz kółkiem jedną prawidłową odpowiedź.* (5 pkt)

1. A gardener
 - a) Where does it hurt?
 - b) These plants need watering.
2. A hotel receptionist
 - a) Single or double room?
 - b) What would you like to drink?
3. A secretary
 - a) May I take a message?
 - b) Cash or credit card?
4. A vet
 - a) Can I see your ticket please?
 - b) What seems to be the problem?
5. A dentist
 - a) You need a filling.
 - b) How tall are you?

Zadanie 6. *Przeczytaj uważnie pytania i wybierz prawidłową odpowiedź. Jedna odpowiedź nie pasuje do żadnego pytania.* (7 pkt)

1. How old are you?	A. Yes, I do.
2. What is your favourite school subject?	B. At 7.
3. Do you like reading?	C. 20.
4. How much is this?	D. History.
5. What does your sister do?	E. It's £20.
6. What time does the film start?	F. Fine, thanks.
7. Would you like to go to the cinema?	G. She is a doctor.
	H. With pleasure.

Odpowiedzi:

- 1 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7

Zadanie 7. *Do podanych wyrazów dobierz wyraz o przeciwnym znaczeniu. Jeden wyraz jest niepotrzebny.* (5 pkt)

- | | |
|-----------------|---------------|
| 1. wrong | 4. cool |
| 2. long | 5. big |
| 3. polite | |

short small short warm right rude tall

Zadanie 8. Gdzie można zadać takie pytanie? Wpisz odpowiednią nazwę miejsca do podanych pytań. (5 pkt)

- How long are you waiting?
- Are you having a good time?
- How much are tomatoes?
- What's on today?
- What is the problem?

at the doctor's in the supermarket
at the bus stop at the cinema at the party

Rozpoznawanie i stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych

Zadanie 9. Zaznacz kółkiem poprawną odpowiedź. (5 pkt)

- What did you do yesterday?
 - I went for a walk.
 - I go for a walk.
 - I've gone for a walk.
- What is your dog's name?
 - My dog name is Rex.
 - My dog's name is Rex.
 - My dog's name was Rex.
- Where were you born?
 - I was in Warsaw.
 - I was born in Warsaw.
 - I born in Warsaw.
- What are you doing?
 - I am writing a letter.
 - I was writing a letter.
 - I write a letter.
- Is she your friend?
 - No, she didn't.
 - Yes, she did.
 - Yes, she is.

Zadanie 10. Wybierz właściwy wyraz i podkreśl go. (5 pkt)

- Yesterday she **wasn't/weren't** at school.
- How **much/many** is this book?
- We **have/having** dinner at 7 every day.
- Does/Do** your friends like football?
- Is/Are** you going to do it now?

Zadanie 11. Opisz swój wczorajszy dzień. Uzupełnij zdania. (6 pkt)

- Yesterday I up at 7.

- I a shower and got dressed.
- I my lessons at 8.
- I dinner at 5 p.m.
- In the evening I a film on TV.
- I to bed at half past 11.

Przetwarzanie i pisanie tekstu

Zadanie 12. Przeczytaj tekst o Jane. (10 pkt)

This is my best friend Jane. She lives in the United Kingdom. She is 16 and she goes to secondary school. Her favourite subjects are history and geography. She likes history because she is interested in archeology and ancient history. She also likes geography because she likes travelling. Last year she was in Egypt where she saw the pyramids and ancient temples. She enjoyed this trip very much. In the future she would like to be an archeologist.

Napisz podobny tekst o Mary, która mieszka w USA, ma 19 lat, uczy się w szkole średniej, interesuje językami obcymi i chce zostać nauczycielką. Wymyśl, jak spędziła ostatnie wakacje, gdzie była i co zwiędziła.

Zadanie 13. Napisz list do kolegi/koleżanki. Zaprosz kolegę/koleżankę na wspólny wyjazd w góry. Napisz, dokąd pojedziecie, jakim środkiem transportu i kiedy. Napisz, co ma ze sobą zabrać, gdzie się zatrzymacie i ile będzie kosztował ten wyjazd. (20 pkt)

Zadanie 14. Odpowiedz na pytania pełnymi zdaniami. (10 pkt)



- Who can you see in the picture?
.....
- Where is the boy?
.....

3. What is the boy wearing?
.....
4. What is the boy doing?
.....
5. How do you usually spend your free time?
.....

Test 2

Rozumienie tekstu czytanego

Przeczytaj uważnie tekst. Zrób zadania 1, 2, 3 i 4 do tego tekstu.

CITY OF YORK

Tourists from all over the world come to York to visit the Shambles, one of the best-preserved medieval streets in Europe. The street was home to the butchers of York and some of the buildings date back to 1350.

One of the most famous people who lived in the street was Margaret Clitherow, wife of a butcher and daughter of famous Lord Mayor. She was accused of treason for harbouring Catholic priests in the Elizabethan era and crushed to death under a huge weight of stones when she refused to answer the inquisitors' questions.

Today in York you can find bookshops, restaurants, clothing and sweet shops as well as many fine examples of medieval architecture.

The Viking centre is unique, once experienced – never forgotten. This is no waxworks, but rather the closest you'll ever get to time travel, the sights, the sounds and the very smells of York in 948 AD.

„World of English”, nr 2/2000, s. 32.

Zadanie 1. Przeczytaj dokładnie zdania. Podkreśl TRUE, jeśli zdanie jest prawdziwe. Podkreśl FALSE, jeśli zdanie jest fałszywe. (6 pkt)

1. Many people come to York to visit a famous medieval street. TRUE/FALSE
2. Many bakers lived in this street in medieval times. TRUE/FALSE
3. There are a great number of buildings dating from 13th century. TRUE/FALSE
4. Margaret Clitherow was accused of hiding Catholic priests. TRUE/FALSE
5. She was tortured and killed. TRUE/FALSE
6. There are unique wax figures in the Viking centre. TRUE/FALSE

Zadanie 2. Odpowiedz pełnymi zdaniami: (10 pkt)

1. Why do tourists come to York?
.....
2. How old are some of the buildings in York?
.....
3. Who was one of the most famous people who lived in York?
.....
4. What was she accused for?
.....
5. Are there any waxworks in the Viking centre?
.....

Zadanie 3. Wybierz prawidłową odpowiedź. (5 pkt)

1. The Shambles was home to:
a. bakers b. butchers
2. Margaret Clitherow was Lord Mayor's:
a. wife b. daughter
3. She was crushed to death because:
a. she refused to answer the inquisitors' questions
b. she didn't ask the inquisitors any questions
4. Today you can visit in York:
a. waxworks museum
b. a unique medieval centre
5. In York there are a lot of examples of:
a. fine architecture of ancient times
b. fine architecture of medieval times

Zadanie 4. Uzupełnij zdania wyrazami z ramki. Jeden wyraz jest niepotrzebny. (5 pkt)

famous	member	killed	medieval
	a lot of	like	

1. The Shambles is a fine example of a street in York.
2. Margaret Clitherow was a very person who lived in York.
3. She was because of treason.
4. There are medieval buildings in the city of York.

5. A visit in the Viking centre is travel in time.

Reagowanie językowe w codziennych sytuacjach

Zadanie 5. Dobierz właściwe odpowiedzi do podanych pytań. (7 pkt)

1. What floor do you live on?
 2. What time do you have dinner?
 3. How old is your youngest brother?
 4. What is your cousin's job?
 5. When was the last time you went to the cinema?
 6. What film did you see?
 7. Have you ever been to the UK?
- a. She's a nurse. e. Last Saturday.
 b. At three p.m. f. No, never.
 c. Three. g. A comedy.
 d. Third.

Zadanie 6. Gdzie można usłyszeć takie pytanie? Wpisz odpowiednią nazwę miejsca do podanych pytań. (7 pkt)

1. Would you like to order now?
2. Do you have a reservation?
3. What size are you?
4. Is it a non-stop flight?
5. First or second class stamp?
6. What's on tonight?
7. Single or return?

cinema	post office	restaurant	airport
hotel	clothes shop	railway station	

Zadanie 7. Odpowiedz na pytania pełnymi zdaniami. (10 pkt)



1. Who can you see in the picture?
.....
2. What is she doing?
.....
3. Where is she?
.....
4. Why is she sitting in the street?
.....
5. Is she having a good time?
.....

Rozpoznawanie i stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych

Zadanie 8. Wybierz prawidłowy wyraz i podkreśl go. (5 pkt)

1. There **was/were** a long silence
2. This **is/are** going to be fun.
3. Why **don't/doesn't** he want to play football?
4. When did she **visited/visit** you?
5. Everybody in my family **love/loves** watching comedies.

Zadanie 9. Ułóż zdania z podanych słów. (5 pkt)

1. tomorrow / is / She / leaving.
.....
2. work? / time / does / What / start / he
.....
3. doing / What / time? / do / like / in / free / you / your
.....
4. film? / many / have / times / you / How / seen / that
.....
5. at / school / wasn't / yesterday? / Why / she
.....

Zadanie 10. Wybierz właściwy wyraz i wpisz go w oznaczone cyfrą miejsce w tekście. (10 pkt)

It was 1 beautiful day. The sun was shining and it 2 rather warm. We decided to 3 for a walk to the nearest park. But when we were 4 home it started to rain. We 5 know what to do.

1.	2.	3.	4.	5.
a) the	a) is	a) went	a) left	a) did
b) an	b) are	b) go	b) leave	b) didn't
c) a	c) was	c) going	c) leaving	c) weren't

Przetwarzanie i pisanie tekstu

Zadanie 11. Przeczytaj poniższy tekst. (10 pkt)

John Wales is a famous footballer. Playing football is not only his job, it is also his favourite free time activity. He started playing when he was 5 years old. He has been a footballer for 20 years now. He has been married since last year. His wife's name is Susan and she is a well-known actress. Susan is 2 years younger than John. They live in London but they dream about moving to Spain. They would like to buy a house in the south of Spain because they both love the Mediterranean climate.

Napisz podobny tekst o Angeli Jones, która jest tenisistką, ma 25 lat, gra w tenisa, odkąd miała 7 lat, mieszka w Paryżu i chce się przenieść do Rzymu. Napisz o jej rodzinie, mężu i córce. Wymyśl, jak się nazywają i ile mają lat.

Zadanie 12. Napisz list do kolegi/koleżanki. W liście poinformuj go/ją, że właśnie się przeprowadziłeś i podaj dwa powody tej przeprowadzki. Napisz, dokąd się przeprowadziłeś, opisz swój nowy dom, napisz, jak przeprowadzka wpłynęła na twoje codzienne życie i podaj swój nowy adres oraz numer telefonu. (20 pkt)

Test 3

Rozumienie tekstu czytanego

Przeczytaj dokładnie tekst. Zrób zadania 1, 2 i 3 do tego tekstu.

Christmas Cards

In many countries, most people post Christmas greeting cards to their friends and family,

and these cards will be hung on the walls of their homes. The custom of sending Christmas cards started in Britain in 1840 when the first 'Penny Post' public postal deliveries began. (Helped by the new railway system, the public postal service was the 19th century's communication revolution, just as email is for us today.) As printing methods improved, Christmas cards were produced in large numbers from about 1860. They became even more popular in Britain when a card could be posted in an unsealed envelope for one half-penny – half the price of an ordinary letter. Traditionally, Christmas cards showed religious pictures – Mary, Joseph and baby Jesus, or other parts of the Christmas story. Today, pictures are often jokes, winter pictures, Father Christmas, or romantic scenes of life in past times.

Adapted from: <http://www.soon.org.uk/christmas.htm>

Zadanie 1. Przeczytaj dokładnie zdania. Podkreśl TRUE, jeśli zdanie jest prawdziwe. Podkreśl FALSE, jeśli zdanie jest fałszywe. (6 pkt)

1. There are many people who don't send Christmas greeting cards. TRUE/FALSE
2. This tradition started when the public post was established. TRUE/FALSE
3. The post was helped by the railway system. TRUE/FALSE
4. A card in an unsealed envelope was cheaper than a letter. TRUE/FALSE
5. In the 19th century Christmas cards showed Father Christmas. TRUE/FALSE
6. Modern Christmas cards are often summer pictures. TRUE/FALSE

Zadanie 2. Przeczytaj dokładnie zdania. Wybierz i podkreśl jedno właściwe słowo. (5 pkt)

1. Christmas cards are hung on the **walls/doors** of people's homes.
2. Introducing of postal services was a communication **revolution/rebellion**.
3. There were **more/less** cards produced when the printing methods improved.
4. **Traditional/Modern** cards showed religious pictures.
5. Now, Christmas cards often show **Mother/Father** Christmas

Zadanie 3. *Odpowiedz pełnym zdaniem. (10 pkt)*

1. Who do people send Christmas cards to?
.....
.....
2. When did the custom of sending cards start?
.....
.....
3. What was the name of the first public postal deliveries?
.....
.....
4. How much was sending a card in an unsealed envelope?
.....
.....
5. What kind of pictures did Christmas cards show in the past?
.....
.....

Zadanie 4. *Uzupełnij zdania wyrazami z ramki. Jeden wyraz jest niepotrzebny. (5 pkt)*

showed when freedom send sent service

1. All over the world many people Christmas greetings to their friends.
2. This tradition started when the first postal started to operate.
3. The Christmas cards production increased printing methods improved.
4. Sending a card was cheaper when it was in an unsealed envelope.
5. First Christmas cards religious pictures.

Reagowanie językowe w codziennych sytuacjach

Zadanie 5. *Pomyśl, co należy zrobić w danej sytuacji. Połącz problem z jego rozwiązaniem. (6 pkt)*

PROBLEM:	ROZWIĄZANIE:
1. I've got a terrible headache	a) You shouldn't go to bed too late.
2. I'm sleepy.	b) You should ask somebody the way.
3. I don't feel well.	c) You should put on a sweater.

4. I got lost.	d) You should ask somebody for help.
5. I can't do it.	e) You should take an aspirin.
6. I'm cold.	f) You should go to the doctor.

Zadanie 6. *Dobierz właściwe odpowiedzi do podanych pytań. (8 pkt)*

PYTANIA:

1. How often do you go to the cinema?
2. How many times were you absent from school last year?
3. Will you be able to help me tomorrow?
4. Who lives next door?
5. Has she ever eaten Chinese food?
6. Is your sister older than you?
7. How much time do you need?
8. How much did you pay for it?

ODPOWIEDZI:

- | | |
|--------------------|----------------------|
| 1. Once. | 5. An old lady. |
| 2. Sorry, I won't. | 6. Twice a month. |
| 3. No. | 7. About 2 hours. |
| 4. Yes, she is. | 8. I don't remember. |

Zadanie 7. *Odpowiedz na pytania pełnymi zdaniami. (10 pkt)*



1. Who can you see in the picture?
.....
.....
2. Where are they?
.....
.....
3. What are they doing?
.....
.....
4. What are they wearing?
.....
.....

.....
 5. What do you think happened?

Rozpoznawanie i stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych

Zadanie 8. Wybierz dobre zakończenie zdania. Wpisz odpowiednią literę. (5 pkt)

- | | |
|-------------------------|-----------------|
| 1. We would like ... | a) going there. |
| 2. Everybody should ... | b) going there? |
| 3. Nobody likes ... | c) go there? |
| 4. Aren't you ... | d) to go there. |
| 5. When did she ... | e) go there. |

Zadanie 9. Do podanych czasowników dobierz odpowiednie wyrażenia z ramki. (10 pkt)

- | | | |
|---------|-------|---------|
| 1. go | 2. do | 3. make |
| 4. lose | 5. be | |

the shopping	a sandwich	interested
weight	keys	by bus
for a walk	an omelette	late
	washing up	

Zadanie 10. Wybierz prawidłowy wyraz i podkreśl go. (5 pkt)

1. She **should/ought** to do her homework on her own.
2. I **can't/couldn't** play the piano when I was 6.
3. There aren't **some/any** eggs in the fridge.
4. Have you **buy/bought** anything?
5. When **does/do** the match finish?

Przetwarzanie i pisanie tekstu

Zadanie 11. Przeczytaj list, który Alice napisała do Jenny. (10 pkt)

Dear Jenny,

Sorry for not writing for so long. Last month I had my school leaving exams and that was why I spent all the time studying. Now, I'm waiting for the results. As you know I've always dreamt about studying medicine and I hope I'll get into university. What's new? Write back soon.

Best wishes,
 Alice

Napisz podobny list do Marka. Przeproś, że nie pisałeś długo z powodu złamanej ręki. Napisz o swoich szkolnych egzaminach i przygotowaniach do nich.

Poinformuj go o tym, co zamierzasz robić po skończeniu szkoły. Zakończ list odpowiednim zwrotem.

Zadanie 12. Napisz ogłoszenie o swoim zaginionym zwierzątku. Napisz, jakie to zwierzę, jak ma na imię, ile ma lat. Opisz, jak ono wygląda. Poinformuj o nagrodzie. Podaj, w jaki sposób można się z tobą skontaktować. (20 pkt)

Test 4

Rozumienie tekstu czytanego

Przeczytaj dokładnie tekst. Zrób zadania 1, 2, 3 i 4 do tego tekstu.

Visiting the UK

Each year, millions of people visit London, and Stratford on Avon, the birthplace of Shakespeare. But there are many other parts of Britain to consider. The United Kingdom is actually four countries – England, Wales, Scotland and Northern Ireland. Each is divided into smaller 'County' areas. There are many ancient historical cities in England like York and Chester still with their old city walls, Lincoln and Bath, and Oxford and Cambridge famous for their ancient universities. Wales is a land of history and beauty, where many speak the ancient Welsh language. A place of castles, and mountains, waterfalls, and lakes as well as old industry works you can visit – salt-mining and coal-mining. The castles of Wales are famous, many in excellent condition, and all open for visits. Scotland is home of Britain's highest mountains, wildest dramatic scenery and 'moorland', 'lochs' (lakes), bagpipe music, kilts (the national men's dress) and much more! Have you heard of the Loch Ness Monster?

Northern Ireland is part of the United Kingdom. Southern Ireland – the Republic of Ireland, is an independent country. Both are interesting and beautiful. Despite what you may have heard on the news, terrorist troubles were never very common, and now with the peace agreement, there is very little trouble.

Adapted from: <http://www.soon.org.uk/britgoto.htm>

Zadanie 1. Przeczytaj dokładnie zdania. Podkreśl TRUE, jeśli zdanie jest prawdziwe. Podkreśl FALSE, jeśli zdanie jest fałszywe. (6 pkt)

1. There are many old cities in the UK.

TRUE/FALSE

2. Every year few people visit the place where Shakespeare was born. TRUE/FALSE
3. Many castles in Wales are not open for tourists. TRUE/FALSE
4. Northern Ireland is an independent country. TRUE/FALSE
5. Terrorist problems were very common in N. Ireland. TRUE/FALSE
6. There is not much trouble in N. Ireland now. TRUE/FALSE

Zadanie 2. *Przeczytaj dokładnie zdania. Wybierz i podkreśl jedno właściwe słowo. (6 pkt)*

1. There are **many/few** parts of Britain to visit.
2. The UK is **in fact/in reality** four different countries.
3. The castles of Wales are **well known/bad known**.
4. **Some/Many** Welsh castles are in perfect/poor condition.
5. The **highest/biggest** mountains are in Scotland.
6. Kilts are national **men's/women's** dress.

Zadanie 3. *Odpowiedz na pytania pełnymi zdaniami. (6 pkt)*

1. How many countries are there in the UK?
.....
2. Where was William Shakespeare born?
.....
3. What is Oxford famous for?
.....
4. Where do people speak ancient Welsh?
.....
5. Where in the UK can you see waterfalls?
.....
6. Where are the highest mountains in the UK?
.....

Zadanie 4. *Uzupełnij zdania wyrazami z ramki. Jeden wyraz jest niepotrzebny. (5 pkt)*

lakes many historical famous
communicate part

1. Many people in the ancient Welsh language.
2. There are many cities in England.
3. Many castles in Wales are and in perfect condition.
4. Northern Ireland is a of the UK.
5. This is a place of wild forests and beautiful

Zadanie 5. *Przeczytaj uważnie zadanie. Które zdanie (a czy b) jest typowe dla danej osoby? (5 pkt)*

1. A coach
 - a) You need to practise every day!
 - b) Have you got any pets?
2. A nurse
 - a) I need to take your blood pressure.
 - b) Would you like something to drink?
3. A custom officer
 - a) Have you got anything to declare?
 - b) Single or return?
4. A tour guide
 - a) On the left you can see Victorian houses.
 - b) You should stay in bed for at least a week.
5. A hairdresser
 - a) Your hair needs cutting.
 - b) How old are you?

Zadanie 6. *Przeczytaj uważnie pytania i wybierz prawidłową odpowiedź. Jedna odpowiedź nie pasuje do żadnego pytania. (7 pkt)*

PYTANIA:

1. How long did you stay there?
2. Anything else?
3. What doesn't she like doing?
4. Did you have a good time?
5. Where were you born?
6. Why don't we go to the cinema?
7. Could we have the bill, please?

ODPOWIEDZI:

- | | |
|------------------------|-----------------------|
| a) Yes, of course. | b) A week. |
| c) That's a good idea. | d) It doesn't matter. |
| e) Fantastic. | f) No, thanks. |
| g) Warsaw. | h) Ironing. |

Zadanie 7. *Odpowiedz na pytania pełnymi zdaniami. (12 pkt)*



1. Who can you see in the picture?
.....
2. Where are they?
.....
3. What are they doing?
.....
4. Why are they doing it?
.....
5. Can you play a musical instrument?
.....
6. What kind of music do you like?
.....

Rozpoznawanie i stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych

Zadanie 8. *Ułóż zdania z podanych słów.* (6 pkt)

1. fruit / many / How / a day? / you / do / eat
.....
2. with? / are / going / to / Who / you / New York
.....
3. you. / Swimming / good / is / for
.....
4. get / they / Are / going / married? / to
.....
5. do / roof? / sleep / Where / on / people / the
.....
6. falls / love / him. / end / In / with / she / the / in
.....

Zadanie 9. *Wybierz prawidłowy wyraz i podkreśl go.* (7 pkt)

1. Your English is **worse/more bad** than mine.
2. My sister plays the piano **very well/very good**.
3. There's **a/some** butter in the fridge.
4. My son doesn't drink **much/many** coffee.
5. The bank **closes/is closing** at 6 on Wednesdays.
6. I didn't **see/saw** anything.
7. I hate **do/doing** my homework.

Zadanie 10. *Wybierz właściwy wyraz i wpisz go w oznaczone cyfrą miejsce w tekście.* (10 pkt)

John and his wife 1..... a house las week. It has 2..... beautiful garden at the back and a small lawn at 3..... front. There 4..... three bedrooms upstairs and a small bathroom. Downstairs there 5..... a big kitchen and a small living room.

1.	2.	3.	4.	5.
a) buys	a) a	a) a	a) is	a) is
b) buy	b) an	b) an	b) are	b) are
c) bought	c) the	c) the	c) be	c) be

Przetwarzanie i pisanie tekstu

Zadanie 11. *Przeczytaj poniższy tekst.* (10 pkt)

This is my penfriend Kate. She is sixteen years old and she is Irish. She lives in Dublin. It is the capital city of Ireland. She has long dark hair and brown eyes. For she loves music, she likes writing songs and playing the guitar. She's also crazy about travelling, and she would like to visit Poland one day. She has visited many countries because her parents are famous musicians and they travel a lot. In her free time she likes reading and surfing the net.

Napisz podobny tekst o swoim przyjacielu pt. „My best friend Tom”. Użyj wszystkich wyrazów z ramki. Pamiętaj o niezbędnych zmianach.

eighteen	British	a small village	short
blue sport	football	watch TV	rock
music	doctors	play computer games	
	walk in the mountains		

Zadanie 12. *Napisz list do kolegi/koleżanki. W liście podziękuj mu/jej za zaproszenie na jego/jej urodziny. Przepróż, że nie będziesz mógł na nie przyjść i podaj powód. Złóż mu/jej urodzinowe życzenia i zaproponuj spotkanie w innym terminie.* (20 pkt)

(sierpień 2008)

Sprawozdania

Ewa Gatnar¹

Rybnik



Międzyszkolna Liga Języka Angielskiego w Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Rybniku

Przez kilka ostatnich lat Śląski Kurator Oświaty nie organizował wojewódzkich konkursów przedmiotowych z języków obcych dla uczniów gimnazjum, odbywały się tylko konkursy z języka polskiego, historii, matematyki, fizyki, chemii, biologii i geografii. Uzdolniona i zaawansowana językowo młodzież naszego rejonu mogła brać udział w kilkunastu – najczęściej płatnych – ogólnokrajowych formach współzawodnictwa, organizowanych przez różne instytucje pozaszkolne (np. *The Big Challenge*, *Fox*, *Multitest*, *English Ace*). Konkursy te są jednostopniowe i na ogół polegają na rozwiązaniu testu wielokrotnego wyboru, czasami część pytań obejmuje materiał językowy i treść wskazanej wcześniej krótkiej lektury. Brakowało regionalnej imprezy międzyszkolnej, na której gimnazjaliści mogliby sprawdzić swój stopień zaawansowania językowego i zmierzyć się z uczniami innych szkół. Postanowiłam zainicjować takie przedsięwzięcie i zaprosić do udziału uczniów klas trzecich gimnazjów z Rybnika oraz sąsiednich powiatów. Zgłosiłam swój pomysł dyrekcji szkoły, stworzyłam regulamin i poprosiłam koleżanki anglistki o wsparcie. Choć w międzyczasie okazało się, że od roku szkolnego 2007/2008 Kuratorium Oświaty w Katowicach wznawia konkursy przedmiotowe z języków obcych, postanowiłam nie rezygnować. Nasza liga mogła stać się szansą rozwinięcia i sprawdzenia umiejętności językowych również dla tych gimnazjalistów, których zabraknie w kolejnych etapach *Wojewódzkiego konkursu przedmiotowego z języka angielskiego* organizowanego przez Śląskiego Kuratora Oświaty.

Rozesłałam mailowe informacje do okolicznych szkół, z których 12 odpowiedziało na nasze zaproszenie. Regulamin Międzyszkolnej Ligi Języka Angielskiego – bo tak brzmi pełna nazwa naszego przedsięwzięcia – przewidywał udział maksymalnie trzech zawodników z każdej zgłaszającej się szkoły. Mieli to być uczniowie, którzy wyrazili chęć startu bądź zostali wyłonieni według wewnętrznych kryteriów danej szkoły. Planowane było rozegranie czterech etapów pisemnych: gramatyki, słownictwa, czytania ze zrozumieniem i słuchania ze zrozumieniem. Do finałowej konkurencji ustnej miało być zaproszonych tylko kilkunastu najlepszych uczestników – finalistów.

Ostatecznie do konkursu przystąpiło 32 gimnazjalistów z 11 szkół z Rybnika, Wodzisławia Śląskiego, Żor, Świerklan, Gaszowic, Radlina i Pszowa. Ze względów etycznych postanowiliśmy, że uczniowie naszej szkoły nie wystartują w imprezie, ale będą pełnić funkcję gospodarzy i współorganizatorów. Ustaliliśmy stały termin zawodów: piątek, godzina 14.00 – zawsze po lekcjach! Części pisemne odbyły się zgodnie z planem: 1 lutego, 22 lutego, 14 marca i 25 kwietnia, a ustny finał – 9 maja 2008 r. Uczestnicy przystępowali do wszystkich etapów indywidualnie, a końcowa klasyfikacja drużynowa została sporządzona wyłączenie jako ciekawostka. We wszystkich pięciu częściach konkursu każdy uczestnik mógł zdobyć taką samą liczbę punktów: 60 (razem 300). Punkty z poszczególnych konkurencji sumowały się, tworząc klasyfikację ogólną – przez cały czas trwania ligi ranking mógł ulegać zmianie.

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół im. Powstańców Śląskich w Rybniku.

Przykłady zadań konkursowych

CZĘŚĆ I. GRAMATYKA²

Zadanie I

W każdym z poniższych zdań istnieje tylko jedna możliwość poprawnego wyboru. Zakreśl właściwą literę: a, b, c lub d. W przypadku pomyłki nanieś poprawkę w sposób jednoznacznie czytelny dla komisji. (10 pkt)

8. She wrote the exercise
 a) correctly b) correct
 c) corrected d) more correct
9. enough time to do the task.
 a) There are b) It is
 c) Is d) There is
10. You can't watch TV you finish your homework. So hurry up, please.
 a) if b) unless
 c) if not d) because

Zadanie II

Zastosuj czasowniki w nawiasach w odpowiednich formach. (10 pkt)

1. If I were a magician, I
 (create) a peaceful world.
2. We (see)
 a lot of exotic animals lately.
4. My friends suggested
 (stay) at home.

Zadanie III

W każdą lukę wstaw jedno słowo (skrót typu „aren't” traktuj jako jedno słowo). (10 pkt)

2. My mum asked me I wanted to spend holidays abroad.
3. What is hottest place in the world?
10. He is not at home and he is not at work. He be doing the shopping now.

Zadanie IV

Przetłumacz fragmenty znajdujące się w nawiasach. (10 pkt)

1. This is her pen. Where is (moje)?

2. You (nie musisz) come tomorrow.
7. She is (siostrą mojej mamy).

Zadanie V

Każde z poniższych zdań zawiera błąd gramatyczny. Podkreśl części, które są niepoprawne, oraz napisz właściwe wersje podkreślonych fragmentów w wyznaczonych miejscach obok zdań. (10 pkt)

1. I will not buying you his CD if it is so expensive.
5. My friend would has invited you if you had been here yesterday.
8. Butter should be keep in the fridge.

Zadanie VI

Przekształć każde z poniższych zdań tak, by zachować jego znaczenie. Zastosuj podane wyrazy w niezmienniczej formie. (10 pkt)

1. „Our friends will not come tomorrow”, she said to him.
 TOLD
2. I regret I don't have enough time to visit you in the afternoon.
 WISH.....
8. Philip is more intelligent than Derek.
 AS

CZĘŚĆ II. SŁOWNICTWO³

Zadanie I

Co oznaczają te idiomy? Zakreśl właściwą literę: a, b lub c. W przypadku pomyłki nanieś poprawkę w sposób jednoznacznie czytelny dla komisji. (5 pkt)

1. She was over the moon.
 a) She was very happy and excited.
 b) She felt lonely.
 c) She was extremely angry.

Zadanie II

Uzupełnij poniższe zdania wyrazami z prawej strony we właściwych formach. (10 pkt)

3. A baby's only form of communicate
 is crying.

²Zadania części „Gramatyka” przygotowała Zuzanna Pasierbek, nauczycielka w Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Rybniku.

³Zadania części „Słownictwo” przygotowała Marzanna Bogusz, nauczycielka języka angielskiego w Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Rybniku.

4. Our school made a
to the Red Cross. donate
5. Human is really strange!
behave

Zadanie III

Używając każdego wyrażenia z ramki tylko raz, ułóż 6 zwrotów (ostrzeżeń, wskazówek, poleceń itp.). Wykorzystaj wszystkie podane elementy. (6 pkt)

DO NOT	KEEP OFF	ORDER	LEAVE
BAGS UNATTENDED	THE GRASS	OUT OF	

Zadanie IV

Uzupełnij krzyżówkę. Wpisz wyrazy drukowanymi literami. (7 pkt)

- A long stretch of water which flows to the sea.
- Violent storm with strong winds.

Zadanie V

Podkreśl odpowiedni przyimek. W razie pomyłki zaznacz poprawkę w sposób jednoznaczny dla komisji. (5 pkt)

- They looked bored everyday life.
with / from
- She might be jealous him.
about / of
- I am good English.
at / in

Zadanie VI

Połącz podkreślone wyrażenia po lewej stronie z ich odpowiednikami z prawej strony (jeden pozostanie niewykorzystany). Wpisz litery a–h obok cyfr 1–7. (7 pkt)

- Hang on a minute! a) you decide
- Look, it's up to you. b) don't know
- I haven't a clue. c) if you want
d) wait

Zadanie VII

Wpisz brakujące wyrazy. Każda kreska zastępuje jedną literę. Nie wolno zmieniać żadnej z liter już podanych. (10 pkt)

- The doctor gave me a ___ s _____
for an antibiotic.
- There is an interesting _ x _____ in
the National Museum.

- A ___ g ___ person is someone who doesn't
have a husband or a wife.

Zadanie VIII

Uzupełnij poniższe zdania podanymi wyrazami/wyrażeniami, nie zmieniając ich formy (trzy pozostaną niewykorzystane). (10 pkt.)

abstract crossing developed direct
display double effects lyrics rate
solar still lifes sunny vacancy

- The words of a song are called
.....
- Susan likes painting
....., mostly fruit and flowers.
- Energy obtained due to the use of sun's heat
is called power.

CZĘŚĆ III. CZYTANIE ZE ZROZUMIENIEM⁴

Podaję tylko polecenia do poszczególnych zadań. Dobór tekstów do nich zależy oczywiście od poziomu językowego uczniów.

Zadanie 1. Poniższe zdania zostały usunięte z tekstu na temat odkrycia nowego łądu. Przeczytaj tekst, a następnie dopasuj zdania (1–5) do właściwych luk (A–F). Zdanie 0 zostało już przyporządkowane jako przykład. (5 pkt)

Zadanie 2. Poniższy tekst o pewnym znanym człowieku zawiera wiele informacji, które da się wyrazić liczbowo. Przeczytaj go uważnie, a następnie wyraż cyframi daty i inne wielkości, wpisując je obok określeń 1–13 pod tekstem. (13 pkt)

Zadanie 3. Przeczytaj fragment ulotki informującej o oryginalnym sposobie zwiedzania olbrzymiego miasta. Następnie zdecyduj, które z podanych pod tekstem zdań 1–10 są prawdziwe (TRUE), a które fałszywe (FALSE), wpisując TRUE lub FALSE obok zdań. (10 pkt)

Zadanie 4. Poszczególne zdania encyklopedycznego hasła rozcięto na części. Do zdań 1–7 dopasuj właściwe końcówki A–H. Jedna z nich (D) została już przyporządkowana jako przykład. (7 pkt)

Zadanie 5. Przeczytaj uważnie tekst, a następnie wybierz właściwą – zgodną z treścią – możliwość, zakreślając literę A, B lub C. (10 pkt)

⁴Zadania części „Czytanie ze zrozumieniem” przygotowała Ewa Gatnar, nauczycielka języka angielskiego w Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Rybniku.

Zadanie 6. Trzy anegdoty rozcięto na części i wymieszano. Zdecyduj, które fragmenty (A–N) pochodzą z poszczególnych anegdot, a następnie odtwórz ich treść, wpisując odpowiednie litery we właściwej kolejności obok podanych niżej tytułów historyjek. (15 pkt)

CZĘŚĆ IV. SŁUCHANIE ZE ZROZUMIENIEM⁵

Tu również podaję tylko przykłady poleceń.

I. Posłuchaj opowiadania pana X i wybierz poprawną możliwość. Zaznacz a, b lub c. Tylko jedna odpowiedź jest prawidłowa.

II. Posłuchaj tej samej opowieści jeszcze raz. W wolne miejsca wpisz brakujące słowa.

III. Posłuchaj programu radiowego o nowych produktach spożywczych. Zdecyduj, czy podane zdania są prawdziwe (TRUE) czy fałszywe (FALSE). Wpisz TRUE lub FALSE obok zdań.

IV. Posłuchaj, jak młody człowiek mówi o kłótni ze swoim przyjacielem. Udziel krótkich odpowiedzi na pytania.

Zadania wszystkich rozgrywek oceniały nauczycielki języka angielskiego z Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Rybniku. Aktualny ranking uczestników publikowaliśmy na stronie internetowej naszego gimnazjum w ciągu tygodnia od terminów poszczególnych etapów – zgodnie z regulaminem imprezy przystąpienie do konkursu oznaczało wyrażenie zgody na upublicznienie wyników (zamieszczaliśmy liczbę punktów obok nazw szkół i inicjałów uczestników). Natychmiast po poprawieniu każdego kolejnego testu przesyłałam też opiekunom wyniki drogą mailową.

Do finału zaprosiliśmy wszystkich tych zawodników, których różnica punktów do pierwszego na liście nie przekraczała 60 (tyle jeszcze było do zdobycia w finale). Warunek ten spełniło 18 osób z 9 szkół, spośród których 17 zdecydowało się wystąpić przed publicznością złożoną – oprócz jurorów – z pozostałych uczestników i ich opiekunów oraz gimnazjalistów pełniących funkcję gospodarzy. Należało przygotować krótką auto-prezentację (zawodnicy opowiadali m.in. o swo-

ich zainteresowaniach, osiągnięciach i planach na przyszłość) oraz anegdotę (np. z własnych doświadczeń, o sławnych ludziach, zasłyszany kawał). W trzeciej części, która sprawdzała reagowanie językowe w codziennych sytuacjach, uczestnicy losowali zestawy (po 5 sytuacji opisanych krótko w języku polskim, np.: 1. *Poproś taksówkarza, by się pospieszył, ponieważ spóźnisz się na spotkanie*, 2. *Zapytaj, gdzie można kupić znaczki*, 3. *Podziękuj koledze za okazaną pomoc w rozwiązaniu zadania z języka angielskiego*, 4. *Zaproś koleżkę/koleżankę na swoje urodziny, które obchodzisz w sobotę*, 5. *Jak zareagujesz na czyjeś przeprosiny?*) i popisywali się praktyczną znajomością języka angielskiego (odpowiadali bez uprzedniego przygotowania). W jury finału – poza nauczycielkami języka angielskiego, które przygotowywały zestawy zadań – zasiadli uczniowie: po jednym z każdej z sześciu klas naszego gimnazjum. Finalista mógł otrzymać po 10 punktów od każdej nauczycielki i po 5 od każdego ucznia – razem 60. Oceniano komunikatywność, bogactwo językowe, płynność wypowiedzania się, wrażenie ogólne, kontaktowość i dowcip.

Laureatami zostali: Kamil Matyja z Gimnazjum Nr 3 w Wodzisławiu Śląskim oraz Agnieszka Wąglorz i Natalia Rykała z Gimnazjum Sióstr Urszulanek w Rybniku. Najlepszymi szkołami w klasyfikacji drużynowej okazały się: Gimnazjum Sióstr Urszulanek w Rybniku, Gimnazjum Nr 3 w Wodzisławiu Śląskim, Gimnazjum Nr 2 w Wodzisławiu Śląskim oraz Gimnazjum Nr 2 w Rybniku. Wszyscy uczestnicy finału otrzymali dyplomy oraz wartościowe nagrody ufundowane przez wydawnictwa Express Publishing oraz Mmpublications (m.in. słowniki języka angielskiego, podręczniki do nauki języka angielskiego na poziomie zaawansowanym, nagrania, lektury), a opiekunowie – podziękowania.

Mimo iż uczniowie naszej szkoły nie mogli wziąć udziału w zmaganiach konkursowych, impreza także dla nich miała znaczący walor edukacyjno-wychowawczy. Dostarczali pytania do banku testów, prowadzili finał jako konferansjerzy i wzięli udział w pracach jury. Mogli również zasiąść na widowni, by posłuchać kolegów i ko-

⁵Zadania części „Słuchanie ze zrozumieniem” przygotowały Zuzanna Pasierbek i Marzanna Bogusz.

leżanek z innych szkół. Trzy nasze gimnazjalistki – laureatki i uczestniczki międzyszkolnych konkursów recytatorskich – uświetniły część ustną występami artystycznymi, prezentując utwory poetyckie i fragmenty prozy z literatury angielskojęzycznej w oryginale bądź polskim przekładzie.

Nasz konkurs stworzył szansę dla wszystkich mających ochotę na długofalową zabawę językiem angielskim – po kolejnych etapach pisemnych nikt nie odpadał, wszyscy walczyli dalej (inaczej niż w konkursach przedmiotowych Śląskiego Kuratora Oświaty, gdzie po każdym etapie grono uczestników się zawęża). Był też jednym z nielicznych w naszym regionie (oprócz konkursów recytatorskich), w których gimnazjaliści mieli okazję wykazać się umiejętnością mówienia w języku obcym. Poziom zaprezentowany przez uczestników finału,

był rewelacyjny – nie tylko pod względem językowym. Mieliśmy okazję poznać prawdziwych pasjonatów różnych dziedzin, o sprecyzowanych zainteresowaniach i planach. Niezwykle cieszy, że horyzonty – przynajmniej części – naszej młodzieży są tak szerokie, a biegłość posługiwania się językiem angielskim coraz lepsza.

Impreza znalazła oddźwięk w lokalnych mediach, a ciepłe słowa opiekunów merytorycznych uczestników, które do nas dotarły, pozwalają sądzić, iż opisane przedsięwzięcie było trafionym pomysłem. Mamy nadzieję, że Międzyszkolna Liga Języka Angielskiego wejdzie na stałe do kalendarza imprez organizowanych przez rybnickie szkoły – w kolejnym roku być może z jeszcze większą liczbą uczestników.

(lipiec 2008)

Magdalena Prykowska¹
Wrocław



X Konkurs wiedzy o Wielkiej Brytanii oraz umiejętności językowych w Liceum Ogólnokształcącym Nr VII im. K.K. Baczyńskiego we Wrocławiu

W kwietniu 2008 roku odbyła się jubileuszowa edycja *Konkursu wiedzy o Wielkiej Brytanii oraz umiejętności językowych*, który od dziesięciu lat jest wpisany do kalendarza tradycji naszej szkoły. Z roku na rok bierze w nim udział coraz więcej uczniów. Cieszy się on dużym powodzeniem wśród osób świadomie kierujących własnym procesem edukacyjnym. Znaczenie, które zyskał konkurs, oraz ranga, jaką cieszy się wśród dolnośląskiej młodzieży, sprawiają, że warto zapoznać wszystkich zainteresowanych z jego założeniami oraz wypracowaną przez lata procedurą.

Celem konkursu jest rozbudzenie zainteresowań uczniów kulturą brytyjską, kształcenie umiejętności samodzielnego poszukiwania informacji,

doskonalenie umiejętności językowych, wspieranie samorozwoju ucznia oraz jego uzdolnień. Konkurs łączy umiejętności przedmiotowe z ponadprzedmiotowymi, wykracza zdecydowanie poza program nauczania języka angielskiego oraz sprzyja korelacji międzyprzedmiotowej, ponieważ spaja wiedzę wyniesioną z zajęć geografii, historii, literatury, wiedzy o kulturze i wiedzy o społeczeństwie.

Pierwsze edycje konkursu koncentrowały się głównie na testowaniu teoretycznej wiedzy uczestników. Kolejne ulegały modyfikacji. Zespół nauczycieli języka angielskiego dążył do wypracowania takiej formy konkursu, aby realizacja zadań najpełniej odpowiadała potrzebom oraz coraz le-

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym Nr VII im. K.K. Baczyńskiego we Wrocławiu oraz pomysłodawczynią i współorganizatorką opisanego projektu.

piej kształciła umiejętności uczniów. Początkowo większy nacisk położyliśmy na znajomość kultury i historii Wielkiej Brytanii. Jednakże taka forma okazała się zbyt jednostronna, by oceniać złożone i różne umiejętności uczestników. Uczniowie dysponowali dużą wiedzą merytoryczną, ale nie mieli możliwości wykazania się przede wszystkim kompetencjami dyskursywnymi. Ponadto z naszych obserwacji wynikało, że młodzież posiada ogromny potencjał twórczy. Dlatego zdecydowaliśmy się na wykorzystanie i włączenie takich technik, jak: odgrywanie scenek, prezentacja regionu, exposé ma temat znanej postaci. Nowa forma konkursu umożliwia uczniom rozwijanie wrażliwości estetycznej (wybór strojów i dekoracji, autoprezentacja), wyobraźni i ekspresji plastycznej. Chcieliśmy, aby w konkursie miały szansę rozwinąć swoje talenty osoby z pasją i zacięciem językowym.

Od kilku lat nasz konkurs jest prawdziwym popisem umiejętności językowych oraz krasomówczych konkurujących ze sobą par. Jego uczestnicy są wyłaniani drogą eliminacji, w trakcie których muszą wykazać się bogatą wiedzą na temat realiów Wielkiej Brytanii. Poniżej przedstawiam eliminacyjny test z bieżącego roku.

☐ Konkurs wiedzy o Wielkiej Brytanii oraz umiejętności językowych – eliminacje 2008

Imię i nazwisko _____ kl. _____

1. What does the United Kingdom consist of ?
.....
2. What are the names of The Parliament Chambers?
3. When is Pancake Day?
4. What are the Patron Saints of England, Scotland, Wales and Ireland?
5. Who was Oliver Cromwell and what did he do?
6. Who was Thomas Becket ?
7. Who wrote "Wuthering Heights"?
.....
8. What is the name of the 8th Wonder of the World situated in Northern Ireland?
.....

9. What is the national emblem (symbol) of Ireland?
10. What is "Hogmanay"?
11. Who was Robert Burns?
12. What is "Union Jack"?
13. Which group of invaders did England get its name from?.....
14. Who was the father of Queen Elizabeth I?
.....
15. What is a "kirk" and where can you find it?
.....
16. What is the name of Britain's highest mountain?
17. Which church is dominant in England?
.....
18. A red dragon is a symbol of which country?
.....
19. Where can you find Speaker's Corner?
.....
20. What does "cockney" mean?
21. What is the name of the biggest department store in London?.....
22. What does "The Garden of England" mean?
.....
23. Which town in England is the religious capital of England?
24. What famous marriage took place at St. Paul's Cathedral in July in 1981?
25. Where was Shakespeare born? (give the name of the town and the river)
26. Which town is called "the sweet city with her dreaming spires"?
27. Where do the Beatles come from?
.....
28. If we talk about food, what is Somerset famous for?
29. What is Stonehenge?
30. Who were Druids?
31. What is the name of the largest isle off the south coast?
32. What is "Mayflower"?
33. What is the capital of Wales?
34. What does a word "eisteddfod" mean?
.....

35. Who first arrived in Wales and when?
.....
36. What nickname do Englishmen call Welshmen?
.....
37. What is the name of the most famous national park in Wales?
38. Give one example of a traditional Highland athletic game.
39. What is the name of the military ceremony in Edinburgh?
40. Which city in Scotland is called "the dear dirty city" or "the friendly city"?
41. What is James Watt (1736-1819) famous for?
42. What is the most popular dish in Scotland?
43. What did Charles Dickens usually describe in his novels?
44. What do Bram Stoker and vampires have in common?
45. What is York Minster?
46. How many provinces does Northern Ireland consist of?
47. What happened in the 19th century that caused massive emigration of the Irish people to America?
48. In which Irish city was the "Titanic" built?
.....
49. What are the first year university students called?
50. What is the name of the present British Prime Minister?

Odpowiedzi: 1 England, Scotland, Wales and Northern Ireland (Ulster), 2 The House of Commons and the House of Lords, 3 It's Tuesday – the day before Ash Wednesday, 4 George, Andrew, David, Patrick, 5 A well-known English rebel, came from Fens; formed an army against the King at the start of the Civil War, 6 The Archbishop of Canterbury; murdered on the steps of the Canterbury Cathedral, 7 Emily Brontë, 8 Giant's Causeway, 9 It's the harp/ the clover/shamrock, 10 Scottish New Year's Eve Festival, 11 Scotland's most famous poet, 12 It's a flag of Great Britain, 13 Angles and Saxons, 14 King Henry VIII, 15 It's the Presbyterian church in Scotland, 16 Ben Nevis, 17 The Anglican Church, the Church of England, 18 Wales, 19 In Hyde

Park, 20 Traditionally someone born in the East End; now: anyone who speaks like a Londoner, language they use, 21 Harrods, 22 The name given to Kent – a county in England where fruit and vegetables are produced, 23 Canterbury, 24 Prince Charles and Diana Spencer, 25 Stratford-upon Avon, 26 Oxford, 27 Liverpool, 28 Cheddar cheese, 29 Prehistoric site, made up of magic stones, 30 Celtic religious group, 31 Isle of Wight, 32 A ship on which Pilgrim Fathers/Puritans sailed to the USA, 33 Cardiff, 34 A name of a competition in Wales where people meet and sing songs, read poetry, dance, 35 The Celts, 6th and 7th century BC, 36 Taffy, 37 Snowdonia, 38 Tossing the caber, tug-of-war, throwing a hammer, 39 Military Tattoo, 40 Glasgow, 41 He developed a steam machine, 42 Haggis, 43 The poverty of working class people, especially children, 44 He wrote a novel "Dracula" Dracula was a vampire, 45 A famous cathedral in York, 46 Ulster consists of 6 provinces, 47 The Great Famine, 48 Belfast, 49 Freshers, 50 Gordon Brown.

Finał konkursu jest zawsze bardzo ważnym wydarzeniem w naszym liceum. To jednocześnie jeden z tych projektów, które w istotny sposób wyposażają jego uczestników w umiejętności autoprezentacji oraz pokonywania stresu w wystąpieniach publicznych. W konkursie ściera się ze sobą pięć tandemów w pięciu zadaniach.

Zadanie 1 – wzajemna prezentacja partnerów. Uczniowie reprezentujący parę niebanalnie przedstawiają się nawzajem jurorom oraz publiczności.



Wzajemna prezentacja

Zadanie 2 – rozmowa z użyciem wylosowanych idiomów (uczniowie otrzymują listę idiomów angielskich, by przygotować się do konkursu). Realizacja zadania polega na przeprowadzeniu

swobodnej rozmowy z wykorzystaniem dwu wylosowanych idiomów.

Poniżej podaję listę idiomów wykorzystanych w tegorocznej finałowej edycji konkursu.

sit on the fence	do the trick
cut no ice	pass the buck
get a grip	rack your brains
a carbon copy	get sth off your chest
a wet blanket	teething troubles
know sth/sb inside out	put your foot in it
be at the end of your tether	take sth with a pinch of salt
by the skin of your teeth	keep up with the Joneses
in full swing	let your hair down
have a chip on your shoulder	be in your element
get into the swing of sth	bury the hatchet
feel the pinch	down in the dumps
face the music	take sb/sth for granted
ring a bell	get out of bed on the wrong side
cut the mustard	cut corners
the apple of sb's eye	your guess is as good as mine
pigs might fly	wear your heart on your sleeve
turn over a new leaf	have the guts to do sth
the end justifies the means	practise what you preach
turn your back on sb/sth	have your cake and eat it

Zadanie 3 – prezentacja losowo wybranego regionu Wielkiej Brytanii – scenka w biurze podróży.



Zadanie 4 – prezentacja filmu brytyjskiego. Zadanie polega na przedstawieniu wybranego przez siebie filmu brytyjskiego i zachęcenie młodego

widza do jego obejrzenia. W tegorocznym konkursie wybrane tytuły filmów to: *Keeping up Appearances*, *Pride and Prejudice*, *Bridget Jones's Diary*, *Shakespeare in Love*, *Monty Python*.



Shakespeare in Love



Pride and Prejudice

Zadanie 5 – prezentacja brytyjskiej postaci historycznej. Zawodnicy w wybrany przez siebie sposób przedstawiają charakterystyczne cechy osobistości brytyjskiej, jej miejsce i znaczenie w historii i kulturze Wielkiej Brytanii. Wybrane postaci historyczne: Charles Darwin, Richard III, Virginia Woolf, John Lennon oraz Issak Newton.



Charles Darwin

Jury składające się z nauczycieli polskich i native speakerów oceniało płynność wypowiedzi, poprawność gramatyczną, sposób realizacji zadania oraz umiejętność współpracy w parze. Uczestnicy otrzymywali również dodatkowe punkty za odpowiednie kostiumy i rekwizyty, wymagane w takich konkursach, jak scenka w biurze podróży oraz prezentacja postaci literackiej i historycznej.

Przykładowe kryteria oceny uczestników
(ocena prezentacji filmu).

PAIR	1	2	3	4	5
Fluency 1–3 points					
Accuracy (vocabulary and grammar) 1–3 points					
Task Achievement (details: actors, director, type; why this film?, logical and impressive presentation) 1–5 points					
Overall impression (co-operation) 1–2 points					
Visual aids 1–2 points					
TOTAL					

Motywowanie uczniów do wyrażania siebie, swoich emocji i poglądów, radzenia sobie ze stresem, budowanie pewności siebie oraz zainteresowanie młodzieży kulturą brytyjską należą do ważnych wartości zrealizowanego projektu. Zaangażowanie oraz entuzjazm młodzieży biorącej udział w poszczególnych konkursach tegorocznej imprezy przerósł nasze oczekiwania.

Corocznie główną nagrodą konkursu jest trzytygodniowy pobyt zwycięzców w angielskiej Szkole St. Bees położonej w Lake District – krainie przepięknych jezior i gór Południowej Anglii. W tym czasie nasi laureaci stają się integralną częścią tamtejszej społeczności szkolnej. Szkoła St. Bees jest placówką o bogatej tradycji i historii. Nasi uczniowie, uczestnicząc w zajęciach lekcyjnych i pozaszkolnych, mają okazję bezpośredniego obcowania z kulturą brytyjską, kształtowania umiejętności językowych oraz światopoglądowych. Mają również okazję poznania okolic Cumbrii, a często również Szkocji. Biorą udział w przygodzie, która staje się cennym doświadczeniem w ich życiu. Jednocześnie zwycięzcy konkursu corocznie promują nasze tradycje i obyczaje poza granicami kraju. Ich postawa moralna, wiedza, kompetencje językowe stanowią bardzo dobrą wizytówkę naszej szkoły.

Z pewnością do rozpowszechnienia konkursu wśród uczniów przyczyniły się także bardzo atrakcyjne nagrody. Sponsorów pozyskuję od wielu lat. Odwiedzam wydawnictwa, a także szkoły językowe i zachęcam prowadzących do pracy jurora. Pozyskując szkoły i wydawnictwa językowe do współpracy z naszym liceum, zapraszam do udziału w projekcie. Pracownicy tych instytucji chętnie wyrażają zgodę na udział w przedsięwzięciu, ofiarowując młodzieży interesujące nagrody. Dziesięć lat temu dyrektor szkoły St. Bees był gościem pierwszej edycji naszego konkursu. Bogata wiedza uczniów, ich entuzjazm oraz zainteresowanie kulturą Wielkiej Brytanii wywarły na nim wielkie wrażenie. Zainspirowany konkursem oraz poziomem kompetencji językowych, zaprosił zwycięzców do swojej szkoły, i tak się to zaczęło.

(maj 2008)

Anna Paplińska
Radom



Język francuski zawodowy – turystyka

W czerwcu 2007 roku wraz z grupą nauczycieli języka francuskiego z północnej Polski brałam udział w szkoleniu organizowanym przez Ambasadę Francji w ośrodku CODN w Sulejówku. Prowadziła je Maité Bagarry z Izby Handlowej w Paryżu i było ono poświęcone językowi francuskiemu w hotelarstwie i gastronomii. Podczas drugiego szkolenia w listopadzie 2007 roku zajmowaliśmy się językiem francuskim w turystyce.

W części teoretycznej tego kursu prowadząca zaprezentowała pięć domen turystyki, czyli hotelarstwo, gastronomię, transport, życie kulturalne oraz pracę przewodnika. Zastanawialiśmy się także nad sytuacjami komunikacyjnymi, które są wspólne dla turystyki i ekonomii (negocjacje, sprzedaż, pozyskanie wierności klienta, promocja, reklamacja, korespondencja handlowa), a także turystyki i prawa (umowa sprzedaży itp.).

Poznaliśmy również schemat organizacji turystyki we Francji i w Polsce, francuskie organy zajmujące się turystyką, dowiedzieliśmy się także, kto jest odpowiedzialny za przygotowanie produktu turystycznego, czyli wycieczki, i jak wygląda droga od producenta do konsumenta. Część teoretyczna wzbogaciła naszą wiedzę o Francji, ale również słownictwo fachowe, m.in. typy wycieczek: *les circuits* – wycieczki objazdowe, *les séjours* – wiążące się z pobytem w danym miejscu, *les vacances à thèmes* – wakacje tematyczne (np. pielgrzymki, obozy językowe) oraz *les croisières* – rejsy.

Następnie przeszliśmy do metodologii nauczania języka francuskiego z dziedziny turystyki. Przypomnieliśmy sobie, że na początku należy zdefiniować sytuacje komunikacyjne i cele nauczania z nimi związane, aby dobrać następnie odpowiednie dokumenty autentyczne i opracować z nimi ćwiczenia.

Otrzymaliśmy dokumenty autentyczne, wśród nich fragmenty francuskojęzycznych przewodników po Polsce i po naszych głównych miastach, ogłoszenia dotyczące biur podróży i ich foldery reklamowe. Po przejrzeniu dokumentów omówiliśmy je i zastanawialiśmy się, jakie ćwiczenia można byłoby stworzyć na ich podstawie. Między innymi proponowaliśmy pytania do tekstu typu prawda/fałsz, uzupełnianie luk słownictwem z dokumentu autentycznego, krzyżówki, tworzenie dialogów na podstawie tekstu, napisanie podobnego dokumentu na inny temat, np. ulotki reklamowej dotyczącej innego miasta, regionu lub kraju. Potem zostaliśmy podzieleni na grupy, zadaniem naszego zespołu było przygotowanie scenariusza lekcji wykorzystującego dokument dotyczący Martyniki, który prezentuję poniżej.

Fiche pédagogique

Temat lekcji: *La Martinique*

Public/Poziom: A2

Objectifs/Cele: *linguistiques*: faire mémoriser le lexique concernant la géographie (climat, situation géographique, relief, points cardinaux, localisation); achats, transports; *socio-culturels* (éléments de la civilisation d'un pays); *communicatifs* (savoir présenter, recommander, expliquer, rassurer); *professionnels* (savoir informer le client dans une agence de voyages, rédiger un guide pratique sur la Pologne).

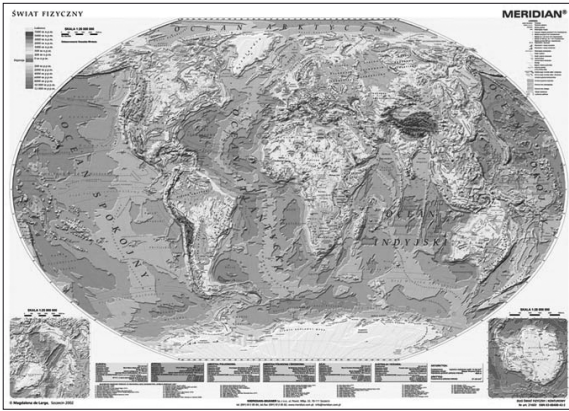
Durée de la séquence/Czas: 45 minutes

Matériel et supports/Materiały dydaktyczne: document authentique *La Martinique*, photocopies des exercices, carte géographique.

Déroulement de la séquence/Przebieg lekcji:

- Travail avec la carte géographique (révision du vocabulaire géographique).

¹ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół Spożywczych i Hotelarskich w Radomiu.



I. Répondez aux questions suivantes (Odpowiedz na następujące pytania):

- Comment s'appellent les continents?
 Combien y a-t-il de continents?
 Sur quel continent, la Pologne est-elle située?
 L'Arctique est située au Sud?
 Indiquez la Peninsule Indienne. ... Ibérique.
 Hel sur la carte.
 La Martinique est une île?
 Où est située la Martinique?

II. Remue-ménages (introduction au travail sur le guide)/Burza mózgów (wprowadzenie do pracy z przewodnikiem):

- Quels guides touristiques connaissez-vous?
- Quelles informations pouvez-vous trouver dans les guides pratiques?

■ **Travail sur le texte écrit: relier le titre au fragment convenable (p.ex.).**

Electricité	Carte nationale d'identité ou passeport.
Formalités	5 heures l'hiver, – 6 heures l'été.
Décalage horaire	220 volts.
Monnaie	En bus, taxi collectif ou en voiture de location.
Santé	Euro.
Se déplacer	Aucun vaccin obligatoire.

III. Exercices de compréhension: 1. questions ouvertes, 2. vrai/faux (Ćwiczenia na zrozumienie: 1. pytania otwarte, 2. prawda/fałsz):

1. De quel pays parle le texte?
 Quel climat caractérise ce pays?

Quelle langue parlent les habitants de la Martinique?
 Quelle est la langue officielle de ce pays?
 Quelle est la monnaie du pays?

2. Pour aller en Martinique le vaccin est obligatoire. V/F
 Dans ce pays on peut se déplacer en bus. V/F
 Sur cette île on produit du rhum agricole. V/F
 Le prix du séjour est 977 Euros. V/F

IV. Exercice lacunaire (Ćwiczenie z lukami). Complétez les phrases avec des mots qui manquent (Uzupełnij zdania brakującymi wyrazami):

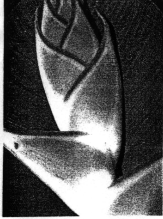
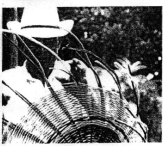




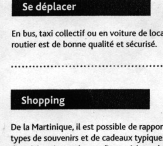

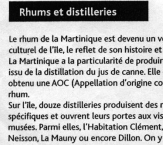
1. Le de la Martinique est de type tropical maritime.
2. La officielle est le français.
3. L'..... du robinet est potable partout.
4. Les de téléphone en Martinique ont dix chiffres.
5. De la Martinique, il est possible de rapporter différents types de
6. Les bijoux en corail, les sculptures sur bois, les poupées créoles sont des objets d'.....
7. Les sont souvent des lieux très intéressants pour les amateurs de shopping.

Evaluation/Ocena: jeux de rôles (dialogues dans une agence de voyages) – travail en groupes de deux sur un sujet indiqué p.ex.:


Situation/Sytuacja: employé(e) d'une agence de voyage et client:

- faites le dialogue sur le climat de la Martinique,
- faites le dialogue sur la langue et la monnaie,
- composez le dialogue sur l'indicatif du pays,
- parlez de shopping en Martinique,
- présentez le dialogue sur les religions,
- informez-vous sur les possibilités de réservation et le prix du séjour.

Devoir par écrit/Pisemna praca domowa: A la base du document authentique sur la Martinique préparez un guide pratique sur la Pologne.

	<p>Climat</p> <p>Le climat de la Martinique est de type tropical maritime : très agréable, tout au long de l'année. La température moyenne s'éleve à 26°C. Les Alizés, des brises régulières venues de l'Est et du Nord-Est, rafraichissent sensiblement l'atmosphère.</p>
	<p>Formalités</p> <p>Carte nationale d'identité ou passeport.</p>
	<p>Décalage horaire</p> <p>- 5 heures l'hiver, - 6 heures l'été.</p>
	<p>Langues</p> <p>La langue officielle est le français, mais tous les Martiniquais parlent le créole : un mélange de vieux français, d'anglais, de dialectes africains et de termes amérindiens.</p>
	<p>Monnaie</p> <p>L'euro. Certains établissements refusent les chèques hors-place.</p>
	<p>Santé</p> <p>Aucun vaccin obligatoire. L'eau du robinet est potable partout.</p>
	<p>Téléphone</p> <p>Les numéros de téléphone fixe en Martinique ont dix chiffres et commencent par 05 96.</p>
	<p>Religions</p> <p>Plusieurs confessions sont représentées : catholique, hindouiste, adventiste...</p>
	<p>Electricité</p> <p>220 volts.</p>

	<p>Se déplacer</p> <p>En bus, taxi collectif ou en voiture de location. Le réseau routier est de bonne qualité et sécurisé.</p>
	<p>Shopping</p> <p>De la Martinique, il est possible de rapporter différents types de souvenirs et de cadeaux typiques : des confiseries, des pâtisseries et des confitures à base de fruits tropicaux, des fleurs (bellesonnes, anthuriums, red gingers, roses de porcelaine...), parfaitement bien emballées et qui peuvent résister 15 à 20 jours, des bouteilles de rhum (blanc, vieux, en liège...), ou encore des objets d'artisanat (bijoux en corail, sculptures sur bois, vanneries, poupées créolées vêtues de madras, poteries, objets en bambou...). Les marchés sont souvent des lieux très intéressants pour les amateurs de shopping, en particulier celui de Fort-de-France, riche en senteurs et en couleurs.</p>
	<p>Rhums et distilleries</p> <p>Le rhum de la Martinique est devenu un véritable symbole culturel de l'île, le reflet de son histoire et de ses traditions. La Martinique a la particularité de produire du rhum agricole, issu de la distillation du jus de canne. Elle est la seule à avoir obtenu une AOC (Appellation d'origine contrôlée) pour son rhum.</p> <p>Sur l'île, douze distilleries produisent des rhums très spécifiques et ouvrent leurs portes aux visiteurs, tels des musées. Parmi elles, l'Habitation Clément, Saint-James, Neisson, La Maury ou encore Dillon. On y retracera l'histoire de la canne à sucre et du rhum, on y apprend les étapes et les secrets de fabrication, avant de passer à la dégustation des rhums blancs et vieux de la Martinique, considérés comme quelques-uns des meilleurs du monde. Visiter une distillerie, c'est aussi, souvent, l'occasion d'admirer l'élégance des demeures coloniales.</p>



Exotismes

Hôtel CARAYOU
 977€
 AEROPORT
 INCLUSES

La Martinique

BLUE SEASON HOTELS
 100% français et 100% martiniquais
 En Martinique
 BLUE SEASON HOTELS
 100% français et 100% martiniquais

INFOS ET RESERVATIONS EXOTISMES
 SERVICE ANTILLES : 0 826 102 008

rzy uczestnicy kursu dodali kilka znanych sobie linków:

- www.fda.ccip.fr – strona główna paryskiej Izby Handlowej.
- www.franc_parler.org – strona dla nauczycieli języka francuskiego.
- www.lepointdefle.net – liczne ćwiczenia leksykalne, gramatyczne, dialogi.
- www.lesmétiers.net, www.appiufle.net/tourisme/video – omówienie różnych zawodów, między innymi personelu restauracji, hoteli.
- www.tourismefree.fr – ćwiczenia i dialogi związane z turystyką i gastronomią.

Reprezentant Ambasady Francji Pascal Schaller oraz jeden z uczestników poprzedniego szkolenia Xavier Debeni przedstawili pomysł założenia stowarzyszenia i forum dla wszystkich nauczycieli języka francuskiego w hotelarstwie i gastronomii. Obecnie forum to już działa i można się na nim podzielić swoimi doświadczeniami oraz poprosić o pomoc: www.horestour.forum.pro.fr.

Maité Bagarry dużo czasu poświęciła na omówienie egzaminów przeprowadzanych przez Paryską Izbę Handlową. Są to egzaminy sprawdzające znajomość języka francuskiego związanego z daną dziedziną, m.in. prawem, biznesem, pracą w sekretariacie, medycyną i turystyką. Podczas egzaminu zdający musi wykazać się kompetencjami zawodowymi, a zatem nie tylko dobrze zrozumieć polecenia, ale także wejść w wyznaczoną rolę, np. przewodnika, i wykonać związane z nią zadanie, np. odpowiedzieć na pytania zwiedzających dotyczące oglądanych obiektów. Osoby zainteresowane tymi egzaminami mogą dowiedzieć się więcej ze strony internetowej <http://www.fda.ccip.fr/examens/cfth>.

Mieliśmy okazję zapoznać się z przykładowymi testami egzaminacyjnymi z dziedziny hotelarstwa i turystyki. Niektóre z zadań, np. pisanie listu do gości hotelowych w imieniu dyrektora, wykonywaliśmy sami. Umożliwiono nam także obejrzenie na rzutniku kilku autentycznych prac zdających i próbę ich oceny. Wysłuchaliśmy również kilku nagrań pochodzących z ustnej części tego egzaminu i zastanawialiśmy się, czy danej osobie udało się pozytywnie zaliczyć zadanie i dlaczego.

Następnie wykonaliśmy samodzielnie przykładowe zadania związane z rozumieniem ze słuchu. Jedno bez pozostawionego czasu na

Maité Bagarry zaprezentowała nam listę przydatnych adresów stron internetowych, a niektóre

przeczytanie wskazówek i drugie już z możliwością zapoznania się z poleceniem i z informacjami zawartymi w ćwiczeniu. Zmieniliśmy zatem rolę nauczyciela na rolę kandydata zdającego egzamin. Sądzę, że to doświadczenie pomoże mi lepiej rozumieć własnych uczniów.

Na zakończenie kursu dostaliśmy kilka egzemplarzy testów egzaminacyjnych z języka francuskiego w turystyce i hotelarstwie. Z pewnością będą one przydatne w pracy w naszych szkołach. Każdy z nas otrzymał także jeden z podręczników,

np. *Tourisme.com, Le français de l'hôtellerie et de la restauration* (CLE International), *Le français du tourisme* (Hachette). Do każdego podręcznika została dołączona płyta CD lub kasetka audio.

Jestem bardzo zadowolona z tego szkolenia. Dowiedziałam się podczas niego wiele na temat organizacji turystyki we Francji, wzbogaciłam słownictwo związane z hotelarstwem i gastronomią, a także otrzymałam ciekawe pomoce dydaktyczne w dalszej pracy zawodowej.

(luty 2008)

Marta Piasecka¹
Warszawa



Dzień Polsko-Czesko-Słowacki

Konferencja *Dialog po sąsiedzku – kultura i języki słowiańskie we współczesnym świecie*, która odbyła się w Warszawie w czerwcu 2008 roku, była częścią Dnia Polsko-Czesko-Słowackiego obchodzonego w Europejskim Roku Dialogu Międzykulturowego. Organizatorem było Przedstawicielstwo Komisji Europejskiej w Polsce Dyrekcja Generalna ds. Tłumaczeń Pisemnych – Biuro Terenowe w Warszawie współpracujące z biurami terenowymi z Pragi i Bratysławy, a gościny w Pałacu Kazimierzowskim udzieliła rektor Uniwersytetu Warszawskiego. Do przedstawienia krótkich referatów zostali zaproszeni specjaliści z dziedziny języków i kultur słowiańskich z Polski, Słowacji i Czech.

Spotkanie otworzyła Róża Thun, dyrektor Przedstawicielstwa Komisji Europejskiej. Powiedziała, że wejście do Unii Europejskiej zapoczątkowało nowy rozdział w historii naszych trzech państw i społeczeństw, które mimo bliskości geograficznej i językowej pozostają dla siebie nieznanne. Impulsem do wspólnych działań mających na celu dbałość o dziedzictwo kulturowe i przyrodnicze są unijne programy operacyjne dla obszarów przygranicznych, ale powinniśmy również

z własnej inicjatywy poznawać się, współpracować i przekazywać nasze doświadczenia innym krajom Unii Europejskiej. Aby tego dokonać, musimy nawiązać wzajemne kontakty, zaciekać innymi kulturami i ludźmi, a najlepszą drogą do tego jest znajomość języków.

Następnie zabrała głos Ulla Koivisto z Dyrekcji Generalnej ds. Tłumaczeń Pisemnych Komisji Europejskiej, która podziękowała organizatorom za przygotowanie konferencji a prelegentom za udział. Przedstawiła też działalność Regionalnych Biur ds. Wielojęzyczności; ich zadania polegają na tłumaczeniu dokumentów unijnych, komunikowaniu się Brukseli ze społeczeństwami krajów członkowskich i przekazywaniu opinii od tych społeczeństw do urzędów unijnych, a także promowaniu wielojęzyczności, dzięki której zacieśniają się związki między mieszkańcami Unii.

Kolejne wystąpienie, profesora Stanisława Dubisza, dziekana Wydziału Polonistyki UW, dotyczyło sytuacji liczebnościowej, geograficznej i lingwistycznej języka polskiego w Unii Europejskiej. Polszczyzna – prelegent odniósł to także do języków czeskiego i słowackiego – pełni kilka funkcji:

¹ Autorka jest sekretarzem redakcji czasopisma *Języki Obce w Szkole*.

jednoczącą jej użytkowników w kraju i poza jego granicami, separującą od użytkowników innych języków oraz prestiżową, gdyż w niej została zapisana historia państwa, jego konstytucja i prawo, a także pomniki literatury.

Doc. Jana Pekarovičová z Instytutu Filologii Słowackiej Uniwersytetu im. J.A. Komeňskiego w Bratysławie opowiedziała o centrum Studia Academica Slovaca, zajmującym się nauczaniem języka słowackiego jako obcego i internetowym kursie języka słowackiego przygotowanym przez pracowników centrum, który jest dostępny na stronie www.e-slovak.sk. Kurs jest przeznaczony dla zagranicznych słowakistów i slawistów, przyszłych studentów słowackich uniwersytetów, Słowaków żyjących za granicą oraz obcokrajowców chcących nauczyć się języka słowackiego. Kurs został na razie przygotowany na poziomy A1 i A2, a nad kolejnymi stopniami trwają prace.

Prof. Marie Sobotková z Wydziału Filologii Polskiej w Instytucie Filologii Słowiańskich Uniwersytetu Palackiego w Olomuńcu przedstawiła krótko dwa tematy. Pierwszym była czeska część programu „Lingua 1”, który szerzej został przedstawiony pod koniec konferencji. Następnie przybliżyła działalność i rozwój studiów polonistycznych na Uniwersytecie Palackiego, gdzie studiuje 152 słuchacze.

Drugą część konferencji otworzyła członkini Stowarzyszenia Tłumaczy Polskich Urszula Dzierżawska-Bukowska prelekcją na temat *Czy slawista to hobby, czy zawód?*. Mówiła o ponad dwusetletniej tradycji slawistyki powstałej w środowisku czeskim i słowackim w okresie odrodzenia narodowego i o wiele krótszej w Polsce, jednak wnoszącej spory wkład, np. wykłady Adama Mickiewicza w College de France o literaturach słowiańskich.

Tematem wystąpienia dr Dany Nývltovej z Instytutu Języków i Studiów Porównawczych Uniwersytetu Karola w Pradze był język czeski jako obcy. Można się było z niego dowiedzieć o rosnącej liczbie uczących się czeskiego, na którą składają się przyszli studenci, uchodźcy oraz kadra i pracownicy zagranicznych firm, a także współmałżonkowie obywateli Republiki Czeskiej. Zagraniczni studenci – oprócz Słowaków studiujących po słowacku – są zobowiązani do zdawania egzaminów wstępnego i rocznych po czesku. In-

stitut bierze udział w pracach mających na celu pomoc dydaktyczną dla nauczycieli języka czeskiego jako obcego i certyfikację znajomości języka czeskiego.

Następna prelegentka, doc. Natália Kisel'ova z Instytutu Filologii Rosyjskiej Uniwersytetu Konstantyna Filozofa w Nitrze na Słowacji, mówiła o kształceniu tłumaczy konferencyjnych i pisemnych w zakresie języków słowiańskich na uniwersytetach w Bratysławie, Nitrze, Banskiej Bystrzycy i Prešovie m.in. na potrzeby gospodarki i turystyki.

Tę część zakończyło wystąpienie dr Elżbiety Kaczmarskiej z Instytutu Slawistyki Zachodniej i Południowej UW, która omówiła ankietę przeprowadzoną wśród słuchaczy internetowego kursu ISZiP UW oraz na kursie w Instytucie Czeskim. Stwierdziła, że najczęstszymi powodami podejmowania nauki języka czeskiego przez Polaków jest zainteresowanie czeską kulturą i podróżami po tym kraju. Traktują oni naukę tego języka jako hobby, rzadko potrzebny jest im on do pracy lub studiów w Czechach. Przedstawiła również problemy czekające na Polaków uczących się czeskiego, wynikające z interferencji spowodowanych bliskością obu języków (m.in. fałszywi przyjaciele i przenoszenie polskich zasad gramatycznych). Zaznaczyła także, że podręczniki do nauki czeskiego dostępne w Polsce nie uwzględniają tych specyficznych potrzeb Polaków, zawierają też zbyt mało wiedzy kulturowej.

W trzeciej części spotkania prof. Ewa Jaskółowa z Zakładu Dydaktyki Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego przedstawiła projekt „Slavic Network” realizowany od 2004 roku w ramach programu „Socrates. Lingua 1”. Projekt ma na celu wspólne promowanie języków słowiańskich (polskiego, czeskiego, słowackiego, słoweńskiego i bułgarskiego) wśród Słowian i innych narodowości. Jego wynikiem są kursy językowe na poziomie podstawowym dostępne na stronie www.slavic-net.us.edu.pl, składające się z dialogów i ich nagrań, zestawień słownictwa oraz tematycznie związanych tekstów oryginalnych i tłumaczonych. Dołączone są również podstawowe informacje o krajach oraz linki do przydatnych stron internetowych. Możliwe jest jednoczesne wyświetlenie odpowiadających sobie lekcji w dwóch

językach, co ułatwia porównywanie i tłumaczenie dialogów.

Następnie Mirosław Jelonkiewicz pracujący w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” UW wygłosił referat o funkcji motywującej kultury w uczeniu się języka obcego na przykładzie języka polskiego. Jego zdaniem nauczanie języka obcego nie może być oddzielone od zapoznawania studentów z kodem kulturowym użytkowników języka, ponieważ tylko wtedy możliwa jest komunikacja. Obecnie najważniejszą rolę odgrywa przekaz audiowizualny (filmy fabularne i dokumentalne), by w atrakcyjny sposób przekazać wiedzę o wydarzeniach historycznych i problemach współczesnych.

Konferencję zakończyły wystąpienia Renaty Góreckiej – przedstawicielki Czeskiego Centrum w Warszawie oraz Moniki Kalinowskiej – przedstawicielki Instytutu Słowackiego w Warszawie, które przedstawiły działalność obu instytucji polegającą przede wszystkim na promowaniu kultury obu krajów przez organizowanie spotkań z twórcami, koncertów i wystaw oraz nauczaniu języka czeskiego i słowackiego, a także prowadzeniu bibliotek.

Dalsze obchody Dnia Polsko-Czesko-Słowackiego obejmowały popołudniowe pokazy dwóch filmów. Dokumentu Jána Sabola *Bruno Fernandez* o francuskim studencie szkoły Studia Acedemica Slovaca, który po zakończeniu kursu postanowił pozostać na Słowacji, i filmu *Kopia mistrza* Agnieszki Holland, która pełni funkcję ambasadora Europejskiego Roku Dialogu Międzykulturowego. Na zakończenie dnia w Parku Kazimierzowskim odbyły się koncerty zespołów muzycznych Vidok z Czech, Chiki Liki Tu-a ze Słowacji oraz Renton z Polski.

Konferencja *Dialog po sąsiedzku – kultura i języki słowiańskie we współczesnym świecie* przybliżyła uczestnikom organizację i obecną sytuację filologii polskiej, czeskiej i słowackiej na uniwersytetach tych trzech krajów. Uczestnicy przedstawili powstałe lub nadal tworzone przez nauczycieli akademickich internetowe kursy do nauki języków słowiańskich, niewątpliwie przydatne nie tylko dla uczących się samodzielnie, ale także dla nauczycieli – jako pomoc i urozmaicenie na zajęciach. Zwrócono również uwagę na potrzebę kształcenia tłumaczy oraz konieczność łączenia nauczania języków obcych z nauczaniem kultury ich krajów.

(czerwiec 2008)

info

O Autonomii

Języki Obce w Szkole nr 6/2008

W tym roku numer specjalny zamierzamy poświęcić autonomii. Pisano już o niej wiele i nauczyciele mają na ten temat rozległą wiedzę. Niewielu jest jednak takich nauczycieli, którzy lubią mieć w swoich klasach samodzielnych uczniów, choć powinni oni stanowić dla nich wyzwanie. Naszym celem jest pokazanie, że warto pracować z uczniami, którzy chcą być współodpowiedzialni za swoją edukację i osiągnąć postępy.

Czy jednak w programach studiów nauczycielskich w wystarczający sposób uwzględnia się refleksję i samoocenę? Czy studia przygotowują do takiego organizowania procesu dydaktycznego, by uczniowie mieli szansę stawać się coraz bardziej samodzielnymi? Czy nauczyciele nie zapominają o doświadczeniach wyniesionych ze szkoły i studiów? Czy nie są tak ograniczeni instytucjonalnie (przez program, podręcznik, wymagania egzaminów) lub sami się ograniczają (bo łatwiej jest pracować tylko z podręcznikiem), że nie są w stanie promować postaw autonomicznych? Te i inne zagadnienia chcielibyśmy poruszyć na łamach numeru specjalnego.

Chcemy przygotować numer, który pokaże, że nie można dziś być nauczycielem, który nie stawia na autonomię. Zapraszamy Państwa do jego współtworzenia. Czekamy na artykuły, które przekonają, że naprawdę warto być nauczycielem promującym autonomię.

Zespół Redakcyjny

Recenzje

Paweł Sobkowiak¹

Poznań

Here's Patch the Puppy – seria podręczników dla przedszkolaków

Na polskim rynku pojawiły się dwa podręczniki do nauki języka angielskiego w przedszkolu lub zerówce *Here's Patch the Puppy*². Kurs obejmuje CD ucznia z piosenkami, książkę nauczyciela, w której znajdziemy rozkład materiału, scenariusze lekcji, propozycje zintegrowania nauczania języka angielskiego z programem edukacji w klasie zerowej, dodatkowe materiały do kopiowania do użytku w klasie, arkusze oceny osiągnięć uczniów, plakaty do prezentacji słownictwa (*Posters*), zestaw kart obrazkowych pomocnych przy wprowadzaniu nowego słownictwa (*Flashcards*) oraz zestaw płyt CD z nagraniami piosenek, rymowanek, historyjek, gier i ćwiczeń do użytku w klasie.

Oba podręczniki *Here's Patch the Puppy* składają się z rozdziału wprowadzającego oraz sześciu rozdziałów podzielonych na osiem lekcji. W *Lekcji 1* zarysowano kontekst całego rozdziału; wprowadzono kluczowe słownictwo oraz piosenkę, w której to słownictwo zostało użyte. *Lekcja 2* służy utrwaleniu poznanego słownictwa; pokazując plakat i nalepki, nauczyciel opowiada dzieciom historię, następnie dzieci kolorują obrazki w książce i przyklejają nalepki. W *Lekcji 3* dzieci poznają kolejną piosenkę tematycznie związaną z rozdziałem. Przedmiotem lekcji są różnego rodzaju gry; dzieci zgadują, naśladują, wykonują zlecane czynności. Wszystko to służy utrwaleniu poznanego słownictwa. *Lekcja 4* koncentruje się na wprowadzeniu nowego pojęcia, które następnie ćwiczy się wielokrotnie podczas zabawy. W *Lekcji 5* pojawia się uproszczona wersja historyjki już znanej dzieciom – nowa piosenka. Wprowadzane

są też kolejno nazwy kolorów. *Lekcja 6* to w części pierwszej praca nad słownictwem związanym z komunikacją między dziećmi a nauczycielem w klasie, a w części drugiej dzieci poznają i same zaczynają używać prostych wyrażen przydatnych w rozmowie na co dzień (*Chit chat routines*). *Lekcje 7 i 8* mają charakter powtórzeniowy; przez aranżowanie gier, pantomimy i ćwiczeń wymagających reagowania całym ciałem (TPR), taniec i inne zajęcia ruchowe stwarza się dzieciom okazję do używania poznanego języka w nowych sytuacjach. Dzieci wykonują modele, którymi będą się bawić w trakcie kolejnych lekcyjnych zadań. Śpiewane są też poznane piosenki, najczęściej w wersji karaoke. Na końcu książki znajdziemy specjalną sekcję z lekcjami okolicznościowymi na Boże Narodzenie i Wielkanoc (część I) oraz Halloween i Boże Narodzenie (część II). Oba podręczniki mają po 80 stron.

Celem kursu dla dzieci jest przede wszystkim osłuchanie uczniów z językiem angielskim. W przypadku *Here's Patch the Puppy 1 i 2* mamy zatem do czynienia bardziej z akwizycją języka niż klasycznym uczeniem się go. W części pierwszej dzieci często będą sygnalizować zrozumienie kontekstu jedynie w sposób niewerbalny, a mówić po angielsku zaczną dopiero wtedy, gdy poczują się do tego gotowe. W części drugiej, używając szerokiej gamy bodźców oraz odwołując się do ekspozycji z części pierwszej, zachęca się je już do aktywnego używania języka.

Dzieci uczą się przez działanie, dobrze sobie radzą z rozumieniem kierowanych do nich wy-

¹ Dr Paweł Sobkowiak jest starszym wykładowcą na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

² J. Morris, J. Ramsden (2005), *Here's Patch the Puppy 1 i 2*, Oxford: Macmillan.

powiedzi bez rozpoznawania znaczenia wszystkich słów, mimo ograniczonej znajomości języka twórczo go używają, uczą się języka przy okazji zabawy. Potrafią też naśladować usłyszane dźwięki i cieszy je angażowanie się w konkretne działanie oraz zdobywanie kolejnych umiejętności. Wszystko to wzięły pod uwagę autorki *Here's Patch the Puppy*, przygotowując materiały, które zapewnią dzieciom aktywną naukę i komunikowanie się w sposób celowy. Oba podręczniki uwzględniają stan świadomości dziecka, rozwój jego osobowości, a także zakres zainteresowań. Proponowana tematyka dotyczy świata dzieci – bajkowego i rzeczywistego, a przede wszystkim ich najbliższego otoczenia: przedstawianie się, części ciała i garderoby, członkowie rodziny, zabawki, odżywanie się, święta, liczby, kolory, zwierzęta. Taki wybór ułatwia proces przyswajania wiedzy oraz przyczynia się do ogólnego rozwoju uczniów. Dzieci słuchają opowiadań w języku obcym, uczą się piosenek i wierszyków, doskonala swoje umiejętności pozajęzykowe, a także uczą się wyrażać swoje uczucia, myśli oraz potrzeby za pomocą nowego środka komunikacji – języka angielskiego. Jednocześnie przyswajają informacje związane ze światem wokół nich oraz umiejętności związane z życiem codziennym, co wynika m.in. z założeń edukacji wczesnoszkolnej.

Obie książki zaprojektowano tak, by dzieci angażowały się w proces nauczania, żywiłowo go przeżywały i odpowiednio dla siebie reagowały. Głównym bohaterem książki jest tytułowy szczeniak *Patch*. W części drugiej pojawiają się też nowe postacie – Ana i David. Autorki wychodzą też naprzeciw dziecięcej chęci zabawy i aktywności fizycznej. W *Here's Patch the Puppy* dominują ćwiczenia związane z zabawą językową i aktywnością, ruchem, gimnastyką i elementami metody reagowania całym ciałem (*Total Physical Response*). Ze względu na to, że dzieci przedszkolne mają kłopoty z koncentracją i szybko się nudzą, potrzebują różnych form ekspresji – teatralnej, plastycznej i muzycznej, w obu podręcznikach znajdziemy wiele zadań związanych z rysowaniem, kolorowaniem, wycinaniem, klejeniem i składaniem modeli. Powstałe w ten sposób materiały będą następnie wykorzystywane do różnych zabaw ruchowych oraz miniinscenizacji.

Ćwiczenia i zadania, które można znaleźć w obu podręcznikach, rozwijają nie tylko sprawności językowe, ale również przyczyniają się do rozwoju innych umiejętności, np. spostrzegawczości i sprawności motorycznych przez ćwiczenia typu TPR. Autorki wprowadzają tematy lub pojęcia z zakresu matematyki, muzyki i przyrody (ścieżki międzyprzedmiotowe), zadania uczące samodzielnego myślenia, pracy w parach lub grupach oraz technik uczenia się, np. łączenie słów w grupy tematyczne, wyszukiwanie słowa niepasującego do danej kategorii.

Dużo miejsca i czasu poświęcają na ćwiczenie, utrwalanie i poszerzanie materiału językowego w zbliżonych kontekstach. Także w książce nauczyciela znajduje się wiele dodatkowych zadań, które można zaproponować uczniom. Ćwiczenia zawarte w *Here's Patch 1 i 2* zachęcają do nauki dzięki odpowiedniemu poziomowi trudności językowej i poznawczej, są krótkie i zróżnicowane, by nie nużyły małych uczniów (piosenki, gry ruchowe, oglądanie i kolorowanie obrazków, w części drugiej samodzielne wykonywanie modeli, np. łodzi z plasteliny w rozdz. 3 i węża z papieru kolorowego w rozdz. 5).

Do materiałów nauczyciela dołączono pacynkę tytułowego szczeniaka *Patcha*, która ma wywołać emocjonalny stosunek dziecka do przekazywanych treści, co ułatwia uczenie się. Pacynka ma oswoić dzieci z mówieniem w języku obcym i stanowić wzór właściwych reakcji językowych, który będą naśladować podczas wprowadzania i ćwiczenia materiału.

Sprawności rozwijane w *Here's Patch the Puppy* to rozumienie ze słuchu oraz mówienie. W podręczniku dominują ćwiczenia typu: posłuchaj i popatrz, wskaż na obrazku, narysuj, zaznacz, połącz, policz i pokoloruj, ponumeruj; posłuchaj i powtórz, zaśpiewaj, powiedz, dorysuj, znajdź wyraz niepasujący do danej kategorii. Dzieci osłuchują się z dźwiękami, rytmem i intonacją języka angielskiego, zanim same zaczną go używać. Teksty do słuchania, które znajdziemy w książce, to m.in. historyjki, piosenki, wierszyki i rymowanki tematycznie dostosowane do zainteresowań dzieci oraz proste polecenia, ćwiczenia ruchowe i dramatyczne. Dla ułatwienia zrozumienia nagrań zawsze łączą się one wyraźnie z kontekstem, ilustracjami lub

efektami dźwiękowymi. Stanowią dobry wzorzec do naśladowania przez dzieci i przygotowują podstawę do słyszenia i rozróżniania dźwięków języka angielskiego, a następnie poprawnego mówienia. Unika się w tym podręczniku ćwiczeń polegających na rozróżnianiu i kontrastowaniu pojedynczych dźwięków, ponieważ mogą one prowadzić do złej wymowy albo zniechęcić do mówienia w ogóle.

Do mówienia przygotowuje uczniów głównie część druga *Here's Patch the Puppy* dzięki zamieszczonym w niej grom i zabawom, a także odgrywaniu scenek i inscenizowaniu opowiadań z kukiełkami i własnoręcznie zrobionymi modelami z papieru. Celem jest to, by dziecko potrafiło odpowiedzieć po angielsku na proste pytania oraz nazwać otaczające je przedmioty. Szczególnie przydatne są wprowadzone w części drugiej wyrażenia powszechnie używane w codziennej angielszczyźnie, nad którymi pracuje się na *Lekcji 6* każdego rozdziału.

W *Here's Patch the Puppy* kładzie się największy nacisk na naukę słownictwa związanego z życiem dzieci (np. mówienie o sobie) i ich najbliższym otoczeniem. Wprowadzanie nowej leksyki jest zawsze połączone z nauką prostych zwrotów, by umożliwić uczniom komunikowanie się. Książka zachęca dzieci do odgadywania znaczenia nowych wyrazów, do porównywania i szukania podobieństw z językiem polskim.

W książce nauczyciela znajdziemy karty oceny uczniów, szkoda jednak, że tylko w języku angielskim. Sugerowałbym, aby przetłumaczyć je na język polski, bowiem nie wszyscy rodzice, a do nich są adresowane karty, znają biegle język angielski.

Mam także kilka uwag krytycznych dotyczących ilustracji i słownictwa w części drugiej. *Kalosz* w języku angielskim to jednak *wellington boots*, a nie *boots* (rozd. 2). *Pomidor* z rozdz. 6 przypomina mi bardziej *pomarańczę*, choć oczy-

wście poprawnie użyty kolor czerwony taką interpretację powinien wykluczyć. Kawałek mięsa na stronie 69 jest bardziej podobny do kurczaka, a z tego – jak wiemy – nie robi się szynki (ta zresztą też jest dziwnie przedstawiona). W następnych wydaniach książki dobrze byłoby poprawić obrazki, aby uniknąć wszelkich dwuznaczności.

Here's Patch the Puppy 1 i 2 zostały napisane z uwzględnieniem aktualnego stanu wiedzy z dydaktyki nauczania, w tym dydaktyki językowej oraz najnowszych osiągnięć w nauczaniu wczesnoszkolnym. Wykorzystano *story telling* – nauczanie języka na podstawie opowiadań, koncepcję inteligencji wielorakiej oraz NLP. Autorki odwołują się do naturalnych skłonności dzieci w tym wieku do ruchu i zabawy oraz ich zainteresowania światem bajek i fantazji. Oba podręczniki są merytorycznie poprawne, skonstruowane logicznie i spójnie, w pełni dostosowane do poziomu językowego i intelektualnego uczniów. Zarówno przekazywane treści, jak i zadania służące ich ćwiczeniu i utrwalaniu są dostosowane do pierwszego etapu kształcenia pod względem stopnia trudności, formy przekazu itp. Także materiał ilustracyjny w formie kolorowych zdjęć, rysunków i komiksów odpowiada poziomowi kształcenia. Ilustracje zawarte w obu książkach w większości jednoznacznie pokazują rzeczywistość pozajęzykową i umożliwiają kojarzenie odpowiedniej nazwy z ilustrowanym pojęciem. Jeśli chodzi o treść i metody nauczania, podręczniki są zgodne z programem nauczania zintegrowanego oraz podstawą programową. A co najważniejsze są w pełni dostosowane do potrzeb i zainteresowań grupy wiekowej, do której są adresowane. Niewątpliwie zasługują na pozytywną ocenę. Zaletą jest też obszerna i profesjonalna obudowa dydaktyczna. Całość jest godna polecenia nauczycielom pracującym z najmłodszymi uczniami.

(czerwiec 2008)

info

Sprostowanie

W numerze 3/2008 chochlik drukarski spowodował kilka pomyłek. Błędnie zapisaliśmy nazwisko p. Ilony Lemanskiej (*Projekt edukacyjny „Niemiecki zawodowo”*, s. 116-120). Natomiast artykuły prof. Haliny Stasiak i dr Ewy Andrzejewskiej zostały napisane w roku 2008, a p. Urszuli Zalaśińskiej-Curyło w 2007 roku. Za wszystkie pomyłki autorów i czytelników bardzo przepraszamy.

Zespół Redakcyjny

Ewa Andrzejewska¹
Gdańsk



Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka²

W opublikowanej jako 36 tom serii naukowej Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego *Dissertationes Inaugurales Selectae* pracy Anny Jaroszewskiej *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka* zostało zadane pytanie o zależność między nauczaniem języka obcego w klasach I-III szkoły podstawowej a rozwojem świadomości wielokulturowej dziecka. Aktualna sytuacja w edukacji oraz wielo- i międzykulturowy charakter współczesnej Europy w pełni uzasadniają badania nad relacjami między edukacją, w tym wczesnoszkolnym nauczaniem języków obcych, a kulturą. A. Jaroszewska przedstawia to zagadnienie, dokonując analizy i syntezy badań teoretycznych obejmujących podstawowe kwestie w zakresie aktualnych tendencji w edukacji (rozdział 1), teorii dotyczących rozwoju dziecka (rozdział 2), koncepcji nauczania języków obcych dzieci (rozdział 3) oraz własnych badań empirycznych na temat roli języka obcego w kształtowaniu świadomości wielokulturowej dziecka (rozdział 4).

Rozdział pierwszy *Wielość kultur wyznacznikiem współczesnej edukacji* (s. 15-78) przynosi rozważania na temat podstawowych kwestii dotyczących kultury i edukacji. A. Jaroszewska dokonuje przeglądu znaczeń pojęcia *kultura*. Czytelnik dowiaduje się, co oznaczał termin *kultura* w XIX wieku, jak zmieniał się rozumienie tego pojęcia w XX wieku oraz jakie podejście dominuje we współczesnych naukach humanistycznych. Autorka przypomina poglądy badaczy, którzy podkreślają, że kultura „przede wszystkim jednak dostarcza człowiekowi podstawowego narzędzia, jakim jest system językowy, który konstytuuje myślenie i formułowanie

jakichkolwiek nowych poglądów” (s. 20). Pojęcia *obcości i inności kulturowej* A. Jaroszewska omawia w kontekście *pluralizmu kulturowego*. Wskazuje przy tym nie tylko na szanse, które niesie on ze sobą, ale również na zagrożenia (s. 39-45). Analizując aktualne rozwiązania edukacyjne, dokonuje przeglądu rozwoju edukacji wielokulturowej oraz przypomina podstawowe pojęcia w tej dziedzinie i ich znaczenia (m.in. edukacja, wielokulturowość a międzykulturowość, pogranicze, kompetencja międzykulturowa). Rozdział pierwszy kończą rozważania na temat zagadnienia, które stanowi przedmiot badań empirycznych, a mianowicie świadomości wielokulturowej dziecka. A. Jaroszewska na podstawie analizy literatury przedmiotu definiuje *świadomość wielokulturową* jako „określony stan wiedzy na temat otaczającej dziecko rzeczywistości wielokulturowej” (s. 74) oraz przyjmuje założenie, iż wiedza o rzeczywistości kulturowej jest kształtowana szczególnie mocno w okresie wczesnoszkolnym. Jednocześnie twierdzi, że ważne jest, „aby kształtowanie świadomości wielokulturowej dziecka odbywało się przez nauczanie języka obcego przy jednoczesnym uwzględnieniu kontekstu kulturowego” (s. 64).

Różnorodne rozwiązania edukacyjne w kształceniu wczesnoszkolnym są determinowane m.in. przez teorie dotyczące rozwoju dziecka oraz przyjęte modele przyswajania i uczenia się języka. Tym zagadnieniom jest poświęcony rozdział drugi *Charakterystyka rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym* (s. 81-136). A. Jaroszewska zaczyna ten rozdział rozważaniami na temat języka i jego funkcji, by kolejno przedstawić teorie przyswajania języka pierwszego/ojczystego oraz drugiego/obcego

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

² A. Jaroszewska (2007). *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka*, Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Oficyna Wydawnicza ATUT.

(hipotezę kontrastywną, identyczności i hipotezę interjęzyka, s. 93-98). Autorka zwraca uwagę na badania, które próbowały określić optymalne warunki nauczania języków obcych oraz poszukiwały determinantów procesu uczenia się. Wyróżniająca wrodzone determinanty indywidualne (tj. cechy charakteru, inteligencję, uzdolnienia, zdolność zapamiętywania, uwagę) oraz czynniki wykształcone i modyfikowane w trakcie interakcji (m.in. postawy, motywacje, strategie komunikacyjne, style uczenia się). A. Jaroszewska opisuje je w odniesieniu do dziecka w wieku wczesnoszkolnym (s. 102-136). Ważne dla badanego tematu są dociekania dotyczące stereotypów i uprzedzeń, tym bardziej że „stereotypy kształtowane i przekazywane są na etapie wczesnego uczenia się społecznego we właściwym im środowisku, szybko utrwalają się i trudno je zmienić w późniejszym życiu” (s. 126). Autorka przytacza podstawowe definicje stereotypu oraz opisuje, jak powstają i jakie pełnią funkcje. Przegląd socjologicznych determinantów rozwoju dziecka zamykają uwagi o wpływie stylów wychowania i rodzajów komunikacji na kształtowanie postaw tolerancji i akceptacji (s. 130-136).

W rozdziale trzecim *Nauczanie języków obcych dzieci w kontekście rozwoju ich świadomości wielokulturowej* (s. 137-210) autorka przybliży czytelnikowi różne modele kształcenia początkowego oraz podejścia do nauczania języków obcych. Rozważania otwiera rys historyczny pokazujący rozwój nauczania języków obcych dzieci od starożytności do czasów współczesnych na tle zmieniających się koncepcji pedagogicznych. Znajdziemy informacje o głównych nurtach myśli pedagogicznej (m.in. J.A. Komeński, J.B. Basedow, J.H. Pestalozzi, J.F. Herbart, J. Dewey, E.L. Thorndike) oraz przemianach społeczno-ekonomicznych i ich wpływie na nauczanie języków obcych. Szersza analiza koncepcji nauki języków obcych obejmuje wiek XX. Oprócz charakterystyki rozwijających się wówczas metod nauczania języków obcych A. Jaroszewska przedstawia uwarunkowania nauczania języków obcych dzieci w Polsce i za granicą. Autorka dokonuje przeglądu koncepcji nauczania języków obcych dzieci i ich podstawowych klasyfikacji (tradycyjny kurs językowy, immersja, *language awareness*, koncepcja spotkań z językiem obcym i kulturą),

opisuje polski model kształcenia początkowego, formy realizacji nauczania języków obcych oraz podstawowe założenia metodyczne wczesnoszkolnego nauczania języków obcych. Ponadto czytelnik znajdzie w tym rozdziale również zestawienie projektów i programów związanych z wczesnoszkolnym nauczaniem języków obcych (s. 168-176). W przedstawieniu aktualnych tendencji nauczania języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej oraz analizie programów nauczania (s. 177-210) A. Jaroszewska szczególną uwagę kieruje na problemy związane z kształtowaniem świadomości wielokulturowej dziecka. Podkreśla znaczenie *Europejskiego portfolio językowego*, które „stanowi szczególny sposób promowania wielojęzyczności i wielokulturowości” (s. 160). Jednocześnie dokonuje krytycznej analizy wybranych programów nauczania języka obcego przeznaczonych do realizacji w klasach I-III ze zwróceniem uwagi na cele związane z kształtowaniem świadomości wielokulturowej. Analiza dokonana przez A. Jaroszewską pokazuje, iż treści programowe nie uwzględniają w należyтым stopniu problematyki wielokulturowości i nie nawiązują do zakładanych celów nauczania (s. 188-195).

Badania empiryczne, które zostały opisane w rozdziale czwartym, dotyczą roli języka obcego w kształtowaniu świadomości wielokulturowej dziecka (s. 211-328). A. Jaroszewska wychodzi z założenia, że szkolne nauczanie języków obcych jest jednym z czynników modelowania świadomości wielokulturowej dziecka. Stosując różne metody badawcze (metoda sondażu oraz analizy dokumentów i uzupełniająco metoda obserwacji i studium indywidualnych przypadków), analizuje zależność między nauczaniem języka obcego w klasach I-III szkoły podstawowej a rozwojem świadomości wielokulturowej dziecka. Dodatkowo, poszerzone spojrzenie na badane zagadnienie przynoszą zebrane przez A. Jaroszewską informacje na temat stosunku dzieci do lekcji języka obcego oraz subiektywne opinie nauczycieli dotyczące możliwości i celowości wczesnego nauczania języków. Analiza i interpretacja zebranych danych empirycznych potwierdza tezę, iż nauczanie języka obcego w klasach najmłodszych wspomaga proces rozwijania świadomości wielokulturowej dzieci (s. 235-318).

Praca A. Jaroszewskiej dotyczy aktualnej i dynamicznie rozwijającej się dziedziny glottodydaktyki – nauczania języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej. Spojrzenie na nauczanie języków obcych w klasach I-III szkoły podstawowej z perspektywy edukacji międzykulturowej podkreśla ważny aspekt dydaktyki wczesnoszkolnej. Książka A. Jaroszewskiej zasługuje na uwagę zarówno jako źródło informacji na temat nauczania języków obcych dzieci w kontekście rozwoju ich świadomości wielokulturowej, jak i przykład metodologii badań w tej dziedzinie.

Czytelnik znajdzie w niej szczegółowy opis metod, technik, organizacji i przebiegu badań oraz sposobu analizy danych empirycznych, przejrzyste dokumentowane w tabelach. Lektura książki A. Jaroszewskiej inspiruje dalsze pytania dotyczące problemów teoretycznych oraz praktyki nauczania, w której uczeń „*poznając język i kulturę (...) powinien występować więc w roli etnografa i podejmować rolę tak obserwatora i badacza kultury obcej i rodzimej, jak i aktywnego ich uczestnika*” (s. 323).

(lipiec 2008)

Paweł Sobkowiak¹
Poznań



Język angielski. Egzamin gimnazjalny. Companion

Książka *Język angielski. Egzamin gimnazjalny. Companion*² została wydana z myślą o uczniach przygotowujących się do egzaminu gimnazjalnego sprawdzającego ich kompetencje z zakresu języka angielskiego³. Jest to podręcznik powtórzeniowy, którego celem jest zebranie materiału językowego nauczanego w gimnazjum (III etap edukacyjny).

Książka składa się ze wstępu, wprowadzenia (zamieszczono tu najważniejsze informacje na temat egzaminu oraz szczegółowy opis jego poszczególnych składowych), obszernej części umożliwiającej sprawdzenie wiedzy i umiejętności uczniów (*Ćwiczenia*), karty pozwalającej podsumować uzyskane wyniki i dokonać samooceny (*Moje wyniki*), pięciu przykładowych testów (*Zestawy egzaminacyjne*), zwięzłego repetytorium gramatycznego (*Gramatyczne ABC*), słownika użytego w tekstach słownictwa z transkrypcją fonetyczną oraz wykazu tych symboli. Całość liczy 220 stron. Do podręcznika dołączono płytę CD z zapisem nagrań do zadań rozwijających umiejętność słucha-

nia. W formie oddzielnej broszury wydano klucz z zapisem nagrań i komentarzem uzasadniającym wybór poprawnych rozwiązań.

Książka, zgodnie z postawionym sobie przez autorki celem, koncentruje się na zapoznaniu uczniów z wieloma strategiami i technikami egzaminacyjnymi oraz rozwinięciu ich kompetencji w zakresie rozwiązywania testów. Z *Wprowadzenia* użytkownicy dowiedzą się, że pisemny egzamin gimnazjalny z języka angielskiego składa się z różnych zadań sprawdzających umiejętność odbioru tekstu słuchanego, tekstu czytanego i reagowania językowego w sytuacjach codziennych. Znajdą tu także informacje o zakresach tematycznych, w obrębie których będzie sprawdzana ich wiedza i umiejętności oraz opis obowiązujących standardów – typów zadań.

Najobszerniejszą część podręcznika stanowią ćwiczenia podzielone tematycznie zgodnie z zaprezentowanymi wcześniej hasłami. W obrębie każdej grupy tematycznej znajdziemy najpierw

¹ Dr Paweł Sobkowiak jest starszym wykładowcą na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

² H. Tyliba, A. Sendur, E. Janicka-Biernat, M. Potocka (2008), *Język angielski. Egzamin gimnazjalny. Companion*, Kraków: Egis.

³ Od roku szkolnego 2008/2009 test kompetencji na zakończenie gimnazjum (dotychczas obejmujący część humanistyczną i matematyczno-przyrodniczą) został poszerzony o część trzecią – sprawdzenie kompetencji z zakresu języka obcego nowożytnego. Rodzi to duże zapotrzebowanie na podręcznik skutecznie przygotowujący do tego sprawdzianu.

ćwiczenia sprawdzające znajomość słownictwa – wpisywanie słów z ramki w odpowiedniej formie, zgodnie z podanym kontekstem, dopasowywanie słów do obrazków, grupowanie wyrazów według określonych kategorii, wybieranie właściwego słowa z kilku podanych, dopasowywanie definicji do hasła, odnajdywanie właściwych kolokacji, wyszukiwanie wyrazów w kwadracie lub słowa niepasującego do danej grupy (tzw. *one odd out*). Praca nad słownictwem ułatwi z pewnością uczniom powtórzenie materiału leksykalnego przed czekającym ich egzaminem.

Zadania sprawdzające rozumienie tekstu słuchanego opierają się na krótkich komunikatach, instrukcjach, dialogach i tekstach narracyjnych. Są one różnorodne, uczniowie określają główną myśl tekstu lub kontekst sytuacyjny, stwierdzają, czy tekst zawiera określone informacje, wyszukują lub selekcionują informacje. W ćwiczeniach użyto wielu technik: wielokrotny wybór, prawda/fałsz, dopasowywanie obrazka do określonej treści lub sytuacji oraz uzupełnianie brakujących informacji. Sprawność rozumienia ze słuchu jest jednak ćwiczona na bardzo jednolitym materiale audialnym, wykorzystano jedynie brytyjską odmianę angielszczyzny. Ponadto nagrania sprawiają wrażenie mało naturalnych, uderza ich studyjność. Szkoda też, że nie zaangażowano większej liczby lektorów i rówieśników uczniów – dałoby to możliwość osłuchania się z różnymi odmianami angielszczyzny.

Zadania sprawdzające odbiór tekstu czytanego testują umiejętność określania głównej myśli tekstu i poszczególnych jego części, intencji autora, stwierdzenia, czy tekst zawiera określone informacje, ich wyszukiwanie lub selekcionowanie, określanie kontekstu sytuacyjnego oraz rozpoznawanie związków między poszczególnymi częściami tekstu. Sprawdza się to ćwiczeniami wielokrotnego wyboru, dopasowywaniem tytułu do tekstu lub tytułów do poszczególnych akapitów tekstu, zdaniem typu prawda/fałsz, uzupełnianiem luk w tekście, układaniem podanych zdań w odpowiedniej kolejności oraz dopasowywaniem pytań do podanych odpowiedzi. Użyto różnych tekstów i wielu ćwiczeń, co pozwoli uczniom opanować wszystkie sprawności szczegółowe wymienione w *Informatorze o egzaminie gimnazjalnym z języka angielskiego*.

Czwarty typ zadań użytych w tej części książki to ćwiczenia sprawności mówienia oparte na tekstach narracyjnych, instrukcjach, listach i materiale ikonograficznym. Zadania te mają rozwijać umiejętność odpowiedniego, stosownego do sytuacji reagowania językowego w celu uzyskania, udzielenia, przekazania lub odmowy udzielenia informacji, rozpoczęcia, podtrzymania i zakończenia rozmowy. Uczniowie trenują tu także rozpoznawanie i poprawne stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych niezbędnych do skutecznej codziennej komunikacji oraz przetwarzanie treści tekstu przeczytanego w języku polskim lub przedstawionego w materiale ikonograficznym w celu wyrażenia ich w języku obcym.

Książka zawiera pięć przykładowych zestawów egzaminacyjnych, które mają przybliżyć uczniom egzamin oraz pomóc w dalszym rozwijaniu wymaganych na nim umiejętności. Zadaniom i ćwiczeniom towarzyszą wskazówki praktyczne pomagające w doskonaleniu strategii egzaminacyjnych. Wszystkie zadania i tematy, w obrębie których są sprawdzane poszczególne sprawności i umiejętności szczegółowe, są zgodne z *Podstawą programową kształcenia ogólnego* (w zakresie nauczania języków obcych nowożytnych w gimnazjum) opracowaną przez MEN oraz *Standardami wymagań egzaminacyjnych*, opisanych w oddzielnie przygotowanym dla gimnazjalistów *Informatorze*.

Zadania są zgodne ze wspomnianymi standardami i dobrze sprawdzają testowane sprawności i umiejętności językowe. Treści zadań są ciekawe, tematyka różnorodna, użyto rozmaitych tekstów. Zakres tematyczny zadań jest zgodny z katalogiem tematów wymienionych w *Informatorze*. Zamierzone cele testowe zostały w pełni osiągnięte – przykładowe testy sprawdzają znajomość języka obcego na poziomie gimnazjum. Testy badają, czy zdający potrafią pracować nad dostarczoną informacją i tekstem; sprawdzana jest umiejętność określania głównej myśli tekstu, selekcionowania i wykorzystania informacji, ich przetwarzania, formułowania argumentów, wyciąganie wniosków, określanie kontekstu komunikacyjnego. W zakresie pisania testuje się umiejętność posługiwania się odpowiednimi środkami językowymi oraz dostosowania ich odpowiednio do kontekstu, założonego celu i odbiorcy. Użyte zadania pozwalają też sprawdzić

praktyczną znajomość podstaw gramatyki języka angielskiego. W ćwiczeniach wykorzystano zadania typu zamkniętego i otwartego.

Poprawność merytoryczna zadań nie budzi zastrzeżeń, trafnie użyto standardowych technik powszechnie stosowanych do sprawdzania wiedzy i nabytych umiejętności we współczesnej glottodydaktyce. Wszystkie zadania egzaminacyjne skonstruowano poprawnie, polecenia do poszczególnych zadań są jednoznaczne, widzimy też różny (rosnący) stopień trudności zadań. Czas przeznaczony na ich wykonanie jest wystarczający. Ich czytelność graficzna nie budzi zastrzeżeń, odpowiedzi do zadań są jednoznaczne, a klucz dołączony do osobnej broszury można uznać za kompletny. Wszystkie zadania są zgodne z opisem arkuszy w *Informatorze*.

Podsumowując, recenzowany podręcznik jest poprawny pod względem merytorycznym i dydaktycznym – uwzględnia aktualny stan wiedzy i wykorzystuje najnowsze osiągnięcia w zakresie glottodydaktyki języków obcych oraz standardy wypracowane dla nowoczesnego podręcznika do nauki i testowania języka obcego. Pod względem stopnia trudności i formy przekazu jest przystosowany do III poziomu kształcenia. Zawarty w książce materiał rzeczowy i ilustracyjny jest odpowiedni do przedstawianych treści nauczania i liczby godzin

przewidzianych w ramowym planie nauczania na kształcenie języka angielskiego w gimnazjum. Całość wyróżnia logiczna i spójna konstrukcja. *Język angielski. Egzamin gimnazjalny. Companion* zawiera formy aktywizujące i motywujące uczniów oraz umożliwia im nabycie umiejętności określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Całość wydana jest starannie.

Autorki osiągnęły cel, który sobie postawiły. Podręcznik umożliwia powtórzenie, utrwalenie, kontrolę i ocenę opanowania materiału oraz nabycia umiejętności z zakresu języka angielskiego na poziomie gimnazjum. Z książki można korzystać pod kierunkiem nauczyciela, w klasie, ale także samodzielnie, w domu – umożliwia to wspomniana wcześniej broszurka z kluczem odpowiedzi oraz przejrzystym komentarzem, uzasadniającym i wyjaśniającym dane rozwiązanie. Książka wdraża do autonomicznego uczenia się, co jest zapisane w *Podstawie programowej*. Jest też przyjazna nauczycielowi. Zawarty w podręczniku materiał faktograficzny kreuje wśród użytkowników pozytywne postawy względem języka obcego i społeczności nim władających oraz motywuje do nauki. *Język angielski. Egzamin gimnazjalny. Companion* z pewnością umożliwi uczniom dobre przygotowanie się do czekającego ich na końcu szkoły egzaminu.

(czerwiec 2008)

Sebastian Dusza¹
Kraków



Adam und Eva im Paradies der Geduld und Neugier. Ein Lehrbuch für intelligente Leute – podręcznik do języka niemieckiego dla zaawansowanych

Już od pięciu lat dzięki staraniom Wydawnictwa Uniwersytetu Rzeszowskiego kolejne roczniki maturzystów i przyszłych germanistów mają okazję do obcowania z podręcznikiem do nauki języka

niemieckiego autorstwa profesora Uniwersytetu Rzeszowskiego Zdzisława Wawrzyniaka *Adam und Eva im Paradies der Geduld und Neugier. Ein Lehrbuch für intelligente Leute*², podręcznikiem zrodzonym

¹ Dr Sebastian Dusza jest adiunktem na Wydziale Filologicznym Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie.

² Z. Wawrzyniak (2003), *Adam und Eva im Paradies der Geduld und Neugier. Ein Lehrbuch für intelligente Leute*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

z troski o kondycję intelektualną przyszłych filologów. Na prawie 200 stronach, w 50 lekcjach, obserwuje się nie tylko rozwijające się uczucie między mężczyzną a kobietą, lecz otrzymuje się wyjątkową szansę podejrzenia ich refleksji, bowiem zarówno Adam, jak i Ewa dogłębnie przeżywają wszystko to, co się dookoła nich dzieje, przelewając swoje rozterki na papier w sposób perfekcyjny. Obcuując z tekstami Adama i listami Ewy, śledząc uważnie ich emocjonujące dyskusje i szermierki słowne przyszły filolog zdobędzie własne zdanie na temat metodyki uczenia się języków obcych (lekcje 3, 20 i 28), kognitywistyki (lekcja 25), zastosowania czasów w opowiadaniu (lekcja 4), na temat sensu życia (lekcje 7 i 8), mitu niemieckiego raj (10), dojrzewania (lekcja 26), sposobu odżywiania się (35), problemu współistnienia grup narodowych (36) lub systemu parlamentarnego Niemiec (37) i wielu innych.

Podręcznik jest zbudowany modularnie, co stanowi spore ułatwienie dla samouków lub osób ćwiczących wybrane kompetencje. Bezpośrednio po tekście są omawiane zagadnienia gramatyczne i słownictwo w nim występujące, które można natychmiast przećwiczyć, korzystając z dyktanda. Zadowolenie samouków mać to, że w żaden sposób nie można dyktować i jednocześnie zapisywać usłyszanego tekstu – udział drugiej osoby w tym ćwiczeniu staje się nieodzowny. Chyba że następne wydanie zostanie uzupełnione o kasetę lub płytę CD z nagraniami tekstów dyktand. Kolejną fazą każdej lekcji w podręczniku *Adam und Eva im Paradies* jest semantyzacja; czytelnik samodzielnie

nie dokonuje kontrastywnej analizy poznanych niemieckich struktur zdaniowych, kierując się znajomością składni języka polskiego. Uzyskana w ten sposób wiedzę stosuje się w różnych kontekstach w ćwiczeniach tłumaczeniowych. Prawie każda lekcja zawiera na końcu zestaw pytań sprawdzających stopień zrozumienia przeczytanego tekstu, co pozwala ponownie powrócić do lektury, będąc już wyposażonym w nową wiedzę z zakresu składni, słowotwórstwa i pragmatyki – translatoryki.

Podręcznik nie ma nadbudowy multimedialnej, jest również dość tradycyjny typograficznie. Nie znajdziemy w nim fotografii, piktogramów, tabel, symboli graficznych, grafik ani rysunków, zrezygnowano nawet z nagrania tekstów na płytę lub kasetę. Podręcznik mógłby zawierać większą liczbę ćwiczeń na rozumienie i modyfikowanie struktur zdaniowych i stylistycznych, urozmaiconych ćwiczeń wielokrotnego wyboru na rozumienie związków leksykalnych i frazeologicznych w tekście oraz zadań pozwalających na nawiązanie dialogu czytelnika z podręcznikiem przez tworzenie listów do bohaterów, układanie wyimaginowanych dialogów z bohaterami oraz włączanie się w tok ich dyskusji.

Konkludując, mogę stwierdzić, że ascetyczny i niełatwy zbiór materiałów pomocniczych do języka niemieckiego autorstwa Zdzisława Wawrzyniaka jest wartościową pozycją dla osób chcących rozwijać znajomość języka niemieckiego przez pracę z oryginalnymi tekstami.

(kwiecień 2008)

Marta Piasecka¹
Warszawa



Kształcenie umiejętności ortograficznych uczniów z dysleksją

Wydana w 2008 roku przez Wydawnictwo „Harmonia” książka *Kształcenie umiejętności ortograficznych*

*uczniów z dysleksją*² autorstwa Anny Jurek jest adresowana do polonistów oraz nauczycieli języ-

¹ Autorka jest sekretarzem redakcji czasopisma *Języki Obce w Szkole*.

² A. Jurek (2008), *Kształcenie umiejętności ortograficznych uczniów z dysleksją*, Gdańsk: Wydawnictwo „Harmonia”.

ków obcych i edukacji wczesnoszkolnej, terapeutów, a także rodziców dzieci z dysleksją. Autorka przedstawia w niej przyczyny problemów z nauką ortografii i poprawnej pisowni oraz sposoby nauczania pisowni uczniów z dysortografią i wszystkich, którym ortografia sprawia kłopoty. Prezentuje również stosowaną przez siebie metodę nazwaną przeszukiwaniem leksykalnym, której skuteczność jest poparta wieloletnimi doświadczeniami w pracy z osobami z trudnościami w poprawnej pisowni.

Książka wyraźnie dzieli się na część teoretyczną i praktyczną. Zagadnienia teoretyczne rozpoczynają się przedstawieniem danych wynikających z badań nad stanem pisowni wśród uczniów w latach 1995–2005 (rozdz. I). Następnie autorka podaje zarys historii kodyfikowania ortografii polskiej i dane statystyczne dotyczące popełniania błędów pochodzące z różnych okresów XX w., a także porusza temat przyczyn pojawiania się błędów ortograficznych (rozdz. II). Należą do nich pomijanie nauki o języku w programach nauczania języków, błędy merytoryczne, nieodpowiednie ćwiczenia ortograficzne i błędy ortograficzne we współczesnych elementarzach, w podręcznikach i poradnikach dla nauczycieli, zaniedbanie nauki przez uczniów i ich rodziców, przyczyny zdrowotne oraz specyficzne trudności w uczeniu się pisowni, tj. dysortografia.

Dysortografia będąca rodzajem dysleksji rozwojowej została oddzielnie omówiona w rozdziale III. Zawarto w nim definicję dysleksji i zebrane w tabelach kategorie błędów wraz z ilustrującymi je autentycznymi przykładami dla języka polskiego i rosyjskiego. W kolejnym rozdziale (IV) autorka omawia patomechanizm dysleksji, którą mogą wywołać czynniki genetyczne i organiczne. Dokonuje w nim podziału dysleksji na cztery typy: wzrokowo-przestrzenny, słuchowo-językowy, mieszany oraz integracyjny. Każdy jest opatrzony obszernym opisem, który zawiera przyczyny, charakterystyczne trudności i ich fizjologiczne wyjaśnienie.

Następny rozdział (V) przedstawia zasady, którymi powinien się kierować nauczyciel w pracy z uczniami z trudnościami w nauce poprawnej pisowni. Podstawą jest opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej dająca nauczycielowi wiedzę o rodzaju, stopniu i rozległości dysfunkcji, charakterystycznych symptomach oraz prawidłowych pro-

cesach psychoruchowych. Pozwoli to dostosować metody pracy i wymagania do potrzeb danego ucznia. Czytelnicy znajdą tu również rozporządzenie dotyczące oceniania uczniów w szkołach dla dzieci i młodzieży oraz jego interpretację.

Kolejne dwa rozdziały są poświęcone metodom pracy z uczniami z dysleksją (rozdz. VI), których dobór powinien być uzależniony od rodzaju stylu poznawczego charakteryzującego daną osobę (rozdz. VII). Uważa się, że im więcej zmysłów jest zaangażowanych w przyswajanie wiedzy, tym lepszy i trwalszy będzie efekt uczenia się. Dlatego najlepiej jest łączyć podejścia wzrokowe, słuchowe, kinestetyczne i dotykowe w kombinacjach zależnych od refleksyjnego lub impulsywnego stylu przetwarzania oraz wzrokowego, słuchowego, ruchowego lub dotykowego stylu poznawczego, które wpływają na wytworzenie indywidualnych strategii uczenia się.

Dalsze, bardziej praktyczne rozdziały książki A. Jurek zawierają wiele ćwiczeń sprawdzonych przez autorkę w pracy z uczniami dysleksyjnymi. Pierwszym, podstawowym problemem jest przezwyciężenie trudności językowych (rozdz. VIII), wyćwiczenie słuchu fonematycznego umożliwiającego słyszenie i rozumienie dźwięków danego języka. Autorka proponuje tu ćwiczenia fonologiczne, polegające na rozpoznawaniu, zastępowaniu, dodawaniu i usuwaniu oraz porównywaniu głosek lub ich połączeń.

Drugim elementem nauczania języka jest nauczanie pisowni. W głównym i najobszerniejszym rozdziale IX A. Jurek przedstawia pięć metod wraz z wieloma ćwiczeniami. Pierwsze dwie są przeznaczone do przyswajania pisowni wyrazów niemotywowanych. Są to przepisywanie, zwłaszcza przepisywanie aktywizujące, któremu towarzyszą dodatkowe zadania, np. tworzenie rodziny lub dobieranie antonimów do przepisywanych wyrazów, oraz pisanie z pamięci, polegające na zapoznawaniu się z grupą wyrazów lub związków wyrazowych i następnie pisaniu zapamiętanych, sprawdzaniu pisowni i odszukiwaniu pominiętych. Kolejna – pisanie z komentowaniem, czyli przytaczaniem odpowiednich zasad – jest przydatna do nauczania pisowni popartej regułami ortograficznymi.

Najwięcej uwagi autorka poświęca metodzie przeszukiwania leksykalnego, która nadaje się do

uczenia pisowni zarówno wyrazów motywowanych i niemotywowanych. Polega ona na wyćwiczeniu umiejętności dostrzegania w wyrazach części morfologicznych i znaczeniowych wspólnych dla całych rodzin wyrazów, co ułatwi kojarzenie właściwego zapisu. Podczas treningu uczeń tworzy wyrazy z tym samym morfem rdzeniowym, analizuje takie grupy, wyszukuje je wśród innych. Według autorki metoda jest korzystna także w nauczaniu ortografii innych języków europejskich, co potwierdza serią ćwiczeń dla języka angielskiego.

Ostatnią opisaną metodą jest zastępowanie słów, które sprawdza się w pracach twórczych, bowiem uczeń zamienia słowo sprawiające mu trudność na słowo bliskoznaczne prostsze ortograficznie. Pomaga ona również poszerzać zasób leksykalny ucznia, a to ułatwia później czytanie i rozumienie. Zadania stosowane w tej metodzie ćwiczą dobieranie związków wyrazowych, synonimów i antonimów. Na zakończenie tego rozdziału A. Jurek poleca ponadto słowne gry dydaktyczne oraz wykorzystywanie mnemotechniki jako niezwykle przydatnych w opanowaniu poprawnej pisowni.

W kolejnym rozdziale autorka przedstawia odpowiednie ćwiczenia i opowiada się za łączeniem nauczania ortografii z nauczaniem gramatyki, stylistyki oraz frazeologii, co wpływa na większą świadomość językową uczniów (rozdz. X). Uczula również na pułapki ortograficzne, jak np. *naraz (nagle)* i *na raz (na jeden raz)*, z którymi

należy uczniów zapoznawać, by umieli je od siebie odróżniać (rozdz. XI). Omawia metody wprowadzania wiedzy ortograficznej przez dedukcję, indukcję, algorytmizację i programowanie oraz opozycję ilościową (rozdz. XII), a także aktywizujące uczniów sposoby sprawdzania i poprawiania tekstów pisanych przez uczniów (rozdz. XIII).

Książka A. Jurek kończy się przestrożą przed „cudownymi”, znachorskimi metodami leczenia dysleksji. W najlepszym wypadku są one jedynie stratą czasu, który można było poświęcić na zdobywanie wiedzy językowej i ortograficznej oraz ćwiczenie umiejętności poprawnego czytania. Jedynie systematyczna i możliwie wcześnie rozpoczęta praca jest sposobem poradzenia sobie z kłopotami z ortografią.

Książka *Kształcenie umiejętności ortograficznych uczniów z dysleksją* opiera się na licznych tekstach źródłowych i wieloletnim doświadczeniu autorki. Napisana jest przejrzysto i zrozumiale nawet dla osób zapoznających się z problematyką dysleksji, zawiera obszerny zbiór dobranych do specyficznych trudności i predyspozycji ćwiczeń dla języka polskiego i języka angielskiego, łatwych do przystosowania do nauczania innych języków. To sprawia, że z pewnością będzie znakomitą pomocą nie tylko dla nauczycieli, lecz także dla rodziców dzieci z trudnościami w uczeniu się poprawnej pisowni.

(lipiec 2008)

info

Szanowni Czytelnicy,
Zapraszamy do udziału w Konkursie 2008 *Uczymy języka w przedszkolu i w szkole podstawowej, by pomóc małym uczniom w ich zmaganiach z wielkim światem* oraz do tworzenia tegorocznego numeru specjalnego *Języków Obcych w Szkole nr 6/2008 O autonomii*. Wszelkie informacje są zamieszczone na stronie internetowej www.codn.edu.pl w zakładce *Języki Obce w Szkole* oraz na stronie 201 i trzeciej stronie okładki w tym numerze. Czekamy na prace konkursowe i artykuły.

Zespół Redakcyjny

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 przesłać 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.

Biuletyn NAUCZANIE WCZESNOSZKOLNE

na naszych stronach internetowych

www.codn.edu.pl

nr 1/2008 • PRZYDATNE LEKTURY • sierpień 2008

nr 2/2008 • NAJWAŻNIEJSZY JEST NAUCZYCIEL • wrzesień 2008

nr 3/2008 • KOMPETENCJE CZĄSTKOWE • październik 2008

Od 1 września 2008 r. wszyscy uczniowie pierwszych klas szkół podstawowych zaczęli obowiązkową naukę języka obcego. Uczą ich nauczyciele z różnym doświadczeniem i różnymi umiejętnościami. Jedni są już doskonałymi fachowcami, inni dopiero w praktyce zdobywają umiejętności pracy z małymi dziećmi. Warto więc umożliwić wzajemną wymianę doświadczeń. Oprócz stałej lektury czasopisma *Języki Obce w Szkole* proponujemy Państwu na naszych stronach internetowych comiesięczne biuletyny o nauczaniu języka w okresie wczesnoszkolnym. W jakim stopniu okażą się one przydatne, zależy od Państwa. Państwa listy, uwagi i artykuły będą podstawą ich tworzenia.

Zapraszamy do współpracy