

PL ISSN 0446-7965

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

JO

Języki Obce w Szkole

nr 3/2010

czerwiec/lipiec



ORE OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Czasopismo jest dostępne w Ośrodku Rozwoju Edukacji i w prenumeracie. Wpłaty na prenumeratę przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto: **NBP o/Warszawa 36 1010 1010 0180 2122 3100 0000** (Redakcja „Języki Obce w Szkole”, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa).

W Ośrodku Rozwoju Edukacji prowadzimy bezpośrednią sprzedaż poszczególnych numerów czasopisma – również wysyłkową (Księgarnia Nauczycielska, 00-478 Warszawa, Aleje Ujazdowskie 28).

W stałej sprzedaży mamy niektóre numery specjalne: • Nauczanie wczesnoszkolne (6/2000) • Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (6/2001) • Jak uczyliśmy i jak chcemy uczyć (6/2004) • O polskim i Polsce (6/2006) • Zeszyt jubileuszowy (6/2007) • O autonomii (6/2008) • Uczymy inaczej? (6/2009) i numery bieżące.

Wszystkich zainteresowanych prenumeratą lub kupnem poszczególnych numerów prosimy o wypełnienie i przesłanie poniższego zamówienia. Podajemy w nim ceny i terminy wpłat.

Zamawiam czasopismo „Języki Obce w Szkole” (proszę zaznaczyć)

Numer 2010 1 2 3

Numer 2009 1 2 3 4 5

Cena każdego numeru poza prenumeratą – 16 zł., w prenumeracie – 12 zł.

Numer specjalne:

- Nauczanie wczesnoszkolne (2000 r.) 10 zł
- Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (2001 r.) 20 zł
- Jak uczyliśmy i jak chcemy uczyć (2004 r.) 20 zł
- O polskim i Polsce (2006 r.) 20 zł
- Zeszyt jubileuszowy: Hanna Komorowska, Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (2007 r.) 30 zł
- O autonomii (2008 r.) 20 zł
- Uczymy inaczej? (2009 r.) 29 zł

Prenumerata 2010

Numer 4 do 1 września 2010 r. 12 zł

II półrocze: numery 3 ÷ 6 do 20 września 2010 r. 36 zł

Imię Nazwisko

Instytucja

.....

Ulica

Kod pocztowy Miejscowość

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego)

NIP

Konto: NBP o/Warszawa 36 1010 1010 0180 2122 3100 0000 „Języki Obce w Szkole”

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

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

Redakcja „Języki Obce w Szkole”
Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa
Prenumerata: tel./faks (048 22) 345 37 15

Spis treści

Od Redaktor Naczelnej 3

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

Anna Jurek – Język jako system kodów, źródło informacji, narzędzie myślenia i środek komunikacji 5
Dariusz Langhoff – Rola pamięci u dziecka uczącego się języka obcego 9
Krystyna Mihałka – Teksty literackie na lekcji języka obcego – strata cennego czasu
 czy ciekawe doświadczenie? 14
Sebastian Taboń – Etykieta językowa zawarta w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego 22

MIĘDZY TEORIĄ A PRAKTYKĄ

Eliza Borczyk – Uczmy skutecznie 34
Grażyna Kiliańska-Przybyło – „Nie chce mi się z tobą gadać” – o chęci do komunikowania się
 w języku obcym lub jej braku 41
Anna Bąk-Srednicka – Rola i miejsce czytania na głos w dydaktyce języka angielskiego 45
Paweł Szerszeń – Wybrane wyniki analizy glottodydaktycznej niemieckojęzycznych
 tekstów internetowych 49
Renata Czaplíkowska – Generatory ćwiczeń – praktyczna pomoc w przygotowaniu lekcji 54
Anna Turula – Nauczyciele języków obcych, moodlemy się! 58

PROGRAMY, EGZAMINY, RAPORTY, INFORMACJE

Przemysław E. Gębał – „Ku wielokulturowej szkole w Polsce” 68
Maciej Mackiewicz, Justyna Wichłacz – Jak promować język niemiecki wśród uczniów?
 Projekt *Deutsch-Wagen-Tour* w Polsce 72
Janusz Ryba – *Libri amici, libri magistri...* 79
Dariusz Maciej Koniewicz – Powstanie i rozwój studiów anglistycznych na ziemiach polskich
 (do II wojny światowej) 87

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

Beata Wiechuła-Napiórkowska – Uczeń autystyczny na lekcji języka obcego 94
Katarzyna Ambrożuk – Uczeń dyslektyczny na lekcjach języka angielskiego 97
Janina Skrzypczyńska – Przykłady technik konwersacyjnych w uczeniu języka angielskiego 101
Dariusz Langhoff – Wiązania leksykalne: strategia czytania 111
Paweł Szerszeń – Klasyfikacja tekstów internetowych dla potrzeb glottodydaktycznych 120
Łukasz Czuryłło – Wyszperane... wyszukane... Filmy grozy 123

PRZEDSZKOLE, SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

Krystyna Kucaj – Lekcja języka angielskiego w przedszkolu 124
Izabela Witkowska – *Trzy małe świnki* w wersji rymowanej 130
Anna Wojciechowicz-Susfał – Niemiecki z Chopinem 135

Anna Moskal – Język komunikacji internetowej na lekcjach języków obcych	140
Anna Krzemińska-Kaczyńska – Pamiętnik z życia nauczyciela	144

SZKOŁA PONADGIMNAZJALNA, SZKOŁA WYŻSZA

Małgorzata Grzelczak, Anna Grzesiak, Elżbieta Later - Mroczkowska, Maria Wieczorek – Alternatywne metody nauczania – zabawa w podchody	146
Urszula Zalasieńska-Curyło – Piosenki z repertuaru Die Toten Hosen na lekcji języka niemieckiego	154
Ewa Konopka – Opowiadania Chitry Banerjee Divakaruni w nauczaniu języka angielskiego w szkole	158
Aleksandra Olszanowska – Co dalej po maturze?	167
Paweł D. Madej – Elementy autonomii na lektoracie z języka obcego	171

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

Marta Piątkowska – Jack O’Lantern – The true story	174
---	-----

SPRAWOZDANIA

Agnieszka Pietrzak – Języki integrują! Europejski Dzień Języków w Warszawie – edycja 2010, 2009	177
Dorota Maro, Ewa Norejko-Fomalczyk – Europa da się kochać	180
Barbara Będkowska – Refleksje z kursu CLIL	182
Ewa Brdak – Moje wielkie amerykańskie doświadczenie – program dla nauczycieli <i>Teaching Excellence and Achievement</i>	184

RECENZJE, OMÓWIENIA

Anna Jaroszevska – „Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (...)” – komunikat o nowej książce Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik	188
Piotr Iwan – „Grundlagen der Fremdsprachendidaktik”	193
Izabela Bawej – „Piłka nożna. Słownik niemiecko-polski, polsko-niemiecki”	195



OŚRODEK Ośrodek Rozwoju Edukacji

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

Wojciech Sosnowski – redaktor działu języka rosyjskiego.

Prenumerata: Renata Dziecioł – tel./faks (48 22) 345 37 15, e-mail: renata.dzieciol@ore.edu.pl

ADRES REDAKCJI: Ośrodek Rozwoju Edukacji, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa, tel. (48 22) 345 37 14, faks (48 22) 345 37 15, e-mail: jows@ore.edu.pl Internet: www.jows.ore.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” – Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010

Projekt okładki – Maja Chmura, wykonanie Barbara Jechalska.

Reklamy i notki – Barbara Jechalska

Skład: ZAKŁADY GRAFICZNE TAURUS Stanisław Roszkowski Sp. z o. o., 01-914 Warszawa, ul. Dantego 1/25.

Druk i oprawa: Przedsiębiorstwo wydawniczo-poligraficzne GRYF S.A., ul. Sienkiewicza 51, 06-400 Ciechanów, tel. 23 672 32 83, faks 23 672 40 76

Nakład 1500

Od Redaktor Naczelnej

Szanowni Państwo

Z wielkim trudem powstawały tegoroczne numery czasopisma. Utworzenie Ośrodka Rozwoju Edukacji wymagało wielu działań organizacyjnych, które spowolniły pracę wydawniczą. W pierwszym półroczu były prawie dwumiesięczne opóźnienia w ukazywaniu się czasopisma, co jednak spotkało się z Państwa zrozumieniem, za które dziękujemy, i jednocześnie przepraszamy za opóźnienia w druku, których nie dało się uniknąć.

Numer 3/2010 jest dla mnie szczególny. Jest to ostatni numer wydany przez obecny Zespół Redakcyjny. Zmiana Zespołu jest spowodowana moim odejściem z Redakcji. Czas już przekazać czasopismo nowemu redaktorowi naczelnemu. Prowadziłam je 28 lat – 18 we WSiPie i 10 w CODN i ORE. Były to lata pracy z ludźmi wybitnymi, ambitnymi i dostrzegającymi głęboki sens swoich działań. Za mojej kadencji na łamach czasopisma rozpoczynało swoje kariery zawodowe wielu obecnych profesorów. Do dziś piszą nauczyciele i lektorzy, którzy zaczęli przysyłać swoje artykuły w latach 80. ubiegłego wieku. Wiele osób pisze regularnie, ale co roku pojawiają się też nowe nazwiska a wraz z nimi nowe pomysły i świeży entuzjazm.

Wspólnie udało nam się wypracować czasopismo, które rzeczywiście jest czasopismem nauczycielskim. Na jego łamach jest miejsce dla pracowników naukowych, dla nauczycieli, dla studentów a nawet uczniów oraz dla osób, dla których kształcenie językowe jest ważne. Każdy może opublikować w czasopiśmie artykuł i wziąć udział w ogłaszanym przez nas co roku konkursie. Oprócz artykułów, które zamawiamy, drukujemy też te, które są nam przysyłane i zyskują nasze pozytywne recenzje. Nie preferujemy przy tym żadnego języka – ważne są dla nas artykuły dotyczące nauczania wszystkich języków – także łańskiego i polskiego jako obcego. Tym zyskaliśmy u Państwa aprobatę naszych działań, choć trudno jest uniknąć w czasopiśmie przewagi artykułów związanych z nauczaniem języka angielskiego i niemieckiego – najpopularniejszych języków w polskich szkołach. Przyjęliśmy jednak zasadę, by artykuły były pisane w języku polskim, a tylko przykłady były podawane w językach obcych. Dawało to gwarancję, że każdy artykuł stawał się zrozumiały dla każdego czytelnika.

Staraliśmy się także nie pomijać żadnego etapu edukacyjnego. Języków uczy się długo – często zaczyna w przedszkolu i wcale nie kończy na wyższej uczelni. Podejmujemy więc problematykę nauczania w przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach, szkołach ponadgimnazjalnych i wyższych oraz w szkołach językowych. Sukces jest dostrzegalny w całym cyklu kształcenia i przyczyniają się do jego osiągnięcia, o ile uczą rzetelnie i ponoszą odpowiedzialność za swoją pracę, nauczyciele wszystkich szczebli kształcenia. Nie zawsze podobało się to naszym zwierzchnikom. Gdy było to jeszcze czasopismo Ministerstwa Oświaty/Edukacji (jako takie zostało utworzone w 1957 r. i tak funkcjonowało do wczesnych lat 90.) często wzywano mnie na „dywanik” i udawadniano, że nie prowadzimy w redakcji polityki kształcenia językowego, zgodnej z działaniami Ministerstwa. Te działania spotkały się, gdy język obcy stał się obowiązującym przedmiotem egzaminacyjnym, gdy został doceniony w szkołach jako przedmiot nauczania i gdy staliśmy się krajem unijnym. Wtedy w naszej redakcji, dzięki środkom finansowym, których nam nie odmawiano, zaczęło się wiele dziać.

To u nas powstało polskie wydanie publikacji Rady Europy: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Nasza redakcja przygotowała wszystkie polskie wersje *Europejskiego portfolio językowego* wraz z poradnikami. U nas powstała polska wersja publikacji Komisji Europejskiej *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków* oraz zebrane w dwa tomy publikacje UNESCO *Nauczanie w praktyce*. Powstały również prace autorskie pod red. H. Komorowskiej *Skuteczna nauka języka obcego* oraz pod red. D. Sikory Banasik *Wczesnoszkolne nauczanie języków*. K. Deleżyńska napisa-

ła dla nas *Testy maturalne z języka angielskiego dla ucznia niesłyszącego*. Pracujemy jeszcze nad kolejnymi publikacjami. Braлиśmy udział w Komitecie Selekcyjnym European Language Label, pisaliśmy raport o kształceniu językowym w Polsce do Rady Europy, braлиśmy udział w wielu pracach programowych, byliśmy uczestnikami wielu zespołów i komitetów – nie sposób wymienić wszystkich naszych aktywności. Staraliśmy się uczestniczyć w tworzeniu polityki kształcenia językowego w naszym kraju

Te działania zawsze zyskiwały Państwa odzew. Chwalono nasze publikacje i chwalono nasze numery specjalne. Ganiono nas za niski poziom niektórych artykułów i zbyt wysoki innych. Mieliśmy na to zawsze tę samą odpowiedź – dokumentujemy rzeczywistość, zachęcamy do wymiany doświadczeń, inspirujemy i zmuszamy do refleksji. Różnie bywało i różnie jest w polskich szkołach. Nie wszędzie są oddani szkole nauczyciele pasjonaci, nie wszyscy uczniowie, mimo pełnej świadomości o konieczności opanowania umiejętności posługiwania się językami obcymi, znajdują w sobie tyle sił, by pokonać lenistwo i pracować systematycznie. Nie wszyscy nauczyciele starają się poznać każdego ucznia, by go zachęcić do nauki i ułatwić mu wypracowanie najlepszych dla niego sposobów pracy. Nie wszyscy w porę dostrzegli, że nauczanie musi być interkulturowe, że łączy się je teraz z kształceniem postaw, w tym postaw obywatelskich, że opanowanie języków zmniejsza prawdopodobieństwo wykluczenia itp. Przez 28 lat mojej pracy w czasopiśmie zmienił się profil kształcenia językowego. Gdy zaczynałam, była to nauka słówek i gramatyki, z czasem zmieniało się to w kształtowanie osobowości ucznia – komunikatywnego, otwartego na świat i innych ludzi, pełnego zapału do działania i do rozszerzania swojej wiedzy – by stać się niezbędnym narzędziem, w które trzeba wyposażać każdego ucznia, by miał równe szanse uczestniczenia w życiu w różnych społecznościach.

Inicjowałam i uczestniczyłam w tych pracach wspólnie z kolejnymi Zespołami Redakcyjnymi, do których zapraszałam różne osoby. Dziękuję wszystkim moim współpracownikom, a w szczególności mojemu ostatniemu zespołowi redakcyjnemu: dr Grażynie Czwertętyńskiej, Barbarze Kujawie, Konradowi Leszczyńskiemu i Wojciechowi Sosnowskiemu.

Dziękuję również wszystkim moim niewymienionym tu współpracownikom, moim zwierzchnikom, Autorom i Czytelnikom za artykuły, listy, maile, miłe rozmowy telefoniczne i owocne spotkania. Dziękuję za piękne lata mojej pracy, które miałam dzięki Państwu, a nowemu Zespołowi Redakcyjnemu życzę również satysfakcjonującej i wieloletniej pracy.

Maria Gorzelak

Podstawy glottodydaktyki

Anna Jurek¹
Opole



Język jako system kodów, źródło informacji, narzędzie myślenia i środek komunikacji

Język stanowi przedmiot zainteresowania językoznawców, logopedów, pedagogów, antropologów, filozofów, logików, socjolingwistów, neurobiologów, neurolingwistów i neuropsychologów, psychologów rozwojowych i poznawczych oraz psycholingwistów.

W psychologii język jest definiowany jako „zestaw arbitralnych, konwencjonalnych symboli, za pomocą których przekazujemy znaczenie, kulturowo zdeteminowany wzorec ruchów artykulacyjnych, który przyswajamy sobie z racji wychowywania się w określonym miejscu i czasie, środek, za którego pomocą kodujemy nasze uczucia, myśli i doświadczenia; unikatowe, najbardziej ludzkie z zachowań i najbardziej powszechne zachowanie ludzi” (Reber 2002:290). Psychologowie przedstawiają również język jako narzędzie porozumiewania się oraz główne źródło informacji dla dzieci uczących się sposobu widzenia świata zawartego w ich kulturze (Schieffelin, Ochs 1995:151, Schaffer 2005:294-295). Podkreślają jego znaczenie w myśleniu: „Język jest głównym instrumentem myślenia. Kiedy w myśleniu posuwamy się do najdalejszych granic naszych możliwości, posługujemy się słowami, co więcej, to właśnie słowa posuwają nas naprzód” (Bruner 1974:150); „język jest środkiem, za pomocą którego zachodzi myślenie” (Birch 2005:71), a także – w zapamiętywaniu: „Język w sposób wyjątkowy służy za narzędzie reprezentowania doświadczeń w pamięci. Organizuje on doświadczenia w sposób zrozumiały, pomaga dziecku przechowywać je w spójny sposób, ułatwia przywoływanie wspomnień oraz dzielenie się nimi z innymi” (Schaffer 2005:283-284). Aleksiej Leontjew zauważa: „Człowiek nie zapamiętu-

je tego, co mu podpowiada język, lecz posługuje się językiem, aby zapamiętać to, co mu jest potrzebne” (Leontjew 1976:39).

W naukach pedagogicznych zwraca się uwagę na znaczenie aspektu estetycznego języka w budowaniu kompetencji komunikacyjnej: „Język potrafi wyrazić doświadczone dobro, zachwyt nad pięknem, wzruszenie estetyczne i etyczne. Odczuwane emocje potrzebują nazwania, wyrażenia ich tak, by dawało satysfakcję mówiącemu i było zrozumiałe dla odbiorcy” (Ferenz 2008:55).

Językiem interesują się antropologowie, dowodząc, że „stanowi on w istocie najpełniejszą realizację potencjału symbolicznego naszego umysłu i bez niego nie jesteśmy w stanie wyobrazić sobie myślenia w znanej nam formie. W pełni uprawnione jest twierdzenie, że słowa są budulcem myśli, w każdym razie myśli świadomej. Z pewnością stanowią one narzędzie, za pomocą którego przekazujemy sobie nawzajem swoje myśli i jako istoty o niezwykle rozwiniętym instynkcie społecznym usiłujemy wpływać na to, co dzieje się w umysłach innych ludzi. Jeśli zatem szukamy jakiegoś jednego czynnika o charakterze kulturowym, który wyzwoił potencjał myślenia abstrakcyjnego w ludzkim mózgu, powstanie języka nasuwa się w sposób oczywisty” (Tattersall 2006:73).

Zdaniem neurobiologa, Williama Calvina, „język jest najbardziej charakterystyczną cechą ludzkiej inteligencji: bez składni – zasad porządkowania i zestawiania pojęć werbalnych – byłibyśmy niewiele sprytniejsi od szympansa” (Calvin 2006:89). Wcześniej filozof i językoznawca, Wilhelm von Humboldt, do-
wodził, że „człowiek jest człowiekiem tylko przez je-

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

zyk”, a myślenie nie jest możliwe bez języka (Humboldt 2002:332 i 339)

W psycholingwistyce, psychologii poznawczej i w niektórych teoriach językoznawczych² odróżnia się pojęcie **języka** od pojęcia **mowy**. Język (*la langue; language; die Sprache; ЯЗЫК*) jest rozumiany jako system znaków oraz reguł ich tworzenia i łączenia; mowa (*la parole; parole; die Parole; das Sprechen; речь*) – jest jego realizacją (Leontjew 1974:313, Szulc 1997:97-98 i 160, Kurcz 2000:14, Nęcka i in. 2006:590). Po raz pierwszy rozróżnienia tego dokonał na początku ubiegłego stulecia jeden z najwybitniejszych językoznawców XX wieku, twórca współczesnego językoznawstwa, Ferdinand de Saussure. Zwracając się do słuchaczy swojego wykładu, by nie utożsamiali języka z mową, stwierdził: „Oddzielając język od mówienia, oddzielamy tym samym: a) to, co społeczne, od tego, co indywidualne; b) to, co istotne, od tego, co uboczne i mniej lub bardziej przypadkowe” (Saussure 2002:41). Porównał on wtedy język i mowę do gry w szachy, by uzmysłowić słuchaczom, że podczas gdy język stanowi zbiór reguł tej gry, to mową jest rozgrywanie partii szachowych (Saussure 2002:50).

Zdaniem twórcy neurolingwistyki i neuropsychologii Aleksandra Łurii „Język stanowi system kodów ukształtowany w długotrwałym procesie historii społeczeństw. Ten system kodów ma swoją strukturę i swoją logikę; zawiera on fonologię (system przeciwstawień dźwiękowych, będących podstawą udźwiękowionej i artykułowanej mowy), leksykę (zestaw oznaczeń przedmiotów, działań i stosunków), swoją morfologię (strukturę wyrazów oznaczających te przedmioty, działania i stosunki), swoją semantykę (pozwalającą nie tylko na oznaczenie przedmiotów, działań i stosunków, lecz także na uogólnienie ich cech i właściwości, wprowadzanie do hierarchii bardziej złożonych związków), wreszcie swoją składnię (system niezbędny i wystarczający do wyrażenia – poprzez połączenie słów – dowolnej myśli w plastycznych, lecz dostatecznie jednoznacznych formach)” (Łuria 1976:130).

Język jest rozumiany przez językoznawców jako „1. system znaków (prymarnie dźwiękowych, wtórnie pisanych i in.) służący do porozumiewania się w obrębie danej społeczności; 2. W semiotyce i teorii informacji – każdy system znaków, który służy do porozumiewania się” (Polański 1999:270).

Jean Aitchison podkreśla, że przekonanie, iż informowanie jest najważniejszą funkcją języka, sięga przynajmniej XVII w., kiedy to John Locke w „Rozważaniach dotyczących rozumu ludzkiego” (1690) stwierdził, że język jest „wielkim przewodem, po którym ludzie przekazują sobie nawzajem swe odkrycia, rozmowienie, wiadomości” (Aitchison 2002:30).

Zdaniem wielu badaczy, język jest zbudowany z trzech podstawowych składników: składni (organizacji słów), fonologii (struktury brzmieniowej) i semantyki (znaczenia). Morfologię (wewnętrzną budowę słów) uważa się w tym podziale za część składni. Leksykon (słownik) łączy się z tymi wszystkimi składnikami (Aitchison 2002:264).

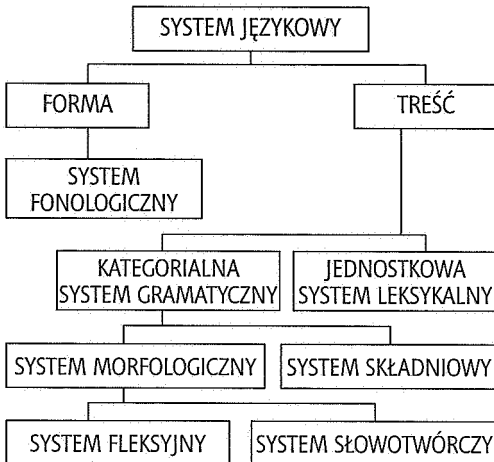
FONOLOGIA wzorce głosek	SKŁADNIA organizacja słów	SEMANTYKA znaczenie
LEKSYKON		słownik

Wewnętrzny podział języka. Źródło: J. Aitchison (2002), *Ziarna mowy*, Warszawa: PIW, s. 264.

System językowy, stanowiący tradycyjny obszar badań lingwistyki, został przedstawiony graficznie przez polskich językoznawców w postaci hierarchicznej struktury, w której składnia i morfologia są podsystemami systemu gramatycznego. Kryterium tego podziału stanowi forma i treść (rys. s. 7).

Obecnie podkreśla się potrzebę wyjścia poza system języka ze względu na znaczenie **poziomu pragmatycznego**, dotyczącego społecznego aspektu języka, czyli jego użycia w funkcji komunikacyjnej (Kurcz 2000:81-82, Nęcka i in. 2006: 594-595, Bokus, Shugar 2007:10-11, Paveau, Sarfati 2009: 242-276). Współcześni badacze zwracają również uwagę na bardziej złożony charakter porozumiewania się, gdyż – ich zdaniem – dla zapew-

² T. Milewski uważał język za składnik mowy, nazywając językiem to, co w mowie jest równocześnie społeczne, trwałe i abstrakcyjne (Milewski 1965:5). J. Porayski-Pomsta również traktuje termin mowa jako szerszy zakresowo od terminu język i w swoich publikacjach stosuje go do całości zjawisk związanych z porozumiewaniem się, w tym również do języka (Porayski-Pomsta 2009:8).



System językowy. Źródło: Z. Gołąb, A. Heinz, K. Polański (1968), *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa: PWN, s. 559.

nienia sprawnego przebiegu procesu komunikowania się konieczne są zarówno komunikaty językowe, jak i niejęzykowe. Ida Kurcz wyjaśnia, że zakres pojęć **język i komunikacja** pokrywa się jedynie wtedy, gdy mówimy o komunikacji językowej lub werbalnej, czyli o komunikacji przy użyciu języka naturalnego – języka, którym mówią ludzie. Komunikacja, czyli porozumiewanie się, może przyjąć także różne formy pozawerbalne (Kurcz 2004:231).

Bożydar Kaczmarek wyróżnia w procesie komunikacji trzy podstawowe kody:

- **językowy** (fonologiczny, morfologiczny, leksykalny, syntaktyczny, stylistyczny),
- **parajęzykowy**: prozodyczny (akcent, intonacja, rytm) i paraprozodyczny (ton głosu, brzmienie, tempo mówienia),
- **pozajęzykowy** (mimiczny, gestowy, zapachowy, dotykowy, wzrokowy, aparycyjny, fizjologiczny, kontekstowy, proksemiczny, temporalny) (Kaczmarek 2005:12-18).

Kod językowy i parajęzykowy można rozpatrywać w aspekcie społecznym, indywidualnym i kulturowym; kod pozajęzykowy dodatkowo w aspekcie biologicznym (Kaczmarek 2005:18-21).

Autorzy „Psychologii poznawczej” Edward Nęcka, Jarosław Orzechowski i Błażej Szymura podkreślają, że większość treści przekazujemy za pośrednic-

twem komunikatów językowych, gdyż niewerbalnie można zasygnalizować jedynie ograniczony ich zakres; szczególnie trudno jest gestami i tonem głosu zastąpić język w jego funkcji przekazywania wiedzy.

Zwracają oni uwagę na dwie podstawowe funkcje psychiczne języka:

- **komunikacyjną**, polegającą na tym, że język stanowi medium porozumiewania się, czyli wzajemnego przekazywania sobie informacji,
- **poznawczą**, polegającą na wspomaganium procesów przetwarzania informacji, przede wszystkim myślenia i rozumowania, ale również percepcji, pamięci i kontroli poznawczej.

Podkreślają też następujące role języka:

- **ekspresyjną**, polegającą na wyrażaniu stanów emocjonalnych, motywacyjnych oraz stanów związanych z oczekiwaniami wobec innych,
- **referencjalną**, służącą do opisu rzeczywistości pozajęzykowej, w tym również do opisu samego siebie (Nęcka i in. 2006:591-592).

Język to najbardziej rozwinięte „narzędzie psychologiczne”³, którym posługują się ludzie. Podlega on procesom społecznym, poznawczym i emocjonalnym. Jest środkiem komunikacji, myślenia i autoregulacji. Aby osiągać sukcesy w szkole, dziecko musi nauczyć się koncentrować na samym języku i na myśleniu, musi stać się zdolne do kierowania własnymi procesami myślowymi w refleksyjny sposób. Musi nauczyć się podejmowania decyzji, nie tylko co powiedzieć, ale również jak powiedzieć (Donaldson 1986:115). Język umożliwia organizowanie doświadczeń w zrozumiały sposób, łączenie rzeczy, porównywanie, grupowanie, analizowanie, porządkowanie, formułowanie pojęć, przywoływanie przeszłości i przewidywanie przyszłości, wiązanie nowych informacji z już posiadanymi, wyodrębnianie elementów własnego doświadczenia, odwzorowywanie ich za pomocą symboli i manipulowanie nimi w umyśle, planowanie, budowanie metafor, rozwiązywanie problemów oraz zaawansowane formy uczenia się (Matczak 2003:97, Schaffer 2005: 283-284, Berko Gleason, Bernstein Ratner 2005: 428, Tattersall 2006:72-74, Calvin 2006:87-94).

Zdaniem L. S. Wygotskiego proces rozwoju języka ojczystego i obcego wzajemnie na siebie wpływają:

³ Autorem tego określenia jest L. S. Wygotski (1989, 2006).

znajomość języka ojczystego stanowi podstawę do opanowania języka obcego w aspekcie semantycznym, natomiast nauka języka obcego doskonali język ojczysty pod względem gramatycznym, gdyż uczący się zaczyna uświadamiać sobie formy językowe i uogólnienia zjawisk językowych, co sprawia, że swobodniej posługuje się słowem jako narzędziem myśli i znakiem pojęcia. Według autora, „*opanowanie języka obcego wyzwala myśl werbalną dziecka spod jarzma konkretnych form i zjawisk*” (Wygotski 1989:188-189). L.S. Wygotski zwraca uwagę, że jednym z najtrudniejszych zagadnień metodycznych i psychologicznych jest nauczanie gramatyki, gdyż wydaje się, że jest ona przedmiotem niezbyt potrzebnym i mało pożytecznym dla dziecka – przecież dziecko jeszcze przed rozpoczęciem nauki w szkole potrafi w języku ojczystym poprawnie odmieniać rzeczowniki i czasowniki, włada też praktycznie wszystkimi strukturami językowymi. Tymczasem – zdaniem uczonego – gramatyka ma ogromne znaczenie dla ogólnego rozwoju myśli dziecka, gdyż przenosi je z poziomu działania nieświadomego i automatycznego na poziom działania zamierzonego i świadomego. W efekcie następuje u dziecka rozwój uwagi dowolnej, pamięci logicznej, wyobraźni i myślenia (Wygotski 1989:240-248).

Literatura:

- Aitchison J. (1991), *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, Warszawa: PWN.
- Aitchison J. (2002), *Ziarna mowy*, Warszawa: PIW.
- Birch A. (2005), *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berko Gleason J., Bernstein Ratner N. (2005), *Przyswajanie języka*, w: J. Berko Gleason, N. Bernstein Ratner (red.), „Psycholingwistyka”, Gdańsk: GWP.
- Bokus B., Shugar G. W. (2007), *Psychologia języka dziecka – stare pytania, nowe dane, nowe hipotezy*, w: B. Bokus, G. W. Shugar (red.), „Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy”, Gdańsk: GWP.
- Bruner J. (1974), *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa: PIW.
- Calvin W. H. (2006), *Świat ludzkiej inteligencji*, w: „Świat Nauki, Jak powstawał człowiek. Ewolucja i narodziny inteligencji”, wydanie specjalne, nr 1 (7) 2006.
- Donaldson M. (1986), *Myślenie dzieci*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Ferez K. (2008), *Znaczenie bodźców estetycznych w budowaniu kompetencji komunikacyjnej*, w: M. Jabłońska (red.), „Estetyka – Sztuka – Media. Przestrzenie i konteksty pedagogiczne”, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Gołąb Z., Heinz A., Polański K. (1968), *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa: PWN.
- Humboldt W. von (2002), *O myśli i mowie. Wybór pism z teorii poznania, filozofii dziejów i filozofii języka*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Kaczmarek B. L. J. (2005), *Misterne gry w komunikację*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kurcz I. (2004), *Język i komunikacja*, w: J. Strelau (red.), „Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna”. T. 2, Gdańsk: GWP.
- Kurcz I. (2000), *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Leontjew A. A. (1974), *Issledowania dietskoj rieczki*, w: A. A. Leontjew (red.), „Osnowy teorii rieczewoj diejatelnosti”, Moskwa: Izdatielstwo Nauka.
- Leontjew A. (1976), *Myślenie w języku obcym jako problem psychologii i metodyki*, w: S. Siatkowski (red.), „Nauczanie języka rosyjskiego a językoznawstwo i psychologia”, Warszawa: WSiP.
- Łuria A. R. (1976), *Problemy neuropsychologii i neurolingwistyki. Wybór prac*, Warszawa: PWN.
- Matczak A. (2003), *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Milewski T. (1965), *Językoznawstwo*, Warszawa: PWN.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2006), *Psychologia poznawcza*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Paveau M.-A., Sarfati G.-E. (2009), *Wielkie teorie językoznawcze. Od językoznawstwa historyczno-porównawczego do pragmatyki*, Kraków: Wydawnictwo AVALON, Wydawnictwo FLAIR.
- Polański K. (red.), (1999), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław: Ossolineum.
- Porayski-Pomsta J. (2009), *Zagadnienie periodyzacji rozwoju mowy dziecka*, w: „Logopeda” 1 (7)/2009.
- Reber A. S. (2002), *Słownik psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Saussure F. de (2002), *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schaffer H. R. (2005), *Psychologia dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schieffelin B. B., Ochs E. (1995), *Socjalizacja języka*, w: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), „Dziecko w zabawie i świecie języka”, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Szul A. (1997), *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tattersall I. (2006), *Dlaczego staliśmy się ludźmi*, w: „Świat Nauki, Jak powstawał człowiek. Ewolucja i narodziny inteligencji”, wydanie specjalne, nr 1 (7) 2006.
- Wygotski L. S. (1989), *Myślenie i mowa*, Warszawa: PWN.
- Wygotski L. S. (2006), *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

(marzec 2010)

Dariusz Langhoff¹
Rybnik



Rola pamięci u dziecka uczącego się języka obcego

W artykule przedstawię rolę pamięci krótkotrwałej (*short-term/short lasting memory*) w procesie nauki języka obcego u dziecka w wieku przed- i wczesnoszkolnym. W rozważaniach procesów lingwistycznych zastosuję model rozwojowy pamięci (*the developmental model of memory*), wydający mi się najbardziej właściwym (Keil, Bisanz 1982). Uzasadnione wydaje się bowiem dla mnie założenie, że ogólne procesy kognitywne zachodzą (choć w ograniczonym stopniu) w trakcie przyswajania języka przez dziecko, szczególnie że badania wykazują, iż młodsze dzieci uczą się wolniej od starszych. Nauka języka, jak nauka wszelkich innych umiejętności, jest kompleksowym kognitywnym zadaniem, w którym pamięć i jej kontrola grają zasadniczą rolę.

Podstawowe pojęcia

Pamięć krótkotrwała (*short-term memory*), zwana też pamięcią czynną (*active memory*), jest zdolna do przechowywania w umyśle małych ilości informacji w szybko dostępnej, aktywnej postaci przez krótki okres. Czas trwania tej pamięci uważa się za sprawę sekund. Pomiary pojemności pamięci krótkotrwałej, w zależności od metody badawczej, wskazują, że jest ona w stanie przechować 4 do 9 elementów. Najczęściej przyjmuje się jej pojemność za równą 7 ± 2 przechowanym elementom. Dla kontrastu – **pamięć długotrwała** (*long-term memory*) magazynuje przez nieograniczony okres czasu nieograniczoną ilość informacji. Pamięć krótkotrwałą należy odróżnić od pamięci roboczej, która ma związek ze strukturami i procesami odpowiedzialnymi za bieżące gromadzenie informacji i manipulowanie nimi.

Pamięć robocza (*working memory*) to wykonawczy aspekt pamięci krótkotrwałej, zaangażowany w tymczasowej integracji, przetwarzaniu i bieżącym odzyskiwaniu informacji. Pamięć ta jest teoretycznym pojęciem w psychologii kognitywnej i neurologii. Istniejące teorie uwzględniają tak teoretyczną strukturę pamięci roboczej, jak i rolę specyficznych części mózgu, biorących udział w jej funkcjonowaniu. Badania wskazują, że główną rolę odgrywają tu czołowa i ciemieniowa kora mózgową wraz z zakrętem haczykowym oraz część zwojów podstawy mózgu (DeLank 2009).

Pamięć mimowolna (*involuntary memory*) jest koncepcją, według której codzienne zdarzenia wywołują w nas wspomnienia przeszłości bez świadomego wysiłku. Przeciwnieństwem tego jest **pamięć dowolna** (*voluntary memory*), będąca zamierzonym wysiłkiem w celu przywołania wspomnień. Pojęcie pamięci mimowolnej, pierwotnie sformułowane przez francuskiego pisarza Marcela Prousta, stało się współcześnie częścią nowoczesnej psychologii.

Rozwój pamięci

To, co najwyraźniej odróżnia pamięć dziecka od pamięci dorosłego, to wydolność pamięci krótkotrwałej, która u dorosłego wynosi około siedmiu haseł a u dziecka, w zależności od wieku, jedno do trzech. Założeniem teoretycznym, które przyjmuję, jest pogląd, że ta różnica nie wynika z przyczyn anatomiczno-fizjologicznych, lecz jest generowana innymi czynnikami (Pascual-Leone 1990).

Badania wykazują znaczącą różnicę między rozwojem pamięci rozpoznawczej (*recognition*

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

memory), a rozwojem pamięci retencyjnej (*recall memory*). Zdolność dzieci w wieku przedszkolnym do przypominania sobie informacji jest bardzo słaba, choć oczywiście polepsza się z wiekiem. Zdolność do rozpoznawania informacji natomiast jest doskonała od najmłodszych lat, osiągając w wieku lat 5-7 poziom równy osobie dorosłej (Perlmutter, Myer 1974). Bardzo dobra umiejętność rozpoznawania sugeruje obecność jakiegoś kodującego i magazynującego systemu. Niewydolność zaś w przypominaniu może wskazywać w przypadku młodszych dzieci na nieumiejętność do zainicjowania jakiegoś dodatkowego procesu niezbędnego dla efektywnego przypominania sobie informacji. Dostarczenie odpowiednich wskazówek (można też je nazwać „naprowadzaczy”) na etapie zachowywania/utrwalania informacji, czyli w momencie, gdy dane są przenoszone z pamięci krótkotrwałej do długotrwałej (*long-term/long lasting memory*), może wyraźnie poprawić zdolność dzieci do przypominania sobie informacji.

Lepsza zdolność dorosłej osoby do przypominania wynika z jej umiejętności do szybszego kodowania informacji: po szybkim zakodowaniu impulsu przychodzącego dorosły ma więcej czasu do jego przetworzenia w celu przyszłego efektywnego przypomnienia. Przyczyną tak słabej zdolności do przypominania w przypadku dzieci może też być brak odpowiednich strategii pamięciowych. Materiał magazynowany w pamięci krótkotrwałej ulega rozkładowi po około 30 sekundach. Strategie pamięciowe, takie jak świadome powtarzanie lub grupowanie, służą trwalszemu zachowaniu informacji w pamięci krótkotrwałej. Pierwsze przejawy zamierzonych zachowań pamięciowych można zaobserwować już u dzieci w wieku lat trzech, są one jednak wtedy jeszcze szczątkowe (Wellman 1977). Powtarzanie, rozumiane jako świadome przetwarzanie materiału w seryjny sposób, pojawia się u dzieci dopiero w wieku lat pięciu lub sześciu. Oprócz wdrożenia danej strategii zapamiętywania, dziecko musi się także nauczyć, jaką strategię wybrać i kiedy ją zastosować, aby skutecznie sprostać wymaganiom danego zadania.

Ciekawe są wyniki badań nad niezamierzonym procesem zapamiętywania. Podczas jedne-

go eksperymentu badani zostali poproszeni o zapoznanie się z materiałem do zapamiętania, nie zostali jednak bezpośrednio poproszeni o zapamiętywanie czegokolwiek. Wyniki pokazały, że dzieci w wieku przed- i wczesnoszkolnym potrafiły zapamiętać wtedy dwa razy więcej elementów, niż gdy zostały eksplifywnie poproszone o ich zapamiętanie (Zinchenko 1983). Świadczy to dobitnie o wyższości na tym etapie i w tym wieku pamięci niezamierzonej (*involuntary memory*) nad pamięcią zamierzoną (*voluntary memory*). Dzieci zapamiętują najlepiej, gdy motywacja do zapamiętywania nie jest zewnętrznie narzucona przez eksperymentatora, lecz inherentnie wynika z tego, co dziecko właśnie robi.

Zakresy pamięci krótkotrwałej i pamięci roboczej odgrywają ważne role w akwizycji językowej, stanowiąc punkt wyjściowy dla transferu informacji do pamięci długotrwałej. Niemniej funkcjonowanie pamięci roboczej (*working memory*) jest tak złożoną kombinacją różnych czynników, że nie można tego zjawiska wyjaśnić wyłącznie za pomocą definiowania zakresu pamięci krótkotrwałej.

Wydaje się, że (prawie) wszystkie procesy lingwistyczne zachodzące w umyśle mówcy natywnego przebiegają automatycznie. W przypadku osoby uczącej się języka obcego sytuacja jest najczęściej odwrotna: procesy językowe są zamierzone i kontrolowane, wymagają świadomego kodowania, odzyskiwania z pamięci długotrwałej, stosowania strategii pamięciowych.

■ Akwizycja drugiego języka a pamięć w aspekcie ewolucji

Dla wyjaśnienia różnic w procesie akwizycji języka drugiego między dorosłymi a dziećmi jest ostatnio proponowane podejście ewolucyjne. Dzieci przyswajają język szybko, łatwo, implikatywnie i płynnie. Dorośli natomiast uczą się drugiego języka z wysiłkiem, z trudem i często nigdy nie dochodzą w nim do biegłości. Jak można te różnice zinterpretować z perspektywy ewolucji? Różnice między przyswajaniem drugiego języka przez dorosłych a dziećmi są natury fizycznej,

Studia antropologiczne pokazują, że umiejętności językowe ewoluowały równoległe z rozwojem fizycznym naszego gatunku. Stąd też tzw. okres krytyczny można uznać za przykład ewolucyjnej adaptacji do warunków środowiskowych naszych przaprzodków (Hagen 2008).

Wiedza implikatywna i eksplikatywna łączy się odpowiednio z pamięcią proceduralną i deklaratywną. Pamięć proceduralna gromadzi wiedzę o podświadomych, automatycznych umiejętnościach, takich jak chodzenie. Pamięć deklaratywna magazynuje wiedzę, która jest używana świadomie, choć nie z taką łatwością. Zdolność do akumulowania wiedzy w pamięci proceduralnej ulega atrofii z wiekiem, co wyjaśnia różnice w lokalizacji ośrodków odpowiedzialnych za przyswajanie drugiego języka w mózgu. Zjawisko bilingwalizmu można próbować wyjaśnić post-lingwistyczną presją środowiskową. Różnorodność językowa rozwinęła się w celu ustanowienia i utrzymania różnic kulturowych między konkurującymi grupami i okazała się szczególnie użyteczna w handlu (Hagen 2008).

Umiejętność efektywnego opanowania drugiego języka nie była zaletą w społeczeństwie przedrolniczym, gdy małe liczebnie populacje żyły w dużym rozproszeniu. Gwałtowny, szybki podbój innej kultury dawał lepsze rezultaty aniżeli współpraca – szczególnie w ciężkich czasach. Dlatego nie było potrzeby, aby dorosła część populacji uczyła się języków. Czym innym była zdolność dzieci do współistnienia i przetrwania w odmiennym kulturowo bądź wręcz obcym społeczeństwie, gdzie znajomość drugiego języka była witalnie i krytycznie niezbędna.

Pomimo powyższej sugestii, że różnice w akwizycji językowej między dorosłymi a dziećmi są fizyczne, nie wiemy, na czym dokładnie te strukturalne odmienności miałyby polegać. Możemy jedynie stwierdzić, że dorośli wydają się stopniowo tracić zdolność do nauki języków z dwóch powodów. Po pierwsze, ich kognitywna sprawność na ogół słabnie z wiekiem. Po drugie, zdolność językowa być może polega na tych samych instynktach, które umożliwiają młodym zwierzętom opanowanie podstawowych sprawności niezbędnych do przetrwania, np. bieganie,

i dlatego nie jest już tak potrzebna w późniejszym okresie życia.

Różne typy presji społecznej mogą się odzwierciedlać w różnych rodzajach pamięci: semantycznej, umożliwiającej kodowanie informacji oddzielonej od kontekstu (np. *the sky is blue*), oraz epizodycznej, kodującej tymczasowe informacje (np. *it rained yesterday*). Pamięć semantyczną można uważać za odpowiednik bardziej pamięci proceduralnej aniżeli deklaratywnej. Jest ona, ewolucyjnie rzecz rozpatrując, starsza od pamięci epizodycznej, prawdopodobnie unikalna dla istot ludzkich i rozwija się później. Reasumując, pamięć semantyczna wydaje się dominować w okresie dzieciństwa, podczas gdy w okresie dorosłym na pierwszy plan wysuwa się pamięć epizodyczna.

■ Rozwijanie umiejętności rozpoznawania i przypominania

Rozpoczynając naukę obcego słownictwa z sześć- lub siedmiolatkami należy wybierać przykłady mające tylko jeden jasno zdefiniowany ekwiwalent w języku pierwszym. To uproszczenie ma na celu uniknięcie nadmiernej interferencji ze strony wiedzy ogólnej ucznia i jego pamięci długotrwalej, zawierającej jego pierwszy język.

Od początku nauki dzieci będą zdradzały całkiem dobrą zdolność do rozpoznawania wcześniej prezentowanych jednostek leksykalnych przy znacznie słabszej umiejętności do niewspomagane przypominania ich sobie. Taka sytuacja będzie trwać co najmniej rok. Jeżeli natomiast jakaś grupa wyrazów została zaprezentowana bez kontekstu sytuacyjnego lub narracyjnego (np. przez czytanie bajki), to zdolność do ich rozpoznawania będzie równie kiepska jak umiejętność przypominania ich sobie.

Kształt fonetyczny danego słowa jest elementem szczególnie narażonym na deformację podczas prób przypominania. Dlatego należy ekspozycjonować dzieci akustycznie na nowe wyrazy tak często, jak to tylko jest możliwe. Efekt nauki można starać się zwiększyć wprowadzając tzw. technikę zanikających wskazówek (*the vanishing cues technique*). Polega ona na podaniu dziecku po-

czątkowego dźwięku słowa, które ma zostać przypomniane (Glinsky 1986). Na przykład:

- [1] *What's that?* An o.... ~ **Orange**.
- [2] *What's that?* A ca.... ~ **Cat**.
- [3] *What's this?* An.... ~ **Apple**.
- [4] *What's that?* A d.... ~ **Doggy**.

W następnym roku nauki taką formę podpowiadania można użyć do wywoływania fragmentów dialogu podczas wspólnego (nauczyciel-uczeń) odgrywania krótkich scenek. Na przykład:

- [5] *You're going to ...* ~ **have an ice-cream**.
- [6] *How old ...* ~ **are you?**
- [7] *You can't ...* ~ **watch television now**.
- [8] *What's ...* ~ **your name?**

Umiejętność nauki nowych obcych słów, czyli nadawanie nowych nazw już znanym konceptom, aż do osiągnięcia stanu, gdy uczeń będzie potrafił ich samodzielnie użyć w odpowiedniej sytuacji, wydaje się być funkcją pamięci uczącego się. Bardziej intensywna praktyka w wykonywaniu zadań leksykalnych prowadzi do większej automatyzacji procesów rozpoznawania i przypominania już poznanego materiału.

■ Rozwój rozumienia języka

Działanie pamięci czynnej daje się także zaobserwować podczas rozumienia języka i jego użycia. Pod koniec pierwszego roku nauki dzieci będą już rozumieć pewien zbiór słownictwa języka drugiego, ale zwykle nie będą potrafiły użyć go dwuwymiarowo. Oznacza to, że jeżeli na przykład pokażemy dziecku kilka plansz z różnymi zwierzętami wykonującymi różne czynności i poprosimy je o pokolorowanie tego zwierzęcia, który wykonuje wskazaną, nazwaną czynność – np. *The hippo is drinking* – to dziecko najczęściej nie jest w stanie równocześnie przechować w pamięci dwóch konceptów: wykonawcy czynności i samej czynności. Będzie się w kółko pytało w języku pierwszym, albo kto pije, albo co robi *hippo*. Gdy padnie podpowiedź w języku drugim, dziecko zwykle wskaże prawidłowo odpowiedni rysunek. Podczas tego rodzaju ćwiczeń odnosi się

wrażenie, że podmiot zdania, jak i czasownik są dla młodego ucznia równie ważne dla zrozumienia całego zdania, a efektywność aktu przypomnienia zależy bardziej od tego, która informacja była wymieniona jako ostatnia, niż od jakiegokolwiek strategii uczenia się, czyli koncentracji na wybranym wyrazie pełnoznacznym.

Podobne zachowanie występuje w przypadku rozumienia pytań w języku drugim przez pięcio-, sześć- i siedmiolatka. Uwagę przyciąga rzeczownik występujący w pytaniu, nie zaś samo słowo pytające. Oto dwa przykłady:

- [9] *Where's the milk?* ~ **White**.
- [10] *Did you put on your shoes?* ~ **Box** (w znaczeniu niskiej szafki na obuwie).

Podobną strategię można zauważyć, gdy nauczyciel stanie się obiektem pytań, służących na przykład opisaniu w języku drugim zawartości obrazka lub ilustracji. Można wtedy być świadkiem takich zachowań:

- [11] **Black car**. (= Where is the midnight blue limo? In a garage.)
- [12] **Giraffe**. (= How many giraffes are there?)

■ Rozwój strategii tworzenia wypowiedzi

Dzieci stosują często zupełnie inne strategie, gdy dochodzi do samodzielnego użycia języka drugiego. Obserwując kiedyś zajęcia prowadzone przez nauczycielkę z siedmiolatkami, byłem świadkiem następującego zdarzenia. Na biurku stał kubek z kawą. Jedna z uczennic zapytała, jak jest po angielsku kubek i jak kawa. Po usłyszeniu odpowiedzi powiedziała:

- [13] *I like this mug (pauza) and I like this coffee (pauza) too.*

Potem dowiedziałem się, że zdanie to było imitacją zdania z bajki, słyszanego tydzień wcześniej:

- [14] *I like your cookies and I like this tea, too.*

Długość i umiejscowienie pauz wskazywało, jak skomplikowanym procesem było wypowie-

dzenie tego zdania, w którym uczennica równocześnie przypominała sobie wzór z przeszłości i wypełniła go nowymi wyrazami.

W drugim roku nauki języka obcego daje się wyraźniej zauważyć związek między złożonością zadań a prawidłowością ich wykonania przez uczniów. Jak łatwo można się domyślić, im mniejsze towarzyszy im obciążenie pamięci długotrwałej, tym bardziej prawidłowe są odpowiedzi. We wrześniu obserwowana klasa miała na jednej z lekcji zdecydować, czy zdania wypowiedziane przez nauczycielkę i odnoszące się do ilustracji są prawdziwe czy fałszywe. Większość uczniów spontanicznie dokonywała prawidłowej korekty. Oto kilka przykładów:

- [15] Nauczyciel: *Lucy is building a tree.*
 Uczeń: **No, Lucy is building a (doll) house.**
- [16] Nauczyciel: *Tom is driving a train.*
 Uczeń: **No, Tom is driving a (toy) car.**
- [17] Nauczyciel: *The dog is running after the elephant.*
 Uczeń: **No, the dog is running after the cat.**

Pół roku później podczas kilku kolejnych lekcji te same dzieci miały opisać kilka ilustracji, nie mając modelu do naśladowania. Na obrazku było wnętrze sklepu samoobsługowego: półki z towarami, klienci, na pierwszym planie chłopiec pcha wózek na zakupy. Pojawiły się takie zdania, jak:

- [18] **Boy shop.** (= There is a boy in a shop).
 [19] **Fruit, oranges.** (= In a corner is a fruit and vegetable stand).
 [20] **Boxes, glass.** (= There are several shelves with goods variously packed).

Na kolejnym obrazku był stolik, na którym położono tort urodzinowy. Siedział przy nim chłopiec, naprzeciwko niego na krześle siedział królik. Na oparciu krzesła chłopca siedziała wieiórka.

- [21] **See cake and boy.** (= I (can) see a cake and a boy).

- [22] **Animal [za] boy.** (= There is a squirrel behind the boy).

- [23] **Bunny in table.** (= There is a bunny/rabbit at the table).

Analiza tych przykładów wskazuje na związek między tworzeniem wypowiedzi a pamięcią czynną. Gdy zadanie wymagało jedynie zaangażowania pamięci krótkotrwałej, w której było przechowywane zdanie wyjściowe, jego przypomnienia i zamiany w nim tylko jednego wyrazu jak w przykładach [15], [16], [17], odpowiedź była zwykle całkiem prawidłowa. Fakt, że odpowiedni rzeczownik został przypomniany i fraza rzeczownikowa prawidłowo skonstruowana, sugeruje, że wzór zdania był znany i przez jakiś czas obecny w pamięci czynnej. Z drugiej strony, gdy wymagane było przypomnienie sobie podmiotu, czasownika i dopełnienia, zdolność uczniów do budowy zdań gramatycznych uległa dezintegracji, dając w efekcie najczęściej dwuwyzwowe wypowiedzi, jak w przykładach [18], [19], [20], [21], [22] i [23]. Szczątkowość tych „zdań” nie wydaje się jednak wynikać z niedostatecznego przyswojenia podstawowych reguł gramatycznych. Bardziej prawdopodobne jest wytłumaczenie, iż w tym momencie obciążenie pamięci procesem przypominania sobie niezbędnych słów było tak wielkie, że pamięć czynna nie była już w stanie przeprowadzić innych procesów.

Wnioski

Przytoczone obserwacje pokazują, że w przyswajaniu nowego słownictwa i w innych procesach lingwistycznych niezbędnych do rozumienia i użycia języka drugiego konieczny jest udział pamięci czynnej. Poszczególne procesy, z których dzieci korzystają w trakcie akwizycji językowej, nie różnią się od bardziej ogólnych procesów kognitywnych, czyli poznawczych, które jedynie ulegają pewnemu wyspecjalizowaniu, gdy zaczyna się nauka danego języka.

Rozwój umiejętności językowych dziecka biegnie równoległe z rozwojem jego pamięci, i wykazuje takie regularności, jak przewaga zdolności

do rozpoznania nad zdolnością do przypomnienia. Ta nierównowaga, nawiasem mówiąc, chociaż w mniejszym stopniu, ale utrzymuje się przez całe dorosłe życie. Zdolność dziecka do przetworzenia informacji nie jest stała, lecz powiększa się wraz z następującą automatyzacją procesów rozumienia i aktywnego stosowania. Stąd też wynika różnica między potencjałem do przetwarzania informacji w języku pierwszym a drugim.

Należy podkreślić, że długość wypowiedzi nie może być interpretowana jako miara językowego zakresu pamięci. Długość wypowiedzi ucznia zależy od wielkości ładunku informacji niezbędnej do zbudowania zdania. Dlatego wzory zdań już wcześniej zapamiętanych i wymagających przy ponownym użyciu tylko punktowych modyfikacji, umożliwiają dłuższe i bardziej bezbłędne wypowiedzi, aniżeli wypowiedzi w pełni spontaniczne, w czasie których uczeń musi szybko przypomnieć sobie potrzebne słownictwo i reguły gramatyczne.

Językowy rozwój u dzieci w wieku 5-7 lat, pomimo różnic w ogólnym rozwoju kognitywnym i innych warunków sytuacyjnych, jest podobny do rozwoju umiejętności lingwistycznych w pierwszym języku. Dlatego rola globalnego rozwoju kognitywnego w nabywaniu nowych

umiejętności językowych nie powinna być przeceniana. Ważniejsza wydaje się być automatyzacja procesów istotnych w rozumieniu i produkcji mowy, tak w języku pierwszym, jak i drugim.

Bibliografia

- Delank H.-W. (2009), *Neurologie*, Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Glinsky E. L. i in. (1986), *Computer learning by memory-impaired patients: Acquisition and retention of complex knowledge*, „*Neuropsychologia*” 24, s. 313-328.
- Hagen L. K. (2008), *The Bilingual Brain: Human Evolution and Second Language Acquisition*, „*Evolutionary Psychology*” 6, s. 43-63.
- Kail R., Bisanz J. (1982), *Information processing and cognitive development*, „*Advances in Child Development and Behavior*” 17, s. 45-81.
- Pascual-Loeone J. A. (1990), *A mathematical model for the transition rule in Piaget's developmental stages*, „*Acta Psychologica*” 32, s. 301-345.
- Perlmutter M., Meyers N. A. (1979), *Development of recall in two- to four-year-olds*, „*Developmental Psychology*” 10, s. 73-83.
- Wellman H. M. (1987), *Preschoolers' and early schoolers' understanding of memory-relevant variables*, „*Child Development*” 48, s. 1720-1723.
- Zinchenko P. I. (1983), *The problem of involuntary memory*, „*Soviet Psychology*” 22, s. 55-111.

(marzec 2010)

Krystyna Miłułka¹
Haczów

Teksty literackie na lekcji języka obcego – strata cennego czasu czy ciekawe doświadczenie?

Wprowadzenie

Teksty stanowią podstawę komunikacji międzyludzkiej, to właśnie dzięki nim odbywa się wymiana informacji, doświadczeń, odczuć i obaw, tak w obrębie jednej kultury, jak i podczas spotkań interkulturowych. Przekazywanie informacji to tylko jedna z funkcji, jaką mogą pełnić teksty, gdyż

tekstom można przypisać również funkcje apelacyjne, kontaktowe, poetyckie, estetyczne itp., w zależności od systematyki, do której sięgniemy. Teksty stanowią nie tylko podstawę komunikacji w sytuacjach realnych w kraju wyjściowym, ale również docelowym; są także „początkiem” jakiegokolwiek „zajmowania” się językiem obcym i odzwierciedloną w nim kulturą na lekcji języka

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

obcego. Są i były więc nieodłącznym elementem każdej lekcji języka obcego, gdyż bez względu na obowiązującą metodę, nauczanie i uczenie się języków wymagało i nadal wymaga korzystania z obcojęzycznych tekstów mówionych i pisanych. Tekstom pisany nadawane jest w dydaktyce języków obcych większe znaczenie, o czym można przekonać się, przeglądając, nawet pobieżnie, podręczniki do nauki języków obcych. Więcej uwagi poświęca się w nich rozwijaniu sprawności czytania ze zrozumieniem i pisania niż słuchania i mówienia.

Tekst pisany ma dłuższą egzystencję, nie jest umiejscowiony w wybranym kontekście sytuacyjnym, zawiera więcej informacji językowych (w porównaniu z tekstami mówionymi), jest zaplanowany i przemyślany, najczęściej wolny od błędów (jest ich z pewnością mniej niż w tekstach mówionych), charakteryzuje go kompleksowa budowa zdań, rozbudowane słownictwo pochodzące z różnych płaszczyzn stylistycznych. Każdy tekst pisany ma pewną formę, swój layout oraz zawiera różnego rodzaju podkreślenia (np. kursywa, tłusty druk itp.), których celem jest zwrócenie uwagi czytelnika na dane informacje w tekście (por. Solmecske 1993:9-10). Niewątpliwą zaletą tekstów pisanych jest to, że czytelnik może w każdej chwili do nich powrócić i w zależności od celu, jaki sobie postawił, przeczytać dany tekst ponownie w całości bądź przeanalizować tylko wybrany fragment. W obcojęzycznych tekstach zawarte są (wszystkie) formy i struktury danego języka, które możemy poznać przez ich segmentację i dogłębną analizę. Dzięki tekstom obcojęzycznym uczymy się więc poprawności gramatycznej, ortograficznej, leksykalnej, stylistycznej, co więcej, stanowią one doskonałą bazę do produkcji własnych tekstów, na co zwrócił uwagę S. Krashen (1985) w input-hipotezie².

Pracując z tekstami obcojęzycznymi na lekcji języka obcego rozwijamy jednak nie tylko kompetencję językową, lecz również możemy dzięki nim doskonalić kompetencję komunikacyjną i interkul-

turą. Obcojęzyczny tekst służy bowiem z jednej strony wyrobieniu w czytelniku poprawności językowej, z drugiej zaś wyczerpaniu go na inność oraz, w przypadku obcojęzycznych tekstów literackich, uwrażliwieniu na piękno dzięki zawartym w tekście elementom estetycznym.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie roli, jaką przypisuje się obecnie tekstom literackim na lekcji języka obcego. Przedstawię i omówię kryteria doboru obcojęzycznych tekstów literackich na lekcję języka obcego, ze szczególnym zwróceniem uwagi na pojęcie autentyczności tekstu. Ponadto ukazę pozycję literatury w poszczególnych metodach nauczania języków obcych oraz korzyści wynikające z zastosowania na lekcjach języków obcych obcojęzycznych tekstów literackich.

■ Kryteria doboru tekstów literackich na lekcję języka obcego

Teksty są nieodłączną częścią każdej lekcji języka obcego, są one pewnego rodzaju mostem, dzięki któremu czasem wręcz niepostrzeżenie przechodzimy od recepcji tekstów innych autorów do produkcji własnych. Istotną rolę odgrywa we wspomnianym procesie sam dobór tekstów i w związku z tym najczęściej stawianym przez nauczycieli pytaniem jest przydatność obcojęzycznych tekstów do zastosowania ich podczas lekcji języka obcego. H.-J. Krumm (1991:98) stwierdza jednoznacznie, że w zasadzie nie ma takiego rodzaju tekstu, z którym nie można by było pracować na lekcji i dodaje, że na lekcję języka obcego nadają się wszystkie teksty (rodzaj nie jest ważny), które pomagają zaktualizować strategię czytania, skłaniają uczących się do komunikacyjnego działania oraz poszerzają ich doświadczenia w obcowaniu z językiem docelowym i kulturą kraju docelowego.

Wprowadzając więc dany tekst obcojęzyczny na lekcję języka obcego, należy zwrócić uwagę, na ile zostaną dzięki niemu zrealizowane uprzednio postawione cele nauczania. Teksty zastosowa-

² S. Krashen (1985:98) podkreślił, że to właśnie czytanie tekstów obcojęzycznych przyczynia się do rozwoju kompetencji pisania, tj. rozwoju umiejętności polegającej na produkowaniu własnych, co więcej – poprawnych językowo tekstów. Kompetencja produktywna powstaje więc przez czynność receptywną (czynności receptywne).

ne podczas lekcji muszą w pierwszej kolejności służyć rozwojowi umiejętności komunikowania się w języku obcym (tj. rozumienia tekstów obcojęzycznych, a także produkcji własnych) i w związku z tym każdy tekst należy przeanalizować pod kątem tego, czy w ogóle – a jeśli tak, to w jakim stopniu – służy on szeroko rozumianej nauce języka obcego. Nie chodzi więc tylko o poznanie nowego materiału językowego i struktur, ale także obcej kultury. Praca z tekstami obcojęzycznymi sprzyja rozwojowi rozumienia interkulturowego, gdyż dzięki informacjom zawartym w tekście poznajemy z jednej strony obcą kulturę, z drugiej zaś odkrywamy naszą własną. Dokonując doboru tekstów literackich na lekcję języków obcych należy więc, zdaniem M. Sroki (2009:195-195), sięgać po teksty, które charakteryzuje „nieschematyczny kontekst społeczno-kulturowy”, które „nie generalizują, nie sprowadzają kultury do 'jedzenia i świąt', nie narzucają uproszczonej egzotyki innych, nie utrwalają podziałów i różnic”. Wspomniana autorka podkreśla także, że należy wybrać teksty, w których występują metafory, niebanalne dialogi, kompleksowo zarysowane postacie drugoplanowe i epizodyczne (ibidem).

Należy pamiętać również o tym, że teksty, które oferowane są na lekcji języków obcych, mają być tym wspomnianym mostem łączącym recepcję z produkcją, dlatego powinny one skłaniać do refleksji, zajęcia stanowiska w danej kwestii, prowokować pewne reakcje oraz wyzwać (w przypadku tekstów literackich) różne skrajne, a przede wszystkim subiektywne interpretacje.

Pamiętać musimy jednak o tym, że teksty literackie stanowią dość szczególną grupę tekstów obcojęzycznych, bo z jednej strony powstają zgodnie z takimi samymi wymogami, co teksty nieliterackie (chodzi o wymogi natury syntaktycznej, morfologicznej, leksykologicznej), z drugiej zaś zawierają dodatkowo elementy estetyczne. Powoduje to, że wszystkie elementy zawarte w tekstach literackich występują również w tych nieliterackich, ale nie na odwrót. Tekst literacki, podobnie jak nieliteracki, jest wynikiem działania językowo-

komunikacyjnego, które, w przypadku tekstu literackiego, charakteryzują ponadto estetyczne procesy twórcze. Teksty literackie spełniają więc oprócz funkcji komunikacyjnej i kognitywnej również inne funkcje, będące następstwem wyrażenia intencji autora w postaci artystycznych idei (por. Löschmann 1990:341). Mówiąc więc o doborze tekstów literackich na lekcję języka obcego M. Löschmann (1986:42) wymienia następujące kryteria³:

- „użyteczność pod względem realizowania nadrzędnych celów kształcenia i celów wychowawczych,
- możliwość przejścia przez teksty funkcji dydaktyczno-metodycznej,
- dopasowanie do zdolności recepcyjnych i produkcyjnych uczących się,
- uwzględnienie zainteresowań literackich i kulturoznawczych uczących się,
- mistrzostwo artystyczne i literacko-narodowa reprezentacyjność”.

K. Karolak (1999:37), odnosząc się do funkcji tekstów literackich na lekcji języka obcego, wyodrębnionych przez D. Krusche (1985) – „tekst literacki jako egzemplifikacja określonego problemu językowego, jako czynnik umożliwiający powtarzanie, aktywizację i poszerzenie słownictwa, jako czynnik wywierający wpływ na przewyciężenie zahamowań językowych poprzez kreatywny i zabawowy stosunek do możliwości wyrażania się w języku obcym oraz jako materiał, umożliwiający wprowadzenie fazy relaksacji w ramach zajęć językowych” – podkreśla, że odnoszą się one głównie do formalnych lub wręcz doraźnych celów i zaznacza, że nie wolno zapomnieć o najważniejszej funkcji tekstów literackich, którą jest wyzwolenie kulturopoznawczej aktywności odbiorcy. Wspomniany autor akcentuje jednak, że nie należy bagatelizować funkcji formalno-językowych i motywacyjnych literatury, gdyż właśnie za ich pośrednictwem następuje uaktywnienie funkcji najważniejszej, tj. kulturopoznawczej.

Kolejnym kryterium, na które powinno się zwrócić uwagę, dokonując doboru tekstów literackich na lekcję języka obcego, jest autentyczność

³ Warto podkreślić, że trzy pierwsze kryteria dotyczą w zasadzie wszystkich tekstów obcojęzycznych, tj. również tych nieliterackich, proponowanych na lekcji języka obcego.

tekstu. Przy powierzchownej interpretacji może wydać się to kryterium dość błahym czy wręcz nie na miejscu. Każdy tekst literacki jest w zasadzie tekstem autentycznym, ale tylko wówczas, jeśli wprowadzimy go na lekcję języka obcego bez modyfikowania, tj. upraszczania, skracania, wybierania niektórych fragmentów lub zmieniania ścieżki prezentacji. Problem autentyczności na lekcji języka obcego jest jednak bardziej złożony. W „Słowniku języka polskiego”⁴ przeczytamy, że *autentyczny* to „prawdziwy, zgodny z rzeczywistością, stwierdzony na podstawie dowodów, niewątpliwy, wiarygodny, będący oryginałem”. *Autentyczny* używany jest często jako synonim z „dokumentalny”, „realny”, „prawdziwy”.

Ch. Edelhoff (1985:7) podkreśla, że autentyczność, bycie autentycznym w nawiązaniu do lekcji języka obcego jest postrzegane jako pewnego rodzaju „nakaz”, by podczas lekcji używać tekstów, które zostały stworzone przez rodzimych użytkowników języka dla rodzimych użytkowników języka, a M. Biechele i A. Padrós (2003:145) dodają, że właśnie tak rozumiane teksty autentyczne dostarczają czytelnikom informacji o normach językowych i zachowaniach w kraju docelowym. Ch. Edelhoff (1985:7) sugeruje, że autentyczność tekstów powinna być rozpatrywana w dwóch aspektach: autentyczność w sensie językowo-lingwistycznym (dotycząca wyboru i opracowania tekstów na potrzeby lekcji języka obcego, a więc uwzględniająca materialną stronę programu nauczania) oraz autentyczność w sensie pedagogiczno-sytuacyjnym (dotycząca strony pedagogiczno-metodycznej programu nauczania). Cz. Karolak (1999:37) akcentuje, że „*tekst autentyczny to nie tylko tekst w aspekcie dokumentalnym, mający odniesienie do językowo zaistniałych wypowiedzi pisemnych, ale autentyczność tekstu dotyczy w równie istotnej mierze kontekstu sytuacyjno-emojonalnego*”.

Zdaniem P. Kaikkonen (2002:6-7) autentyczność na lekcji języka obcego nie zamyka się tylko w tzw. tekstach autentycznych, lecz dotyczy również tego, jak i na ile autentyczny w kontekście nauczania jest dla uczącego się dany tekst. Autentyczność jest więc pewnym doświadczeniem, nie

zaś faktem, że dany tekst występuje w obrębie danego społeczeństwa jako autentyczny. Tekst autentyczny przyniesiony na lekcję języka obcego przez nauczyciela nie gwarantuje jeszcze autentyczności lekcji, ponieważ autentyczność jest wynikiem tego, w jaki sposób nauczyciel i uczniowie pracują z tym tekstem, nie zaś zjawiskiem samym w sobie (ibidem, s. 9).

Na lekcjach języka obcego promuje się pracę z tekstami autentycznymi, a osoby uczące się poznają język w takiej formie, w jakiej używa się go w kraju docelowym, gdyż teksty te dają wejście w kraj docelowy i dostarczają wiedzy o nim oraz motywują uczących się do nauki języka. Mimo wyżej wymienionych zalet nie wolno zapominać o trudnościach, które mogą pojawić się podczas pracy z tekstami autentycznymi, w tym także literackimi, jak: kompleksowość języka wykraczająca poza poziom językowy uczniów oraz nierzadko brak odpowiedniej wiedzy kulturoznawczej, która jest konieczna, by zrozumieć poprawnie dany tekst (Biechele, Padrós 2003:136).

■ **Teksty literackie na lekcji języka obcego – przegląd metod nauczania języków obcych**

Teksty literackie jako teksty autentyczne powinny być zatem nieodzownym elementem lekcji języków obcych, jednak nie zawsze przypisywano im w procesie nauczania i uczenia się języka obcego tak duże znaczenie. Ich rola wynikała bowiem bezpośrednio z celów i założeń danej metody nauczania. Można więc zauważyć, że w niektórych metodach wspomniane teksty na stałe wpisały się w schemat lekcji, w innych zaś zupełnie z nich zrezygnowano na rzecz innych tekstów służących w pierwszej kolejności realizacji celów pragmatycznych.

Szczególnie dużą rolę odgrywały teksty literackie w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej. Jej przedstawiciele byli zdania, że proces uczenia się języka obcego nie powinien być postrzegany jako duchowo-formalne szkolenie, lecz jako proces, podczas którego kształtowana jest osobowość

⁴ Słownik języka polskiego (1978), tom I, Warszawa: PWN.

uczniów na skutek zetknięcia się z „dobrami” oferowanymi przez obcą kulturę. W czasie trwania wspomnianej metody, kultura rozumiana była wąsko, tzn. jako to co piękne, wysokie, niematerialne, jako produkt ducha i wyraz wewnętrznych wartości (Bausinger 1975:8). Kultura tradycyjnie/wąsko rozumiana obejmowała zatem sztukę oraz „wyższe wartości”⁵. W związku z powyższym podczas lekcji języków obcych pracowano z tekstami literackimi (wybranymi utworami znaczących w danym obszarze kulturowym/językowym autorów), a do najczęściej proponowanych ćwiczeń należały między innymi czytanie ze zrozumieniem oraz tłumaczenie obcojęzycznych tekstów literackich na język ojczysty (por. Neuner, Hunfeld 1993:27). Literaturę postrzegano jako świadectwo duchowych osiągnięć danej wspólnoty językowej, gdyż w tekstach literackich odzwierciedlały się wartości kulturowe tej wspólnoty, które należało sobie przyswoić i zrozumieć je (por. Neuner 1989:148).

W metodzie bezpośredniej, nastawionej w przeciwieństwie do gramatyczno-tłumaczeniowej nie na wiedzę o języku, lecz na umiejętność posługiwania się nim, znalazły się w centrum zainteresowania teksty mówione, najczęściej w formie dialogów i scenek sytuacyjnych. Chodziło więc o teksty (mam na uwadze ich rodzaj i treść), które uczący się mogli wykorzystać w sytuacjach realnych w kraju docelowym oraz wyjściowym. Z tego też względu teksty oferujące treści dnia codziennego przeważały na lekcjach. Jednak oprócz nich pojawiały się jako uzupełnienie także piosenki, rymowanki, historyjki, bajki itp. Z literatury pięknej zupełnie zrezygnowano w tej metodzie.

Podobnie rzecz miała się w metodzie audio-lingwalnej, w której dominującym rodzajem tekstu był dialog, będący pewnego rodzaju modelem

rozmów dnia codziennego. Celem lekcji języka obcego było zatem opanowanie dającej się zużytkować praktycznie wiedzy na temat dnia codziennego oraz codziennych sytuacji komunikacyjnych, a nie propagowanie zajmowania się literaturą i kulturoznawstwem. Zakres treściowo-tematyczny oferowany podczas lekcji ograniczony został również tylko do tematów dnia codziennego. Całkowite nastawienie na komunikację w sytuacjach codziennych spowodowało, że teksty literackie zupełnie zostały wyłączone z lekcji języków obcych.

Dalszą pragmatyzację celów nauczania można obserwować w podejściu komunikacyjnym, które podobnie jak dwie powyżej przedstawione metody zdominowane zostało przez tematykę dnia codziennego. Zauważono, że uczymy się języków obcych w pierwszej kolejności po to, by móc używać ich w codziennych sytuacjach komunikacyjnych. Ograniczono się więc do oferowania na lekcjach języków tych treści i tych rodzajów tekstu, na które najczęściej natknemy się podczas komunikacji z przedstawicielami kraju docelowego. Tekstów literackich i tym razem zabrakło na lekcjach, ponieważ postrzegano je za zbyt trudne oraz zbyt mało użyteczne⁶.

Dopiero w podejściu interkulturowym teksty literackie zostały ponownie odkryte i włączone w lekcję języka obcego, nie tylko na poziomie zaawansowanym, ale i początkującym. Teksty fikcyjne, do których należą teksty literackie, pojawiły się na lekcji języków obcych obok tekstów użytkowych i rzeczowych. Zdaniem G. Neunera i H. Hunfelda (1993:120) teksty fikcyjne „inscenizują” pewien „film w głowach” uczących się, podczas którego własny świat uczniów zderza się z obcą, (częściowo lub całkowicie) wymyśloną rzeczywistością. Obcojęzyczne teksty fikcyjne (literackie) wytwarzają w czytelniku/osobie uczącej się

⁵ Więcej na temat znaczenia pojęcia „kultura” można przeczytać w K. Miłułka (2009). Przedstawiam w niej kulturę w wąskim i szerokim znaczeniu tego słowa, jako produkt społeczeństwa, mentalne zaprogramowanie umysłu, a także jako podstawę każdej lekcji języka obcego.

⁶ M. Löschmann (1990: 341) podkreśla jednak, że wszystkim rezygnującym z tekstów literackich na lekcji języka obcego w imię tzw. orientacji komunikacyjnej, przyświeca wąskie ujęcie komunikacji. Przypomina on również, że tekst literacki, podobnie jak każdy inny tekst, jest rezultatem językowo-komunikacyjnego działania, ukształtowanego dodatkowo przez procesy estetyczne. Intencje komunikacyjne, plany komunikacyjne oraz wzorce działania to elementy, które można odnaleźć także w tekstach literackich.

tw. świat pośredni, istniejący między jego/jej własnym światem i ukształtowanym przez obcą kulturę światem przedstawionym w tekście i w związku z tym pozwalają one w szczególnym stopniu na włączenie do lekcji języków obcych aspektów interkulturowych. Praca z obcojęzycznymi tekstami literackimi wzmacnia z jednej strony subiektywność uczących się podczas interpretowania, oceniania obcych/innych zachowań i zjawisk, z drugiej zaś owe teksty wywołują u nich zapał, entuzjazm, zaangażowanie oraz identyfikowanie się z osobami, sytuacjami, pomysłami ukazanymi w tekście.

Mimo iż w metodyce nauczania języków obcych preferowane jest podejście interkulturowe, i co się z tym łączy, większe zainteresowanie tekstami literackimi i kulturoznawczymi na lekcjach języków obcych, to jednak w Polsce jeszcze niestety nie można mówić o powrocie tekstów literackich do szkół. L. Aleksandrowicz-Pędich (2005:61) zauważyła, hospitując 82 lekcje języków obcych (w polskich szkołach publicznych, prywatnych oraz językowych), że odnośniki do literatury pojawiły się zaledwie na trzech z nich (stanowiących 3,6 proc. wszystkich hospitowanych lekcji). Zaś już pobieżna analiza podręczników do nauki języka niemieckiego na poziomie A1-B2, z których korzystają uczniowie w szkołach średnich, pokazuje, że podręczniki te zostały napisane w duchu podejścia komunikacyjnego, promującego tematy dnia codziennego i dlatego tekstów literackich jest w nich po prostu brak⁷.

■ **Walory pracy z tekstami literackimi na lekcji języka obcego**

Teksty literackie nie są obecnie szczególnie popularne na lekcjach języków obcych, można nawet zaryzykować stwierdzenie, że są one tam dość rzadkim gościem. H.-R. Velten (1996:676) podkreśla, że osoby uczące się języka obcego postrzegają często powstałe właśnie w tym języku teksty literackie jako „*monumenty, olbrzymie, piękne, ale nie-*

dostępne monumenty. (...) Oni podziwiają literaturę piękną (jak inne dzieła sztuki powstałe w przeszłości), ale jej nie lubią”. Również H. Hofmann (1985:150) zauważa, że literatura piękna nie cieszy się wśród uczniów, ale i wśród nauczycieli języków obcych zbyt dużym zainteresowaniem, z powodu jej „górnołotności i elitarności”, z powodu przekonania, że język tekstów literackich odbiega od potencjalnych potrzeb komunikacyjnych ucznia, że teksty literackie są mało przydatne zarówno do różnego rodzaju ćwiczeń gramatycznych, jak i leksykalnych, a także dla potrzeb komunikatywnego nauczania. Najczęściej uczniowie i nauczyciele wskazują jednak na trudności pojawiające się podczas recepcji obcojęzycznych tekstów literackich, które wynikają zdaniem G. Lechnera (1978:11, za M. Löschmannem 1990:342) „z estetycznego sposobu subiektywnego odzwierciedlenia obiektywnej rzeczywistości, z przedmiotu/tematu dzieła sztuki oraz specyfiki referencjalnego związku znaków językowych”. Podczas czytania tekstu literackiego mamy więc do czynienia z jego tzw. podwójną recepcją: „językowo-semantyczną” oraz „językowo-estetyczną”.

Trudności związane z zastosowaniem tekstów literackich na lekcjach języków obcych wysuwają się na pierwszy plan, w tyle pozostają zaś walory, jakie niesie z sobą praca ze wspomnianymi tekstami. D. Szczęśniak (2009:157) uważa za oczywistą tezę, że „zastosowanie obcojęzycznych tekstów literackich (...) na lekcjach języka obcego może pozytywnie wpłynąć na motywację uczniów oraz podnieść jakość nauczania”. Warto podkreślić, że literatura ma pozytywny wpływ na zwiększenie motywacji nie tylko uczniów, ale także studentów filologii obcych, na co wskazują wyniki ankiety przeprowadzonej w 2007 r. wśród studentów filologii germańskiej i angielskiej jednej ze szkół wyższych w Polsce. Ponad połowa ankietowanych była zdania, że to właśnie informacje z zakresu literatury niemieckiej/angielskiej wpływają na nich w motywujący sposób podczas studiów filologicznych

⁷ Analizie poddano wybrane materiały przeznaczone do nauki języka niemieckiego w szkołach średnich (szczególnie w liceach) w Polsce, tj. kurs „Alles klar” (Warszawa: WSiP) oraz „Direkt” (Poznań: Lektor Klett). Wręcz przerażający jest fakt, że w żadnej części wspomnianych kursów nie znalazł się ani jeden tekst literacki, który dałby uczniom możliwość poznania języka niemieckiego i kultury niemieckiej z innej perspektywy niż ma to miejsce podczas pracy z niemieckojęzycznymi tekstami codziennymi.

(K. Mihulka 2008:51). Obcowanie z obcojęzycznymi tekstami literackimi nie tylko wzmacnia motywację do nauki danego języka obcego, ale także wychyla czytelników na pojmowanie walorów estetycznych tekstów, rozwija w nich kreatywność oraz wrażliwość, otwartość względem innych postaw. Cz. Karolak (1999:39) podkreśla, że zastosowanie tekstów literackich sprzyja relatywizacji stereotypów i uprzedzeń, przy czym w tym kontekście ważna jest jego zdaniem nie tyle sama interpretacja tekstu, co raczej nakreślenie problemu ukazanego w tekście i dyskusja wokół niego.

Na kolejne walory zastosowania tekstów literackich na lekcjach języków obcych wskazuje A. Kozłowski (1991:45), wymieniając walory językowe i kognitywne. Teksty literackie mogą więc posłużyć jako materiał, na którym będą ćwiczone cztery podstawowe sprawności językowe oraz sprawności częściowe, jak przyswajanie słownictwa oraz ćwiczenie wybranych struktur gramatycznych⁸. S. Stojanova-Jovčeva (1989:13) zauważa, że dzięki zastosowaniu obcojęzycznych tekstów literackich na lekcji języka obcego nie tylko udoskonalone zostaną umiejętności językowe uczniów, ale także wzmocni się świadomość używania języka obcego zarówno podczas ustnej, jak i pisemnej wypowiedzi. To właśnie praca z tekstami literackimi na lekcji języka obcego sprzyja rozwijaniu fantazji i kreatywności uczniów podczas produkowania swoich własnych tekstów. Ale oprócz walorów językowych należałoby również uwypuklić walory kognitywne pracy z tekstami literackimi na lekcji języka obcego. Z jednej strony uczniowie uczą się rozpoznawać i opisywać poszczególne gatunki literackie, poznają środki styli-

styczne i potrafią rozpoznać je w tekstach, z drugiej zaś obcojęzyczna literatura dostarcza uczniom szeroko rozumianych treści kulturoznawczych, pozwala na spojrzenie na związki historyczne i kulturalne nie tylko w obrębie kultury obcej, ale również rodzimej. Informacje pozyskane o obcej kulturze zostają następnie przeciwstawione tym dotyczącym rodzimej kultury czytelników, co przyczynia się do rozwijania i doskonalenia wszystkich komponentów kompetencji interkulturowej⁹ u uczniów (por. Stojanova-Jovčeva 1989, Kozłowski 1999). Obcowanie z obcojęzyczną literaturą kształci u uczniów umiejętność analizowania tekstu, pozyskiwania informacji, wyciągania wniosków i formułowania krytycznych sądów.

Powyżej przedstawiłam tylko niektóre, tzw. uniwersalne, zalety pracy z obcojęzycznymi tekstami literackimi na lekcji języków obcych. Jednak oprócz nich należałoby pamiętać również o tym, że praca z tekstem literackim jest pracą indywidualną – jest pewną interakcją przebiegającą między tekstem a czytelnikiem, który w sposób subiektywny, bo na podstawie swoich własnych doświadczeń, przeżyć, emocji rozumie ów tekst i na niego reaguje.

■ Uwagi końcowe

Czytanie literatury pięknej nie jest niestety obecnie „modne”¹⁰. Uczniowie od najmłodszych lat robią wszystko, by tylko uniknąć przeczytania obowiązkowej lektury w oryginale, zadowolając się streszczeniami, opracowaniami lub filmami. Niechęć związaną z czytaniem utworów literackich w języku ojczystym przenoszą uczniowie (nawet

⁸ Często można usłyszeć stwierdzenie, że obcojęzyczne teksty literackie ze względu na ich walory estetyczne i artystyczne nie są najlepszym materiałem, na bazie którego można ćwiczyć wybrane struktury gramatyczne. Jednak jest to moim zdaniem zbyt powierzchowne stwierdzenie, wypowiedziane przez osoby, które nie zadały sobie trudu, by ze wspomnianymi tekstami pracować na lekcji języka obcego. I tak np. na lekcji języka niemieckiego podczas wprowadzania i ćwiczenia Imperfektu dają się doskonale zastosować baśnie, np. braci Grimm, a podczas ćwiczenia trybu przypuszczającego np. tekst „Wenn die Haifische Menschen wären” autorstwa B. Brechta.

⁹ M. Lukjantschikowa (2004:161) zauważa, że m.in. praca z obcojęzycznymi tekstami literackimi na lekcji języka obcego przyczynia się do rozwoju poszczególnych płaszczyzn kompetencji interkulturowej, tj. płaszczyzny osobistej, socjalnej, kognitywnej oraz tej dotyczącej zachowania.

¹⁰ B. Kędzia-Klebeko (2006:235-242) zwraca uwagę, że w dobie globalizacji i wszechobecnego przekazu audiolingwalnego (który jakże bardzo oddala ucznia od świata tekstu literackiego) szczególnego znaczenia nabiera kształcenie literackie na lekcjach języków obcych. Autorka wskazuje nie tylko na wartość literatury obcojęzycznej w kształceniu językowym, ale także ukazuje, jakie znaczenie przypisuje się tradycyjnej książce w dobie ewolucji technologicznej.

studenci filologii obcych!) nierzadko na język obcy. Wina leży jednak nie tylko po ich stronie, ale też i po stronie nauczycieli języków, którzy sugerując się mitami na temat trudności „wszystkich” tekstów literackich oraz ich nikłą przydatnością na lekcji świadomie z nich rezygnują. Takie nieprzemyślane zachowanie niektórych nauczycieli prowadzi jednak do zubożenia i spłylenia lekcji języka obcego, bo pozbawia się świadomie (?) uczniów nie tylko możliwości doskonalenia ich kompetencji językowej i komunikacyjnej, ale także możliwości głębszego estetycznego przeżywania kultury obcej odzwierciedlonej w dziełach literackich obcojęzycznych autorów.

Na koniec chciałabym się odnieść do pytania postawionego w tytule artykułu. Moim zdaniem praca z tekstem literackim na lekcji języka obcego może być ciekawym doświadczeniem zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli, ale tylko wtedy, jeśli zostanie ona uprzednio należycie przygotowana, tj. zgodnie z wytycznymi metodycznymi. Każdy, kto chociaż raz uczestniczył w poprawnie zaplanowanej i przeprowadzonej lekcji poświęconej pracy z obcojęzycznymi tekstami literackimi bez wahania stwierdzi, że taka lekcja to ciekawe, nowe doświadczenie w kontaktach z obcą kulturą. Kto zaś nie miał takiego szczęścia, będzie obstawał przy tym, że jakiegokolwiek zajmowanie się na lekcjach języków obcojęzycznymi tekstami literackimi jest po prostu nudne i jest niczym innym, jak tylko stratą czasu. Stanowisko obecnego pokolenia uczniów i studentów filologii obcych (przyszłych nauczycieli języków obcych) odnośnie wspomnianej kwestii zależy więc tylko od nas, obecnych nauczycieli języków obcych.

Bibliografia

- Aleksandrowicz-Pędich L. (2005), *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Bausinger H. (1975), *Zur Problematik des Kulturbegriff*, „Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache”, 1/1975, s. 7-16.
- Biechele M., Padrós A. (2003), *Didaktik der Landeskunde*, München: Langenscheidt.
- Edelhoff Ch. (1985), *Authentizität im Fremdsprachenunterricht*, w: Ch. Edelhoff (red.), „Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle”, München: Max Hueber, s. 7-30.
- Hofmann H. (1985), *Zur Integration von literarischen Texten in einem kommunikativen Sprachunterricht*, w: Ch. Edelhoff (red.), „Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle”, München: Max Hueber, s. 150-158.
- Kaikkonen P. (2002), *Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, „Info DaF” 29, 1/2002, s. 3-12.
- Karolak Cz. (1999), *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obokulturowych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kędzia-Klebeko B. (2006), *Znaczenie kształcenia literackiego na lekcjach języka obcego w dobie komunikacji massmedialnej*, w: J. Krieger-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska (red.), „Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych”, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL Jana Pawła II, s. 235-242.
- Kozłowski A. (1991), *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: WSiP.
- Krashen S. (1985), *The input hypothesis*, London: Longman.
- Krumm H.-J. (1991), *Die Funktion von Texten beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen*, w: Bausch K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (red.), „Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand. Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts”, s. 97-103.
- Löschmann M. (1986), *Und wieder die Frage nach der Auswahl – literarische Texte im Fremdspracheunterricht*, „Deutsch als Fremdsprache” 1/1986, s. 42-48.
- Löschmann M. (1990), *Literarische Texte und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*, „Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern”, s. 337-351.
- Lukjantschikowa M. (2004), *Textarbeit als Weg zu interkultureller Kompetenz*, „Deutsch als Fremdsprache” 41, 3/2004, s. 161-165.
- Mihułka K. (2008), *Wpływ treści kulturo- i krajoznawczych na wzmocnienie motywacji u studentów filologii obcych*, w: A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik (red.), „Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych”, Wrocław: Wyd. Wyższej Szkoły Filologicznej, tom 2, s. 43-52.
- Mihułka K. (2009), *Kultur als untrennbarer Teil des interkulturell orientierten Fremdsprachenunterrichts*, „Studia Germanica Resoviensia” 7, s. 246-256.
- Neuner G. (1989), *Methodik und Methoden: Überblick*, w: K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen, H.-J. Krumm (red.), „Handbuch Fremdsprachenunterricht”, Tübingen: France Verlag, s. 145-153.

- Neuner G., Hunfeld. H. (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, Kassel: Langenscheidt.
- Solmecke G. (1993), *Texte hören, lesen, verstehen*, Berlin/München: Langenscheidt.
- Sroka M. (2009), *Lekcje języka obcego z wykorzystaniem literatury*, w: H. Komorowska (red.), „Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych”, Warszawa: Wyd. CODN, s. 192-207.
- Stojanova-Joväeva S. (1989), *Die Intertextualität in literarischen Texten als Mittel zur Verwirklichung interkultureller Verständigung im Fremdsprachenunterricht*, „Zielsprache Deutsch” 20, 1/1989, s. 10-18.
- Szcześniak D. (2009), *Środki retoryczne, liryka, glottodydyka – o wykorzystaniu poezji na lekcji języka obcego*, „Neofilolog” 33, s. 157-165.
- Velten H.-R. (1996), *Literarische Texte zwischen Analyse und Interpretation. Zum Verhältnis von Sprachdidaktik und Literaturwissenschaft aus italienischer Sicht*, „Info DaF” 23, 6/1996, s. 673-688.

(czerwiec 2010)

Sebastian Taboř
Dabrowa



Etykieta językowa zawarta w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego²

Kultorem to termin obejmujący zakres problemów zawartych w niniejszym tekście. Został on wprowadzony przez Els Oksaar na określenie behawiorów werbalnych (słowa, zdania, teksty), parajęzykowych (płeć, zawód), niewerbalnych (mimika, gesty) oraz pozawerbalnych (proksemika, czas, miejsce)³. Posługuję się nim w analizie językoznawczej dotyczącej aspektu socjokulturowego zawartego w tekstach podręczników nauki języka polskiego jako obcego. Język, którym posługuję się człowiek, jest nie tylko środkiem wyrazu, ale również przekazu informacji. Język jest także odzwierciedleniem kultury danego narodu. Analizując kulturowe, które są językowymi nośnikami kultury, ukazujemy odmienny sposób patrzenia na świat.

Język jest najważniejszym elementem kultury człowieka. Jego społeczne funkcjonowanie wiąże się z koegzystencją określonych zasad użytkowania. Zasady te mogą mieć charakter uniwersalny, gdy odnoszą się do poziomu struktury języka lub relatywistyczny, gdy wyznaczają akceptowane społecznie wzorce językowe⁴. Etykieta językowa⁵ jest powiązana z kulturą danej społeczności. Jest ona realizacją obowiązującego w danym narodzie modelu grzecznościowego⁶. P. Kisiel traktuje język jako jeden ze składników konfiguracji wzoru kultury (Kisiel 1992:12). Mówiąc o wzorze kultury należy podkreślić, że wzór ten implikuje warunki, w jakich powstaje relacja między kulturą a etykietą językową. Ponadto w niniejszej pra-

¹ Autor jest studentem studiów doktoranckich w Katedrze Sławistyki Uniwersytetu Ostrawskiego.

² Praca napisana pod naukowym kierunkiem prof. dr J. Damborsky'iego z Uniwersytetu Ostrawskiego w Czechach.

³ H. Burkhardt (2008), *Kulturowe i ich miejsce w teorii przekładu*, w: A. Dąbrowska (red.), „Język a kultura”, t. 20: *Tom jubileuszowy*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 197.

⁴ P. Kisiel (1992), *Etykieta językowa a wzory kultury*, w: J. Anusiewicz, M. Marcjanik (red.), „Język a kultura”, t. 6: *Polska etykieta językowa*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 9.

⁵ Dla potrzeb niniejszej pracy przyjmuje się, że etykieta językowa to „zbiór przyjętych w danej społeczności wzorów językowych zachowań grzecznościowych, zwyczajowo przyporządkowanych określonym typom sytuacji, narzucających jej uczestnikom określone role komunikacyjne” – M. Marcjanik (2001). *W kręgu grzeczności. Wybór prac z zakresu polskiej etykiety językowej*, Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, s. 11 i n.

⁶ Model ten jest umową grzecznościową, która ułatwia relacje międzyludzkie.

cy przyjmują pogląd R. Benedict, dla której wzór kulturowy to zespół zintegrowanych wzorów zachowań człowieka⁷. Jednym z wzorów zachowań jest wzór językowy, który dla potrzeb tej pracy nazywam etykietą językową. Etykieta jest przedmiotem analizy językoznawców⁸ – badając przejawy wzorów językowych zachowań grzecznościowych człowieka, traktuje się je jako fakty kulturowe. Badanie etykiety językowej jest więc badaniem kultury danej społeczności w aspekcie językowym.

Etykieta językowa ma związek z tzw. grzecznością, ale językoznawstwo nie analizuje grzeczności lingwistycznej jedynie w kategoriach savoir-vivre'u językowego. Etykieta nie jest zbiorem wariantów formalno-językowych zachowań grzecznościowych, ale zbiorem dopuszczalnych formalnych wypowiedzi grzecznościowych w określonych sytuacjach społecznych (Marcjanik 2001:12). Etykieta językowa podlega pewnym normom, a gdy jest stosowana w odniesieniu do językowych zachowań grzecznościowych, M. Marcjanik zalicza je do norm społecznych (ibid., s. 37). Normy te regulują zachowanie językowe jednostki wobec innych osób. Ponadto model grzeczności językowej zakłada, że jednostka jest autonomiczna i posiada wrodzone poczucie godności. Osoba, która stosuje się do tego modelu grzeczności, dostrzega swego interlokutora właśnie jako podmiot, partnera komunikacji, jako osobę reagującą na zwroty językowe. Poza tym osoba stosująca w komunikacji etykietę językową, kieruje się zasadą życzliwości. Inne zasady grzeczności językowej to:

- okazywanie skromności: pomniejszanie własnej osoby a podkreślanie zasług partnera komunikacji,
- okazywanie wdzięczności,
- deklaracja pomocy: gotowość do przysługi,

- okazywanie skruchy: gdy partner komunikacji zachował się niestosownie, nietaktownie,
- okazywanie empatii: współodczuwanie z partnerem komunikacji,
- okazywanie delikatności: nie poruszać podczas komunikacji kwestii przykrych, smutnych dla partnera,
- okazywanie specjalnego szacunku: przysługuje to niektórym członkom – kobietom, osobom starszym, rodzicom, przełożonym, zasłużonym przedstawicielom władzy oraz działaczom⁹.

Do etykiety językowej zalicza się pojedyncze jednostki, nazywane aktem etykiety, do których należą:

- powitania,
- pożegnania,
- podziękowania,
- przeproszenia,
- życzenia,
- pozdrowienia,
- gratulacje,
- kondolencje,
- przedstawianie się,
- przedstawianie komuś kogoś,
- toasty,
- komplementy¹⁰.

M. Marcjanik¹¹ dzieli wszystkie istniejące wyrażenia grzecznościowe na trzy grupy:

- Wyrażenia o mocy predykatywnej, sprawdzającej się do wskazywania podyktowanych konwencją grzecznościowych relacji między partnerami komunikacji językowej: podziękowania, powitania, pożegnania, przeproszenia, życzenia, pozdrowienia, gratulacje, kondolencje, toasty, przedstawianie się, dedykacje. Różnią się one między sobą znaczeniem leksykalnym, jednak można je wszystkie spro-

⁷ R. Benedict (1966), *Wzory kultury*, Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 114 i n.

⁸ Badania nad etykietą językową rozpoczął ponad 30 lat temu Kazimierz Ożóg, a kontynuuje je Małgorzata Marcjanik.

⁹ K. Ożóg (2005), *Współczesny model polskiej grzeczności językowej*, w: A. Dąbrowska, A. Nowakowska (red.), „Język a kultura”, t. 17: *Życzliwość i agresja w języku i kulturze*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 11 i n.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ M. Marcjanik (1992), *Typologia polskich wyrażen językowych o funkcji grzecznościowej*, w: J. Anusiewicz, M. Marcjanik (red.), „Język a kultura”, t. 6: *Polska etykieta językowa*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 27-31.

wadzić do formuły eksplikacyjnej, które mogą występować w formie szablonu językowego, w postaci indywidualnej ekspresji językowej.

- Wyrażenia niemające mocy predykatywnej, które są jedynie składnikiem aktu mowy, a których przedmiotem orzekania są inne relacje grzecznościowe, jakie zachodzą między partnerami dialogu, komunikacji. Są to formy adresatywne: *panie profesorze, moi kochani, mamo*. Należy także zaliczyć do tej grupy orzeczenia złożone: *niech mi będzie wolno, gdyby pani zaczekała, niech pan będzie łaskaw, bądź uprzejmy, czy nie sprawiłoby pani kłopotu, jeżeli pan pozwoli, jeśli można, wybac*. Oprócz tych środków leksykalno-składniowych za grzecznościowe uchodzą także modalne konstrukcje składniowe: *czy może mi pan..., czy mógłby pan..., czy nie mógłby pan...* Akty te nie naruszają suwerenności adresata. Są szczególnie obudowane w słowa, które nie przymuszałyby adresata to czynności, których nie zamierza wykonać oraz, by nie wywołać u adresata niechęci działania, pomocy.

- Wyrażenia także o mocy predykatywnej, które nie orzekają o relacjach grzecznościowych między partnerami komunikacji, nie zawsze mają też formę uznawaną za powszechnie przyjętą w etykiecie grzecznościowej. *Bardzo mi miło, przykro mi, nie przeszkadzaj, bardzo jesteście miły, można na chwileczkę, to miłe, nie wiem, co bym zrobił, a może coś jeszcze trzeba? Nie przeszkadzam*. Forma grzecznościowa tych wyrażań jest tak mocno zakamuflowana, że zdekodowanie wymaga dokonania pewnych zabiegów racjonalistycznych.

W niniejszym tekście analizuję podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego pod kątem etykiety językowej. Analiza obejmuje całość materiału językowego, zawartego w podręcznikach, tzn. teksty wraz z objaśnieniami oraz cwi-

czenia. Analizowane podręczniki dzielę, ze względu na rozwijane sprawności językowe, na trzy grupy:

- podręczniki uczące wszystkich kodów językowych,
- podręczniki do nauki kodów fonicznych,
- podręczniki stosowane do przyswojenia kodów graficznych¹².

Ponadto, ze względu na różną zawartość oraz konstrukcję tekstową podręczników, uzależnioną od poziomu nauczanego języka – od podstawowego po średni ogólny aż do zaawansowanego – za Wydawnictwem Universitas, w którym wydrukowano większość analizowanych przeze mnie podręczników, przyjąłem następującą klasyfikację:

- poziom A0, A1, A2, B1 odpowiada poziomowi podstawowemu,
- poziom B2, C1 to poziom średni ogólny,
- poziom C2 oraz D odpowiada poziomowi zaawansowanemu.

O przyporządkowaniu do poszczególnych poziomów decydowały też stwierdzenia autorów, zamieszczone we wstępach, a gdy brakowało takich informacji, kierowałem się opracowaniem, sporządzonym przez M. Pasiekę, które zawierało ranking podręczników¹³.

Aby zgromadzić materiał empiryczny należało się zastanowić, jakie podręczniki zaklasyfikować do analizy. Podczas wyboru podręczników kierowałem się następującymi kryteriami:

- *poziom nauczania* – w trakcie badań analizie poddano przede wszystkim podręczniki na poziomie podstawowym, ponieważ na tym etapie nauki języka polskiego jako obcego najtrudniej wprowadzić elementy języka odwołujące się do etykiety językowej ze względu na bardzo ograniczoną możliwość eksplikacji w nauczaniu języka obcego,
- *typ podręcznika* – do analizy dołączono podręczniki dla humanistów,
- *czas ukazania się drukiem* – analizowałem tylko te podręczniki, które zostały wydane w la-

¹² A. Burzyńska (2002), *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego; s. 139 i n.

¹³ M. Pasieka (2001), *Podręczniki do nauczania JPJO wykorzystywane w Polsce w latach 1998-2000*, „Przegląd Polonijny” 2001, nr 3.

tach 1999-2009 w tzw. nowej polskiej rzeczywistości, wyzwolonej spod ograniczeń cenzury.

W efekcie przeanalizowałem 28 podręczników: 15 z poziomu podstawowego, 6 z poziomu średnio ogólnego oraz 7 podręczników z poziomu zaawansowanego¹⁴. Wzięłem pod uwagę przede wszystkim podręczniki dla początkujących.

Wyniki analizy

Badając język podręczników do nauki języka polskiego dla obcokrajowców pod kątem etykiety językowej, należy stwierdzić, że sugeruje się w nich, iż formy takie jak: *pan, pani, państwo* należą w języku polskim do form grzecznościowych, lecz słowo *ty* nie jest już formą grzecznościową. Można postawić pytanie, czy zwrócenie się do osoby, z którą aktualnie prowadzimy dialog, formą *ty* jest formą niegrzeczną, nieakceptowaną? W analizowanych podręcznikach nie istnieje również archaiczna i już obecnie rzadko używana forma *wy*, którą czasem stosuje się na Podhalu lub na Śląsku wobec osób mocno zaawansowanych wiekiem, czym również okazuje się im szacunek.

Stosowane pozdrowienia to: *dzień dobry, cześć*. Nie wystąpiły formy typu: *całuję rączki, kłaniam się nisko, kogo moje oczy widzą*, które są charakterystyczne dla grzeczności indywidualnej, wychodzącej poza nawias ustalonej standardowej grzeczności. Mamy tu do czynienia z grzecznością skonwencjonalizowaną, umówioną i ustaloną. Te formy co prawda wyrażają szacunek, respekt, czołobitność, lecz w podręcznikach nie występują zwroty, które można byłoby zaliczyć do kategorii hipergrzecznych.

W podręcznikach występują także zwroty, które dla potrzeb niniejszej analizy można określić jako zwroty grzecznościowe wzmocnione przez modyfikatory przysłówkowe, np. *bardzo dziękuję, bardzo przepraszam, ogromnie się cieszę*. Rozmówcy ukazani w podręcznikach często stosują przysłówki: *bardzo, często, szczerze, gorąco, najserdeczniej, najpiękniej*. Użycie tych modyfikatorów ma zapewnić powodzenie danej formuły i, co się z tym łączy, skuteczność całego zwrotu grzecznościowego. Osoba wymawiająca taki komunikat kieruje się pragmatyką językową. Nadawca chce przekonać odbiorcę, że nie traktuje go formalnie, ale indywidualnie, szczególnie.

¹⁴ **Poziom podstawowy** – J. Ciechomska (2001), *Ludzie, czas, miejsca. Język polski na co dzień*, CL, K. Drwal-Straszakowa, W. Martyniuk (2006), *Powiedz to po polsku. Say it the Polish way: ćwiczenia rozwijające sprawność rozumienia ze słuchu*, tłum. B. Potok, DSMP, D. Gałyga (2002), *Ach, ten język polski!*. Podręcznik do nauki języka polskiego: ćwiczenia komunikacyjne dla grup początkujących, GA, B. Jakubowski B. (2007), *El polaco 4 en semanas*, JE, A. Janowska, M. Pastuchowa (2005), *Dzień dobry. Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących*, JPD, P. Lewiński P. (2001), *Oto polska mowa*, LO, E. Lipińska, E. G. Dąbska (2005), *Kiedyś wrócisz tu...* Cz. 2: *By szukać swoich dróg i gwiazd. Poziom zaawansowany*, LDK, E. Lipińska (2003), *Z polskim na ty. Podręcznik do nauki języka polskiego dla stopnia progowego*, LZ, W. Miodunka (2002), *Cześć, jak się masz?*. Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących, tłum. M. Wójcikiewicz, MC, L. Polakiewicz (1999), *Intermediate Polish. A Cultural Reader with Exercises*, PI, B. Rudzka, Z. Goczłowa (2004), *Wśród Polaków. Podręcznik języka polskiego dla cudzoziemców*, Cz. 1. RGW, B. Serafin, A. Achtelek (2007), *Miło mi panią poznać. Język polski w sytuacjach komunikacyjnych*, SAM, B. Szałasta-Rogowska (2006), *Dzień dobry. Zbiór testów do podręcznika*, SRD, M. Szelc-Mays (2004), *Nowe słowa-stare rzeczy*, SN, M. Szelc-Mays, E. Rybicka E. (2003), *Słowa i słówka. Podręcznik do nauczania słownictwa i gramatyki dla początkujących*, SMRS, **Poziom średni ogólny** – E. Bajor, E. Madej (1999), *Wśród ludzi i ich spraw*, BMW, E. Lipińska, E. G. Dąbska (2003), *Kiedyś wrócisz tu...* Cz. 1: *Gdzie nadwiślański brzeg*, LDK, A. Madeja, B. Morcinek (2007), *Polski mniej obcy*. Cz. 1. MMP, S. Mędak (2004), *Liczebnik też się liczy*, ML, J. Pyzik (2000), *Przygoda z gramatyką. Fleksja i słowotwórstwo imion. Ćwiczenia funkcjonalno-gramatyczne dla cudzoziemców*, PP, M. Szelc-Mays (2002), *Coś wam powiem... Ćwiczenia komunikacyjne dla grup średnich*, SMC, **Poziom zaawansowany**: U. Dobesz (2003), *Spacer po Wrocławiu: teksty do ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu dla cudzoziemców. Poziom średnio zaawansowany i zaawansowany*, DS, M. Kita, A. Skudrzyk (2009), *Człowiek i jego świat w słowach i tekstach: wybór tekstów języka polskiego dla cudzoziemców na poziomie zaawansowanym*, KSC, B. Kubiak (2009), *Na łamach prasy: podręcznik do nauki języka polskiego: rozumienie tekstu czytanego dla cudzoziemców*, KN, S. Mędak (2001), *Co z czym? Ćwiczenia składniowe dla grup zaawansowanych*, MC, S. Mędak S. (2007), *W świecie polszczyzny: podręcznik do nauczania języka polskiego dla obcokrajowców*, MW, A. Seretny (2007), *Kto czyta – nie błądzi: podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania*, SK, A. Seretny (2008), *Per aspera ad astra. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania*, SP.

Zdarza się, że partnerzy rozmowy starają się uwiarygodnić etykietę grzecznościową, stosując powtarzanie formuł i szeroko stosują modyfikatory przysłówkowe. Tę kategorię etykiety językowej można określić mianem zwrotów grzecznościowych wzmocnionych przez powtarzanie, np. *bardzo, bardzo dziękuję*.

W analizowanych podręcznikach istnieją również zwroty, za pomocą których nadawca sygnalizuje chęć zmiany tematu, np. *No tak, ale, przy okazji, a propos, właśnie przyszło mi na myśl, jeśli już mówimy*. Poza tym wystąpiły zwroty sygnalizujące adresatowi, że nadawca ma inne zdanie, np. *w tej kwestii mam inne zdanie* (SMC, s. 15)¹⁵, *pozwolę się z panem nie zgodzić* (DSMP, s. 31), *mam niestety inne zdanie* (LZ, s. 243), *jak widzę, ma pan inne zdanie* (SK, s. 160).

W analizowanym materiale nie występują ekspresywne powitania i pożegnania, np. *a kogóż to ja widzę, żegnam czule*. Istnieją natomiast zwroty grzecznościowe wyrażające czystą grzeczność: *witam, przepraszam, dzień dobry, dziękuję, żegnam*.

Poniżej przedstawiam pogrupowane kulturemy, odnoszące się do etykiety językowej..

- powitania: *dzień dobry, witaj, cześć, dobry wieczór, witam, halo* (podczas rozmowy telefonicznej),
- pożegnania: *do zobaczenia, do zobaczenia później* (DSMP, s. 31), *do widzenia, cześć, pa, na razie, dobranoc, no to nie przeszkadzam, do usłyszenia* (w przypadku rozmowy telefonicznej), *do jutra, dobranoc, trzymaj się*,
- podziękowania: *dziękuję, ogromnie pani/panu/państwu dziękuję* (DSMP, s. 31), *dziękuję bardzo, dziękuję uprzejmie, stokrotnie dzięki* (LZ, s. 245),
- przeproszenia: *bardzo przepraszam, najmocniej pana/panie/państwa przepraszam* (lub *odwrotnie przepraszam najmocniej*), *przykro mi, przepraszam, oj najmocniej przepraszam, bardzo pana/panią/państwa przepraszam, bardzo mi przykro, jeszcze raz przepraszam, bardzo jestem tobie wdzięczny, trochę mi głupio, głupio mi z powodu* (DSMP, s. 31, LZ, s. 245, SK, s. 160),

■ życzenia: dotyczyły świąt Wielkanocnych, Bożego Narodzenia, imienin oraz urodzin.

W analizowanych podręcznikach wystąpiły następujące życzenia dotyczące świąt Wielkanocnych:

- „*Wesołego Alleluja*” (LZ, s. 243),
 - „*Wesołych Świąt i mokrego Śmigusa-Dyngusa*” (LZ, s. 243)
 - „*Radosnych i spokojnych Świąt Wielkanocnych*” (LZ, s. 243),
 - „*Życzenia wesołego Alleluja i wszelkiego dobra wraz z serdecznymi pozdrowieniami*” (LZ, s. 243),
 - „*Zdrowych, pogodnych i spokojnych Świąt Wielkanocnych i tradycyjnego dyngusa*” (LZ, s. 243),
 - „*Serdecznie życzymy wesołych i spokojnych Świąt Wielkanocnych, życzenia radosnych i pogodnych Świąt Wielkanocnych oraz zdrowia i pomyślności*” (LZ, s. 243),
 - „*Serdecznie Ci życzymy radosnych i pogodnych Świąt Wielkanocnych, miłej, rodzinnej atmosfery i odpoczynku po tych trudnych dla Ciebie dniach, udanych świąt Wielkanocnych, miłych i radosnych Świąt Wielkanocnych przy stole z tradycyjnym barankiem i pisankami*” (LZ, s. 243),
 - „*Radosnych Świąt Wielkanocnych życzy..*” (LZ, s. 242),
 - „*Smacznego jajka*” (SK, s. 160),
 - „*Udanych świąt*” (SK, s. 160),
 - „*Spokojnych i zdrowych świąt*” (SK, s. 160).
- Teksty życzeń odwoływały się także do świąt Bożego Narodzenia.
- „*Wesołych Świąt*” (DSMP, s. 111),
 - „*Wesołych Świąt i Szczęśliwego Nowego Roku*” (LZ, s. 243),
 - „*Szczęścia i pomyślności w Nowym Roku*” (LZ, s. 243),
 - „*Najserdeczniejsze życzenia z okazji Świąt Bożego Narodzenia i nadchodzącego Nowego Roku*” (LZ, s. 243),
 - „*Zdrowych i radosnych Świąt Bożego Narodzenia i pomyślnego Nowego Roku*” (LZ, s. 243),
 - „*Serdeczne życzenia zdrowych i wesołych Świąt Bożego Narodzenia oraz wszelkiej pomyślności w nadchodzącym Nowym Roku*” (LZ, s. 244),

¹⁵ Skróty podręczników są podane w przypisie 14 po tytule każdego podręcznika.

„Z Okazji Świąt Bożego Narodzenia i Nowego Roku przesyłam najserdeczniejsze życzenia zdrowia, spokoju i miłej rodzinnej atmosfery przy choince i w blasku świateł” (LZ, s. 244),

„Zdrowych i radosnych Świąt Bożego Narodzenia oraz szczęśliwego Nowego Roku” (LZ, s. 244),

„Z okazji Świąt Bożego Narodzenia i Nowego Roku przesyłam życzenia z głębi serca płynące, dużo uśmiechu oraz życzliwości ludzkiej” (SAM, s. 101),

„Życzę całej rodzinie radosnych i zdrowych Świąt Bożego narodzenia oraz wszelkiej pomyślności w Nowym Roku, z okazji Świąt Bożego Narodzenia i nadchodzącego Nowego Roku przesyłam serdeczne życzenia zdrowia, spokoju i radości” (LZ, s. 244),

„Zdrowych, miłych i ciepłych Świąt Bożego Narodzenia, spełnienia wszystkich marzeń i pragnień w nadchodzącym Nowym Roku oraz udanej zabawy sylwestrowej serdecznie życzymy” (LZ, s. 244),

„Niech czas Bożego narodzenia upłynie w atmosferze miłości i ciepła, a Nowy Rok spełni Twoje wszelkie oczekiwania i będzie pełen szczęśliwych dni” (SAM, s. 101),

„Cudownych, nastrojowych, białych, i wesołych Świąt Bożego Narodzenia, szampańskiego Sylwestra i dużo uśmiechów Losu w Nowym Roku – niech Ci się zawsze dzieje! Niech te święta upłyną radośnie w tej jedynej i niepowtarzalnej atmosferze, a następny rok będzie dla was lepszy” (LZ, s. 249),

„Zdrowych i Wesołych Świąt Bożego Narodzenia oraz wszelkiej pomyślności w nadchodzącym Nowym Roku” (LZ, s. 249).

Materiał językowy odnoszący się do życzeń urodzinowych to:

„Z okazji urodzin życzę Ci dużo zdrowia i spełnienia marzeń” (DSMP, s. 56),

„Wszystkiego najlepszego najserdeczniejsze życzenia urodzinowe” (SAM, s. 101),

„Z okazji twoich urodzin życzymy Ci jak najserdeczniej dużo zdrowia, wygranej w Lotto, samych radosnych i spokojnych dni oraz tego wszystkiego, czego pragniesz, w tak uroczystym dla Ciebie dniu życzę Ci szczęścia, powodzenia u płci przeciwnej, dobrych zarobków, atrakcyjnych wycieczek, szalonych dyskotek serdecznych przyjaciół” (LZ, s. 246),

„Życzę Ci pięknej i długiej młodości z okazji Twoich osiemnastych urodzin. Niech dorosłe życie ułoży się zgodnie z twoimi pragnieniami” (LZ, s. 246),

„Wszystkiego najlepszego” (DSMP, s. 55),

„Wszystkiego najlepszego w dniu urodzin” (DSMP, s. 57).

W analizowanych podręcznikach są też teksty życzeń imieninowych:

„Wszystkiego najlepszego z okazji imienin, najlepsze życzenia z okazji imienin” (LZ, s. 245),

„Serdeczne życzenia wszystkiego najlepszego na nowej drodze życia” (LZ, s. 245),

„Serdeczne życzenia szybkiego powrotu do zdrowia, życzę Ci dużo szczęścia i prezentów” (LZ, s. 245),

„Zdrowych pogodnych i spokojnych, najserdeczniejsze życzenia imieninowe – zdrowia, radości, spełnienia marzeń i pociechy z dzieci, samych szczęśliwych dni, sukcesów w pracy i w życiu osobistym oraz realizacji planów – z okazji imienin serdecznie życzę” (LZ, s. 246),

„Z okazji imienin życzę Pani samych sukcesów i powodzenia, dużo radości i realizacji planów, wszystkiego, co najlepsze, a więc zdrowia, szczęścia, pomyślności i powodzenia w życiu zawodowym i osobistym, życzę z okazji imienin” (LZ, s. 246),

„Z okazji Twoich imienin serdecznie Ci życzymy wszystkiego najlepszego, ale przede wszystkim zdrowia, wymarzonej pracy i mieszkania. Niech twoje życie pełne będzie radości” (SAM, s. 101),

„W dniu Twoich imienin przesyłam Ci wiele najlepszych życzeń i serdecznych uścisków. Rośnij ładnie i zdrowo. Bądź dobrym i mądrym chłopcem i przynieś wiele radości Rodzicom” (LZ, s. 246),

„Z okazji imienin przesyłam wiele życzeń: zdrowia, pomyślności w życiu osobistym i zawodowym, pogody ducha i życzliwych ludzi w pani otoczeniu” (LZ, s. 251.)

„Dużo radości, zdrowia, realizacji planów i wszelkiej pomyślności z okazji imienin serdecznie życzy...”, (LZ, s. 249).

■ pozdrowienia:

„Pozdrawiam”, „Pozdrawiamy z..” (LZ, s. 237),

„Serdecznie pozdrawiam”, moc serdecznych pozdrowień” (LZ, s. 237),

„Pozdrowienia z...”, „Przesyłamy najserdeczniejsze pozdrowienia z przepięknego...” (LZ, s. 238),

„Serdeczności znad...” (LZ, s. 238),

„Dużo serdecznych pozdrowień z” (LZ, s. 238),

„Przesyłamy moc serdecznych pozdrowień ze wspaniałej podróży po...” (LZ, s. 238.)

„Z prześlicznego (...) przesyłam wiele pozdrowień i życzeń” (SK, s. 102),

„Śię Ci wiele serdecznych pozdrowień z...”
(SK, s. 102.)

„Serdecznie Cię pozdrawiam i ściskam” (LZ, s. 213),

„Serdeczne pozdrowienia z...” (LZ, s. 242.)

- gratulacje: *świetnie, fenomenalnie, fantastycznie*,
- kondolencje: *Przykro mi, Wyraży głębokiego współczucia* (SK, s. 161), *Strasznie/bardzo ci współczuję* (SK, s. 161), *Tak mi przykro* (SK, s. 161), *Jestem głęboko poruszony ta tragedią* (SK, s. 161), *Proszę przyjąć słowa współczucia* (SK, s. 161), *Szczerze ubolewam nad Państwa tragedią* (SK, s. 161),
- przedstawianie się: *Jestem, Miło mi pana/panią/państwa poznać, Bardzo mi miło, Nazywam się, Niech pani pozwoli, że przedstawię, Poznajcie się*, (SK, s. 15),
- przedstawianie komuś kogoś: *To jest, A to jest, Przedstawiam, Pozwoli Pan/Pani, że się przedstawię* (SK, s. 15), *Mam honor zaprezentować* (SK, s. 15),
- zaproszenia: *zapraszam na, zapraszam do*, (DSMP, s. 60),
- toast: *Twoje zdrowie* (DSMP, s. 61).

W niniejszej analizie kulturomów szczególną uwagę kieruję na życzenia jako jeden ze zwrotów grzecznościowych oraz na grzeczne odmowy zawarte we wspomnianych podręcznikach. Życzenia to skonwencjonalizowana forma zwrotu grzecznościowego. Leksykalno-składniowa struktura życzenia ma postać zdania oznajmującego, którego nadrzędnym elementem jest czasownik życzyć. Niestety życzenia zawarte w podręcznikach nie były skierowane do konkretnej osoby, przez co cudzoziemiec nie wie, jak w konkretnych sytuacjach są one składane. W treści życzenia nie wystąpił rzeczownik osobowy lub zaimek osobowy, będący w zdaniu podmiotem. Życzenia były składane komuś nieokreślonemu, choć z konkretnej okazji: świąt religijnych (Boże Narodzenie, Wielkanoc), nowego roku, imienin, urodzin, powrotu do zdrowia oraz wstąpienia w związek małżeński¹⁶.

Analizując materiał językowy okazuje się, że podczas składania życzeń z okazji świąt Wielkanocnych, są one poprzedzone słowem: *serdeczne*. Ponadto w życzeniach tych używa się wielu przymiotników. I tak życzy się, aby te święta były: *radosne, pogodne, udane, miłe, spokojne*. W testach życzeń pojawia się pojęcie *rodziny, jajka, mokrego śmigusa-dyngusa*. Pojawia się także stwierdzenie: *wesołego Alleluja*.

Przy życzeniach dotyczących Bożego Narodzenia, pojawia się odniesienie do świąt: *zdrowych, wesołych, cudownych, nastrojowych, miłych*. Ponieważ święta Bożego Narodzenia odbywają się w okresie zimy, w tekstach życzeń pojawia się także wola, by święta były ciepłe. Z tym, że to ciepło odnosi się zapewne do ciepła emocjonalnego i, atmosfery panującej podczas tych szczególnych świąt. Chociaż w tradycji chrześcijańskiej święta Bożego Narodzenia odgrywają drugorzędną rolę w stosunku do świąt Wielkanocnych, to w zasadzie więcej materiału językowego odnosiło się do świąt Bożego Narodzenia niż Wielkanocnych. Dokonując dalszej analizy językowej, dowiadujemy się, że w tekstach życzeń dostrzegamy także pragnienie, by święta były *białe*, co ma związek ze śniegiem, który dodatkowo jest dla wielu źródłem doznań mistycznych i estetycznych.

Osoby składające sobie życzenia z okazji świąt Bożego Narodzenia łączą je także z nowym rokiem. Nowy rok w tych życzeniach ma być przede wszystkim *szczęśliwy*. Poza tym pojawiają się inne określenia, takie jak: *pomyślny, spełniający marzenia i pragnienia*. Czasem w życzeniach odnoszących się do nowego roku wraz ze słowem *pomyślny*, pojawia się także inne określenie *wszelkiej pomyślności*. W życzeniach, odwołujących się do nowego roku, nawiązywano do zabawy sylwestrowej, która ma być *szampańska*.

Analiza życzeń związanych z imieninami albo urodzinami ukazuje, że najczęściej w treści pojawia się przedrostek *naj-*: *najserdeczniej, najlepsze*. Najczęściej życzy się komuś niż czemuś. W podręcznikach nie zaistniała forma czasownika

¹⁶ Życzenie: *serdeczne życzenia wszystkiego najlepszego na nowej drodze życia* zostało zinterpretowane przez autora niniejszej pracy jako to, które może dotyczyć zawarcia związku małżeńskiego.

zwrotnego typu: życzyć sobie. Nie wystąpiła także w treści życzeń partykuła *niech*, np. *Niech Bóg da ci zdrowie, Niech ci się wiedzie*. Żadne z życzeń zamieszczonych w podręcznikach nie zawierało trybu rozkazującego, np. *Trzymaj się mocno, Bądź zdrow*. Często pojawiały się życzenia maksymalnie skondensowane, z całkowitym pominięciem dopełnienia nazywającego odbiorcę¹⁷. Ponadto w życzeniach najczęściej występował zwrot *wszystkiego najlepszego*, mający formę maksymalnie skondensowaną. Słowa wypowiedziane w życzeniach to zaledwie prośba o to, by one się ziściły, zmaterializowały i by odbiorca odczuł ich realność. Zapewne osoba, która wypowiada życzenie, przyjmuje postawę oczekiwania na spełnienie. Chyba żadna z osób wypowiadających życzenia nie wierzy, że one się nie spełnią. Osoba wypowiadająca życzenie zdaje sobie sprawę z jego magicznego charakteru, bo życzenie to prośba o charakterze wiary w działanie mocy sprawczej.

Treść życzeń zawartych w podręcznikach dotyczyła takich kategorii, jak: *zdrowia, szczęścia, radości oraz wszystkiego najlepszego*. Kulturowym „wszystkiego” w domyśle ma dotyczyć tego, co jest korzystne dla odbiorcy życzenia. Gdyby nadawca życzył odbiorcy *wszystkiego najgorszego*, wówczas mielibyśmy do czynienia ze złorzeczeniem, które w podręcznikach nie wystąpiły.

Oprócz wskazanych aktów etykiety w analizowanych podręcznikach istnieją także pojedyncze wyrażenia, które istniejąc oddzielnie, nie mają mocy predykatywnej, lecz stanowią obudowę aktu wypowiedzi. Są to formy adresatywne typu: *moi kochani, panie profesorze, pani doktor*. Podobną rolę pełnią zwroty: *pozwolę sobie, bądź uprzejmy, gdyby pani zechciała, jeśli pani pozwoli*. Zwroty te, tzw. orzeczenia złożonych zdań pojedynczych, pełnią rolę grzecznościowej obudowy. W podręcznikach wystąpiły także inne zwroty adresatywne: *Drogi Adamie, Droga Basiu, Kochana Basiu* (LZ, s. 240) *Szanowni Państwo, Szanowny Panie Dyrektorze, Wielebny Księżu, Najmilszy Zbysz-*

ku, Kochana Ewuniu, Najdroższa Żono (LZ, s. 167, 213), *Szanowna Pani Dyrektor* (LZ, s. 239), *Drogi Panie Profesorze* (LZ, s. 239), *Kochani!* (LZ, s. 239), *Droga Pani* (LZ, s. 241), *Szanowna Pani Docent* (LZ, s. 242), *Szanowny Pan* (MMP, s. 83), *Szanowny Panie Dyrektorze* (MMP, s. 83), *Wasza Świątobliwość* (MW, s. 60).

Z analizy podręczników przebija pewna prawidłowość. W polskiej etykietce językowej nie wymaga się od rozmówcy znajomości nazwiska drugiej osoby. Wystarczy, że osoba posłuży się zwrotem *pan, pani* lub *proszę pani, proszę pana*. W podręcznikach występuje też forma typu: *pani Doroto, panie Andrzeju*. Wynika z nich pewien stopień zażyłości i tylko taka zażyłość usprawiedliwia używanie tych zwrotów. Te formy językowe przekazują pewien specyficzny i określony obraz kultury języka grzeczności w Polsce, a mianowicie, iż w naszym kraju formy: *pani Doroto* (rzadziej *pani Dorotko*), *panie Andrzeju* (*panie Andrzejuku*) są stosowane. Ukazują one, że w polskiej rzeczywistości językowej pewna doza spoufalania się z rozmówcą jest dopuszczalna. Są też formy z nazwiskami lub bez nich, np. *proszę pana, proszę pani* lub *panie Kowalski, pani Kowalska*. Ponadto, dokonując analizy nazwisk w podręcznikach, uczący się wysunę wnioszek, że jedyne nazwiskami, jakie istnieją w polskiej rzeczywistości onomatopeicznej, są: *Nowak i Kowalski*.

Do grupy etykiety językowej można także zaliczyć modalne konstrukcje składniowe: *Czy może mi pan to pokazać?* Jest to tryb pytający, ale w formie rozkazującej. W podręcznikach istnieją również wypowiedzi w funkcji trybu pytającego w formie przypuszczającej, np. *Czy mógłby mi pan to pokazać?* (SMC, s. 31). Istnieją w tych podręcznikach także zaprzeczalne formy trybu przypuszczającego, np. *Czy nie mógłby mi pan to pokazać?* (SMC, s. 31). Ponadto w podręcznikach są wyrażenia, mające zwiększyć moc predykatywną: *przykro mi, tak się cieszę, żałuję, miło mi, z przyjemnością, niestety* (LZ, s. 167; MW, s. 60; MMP, s. 83; DSMP, s. 28). Słowa te zawierają pewną emotywność mówiącego,

¹⁷ T. Zgółka (2005), *Życzenie jako kategoria językowo-komunikacyjna*, w: A. Dąbrowska, A. Nowakowska (red.), „Język a kultura”, t. 17: *Życzliwość, agresja w języku i kulturze*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 17-19.

¹⁸ Ibidem, s. 13 i n.

komunikują o grzecznościowym stosunku mówiącego do adresata. Są też wyrażenia o grzecznościowym stosunku mówiącego do adresata, będące radami, deklaracją pomocy, obietnicami, pytaniami o zdrowie, o sprawy dla adresata ważne. Zwroty te mają pewną siłę grzeczności, która wywala się w konkretnych interakcjach werbalnych¹⁸.

Należy dodać, że poza najważniejszymi zwrotami grzecznościowymi w podręcznikach istnieją również zwroty, które pełnią w języku polskim funkcję grzecznościową, mieszczące się w etykiecie językowej, lecz zwrotów tych jest niewiele, a są nimi:

- zdrobnienia: *bilecik, bułeczka, koniaczek*,
- forma *proszę*: słowo to stało się pewnym magicznym słowem, którym odpowiada się na prośbę, sformułowaną w formie pytającej – *Czy może mi pan pożyczyć ...? Proszę* – stwarza ono atmosferę grzeczności,
- forma *poproszę*: w podręcznikach pojawia się w kontekście kupna danej rzeczy: *poproszę chleb, poproszę tę książkę*. Jeśli klient nie chce kupić danej rzeczy, wówczas w podręczniku widnieje słowo *proszę*, co komunikuje brak chęci nabycia tego przedmiotu,
- szczególna formą prośnienia jest zwrot: *błagam*, np. *błagam panią*.

W tekstach są też zwroty, które można byłoby zaliczyć do współczesnych form polskiej grzeczności językowej. Dotyczą one:

- wyrażania własnej opinii,
- formułowania komplementów,
- udzielania rad.

Zwroty dotyczące wyrażania własnej opinii można podzielić na:

- pytania o opinię: *Co pan/pani sądzi o..., Co pan/pani myśli o ..., Jak pan/pani uważa, czy ..., Jaka jest pana/pani opinia o..., Jakie jest pana/pani zdanie na temat ..., Czy zgadzasz się z opinią..., Czy według ciebie..., Czy to prawda, że..., Czy mogę zadać kilka pytań* (LDK, s. 18),
- odpowiedzi o charakterze pewności: *Jestem absolutnie przekonany/przekonana, że..., Jestem całkowicie pewny/pewna, że ..., Nie mam żadnych wątpliwości co do ..., Jest dla mnie oczywiste, że..., Jest dla mnie jasne, że ...* (LDK, s. 18),

- odpowiedzi neutralne: *Sądzę, że..., Myślę, że..., Uważam, że..., Moim zdaniem..., Według mojej opinii..., Według mnie..., Z mojego punktu widzenia...* (LDK, s. 19),
- odpowiedzi wymijające: *Wydaje mi się, że..., Powiedziałbym raczej, że..., Nie jestem pewien, czy..., Nie jestem pewien, ale..., Trudno powiedzieć..., Trudno to określić..., Trudno jednoznacznie odpowiedzieć..., Nie czuję się kompetentny/kompetentna, by zabrać głos w tej sprawie..., Nie czuję się kompetentny/kompetentna do wygłaszania takich opinii...* (LDK, s. 19).

Wśród oburzeń oraz protestów znalazły się takie zwroty, jak: *Jestem oburzony, jestem wstrząśnięty, jestem zbulwersowany, zupełnie nie rozumiem jak można było..., to niedopuszczalne, to niemożliwe, by..., to skandal!, tego już za wiele, nie ma pan/pani prawa, nie życzę sobie, by..., muszę zaprotestować..., zgłaszam protest..., domagam/ym się..., żądam, by..., protestuję przeciwko..., nie życzę sobie, by/żeby...* (LDK, s. 43- 44, 108).

Do komplementów jako zwrotów grzeczności językowej należy zaliczyć następujące: *Ładnie/pięknie/szałowo/świetnie/wspaniale/fantastycznie/ w tym wyglądasz, Bardzo ładnie/bardzo pięknie wyglądasz, Do twarzy ci w tym..., Masz ładny/piękny..., Podoba mi się twój..., Cudny/prześliczny ten..., Zachwygam się twoim..., Cudny masz ten...* (LDK, s. 73- 74).

Zwroty, które zaliczam do udzielania rad, podzieliłem na następujące kategorie językowe:

- prośby o udzielenie rady: *Co powinienem/powinna zrobić?, Poradz mi, co mam zrobić?, Pomóż mi, Chciałbym/chciałabym się ciebie poradzić, Co byś zrobił (a) na moim miejscu?* (LDK, s. 107),
- doradzanie: *Uważam, że..., Myślę, że..., Sądzę, że..., Moim zdaniem..., Według mnie..., Radzę..., Radził(a)bym...* (LDK, s. 107).

Wśród zwrotów nawiązujących do udzielania rady znalazły się także te, których nie można zaliczyć do etykiety językowej. Są to reakcje językowe na radę, o którą nikt nie prosił i mają one następującą formę: *Pilnuj swego/swojego nosa!, To nie twoja sprawa!, Sam/sama wiem, co mam zrobić!*

Lepiej wiem, co mam zrobić!, Zajmij się lepiej swoimi sprawami!, Nie mieszaj się do tego!, Co to cię obchodzi?, Pozwól, że sam/sama zdecyduje! (LDK, s. 108, SMC, s. 102). Do etykiety językowej nie można także zaliczyć zwrotów, które dotyczą wyrażania oburzenia oraz protestu, które wymieniliśmy powyżej.

Każde społeczeństwo, w tym także polskie, wytwarza pewien szereg systemu normatywnego, który reguluje również zachowania językowe. Jednym z systemów są normy obyczajowe, wobec których podrzędne są normy grzecznościowe. W analizie podręczników interesowały mnie jedynie zachowania językowe. Nie jest rzeczą łatwą określenie, które zachowania językowe można uznać za grzecznościowe. Dzieje się tak dlatego, ponieważ „polskie normy grzecznościowe za niestosowne zachowanie uznają (także S. T.) zaniechanie pewnych zachowań (...). O stosowności/niestosowności określonych zachowań rozstrzygają ponadto: konkretna sytuacja mówienia oraz konkretne cechy partnerów interakcji i ich wzajemne relacje”¹⁹.

Grzeczność jest trudna do zdefiniowania w kategoriach językoznawczych. Nie jest ona kategorią gramatyczną. Jednak formy grzecznościowe są formami językowymi, którymi wyrażamy swój szacunek i uległość. Ponadto osoby używające form grzecznościowych uważane są po prostu za kulturalne, wychowane i grzeczne.

Z analizowanych podręczników ukazuje się pewien obraz polskiej rzeczywistości. Etykieta językowa zawarta w podręcznikach pojawia się wiele razy i obcokrajowiec uczący się języka polskiego dostrzeże, że jest ona zachowaniem nawykowym. Należy także wyróżnić sytuacyjne językowe zachowania grzecznościowe. Z podręczników przebija pewien stan rzeczy. Niektóre zachowania językowe, takie jak: powinszowania, pozdrowienia, zaproszenia, gratulacje, kondolencje są wypowiedziane przez nadawcę tylko wówczas, gdy charakteryzuje się pewną zażyłością partnerów. Często nadawca tych aktów stara się nadać im charakter indywidualnej formy. Jednak dalsza analiza ukazuje, że norma nie narzuca realizowa-

nia tych aktów. Nie ma nakazu, by tak się zachować. Adresat jednak oczekuje od nadawcy, że tak właśnie postąpi. Najczęściej pojawiające się kondolencje to: *bardzo mi przykro, proszę przyjąć moje kondolencje* (LDK, s. 108; LZ, s. 244).

Analizując polską etykietę językową, można zaobserwować tendencję upraszczania się zwrotów grzecznościowych. Jednak ich powolna zmiana i ewolucja nie występuje w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego. Ewolucja etykiety językowej została wywołana, zdaniem K. Ożóga, zmianami ustrojowymi po 1989 roku. Ponadto powodem zmian w etykiecie językowej są coraz szersze stosunki Polaków z innymi kulturami w zakresie gospodarki, ekonomii i społecznym. Należy także stwierdzić, że przyczyną nowego modelu grzeczności językowej jest lansowany przez współczesną kulturę model człowieka niegrzecznego, ale skutecznego. Poza tym dostrzegalna jest moda językowa, która epatuje luzem w mówieniu. Także wpływ środków masowego przekazu jest odpowiedzialny za upraszczanie się i ubożenie etykiety językowej. Wśród zapraszanych gości do programów telewizyjnych są tacy, którzy chwalą się swoją wulgarnością i obskurantyzmem językowym. Nie bez znaczenia jest także model nowoczesnego wychowania, który pomija transmisję tradycyjnego modelu grzeczności jako przestarzałego²⁰.

Coraz rzadziej stosuje się zwroty typu: *pięknie dziękuję, jestem ogromnie wdzięczny, składam serdeczne podziękowania, stokrotne dzięki*. Zaczyna się kształtować nowa i uproszczona etykieta grzecznościowa, którą raczej trudno już nazwać etykietą. Młodzi ludzie wolą powiedzieć: *dzięki, thanks*. Zamiast kwiecistych podziękowań powiedzą: *spoko gość jesteś, zająbisty z ciebie facio, spoko jesteś*. Kiedyś, gdy składało się życzenia, używało się oficjalnych i długich retorycznych figur, a dziś mówi się: *no to najlepszego*. Z tych kilku przykładów można bardzo łatwo dostrzec, że tych zwrotów nie można określić jako etykietę. Są to zwroty nieporadne grzecznościowo, mające układ ekonomiczności, minimalizacji i uproszcze-

¹⁹ M. Marcjanik (2001), *W kręgu grzeczności...* op. cit., s. 38.

²⁰ K. Ożóg (2005), *Współczesny model...* op. cit., s. 12 i n

nia grzeczności. Ponadto, jak wskazuje K. Ożóg, młode pokolenie ma niechęć do czułości, patosu, egzaltacji i ujawniania pozytywnych uczuć. Nowa etykieta grzecznościowa zaczyna być tolerancyjna wobec wyrażenia wulgarnych typu: *zajebisty, zajebista*. Przełamuje się także tabu w zakresie zafatwiania swoich potrzeb fizjologicznych. Kiedy wstawało się od stołu, mówiło się tajemniczo, że idzie się tam, gdzie król chodzi piechotą. Kobiety stosowały wtedy zwrot: *idę przypudrować nos*. A młodzież woli używać dosadnych wyrażenia. Można też dostrzec, że zamiast słowa *przepraszam* używa się zwrotu: *sorki, sorry*. Być może słowo *przepraszam* jest za długie i dlatego młode pokolenie Polaków woli krótsze słowa, kierując się kryterium ekonomiczności. Coraz częściej dostrzega się ekspansję słowa *ty*. Jest już pewną modą w wielu programach telewizyjnych i radiowych, by do rozmowy zwracać się przez *ty*. Etykieta Polaków upraszcza się, banalizuje i sphyca. Zwroty, które do tej pory były uważane za niegrzeczne, dzisiaj cieszą się wielką estymą. Można powiedzieć, że w polskiej etykietce językowej zaczyna się okres minimalizacji grzeczności, która dzisiejsze pokolenie młodych Polaków krępuje. Być może przyczyną takiego stanu rzeczy jest m.in. lansowany przez współczesną kulturę model człowieka szybkiego w działaniu i mówieniu, co przekłada się na etykietę językową. Ponadto za taki stan rzeczy można również wniść środki masowego przekazu, które emitują filmy, w których można dostrzec uproszczony i prymitywny model etykiety.

W analizowanych podręcznikach jest też materiał językowy zawierający konkretne rady dotyczące się zwrotów grzecznościowych używanych w listach (LZ, s. 255). Jeśli adresat pisze list nieformalny, wówczas podane są następujące dyrektywy. Na początku list powinien zaczynać się takimi formami adresatywnymi, jak: *Kochana mamusi, Kochana babciu, Kochany Jureczku, Najdroższa Joasiu, Kochanie, Mój Skarbie, Droga Lidko, Drogi Henryku, Moi Drodzy, Kochani, Drodzy, Cześć*. Na końcu listu powinny być następujące formuły pożegnania: *całuję mocno (gorąco), przesyłam całuski (ucałowania, uściski), uściski i serdeczności, ścisłkam serdecznie, pozdrawiam serdecznie, najser-*

decznie pozdrawiam, pozdrowienia dla całej Rodziny, Trzymaj się, cześć. Na samym końcu listu adresat powinien się podpisać, np. *tatuś, kochająca wnuczka, Wojtek, Elżunia*.

Ten sam podręcznik (LZ, s. 255) umieścić także wskazówki odnoszące się do listu formalnego. Tak list powinien się rozpocząć od takich form adresatywnych jak: *Droga Pani/Panie, Drodzy Państwo, Droga Pani Ireno, Drogi Panie Zygmuncie, Szanowny i Drogi Panie, Szanowny/Szanowna Pani/Pani, Szanowni Państwo*. Formuła pożegnania powinna być następująca: *łączę wyrazy szacunku, z wyrazami szacunku, z poważaniem, serdecznie pozdrawiam, serdeczne ukłony, kłaniam się pięknie*. List taki nadawca musi opatrzyć także podpisem: swoim imieniem i nazwiskiem.

Podsumowanie

Na koniec wypada jeszcze podkreślić przydatność powyższej analizy dla nauczycieli innych języków oprócz polskiego jako obcego. W każdym języku uczymy form grzecznościowych. Zwyczaj ich użycie jest uzupełnione komentarzami nauczyciela na temat sytuacji, w których się je stosuje. Może wyniki tej analizy, dotyczącej języka polskiego – dla większości polskich nauczycieli języków obcych – języka ojczystego, ukażą złożoność tego problemu i jego ważność. Znajomość etykiety językowej to jakaś gwarancja umiejętności kulturalnego zachowania się również w środowisku obcojęzycznym. Ucząc języka, uczymy zachowań, stosunku do drugiego człowieka i sami sobie wystawiamy świadectwo własnej kultury osobistej. Może właśnie dlatego, ten tekst okaże się przydatny dla nauczycieli wszystkich języków obcych.

Bibliografia

- Burkhardt H. (2008), *Kulturowe i ich miejsce w teorii przekładu*, w: A. Dąbrowska (red.), „Język a kultura”, t. 20: *Tom jubileuszowy*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 197.
- Burzyńska A. (2002), *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 139 i n.

- Kisiel P. (1992), *Etykieta językowa a wzory kultury*, w: J. Anusiewicz, M. Marcjanik (red.), „Język a kultura”, t. 6: *Polska etykieta językowa*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 9.
- Marcjanik M. (2001), *W kręgu grzeczności. Wybór prac z zakresu polskiej etykiety językowej*, Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, s. 11 i n.
- Ożóg K. (2005), *Współczesny model polskiej grzeczności językowej*, w: A. Dąbrowska, A. Nowakowska (red.), „Język a kultura”, t. 17: *Życzliwość i agresja w języku i kulturze*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 17-19.
- Pasięka M. (2001), *Podręczniki do nauczania JPJO wykonywane w Polsce w latach 1998-2000*, „Przegląd Polonijny” 2001, nr 3.
- Zgółka T. (2005), *Życzenie jako kategoria językowo-komunikacyjna*, w:] A. Dąbrowska, A. Nowakowska (red.), „Język a kultura”, t. 17: *Życzliwość, agresja w języku i kulturze*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 17-19.

(marzec 2010)

info

Zapraszamy:

- Do lektury naszego czasopisma, które w pierwszym półroczu tego roku ukazuje się z prawie dwumiesięcznym opóźnieniem. Numer pierwszy ukazał się jako numer lutowo-marcowy, nr 2 jako kwietniowo-majowy, nr 3 jako czerwcowo-lipcowy – za opóźnienia przepraszamy.
- Do współtworzenia zeszytu specjalnego czasopisma. Zamierzamy go zatytułować:

CLIL**zintegrowane kształcenie językowo-przedmiotowe.**

Większość szkół bierze udział w międzynarodowych projektach i organizuje wymiany młodzieżowe. Dla uczniów i studentów fundowane są zagraniczne stypendia, można podjąć studia na zagranicznych uczelniach, brać udział w zagranicznych sympozjach, konferencjach, wizytach studyjnych, o ile jest się w stanie posługiwać językami obcymi. I nie ma to być umiejętność tylko codziennej komunikacji, ale umiejętność posługiwania się fachowym słownictwem, które najprościej jest opanować, ucząc się przedmiotów ze szkolnego planu nauczania w językach obcych. W 2002 r. wydaliśmy zeszyt specjalny „Nauczanie dwujęzyczne”, w 2010 r. chcemy wydać jego drugą część.

- Do wzięcia udziału w naszym corocznym konkursie. Temat konkursu 2010 to:

Innowacyjność uczenia się i nauczania języków obcych – szanse i bariery.

Ktoś kiedyś powiedział, że innowacja zaczyna się od twórczych pomysłów, a twórcze podejście jest punktem wyjścia dla innowacji. Zazwyczaj jeden pomysł prowadzi do kolejnego. Każdy sprzyja pobudzeniu wyobraźni i wzmacnia aktywność. Aktywność sprzyja motywacji, motywacja sprzyja nauce i działaniu oraz chęci do podejmowania wyzwań. Innowacyjność i twórcze podejście jest więc wpisane w wymagania edukacyjne. Czy łatwo jest im sprostać? Może dowiemy się tego z prac konkursowych?

Warunki konkursu nie uległy zmianie (zob. www.jows.ore.edu.pl).

- Do dzielenia się wiedzą i swoimi doświadczeniami z naszymi Czytelnikami. Zachęcamy do przysyłania nam artykułów.

Zapraszamy.

Między teorią a praktyką

Eliza Borczyk'
Zawiercie



Uczmy skutecznie

■ Uczmy dobrze, a przy okazji skutecznie przygotowujemy do egzaminów

Na początku niniejszych rozważań samo nasuwa się pytanie: co to znaczy, że mamy uczyć dobrze? Jak należy rozumieć samo pojęcie uczenia? Czy chodzi o przekazywanie wiedzy, wychowywanie, czy też o bardziej skomplikowany proces?

Już w starożytnych Atenach powstała idea wychowania wszechstronnego, a więc obejmującego aspekt intelektualny, moralny, estetyczny i fizyczny. Także i dziś celem nauczania powinno być zapewnienie uczniowi optymalnego rozwoju. Oprócz zaznajamiania uczniów z podstawami usystematyzowanej wiedzy, kształtowania u nich systemu wartości i wdrażania do samokształcenia, powinniśmy rozwijać ich zdolności i zainteresowania poznawcze. Trzeba im uświadomić, że nauczyciel nie jest jedynym źródłem informacji, a tym samym pokazać, gdzie i jak należy poszukiwać wiedzy, aby była usystematyzowana i kompletna. Co najważniejsze, powinniśmy również uczynić wszystko, aby uczeń potrafił „pochwalić się” nowo zdobytą wiedzą i umiejętnościami, gdy jest z nich rozliczany podczas klasówek, testów i egzaminów.

Warto zadać sobie pytanie, w jakim stopniu nauczyciel ma wpływ na to, czy jego uczeń osiągnie sukces, czy poniesie porażkę na egzaminie. Innymi słowy, czy istnieją jakieś „cudowne” metody pracy, dzięki którym jesteśmy w stanie do-

brze przygotować ucznia na tego rodzaju wyzwanie. Czy jest to jakaś wiedza tajemna? A może odpowiedź jest bardzo prosta?

Zanim odpowiemy na to pytanie, przyjrzyjmy się pewnej klasyfikacji zaproponowanej przez Marka Grębskiego, psychologa i psychoterapeutę, którego książka „Sukces na egzaminie” była główną inspiracją do napisania tego artykułu. Autor zaproponował podział czynników, od których zależy powodzenie na egzaminie, na trzy następujące grupy:

- czynniki zależne od zdającego – w tej grupie na pierwszym planie odnajdujemy kompetencję, która winna być rozumiana jako przygotowanie, następnie liczą się technika zdawania oraz autoprezentacja,
- czynniki częściowo zależne od zdającego – wśród nich autor wymienia kreatywność, odporność na stres, prezencję, a także stan zdrowia,
- czynniki niezależne od zdającego – w tej grupie znalazła się osobowość egzaminującego, stopień trudności pytań i zadań, presja czasu, łut szczęścia, a także zdolności, które mogą być rozumiane jako talent (por. Grębski 2004:82).

Można odnieść wrażenie, iż lista ta nie jest szczególnie skomplikowana. Aby ją nieco uszczegółowić, chciałabym, kierując się sugestiami autora, zaproponować swego rodzaju dekalog, który będzie zbiorem wskazówek dla każdego nauczyciela, choć jego zawartość nie stanowi żadnego odkrycia.

¹ Dr Eliza Borczyk jest nauczycielką języka włoskiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Gliwicach. Otrzymała wyróżnienie w naszym konkursie 2009: *Uczmy dobrze, a przy okazji skutecznie przygotowujemy do egzaminów*.

■ Motywuj uczniów do pracy

Myślę, że o motywacji powiedziano i napisano już tak wiele, że nikogo nie trzeba przekonywać o jej roli w podejmowaniu wszelkiego typu wyzwań, takich jak uczenie się języka obcego bądź zdawanie egzaminów. Możemy wyróżnić dwa typy postaw, które uczniowie reprezentują: jedni kierują się motywacją osiągnięcia sukcesu, inni natomiast są raczej nastawieni na unikanie porażek. Istotną kwestią w pracy nauczyciela jest kształtowanie wśród uczniów właśnie motywacji osiągnięć. Nie powinien on uczyć obsesyjnego lęku przed negatywną oceną ani wstydu przed kompromitacją, gdyż pesymizm zdecydowanie nie sprzyja sukcesom i osiągnięciom. Powinien raczej motywować zachętami, za wszelką cenę wzmocniać wiarę uczniów w ich własne możliwości, nie porównywać ich i starać się stosować informację zwrotną.

Często przekonujemy uczniów, że zdolności bądź wysoki poziom inteligencji nie są niezbędными warunkami do nauzenia się języka obcego. Co prawda, osoby o wyższym poziomie inteligencji są bardziej niezależne, zaangażowane i wytrwałe w tym, co robią. Lepiej sobie radzą w przyswajaniu wiedzy, ponieważ potrafią dobrze się koncentrować, szybko przetwarzać informacje i podejmować właściwe decyzje. Uświadamiamy uczniom, że właściwy poziom motywacji, pracowitość i odpowiednia organizacja własnego procesu uczenia się są wystarczającymi warunkami, aby każdy mógł odnieść sukces. Osoby mniej zdolne potrzebują po prostu więcej czasu, by osiągnąć wyznaczony cel.

Jednym z czynników sprzyjających pozytywnej motywacji jest dobre samopoczucie uczniów w miejscu przyswajania wiedzy. Sala lekcyjna powinna być atrakcyjna, może być udekorowana różnego rodzaju planszami, ilustracjami lub plakatami przygotowanymi przez uczniów, co dodatkowo podniesie ich poczucie sukcesu. Nauczyciel powinien różnymi sposobami zachęcić uczniów do zaakceptowania celów pracy w klasie oraz do nauzenia się wiadomości i nabycia umiejętności bez względu na to, czy ta praca sprawia im przyjemność, czy nie. Cele dydaktycz-

ne powinny być jednak wartościowe – wyrażające się w konkretnej wiedzy, umiejętnościach, postawach, które chcemy rozwinąć w uczniach.

Nie powinniśmy trzymać się kurczowo tego, co proponuje podręcznik, gdyż nie stanowi on celu samego w sobie. Dlatego warto przygotować atrakcyjne materiały dydaktyczne, poświęcać czas na rzeczową dyskusję, która pozwoli pogłębić omawiane zagadnienia, a nie tylko mnożyć materiały. Aby utrzymać motywację uczniów, nauczyciel powinien zadbać, by uczniowie nie wykonywali czynności bezcelowych i bezsensownych, jakimi są: uczenie się na pamięć, werbalizm, encyklopedyzm bądź ćwiczenie umiejętności już opanowanych. Pozwólmy uczniom uczyć się w działaniu, aby umożliwić im praktyczne zastosowanie zdobywanej wiedzy – stosujmy ćwiczenia aktywizujące, bierzmy udział w projektach.

Praktyka niejednokrotnie przekonuje nas, że bardzo często to osobowość i zaangażowanie nauczyciela są największym elementem motywacyjnym. Cechy, które nasilniej oddziałują na uczniów i dzięki którym można zasłużyć na miano osoby lubianej, to: życzliwość, pogoda ducha, szczerłość i dojrzałość emocjonalna. Zdecydowanie skuteczniej umotywuje nauczyciel ciepły i troskliwy niż obojętny i niechętny.

Uczniowie obdarzą nauczyciela podziwem, jeśli na co dzień będzie swą postawą przekonywał ich o tym, że interesuje go ich los, problemy, a także jeśli będzie z pełnym zapałem poświęcał się wychowaniu. Działania wychowawcze nauczyciela powinny mieć charakter autorytatywny, wszelkie wymagania powinny być uzasadnione. Nauczyciel zyska dodatkowy szacunek, gdy jasno ustali reguły i zadba skutecznie o ich przestrzeganie, utrzymując tym samym porządek i dyscyplinę. Sprzyja to wytworzeniu pozytywnego klimatu w klasie, który jest niezbędnym czynnikiem motywacji.

■ Dbaj o poczucie własnej wartości uczniów

Aby osiągnąć sukces na egzaminie, konieczne jest poczucie własnej wartości. Zagadnienie to jest ściśle związane z konceptem samooceny, jednym

z najczęściej badanych wymiarów osobowości. Już od urodzenia kształtuje się postawa wobec siebie samego: pojawia się problem własnych możliwości, zdolności i umiejętności. Można zdefiniować samoocenę jako przekonanie o własnej skuteczności, teorię na swój własny temat. Od poziomu samooceny zależy aktywność afektywna i kognitywna, samopoznanie oraz wiara we własne możliwości. Psychologowie są jednomyślni, iż samoocena nie jest czynnikiem wrodzonym i stałym. Zależy od wielu elementów, takich jak: nabyte doświadczenia, humor, opinie innych. Może być wyższa w przypadku odniesienia sukcesu, bądź niższa w obliczu poniesionej porażki. Jest to więc jeden z nielicznych aspektów osobowości, na które nauczyciel ma wpływ.

Istnieje wiele badań, które potwierdzają silną korelację między samooceną a efektem procesu uczenia się. Udowodniono między innymi, iż stymuluje ona szeroko pojętą aktywność poznawczą i determinuje wypowiedzi ustne, w szczególności bogactwo leksykalne oraz kompetencję komunikacyjną. Ponadto, wpływa na samopostrzeganie własnych umiejętności. Innymi słowy, osoby mające pozytywną samoocenę osiągają lepsze rezultaty w każdej dziedzinie. Natomiast osoby o niskiej samoocenie, czyli niemające zbyt wysokiego poczucia własnej wartości, często zaniżają swoje możliwości i jednocześnie ograniczają nieco swoją aktywność. Zadowolając się ocenami dostatecznymi, rezygnują z trudniejszych wyzwań bądź zadań, pozbawiają się możliwości osiągnięcia ewentualnego sukcesu, a tym samym przejawiają brak ambicji oraz aspiracji. Podsumowując, warto podkreślić, iż pogląd na swój własny temat jest czynnikiem niezwykle ważnym nie tylko w środowisku szkolnym, ale warunkuje wszelkie inicjatywy jednostki w społeczeństwie.

Mając na uwadze powyższe treści, nie sposób pominąć rolę uczącego w tej kwestii. Nauczyciel powinien dowartościowywać swoich uczniów, stosując pochwały oraz umożliwiając choć najmniejsze poczucie sukcesu, aby uczeń wierzył we własne możliwości, a strach go nie paraliżował. Nie ulega wątpliwości, że uczeń łatwiej uwierzy w swoją wartość, uświadomi sobie swoje słabe i mocne strony, jeśli będzie doświadczać

szacunku, życzliwości i optymizmu. Mając więcej pewności siebie, będzie z mniejszą obawą podchodził do egzaminów, a w przypadku porażki nie odniesie większego uszczerbku na poczuciu własnej godności.

■ Stosuj prawa pamięci

Pamięć to nieodłączny czynnik procesu przyswajania języka obcego. Najczęściej powtarzana maksyma, związana z tym konceptem ujęta jest następująco: *repetitio mater studiorum est (powtarzanie jest matką uczenia się)*. Powtarzanie jest pierwszym i najważniejszym etapem właściwego przyswajania wiedzy oraz przygotowania się do egzaminu. Jest niezbędnym czynnikiem warunkującym transfer nowych wiadomości z magazynu pamięci krótkotrwałej do magazynu pamięci długotrwałej. Powtarzanie jest konieczne, aby powstały skojarzenia między nabywanymi a posiadanymi informacjami w strukturach poznawczych. Bez odpowiedniej liczby powtórzeń trudny będzie dostęp do nowo utrwalonego materiału. Zgodnie z założeniami jednostki dydaktycznej nie należy oszczędzać czasu na skuteczną fiksjację: dzięki stosowaniu ćwiczeń automatyzujących i częstym powtórzeniom nowych struktur lub wyrażen, mamy dużą szansę, że zapadną głęboko i na stałe w pamięci długotrwałej.

Nie jest to jednak jedyne prawo pamięci, które warto mieć na uwadze. Zatrzymajmy się na chwilę, aby przypomnieć sobie kilka innych, których wykorzystanie jest niezbędne w procesie nauczania i uczenia się:

1. Powtórzenia materiału wzmacniają jego utrwalenie, pod warunkiem iż treści są zrozumiałe. Innymi słowy, łatwiej jest się uczniowi czegoś nauczyć, jeśli rozumie dany materiał. Jeśli nie uczy się na pamięć, łatwiej zapamiętuje własny tok myślenia. W przeciwnym razie wystarczy, że z powodu stresu egzaminacyjnego umknie mu słowo lub dwa z pamięciowo wyuczonego materiału, a nie będzie w stanie przypomnieć sobie pozostałych treści. Każdy nauczyciel powinien więc upewnić się, że uczeń rozumie to, czego uczy się w danym momencie.

2. Informacje są przechowywane w pamięci długotrwałej tylko wtedy, jeśli regularnie je powtarzamy. Lepiej więc robić krótkie i systematyczne powtórzenia, niż długie i okazjonalne. Uczący się ma wówczas łatwy dostęp do tej wiedzy.
3. Skuteczności fiksacji służy tzw. efekt odmienności: uczeń lepiej zapamięta informacje, które są dziwne, niezwykle, wyolbrzymione. Można to prawo z powodzeniem wykorzystać w budowaniu skojarzeń.
4. Inne czynniki, które wspomagają pamięć to:
 - rytm (dlatego słuchanie piosenek w języku obcym nigdy nie jest czasem straconym), muzyka, ponieważ pobudza prawą półkulę mózgową a tym samym pozytywne emocje, które sprzyjają memoryzacji,
 - świadome przetwarzanie informacji (proces zapamiętywania będzie efektywniejszy wówczas, gdy uczeń będzie skoncentrowany i zaangażowany w ten proces),
 - materiał przedstawiony w sposób logiczny i zorganizowany (raczej trudno jest przyswoić sobie treści chaotyczne, nieuporządkowane, bez logicznych powiązań),
 - gry i zabawy językowe (wspomagają prawą półkulę mózgową, działają motywująco i odprężająco),
 - zjawisko *self-reference* (uczeń lepiej zapamięta informacje, które dotyczą jego samego, dlatego w miarę możliwości należy nawet w niewielkim stopniu odnieść nowy materiał do jego osoby),
 - prawo pierwszeństwa i nowości (zawsze najlepiej utrwała się początek i koniec przyswajanego materiału, dlatego nauczyciel powinien dzielić nowy materiał na mniejsze części),
 - polisensorialna stymulacja pamięci (biorąc pod uwagę istnienie różnych typów pamięci, warto też pamiętać, iż wśród naszych uczniów są wzrokowcy, słuchowcy i uczniowie kinestetyczni: starajmy się więc stosować zarówno bodźce wizualne, akustyczne, jak i ruchowe).

Podsumowując, aby uczeń pochwalił się swoją wiedzą na egzaminie, konieczne jest właściwe utrwalenie oraz przechowywanie informacji, czemu z pewnością przysłuży się stosowanie przez

nauczyciela wymienionych praw pamięci. Pamiętajmy, iż pierwsze próby memoryzacji można zacząć już w wieku 6-7 lat. W wieku lat 10 uczeń zaczyna aktywnie organizować materiał do nauczenia, zmieniając jego strukturę podczas powtórzeń.

■ **Naucz, jak ćwiczyć koncentrację**

Jak już wspomniałam, aby dobrze przyswoić sobie nowy materiał, konieczna jest odpowiednia uwaga i koncentracja. Aby wyćwiczyć koncentrację uczniów, starajmy się skupiać ich uwagę na tym, co ciekawe i absorbujące. Starajmy się eliminować zakłócenia psychologiczne, właściwie organizować pracę uczniów i dbać o ich pozytywne nastawienie. Koncentracji zdecydowanie nie służy zmęczenie, spowodowane wyłożonym i długotrwałym wysiłkiem. Dlatego należy tak dobierać ćwiczenia i aktywności uczniów na lekcji, aby utrzymać ich zainteresowanie i chęć wysiłku.

■ **Naucz, jak radzić sobie ze stresem**

Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, iż każdy egzamin budzi w uczniu szeroko pojęte poczucie zagrożenia. Wiąże się ono przede wszystkim z obawą przed niedostatecznym opanowaniem nowego materiału, a w przypadku języka obcego, z koniecznością przedstawienia informacji poprawnie nie tylko pod względem merytorycznym, ale także językowym.

Nie każdy jest odporny na stres, a przyczyn różnic indywidualnych w tym zakresie należy poszukiwać w strukturze osobowości jednostki, gdyż to od niej uzależniony jest sposób odczuwania i wyrażania emocji. Wiele badań potwierdza, iż są osoby, które mają tendencję do odczuwania afektów pozytywnych (ekstrawertycy) bądź tych negatywnych (introwertycy).

Pamiętajmy również, że sam lęk może być rozpatrywany jako cecha lub stan. Jako cecha ma wymiar stały i oznacza skłonność do odczuwania lęku. Jako stan natomiast, bywa odczuwany

w szczególnych okolicznościach lub sytuacjach, których najlepszym przykładem jest egzamin.

Wielu psychologów wyróżnia dwa rodzaje lęku/stresu: negatywny (paraliżujący) i pozytywny (mobilizujący). Odczuwanie napięcia postrzegane jest jako wartościowe – dzięki niemu jesteśmy w stanie podejmować działania, ponieważ stres pobudza do aktywności a według opinii Jean-Claude Dortu (1994), przyczynia się do rozwoju własnego ja. Duża część badań potwierdza jednak, że zamiast mobilizować do działania, emocje dezorganizują aktywność intelektualną i czynią jednostkę niezdolną do pełnej koncentracji lub uwagi. Paniczny lęk otumania, paraliżuje, a tym samym uniemożliwia kreatywne myślenie. „*Silny stres egzaminacyjny powiększany przez srogie miny, nieprzychylnie reakcje i komentarze egzaminatora wpływa dezorganizująco na sprawność intelektualną i procesy pamięci egzaminowanego*” (Grębski 2004:159). Na samą myśl o znalezieniu się twarzą w twarz z egzaminatorem albo całą komisją niejeden uczeń dostaje „gęsiej skórki” i traci poczucie bezpieczeństwa. Nauczyciel powinien być dostatecznie czujny, aby rozpoznać oznaki lęku oraz negatywnych emocji wśród uczniów. Powinien zadbać o to, aby na lekcjach panowała atmosfera akceptacji, życzliwości i współpracy, dzięki czemu uczeń nie będzie odczuwał strachu m.in. przed publicznym wypowiedzianiem się. Nauczyciel powinien zarażać swych uczniów entuzjazmem, zaangażowaniem i wszelkimi dostępnymi metodami zachęcać do komunikacji, eksperymentowania i podejmowania ryzyka.

W jaki sposób nauczyciel może przygotować ucznia, aby strach zupełnie go nie sparaliżował i nie odebrał zdolności logicznego myślenia? Możliwości mamy wiele. Jednym ze sposobów radzenia sobie ze stresem są techniki relaksacyjne, zadania stymulujące emocjonalnie, które uczeń może stosować w domu bądź też w szkole pod okiem nauczyciela. Relaksacji znakomicie służą fragmenty utworów muzycznych np. naśladujących odgłosy przyrody. Podczas słuchania (z zamkniętymi oczami) konieczne jest właściwe oddychanie, dzięki któremu dotlenimy szare komórki. Nauka relaksacji i medytacji przyczynia się nie tylko do obniżenia stresu, ale również po-

prawia stopnie uczniów i zachowanie. Na rynku nie brakuje pozycji książkowych, które proponują tego rodzaju ćwiczenia.

Inną techniką, którą uczeń może stosować samodzielnie, są różnego rodzaju afirmacje. Możemy je napisać w języku obcym i umieścić w klasie w widocznym miejscu. Kolejną strategią to różnego typu wizualizacje, podczas których możemy zaproponować uczniom, aby wyobrazili sobie sytuację egzaminu z najdrobniejszymi szczegółami (może to być ćwiczenie wykonane w języku obcym). Możemy także zaproponować, aby uczniowie opracowali listę wszystkich problemów, z którymi wiąże się sytuacja egzaminacyjna, a następnie wspólnie starać się znaleźć ich rozwiązania. Inne czynniki, które pomagają w przełamaniu stresu to pozytywne nastawienie, skoncentrowanie się na zadaniu a nie na sytuacji. Przypominajmy często uczniom, iż egzamin jest okazją do sprawdzenia własnych postępów, a nie miarą zdolności.

■ Naucz, jak zorganizować swój proces uczenia się

Aby uczeń mógł podołać wyzwaniu, jakim są sprawdziany lub egzaminy, nie wystarczą dobrze przeprowadzone zajęcia w klasie. Równie istotna jest umiejętna organizacja procesu uczenia się w domu. Aby proces przyswajania wiedzy był skuteczny, konieczne jest spełnienie następujących warunków:

- aktywność uczniów/studentów w zakresie realizacji zadań zewnętrznych, takich jak: regularne i aktywne uczestnictwo w zajęciach z praktycznej znajomości języka (włączając notowanie oraz zabieranie głosu), regularne przygotowanie do zajęć i odrabianie pisemnych zadań domowych,
- właściwa organizacja fizycznego kontekstu nauki pozaszkolnej, biorąc pod uwagę: stałe miejsce do nauki, dostęp do pomocy dydaktycznych oraz wyeliminowanie dystraktorów audytywnych i wizualnych w tym miejscu,
- uczenie się w sposób systematyczny i świadomy (ze zrozumieniem),
- częste powtarzanie materiału w domu,

- wyznaczanie sobie celów nauki,
- umiejętne zarządzanie własnym procesem uczenia się, tzn. w miarę możliwości przestrzeganie stałej pory nauki pozaszkolnej,
- korzystanie z dodatkowych źródeł informacji dla lepszego zrozumienia przyswajanego materiału,
- poszukiwanie pozaszkolnej praktyki językowej.

Aby nauczyć uczniów właściwej organizacji swego procesu uczenia się, nauczyciel powinien zaznajomić ich z różnymi strategiami, zwłaszcza metakognitywnymi, oraz zwiększać ich samoświadomość w tym zakresie. Środkiem do osiągnięcia tego celu niech będą m.in. refleksje glottomatetyczne, które są zresztą ujęte w założeniach jednostki dydaktycznej, na których oparte są prawie wszystkie podręczniki do nauczania języków obcych. Przypomnijmy, iż pod pojęciem kompetencji glottomatetycznej kryje się umiejętność uczenia się języka, radzenia sobie z trudnościami oraz organizacją całego procesu akwizycji, które są niezbędnymi czynnikami autonomii ucznia.

■ **Naucz, jak dobrze zorganizować miejsce pracy w domu**

Już wspomniałam, iż jednym z warunków właściwej organizacji procesu uczenia się jest przygotowanie optymalnych warunków do uczenia się w domu. Dlatego nauczyciel powinien jak najwcześniej uczulić ucznia, aby przygotował sobie miejsce, w którym będzie mógł we względnej ciszy i spokoju powtórzyć materiał i odrobić zadania. Jeśli nie ma takich warunków w domu, może to być świetlica albo biblioteka szkolna. Istotne jest, aby miał dostęp do pomocy dydaktycznych (słowników, podręczników, komputera i internetu), nie wspominając o niezbędnych przyborach.

Badania potwierdzają, iż osoby posiadające stałe miejsce do nauki uczą się bardziej systematycznie i dokładniej, pilniej wykonują zadane ćwiczenia, regularnie przygotowują się do lekcji. Ponadto, stałe miejsce sprzyja wyznaczaniu sobie własnych celów, poświęcaniu większej ilości cza-

su na naukę, jak również korzystaniu z różnych źródeł informacji.

Stale (i wyciszone) miejsce do nauki nie gwarantuje najwyższych ocen, ale jednak stanowi czynnik dyscyplinujący ucznia w zakresie organizacji i kontroli procesu uczenia się. Ponadto, jest to czynnik niezwykle istotny w kształtowaniu pozytywnych nawyków: determinuje systematyczność i pilność w przygotowaniu do zajęć, pozwala wygospodarować więcej czasu na pozaszkolną praktykę językową oraz jest pozytywnie skorelowany ze stałą porą nauki.

■ **Naucz właściwego zarządzania czasem**

Gdy nasz uczeń ma już właściwie zorganizowane miejsce do uczenia się w domu, warto przypominać mu również o właściwym zarządzaniu czasem i odpowiedniej higienie uczenia się. Ta ostatnia dotyczy takich aspektów, jak komfort w miejscu uczenia się – powinno być one czyste, przewietrzone i dobrze oświetlone, a także pozabawione zbyt intensywnych dystraktorów audytywnych i wizualnych. Ponadto, każdy uczący się powinien zdawać sobie sprawę, iż podczas nauki (zwłaszcza intensywnej, przed egzaminami) powinien robić sobie przerwy co 45 minut, aby zregenerować i dotlenić szare komórki. Dla prawidłowego funkcjonowania organizmu podczas wysiłku intelektualnego istotne jest także właściwe odżywianie.

Problemy, które dotyczą nieodpowiedniego gospodarowania czasem, są często spowodowane nieumiejętnością planowania swojej pracy. Te z kolei związane są z niskim poziomem motywacji lub, ogólnie rzecz biorąc, brakiem celu. Z niewłaściwym wykorzystaniem czasu mamy do czynienia również w przypadku zbyt dużej liczby zajęć. Nauczmy naszych uczniów, jak rozróżniać zadania mniej i bardziej ważne, którym poświęcać najwięcej czasu. Zachęcajmy także do ustalenia sobie stałych godzin nauki w domu, gdyż podobnie jak stałe miejsce, pomagają w kształtowaniu pozytywnych nawyków: większej systematyczności i dokładności, regularnego odrabiania zadań, częstszego powtarzania materiału itd.

■ **Naucz nowoczesnych technik notowania**

Kolejna sugestia dla nauczyciela dotyczy kwestii notowania. Wielu dydaktyków podkreśla konieczność kształtowania tej umiejętności, gdyż wymaga ona dyscypliny umysłowej oraz odpowiedniej selekcji materiału, dzięki której można uzyskać prawidłowe zapamiętanie nowych informacji. Ponadto, notowanie rozwija percepcję i pozwala na korygowanie sądów.

Aby uczeń mógł skutecznie utrwalić nowy materiał w domu, powinien być on właściwie zapisany. Okazuje się jednak, iż wybierane przez uczniów formy notowania (mowa tu głównie o pracochłonnych strategiach streszczeniowych) przyczyniają się do opuszczania wielu informacji. Aby uniknąć tego typu błędów, pokażmy uczniom, jak konstruować notatki w formie konspektowej bądź graficznej. Te ostatnie mogą przybierać wiele form: słowa kluczowe, często wzbogacone strzałkami, liniami, rysunkami. Bardzo przydatną formą są mapy myśli, które odzwierciedlają skomplikowane procesy myślowe, a dzięki którym można silnie wspomóc proces memoryzacji.

Pokazując uczniom te i inne strategie notowania, nie zapominajmy o dostrzeżeniu istotnej roli technik emfaticznych – takich jak kolory, podkreślenia, wytłuszczenia bądź użycie dużych liter – które pozwalają zwrócić szczególną uwagę na najistotniejsze informacje.

■ **Przypominaj o sprawach (nie zawsze) oczywistych**

Uczniowie będą się mniej obawiać sprawdzianów, jeśli nauczymy ich umiejętności ich pisanie, bądź ustnego zdawania. W przypadku ustnych egzaminów warto uświadomić uczniom, iż posiadana wiedza jest tylko jednym z elementów podlegającym ocenie (choć oczywiście najważniejszym). Bardzo istotna jest pozytywna postawa wobec egzaminatora, kontakt wzrokowy i stosowanie zwrotów grzecznościowych. Badania potwierdzają, iż wyżej oceniani są uczniowie, których wygląd jest odpowiedni do sytuacji: schludny, niewyzywający strój, staranna fryzura. Nie-

ocenioną zaletą jest umiejętność dystansu do samego siebie oraz poczucie humoru. Uśmiech albo stosowny do sytuacji żart potrafią skutecznie rozładować napięcie i nieco rozluźnić sytuację. Istotną kwestią jest, aby prezentowany sposób zachowania był naturalny.

W przypadku sprawdzianów pisemnych nauczyciel powinien często przypominać uczniom o takich elementach, jak: staranne i czytelne pismo, zachowanie marginesu, unikanie wielokrotnych skreśleń. Kwestie niezwykle istotne przy redagowaniu tekstów pisanych to zgodność z tematem, logika, spójność, w czym z pewnością może pomóc przygotowanie planu wypowiedzi.

■ **Wnioski**

Aby zdać (dobrze) egzamin, nie wystarczą aspiracje i zdolności. Istotne jest odpowiednie przygotowanie, właściwy poziom motywacji, rzeczowa i wyczerpująca prezentacja na egzaminie. Jest to sztuka, której z pewnością można się nauczyć, jeśli uzyska się rzeczową pomoc. Każdy młody człowiek potrzebuje autorytetu, mistrza, który wskazywałby drogę, byłby niebanalną i barwną postacią oraz stanowiłby ucieleśnienie jego oczekiwań. Taką postacią może być nauczyciel, który posiłkując się wiedzą z dziedziny pamięci, psychologii uczenia się, psychologii motywacji i emocji przygotowuje ucznia nie tylko merytorycznie, ale również pod względem psychologicznym, czego życzyć sobie oraz wszystkim, którzy na co dzień mierzą się z takimi wyzwaniem.

Bibliografia:

- Arabski J. (1997), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice: Śląsk Sp. z o.o.
- Borczyk E. (2007), *O roli notowania w pracy samokształceniowej*, „Języki Obce w Szkole” 1, s. 50-54.
- Brophy J. (2002), *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa: PWN.
- Cesa-Bianchi M, Bregani P. (1972), *Psicologia. Corso per educatori. I fondamenti di psicologia generale*, Brescia: La Scuola.
- Cesa-Bianchi M., Bregani P. (1980), *Problemi di psicologia scolastica*, Brescia: La Scuola.
- Dortu J.-C. (1994), *L'anti-stress dello studente. Come arrivare alla laurea senza perdere cuore e testa*, Milano: Franco Angeli s. r. l.

- Fontana D. (1998), *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo s. c.
- Grębski M. (2004), *Sukces na egzaminie*, Warszawa: WSiP.
- Hornby G., Hall E., Hall C. (2005), *Nauczyciel wychowawca*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Karaś S. (1994), *Sztuka samokształcenia*, Warszawa: WSP TWP.
- Komorowska H. (1987), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- Locke E. A. (2004), *Jak uczyć się efektywnie. Metody i motywacja. Praktyczny poradnik*, Poznań: RK.
- Mezzadri M. (2003), *I ferri del mestiere. (Auto) formazione per l'insegnante di lingue*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Mietzel G. (2003), *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Reykowski J. (1992), *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość*, w: T. Tomaszewski (red.), „Psychologia ogólna”, Warszawa: PWN.

(listopad 2009)

Grażyna Kiliańska-Przybyło¹
Siemianowice Śląskie



„Nie chce mi się z tobą gadać” – o chęci do komunikowania się w języku obcym lub jej braku

Chęć do komunikowania się (*willingness to communicate*) stanowi cechę indywidualną i oznacza gotowość do inicjowania rozmowy w sytuacjach, kiedy nie trzeba tego robić (McCroskey, Baer 1985 w Dorneyi Schmidt 2001). Według P. D. MacIntyre'a (2007) wynika ona nie tyle z przymusu, ale wewnętrznej chęci i potrzeby mówienia. Z kolei J. C. McCroskey i V. Richmond (1987:129) podkreślają, iż chęć do komunikowania się jest w znacznej mierze uwarunkowana sytuacyjnie. Wpływ na nią mogą mieć następujące czynniki:

- nasze samopoczucie danego dnia,
- wcześniejsze doświadczenia w komunikowaniu się z innymi,
- wygląd naszego rozmówcy,
- korzyści, jakie dana rozmowa może nam przynieść,
- ograniczenia czasowe i wiele, wiele innych.

Badania nad cechą określaną jako chęć do komunikowania się rozpoczęły się w latach 70. ubiegłego wieku i obejmowały komunikację w języku ojczystym. Początkowo badacze koncentrowali się na „niechęci do komunikowania

się” oraz barierach utrudniających proces komunikacji w języku ojczystym. Niechęć do komunikowania się (*unwillingness to communicate*), termin wprowadzony po raz pierwszy przez J. K. Burgoon (1976, w MacIntyre 2007:564), oznaczał chroniczną tendencję do unikania lub dezawuowania interakcji słownej. J. K. Burgoon łączyła pojęcie niechęci do komunikowania się z innymi cechami, m.in. z wyobcowaniem, alienacją, introwertyzmem, poczuciem własnej wartości i lękiem przez komunikację, jako czynnikami, które warunkują naszą chęć lub niechęć do podejmowania interakcji. Następne badania nad gotowością do komunikowania się skupiły się na predyspozycjach indywidualnych i osobowościowych, które mają wpływ na interakcję werbalną (badania: Mortensen, Arntson, Lustig 1977, w: McCroskey 1987:130) oraz nieśmiałości (McCroskey, Richmond 1987:130). W opinii Z. Dorneyi (2005:207) pojęcie chęci do komunikowania się zostało wprowadzone do badań nad językiem drugim/obcym na początku lat 90. XX w., chociaż P. Skehan już w 1989 r. zwrócił uwagę, iż chęć do komunikowania się jest cechą, która powin-

¹ Dr Grażyna Kiliańska-Przybyło jest adiunktem w Instytucie Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego w Sosnowcu.

na być traktowana niezależnie od zdolności i wiedzy językowej. Badania dotyczące chęci do komunikowania się w kontekście języka drugiego/obcego były prowadzone m.in. przez P. B. MacIntyre (i Baker 2000, MacIntyre, Charos 1996, MacIntyre i in. 1998 – cytowane za MacIntyre 2007:568). O ich wartości decyduje ich interdyscyplinarny charakter, tj. możliwość połączenia wiedzy psychologicznej, językoznawczej, edukacyjnej oraz znajomości procesu komunikacji (MacIntyre 2007).

Dla nauczycieli języków obcych wiedza na temat chęci do komunikowania się jest niezmiernie ważna, ponieważ w kontekście języka obcego można zaobserwować częste zjawisko unikania komunikacji przez poszczególne osoby, również te, charakteryzujące się wysoką kompetencją komunikacyjną.

W świetle najnowszych badań (MacIntyre i in. 2002, w Dorneyi 2005:208), ludzie wykazują stałą tendencję dotyczącą szukania okazji do mówienia lub ich unikania. W języku ojczystym chęć komunikowania się jest cechą osobowości, która rozwija się przez lata i prowadzi do pewnej ogólnej tendencji w komunikowaniu się z innymi. Inaczej jest jednak z językiem drugim/obcym, gdzie chęć komunikowania się jest uzależniona od wielu ważnych zmiennych, m.in. poziomu znajomości języka drugiego, a w szczególności szeroko rozumianego poziomu kompetencji komunikacyjnej. Z. Dorneyi (2005) dodaje, iż komunikowanie się w języku obcym uwarunkowane jest również wielorakimi czynnikami psychologicznymi, językowymi i sytuacyjnymi. Podobny pogląd reprezentują Z. Dorneyi i R. Schmidt (2001:469). Z ich badań wynika, iż bezpośredni wpływ na gotowość komunikowania się ma kompetencja komunikacyjna, która jest definiowana w sposób szeroki, obejmujący również osobistą ocenę własnych umiejętności komunikacyjnych oraz poziom lęku przed komunikacją (*communication apprehension*). P. D. MacIntyre (2007:569) z kolei uważa, że chęć do komunikowania się odnosi się do konkretnej sytuacji i jest uwarunkowana pewnością siebie (ta cecha z kolei w znacznym stopniu wpływa na poziom lęku przed komunikacją) oraz chęcią do rozmowy

z daną osobą. Dlatego też, w opinii P. D. MacIntyre i in. (1998, w Dorneyi 2005:208), chęć do komunikowania się w języku obcym zależy zarówno od cech stałych i sytuacyjnych, i oznacza gotowość do podjęcia rozmowy w danym momencie z osobami posługującymi się językiem drugim/obcym. W modelu zaproponowanym przez P. D. MacIntyre i in. (w Dorneyi 2005:208) można odnaleźć szereg czynników wpływających na naszą chęć do komunikowania się w języku obcym. Są to zmienne językowe i psychologiczne, takie jak na przykład:

- pewność siebie (traktowana jako cecha wrodzona i uwarunkowana sytuacyjnie),
- chęć do dzielenia się doświadczeniami i opiniami z innymi,
- motywacja do podejmowania interakcji słownej,
- nastawienie do osób, z którymi mamy rozmawiać,
- motywacja ogólna,
- sytuacja bądź kontekst społeczny, w jakim odbywa się rozmowa,
- kompetencja komunikacyjna oraz wiele innych cech osobowościowych.

P. D. MacIntyre i in. (w Dorneyi 2005:208) dodają, iż chęć do komunikowania się zależy nie tylko od tego, jak się komunikujemy (tj. faktycznej kontroli nad zachowaniem werbalnym i przebiegiem rozmowy), ale również od tego, co myślimy o sobie i naszym zachowaniu podczas prowadzenia rozmowy (tj. naszej percepcji i oczekiwań). Osoby, które negatywnie oceniają własne umiejętności komunikacyjne lub swój poziom elokwencji, będą unikały okazji do rozmów. Podobnie osoby o zaniżonej samoocenie wykazują wysoki poziom lęku przed komunikacją i tendencję do unikania interakcji mimo dużych umiejętności językowych (Philips 1984 w: MacIntyre, Babin, Clement 1999). Opisując gotowość do komunikowania się należy więc również wziąć pod uwagę indywidualne wyobrażenia i przekonania na temat własnych możliwości komunikowania się w języku obcym, kontrolę własnych zachowań językowych, ocenę własnych szans na powodzenie w komunikacji oraz konsekwencję (skutków) naszych zachowań werbalnych

i niewerbalnych. Istotnym elementem jest również poziom lęku językowego odczuwany przez daną osobę oraz strach przed ewentualnym niepowodzeniem w komunikacji.

■ Badanie

Badanie miało na celu sprawdzenie opinii i wyobrażeń uczniów na temat pewnych elementów procesu komunikacyjnego oraz uświadomienie im czynników, które mogą wpływać na sukces lub niepowodzenie w komunikacji z innymi. Kolejnym celem było skłonienie uczniów do refleksji na temat ich nastawienia na kontakty z innymi (w tym obcokrajowcami) oraz zbadanie ich znajomości samego siebie i swoich zachowań w procesie komunikowania się.

W badaniu wzięło udział 80 osób ze szkół średnich technicznych województwa śląskiego, z czego 60 proc. stanowili mężczyźni, zaś 40 proc. kobiety. Cechą charakterystyczną osób była ich słaba kompetencja komunikacyjna i ogólna znajomość języka angielskiego (byli to uczniowie najczęściej określani jako słabi lub mierni).

Ankietowani reprezentowali grupę uczniów nastoletnich, nie dziwi więc fakt, iż większość z nich uważała się za osoby towarzyskie, tj. otwarte na kontakty z innymi i szukające okazji do takich kontaktów (77 proc.), nietowarzystkie (4 proc.), średnio (2 proc.). 17 proc. miało kłopoty z określeniem stopnia towarzyskości lub podawało inne określenia, np. „jestem dowcipny”, „jestem surowy, ale nie jadowity”.

Zapytani o znaczenie powiedzenia „nie umiem znaleźć z nim wspólnego języka”, respondenci najczęściej wskazywali na trudności w nawiązaniu i prowadzeniu rozmowy („Nie można się z nim dogadać”) oraz brak wspólnych zainteresowań albo tematów rozmów („Nie wiem, o czym z nim rozmawiać”). Wielu z nich przyznało, iż nie wie, bo nie zastanawiało się nad tym problemem (46 proc.).

Wśród osób, z którymi nie potrafią znaleźć wspólnego języka, uczniowie najczęściej wymieniali rodziców (zwłaszcza ojca), nauczycieli, osoby należące do innej subkultury (np. skini) lub osoby wulgarnie oraz zarozumiałe i zadufane w sobie.

Następne pytanie dotyczyło tego, czy można znaleźć wspólny język z obcokrajowcem. Połowa ankietowanych (52 proc.) nie miała zdania na ten temat, co można przypisać niewielkiemu doświadczeniu w kontaktach z obcokrajowcami. Ci spośród ankietowanych, którzy potwierdzili, iż można znaleźć wspólny język z obcokrajowcami, uzależniali to od kilku warunków, np. wystarczającego poziomu znajomości języka („trzeba się z nim umieć porozumieć”), cech rozmówcy („tak, jeśli trafi się na odpowiednią osobę”), cech indywidualnych („zależy to od naszych dobrych chęci i nastawienia”) oraz możliwości nawiązania kontaktu („tak, jeśli zna się kogoś z obcokrajowców”).

Kolejne pytania poruszały problem stopnia znajomości i zażyłości z drugą osobą, w tym z obcokrajowcem. Ankietowani poproszeni zostali o zdefiniowanie określenia „bratnia dusza” oraz wyrażenia swoich opinii na temat tego, czy obcokrajowiec może być tzw. bratnią duszą. Dla ankietowanych bratnia dusza to osoba, która cię zawsze zrozumie i pomoże/z którą mogę podzielić się swoimi problemami (30 proc.), przyjaciel (17 proc.), kolega/koleżanka (10 proc.), ktoś bliski/sympatia (10 proc.). Dla niewielkiej grupy ankietowanych „bratnia dusza” jest określeniem osoby, z którą można spędzać cały dzień, z którą czuję się dobrze (7 proc.) lub osoby o tych samych zainteresowaniach (4 proc.). Prawie jedna czwarta z grupy respondentów (22 proc.) nie podała żadnej odpowiedzi.

Na pytanie, czy obcokrajowiec może być twoją „bratnią duszą”, nieco więcej niż połowa (58 proc.) miała wątpliwości. Najczęstszym uzasadnieniem, jakie padało, to: „Nie wiem, czy umiałbym/łabym porozumieć się z obcokrajowcem”. Co ciekawe, tylko 5 proc. ankietowanych stanowczo zaprzeczyło, stwierdzając, iż obcokrajowiec w żadnym wypadku nie może być bratnią duszą. Z kolei 37 proc. potwierdziło taką możliwość, podając następujące uzasadnienie:

- „Gdybym tylko znał język”.
- „Czemu nie, też człowiek”.
- „Każdy może nią być, musi tylko spełniać te warunki”.

Dla osób biorących udział w badaniu chwila ciszy w rozmowie jest przede wszystkim momen-

tem, w którym trzeba jak najszybciej wymyślić nowy temat (44 proc.). Stosunkowo spora grupa uczniów traktuje ciszę jako naturalną przerwę w rozmowie (35 proc.). Dla niewielu cisza jest sygnałem, iż należy rozmowę przerwać, bo wszystko zostało już powiedziane (11 proc.). 10 proc. uczniów wstrzymało się od odpowiedzi.

Zapytani o stosunek do momentów ciszy w rozmowie, ankietowani odpowiadali, iż momenty ciszy w rozmowie są naturalne i czasami bardziej wymowne niż słowa (33 proc.). Tak samo licznej grupie respondentów (33 proc.) momenty ciszy nie przeszkadzają w rozmowie, choć starają się ich unikać. Tylko dla pewnej grupy osób chwile ciszy są bardzo niepokojące i stresujące (22 proc.). 12 proc. uczniów nie udzieliło żadnej odpowiedzi.

Kłopoty w nawiązaniu i poprowadzeniu rozmowy związane są według ankietowanych z:

- odmiennością poglądów i emocjami, jakie mogą wywołać, np. złość, nienawiść (40 proc.),
- niewiarą w siebie, lękiem przed kompromitacją, nieśmiałością (25 proc.),
- nieumiejętnością wzajemnego słuchania się rozmówców i reagowania na odczucia drugiej osoby (brakiem empatii) (20 proc.).

15 proc. nie wyraziło swojej opinii.

Poproszeni o wymienienie kilku swoich cech, które utrudniają im kontakty z innymi, znaczna większość nie udzieliła odpowiedzi (76 proc.), tłumacząc się własną niewiedzą. Wśród cech, jakie ankietowani podali, odnaleźć można:

- nieśmiałość,
- brak pewności siebie,
- małomówność,
- małą wiedzę (i niezbyt bogate słownictwo),
- kłótniwość („nie daję ludziom dojść do słowa”),
- strach przed kompromitacją.

Ankietowani raczej nie zastanawiają się nad ewentualnymi porażkami w rozmowie (46 proc.). 29 proc. z nich uważa, iż sami są odpowiedzialni za porażkę/problemy w rozmowie. 4 proc. za ewentualne niepowodzenie w rozmowie obwinia rozmówcę i okoliczności. 21 proc. uchyliło się od odpowiedzi.

„Co robisz, gdy spotka Cię niepowodzenie w kontaktach z innymi?” – ankietowani najczęściej

próbują coś zmienić (nie podają jednak co). Nie-wielka grupa osób jest zwykle przygnębiona, ale podejmuje dalsze próby komunikowania się. Tylko w nielicznych przypadkach niepowodzenie w komunikacji zniechęca do dalszych prób.

Wnioski

Badanie pokazuje, iż uczniowie mają niewielkie doświadczenie w kontaktach z obcokrajowcami oraz małą wiedzę na temat elementów procesu komunikacyjnego (np. sposobów inicjowania rozmowy w języku docelowym oraz jej podtrzymywania). Do rozmów podchodzą intuicyjnie, i jak sami deklarują, nie zastanawiają się nad przyczynami ewentualnych porażek w rozmowie, nie mają też planu, co i jak należy zmienić w kontaktach z innymi (odnosi się to do języka ojczystego i innego). Uczniów charakteryzuje niewielka znajomość samych siebie i niska świadomość własnych cech, które mogą sprzyjać lub/i utrudniać komunikację. Niesie to za sobą pewne wskazówki praktyczne.

Obok wiedzy i ćwiczeń językowych, dobrze jest rozwijać wiedzę uczniów na temat ich samych, ich doświadczeń w kontaktach z obcokrajowcami (np. analiza sytuacji komunikacyjnych, które pamiętają najbardziej lub które są dla nich najbardziej znaczące, opis ich przebiegu i reakcji uczniów lub omawianie tzw. gaf, popełnianych w rozmowie). Można też analizować interakcje werbalne i niewerbalne, zwracać uwagę na czynniki sytuacyjne lub kulturowe, które warunkują rozmowę, np. sposób rozpoczynania rozmowy, różnice kulturowe w odpowiedziach na pytania: „Co słyszać?” i „How are you?” lub zwrócić uwagę uczniów na najpopularniejsze tematy rozmów. Wreszcie warto rozwijać wśród uczniów strategie komunikacyjne, zwłaszcza te, które pozwolą podtrzymać rozmowę, np. sygnalizowanie niezrozumienia, negocjowanie znaczenia, sygnalizowanie uwagi i aktywnego słuchania oraz te, które pozwolą przełamać problemy komunikacyjne wynikające z braku słownictwa (np. parafrazowanie, stosowanie opisów) oraz strategie pozwalające zyskać na czasie (np. przerywniki lub słowa-wypelniacze: *uhm* itp.). Bo przecież według Z. Do-

meji'a (2005), trzeba posiadać kompetencję komunikacyjną i umieć wykorzystać ją w praktyce.

Bibliografia

- Domeji Z. (2005), *The psychology and the Language Learner*, New Jersey: Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Domeji, Z., Schmidt R. (red.) (2001), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center.
- MacIntyre P.D. (2007), *Willingness to Communicate in the Second Language: Understanding the Decision to Speak as a Volitional Process*, „The Modern Language Journal” 91, iv, s. 564 -576, http://faculty.uccb.ns.ca/pmacintyre/research_pages/journals/MacIntyre,%202007.pdf.
- MacIntyre P.D., Babin P., Clement R. (1999), *Willingness to Communicate: Antecedents and Consequences*, „Communication Quaterly”, vol. 47, no. 2, s. 215-229.
- McCroskey J. C., Richmond V. (1987), *Willingness to communicate*, „Communication Orientations” www.jame-scmcroskey.com/publications/bookchapters/.
- McCroskey J. C., Baer J. E. (1985), *Willingness to Communicate: The Construct and Its Measurement*, referat wygłoszony podczas the Annual Meeting of the Speech Communication Association (Denver).

(marzec 2010)

Anna Bąk-Średnicka¹
Sandomierz



Rola i miejsce czytania na głos w dydaktyce języka angielskiego

Jako nauczyciele języków obcych często stajemy przed dylematem, czy aranżować w warunkach klasowych głośne czytanie tekstu, czy może raczej unikać tego typu ćwiczeń. Chciałabym podkreślić w tym tekście walory dydaktyczne czytania na głos, które postrzegam jako ćwiczenie interakcyjne i postaram się wykazać, jak wiele zalet ono posiada. Uważam, że systematyczne i intensywne ćwiczenia głośnego czytania wyselekcjonowanych według konkretnych parametrów tekstów, mogą znacząco wesprzeć uczniów w ich codziennym trudzie doskonalenia wymowy oraz kształceniu sprawności mówienia.

Wysunięcie takiej hipotezy zapewne spotka się z krytyką doświadczonych pedagogów, jak i rodzimych użytkowników języka angielskiego. Czytanie tekstu na głos ma przecież niewiele wspólnego z rozmową a jednocześnie jest trudną umiejętnością, której należy nauczać i uczyć się

również w języku ojczystym. W wielu przypadkach, kiedy prowadzimy zajęcia w klasie o różnym poziomie językowym, problem ten się potęguje. Językowy input jest wtedy nieatrakcyjny dla uczniów przynajmniej z dwóch powodów: dla jednych jest to materiał zbyt łatwy, a dla drugich zbyt trudny, co w konsekwencji zniechęca do udziału w ćwiczeniach, i co się z tym łączy, demotywuje również samego nauczyciela.

Według opinii niektórych metodyków, stosowanie pewnej wersji techniki głośnego czytania na lekcji jest grzechem nowoczesnego nauczyciela języków obcych². Należałoby zatem przyjąć (Komorowska 2007:120), że czytanie na głos na lekcji języka obcego jest pierwszym etapem zdobywania sprawności cichego czytania i jest sprawdzoną formą pracy nad wymową, rytmem i intonacją.

Mimo tych opinii oraz świadomości, że ćwiczenia wymowy i czytanie bądź powtarzanie

¹ Dr Anna Bąk-Średnicka jest starszym wykładowcą w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Sandomierzu.

² M. Badecka-Kozikowska (2008), *Siedem grzechów głównych nauczycieli języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna, s. 98-99; 5.2. *Jak porzucić złe nawyki tłumaczenia i czytania na głos*.

na głos były popularne w metodzie audiolingwalnej, codzienna praktyka nauczycielska dostarcza jednak dowodów na to, że zaniechanie stosowania głośnego czytania zwyczajnie zubaża repertuar lekcji. I choć ta technika nie jest kojarzona z żadną nowoczesną metodą nauczania, to z rozmów z nauczycielami jednoznacznie wynika, że ją stosują³.

■ Dwa podejścia do czytania na głos w klasie

Głośne czytanie na lekcji może być rozumiane zarówno jako *technika nauczania* (nauczyciel czyta teksty na głos), jak i *umiejętność językowa* (uczniowie czytają głośno teksty).

● Technika nauczania

Zatrzymajmy się przy pierwszym podejściu. Dyktando jest pierwszym przykładem wykorzystania głosu nauczyciela w ćwiczeniach, które wyrabiają u uczniów nawyk przywiązywania uwagi do zapisów zgodnych z normą języka docelowego (Dakowska 2001:100). Używanie przez nauczyciela własnego głosu do opowiadania lub czytania uczniom ciekawego tekstu jest charakterystyczne dla metod niekonwencjonalnych, na przykład sugestopedii albo Councelling Language Learning. Odpowiednio wymodelowany głos uzupełniają dodatkowe elementy – relaksująca, wręcz terapeutyczna muzyka w tle.

W tej pierwszej metodzie zakłada się trójfazowy cykl spotkania. Pierwsza sekwencja polega na podaniu nowego materiału w ciekawy sposób, na przykład w formie dramy, z elementami humoru, posługując się konkretnymi przedmiotami lub obrazkami. Kolejna sekwencja spotkania zaczyna się od tekstu narracyjnego, czytanego przez nauczyciela dwa razy. Tekst zbudowany jest

z krótkich zdań, treść jest pełna napięcia i dramatyzmu. Pierwsze czytanie tekstu to „Active Concert”. Nauczyciel stojąc lub poruszając się, czyta tekst. Klasyczna muzyka w tle zmienia nastrój. Po pierwszym czytaniu jest czas na wyjaśnienie nieznanych słów. Czytanie po raz drugi nazywa się „Passive Concert”. Uczniowie siedzą wygodnie w stanie fizycznego i psychicznego ukojenia i słuchają muzyki barokowej⁴.

Przykładowa lekcja poprowadzona według wytycznych Councelling Language Learning (inna nazwa to Community Language Learning) polega na tym, że uczestnicy sami przygotowują teksty na interesujące ich tematy. Zadanie nauczyciela terapeuty, polega na wspólnej analizie ich gramatyczno-leksykalnych właściwości. Ponieważ nauczyciel jest odciążony od podejmowania decyzji, jakie teksty będą analizowane, może on skupić swoją uwagę na budowaniu atmosfery zaufania i bezpieczeństwa, która sprzyja inicjowaniu rozmów na tematy poruszane w tekstach. Na początku kursu uczestnicy używają języka ojczystego, a potem stopniowo rozmowy odbywają się w języku docelowym⁵.

Wśród niekwestionowanych zalet prezentacji tekstu uczniom przez nauczyciela jest to, że na etapie początkującym i średnio zaawansowanym uczeń poznaje dwie formy językowe: *fonemiczną* i *grafemiczną*, a więc otrzymuje wzorce zarówno graficzne, jak i dotyczące intonacji, akcentowania, rytmu i frazowania. W procesie rozumienia obie te formy muszą być zintegrowane, ponieważ dopiero łącznie stają się pełnowartościową informacją o formach kodu językowego (Dakowska 2001:97-100).

● Umiejętność językowa

Wyobraźmy sobie inną sytuację, gdy uczniowie czytają fragmenty tekstów na głos. Należy

³ C. Gabrielatos (2002), „Reading aloud (RA) is probably a single technique in ELT which is not explicitly associated with any of the 'modern', teaching methods – there is no reference to RA in Howatt (1984), which is the most recent historical account of ELT”. *Reading loud and clear*: <http://tinyurl.com/lzr9eg>.

⁴ M. Fletcher (15/2000). „Suggestopedia works in harmony with people – logically, emotionally and ethically”. *Suggestopedia*, „English Teaching Professional”.

⁵ S. Marshal, J. Baker, „Freed from the time needed to find and create texts for the group, the counsellor is able to concentrate on the feelings and thoughts of the group members, and to focus on the content, not just the form, of what they say” (16/2000), *Community Language Learning*, „English Teaching Professional”.

pamiętać, że ćwiczenia tego typu mogą przebiegać aż na trzech poziomach, biorąc pod uwagę podział procesu rozumienia na trzy elementy: *semantyzacji* (znaczenie dosłowne), *interpretacji* (intencja komunikacyjna autora) oraz *ewaluacji* (zestawienie intencji komunikacyjnej autora z własnym systemem wartości) (Dakowska 2001:150-159). Wypowiedzi takie są kopalnią wiedzy dla nauczyciela i jego uczniów. Refleksyjny nauczyciel będzie gromadził informacje płynące z ćwiczeń głośnego czytania, by wyrobić sobie ogólną opinię na temat tego, ile jego uczniowie rozumieją z tego, co czytają. Taka nieformalna wersja analizy błędów (*miscue analysis*) daje nauczycielowi ogólne rozeznanie, jakiego rodzaju błędy (fonetyczne, gramatyczne, leksykalne) przeważają u konkretnych uczniów. Analiza błędów według taksonomii Kenneth S. Goodmana polega na nagraniu tekstu czytanego na głos a następnie opowiedzianego z pamięci. Następnie następuje przeliczanie błędnie przeczytanych wyrazów, podzielenie otrzymanej liczby przez liczbę wszystkich wyrazów występujących w tekście i pomnożenie otrzymanej wartości przez 100⁶.

Regularne urozmaicanie lekcji ćwiczeniami głośnego czytania pozwala nam również rozpoznać strategie kognitywne (na przykład zgadywanie znaczeń z kontekstu) i komunikacyjne (na przykład unikanie błędów w wymowie nieznanych wyrazów), stosowane przez ucznia w trakcie czytania (Alderson 2000:306-309).

Inną równie ważną zaletą wprowadzania ćwiczeń czytania na głos w grupie jest diagnozowanie, do jakiego stopnia uczniowie tworzą kohezyjną całość. Wiedza na temat mocnych i słabych stron każdego ucznia daje wszystkim członkom grupy językowej pewną holistyczną informację o sobie nawzajem. Nauczyciel ma też możliwość obserwacji, czy osoby, które czytają słabo, otrzy-

mują wsparcie (na przykład psychiczne i merytoryczne) od tych członków grupy. Czytanie na głos może więc być formą terapii dla osób nieśmiałych, jeśli tylko potrafimy stworzyć odpowiednie warunki do takich ćwiczeń w danej grupie uczniów.

Sprawność czytania ze zrozumieniem w języku ojczystym i obcym wymaga wielu lat praktyki i szeregu kompetencji językowych oraz wiedzy ogólnej. Umożliwiają one czytelnikowi wizualizację czytanych treści, aktywizowanie schematów interpretacyjnych i przewidywanie rozwoju wydarzeń. Regularne czytanie tekstów na głos w grupie językowej stwarza więc wyjątkową szansę dla uczniów słabszych korzystania z wiedzy swoich kolegów i uczenia się od nich strategii radzenia sobie z nowym materiałem. Osoby czytające swobodniej mają również wiele okazji do zabierania głosu interpretując i oceniając czytane artykuły, opowiadania, historyjki, dialogi i anegdoty. Czytanie na głos wykorzystujemy przecież w codziennym życiu, kiedy czytamy fragment ciekawego artykułu⁷ albo śmiejemy się z „humoru z zeszytów uczniowskich”. Można więc powiedzieć, że czytanie na głos stwarza możliwość autentycznej komunikacji na lekcji, która odbywa się w atmosferze akceptacji i poszanowania wzajemnych niedoskonałości.

■ Wnioski

Ćwiczenia, które promują poprawną wymowę, powinny znaleźć swoje miejsce w codziennej praktyce nauczyciela języków obcych. Badania statystyczne⁸ pokazują jednak, że pedagodzy nie ucząją wymowy, rytmu i intonacji w sposób systematyczny. Moje doświadczenia w pracy z uczniami pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej pokazały, że mimo dobrej znajomości ję-

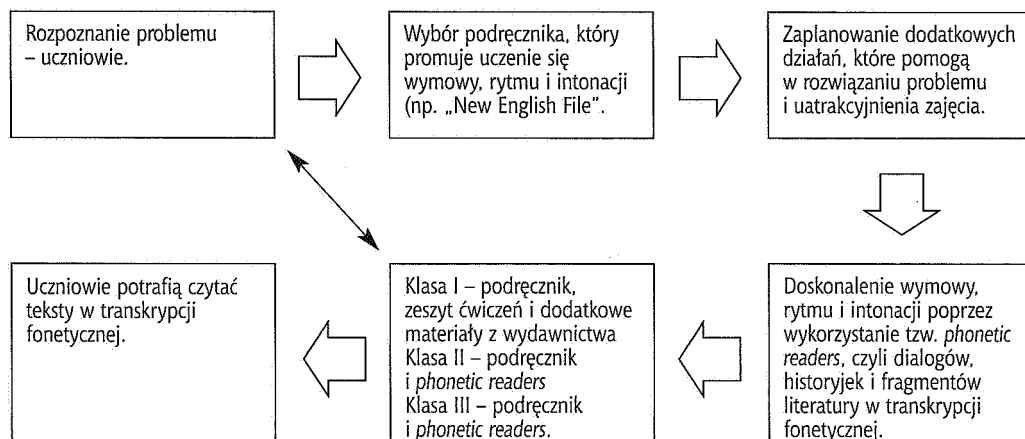
⁶ P. Rigg, (1998: 206-219). „Miscue analysis analyses the mistakes readers make when reading aloud. The measure of quantity of miscues that The Goodman Taxonomy uses is Miscues Per Hundred Words (MPHW). MPHW is arrived at by taking the number of different deviations from the text, and multiplying by 100”. P. Rigg (1998), w: P. L. Carrell, J. Devine, D. E. Eskey, (1998), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, CUP, s. 208.

⁷ Harmer J, (65/2009). „For example, a colleague of mine complains that at breakfast (...) Her husband insists on reading things out loud from the paper”. *Is Reading aloud allowed?*

⁸ A. Wieczorek (2009), *Stosunek nauczycieli języka angielskiego do nauczania wymowy i jego wpływ na poprawną wymowę studentów*, „Języki Obce w Szkole” 2, s. 78-79.

zyka angielskiego na poziomie swobodnej komunikacji, nie znali oni symboli fonetycznych. Z jednej strony może to być ostrzeżeniem, że uczniowie nie mogą w pełni korzystać ze słowników jednojęzycznych. Z drugiej natomiast jest waż-

nym sygnałem i odpowiedzią na pytanie, jakimi dodatkowymi treściami uatrakcyjnić zajęcia i poprawić zaistniałą sytuację. Na rys. 1 przedstawiam graficzną reprezentację takiej sytuacji i plan naprawczy.



Rys. 1. Uczniowie pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej z dobrą znajomością języka angielskiego na poziomie swobodnej komunikacji nie znają symboli fonetycznych.

Rysunek przedstawia plan naprawczy. Decyzja o wzbogaceniu lekcji elementami głośnego czytania powinna być podjęta na początku pierwszego lub kolejnego semestru pracy. Bardzo ważną kwestią jest ujęcie takich działań w planie wynikowym, dopasowanie tego projektu do indywidualnych możliwości i oczekiwań konkretnej grupy uczniów oraz stopniowanie trudności.

Bibliografia

- Alderson J. C. (2000), *Assessing Reading*, Cambridge: CUP.
- Badecka-Kozikowska M. (2008), *Siedem grzechów głównych nauczycieli języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Dakowska M. (2001), *Psycholigwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa, PWN.
- Fletcher M. (2000), *Suggestopedia*, „English Teaching Professional” 15.
- Gabrielatos C. (2002), *Reading loud and clear*: <http://tinyurl.com/lzr9eg>.
- Harmer J. (2009), *Is Reading aloud allowed?* „English Teaching Professional” 65
- Komorowska H. (2007), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna
- Marshal S., Baker J. (2000), *Community Language Learning*, „English Teaching Professional” 16.
- Rigg P. (1998), *The Miscue-ESL Project*, w: P. Carell, J. Devine, D. Eskey (1998), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, CUP, s. 206-219.
- Wieczorek A. (2009), *Stosunek nauczycieli języka angielskiego do nauczania wymowy i jego wpływ na poprawną wymowę studentów*, „Języki Obce w Szkole” 2, s. 78-79.

(luty 2010)

Przysłali nam książki

Paweł Szerszeń (2010), *Glottodydaktyka a hiperteksty internetowe*, Warszawa: Wydawnictwo Euro-Edukacja. Seria: Języki. Kultury. Teksty. Wiedza.

Paweł Szerszeń¹
Warszawa

Wybrane wyniki analizy glottodydaktycznej niemieckojęzycznych tekstów internetowych

Celem niniejszego artykułu jest skrótowne przedstawienie niektórych wyników analizy glottodydaktycznej 100 tekstów internetowych, przydatnych w procesie uczenia (nauczania i uczenia się) języka niemieckiego ucznia 10–16-letniego w polskim systemie szkolnym². Na podstawie przeprowadzonej analizy, która objęła takie elementy, jak: charakterystykę ogólną tekstu, jego reprezentatywność gatunkową, ocenę poprawności i kompleksowości językowej tekstu, jego budowę i strukturę, formy pomocy wykorzystywane przy recepcji tekstu, odpowiedniość pragmatyczną, relewancję glottodydaktyczną oraz ocenę końcową, doszedłem do wniosku, że teksty internetowe mogą być wykorzystywane głównie w następujących obszarach pracy glottodydaktycznej:

- rozumienie tekstu czytanego, rzadziej słuchanego (selektywne, globalne, całościowe),
- poznawanie leksyki związanej z tematyką dotyczącą różnych obszarów życia codziennego,
- pogłębianie znajomości wybranych zagadnień gramatycznych (zdania złożone, czasowniki rozdzielnie złożone, użycie różnych czasów gramatycznych itp.),
- tworzenie krótszych i nieco dłuższych wypowiedzi językowych w formie pisemnej,
- zdobywanie informacji o charakterze krajowym kulturoznawczym,
- ćwiczenie umiejętności gramatycznej (np. w formie interaktywnej).

Do zalet poddanych analizie tekstów należy zaliczyć dość bogaty input (stosunkowo duże bogactwo i urozmaicenie językowe, aktualność ma-

teriału tekstowego), dużą ilość tekstów oryginalnych, wykorzystywanie różnych kanałów recepcji materiału – głównie wzroku i słuchu oraz możliwość ograniczonej interakcji (feedback). Wśród najczęstszych wad trzeba wymienić brak pełnej korelacji z programem nauczania (głównie ze względu na występowanie zbyt skomplikowanych zagadnień gramatycznych oraz zbyt trudnego słownictwa), a w związku z tym konieczność przystosowania materiałów do potrzeb konkretnego układu glottodydaktycznego, występowanie błędów (choć dosyć nielicznych) oraz brak nawiązania do polskiego tła kulturowego.

Poddane analizie teksty internetowe mogą stanowić istotną pomoc w kształtowaniu umiejętności językowych, komunikacyjnych, kulturowych i interkulturowych. Decydują o tym takie istotne czynniki, jak: np. duża różnorodność tematyczna, gatunkowa, zróżnicowany input, bądź trimedialność (albo z punktu widzenia odbiorcy bi-, trimodalność³). Analiza wykazała także występowanie pewnych mankamentów tekstów internetowych, jak np. skomplikowana budowa (w przypadku tekstu rozbudowanego szybko można utracić główny wątek poszukiwań), niepełne wykorzystanie współczesnych możliwości tzw. multimediów, występowanie błędów itd.

Na decyzję o użyciu konkretnego tekstu internetowego w układzie glottodydaktycznym wpływa szereg czynników, wśród których należy przede wszystkim wymienić:

- ucznia wraz z jego umiejętnościami komunikacyjnymi i medialnymi,

¹ Dr Paweł Szerszeń jest sekretarzem redakcji „Lingwistyka Stosowana” w Instytucie Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego.

² Pełne zestawienie wyników analizy można znaleźć w mojej rozprawie doktorskiej *Glottodydaktyczne adaptacje niemieckojęzycznych tekstów internetowych* (2007), Wydział Lingwistyki Stosowanej UW (manusyript) oraz w powstałej na jej podstawie monografii „Glottodydaktyka a hiperteksty internetowe” (2010).

³ Wspomniane rozróżnienie odnosi się do korelacji takich elementów, jak tekst, obraz (najczęściej nieruchomy) i dźwięk.

- nauczyciela wraz z zakresem posiadanych przez niego umiejętności glottodydaktycznych oraz medialnych,
- cel edukacyjny,
- charakter źródła, jakim jest internet,
- a także rodzaj tekstu internetowego i jego zgodność z programem nauczania.

Na dobór tekstów internetowych w konkretnej sytuacji glottodydaktycznej ma wpływ pewna grupa ich cech (właściwości), zarówno tych immanentnych, jak i zdeterminowanych środowiskiem ich występowania (internetem). Do immanentnych właściwości tekstów internetowych należy zaliczyć ich potencjał wynikający z faktu, iż są one (podobnie zresztą jak pozostałe teksty) „odzworowaniem” czyjegoś idiolektu, a zatem źródłem prymarnych danych językowych. Konsekwencją tego jest twierdzenie, że każdy tekst internetowy może być z mniejszym lub większym skutkiem wykorzystywany w szkole w celach edukacji językowej. Ponadto, specyfika źródła internetowego powoduje, że znajdują się w nim teksty o bardzo różnej tematyce, gatunkowości, kompleksowości (przede wszystkim językowej, gramatycznej, pragmatycznej itd.). W związku z koniecznością uwzględnienia parametrów konkretnego kontekstu glottodydaktycznego (np. wiek uczniów, poziom ich zaawansowania językowego) najbardziej wartościowymi (adekwatnymi) wydają się być te z nich, których struktura językowa jest nieskomplikowana, tj. możliwie jak najbardziej dopasowana do możliwości percepcyjnych ucznia. Prymat będą miały w związku z tym teksty dydaktyzowane, a szczególnie te z nich, które od razu są przystosowane do danego poziomu nauczania.

Powyższe stwierdzenie nie oznacza jednak, że nieadaptowane teksty internetowe nie mogą być przydatne w konkretnym procesie glottodydaktycznym. Wprawdzie większość z nich musi zostać poddana pewnym procedurom adaptacyjnym (np. elaboracji, kompresji⁴), zanim zaistnieje w warunkach szkolnych lub w nauce indywidualnej, ale istnieją wśród nich także takie, które mogą pozostać niezmiennione (w przypadku tekstów dopasowanych do możliwości percepcyjnych uczniów). Nale-

ży także pamiętać, że teksty potencjalnie „trudne” mogą być wykorzystywane w specyficznych celach (np. rozwijanie umiejętności rozumienia selektywnego bądź globalnego). Największe więc szanse wykorzystania w praktyce glottodydaktycznej będą miały te teksty internetowe, w których został wytyczony w sposób bezpośredni (nazwany) bądź pośredni (zauważalny) cel glottodydaktyczny oraz te, które prezentują materiał tekstowy w sposób wysoce usystematyzowany.

Po podjęciu wstępnej decyzji dotyczącej wykorzystywania tekstów internetowych w procesie glottodydaktycznym, należy zastanowić się nad zasadnością użycia konkretnego tekstu, a zatem, po pierwsze nad tym, na ile dobrze wykorzystywany tekst internetowy jest w stanie spełnić zadanie, które przed nim stawiamy, oraz, po drugie, czy istnieją jakieś obszary pracy glottodydaktycznej, w których staje się on bardziej relewantny glottodydaktycznie od tekstu nieinternetowego (np. podręcznikowego). Udzielając odpowiedzi na pytanie dotyczące zasadności wykorzystania tekstów internetowych w procesie glottodydaktycznym, należy uwzględnić ponadto, czym z punktu widzenia procesu glottodydaktycznego jest tekst internetowy w porównaniu z tekstem nieinternetowym, a zatem, czy środowisko, w którym występują (internet) powoduje, że mają one większy bądź mniejszy potencjał glottodydaktyczny. Próbuąc udzielić wstępnej odpowiedzi na to pytanie, trzeba zauważyć, że w środowisku internetowym dostępne są prymarnie elektroniczne teksty internetowe oraz zaadaptowane teksty internetowe (klasyczne teksty umieszczone w internecie). W przypadku tych ostatnich, pomijając oczywisty czynnik łatwości dostępu do nich, nie zawsze można mówić o korzyściach wykorzystywania ich elektronicznej formy w szkole, czego dowodzą liczne próby umieszczania w internecie tekstów długiach, których czytanie jest trudne i nieefektywne. Potencjał glottodydaktyczny tego typu tekstów wzrasta, o ile są nimi np. teksty dydaktyzowane. Jeśli jednak tekst umieszczony w internecie nie różni się niczym od jego wersji drukowanej, nie można mówić o znaczym wzroście jego potencjału glottodydaktycznego.

⁴ Por. na ten temat np. Dakowska 2001:37, Szerszeń 2010:53.

W przypadku tekstów utworzonych pierwotnie w środowisku elektronicznym i umieszczonych następnie w internecie pojawiają się nowe możliwości percepcji prezentowanego przez nie materiału glottodydaktycznego. Mam tutaj na myśli zdecydowanie odmienny, przystosowany do czytania z ekranu, rodzaj przedstawiania materiału (tekstu), możliwości tworzenia związków logicznych dzięki hiperłączom oraz włączania różnych plików multimedialnych, a także dość wysoki poziom autonomii decyzyjnej po stronie pracującego z tego typu tekstem ucznia.

Na podstawie przeprowadzonych badań własnych, a także w wyniku krytycznej oceny badań innych autorów, uważam, iż teksty, a zwłaszcza hiperteksty internetowe mogą być wykorzystywane w zinstytucjonalizowanym procesie glottodydaktycznym przede wszystkim w celu:

- zdobywania aktualnych informacji kulturo- i krajoznawczych przez poszukiwania w zasobach internetowych (np. w formie samodzielnych akcji poszukiwań, realizacji części projektu, symulacji bądź zabawy – np. www.wetter.de – czyli kształtowania umiejętności kulturowej,
- rozwijania umiejętności rozumienia tekstu czytanego, słuchanego, czyli kształtowania umiejętności językowych,
- pogłębiania znajomości zagadnień gramatycznych i ćwiczenia sprawności gramatycznych (przez wizualizacje, ćwiczenia, testy, zabawy przebiegające często w formie interakcyjnej), czyli kształtowania umiejętności językowej – w tym gramatycznej – i komunikacyjnej,
- ćwiczenia umiejętności tworzenia tekstu (przez wykonywanie ćwiczeń polegających np. na uporządkowywaniu elementów tekstu, układanie zdań z rozsypanki wyrazowej), czyli kształtowania umiejętności językowych i komunikacyjnych,
- komunikowania się przez wykorzystanie poczty elektronicznej, być może także czatu dydaktycznego, czyli rozwijania umiejętności komunikacyjnych,
- poznawania nowej leksyki, czyli rozwijania znajomości słownictwa.

Szczególną uwagę należy poświęcić możliwości dotarcia do aktualnych informacji kulturo- i krajo-

znawczych w zasobach internetowych, co w bezpośredni sposób przyczynia się do przyrostu wiedzy ogólnej ucznia o świecie oraz rozwoju jego umiejętności kulturowej. Poszukiwania w zasobach internetu spełniają zatem istotne funkcje w procesie glottodydaktycznym. Staje się to możliwe wówczas, gdy aktualizują dane obecne w podręczniku, pogłębiają zakres materiału podręcznikowego przez wskazanie dalszych informacji związanych z danym zagadnieniem, a także, kiedy wprowadzają nowe elementy, które nie zostały wymienione w podręczniku, a są przydatne uczniom (por. Rösler 2004:160 n., Schomer 2005:7 n.)

Jeżeli chodzi o organizację pracy z tekstami internetowymi w warunkach szkolnych i pozaszkolnych, to można je wykorzystać w trakcie zajęć głównych, dodatkowych oraz pracy samodzielnej. Można z nich korzystać w trakcie zajęć głównych, o ile w sali istnieje dostęp do co najmniej jednego komputera, co umożliwi przeprowadzanie pewnych pomocniczych aktów poszukiwań przez wybranych uczniów (jako element lekcji). Optymalnym rozwiązaniem byłoby także tworzenie specjalnych audytoriów z częścią techniczną (komputerową), np. zlokalizowaną pod ścianami pracowni i częścią audytorijną pośrodku sali. Jeśli nie ma w szkole takich „specjalistycznych” pracowni, można korzystać z pracowni internetowej. Kolejnym ważnym elementem jest budowa wewnętrznej sieci w szkole, znacznie ułatwiającej przesyłanie danych między uczniami i nauczycielem, a także między samymi uczniami. W trakcie zajęć dodatkowych praca powinna się odbywać głównie w mniejszych grupach uczniowskich, zajmujących się konkretnymi zadaniami, jak np. praca nad projektem, opracowywanie wybranych zagadnień będących częścią pracy indywidualnej bądź zespołowej. W pracy samodzielnej zakłada się indywidualną pracę ucznia w domu bądź, w przypadku możliwości dostępu do szkolnych stanowisk komputerowych, np. w bibliotece lub w pracowni komputerowej.

Efektywność wymienionych form pracy z tekstami internetowymi może wzrosnąć, gdy w szkołach będą tworzone specjalne platformy, w których skład wejdą banki danych, zawierające różne teksty przeznaczone dla uczniów danego poziomu, skorelowane z programem nauczania (z podręczni-

kiem głównym), tworzone przez uczniów prezentacje multimedialne i wizualizacje (np. dotyczące trudnych zagadnień gramatycznych), a także zbiory najbardziej przydatnych linków internetowych.

Organizując pracę z tekstem internetowym, trzeba, oprócz spełnienia pewnych warunków technicznych, czym tutaj nie będę dokładnie się zajmował, uwzględnić istotne wymogi natury metodyczno-dydaktycznej, tzn. uwzględnić poziom zaawansowania danej grupy uczniów, sprecyzować i sformułować cel danego działania (np. sporządzenie planu wycieczki), wskazać formy (np. praca w grupie, praca w parach), ramy czasowe i narzędzia jego realizacji (konkretne strony w internecie, pytania dodatkowe – otwarte, zamknięte), obserwować i moderować działania uczniów (z uwzględnieniem stylów i strategii pracy poszczególnych osób), oceniać pracę ucznia i dokonać ewaluacji działań dydaktycznych. Na-

leży także uwzględnić, że uczniowie znajdujący się na niższym poziomie zaawansowania językowego mogą radzić sobie nawet z trudnymi tekstami, pod warunkiem wyposażenia ich w odpowiednie narzędzia pracy (np. słowniki online, pomocnicze pytania, ale także przede wszystkim jasno określone cele prowadzonych działań, np. wyszukiwanie konkretnych informacji).

W organizacji pracy z tekstami internetowymi pomocnymi wydają się być, jak wynika z powyższych uwag, próby formułowania zadań bądź ćwiczeń, które korespondowałyby z danym celem edukacyjnym, realizowanym na określonym poziomie zaawansowania uczniów. Mówiąc o ćwiczeniach o charakterze interaktywnym, należy zwrócić uwagę na różne formy ich realizacji – otwartą, półotwartą i zamkniętą. Próbę zestawienia niektórych form ćwiczeń przedstawiam w poniższej tabeli:

Formy zamknięte:	Formy półotwarte:	Formy otwarte:
<ul style="list-style-type: none"> • odpowiedzi do wyboru (<i>multiple-choice</i>), • odpowiedzi prawda/fałsz, • tekst z lukami, • test typu <i>cloze</i>, • zadania polegające na przyporządkowywaniu (np. na poziomie zdania), • ustalanie kolejności, • dyktando, • odpowiedzi na pytania (tak – nie), • znajdowanie synonimów antonimów, • krzyżówki, • gry i zabawy (np. <i>memory, scrabble</i>), • rekonstruowanie tekstów, • poszukiwanie informacji w internecie. <p>Przykład: przyporządkowywanie tekstów do obrazków http://www.interdeutsch.de/Uebungen/vater.htm.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • wypowiedzi stymulowane bodźcem (obrazki, grafiki), • opracowywanie tekstów do określonych haseł, • wypełnianie formularzy. <p>Przykład: formularz: www.passwort-deutsch.de/lernen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • zadania złożone związane ze sprawami z życia codziennego, • próby komunikacji synchronicznej, • komunikacja asynchroniczna: (e-mail), • elementy dydaktyki projektu: <ul style="list-style-type: none"> – zbieranie informacji w internecie, – opracowywanie informacji (offline), – zestawianie informacji, przygotowanie prezentacji (np. w Power Point), – prezentacja i opublikowanie (jako strona internetowa). <p>Przykłady: prezentacja w PowerPoint (dysk dodatkowy), wirtualne podróże do Niemiec (np. www.deutschlern.net/dlr/).</p>

Zamknięte, półotwarte i otwarte zadania i ćwiczenia z przykładami ich realizacji (w internecie, programie PowerPoint – wg M. Biechele 2003).

Przedstawione w tabeli formy ćwiczeń są pewnym uogólnionym zestawieniem „możliwych inte-

rakcji” w wyodrębnionym układzie glottodydaktycznym. Trzeba jednak pamiętać, że pierwszeń-

stwo w praktyce glottodydaktycznej będą miały formy zamknięte, a dopiero następnie półotwarte i otwarte.

■ Przykład scenariusza lekcji

Jednym z przykładów odpowiedniej organizacji pracy z tekstami internetowymi może być sterowanie wyszukiwaniem informacji w internecie, które powinno zaczynać się od poszukiwań o charakterze zamkniętym (np. wyszukiwanie informacji w obrębie akapitu, danej strony, po wyszukiwaniu bardziej otwarte, w obrębie serwisu internetowego, hipertekstu). Niższy poziom zaawansowania uczniów powoduje, że uczniowie są zdani na większą pomoc nauczyciela. Przykładem konkretnej realizacji lekcji z wykorzystaniem wyszukiwania informacji w internecie jest poniższy scenariusz lekcji, który opracowałem na potrzeby mojej pracy glottodydaktycznej:

● Zarys lekcji

Poziom nauczania: 2 klasa gimnazjum

Czas trwania: 45 minut

Cele lekcji: kształcenie motywacji do nauki języka niemieckiego (poznawanie najpopularniejszych elementów słownictwa związanego z tematem *Prognoza pogody*), utrwalenie nazw niektórych stolic europejskich, rozwijanie sprawności mówienia, słuchania, a także wyszukiwania informacji w niemieckojęzycznym internecie

Środki dydaktyczne: komputer, internet

Temat: *Wie ist das Wetter in Deutschland, Polen und ganz Europa?*

Przebieg lekcji:

- Rozgrzewka językowa – krótka rozmowa z uczniami nawiązująca do aktualnej pogody.
- Sformułowanie tematu zajęć i wyjaśnienie znaczenia słowa: *Wetterlage*.
- Dopasowywanie niemieckich i polskich słów, określających zjawiska pogodowe: *Sonne, sonnig, Nebel, neblig, Wind, windig, Regen, regnerisch, Schauer, Gewitter, Schnee, heiß*.
- Praca samodzielna – uczniowie wyszukują na wskazanej niemieckojęzycznej stronie internetowej informacje o aktualnej pogodzie w Ber-

linie, Monachium, Kolonii, Lipsku, Hamburgu; Frankfurt nad Menem, Hanowerze, Stuttgarcie. (np. www.wetter.de) – tylko temperaturę i ogólną sytuację pogodową – i prezentują wyniki swojej pracy.

- Praca w grupach – uczniowie wyszukują informacje o pogodzie w wybranych miastach europejskich, np. (wybrać miasta) w Wiedniu, Bernie, Zurychu; Londynie, Paryżu, Madrycie; Rzymie, Atenach, Budapeszcie oraz w Warszawie, Moskwie i Helsinkach. Prezentacja wyników pracy może mieć np. formę zabawy – grupa uczniów opisuje pogodę w danym miejscu, pozostali uczniowie muszą odgadnąć to miejsce.
- Relacja o pogodzie w poszczególnych miastach europejskich na podstawie webcams (np. www.earthcam.com).
- Utrwalenie poznanego słownictwa – pantomima.
- Zadanie pracy domowej (krótki opis pogody w wybranym miejscu).

Ogólnie rzecz ujmując, można podać nieograniczoną liczbę scenariuszy zajęć, których celem jest wykorzystanie poszukiwania w internecie. Mogą one mieć m.in. formę zabaw, jak np. *Polowanie na informację* – zabawa polegająca na jak najszybszym wyszukaniu danej informacji – lub być elementem szerszych projektów, np. dotyczących poznawania krajów niemieckojęzycznych (m.in. wyszukiwanie zabytków, tworzenie planu wycieczki do danego miasta, zakupy w niemieckich sklepach internetowych). Zależą one od zainteresowań uczniów i celów, jakie sobie stawiamy.

Bibliografia

- Biechle M. (2003), *Internet-Aufgaben Deutsch als Fremdsprache*, Stuttgart: Klett.
- Rösler D. (2004), *E-Learning Fremdsprachen-eine kritische Einführung*, Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Schomer M. (2005), *Von Hyperlink zu Hyperlink*, „Fremdsprache Deutsch” 33/2005, s. 17-26.
- Szerszeń P. (2007), *Glottodydaktyczne adaptacje niemieckojęzycznych tekstów internetowych* (manuskrypt).
- Szerszeń P. (2010), *Glottodydaktyka a hiperteksty internetowe*, Warszawa: Euro-Edukacja.

(czerwiec 2010)

Renata Czaplíkowska¹
Siemianowice Śląskie

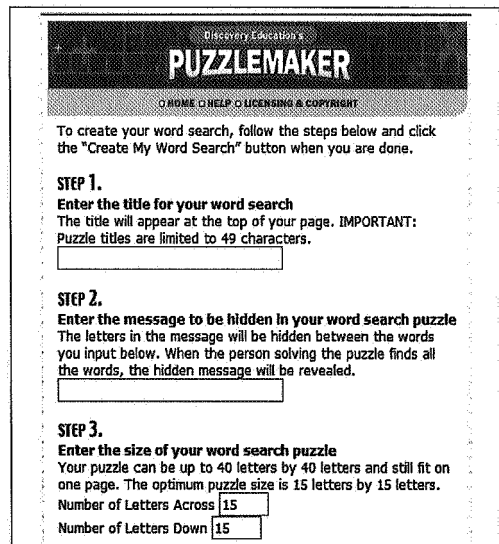
Generatory ćwiczeń – praktyczna pomoc w przygotowaniu lekcji

Wśród wielu korzyści szeroko opisywanych w literaturze fachowej, jakie niesie ze sobą stosowanie narzędzi nowoczesnej technologii informacyjnej i komunikacyjnej w kształceniu, wymienia się między innymi dostęp przez źródła internetowe do licznych serwisów edukacyjnych, a tym samym do bogatej oferty materiałów edukacyjnych w postaci przykładowych scenariuszy lekcji, zdydaktyzowanych tekstów, ćwiczeń, rozkładów materiału itp. (por. Freibichtel 2000, Gajek 2002, Sysło 2009). Chociaż nauczyciele są świadomi tego potencjału i chętnie z niego korzystają, to specyfika warunków nauczania w danej klasie bądź grupie oraz indywidualne potrzeby poszczególnych uczniów powodują, iż nadal w praktyce szkolnej istotną część procesu planowania zajęć lekcyjnych stanowią opracowywanie własnych, zindywidualizowanych pomocy i materiałów dydaktycznych. Warto więc, by w warsztacie pracy nauczyciela znalazły się również generatory ćwiczeń (programy narzędziowe) jako praktyczna i wszechstronna pomoc w planowaniu i przygotowywaniu zajęć.

Programy narzędziowe (programy autorskie, ang. *authoring tools*) to rodzaj oprogramowania wspomagającego tworzenie dokumentów hipertekstowych oraz multimedialnych materiałów edukacyjnych, np. interaktywnych podręczników, udostępnianych w internecie lub na nośnikach danych (CD lub DVD). Programy te nie mają treści, stanowią jedynie szablon, który autor sam wypełnia dowolną zawartością: „Autorenprogramme sind vorgefertigte Programmschablonen, d.h. es sind bestimmte Möglichkeiten vorgegeben /.../, die mit beliebigem Lern- und Übungsmaterial gefüllt werden können” (Grüner, Hassert 2000: 121). Obok rozbudowanych programów narzę-

dziowych, służących do tworzenia złożonych prezentacji i kursów multimedialnych, jak generator lekcji *learning panel* (<http://www.premiere.com.pl/learningpanel/index.html>), który umożliwia budowanie bez znajomości technik programistycznych zaawansowanych lekcji multimedialnych, albo *Task Magic* (<http://www.mdlsoft.co.uk/>), istnieją programy prostsze w obsłudze, funkcjonalne i tworzące materiały w postaci nadal najczęściej wykorzystywanej w praktyce szkolnej, a mianowicie dokumentu tekstowego.

● **Generatory ćwiczeń online** – godne uwagi i polecenia oraz dostępne bezpłatnie w Internecie generatory ćwiczeń to na przykład *Puzzlemaker* (<http://puzzlemaker.discoveryeducation.com>), lub też generator ćwiczeń na stronie Goethe-Institut *Übungen selbstgemacht* (www.goethe.de/z/50/-



Rys. 1

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

uebungen/deindex. htm). Z ich pomocą można wykonać wprawdzie tylko kilka podstawowych typów ćwiczeń (takich, jak: ćwiczenia przyporządkowania, krzyżówki, teksty z lukami, wyszukiwanki i rozsypanki wyrazowe, anagramy), ale skorzystanie z tych generatorów znacznie przyspieszy przygotowanie dodatkowych materiałów dydaktycznych. Poszczególne czynności wykonywane są krok po kroku (rys. 1) według instrukcji (w *Puzzle Maker* w języku angielskim, a w *Übungen selbstgemacht* w języku niemieckim). Stworzone ćwiczenia mogą być zapisane w formie pliku tekstowego.

■ **Zarb** (*Zyburas Arbeitshilfen für LehrerInnen* (<http://www.zarb.com.pl>) – to znacznie bardziej rozbudowany program do samodzielnego tworzenia zróżnicowanych ćwiczeń. Proponowane funkcje są różnorodne, dzięki czemu mogą zna-

leż szerokie zastosowanie praktyczne w nauczaniu języków obcych, jak również, dzięki polskiej wersji językowej programu, innych przedmiotów szkolnych. *Zarb* to faktycznie zbiór makr, który podczas instalacji wkomponowuje się w edytor tekstu programu *Microsoft Word* i uruchamia się bezpośrednio z tego edytora, co dodatkowo ułatwia korzystanie z tego programu, gdyż większość materiałów (teksty, listy słówek itp.) nauczyciele mają zapisane zwykle właśnie w formie dokumentu tekstowego. Nie ma więc potrzeby uruchamiania dodatkowego programu do wykonania ćwiczeń. Po instalacji programu w edytorze *Microsoft Word* w zakładce *Dodatki* widoczne są dodatkowe paski narzędzi i ikony poszczególnych funkcji (rys. 2). Każda ikona oznacza inny typ ćwiczenia (z wieloma szczegółowymi dodatkowymi opcjami).



Rys. 2

Program *Zarb* oferuje łącznie ponad 70 różnych form ćwiczeń w kilku podstawowych kategoriach, takich jak:

- **Ćwiczenia z lukami** – stanowią one często stosowaną formę ćwiczeń sprawdzających kompetencję leksykalną i gramatyczną uczniów, jak również rozumienie tekstu czytanego. *Zarb* zastępuje wybrane litery lub grupy liter lukami, wykonuje ćwiczenia typu *cloze* (automatyczne zastępowanie co drugiego, trzeciego itd. wyrazu luką). Dostępna jest opcja przestawiania liter w wybranych wyrazach. Nauczyciel może również dowolnie określić formę luki (linia ciągła, podkreślniki w liczbie odpowiadającej brakującym w wyrazie literom, symbole itp.), modyfikując w ten sposób stopień trudności ćwiczenia.
- **Krzyżówki i zagadki** – to dla uczniów bardzo atrakcyjny typ ćwiczeń, gdyż łączą one

**In diesem Suchrätsel sind
6 Wörter versteckt.**

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	S	A	K	C	H	B	V	R
2	Z	L	I	W	I	A	X	K
3	I	K	R	I	M	N	I	V
4	T	A	S	B	B	A	Ö	U
5	R	P	C	I	E	N	J	Y
6	O	F	H	R	E	E	Ö	J
7	N	E	E	N	R	S	D	Ö
8	E	L	X	E	E	B	V	D

Duplikat ohne Füllbuchstaben:

	A	B	C	D	E	F	G	H
1			K		H	B		
2	Z		I		I	A		
3	I		R		M	N		
4	T	A	S	B	B	A		
5	R	P	C	I	E	N		
6	O	F	H	R	E	E		
7	N	E	E	N	R			
8	E	L		E	E			

Rys. 3

naukę z zabawowym charakterem aktywności. Samodzielne wykonanie krzyżówek i zagadek językowych jest jednak bardzo czasochłonne i z pewnością będzie nastęcać sporo trudności. Program *Zarb* pozwala natomiast wykonać kilka form krzyżówek, których stworzenie po wprowadzeniu listy wyrazów odbywa się zaledwie jednym kliknięciem. Program tworzy krzyżówki do zaznaczonego tekstu lub listy słów, ponadto układa krzyżówkę z wyrazów zawierających wspólną literę bądź grupę liter (funkcja *Krzyżówka „Grzebień”*) oraz wyszukiwanki wyrazowe (funkcja *Ukryte wyrazy* – rys. 3) o dowolnie wybranej wielkości i określonym przez użytkownika stopniu trudności (ukrycie wyrazów w pionie, poziomie, ukośnie itp.).

■ **Ćwiczenia językowe** – ponieważ program rozpoznaje kilka języków (niemiecki, angielski, francuski, holenderski, hiszpański, włoski, polski i łacinę) można przy jego użyciu tworzyć ćwiczenia zastępowania lukami wybranych przez użytkownika części mowy (funkcja *Luki (części mowy)*). Ponadto program generuje ćwiczenia z koniugacji czasowników niemieckich w czasie teraźniejszym (funkcja *Konjugation: Deutsche Verben*), ćwiczenia do czasowników mocnych języka niemieckiego w formie tabeli (funkcja *Starke Verben – Stammformen*) oraz zastępuje zaznaczone pogrubieniem w tekście czasowniki ich formami bezokolicznikowymi i generuje lukę do uzupełnienia. Dzięki funkcjom *Synonimy* i *Antonimy* do wybranego słowa podane zostaną odpowiednio wyrazy synonimiczne bądź antonimiczne.

■ **Ćwiczenia z przedstawianiem wyrazów, zdań i tekstów** – ćwiczenia tego typu dają szczególnie dużo możliwości wykorzystania podczas lekcji, zwłaszcza na poziomie elementarnej biegłości językowej w treningu poprawnego ortograficznie pisania. Program *Zarb* posiada w tym zakresie następujące

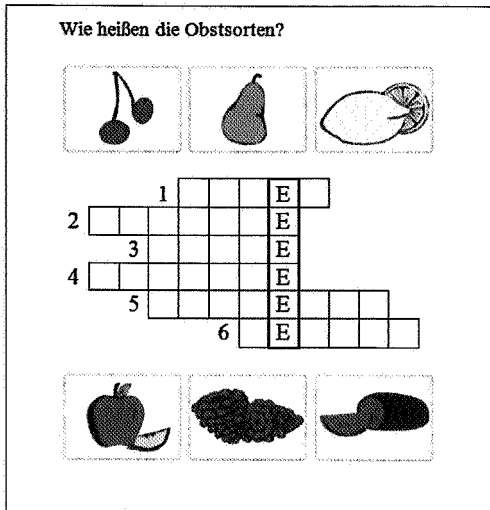
funkcje: zamienia litery w środku wyrazu poza pierwszą i ostatnią literą (funkcja *Luka w środku wyrazu*), zamienia miejscem wyrazy w zdaniu (funkcja *Wymieszaj wyrazy w zdaniu*), tworzy też z tekstu według zdań lub akapitów ćwiczenie przyporządkowania (funkcja *Dopasuj elementy*). Ciekawą formą ćwiczenia o charakterze gry dydaktycznej jest funkcja *Tekst z błędami*, która w zaznaczonym tekście generuje błędy przez zastąpienie przypadkowo wybranych liter innymi. Po korekcie tekstu poprawne litery mogą utworzyć dowolne, określone przez użytkownika hasło.

Przy bardziej złożonych funkcjach ze wszystkich wyżej opisanych kategorii ćwiczeń pojawia się dodatkowe okno dialogowe, w którym można dokładniej określić inne zaawansowane ustawienia, np. dostosować stopień trudności ćwiczenia bądź dołączyć rozwiązanie dla nauczyciela. Przy większości ćwiczeń automatycznie generowane jest również polecenie (jak na rys. 3), które oczywiście można dowolnie zmodyfikować.

Tak łatwo wykonane ćwiczenia warto wzbogacić dla lepszej wizualizacji treści odpowiednim materiałem graficznym. W tym celu mogą posłużyć dostępne w internecie zbiory obrazków opracowane dla zastosowań dydaktycznych. Ich przewaga nad wyszukiwarkami internetowymi jest znacząca: zostały opracowane z myślą o nauczycielach języków obcych, zgromadzone w nich i udostępnione obrazki posiadają jednolitą formę graficzną, są uporządkowane i pogrupowane w typowe kategorie i zakresy tematyczne, jak *Czynności dnia codziennego*, *Owoce*, *Części ciała*, *Ubranie* itp. Zamieszczony przykład (rysunek 4) został wykonany z wykorzystaniem programu *Zarb* i grafiki ze strony <https://www.esl-library.com/>².

Do głównych zalet przedstawionych wyżej generatorów ćwiczeń należy z pewnością zaliczyć możliwość znacznego automatyzowania pewnych etapów w pracy nauczyciela i przyspieszenia wykonania materiałów dydaktycznych. Dzięki temu wiele często powtarzanych, pracochłonnych i monotonna czynności może zostać

² Podobny materiał graficzny dostępny jest bezpłatnie również na stronie internetowej <http://www.schulbilder.org/> oraz <http://classroomclipart.com/>.



Rys. 4

wykonanych jednym kliknięciem. Oczywiście ćwiczenia wykonane przy użyciu przedstawionych programów mają głównie charakter receptywny i reproduktywny, co w żaden sposób nie umniejsza ich wartości jako pomocy w przygotowaniu zajęć, gdyż dzięki temu nauczyciel więcej czasu może poświęcić na planowanie koncepcji lekcji, nie ograniczając swojej kreatywności i inwencji przez trudności czysto techniczne. Istotnym atutem jest też łatwość i intuicyjność obsługi powyższych programów. Korzystanie z nich nie wymaga od użytkownika szczególnych, specjalistycznych umiejętności i kompetencji. Ponadto raz przygotowany i zapisany w wersji elektronicznej materiał nauczyciel może łatwo zmodyfikować i dostosować optymalnie do potrzeb innej klasy, grupy i indywidualnego ucznia. Przedstawione narzędzia pozwalają więc praktycznie realizować zasadę indywidualizacji nauczania, gdyż wykonanie kilku wersji tego samego ćwiczenia o różnym stopniu trudności nie jest problematyczne i czasochłonne.

Programy te mają wszechstronne zastosowanie i pozwalają przygotować materiał dydaktyczny praktycznie do wszystkich faz zajęć lekcyjnych, od prezentacji przez fazę ćwiczeń po wykonanie zadań kontrolnych, sprawdzianów, testów, materiałów do gier dydaktycznych, kart pracy i folii. Dodatkowo można uatrakcyjnić je, doda-

jąc elementy graficzne. Kwestią nie bez znaczenia jest też estetyka wykonanych w ten sposób materiałów dydaktycznych, które z pewnością działają zachęcająco i motywująco na ucznia, świadcząc jednocześnie o profesjonalizmie warsztatu pracy nauczyciela.

W przypadku zaprezentowanych w tekście generatorów ćwiczeń można też pokusić się o zmianę dotychczasowego paradygmatu dominującego w szkole, co postulują między innymi M. Koenig (1999) oraz H. Freibichtel (2000), i pozwolić uczniom wykonywać własne ćwiczenia, przez co z konsumenta w procesie dydaktycznym staną się producentem. Idea angażowania uczniów w tworzenie własnych ćwiczeń znajduje już częściowo odzwierciedlenie w podręcznikach do nauki języka niemieckiego. I tak w książce ćwiczeń podręcznika *sowieso 3* wydawnictwa *Langenscheidt* został zawarty obszerny trening z przykładami, w jaki sposób uczniowie mogą przygotować ćwiczenia językowe dla siebie samych bądź innych uczniów.

Uciążliwe i czasochłonne czynności, jak układanie tekstów z lukami lub krzyżówek, pozwalające jednak tworzyć ciekawe i atrakcyjne ćwiczenia dzięki odpowiednim narzędziom, mogą być wykonane w ciągu zaledwie kilku minut. Różnorodność zastosowań oraz łatwa obsługa czynią z przedstawionych programów przydatną i bardzo uniwersalną pomoc w planowaniu i przygotowywaniu zajęć dydaktycznych.

Bibliografia:

- Freibichtel H. (2000), *Multimedia und Internetwerkzeuge zum Sprachenlernen*, w: E. Tschirmer, H. Funk, M. Koenig (red.), „Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien”, Berlin: Cornelsen Verlag, s. 110-131.
- Gajek E. (2002), *Komputery w nauczaniu języka obcego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grüner M., Hassert T. (2000), *Computer im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 14*, Monachium: Langenscheidt Verlag.
- Koenig M. (1999), *Lernende als Konsumenten und als Produzenten. Autorenwerkzeuge erschließen neue Möglichkeiten*, „Fremdsprache Deutsch” nr 2, s. 26-33.
- Syso M. M. (2009), *E-learning w szkole*, „E-mentor” nr 1 (28), s. 23-31.

(luty 2010)

Anna Turuła¹
Katowice



Nauczyciele języków obcych, moodlemy się!

Nowe technologie w edukacji – ze szczególnym uwzględnieniem nauczania/uczenia się języków obcych – to temat, który od jakiegoś czasu pojawia się w tytułach komunikatów konferencyjnych bądź w branżowych publikacjach. Czy należy dać się porwać temu trendowi? Czy raczej odwołać się do zdroworozsądkowego stwierdzenia, że program komputerowy, interaktywna gra edukacyjna i sieć jako taka nigdy w pełni nie zastąpią nauczyciela i bezpośredniego z nim kontaktu? Mój prywatny wybór – dać się porwać w granicach zdrowego rozsądku – można pewnie przyjąć z pobłażliwym, nieco ironicznym uśmiechem: złoty środek, nic odkrywczego, czy warto w ogóle pisać (i czytać) artykuł, którego punktem wyjścia – a pewnie i konkluzją – jest komunał. Mimo to zachęcam do cierpliwości, bo to, co chcę przedstawić, to komunał spersonalizowany i osadzony w praktyce edukacyjnej.

W tym osobistym spojrzeniu dydaktyka do niedawna wyłącznie „oflajnowego” postaram się pokazać, że świat nowych technologii, który przeciętnemu nauczycielowi często jawi się jako *terra incognita* – a więc *terra periculosa* – jest do oswojenia. Spróbuję też przekonać, że warto ten świat oswoić do realizacji idei i zadań od dawna w glotodydaktyce znanych i popieranych, ponieważ wirtualne środowisko edukacyjne może przydać im atrakcyjności i, co chyba ważniejsze, otworzyć nowe możliwości ich realizacji. Przy tym wszystkim zamierzam pokazać granice zdrowego rozsądku, które wynikają z refleksji dwojakiego rodzaju. Z jednej strony wykorzystanie nowych technologii w nauczaniu języków obcych powinno oznaczać stare po nowemu: przemyślany wybór wirtualnych metod i narzędzi pracy do realizacji zasad,

które i tak wyznajemy, często w połączeniu z nauką tradycyjną jako *b-learning* (z ang. *blended learning*). Postaram się więc pokazać stare pryncypia w nowych wirtualnych szatach. Z drugiej strony jednak jestem przekonana, iż niedobrze byłoby, jeśli nasz skok w wirtualną nadprzestrzeń miałby oznaczać nowe po staremu: wepchnięcie nowych technologii w stare koleiny modelu pracy, w którym centralne miejsce zajmuje nauczyciel i na nim spoczywa cała odpowiedzialność za przebieg i efekty e-edukacji. Pomijając szkody dydaktyczne, nauczyciel, który chce całkowicie kontrolować edukację w świecie nowych technologii, to nauczyciel, który przestaje żyć w realnym świecie z powodu chronicznego braku czasu. Zakreślając granice zdrowego rozsądku, postaram się pokazać, jak tego (próbować) uniknąć.

Nowe technologie w edukacji to temat na tyle szeroki, że wykracza poza ramy pojedynczego artykułu. Dlatego obiecane powyżej wątki będę rozwijać – jak w tytule – głównie w odniesieniu do platformy e-learning Moodle. Pokażę też, choć w znacznie węższym zakresie, możliwości wykorzystania do e-edukacji językowej oprogramowania społecznego, takiego jak wiki i podomatic. We wszystkich tych przypadkach skoncentruję się na sprawach dydaktyki. Niemniej, czytelnik szukający technicznego e-know-how znajdzie w moim artykule (przynajmniej częściowe) odpowiedzi na swoje pytania.

■ Nowe technologie – dajmy się porwać

Przekonywanie czytelnika-dydaktyka, by dał się e-porwać, można zacząć od kolejnego komu-

¹ Dr Anna Turuła jest adiunktem i kierownikiem Zakładu Dydaktyki Języka Angielskiego w Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie.

nafu – *Nie walcz – przyłącz się* (*If you can't beat them – join them*) – który, zaadaptowany do kontekstu edukacyjnego, oznacza, że skoro nasi uczniowie – cyfrowi tubylcy (*digital natives*) – już przebywają i dobrze funkcjonują w rzeczywistości wirtualnej, to zamiast zapraszać ich na lekcję do naszego świata, powinniśmy ich edukować w środowisku dla nich naturalnym. Dla kogoś urodzonego lata przed upowszechnieniem internetu oznacza to cyfrową emigrację (*digital immigrants*).

■ Dlaczego warto emigrować?

Filozofia *Nie walcz – przyłącz się*, choć brzmi jak napis na koszulce, jest dość dobrze osadzona w pedagogice i opisywana przez wielu teoretyków. Jej ślad znajdujemy, między innymi:

- w modelach edukacyjnych R. A. Steinera i M. Montessori (Stein 2003) z ich szczególnym naciskiem na autonomię dziecka i respektowanie potrzeb ucznia, wynikających z jego indywidualnych uzdolnień i upodobań,
- w teorii inteligencji wielorakich (*multiple intelligences*) H. Gardnera (1983), w myśl której inteligencja jest umiejętnością znajdowania nowych rozwiązań na podstawie wcześniejszych doświadczeń i w obrębie pewnych określonych preferencji i predyspozycji. Swoją drogą coraz bardziej uzasadnione wydaje się wydłużenie listy inteligencji wielorakich o inteligencję cyfrową (*digital intelligence*), która byłaby wirtualnym odpowiednikiem inteligencji naturalnej (*natural intelligence*), oraz o specjalne cyfrowe postacie inteligencji cyfrowej: inter- (oprogramowanie społeczne) i intra- (np. blogowanie) – personalnej,
- w diagnozie J. Holta (1975a, 1975b), dotyczącej tego, jak i dlaczego dzieci (nie) uczą się, z której wynika zalecenie, aby pamiętać, iż uczący się powinien podążać za swoimi zainteresowaniami, a nie starać się zadowolić nauczyciela, oraz, że uczyć skutecznie można tylko wtedy, gdy dotrzymuje się uczniowi kroku. Tę ostatnią wskazówkę (angielskie *pacing*) znajdziemy też wśród zasad programo-

wania neurolingwistycznego (NLP – Bandler, Grinder 1979),

- w deweyowskim uczeniu przez doświadczenie/doświadczanie (*experiential learning*; Dewey 1938), w myśl którego skuteczna edukacja polega na wykorzystywaniu dotychczasowego doświadczenia ucznia, pozwalając mu jednocześnie nabywać nowe umiejętności w działaniu, zgodnie z konfucjańską zasadą *Powiedz mi, a zapomnę; pokaż mi, a zapamiętam; zaangażuj mnie, a nauczę się*.

Przyjęcie do wiadomości przedstawionych wyżej argumentów, przemawiających za stosowaniem nowych technologii, nie oznacza, że nauczyciel ma się udać na permanentną emigrację cyfrową. Doświadczenia płynące z różnych środowisk e-edukacyjnych pokazują, że najlepszym obecnie rozwiązaniem jest b-learning, będący zrównoważonym połączeniem kształcenia on- i offline, przy czym proporcje te będą indywidualnie różne, w zależności od specyfiki kontekstu, w którym działamy. Natomiast z całą pewnością decyzja o tym, żeby dać się porwać edukacji cyfrowej, oznacza *gotowość* do wejścia na – dla wielu z nas – obce i nieprzyjazne terytorium. Gotowość, o której piszę, powinna wynikać ze świadomości, że e-learningu można nie lubić, ale trzeba go znać i stosować ze wszystkich tych powodów, o których wyżej pisałam. Powinna ona być też efektem konstatacji, że, mimo iż nowe technologie nigdy nie zastąpią nauczyciela (co powtarzają dla dodania sobie otuchy e-sceptycy), nauczyciele, którzy potrafią je z powodzeniem stosować, najprawdopodobniej zastąpią tych, którym cyfrowe kształcenie jest obce².

■ Dajmy się porwać, bo jest tyle możliwości...

Moje własne bliższe spotkanie z nowymi technologiami w nauczaniu języków obcych rozpoczęło się w 2007 r. od udziału w projekcie *EL Outreach* prowadzonym przez British Council Polska. Celem tego przedsięwzięcia było upowszechnienie wiedzy z zakresu wykorzystania

² co powtarzam za M. Kurek, z którą pracuję.

mediów elektronicznych w glottodydaktyce. Dotychczas, korzystając z know-how zdobytego w trakcie wspomnianego szkolenia, wdrożyłam kilka projektów e-learningowych: seminarium licencjackie na specjalnie w tym celu założonej stronie wiki, kurs przygotowawczy do ustnej matury w specjalnie założonej audioklasie na www.podomatic.com i około 10 kursów na platformie Moodle. Opisałam te przedsięwzięcia w innych publikacjach (Turula 2008, Turula 2009), ograniczę się więc do krótkiej ich prezentacji, zaczynając od projektów starszych, czyli seminaryjnej wiki i audioklasy.

Strona wiki założona dla seminarium licencjackiego pełniła rolę archiwum/portfolio kursu, ponieważ zostały na niej zachowane wszystkie projekty wykonane przez studentów. Była też swoistą Wikipedią dydaktyki cyfrowej z odrębnymi stronami poświęconymi każdej z omawianych na seminarium nowych technologii. Pełniła też rolę przestrzeni społecznej, w której każdy miał swój zindywidualizowany profil z jednej strony, z drugiej zaś współredagował całość, importując materiały, z którymi mogli zapoznać się pozostali uczestnicy przedsięwzięcia.

Prace seminaryjne były prowadzone metodą projektów z uwzględnieniem willisowskiego (Willis 1996) zadaniowego modelu uczenia (się). W konsekwencji każda z sesji warsztatowych były rozbita na trzy fazy: fazę przedzadaniową, w czasie której studenci zapoznawali się z konkretną techniką cyfrową i eksperymentowali, wykonując zadanie/a wstępne; fazę projektu właściwego, wykonywanego w grupach on- i offline między dwoma kolejnymi spotkaniami; fazę informacji zwrotnej, podczas której grupy oceniały się nawzajem i podczas której praca każdej grupy była przedmiotem ewaluacji prowadzącego seminarium.

W trakcie kursu zostały zrealizowane następujące projekty:

- wykorzystanie strony wiki do wprowadzenia i upowszechnienia dydaktyki z wykorzystaniem *Europejskiego portfolio językowego*,
- wykorzystanie programu *Windows Moviemaker*

do rozwijania sprawności produktywnych ucznia,

- wykorzystanie programu *Google Earth* w procesie akulturacji,
- praca z korpusem językowym jako forma nauczania formalnych aspektów języka.

Z kolei kurs przygotowawczy do matury ustnej z języka angielskiego na www.podomatic.com był przedsięwzięciem na znacznie mniejszą skalę. Został założony dla dwóch osób i trwał trzy miesiące. Każdy moduł przygotowania maturalnego był opracowany według tego samego scenariusza: obie uczestniczki kursu miały za zadanie zapoznać się z materiałem leksykalno-gramatycznym właściwym dla danego tematu i wykorzystać go w prezentacji ustnej. Zapis takiej prezentacji był następnie poprawiany przez nauczyciela i nagrywany w formie podcastu w specjalnej audio-klasie stworzonej na stronie podomatic.com. W ten sposób powstało archiwum prezentacji na tematy maturalne, które zarówno nauczyciel, jak i obie uczennice mogli współedytować oraz pobierać w formacie mp3 i odsłuchiwać offline.

Obie opisane wyżej formy e-learningu są bardzo demokratyczne. Autor/administrator kursu ma wprawdzie częściową możliwość blokowania zawartości stron, on też zaprasza uczestników i decyduje, kto może wejść do wirtualnej klasy. Niemniej odpowiedzialność za formę i treść kursu, zawartość stron i ewentualne modyfikacje spoczywają w równym stopniu na wszystkich użytkownikach wiki bądź audioklasy. Większą możliwość kontroli nauczycielskiej nad przebiegiem kursu daje osobisty asystent internetowy (*Internet Classroom Assistant; ICA*), kurs online, który można założyć na www.nicenet.com³. Uznałabym pewnie tę możliwość za godną rozważenia, gdyby w moim życiu nie pojawił się Moodle, który – przez możliwości techniczne, które oferuje – łączy elementy demokracji i kontroli, pozwalając na współistnienie obu tych opcji w proporcjach, które odpowiadają indywidualnemu stylowi pracy konkretnego nauczyciela.

³ który poznałam dzięki K. Wróbel z Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Rybniku.

W przypadku prowadzonych przeze mnie na Moodle'u kursów przewaga demokracji nad kontrolą – lub odwrotnie – zależały od rodzaju kursu. Elastyczniejsze formy pracy były właściwe dla e-zajęć z dydaktyki przedmiotowej języka angielskiego, obowiązywała większa kontrola na kursach praktycznej znajomości języka angielskiego. We wszystkich tych przypadkach platforma Moodle pełniła rolę zasobowiska, linkowiska, forum dyskusyjnego, forum pytań i odpowiedzi, przestrzeni realizacji projektów, w tym projektów wspólnych na wewnątrzmoodle'owych stronach wiki, interaktywnego zeszytu ćwiczeń, portfolio zadań domowych oraz dziennika kursu z zapisem ocen i statystykami aktywności uczestników kursu.

Z perspektywy czasu wszystkie opisane wyżej projekty oceniam jako skuteczne i wpisujące się znakomicie we współczesne tendencje dydaktyczne (Turula 2008), ze szczególnym uwzględnieniem:

- edukacji zadaniowej (*Task-Based Learning*) ze zwróceniem uwagi na pracę metodą projektów. Umocowanie kursu online otwiera go na całą sieć internetowych zasobów, jednocześnie stwarzając możliwości działania wykorzystującego różne umiejętności językowe (czytanie, słuchanie, pisanie, mówienie). Daje to ogromne możliwości wykonania różnego rodzaju zadań językowych lub takich, w których język obcy jest tylko narzędziem, dającym dostęp do interesujących treści. Ten ostatni czynnik jest elementem
- pedagogiki doświadczenia (*experiential learning*), oznacza bowiem, że edukacja językowa będzie realizowana w działaniu i nie będzie sztuką dla sztuki. Jednocześnie bardzo ważne jest to, że uczeń porusza się w terenie, w którym jest bardziej gospodarzem niż gościem, co pozwala mu na wykorzystanie dotychczasowej wiedzy i umiejętności do nowych celów. Istotnym elementem e-learningu jest też fakt, iż przestrzeń wirtualna daje możliwość współdziałania, a więc i

- współuczucia się, ponieważ narzędzia internetowe, ze szczególnym wyróżnieniem – *nomen omen* – oprogramowania społecznego, znakomicie się nadają do takiej dydaktyki współpracy.

Do wszystkich tych argumentów przemawiających za e-learningiem należy dodać i te, że taka forma pracy (Turula 2009):

- jest motywująca, bo naśladuje działania, które nasz uczeń wykonuje na co dzień dla przyjemności,
- autonomizuje i usamodzielnia, ponieważ w meandrach sieci niemożliwa jest całkowita kontrola ze strony nauczyciela; ponadto, e-learning ma to do siebie, że to uczeń decyduje, kiedy i ile czasu chce poświęcić danemu ćwiczeniu online – w efekcie zarządzanie zasobami i czasem nauki jest w jego gestii,
- daje możliwość używania języka obcego w realnej komunikacji, w kontakcie z autentycznymi materiałami, w sposób dający poczucie, że język ten jest autentycznie potrzebny jako środek przekazu.

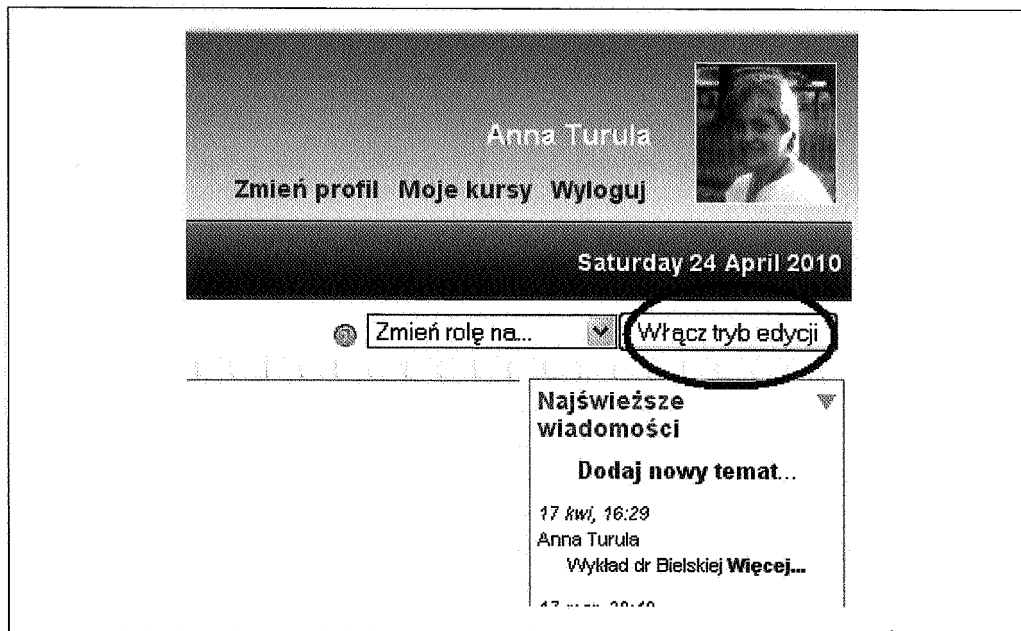
■ Dajmy się porwać, bo nie taki diabeł straszny...

Przekonywanie czytelnika do emigracji cyfrowej celowo zaczęłam od wtrętu autobiograficznego, żeby pokazać, że sama nie jestem w dziedzinie nowych technologii żadnym ekspertem – jestem, jak pewnie większość moich czytelników, z wykształcenia filologiem – i, co więcej, e-learning uprawiam od całkiem niedawna. Chcę przez to powiedzieć, że obsługa klas wirtualnych nie jest szczególnie skomplikowana. Tak naprawdę, żeby prowadzić kurs na Moodle'u⁴, wystarczy poruszać się po internecie w dość ograniczonym zakresie, takim jak przeglądanie stron internetowych bądź odebranie i wysłanie poczty; trzeba też umieć obsłużyć edytor tekstu (np. MS Word) w zakresie wyboru kroju, wielkości i koloru

⁴ lub wiki, którą obsługuje się według podobnego schematu, o którym zaraz; podomatic działa na innej, choć równie prostej zasadzie (patrz tutorial pod adresem <http://www.theconsultants-e.com/camtasia/PodcastingTutorial1/PodomaticTutorial1.html>; wprawdzie komentarz instruktażu jest po angielsku – który nie każdy musi znać – ale łatwo go zrozumieć, ponieważ całość wyłożona jest po polsku).

zczionki, wstawiania tabel i obrazów i innych dość już powszechnie używanych funkcji. Wszyst-

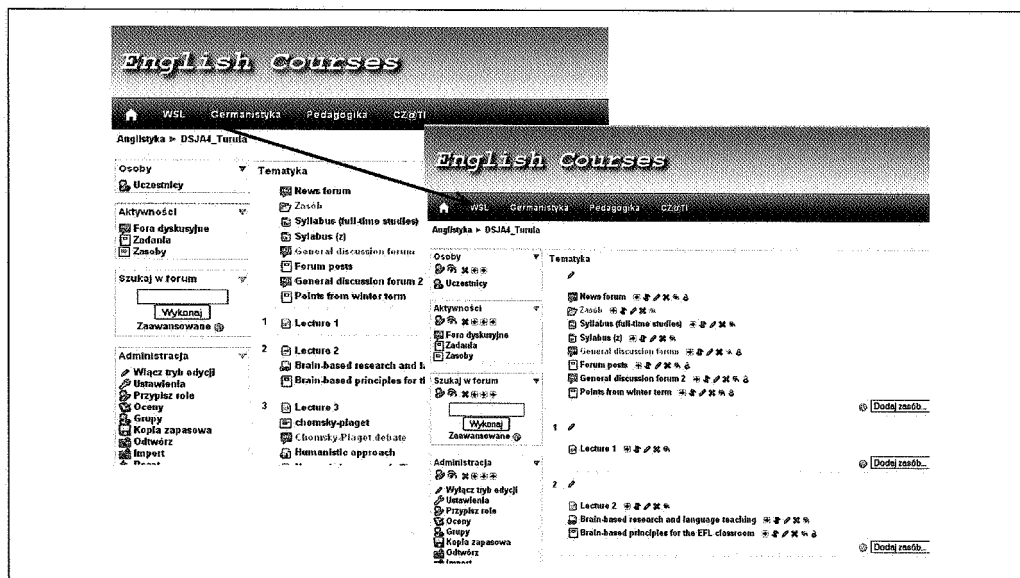
ko to jest tak proste dzięki funkcji WŁĄCZ TRYB EDYCJI (rys. 1).



Rysunek 1. „Włącz tryb edycji”.

która zmienia interfejs kursu na platformie e-learningowej (lub strony wiki) w plik, który możemy

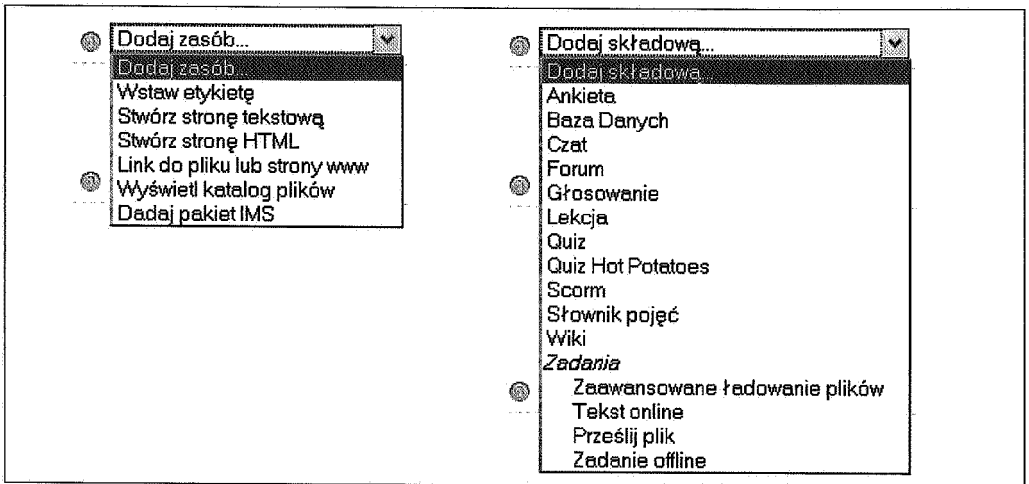
edytować jak dokument, czyli wprowadzać interesujące nas zmiany (rys. 2).



Rysunek 2. Zmiana interfejsu z trybu normalnego na tryb „edytuj”.

Zmiany, o których mowa, to dodawanie różnych form aktywności, które każdy z nas zna z jednej strony z sieci (czat, forum, blog, stro-

na wiki, która jest opcją w Moodle'u itd.) a z drugiej strony z klasy w realnym świecie (zadanie domowe; biblioteka zasobów i inne – rys. 3).

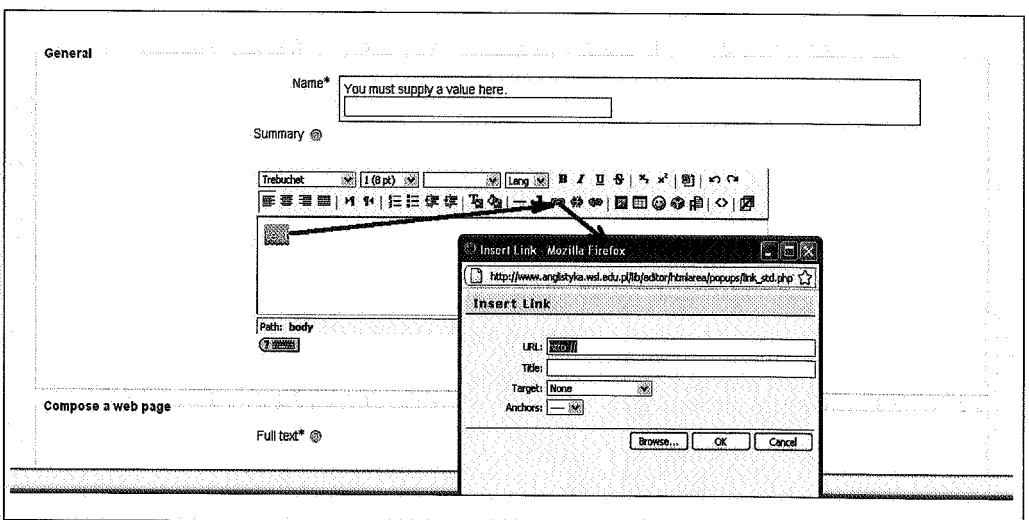


Rysunek 3. Zasoby i składowe.

Jeżeli chodzi o rozwiązanie szczegółowe, to nauczyciel prowadzący kurs na Moodle'u może między innymi:

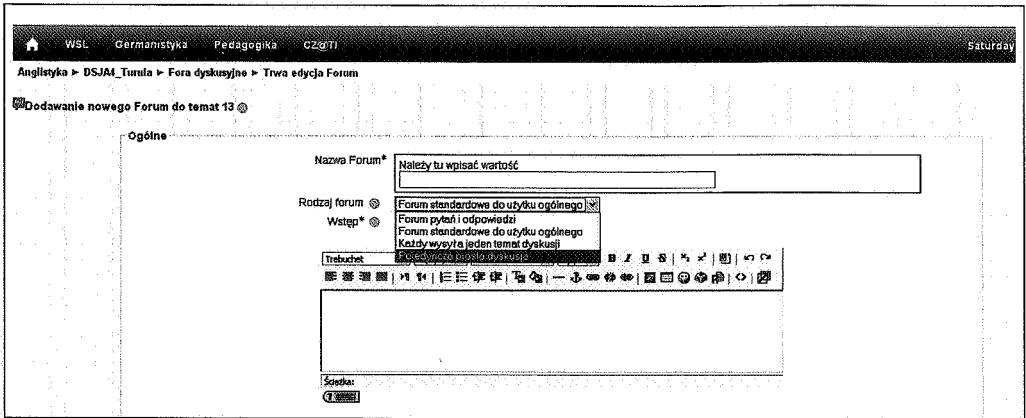
- założyć stronę tekstową (rys. 4), by umieścić na niej materiał, będący przedmiotem pracy grupy uczniów. Wybrane elementy tekstu można zaopatrzyć w odsyłacze zewnętrzne

– np. występujące w tekście trudne słowa podlinkować do słownika internetowego – lub wewnętrzne – np. sprawić, że klikając w interesującą strukturę gramatyczną czytający przenosi się do specjalnej strony zawierającej komentarz gramatyczny,



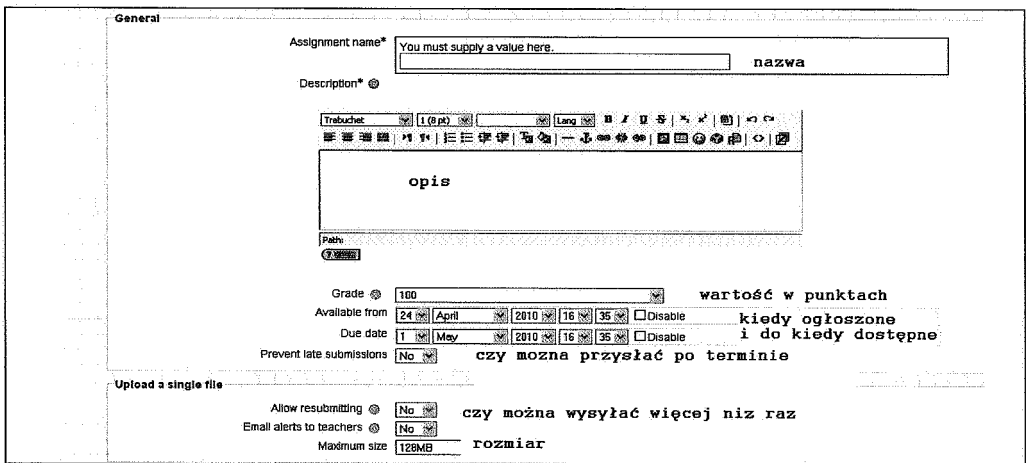
Rysunek 4. Strona html; opcja: wstaw połączenie zewnętrzne (np. istnieje możliwość wstawiania połączeń wewnętrznych, do składowych i zasobów znajdujących się na kursie).

■ otworzyć forum dyskusyjne, gdzie można kontynuować debatę rozpoczętą w klasie (rys. 5),



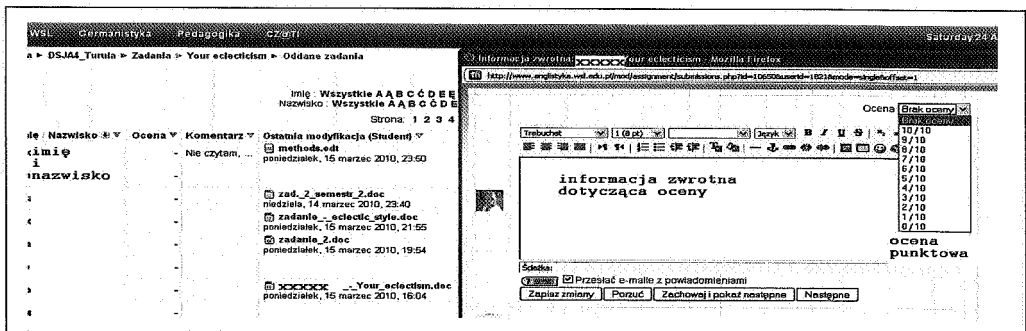
Rysunek 5. Zakładanie forum dyskusyjnego; opcja: pojedyncza dyskusja.

■ zadać zadanie domowe (rys. 6).



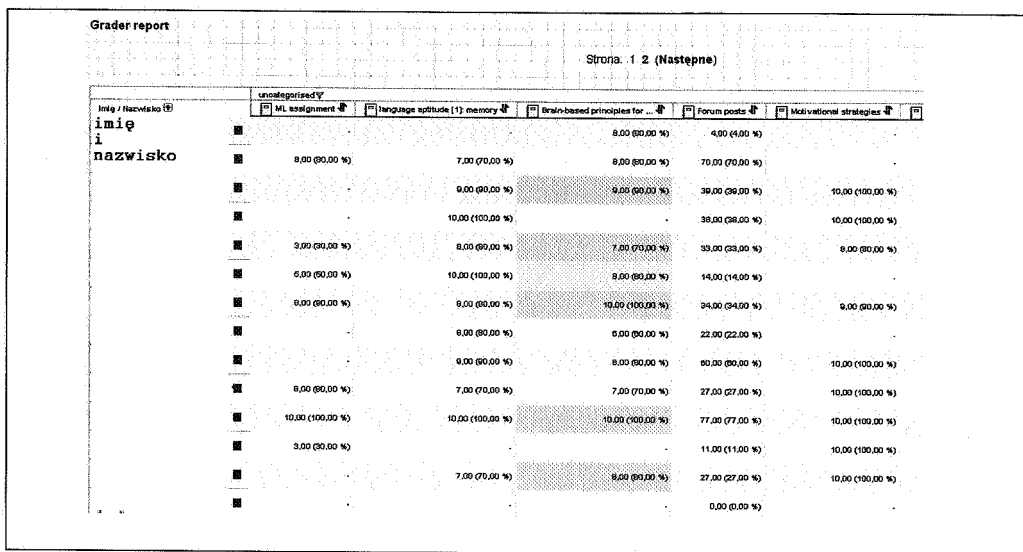
Rysunek 6. Zadanie domowe.

■ i je ocenić (rys. 7).



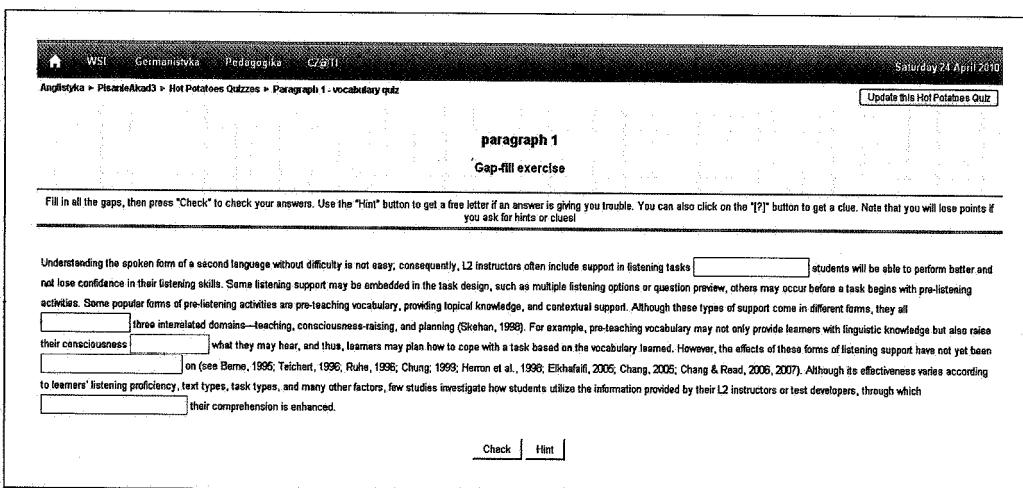
Rysunek 7. Interfejs oceny zadania.

Ocena – liczbowa, punktowa bądź procentowa – jest automatycznie odnotowana w elektronicznym dzienniku (rys. 8), w którym każdy uczeń ma wgląd w swoje oceny.



Rysunek 8. Dziennik elektroniczny (oceny mogą być również zapisane wg systemu szkolnego (1.0 – 6.0)).

■ zamieścić ćwiczenie interaktywne⁵ (rys. 9),



Rysunek 9. Przykładowe ćwiczenie interaktywne

■ i wiele innych, na których opisanie nie pozwalała objętość pojedynczego artykułu. Co istotne, wszystkie te formy aktywności za-

kładają się na Moodle'u za pomocą kilku kliknięć: wszystkie decyzje dotyczące treści i formy zadań nauczyciel podejmuje – w trybie edycji – wybie-

⁵ Tekst do uzupełnienia to fragment artykułu Chang (2009), dostępnego na: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume-13/ej50/ej50a1/>.

rając opcje z poszczególnych menu. Każdy taki wybór można w dowolny sposób i w dowolnym momencie zweryfikować, uaktualniając (*update*) konkretną składową.

Dajmy się porwać... po nowemu

Moodle jako taki, a także wielorakość oferowanych przez tę platformę e-learningową możliwości, to dla nauczyciela wielka szansa. Przede wszystkim, zgodnie z cytowaną wcześniej filozofią – *Nie walcz – przyłącz się*, – edukacja online jest wysoce motywująca, daje możliwość uczenia w działaniu i – co ważne i do czego jeszcze wrócę – autonomizuje ucznia, zostawiając w jego rękach decyzję, kiedy, jak długo i, do pewnego stopnia, w jaki sposób wykona zadanie. Sama różnorodność form e-aktywności stwarza szansę indywidualizacji metod nauczania przez dopasowanie zadań do indywidualnych preferencji i stylów uczenia.

Różnorodność ta jednak – czego nie zamierzam ukrywać – może stać się przekleństwem nauczyciela, wciągnąć go i zaabsorbować do tego stopnia, że stanie się on nie emigrantem cyfrowym a cyfrowym tułaczem pozbawionym niemal całkowicie życia w świecie realnym. Taki stan całkowitego zanurzenia nauczyciela w e-learningu nie powinien mieć miejsca, nie tylko dlatego, iż jest szkodliwy dla niego jako człowieka (nauczycielu, pomyśl o wzroku, kręgosłupie i życiu rodzinnym), ale również dlatego, że jest niewłaściwy dydaktycznie (to uczeń powinien całkowicie się zanurzyć, nie nauczyciel). Myśl ta jest truizmem i nie zamierzam jej rozwijać. Skoncentruję się natomiast na stwierdzeniu, że sytuacja, w której edukacja cyfrowa angażuje nauczyciela w znacznie większym stopniu niż ucznia, jest powieleniem starego modelu edukacji z centralną postacią nauczyciela i ma niewiele wspólnego z tym, czy jest i jak działa dzisiejsza sieć, zwana też Web 2.0. Aby czytelnik mógł w pełni zrozumieć stawianą przeze mnie tezę, potrzebny jest krótki rys historyczny przestrzeni wirtualnej⁶.

Określenia Web 1.0 i Web 2.0 nie dotyczą dwóch różnych sieci www, lecz określają tendencje, które można dostrzec w kształcie tego, co nazywamy internetem w okresie jego funkcjonowania. Początkowo sieć www miała charakter statyczny: był to rodzaj zasobowiska, kolekcja stron tworzonych przez (stosunkowo) niewielu twórców dla wielu pasywnych użytkowników-czytelników. Zmiana „sieci czytelników” (Web 1.0) w „sieć pisarzy” (Web 2.0) rozpoczęła się na przełomie tysiącleci. Samo określenie Web 2.0, którego w swoim artykule z 1999 r. użyła Darcy DiNucci, upowszechniło się dzięki Konferencji Web 2.0 zorganizowanej przez Tima O’Reilly’ego i jego O’Reilly Media w 2004 r. Na tej konferencji właśnie po raz pierwszy na dużą skalę zaproponowano nowy, bardziej dynamiczny kształt internetu: sieć www w znacznej mierze współtworzona przez użytkowników, dającą im możliwość daleko idącego personalizowania zasobów i wpływania na kształt przestrzeni wirtualnej. W efekcie dzisiejszy internet to w równym stopniu zasobowisko, co przestrzeń prawdziwie społeczna: obszar osobistych inwestycji; miejsce, z którego już nie tylko się korzysta, ale które się współtworzy w specyficzny dla siebie, wysoce zindywidualizowany sposób.

Konstatacja powyższa nie może pozostać bez wpływu na filozofię uczenia online, obecny kształt i dynamika wirtualnego świata oznaczają bowiem, że platforma e-learningowa bądź zaadaptowane do celów edukacyjnych oprogramowanie społeczne podane uczniom jako gotowy produkt, do korzystania wyłącznie (choćby aktywnego w ćwiczeniach interaktywnych), jest anachronizmem. Przestrzeń wirtualnego kursu na Moodle’u albo wiki – jeśli ma być zgodna z filozofią Web 2.0 – powinna być raczej rodzajem filtra lub portalu, przez który wpuszczamy ucznia do wirtualnego świata. W świecie tym uczeń działa wprawdzie w określonym przez nauczyciela zakresie i zgodnie z nakreślonymi przez niego celami, ale działa też we właściwy dla siebie sposób, przez co kurs współtwo-

⁶ Przy opracowaniu korzystałam z następujących źródeł: • http://en.wikipedia.org/wiki/Web_2.0 • http://pl.wikipedia.org/wiki/Web_2.0 • <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> • <http://conferences.oreillynet.com/web2con/> • <http://www.darrenbarefoot.com/archives/2006/05/web-10-vs-web-20.html>.

rzy tak pod względem treści, jak i formy, nadając mu zupełnie nową jakość. Rozwijając powyższą myśl można stwierdzić, że edukację online nie bez powodu określa się mianem e-learning (e-uczenie się), a nie e-teaching (e-nauczanie), jako iż jedynie ten pierwszy termin jest synonimem aktywności poznawczej i osobistego doświadczenia intelektualnego.

W praktyce e-learning zgodny – z filozofią Web 2.0 – i, co ważne, znacznie odciążający nauczyciela – może oznaczać:

- otwarte forum dyskusyjne, na którym tematy debat zadają uczestnicy (nauczyciel ogranicza się – choć nie musi – do monitorowania i nagradzania aktywności),
- linkowisko, w którym podanie adresów stron internetowych nie jest wyłącznie informacją o dostępnych zasobach online; to miejsce, gdzie można dowiedzieć się, które z podanych linków są przydatne do nauki języka i dla kogo są przeznaczone. Sam nauczyciel jednak podaje tylko strony warte odwiedzenia; ich recenzją zajmują się uczniowie,
- filtr dostępu do innych przestrzeni wirtualnych – np. stron wiki, blogów (w tym audio- i wideoblogów), tweetów – które założą, opracują i poprowadzą sami uczniowie,
- filtr dostępu do przestrzeni wirtualnych zagospodarowanych przez innych – obcojęzycznych – użytkowników internetu, gdzie uczeń świadomie i analitycznie może przyglądać się pewnym formom e-aktywności (blog, wpis na forum itd.), zanim stworzy własne,
- przestrzeń ćwiczeń interaktywnych, które opracują w zakresie omówionego materiału leksykalno-gramatycznego sami uczniowie, posługując się pod nadzorem nauczyciela jednym z powszechnie dostępnych darmowych narzędzi⁷,
- i wiele innych.

Postępowanie takie nie eliminuje nauczyciela w ogóle, lecz przeznaczają mu rolę językowego przewodnika po internecie, a w odniesieniu do kursu, rolę opiekuna/recenzenta i współautora raczej niż jedyne wykonawcy. W efekcie e-dydak-

tyk 2.0 ma jeszcze odrobinę – choć uczciwie muszą przyznać, że niewiele – czasu na życie w świecie realnym; co więcej – i co może ważniejsze – uczy po nowemu: odchodzi od (wirtualnej) tablicy, oddaje pole uczniowi, aktywizuje go i przygotowuje do ustawicznego samokształcenia.

■ **Dajmy się porwać, mimo że rozwiązania systemowe nie są takie proste..., a może są?**

Poprzednie części artykułu zaprezentowały długą listę zalet platform e-learningowych, podstawowe know-how prowadzenia e-kursu na Moodle'u, jego filozofię zgodną z duchem Web 2.0 oraz pewien zasób praktycznych rozwiązań, dotyczących tak formy kursu, jak i systemu pracy w jego ramach. Reasumując, można więc zaryzykować stwierdzenie, że czytelnik ma prawo czuć się zachęcony, aby – zgodnie z (nad)używanym tu nagłówkiem – dać się porwać. Jeśli tak, to przyszła pora na szczerą: platforma e-learningowa taka jak Moodle – choć jej licencję udostępnia się nieodpłatnie – technicznie nie jest, niestety, „dla każdego”. Wynika to faktu, że, aby „Moodle'a postawić” potrzebny jest kosztowny w utrzymaniu serwer oraz stała opieka doświadczonego administratora⁸, na co nie każda szkoła może sobie pozwolić.

Czy to oznacza, że sytuacja jest bez wyjścia, a niniejszy artykuł nie jest wart papieru, na którym go wydrukowano? Bynajmniej. Nawet jeśli Moodle'a nie ma (jeszcze) w szkołach, to jest (już) na wszystkich szanujących się uczelniach. Jeżeli nauczyciele języków obcych (choć niekoniecznie tylko oni) zdecydują, że warto się „pomoodlić”, ich szkoła powinna nawiązać współpracę z lokalnym ośrodkiem akademickim, na którego serwerze może zostać założony kurs języka obcego dla uczniów i oddany do prowadzenia nauczycielom szkoły. Propozycja ta nie jest wyłącznie idealistyczną mrzonką – taka współpraca jest już lub staje się faktem w wielu miejscach w Polsce. W Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie,

⁷ Jednym z takich narzędzi jest program *Hot Potatoes* do pobrania na <http://hotpot.uvic.ca/>.

⁸ Za konsultację w tej sprawie dziękuję T. Walaskowi, z którym pracuję.

gdzie pracuję, w fazie zaawansowanych przygotowań jest projekt *Moodlandia@*, opierający się na opisanej wyżej współpracy między uczelnią a szkołami; projekt, którego realizacja rozpocznie się w nowym roku szkolnym/akademickim i o którym zapewne opowiem w następnym tekście.

Bibliografia:

- Bandler R. Grinder J. (1979), *Frogs into Princes*. Moab, UT: Real People Press.
- Dewey J. (1938), *Experience and Education*, New York: Macmillan.
- Gardner H. (1983), *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.
- Holt J. (1975a), *How Children Learn*, London: Penguin Books.
- Holt J. (1975), *How Children Fail*, London: Penguin Books.
- Stein B. (2003), *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*, Kielce: Jedność.
- Turula A. (2008), *Nauczyciel języków obcych jutro – o wykorzystaniu nowych technologii w kształceniu przyszłych nauczycieli*, referat wygłoszony na Konferencji PTN w Kaliszu.
- Turula A. (2009), *Teacher Friendly Technologies (the Moodle)*, „The Teacher” 71 (8-9), s. 6-8.
- Willis J. (1996), *A Framework for Task Based Learning*, London: Longman.

(maj 2010)

Programy, egzaminy, raporty, informacje

Przemysław E. Gębał'
Warszawa



„Ku wielokulturowej szkole w Polsce”² Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu edukacyjnego (w szkołach m. st. Warszawy)

„Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II, III etapu kształcenia” to pierwszy w historii dydaktyki języka polskiego jako drugiego materiał programowy przygotowany dla polskich szkół. Adresowany do wszystkich odpowiedzialnych za organizację i realizację kształcenia cudzoziemców w naszym systemie edukacyjnym dokument ten powstał pod kierunkiem organiza-

cyjnym Ewy Pawlic-Rafałowskiej – warszawskiego doradcy metodycznego języka polskiego i pod opieką merytoryczną piszącego te słowa. W skład grupy autorskiej weszli, poza wymienionymi, warszawscy doradcy metodyczni języka polskiego, języka angielskiego i edukacji wczesnoszkolnej: (w kolejności alfabetycznej) Elżbieta Brzezicka, Stenia Doroszuk, Barbara Janik-Płocińska, Agnieszka Marcinkiewicz, Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Mał-

¹ Dr Przemysław E. Gębał jest adiunktem w Zakładzie Glottodydaktyki Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego oraz w Katedrze Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Jagiellońskiego.

² Anna Bernacka-Langier, Elżbieta Brzezicka, Stenia Doroszuk, Przemysław E. Gębał, Barbara Janik-Płocińska, Agnieszka Marcinkiewicz, Ewa Pawlic-Rafałowska, Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska (2010), *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu edukacyjnego (w szkołach m. st. Warszawy)*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m. st. Warszawy.

gorzata Zasuńska oraz reprezentantka Biura Edukacji Urzędu m. st. Warszawy Anna Bernacka-Langier. Wszyscy wymienieni autorzy tego niemal trzystonowego materiału, prowadząc zajęcia z dziećmi cudzoziemskimi w warszawskich szkołach, sami doświadczyli potrzeby opracowania ram organizacyjnych i programowych dla nauczania polszczyzny jako języka drugiego.

Sam termin *język polski jako drugi* nie ma w Polsce prawie żadnych tradycji używania. Jak zauważa Władysław T. Miodunka, dotychczas pojawił się zaledwie w tytułach trzech polskich publikacji. Są to: „O przyswajaniu języka drugiego (obcego)” Janusza Arabskiego z 1985 r., „Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności” Ewy Lipińskiej z 2003 r. oraz „Lubię polski! Podręcznik do nauki języka polskiego jako drugiego dla dzieci”, autorstwa Agnieszki Rąbiej z 2009 r. Pierwszą jego próbę terminologicznego uściślenia proponuje W. T. Miodunka w swoim artykule zatytułowanym *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego* (Kraków 2010). Jego pojęcie uwzględnia propozycje opisu interesującej nas dyscypliny autorstwa dydaktyków francuskich, takich jak Jean-Pierre Cuq i Isabelle Gruca oraz anglojęzycznych: Davida Crystala, Keitha Johnsona i Helen Johnson³. Według W. T. Miodunki termin „nauczanie polszczyzny jako języka drugiego” będzie [...] używany w odniesieniu do nauczania języka polskiego w Polsce dzieci imigrantów i uciekinierów politycznych oraz dzieci należących do mniejszości narodowościowych, używających w środowisku rodzinnym języka innego niż polskiego”. W dalszej części swojej definicji W. Miodunka proponuje także objąć terminem *nauczanie języka polskiego jako drugiego* dzieci i młodzież polonijną uczącą się naszego języka w różnych krajach (Miodunka 2010).

Potrzeba opracowania propozycji programowej dla nauczania języka polskiego jako drugiego pojawiła się wraz z coraz pełniejszym udziałem naszego kraju w procesach integracji europejskiej i globalizacji gospodarczej. Przystąpienie Polski

do Unii Europejskiej w 2004 r. pociągnęło za sobą jeszcze większe ruchy migracyjne. W roku szkolnym 2007/2008 liczbę dzieci cudzoziemskich w warszawskich szkołach szacowano na ponad 2000 osób, zaś liczbę studentów zagranicznych studiujących na warszawskich uczelniach na ok. 2500 osób. Porównując te dane z informacjami zebranymi w latach wcześniejszych wyraźnie widać tendencję wzrostową. Konieczność przygotowania materiału programowego dla tej grupy uczniów dostrzeżona została również przez władze oświatowe. Wchodzące w życie od 1 stycznia 2010 r. nowe zapisy *Ustawy o systemie oświaty* regulują kwestię dzieci cudzoziemskich przebywających w Polsce i podlegających obowiązkowi szkolnemu. Zgodnie z nimi organy prowadzące szkoły będą zobowiązane do zapewnienia uczniom cudzoziemskim dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego oraz pomocy osoby posługującej się językiem kraju pochodzenia ucznia, zatrudnionej w charakterze tzw. asystenta nauczyciela.

„Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego dla I, II, III etapu kształcenia” jest wyjściem naprzeciw temu nowemu zapotrzebowaniu. Należy go jednak postrzegać jako materiał pionierski i w dużym stopniu próbny, który w zderzeniu z konkretnymi sytuacjami edukacyjnymi będzie mógł wykazywać znaczne niedociągnięcia. Jest on jedynie propozycją wyjściową i zgodnie z zamierzeniami autorów, dopiero po kilkuletniej próbie wdrażania proponowanych w nim rozwiązań i ich odpowiednio przeprowadzonej ewaluacji, powinna powstać jego wersja ostateczna.

Pakiet składa się z części teoretycznej, opisującej szczegółowo kluczowe założenia dydaktyczne zajęć z języka polskiego jako drugiego oraz z części praktycznej, zawierającej szereg materiałów użytecznych w organizacji pracy z dziećmi cudzoziemskimi. Zasadniczym jego celem jest ułatwianie integracji uczniów cudzoziemskich

³ Por. J.-P. Cuq, J. Gruca (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: PUG; D. Crystal (1989), *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge: CUP; K. Johnson, H. Johnson (red.) (1999), *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*, Oxford: Blackwell Publishers.

z nowym środowiskiem szkolnym, przy jednoczesnym poszanowaniu ich tożsamości i odrębności religijnej, kulturowej i językowej.

Część I publikacji prezentuje podstawowe założenia dydaktyczne ułatwiające realizację nakreślonych powyżej celów. Odnosi ją do dokumentów ważnych dla współczesnej dydaktyki języków obcych i drugich, wpisując się tym samym w nurt promocji wielokulturowości oraz różnorodności. Podstawę dydaktyczną niniejszego materiału stanowi przyjęty w 2001 r. przez Radę Europy „Europejski system opisu kształcenia językowego” („*Common European Framework of References for Languages*” / CEFR) dokument, którego celem jest promocja różnorodności Europejczyków oraz rozwijanie ich kompetencji międzykulturowej w ramach efektywnego kształcenia językowego. Inne, ważne z perspektywy tego produktu założenia, wyrastają z najnowszych opracowań traktujących o:

- zintegrowanym kształceniu/nauczaniu przedmiotowo-językowym (CLIL), łączącym kształcenie językowe z elementami nauczania innych przedmiotów szkolnych,
- roli i istocie wspierania autonomii uczących się, wyrażającej się w postaci standardów *Europejskiego portofolio językowego* – narzędzia pomagającego uczniowi zdefiniować własne cele i dążenia edukacyjne, określić mocne i słabe strony, dobrać techniki i strategie uczenia się, a także dokonywać systematycznej samooceny kształcenia językowego,
- *Computer-Assisted Language Learning* (CALL), czyli o wprowadzaniu do nauczania języków obcych nowoczesnych narzędzi technologii informacyjnej, takich jak np. komputer oraz internet, otwierających szerokie możliwości dla organizowania procesów dydaktycznych zorientowanych międzykulturowo.

Całości koncepcji pakietu przyświeca sześć założeń określających jego charakter merytoryczny i dydaktyczny. Są to:

1. Promowanie wielojęzyczności i różnorodności kulturowej jako nadrzędnych celów współczesnej edukacji europejskiej.
2. Rozwijanie kompetencji kulturowych i międzykulturowych zarówno dzieci cudzoziemskich, jak i polskich uczniów.
3. Wprowadzanie tzw. zadaniowych form pracy na zajęciach.
4. Integracja kształcenia językowego ze zdobywaniem wiedzy z innych przedmiotów szkolnych w myśl wspomnianej już koncepcji CLIL.
5. Wykorzystanie technologii informacyjnych w rozwijaniu umiejętności i kompetencji językowych oraz kulturowych (CALL).
6. Uwzględnianie możliwości poznawczych i potrzeb uczniów cudzoziemskich z dysfunkcjami np. dysleksją.

Część II publikacji stanowi właściwy program nauczania języka polskiego jako drugiego, który uwzględnia założenia nowej podstawy programowej do nauczania języka obcego na poszczególnych etapach kształcenia w polskim systemie edukacyjnym (etap I – edukacja wczesnoszkolna /klasy I-III szkoły podstawowej, etap II – klasy IV-VI szkoły podstawowej; etap III – gimnazjum). Przewidziane do realizacji treści kształcenia i kryteria ich doboru zebrano w przypadku każdego etapu edukacyjnego w pięciu inwentarzach i katalogach: funkcjonalno-pojęciowym, tematycznym, gramatyczno-syntaktycznym, socjolingwistycznym i socjokulturowym. Propozycję realizacji wybranych treści ukazują zamieszczone w tej części pakietu scenariusze zajęć.

Program uwzględnia także realizację założeń podstawy programowej kształcenia ogólnego dla poszczególnych etapów edukacyjnych, co po przełożeniu na język konkretnych umiejętności uczących się, w przypadku nauczania języka polskiego jako drugiego, pozwala na doskonalenie sprawności ucznia w zakresie: znajomości środków językowych, rozumienia wypowiedzi, tworzenia wypowiedzi, reagowania na wypowiedzi oraz przetwarzania wypowiedzi.

Nowa podstawa programowa, mimo iż została opracowana po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej, nie uwzględnia jednak potrzeb kształcenia dzieci cudzoziemskich w polskich

szkołach. To zaniechanie staje się tym bardziej dokuczliwe, jeśli zauważymy, iż lansowana przez nią edukacja międzykulturowa może być faktycznie w pełni realizowana w klasach składających się z reprezentantów różnych kultur, co ma już coraz częściej miejsce w polskiej rzeczywistości edukacyjnej, natomiast nie istnieje w dokumencie programującym nowoczesne nauczanie w naszym kraju.

Tworząc program nauczania języka polskiego jako drugiego, posłużono się nową podstawą programową, jako punktem odniesienia dla organizacji kształcenia językowego. Proponowane przez nas sformułowania określające wymagania ogólne i szczegółowe są zbliżone swoim formatem do tych, opisujących założenia dla nauczania języków obcych nowożytnych w polskich szkołach. Uważamy też, że nowa podstawa programowa wymaga uzupełnienia o zapis dotyczący nauczania języka polskiego jako drugiego.

W części III zebrano narzędzia oraz procedury, które w znaczący sposób mogą ułatwić integrację młodego cudzoziemca z nowym środowiskiem szkolnym. W doborze odpowiednich narzędzi i metod pracy z uczniem cudzoziemskim pomocne okazały się uwzględnione w programie doświadczenia walijskie. Stanowiły one bazę powstania takich materiałów, jak instrukcja dla wychowawcy, prezentująca „krok po kroku” poszczególne etapy aklimatyzacji dziecka cudzoziemskiego w szkole oraz instrukcja ułatwiająca prawidłowe przygotowanie klasy na przyjęcie ucznia cudzoziemca. Dla dyrektorów szkół cennymi materiałami okazały się z pewnością formularze procedur dotyczących przyjmowania uczniów cudzoziemskich.

Część IV pakietu przedstawia propozycję wstępnej diagnozy umiejętności nowo przybyłego ucznia cudzoziemskiego. Pozwoli ona określić nauczycielowi poziom znajomości języka polskiego w odniesieniu do czterech podstawowych umiejętności językowych: czytania, mówienia, słuchania i pisania. Tym samym umożliwi prawidłowy wybór odpowiednich metod i technik w dalszej pracy z uczniem.

W części III i IV pakietu wykorzystano także materiały opracowane przez zespół ekspertów z Cardiff (Wielka Brytania). Dokumenty te to przede wszystkim: ocena umiejętności w odniesieniu do kompetencji słuchania, czytania, pisanie i mówienia (*Cardiff Assessment For EAL (CATE) (Listening, Reading, Writing, Speaking)*), arkusz diagnozy umiejętności ucznia cudzoziemskiego przeprowadzanej w jego języku ojczystym (*New Arrivals Checklist*) oraz procedury przyjęcia ucznia cudzoziemskiego (*New Arrivals Checklist for Class Teachers*).

Prezentowany dokument zakłada, iż nie jest możliwe osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej w zakresie języka polskiego jako drugiego bez rozwijania językowego ucznia w jego języku ojczystym. Sugeruje zatem szeroką współpracę szkoły z rodzicami/opiekunami prawnymi uczniów cudzoziemskich i uświadamianie im ich wagi i roli w rozwoju intelektualnym swoich dzieci. Stosowane materiały, uwzględniające istotę opisanego założenia, znajdują się w pakiecie procedur, zamieszczonym w końcowej części publikacji.

Pakiet został przygotowany dla Biura Edukacji Urzędu m. st. Warszawy.

Literatura

- Dębski R. (2009), *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w erze globalizacji i informatyzacji*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (wersja polska) (2003), Warszawa: CODN.
- Gębał P. E. (2009), *Nauczanie języków i kultur drugich. Rozwiązania systemowe na przykładzie Szwajcarii*, w: J. Mąkosza-Bogdan (red.), *Tradycja i perspektywy dialogu języków i kultur*, Warszawa: Wszechnica Polska, Szkoła Wyższa TWP, s. 157-164.
- Lipińska E. (2003), *Język ojczysty, język drugi, język obcy. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Miodunka W. T. (2003), *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Kraków: Universitas.
- Rabiej A. (2007), *Specyfika nauczania języków obcych dzieci na przykładzie języka polskiego jako obcego* (niepublikowana rozprawa doktorska), Kraków.

(styczeń 2010)

Maciej Mackiewicz, Justyna Wichłacz¹
Poznań



Jak promować język niemiecki wśród uczniów? Projekt *Deutsch-Wagen-Tour* w Polsce

Pozycja języka niemieckiego w polskich szkołach

Według ostatniego raportu o powszechności nauczania języków obcych w szkołach, języka niemieckiego jako przedmiotu obowiązkowego uczyło się w roku 2008 ok. 1.647.000 uczniów we wszystkich typach szkół, co stanowiło 31,2 proc. ogółu uczniów (Zarębska 2009:3-5). Tym samym język niemiecki zajmuje więc dość mocną drugą pozycję po języku angielskim. Jednak zmniejszenie zainteresowania tym językiem ze strony uczniów, a często także dyrekcji szkół, jest faktem, który jest jeszcze bardziej niż w suchych statystykach zauważalny w samych szkołach.

Język angielski jako „lingua franca” zdominował krajobraz kursów językowych w Polsce, także w ramach przedmiotów szkolnych. Choć miał język angielski taką „mocarstwową” pozycję już wcześniej, to szczególnym przełomem były przemiany polityczne w Europie po roku 1989. W naszej części Europy wybitnie dotkliwie i niemal natychmiast odczuli to nauczyciele języka rosyjskiego. Język niemiecki wydawał się początkowo skutecznie bronić przed rosnącą dominacją języka angielskiego. Wystarczy wspomnieć, jak silną pozycję miały na początku lat 90. ubiegłego wieku chociażby sekcje języka niemieckiego w nowo powstałych Nauczycielskich Kolegiach Języków Obcych. Język niemiecki był postrzegany, obok angielskiego, jako język otwierający drogę do Europy. Miał zresztą ugruntowaną pozycję, bo także w PRL język obywateli Niemieckiej Republiki Demokratycznej – kraju, z którym łączyły Polskę

więzi socjalistycznego sojuszu – cieszył się (abstrahując od szczególnej sytuacji na Górnym Śląsku i Opolszczyźnie) poparciem władz, także oświatowych. Również strategia promocyjna realizowana przez władze NRD wzmocniła pozycję języka niemieckiego w krajach ówczesnego Bloku Wschodniego i sprawiła, że niemiecki stał się tam, zaraz po rosyjskim, „językiem międzynarodowym”. Te zasługi dostrzega się w analizach dokonanych już po zjednoczeniu Niemiec (por. np. Glück 2000:13). Zmiany geopolityczne w Europie początkowo sprawiły więc, że język niemiecki oferowany w polskich szkołach nie dość, że nie stracił na znaczeniu, to nawet zyskał przez powszechną świadomość wielkiego potencjału zjednoczonego sąsiada na Zachodzie i wskutek politycznego otwarcia Polski na Europę. W roku 1992 szacowano oficjalnie, że w Polsce brakuje około 10-12 tys. nauczycieli języka niemieckiego (Glück 1998:16). Zapotrzebowanie na język niemiecki było więc wystarczająco duże, żeby masowo kształcić nauczycieli germanistów także skróconą, pozauniwersytecką drogą, w kolegiach bądź na kursach kwalifikacyjnych. Również wielu nauczycieli języka rosyjskiego zostało w tym czasie przekwalifikowanych na nauczycieli języka niemieckiego. Tego typu inicjatywy i wszelkie inne szkolenia dla polskich nauczycieli języka niemieckiego finansowano często ze środków niemieckich. Także Goethe-Institut odegrał na tym etapie wiodącą rolę.

Obecnie, patrząc z dystansu, wydaje się jednak, że pozycja języka niemieckiego w Polsce już wtedy, w czasie swoistej „prosperity” skazana by-

¹ Dr Maciej Mackiewicz jest adiunktem w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i zewnętrznym ewaluatorem projektu *Deutsch-Wagen-Tour*, Justyna Wichłacz jest lektorką DWT odpowiedzialną za region Poznań.

ła w dłuższej perspektywie na znaczne osłabienie. Język angielski umacniał się zdecydowanie szybciej i jako język globalny zaczął „przytłaczać” i w konsekwencji wypierać inne języki obce w Polsce. Jego pozycja rosła wraz ze znaczeniem gospodarczym i politycznym jedyne pozostałego mocarstwa światowego – Stanów Zjednoczonych. Także o wiele bardziej dostępna anglojęzyczna popkultura w naturalny sposób zwiększała zainteresowanie tym językiem, szczególnie wśród młodzieży. Nie bez znaczenia jest też fakt, że amerykańskie i brytyjskie czynniki oficjalnie dostrzegły szansę na promocję swojego języka i kultury w Europie Środkowo-Wschodniej. Działalność British Council, albo inicjatywy takie jak brytyjski „East European Partnership” i amerykański „Peace Corps” szybko przyniosły efekty odnotowane w stosownych raportach w latach 1992-1993 (por. Stark 2000:25). W tym przypadku doszło do idealnego sprzężenia działań promocyjnych i powszechnej świadomości społecznej w Polsce, że język angielski jest niezbędny. Tymczasem przekonanie o praktycznej wartości języka niemieckiego dla Polaków, szczególnie dla polskich uczniów, słabło z roku na rok. Choć statystyki pokazują, że np. w latach 1996-2002 wskaźnik powszechności nauczania obowiązkowego języka niemieckiego jeszcze równomiernie wzrastał (Zarębska 2009:7), to przy znacznym szybszym wzroście wskaźnika języka angielskiego i zwiększającym się powszechnym poczuciu dominującej roli tego języka w świecie, język niemiecki ponosił straty „wizerunkowe” oraz w sferze motywacji do jego uczenia się. Właśnie motyw „korzyści” i „prestżu” traciły w ostatnich latach najbardziej na znaczeniu, co odbija się długofalowo negatywnie nie tylko na liczbie uczących się tego języka, ale także na jakości uczenia się i progresji w opanowywaniu niemieckiego. Tak więc nie tylko opracowywanie coraz lepszych, bardziej nowatorskich programów nauczania, nie tylko decyzje administracyjne, jak np. wprowadzenie drugiego obowiązkowego języka obcego w gimnazjach, ale także, a może przede wszystkim, promocja języka niemieckiego w jego różnych aspektach może przyczynić się do zwiększonego zainteresowania uczniów tym językiem.

Największą inicjatywą w tym zakresie jest obecnie projekt *Deutsch-Wagen-Tour*.

Koncepcja projektu *Deutsch-Wagen-Tour*

Ogólnopolski program promujący naukę języka niemieckiego *Deutsch-Wagen-Tour* (DWT) został zainaugurowany 24 kwietnia 2009 r. Finansowany przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych Republiki Federalnej Niemiec i realizowany przez Goethe-Institut w Warszawie we współpracy z Niemiecką Centralą Wymiany Akademickiej (DAAD), projekt ten ma ambicję dotrzeć do każdego zakątka Polski z przyjaznym, pozytywnym przekazem, że warto się uczyć języka niemieckiego. Należy podkreślić tu pojęcie „pozytywny przekaz”, gdyż kampania ta nie oferuje kursów językowych dla uczniów i seminariów dla nauczycieli, ale ma dać pewien bodziec do ożywienia zainteresowania językiem niemieckim wśród uczniów, dyrektorów szkół i władz samorządowych. Uczenie się języka niemieckiego ma przez tę akcję osiągnąć w Polsce pewien stopień oczywistości, zgodnie z hasłem kampanii „Jasne, że klar!”.

Grupy docelowe to przede wszystkim uczniowie polskich szkół wszelkich typów, ale także dzieci przedszkolne i studenci uczelni wyższych. Ponieważ to nie tylko sami uczniowie mają wpływ na powszechność nauczania języka niemieckiego, DWT kieruje się również do rodziców i decydentów na poziomie szkoły, miasta i gminy. Cele główne projektu to:

- promocja języka niemieckiego jako obcego w Polsce,
- zwiększenie motywacji uczniów już uczących się języka niemieckiego,
- prezentowanie pozytywnego wizerunku Niemiec i ich mieszkańców,
- przybliżenie dziedzictwa kulturowego Niemiec.

Do celów pobocznych można zaliczyć m.in. promowanie idei sieci szkół partnerskich PASCH (*Schulen: Partner der Zukunft*) lub też prezentację Niemiec jako miejsca przyszłych studiów akademickich.

Istotą akcji promocyjnej jest odwiedzanie szkół i innych instytucji edukacyjnych przez odpowiednio przeszkolonych lektorów, którzy na zaproszenie nauczycieli przyjeżdżają specjalnymi, kolorowymi samochodami². W Polsce stacjonuje 5 samochodów DWT, które wyruszają do zapraszających instytucji z pięciu miast: Kielc, Lublina, Olsztyna, Poznania i Wrocławia. Obszar Polski został więc podzielony na pięć regionów operacyjnych DWT.auta wyposażone są w rozmaite materiały dydaktyczne, które lektor wykorzystuje podczas spotkań z dziećmi i młodzieżą. Spotkania z poszczególnymi klasami mają charakter zabaw i gier językowych, dostosowanych i do wieku i do poziomu językowego uczestników, przy czym uczniowie nieuczący się niemieckiego, zgodnie z filozofią kampanii, są grupą szczególnie pożądaną.

Spotkanie z jedną grupą trwa zazwyczaj jedną godzinę lekcyjną lub zegarową. W tak krótkim czasie przez zabawę bądź udział w konkursie nie można osiągnąć postępów językowych, ale możliwy jest przynajmniej w części uczniów efekt działania podprogowego, wspieranego dodatkowo upominkami z logo DWT. W wyniku takich działań może się zmienić nastawienie do języka niemieckiego, choć z pewnością ten raczej afektywny czynnik nie jest zazwyczaj bardzo trwały i wymaga dalszego podtrzymania w trakcie regularnych zajęć.

Spotkania z DWT to także prezentacje multimedialne wskazujące wprost na korzyści płynące ze znajomości języka niemieckiego. Przytaczanie konkretnych argumentów za językiem niemieckim jest dobrym wstępem do części praktycznej, czyli do zabaw i konkursów językowych. O ile część zabawowa przemawia bardziej do emocji, o tyle prezentacje po hasłem „Dlaczego język niemiecki?” kierują się raczej do rozumu. Różne warianty prezentacji uwzględniają oczywiście różne grupy wiekowe a tym samym poziom intelektualny uczniów i ich różne potrzeby. Jednak szczególną rolę odgrywają te prezentacje podczas imprez masowych (np. festynów szkolnych), gdzie nie zawsze jest możliwy dostęp do wszystkich uczniów przez zabawę, oraz podczas spo-

tkkań z rodzicami i lokalnymi decydentami. Do tych grup należy dotrzeć z jasno podanymi racjonalnymi argumentami.

■ Uwagi po pierwszym roku *Deutsch-Wagen-Tour*

W roku szkolnym 2008/2009 *Deutschwagen* odwiedzał szkoły tylko w ostatnich dwóch miesiącach. Ale już kolejny rok szkolny był w całości wypełniony wizytami lektorów DWT. W pierwszym roku działalności – od końca kwietnia 2009 r. do końca kwietnia 2010 r. DWT złożył około 700 wizyt w placówkach oświatowych w całym kraju. Poniższa tabela przedstawia liczbę odwiedzonych instytucji z podziałem na różne typy.

Rodzaj placówki oświatowej	Liczba odwiedzonych placówek w całej Polsce
Przedszkole	32
Szkoła podstawowa	170
Gimnazjum	239
Liceum/ technikum/ szkoła zawodowa	168
Uczelnia wyższa/ kolegium języków obcych	38
Imprezy masowe w różnych placówkach	52

Podsumowując pierwszy rok działalność DWT, nasuwają się dwa podstawowe wnioski:

- DWT bardzo szybko stał się rozpoznawalną marką wśród nauczycieli języka niemieckiego w Polsce, a możliwości przyjazdu *Deutschwagena* nie przystawały do rosnącej liczby zaproszeń ze szkół w całej Polsce. W roku szkolnym 2009/2010 już pod koniec pierwszego semestru został wyczerpany limit zamówień na dany rok i zablokowana możliwość rezerwacji.
- Wśród uczestników spotkań z DWT zdecydowanie przeważali uczniowie uczący się już ję-

² Źródłem dalszych informacji o projekcie i o sposobach zamawiania *Deutschwagena* jest strona internetowa projektu: www.deutsch-wagen-tour.pl.

zyka niemieckiego; klasy bez języka niemieckiego stanowiły jedynie margines.

W istocie oba wnioski są ze sobą ściśle związane. Ponieważ to nauczyciele języka niemieckiego są motorem zamówień i głównymi organizatorami wizyt *Deutschwagena*, siłą rzeczy głównymi beneficjentami byli uczniowie uczący się niemieckiego. Zapisy regulaminowe nie wymuszały od nauczycieli gwarancji spotkań z uczniami nieuczącymi się niemieckiego, stąd też ta niemal całkowita dominacja uczestników mająca aktualnie zajęcia z tego języka. Oczywiście praca z takimi uczniami spełniała jeden z podstawowych celów projektu, a mianowicie zwiększenie motywacji do nauki niemieckiego i podtrzymanie chęci uczniów do kontynuowania nauki tego języka. Niemniej, jasne jest, że prowadząc działania promocyjne trzeba pozyskiwać nowych uczących się języka niemieckiego i przekonywać tych, którzy nie mieli zamiaru albo do tej pory okazji bliżej poznać język Goethego. Stąd też w kolejnym roku projektu mają być szczególnie uwzględniane zgłoszenia gwarantujące kontakt także z uczniami, którzy nie uczą się niemieckiego lub wręcz zapewniające wizytę w placówkach w ogóle nieoferujących dotąd nauki tego języka.

Niezwykle istotnym czynnikiem motywacyjnym u młodszych dzieci są rodzice. Od początku projektu było więc priorytetem dotarcie do rodziców z przekonującymi argumentami za podjęciem nauki języka niemieckiego przez ich dzieci. Kluczowy mógł być kontakt z rodzicami uczniów kończących szkołę podstawową. To wybór drugiego języka w gimnazjum otwiera nowe szanse także dla języka niemieckiego, a DWT mógłby ewentualnie pomóc w podjęciu decyzji. Tymczasem podczas pierwszego roku projektu doszło tylko do siedmiu spotkań w trakcie zebrań rodziców. Z kolei te, które się odbyły, często rozczarowywały frekwencją. Dodatkową możliwością bezpośredniego kontaktu są festyny szkolne, duże imprezy najczęściej weekendowe, podczas których także dochodzi do spotkań z rodzicami, choć z reguły bardziej przelotnych. Lektor w takich przypadkach ma mniejsze możliwości dostosowania swojego przekazu do

faktycznych potrzeb bądź oczekiwań rodzica lub opiekuna. W tym zakresie DWT powinno zwiększyć intensywność działań, choć zadanie to należy do tych trudniejszych, gdyż zarówno współpracownicy projektu, jak i sami nauczyciele mają mniejsze możliwości skutecznego wpłynięcia na rodziców i przyciągnięcia ich do spotkania z DWT.

Z obserwacji własnych autorów oraz innych relacji wynika, że bezpośredni, natychmiastowy efekt, a więc stopień satysfakcji z wizyty zarówno po stronie zapraszających i uczestników, jak i po stronie lektorów DWT, zależy w znacznym stopniu od zaangażowania nauczycieli i dyrekcji szkół. Bardzo wysoki poziom zaangażowania nauczycieli jest już widoczny na etapie rezerwacji *Deutschwagena*, o czym już wspomnieliśmy. W większości przypadków ta duża aktywność polskich nauczycieli języka niemieckiego widoczna jest także podczas wizyt w szkołach. Najczęściej odwiedziny lektorów DWT odbijają się szerokim echem w szkołach, są zauważane przez ich dyrekcje i odnotowywane przez lokalne media. W tym zakresie wsparcie samych nauczycieli ma znaczenie wręcz fundamentalne. To od nich zależy, na ile przesłanie projektu DWT wykróczy poza salę lekcyjną i dotrze do większej liczby odbiorców. Znacznie mniej liczne przykłady pasywnej postawy zapraszających nauczycieli utwierdzają tylko w przekonaniu, że projekt DWT nie powinien funkcjonować na zasadzie usługodawca–usługobiorca. To inicjatywa, która za każdym razem winna korzystać z efektu synergii współdziałania obu stron.

Na ogół odnotowuje się wysoki poziom zadowolenia z odwiedzin DWT wśród uczniów, co zostanie potwierdzone w kolejnej części tego tekstu. Z kolei szczegółowe badania wśród zapraszających nauczycieli także dają niezwykle pozytywny obraz samego projektu i wizyty *Deutschwagena*, ale jednocześnie dostarczają ciekawych informacji, co do ich oceny wpływu DWT na motywację uczniów do uczenia się języka niemieckiego. Pozytywny wpływ wizyty na motywację został dostrzeżony przez ok. 90 proc. nauczycieli³. Mimo że mówimy tutaj o bieżącej, często powierzchownej ocenie,

³ Wynik cząstkowy oparty na badaniu ok. 200 nauczycieli uczestniczących w projekcie. Badania ankietowe są nadal realizowane, liczba respondentów znacznie więc wzrośnie. Całościowe wyniki zostaną opublikowane w odrębnym artykule.

która winna zostać zweryfikowana w dłuższej perspektywie, to nawet takie dane pozwalają stwierdzić, że jedno z głównych założeń projektu jest realizowane.

■ **Deutsch-Wagen-Tour w regionie Poznań – badania ankietowe wśród uczniów**

Region Poznań obejmuje Wielkopolskę, Zachodniopomorskie oraz części województw: lubuskiego, kujawsko-pomorskiego i pomorskiego. Pierwszy rok działalności DWT w tym regionie przedstawia się w liczbach następująco:

Rodzaj placówki oświatowej	Liczba odwiedzonych placówek w regionie Poznań
Przedszkole	4
Szkoła podstawowa	49
Gimnazjum	46
Liceum/ technikum/ szkoła zawodowa	35
Uczelnia wyższa/ kolegium języków obcych	8
Imprezy masowe w różnych placówkach	7

Projekt DWT daje możliwość przyjrzenia się jego beneficjentom nie tylko pod kątem recepcji samej akcji promocyjnej, ale także pozwala przyjrzeć się uczniom w kontekście ich stosunku do języka niemieckiego oraz postrzegania Niemiec i innych krajów niemieckojęzycznych.

Badania ankietowe w pierwotnym założeniu miały obejmować zarówno uczniów uczących się języka niemieckiego, jak też tych, którzy jeszcze nie mieli tej okazji. W związku z tym zostały przygotowane różne warianty formularza ankietowego. Ponieważ jednak uczniowie nieuczący się języka niemieckiego, jak już wspomnieliśmy, stanowili w pierwszym roku działalności DWT nieznaczący margines, pierwsza edycja badań skoncentrowała się wyłącznie na uczniach uczęcza-

jących na zajęcia z języka niemieckiego. Same zaś formularze były zróżnicowane tylko według typu szkół, a więc także według możliwości intelektualnych uczniów: ankieta dla uczniów szkół podstawowych (klasy IV-VI) i osobny, wspólny wariant dla uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych.

Ankiety zawierały przede wszystkim pytania zamknięte (jednokrotnego lub wielokrotnego wyboru) i półotwarte oraz kilka pytań otwartych. Badania ankietowe przeprowadzone podczas wizyt w szkołach miały dać odpowiedź na cztery zasadnicze pytania:

- Jakie są dotychczasowe doświadczenia uczniów z językiem niemieckim i krajami niemieckojęzycznymi?
- Jak jest nastawienie uczniów do języka niemieckiego i motywacja do jego nauki?
- Jak uczniowie postrzegają Niemcy i Niemców?
- Jakie są wrażenia uczniów po spotkaniu z DWT?

Badania przeprowadzono od lutego do kwietnia 2010 r. Szczególnie ciekawe wydaje się porównanie wyników uzyskanych u najmłodszych badanych z opiniami najstarszej młodzieży, wkraczającej w dorosłe życie. Poniżej przedstawione zostaną więc (w bardzo skróconej formie) wyniki uzyskane w szkołach podstawowych oraz w liceach ogólnokształcących i technikach.

● **Szkoły podstawowe** – Podczas kilku wizyt w szkołach podstawowych w regionie uzyskano odpowiedzi 217 uczniów (118 chłopców, 99 dziewcząt) w wieku 9-13 lat.

Doświadczenia z językiem niemieckim i krajami niemieckojęzycznymi (DACH)

Na proste pytanie „Czy lubisz język niemiecki?” aż 153 uczniów odpowiedziało jednoznacznie, że tak. 40 uczniów nie lubi niemieckiego, a reszta nie ma zdania na ten temat. Dla większości respondentów (148) język niemiecki jest drugim językiem obcym po angielskim. 162 uczniów uczy się niemieckiego tylko w szkole, pozostali mają lub mieli doświadczenia przede wszystkim z lekcji prywatnych (20), nauki z rodzicami (22) i z samodzielnej pracy przy kompu-

terze (13). Aż 158 uczniów było już w Niemczech, do Austrii lub Szwajcarii pojechało 47 uczniów, a 50 osób nie przebywało w żadnym z krajów DACH.

Nastawienie do języka niemieckiego/ motywacja

Na pytanie wielokrotnego wyboru „Dlaczego uczysz się niemieckiego?” ponad połowa (116) zaznacza odpowiedź: „Podoba mi się ten język”. Pozostałe odpowiedzi kształtują się następująco: „Chcę rozmawiać z koleżankami i kolegami z Niemiec” (67), „Chcę rozumieć piosenki, filmy, książki w języku niemieckim” (70), „Tak chcieli rodzice” (39), „Ponieważ koleżdy i koleżanki też się uczą niemieckiego” (33), „Musiałem wybrać niemiecki w szkole” (43), „Chcę rozmawiać w internecie po niemiecku” (20), „Chcę mieć dobre oceny z niemieckiego w szkole” (115). Prośba o dokończenie zdania „Język niemiecki jest...” kończyła się najczęściej dopiskiem: „fajny” (95), „trudny” (25) i „super” (23).

Postrzeżenie Niemiec i Niemców

Zdanie „Niemcy to kraj, w którym..” uzupełniano do tego stopnia rozmaicie, że trudno wskazać na dominujące skojarzenia, najczęstsza odpowiedź to ogólne stwierdzenie „są fajne rzeczy” (17). Większość skojarzeń ma ewidentnie pozytywny charakter. Tylko 17 odpowiedzi sugeruje negatywne nastawienie uczniów do Niemiec. Przy pytaniu o mieszkańców Niemiec uczniowie są bardziej zgodni, bo równo połowa (108) twierdzi, że Niemcy są mili/ fajni/ uprzejmi itp. 41 uczniów wykazuje tymczasem mniejsze lub większe uprzedzenia wobec Niemców.

Ocena spotkania z DWT

Przytłaczającej większości uczniów spotkanie z *Deutschwagenem* się podobało (197), tylko 20 uczniów dało negatywną odpowiedź. Na pytanie „Czy będziesz teraz chętniej się uczył języka niemieckiego?” znacznie ponad połowa uczniów odpowiedziała twierdząco (139), 29 uczniów nie widzi takiej możliwości, reszta nie ma zdania. Ostatnie dwa pytania dotyczyły oceny zaproponowanych gier i zabaw językowych. Nie wnikając w tym miejscu w szczegóły, należy podkreślić, że uczniowie zdecydowanie dobrze ocenili dobór form zabaw i ich realizację.

● **Licea i technika** – W tych dwóch typach szkół udało się zebrać znacznie więcej odpowiedzi. W ankiecie wzięło udział 508 uczniów (309

dziewcząt, 199 chłopców) w wieku 16-20 lat. Zakres pytań był podobny, ale same pytania i odpowiedzi do wyboru były już nieco bardziej złożone i rozbudowane, mogły też już w większym stopniu nawiązywać do etapu wkraczania uczniów w dorosłość.

Doświadczenia z językiem niemieckim i krajami niemieckojęzycznymi (DACH)

W kwestii, czy język niemiecki jest pierwszym językiem obcym, ankietowana grupa podzieliła się prawie w połowie: dla 223 uczniów niemiecki jest pierwszym, dla 285 co najmniej drugim językiem obcym. Większość uczyła się i uczy języka niemieckiego tylko w szkole (408). Niemał dokładnie połowa ankietowanych była już w Niemczech (251), Austrię lub Szwajcarię odwiedziło 57 uczniów, a 207 uczniów nie odwiedziło nigdy żadnego kraju DACH. Na pytanie, dlaczego uczniowie zaczęli się uczyć niemieckiego, aż 343 przyznaje, że musieli wybrać ten język w szkole. Choć jednocześnie dość duża grupa (170) przyznaje, że kierowała nimi chęć porozumiewania się np. z mieszkańcami Niemiec.

Nastawienie do języka niemieckiego/motywacja

Na pytanie o obecną motywację do nauki niemieckiego, ogromna większość (408) podaje konieczność zaliczenia tego przedmiotu w szkole. Jednak często zaznaczana (239) była także odpowiedź: „Może wyjadę wkrótce za granicę i niemiecki przyda mi się”. Godna odnotowania jest też 105 razy zaznaczana odpowiedź „Uważam, że w Europie powinno się znać niemiecki”. Prawie połowa uczniów (220) nie zauważa z biegiem lat spadającej motywacji do nauki niemieckiego. Tylko 80 uczniów przyznaje się do takiej tendencji, a 61 rejestruje wręcz rosnącą motywację. Aż 336 uczniów wierzy, że język niemiecki przyda im się w przyszłości. Z kolei skojarzenia z tym językiem nie są w badanej grupie jednoznacznie skrytykowane, odpowiedzi są różnego rodzaju, choć najczęściej powtarzana jest myśl, że niemiecki jest „trudny” (119) i „fajny” (91).

Postrzeżenie Niemiec i Niemców

Kończąc zdanie „Niemcy to kraj, w którym..”, najczęściej wymieniano spontanicznie jedno, najważniejsze skojarzenie. Stosunkowo najpowszechniejszym skojarzeniem z Niemcami jest „piwo”, choć takich odpo-

wiedzi nie było wcale dużo (36). Świadczy to o tym, że wyobrażenia o Niemczech wśród polskiej młodzieży nie są szczególnie zunifikowane. Kolejne najczęściej wymieniane skojarzenia to: turystycznie ciekawy kraj (29), sympatyczna/ fajna atmosfera (24), dobre drogi/ autostrady (21), czystość/ porządek (20), Hitler (19). Skojarzenia z III Rzeszą i II wojną światową na tle wszystkich ponad 500 odpowiedzi stanowią jednak margines – łącznie to tylko 26 tego typu skojarzeń. Spośród wszystkich skojarzeń tylko 57 ma charakter negatywny, reszta albo jest jednoznacznie pozytywna, albo neutralna a skojarzenia dotyczą prominentnych postaci bądź elementów dnia codziennego. Skojarzenia z Niemcami jako narodem są także przede wszystkim pozytywne lub neutralne a zdanie „Niemcy są...” kończono najczęściej słowami: mili, przyjaźni, fajni, życzliwi (91). Tylko 42 skojarzenia miały konotacje negatywne.

Ocena spotkania z DWT

Podobnie jak w szkołach podstawowych prawie wszyscy uczniowie (467) ocenili wizytę DWT bardzo pozytywnie. Na pytanie, czy spotkanie z DWT zachęciło ich do dalszej nauki języka niemieckiego, połowa uczniów (260) odpowiedziała twierdząco, reszta w to wątpi (70) lub nie ma zdania na ten temat (178). 444 respondentów stwierdziło, że gry i zabawy językowe sprawiły im przyjemność, jedynie 59 uczniów niektóre propozycje zabaw oceniło jako nieciekawe lub zbyt trudne. Praktycznie wszyscy uczniowie wystawiający pozytywną ocenę projektowi życzyliby sobie, żeby *Deuschwagen* odwiedził ich ponownie (463).

■ Wnioski i podsumowanie

Zgodnie z powyższymi danymi, wśród badanych uczniów szkół podstawowych odnotowano bardzo wysoki odsetek uczniów znających Niemcy z autopsji, choć współczynnik ten z pewnością znacznie się podwyższył dzięki badaniu młodzieży w nadgranicznych Słubicach. Symptomatyczne są dominujące pozytywne skojarzenia z językiem niemieckim. Należy zauważyć mało wyraziste skojarzenia z Niemcami jako krajem, odpowiedzi są bardzo rozproszone, choć przede wszystkim pozytywne. Negatywne cechy Niem-

ców są wymieniane przez mniej niż 20 proc. uczniów, jednoznacznie pozytywne skojarzenia ma ok. połowa respondentów. Motywująca rola *Deutsch-Wagen-Tour* została doceniona przez znaczną liczbę uczniów szkół podstawowych. Nawet, jeżeli pozytywne odpowiedzi padały w nastroju pewnej euforii po właśnie zakończonej lekcji z DWT, to fakt ten należy podkreślić i docenić. Odpowiednie dalsze działania nauczycieli i szkoły mogą podtrzymać to pozytywne nastawienie przynajmniej części uczniów.

W liceach i technikach zaobserwowano, że mimo iż ankieta obejmowała region w znacznym stopniu bliski geograficznie i gospodarczo Republice Federalnej Niemiec, oraz była skierowana do osób dorosłych lub prawie dorosłych, to aż połowa respondentów nie była nigdy u naszego zachodniego sąsiada. Motyw podjęcia nauki języka niemieckiego ma u większości uczniów charakter zewnętrzny. Rozpoczęcie nauki tego języka zazwyczaj wiązało się z koniecznością takiego wyboru (a więc *de facto* z brakiem wyboru). Warty odnotowania jest jednak także dość silnie reprezentowany motyw wewnętrzny – pragnienie skutecznej komunikacji z rodzimymi użytkownikami języka niemieckiego. Aktualna motywacja jest, co prawda, w pierwszej kolejności powiązana z pewnym „przymusem” szkolnym, jednak pragmatyzm związany z życiem pozaszkolnym też się już silnie zaznacza i perspektywa wyjazdu za granicę tworzy dodatkowy bodziec do nauki języka niemieckiego. Jeszcze mocniejsze jest przekonanie wśród młodzieży ponadgimnazjalnej, że język niemiecki w ogóle może być w przyszłości przydatny. Nastawienia do języka nie zakłóca negatywne postrzeżenie Niemiec i Niemców, bo jest ono marginalne. Upředzenia, brak sympatii do Niemiec i jego mieszkańców charakteryzuje jedynie ok. 10 proc. badanych uczniów. Trudno jednak mówić o jednym dominującym obrazie naszego zachodniego sąsiada, skojarzenia są dość rozproszone i zindywidualizowane. Także tragiczna przeszłość w relacjach polsko-niemieckich nie jest powszechnym wątkiem – zdecydowana większość młodych respondentów nie postrzega współczesnych Niemiec przez pryzmat historycznych wydarzeń.

Zarówno w szkołach podstawowych, jak i w liceach i technikach wyraźna jest pozytywna reakcja uczniów na spotkanie z DWT. Motywacyjną rolę DWT uczniowie szkół podstawowych dostrzegają i doceniają, podobnie jak uczniowie liceów i techników. Pozytywny efekt krótkotrwałego działania DWT na terenie szkoły i w klasie nie podlega dyskusji. Uzasadnione jest jednak pytanie, w jaki sposób wizyty DWT przełożą się na dłuższą metę na wzrost zainteresowania językiem niemieckim i na wzmocnienie bodźców motywacyjnych do nauki tego języka. Po tak krótkim okresie działalności nie można zaryzykować jednoznacznej odpowiedzi. Doświadczenia francuskie z siostrzanym projektem *DeutschMobil* mogą nastrajać optymistycznie, liczba uczących się języka niemieckiego we francuskich szkołach zaczęła od roku 2007 stopniowo wzrastać (*DeutschMobil* 2008:140). Jednak tam ten projekt trwa już od dziesięciu lat, więc wskazane byłoby kontynuowanie działań DWT także po zakończeniu

obecnej edycji, która jest zaplanowana do końca 2011 roku.

Bibliografia

- DeutschMobil (2008), *Jahresbericht IX – Aktionsjahr 2007/2008* [dostępny pod adresem: http://www.deutschmobil.fr/IMG/pdf/web_jahresbericht_final.pdf].
- Glück H. (1998), *Deutsch weltweit? Aufsätze zur deutschen auswärtigen Kultur- und Sprachpolitik 1992-1997*, Bamberg: Colibri-Verlag.
- Glück H. (2000), *Die Stellung der deutschen Sprache in Europa am Ende des 20. Jahrhunderts*, w: I. Kühn, M. Lehker „Deutsch in Europa. Muttersprache und Fremdsprache”, Frankfurt/ Main: Peter Lang.
- Stark F. (2000), *Sprache als Instrument der Außenpolitik*, w: H. Glück, W. Krämer (red.), „Die Zukunft der deutschen Sprache. Eine Streitschrift”, Leipzig: Klett Schulbuchverlag.
- Zarębska J. (2009), *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2008/2009*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

(czerwiec 2010)

Janusz Ryba¹
Kraków



Libri amici, libri magistri...

Analiza porównawcza dwóch wybranych podręczników do nauczania języka łacińskiego stosowanych w szkołach polskich i włoskich

Podjmując próbę dokonania opisu jakichkolwiek zjawisk charakterystycznych dla nauczania języka łacińskiego napotykamy wiele problemów. Większość z nich bierze się z nieścisłości i niepoprawnego użycia niektórych pojęć i terminów w zakresie glottodydaktyki, które odnoszą się do nauczania języków obcych nowożytnych a przenoszone na grunt glottometodyki języka łacińskiego bywają nieprawidłowo stosowane. Dlatego zacznę od krótkiego scharakteryzowania specyfiki nauczania języka łacińskiego oraz uści-

ślenia terminologii, którą będę stosował w dalszej części tego tekstu.

Specyfika nauczania języka łacińskiego

Obecnie w praktyce szkolnej mamy do czynienia z nauczaniem nie samego języka łacińskiego lecz języka łacińskiego i kultury antycznej. Takie doprecyzowanie nie jest jednak wyłącznie kwestią nomenklatury, wręcz przeciwnie, defi-

¹ Autor jest asystentem w Instytucie Filologii Klasycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz nauczycielem języka łacińskiego w XV Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie.

niuje przedmiot nauczania w sposób bardzo obszerny i stawia w zasadzie znak równości między kompetencjami stricte językowymi oraz kompetencjami kulturowymi, które są przedmiotem procesu dydaktycznego. Uczniowie poznają zatem język łaciński w ujęciu globalnym, jako element pewnej tradycji językowo-kulturowej², która przez wieki tworzyła bazę dorobku intelektualnego współczesnych społeczeństw. Stąd tak często podkreślana w nowej podstawie programowej³ konieczność uzmysłowienia uczniom związków między tradycją grecko-rzymskiego antyku a kulturą współczesną.

Uświadamiając sobie zatem specyfikę nauczania języka łacińskiego, możemy je zdefiniować jako nauczanie niefunkcjonalne, centralne, nomotetyczne, idiograficzne, analityczne i konwergentne. Niefunkcjonalność nauczania charakterystyczna jest dla języków określanych jako martwe lub wegetujące i polega na przyswajaniu sobie przez uczniów biernych kompetencji językowych. W procesie dydaktycznym nie stosuje się więc ćwiczeń o charakterze komunikacyjnym, ponieważ celem procesu dydaktycznego jest nabywanie i ćwiczenie wyłącznie kompetencji prawidłowej translacji i retranslacji struktur zdaniowych. W przypadku tak skonstruowanego przebiegu procesu nauczania konieczne jest stosowanie rozbudowanego repertuaru przykładów (idiograficzność nauczania języka) oraz posługiwanie się komentarzem gramatycznym (nomotetyczność nauczania). Efektem tych zabiegów jest z kolei konwergentność, polegająca na nauczaniu globalnym języka łacińskiego, całościowym, bez podziału na poszczególne kompetencje.

Przy tej okazji należy zwrócić uwagę na rolę tekstów oryginalnych w przebiegu procesu dydaktycznego. W przypadku łaciny – języka formalnie martwego – mamy do czynienia z nauczaniem pewnego skończonego obrazu gramatyczno-leksykalnego, tzn. na płaszczyźnie struktural-

nej języka nie zachodzą żadne naturalne zmiany a jedynym wyznacznikiem formalnej i funkcjonalnej poprawności języka są zachowane teksty literackie. Przedmiotem nauczania nie jest więc naturalny język, ale jego postać literacka, elitarna, charakteryzująca się dbałością o poprawność gramatyczną i stylistyczną oraz zawierająca literackie środki językowe. Nie wydaje się zatem możliwe nauczanie języka łacińskiego według modelu proponowanego dla języków nowożytnych. Wszelkie próby prowadzenia czynnej konwersacji w języku łacińskim mają, w moim przekonaniu, charakter specyficznego ćwiczenia, zabawy językowej, której uczestnikami są osoby znające już strukturę gramatyczną łaciny. Mówiąc innymi słowami, mamy w tym przypadku do czynienia z zaburzeniem kolejności nabywania kompetencji językowych: najpierw jest nabywana znajomość gramatyki i leksyki łacińskiej, a następnie dochodzi do próby wykorzystania tych kompetencji w konwersacji.

■ Funkcje podręcznika szkolnego

Przedstawione powyżej cechy charakteryzujące nauczanie języka łacińskiego, choć potraktowane pobieżnie, są jednak wystarczające do określenia pewnego ogólnego schematu tworzenia materiałów dydaktycznych do nauczania łaciny⁴. Zgodnie z ogólnie przyjętymi wytycznymi podręcznik szkolny powinien spełniać kilka podstawowych funkcji. W. Pfeiffer definiuje je jako:

- funkcję prezentacji autentycznego języka obcego,
- funkcję prezentacji wiedzy krajo- i kulturoznawczej,
- funkcję adekwatnej organizacji i systematyzacji materiału nauczania,
- funkcję rozwijania umiejętności i sprawności językowych oraz
- funkcję organizacji procesów glottodydaktycznych⁵.

² Por. pojęcia *lingua Latina* i *Latinitas* w L. Castiglioni, S. Mariotti (2007), *Vocabolario della lingua latina*, Torino: Loescher Editore.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23.12.2008 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dziennik Ustaw z dn. 15.01.2009, nr 4, poz. 17

⁴ W tym miejscu świadomie nie posługuję się pojęciem podręcznika, który jest zaliczany do pojęciowo szerszej grupy materiałów dydaktycznych.

⁵ Zob. W. Pfeiffer (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wągros, s. 167.

Odnosząc tę klasyfikację do języka łacińskiego i materiałów wykorzystywanych w procesie nauczania łaciny, musimy dokonać pewnych redefinicji. Funkcja prezentacji autentycznego języka obcego w naszym przypadku jest bowiem ograniczona do prezentacji literackiego obrazu tekstów oryginalnych. Jako teksty oryginalne rozumiem z kolei każdy przywołany w trakcie procesu dydaktycznego fragment autentycznego tekstu łacińskiego, zaczerpniętego bądź to z konkretnego dzieła literackiego, bądź z innych źródeł, pod warunkiem jednak, że są to normatywne źródła związane z transmisją, tradycją przekazu i krytyką tekstu antycznego. W ten sposób do tekstów oryginalnych, obok fragmentów literackich stanowiących tekst ciągły, obejmujący pewne określone części tematyczne lub składniowe, należy także zaliczyć wszelkiego typu sentencje, powiedzenia i zwroty, które chociaż nie stanowią tekstu ciągłego, jednak spełniają postulat oryginalności. Odrębną grupę natomiast będą stanowić teksty preparowane oraz teksty tworzone sztucznie na potrzeby procesu dydaktycznego. Teksty te możemy scharakteryzować jako autentyczne, prezentują bowiem formalnie poprawny obraz struktury gramatyczno-leksykalnej języka, ale nieoryginalne, gdyż sztucznie stworzone lub spreparowane przez autora podręcznika prymarnie pełnią funkcję obrazowania omawianych struktur gramatycznych kosztem zawartych w nich informacji.

Możemy więc, moim zdaniem, wyodrębnić trzy zasadnicze kategorie tekstów wykorzystywanych w podręcznikach do nauczania języka łacińskiego. Pierwsza z nich to wspomniane już teksty oryginalne, które posiadają najwyższą wartość poznawczą, ponieważ stanowią jedyny wyznacznik formalnej i funkcjonalnej poprawności użycia struktur językowych a ponadto same w sobie są elementem prezentowanych w trakcie procesu dydaktycznego treści z zakresu kultury antycznej. Stąd ćwiczenia polegające na translacji tekstu oryginalnego dają uczniowi jedyną możliwość zetknięcia się z naturalną, choć tylko literacką, postacią języka łacińskiego oraz są nośnikiem obszernych treści kulturowych. Druga kategoria to autentyczne teksty preparowane przez autora

podręcznika. Najczęściej są to oparte na oryginalnych, uproszczone składniowo i/lub leksykalnie fragmenty tekstu ciągłego, których podstawowa funkcja polega na stanowieniu bazy do nabierania przez uczniów i ćwiczenia kompetencji prawidłowej translacji. Posiadają więc, mimo dokonanych sztucznie zmian w strukturze formalnej, wysoką wartość poznawczą oraz bardzo często kulturową, gdyż realizując postulat przystępności dla ucznia, zawierają treści z zakresu mitologii, historii, życia codziennego itp. Trzecia wreszcie kategoria tekstów to zazwyczaj pojedyncze przykłady struktur zdaniowych, stworzone sztucznie przez autora podręcznika, służące wyłącznie do prezentacji użycia omawianych form gramatycznych i składniowych. Najczęściej teksty te mają znikomą wartość poznawczą, a ich treść albo nie wnosi żadnych konkretnych informacji albo jest dla ucznia znana i oczywista.

Kolejne funkcja podręcznika – funkcja adekwatnej organizacji i systematyzacji materiału nauczania oraz funkcja organizacji procesów glotto-dydaktycznych są w zasadzie jasne i możemy je odnieść do nauczania łaciny bez większych zastrzeżeń. Dodatkowego doprecyzowania wymaga natomiast ostatnia spośród omawianych funkcji, tj. rozwijanie umiejętności i sprawności językowych. Jak już zaznaczyłem, w przypadku nauczania języka łacińskiego nie mamy do czynienia z podziałem na poszczególne sprawności językowe a podstawowe cele nauczania języka łacińskiego to nabycie przez ucznia kompetencji językowych w stopniu umożliwiającym translację tekstu łacińskiego na język ojczysty. Mamy zatem do czynienia, w przypadku łaciny, z zawężeniem obszaru poznawania języka do struktury gramatycznej i kompetencji językowych, które powszechnie są nazywane bierną znajomością języka.

Po tym krótkim omówieniu funkcji podręcznika chciałbym przejść już do konkretnych przykładów podręczników oraz zakresu praktycznej realizacji postulowanych cech materiałów dydaktycznych. Jako materiał porównawczy niech posłużą nam dwa podręczniki szkolne, z których jeden jest publikacją polską a drugi to podręcznik powszechnie stosowany w szkołach włoskich. Omawiając jednak sposób organizacji materiału

gramatycznego w tych podręcznikach, chciałbym się skupić tylko na fleksji czasownikowej, która jest w moim przekonaniu najciekawszym polem do porównań ze względu na występujące różnice, których źródła należy szukać w cechach kognitywnych nauczania łaciny a szczególnie zaś, w sposobie konstruowania komentarza gramatycznego.

■ „Porta Latina”

Wśród pozycji dostępnych na rynku polskim podręcznikiem najnowszym jest „Porta Latina”⁶, wydany po raz pierwszy w 2005 r. przez Wydawnictwo Szkolne PWN i dopuszczony do użytku w szkołach ponadgimnazjalnych na poziomie podstawowym i rozszerzonym. Podręcznik ten nawiązuje do tradycyjnych metod nauczania i rozkładu materiału ujętego w jednostki lekcyjne, zwane *lectiones*. Informacje językowe wprowadzane są stopniowo i przy zachowaniu tradycyjnego i schematycznego podziału na formy czasowników regularnych czterech koniugacji oraz traktowane oddzielnie leksemy o nieregularnym paradygmacie⁷. Całość składa się z dwóch części, z których pierwsza zawiera teksty, ćwiczenia i podręczny słowniczek niezbędny do pracy z prezentowanymi tekstami. Część druga z kolei to, tradycyjnie, preparacje i komentarz gramatyczny. Każda jednostka lekcyjna została podzielona na: *variā* – luźne zdania, w których prezentowany jest nowy materiał gramatyczny, tekst ciągły (preparowany lub oryginalny) o tematyce kulturowej, ćwiczenia utrwalające materiał gramatyczny oraz wyodrębnione jako oddzielny dział sentencje i przysłowia⁸, które weszły na stałe do codziennego użytku.

Autorzy „Porta Latina” podjęli próbę stworzenia podręcznika uniwersalnego, niezbyt obszernego, który jednak obejmuje całość podsta-

wowych informacji z zakresu znajomości języka łacińskiego i kultury antycznej. Jednostki lekcyjne zawierają informacje dotyczące różnych części mowy i składni, dzięki czemu nauczyciel może dość swobodnie dzielić je na mniejsze partie, dostosowując zakres i tempo realizacji materiału do indywidualnych potrzeb grupy. Podręcznik ten jest typową publikacją szkolną, gdzie o przebiegu procesu dydaktycznego decyduje nauczyciel, bowiem zamieszczony do każdego tematu gramatycznego komentarz ma charakter racjonalistyczny i miejscami jest powierzchowny, co nakłada na nauczyciela powinność stosowania dodatkowych wyjaśnień i zobrazowania danego zjawiska na większej liczbie przykładów. Autorzy prezentują informacje w sposób schematyczny, przez szerokie zastosowanie zestawień form fleksyjnych ujętych w tabele. Jako przykładowy paradygmat umieszczone zostały czasowniki popularnie stosowane i typowe dla danej koniugacji. Zastosowany został podział form werbalnych na temat i końcówki osobowe. Graficznie schematy są przejrzyste i czytelne a przy każdej nowej formie pojawia się tłumaczenie. Zgodnie z metodami pośrednimi i pośredniczącymi podręcznik prezentuje wiedzę gramatyczną w kontekście systemu języka ojczystego, dlatego zamieszczone zostały informacje o odpowiednikach polskich dla poszczególnych formacji łacińskich. I tak na przykład *imperfectum* zostało scharakteryzowane jako czas przeszły o aspekcie niedokonanym, który wyraża: „czynność przeszłą powtarzającą się, czynność trwającą przez dłuższy czas, stan trwały lub tło dla innych wydarzeń”⁹ dla odróżnienia od *perfectum* używanego dla czynności przeszłej dokonanej. Język komentarza jest jasny, pozbawiony specjalistycznej terminologii i zawiera tylko podstawowe informacje, dzięki czemu jest przystępny dla ucznia. Nawiązując do tradycyjnie stosowanych określeń, autorzy posługują się termina-

⁶ S. Wilczyński, E. Pobiedzińska, A. Jaworska (2005). *Porta Latina. Podręcznik do nauki języka łacińskiego i kultury antycznej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne PWN.

⁷ Mam tu na myśli *verba deponentia*, *semideponentia*, *verba anomala* i *ich composita*, czasownik *esse* wraz ze złoženiami, *verba defectiva*, *impersonalia* itp.

⁸ *Dicta, proverbialia, sententiae*.

⁹ S. Wilczyński, E. Pobiedzińska, A. Jaworska, op. cit., s. 16.

mi z językoznawczego punktu widzenia nieprecyzyjnymi, które jednak są łatwo zapamiętywane przez uczniów. Jako przykład można podać termin *spójka* lub objaśnienia zasad tworzenia form *coniunctivus imperfecti*¹⁰. W podręczniku zrezygnowano z form rzadko spotykanych i obocznych, kładąc nacisk na zaznajomienie ucznia z podstawową strukturą języka łacińskiego.

Wśród zalet tej pozycji z pewnością możemy wymienić zamieszczony zestaw ćwiczeń utrwalających. Autorzy od początku wprowadzają różne typy ćwiczeń, dzięki czemu uczniowie nabywają praktyczne umiejętności językowe. W kontekście fleksji czasownika szczególnie interesujące są propozycje ćwiczeń interlingwistycznych. Do nich można zaliczyć wszelkie zadania translatorskie, polegające na tłumaczeniu prostych zdań i wyrażeń z języka łacińskiego na polski. Nabycie przez uczniów umiejętności poprawnego przekładu frazy łacińskiej jest zadaniem prymarnym, dlatego w podręczniku poświęcono najwięcej miejsca tego rodzaju ćwiczeniom. Autorzy starali się, aby ćwiczenia te były w jak największym stopniu urozmaicone. Stąd uczeń styka się w trakcie pracy z tym podręcznikiem z kilkoma ich rodzajami. Obok tłumaczenia tekstu ciągle zamieszczono szereg innych przykładów funkcjonujących jako sentencje i powiedzenia. Zadania tego typu są określane jako „*tłumaczenia kontrastywne*” i w nauczaniu języka łacińskiego są nieuniknione, choć w przypadku języków nowożytnych aktualnie odchodzi się od ich stosowania. Na uwagę zasługują także ćwiczenia o charakterze imitacyjnym, polegające na tłumaczeniu poszczególnych form fleksyjnych, ich tworzeniu i transformacji według podanego wzoru. Nabycie i wyćwiczenie tego typu umiejętności jest szczególnie ważne w przypadku czasownika, gdzie często może dochodzić do interferencji z językiem ojczystym. Włączenie do toku nauki języka obcego procesów poznawczo-intelektualnych jest jedną z podstawowych cech kierunku kognitywnego w metodyce. Polega to głównie na uka-

zaniu uczniom funkcjonowania danej struktury w systemie języka obcego. W tym celu najczęściej stosowane są ćwiczenia typu wdrażającego oraz kontrolnego. Praktyczne zastosowanie nabytej wiedzy utrwalają z kolei doskonale tłumaczenia z języka polskiego na łaciński, w których uczniowie wykazują się zarówno operatywną znajomością reguł gramatycznych, jak i poznają podstawowe zasady konstruowania stylistycznie poprawnej frazy łacińskiej i odpowiedniego pod względem znaczenia doboru leksemów. Ponadto zdaniem H. Komorowskiej: „*odpowiednie wykorzystanie kontrastowania struktur języka ojczystego z analogicznymi strukturami języka obcego pomaga uczniowi wychwycić różnicę między obydwojma językami odnośnie segmentacji rzeczywistości pozajęzykowej*”¹¹.

W „*Porta Latina*” obok szerokiego repertuaru różnorodnych ćwiczeń interlingwistycznych, o charakterze kontrastującym, można także odnaleźć elementy zadań intralingwistycznych¹². W odniesieniu jednak do języka łacińskiego mają one ograniczoną funkcję, gdyż ich głównym założeniem jest nabywanie przez ucznia, w trakcie ćwiczeń sytuacyjnych i manipulacyjnych, kompetencji komunikacji. Ćwiczenia intralingwistyczne zamieszczone w tym podręczniku polegają głównie na tworzeniu wskazanych wartości kategorii fleksyjnych oraz na uzupełnianiu prostych zdań łacińskich odpowiednimi formami, utworzonymi od podanych czasowników. Ćwiczenia tego typu uczniowie doskonale znają z lekcji innych języków obcych, dlatego mogą one być z powodzeniem stosowane także na zajęciach z języka łacińskiego. Mają one jeszcze jedną zasadniczą zaletę, gdyż w trakcie ich wykonywania ogranicza się, przynajmniej częściowo, użycie języka ojczystego przez stosowanie łacińskich terminów dla określenia wartości kategorii gramatycznych. Uczeń w ten sposób nabiera umiejętności biegłego posługiwania się terminologią oraz ćwiczy praktyczne tworzenie i zastosowanie poszczególnych form fleksyjnych.

¹⁰ Cyt. „*Coniunctivus imperfecti tworzymy, dodając końcówki osobowe do infinitiwu praesentis activi*”.

¹¹ H. Komorowska (1980), *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa: WSiP, s. 176.

¹² Ten typ ćwiczeń jest szczególnie polecany w: G. Freddi (1994), *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, Torino: UTET Libreria.

Podsumowując, należy podkreślić raz jeszcze dominację ćwiczeń translatorskich oraz ćwiczeń z silną strukturalizacją gramatyczną, co jest spowodowane charakterem języka łacińskiego oraz celami, jakie należy osiągnąć w trakcie procesu edukacyjnego. Na etapie szkoły ponadgimnazjalnej w przypadku łaciny nie jest możliwe stosowanie na szeroką skalę ćwiczeń charakteryzujących się swobodą leksykalną i syntaktyczną, gdyż wymagałoby to nabycia umiejętności tworzenia zaawansowanych i wielozdaniowych wypowiedzi o funkcji komunikacyjnej lub komunikacyjno-informacyjnej.

■ „Lingua madre”¹³,

Jedną z pozycji stosowanych powszechnie do nauki języka łacińskiego w szkołach włoskich jest podręcznik „Lingua madre”, wydawany od roku 2006. Formą nie różni się znacząco od innych tego typu publikacji. Całość składa się z trzech części, z których jedna obejmuje kurs gramatyki, natomiast dwie pozostałe zawierają bardzo obszerny zestaw ćwiczeń. Rozkład materiału jest tradycyjny – poszczególne jednostki lekcyjne zostały zgrupowane w większe całości tematyczne, zwane *sezioni*. Na końcu podręcznika z kolei został umieszczony *appendix*, w którym prezentowane są podstawowe informacje z zakresu prozodii i metryki łacińskiej. Pozostałe dwie części zawierają, obok ćwiczeń typowo gramatycznych, informacje z zakresu kultury oraz fragmenty tekstów.

Analizując ten podręcznik należy przede wszystkim zwrócić uwagę na pojawiające się w nim innowacyjne rozwiązania. Najważniejszym z nich jest osadzenie wykładu gramatycznego w kontekście tekstu, przez co uczeń od początkowych zajęć ma kontakt z odpowiednio dobranymi fragmentami tekstów oryginalnych. Nowe

zagadnienia gramatyczne wprowadzane są przez ukazanie ich funkcjonowania w prezentowanym tekście¹⁴, przy czym obok wersji łacińskiej autorzy zamieszczają włoskie tłumaczenie. Oznacza to, że obecność tych partii tekstu nie ma funkcji ćwiczenia translatorskiego¹⁵, ale funkcję wprowadzająco-ilustrującą funkcjonowanie danej struktury gramatycznej w tekście oryginalnym oraz funkcję kontrastującą użycie omawianych form w języku łacińskim i włoskim. Należy także podkreślić bardzo dużą wartość poznawczą takiego rozwiązania, gdyż prezentowane fragmenty tekstu są elementami wiedzy kulturowej. W związku z tym założeniem *indicativus praesentis activi* zobrazowany jest za pomocą dwóch fragmentów z twórczości Katullusa¹⁶. W poszczególnych frazach łacińskich i włoskich graficznie wyróżnione zostały werbalne formy fleksyjne i ich tłumaczenie. Dzięki takiemu rozwiązaniu uczniowie z jednej strony poznają zasady odmiany czasownika, z drugiej obserwują różnice i podobieństwa w praktycznym ich zastosowaniu. Uzupełnieniem takiej prezentacji jest obszerny i podwójny komentarz gramatyczny. Pierwszy z nich ma formę objaśnień do tekstu¹⁷ i w zasadzie służy do porównania analogicznych formacji łacińskich i włoskich. W związku z tym został przedstawiony bardzo jasno i graficznie nawiązuje do notatek robionych na marginesie. Pozbawiony jest specjalistycznej terminologii i jedynie zarysowuje ogólny obraz zjawiska. Uzupełnieniem tych skrótowych informacji jest natomiast bardzo dokładny i rzeczowy komentarz o charakterze kognitywnym, przedstawiający za pomocą teoretycznego wykładu szczegółowe zasady tworzenia i zastosowania poszczególnych form fleksyjnych. Poświęcona została mu osobna część podręcznika, która z powodzeniem może być porównywana z naszymi publikacjami pomocniczymi¹⁸. Autorzy zawarli w niej bowiem kompletny opis struktury

¹³ M. Noce, E. Valfre di Bonzo (2006), *Lingua madre. Corso di latino*, Torino: Loescher Editore.

¹⁴ „*Grammatica nei testi*”.

¹⁵ Taka jest prymarna funkcja tekstów w podręcznikach polskich.

¹⁶ *Carmen* 86 i 92.

¹⁷ Taką funkcję wskazuje już sama nazwa „*la grammatica nei testi*”.

¹⁸ Chodzi tu o publikacje wspomagające nauczanie języka łacińskiego, np. najpopularniejsza *Gramatyka opisowa języka łacińskiego* J. Wikarjaka.

gramatycznej łączy, uwzględniający podział na płaszczyzny: fonologiczną, morfologiczną i syntaktyczną.

Rozkład materiału w podręczniku „Lingua madre” jest tradycyjny. Autorzy traktują wszystkie koniugacje czasownika jako jedno zagadnienie i konkretny materiał wprowadzają równocześnie dla czasowników wszystkich koniugacji. Wiąże się to z faktem istnienia we współczesnym języku włoskim podziału leksemów werbalnych na koniugacje, dzięki czemu zjawisko to nie sprawia uczniom większych problemów. Tradycyjnie, w pierwszej kolejności wprowadzane są formy finitywne czasowników regularnych. Jako oddzielne zagadnienia, podobnie jak we wcześniej omawianej pozycji, traktuje się czasowniki III koniugacji na *-io*, *verba deponentia* i *semideponentia*, *verba anomala*, *defectiva* i *impersonalia*. Materiał gramatyczny wprowadzany jest przemiennie i urozmaicony kilkoma zagadnieniami z zakresu kultury antycznej. Podręcznik jest bardzo obszerny i obejmuje swoim zakresem sporą ilość zagadnień, które w szkole polskiej są pomijane lub traktowane marginalnie.

Zestaw ćwiczeń w podręczniku „Lingua madre” jest bardzo obszerny i różnorodny, ale nie zawiera większych innowacji. Autorzy posłużyli się ćwiczeniami interlingwistycznymi i intraligwistycznymi. Jako ćwiczenia wprowadzające doskonale sprawdzają się omawiane już porównania fragmentów tekstów oryginalnych i ich włoskiego tłumaczenia. Mają one charakter kontrastowy i interligwistyczny. Są to teksty niepreparowane przez autorów podręcznika, dzięki czemu uczniowie od początku stykają się z oryginalną wersją dzieł literackich. W pozycji tej sporo miejsca poświęcono na kontrastywne tłumaczenia zdań i wyrażen z języka łacińskiego na włoski i odwrotnie. Wśród zdań łacińskich większość to cytaty z dzieł popularnych twórców oraz wyrażenia funkcjonujące jako sentencje. Jest też spory zestaw zadań imitacyjnych, szczególnie z zakresu transformacji danych struktur gramatycznych. Jako ćwiczenia powtórzeniowe i utrwalające z kolei zamieszczono fragmenty tekstów ciągłych (autentycznych i nierzadko oryginalnych) oraz polecenia dotyczące ich przekładu i analizy. Ciekaw-

ostką mogą być tu także łacińskie tłumaczenia wybranych dzieł greckich. Zestaw ćwiczeń jest zróżnicowany pod względem stopnia trudności, dzięki czemu nauczyciel ma możliwość stosowania szerokiego repertuaru zadań na każdym poziomie opanowania języka, bez konieczności przygotowywania materiałów dodatkowych.

■ Podsumowanie i wnioski

Obydwie omawiane publikacje w zasadzie reprezentują podobny model podręcznika. Warto jednak podkreślić, że jest to model dominujący w praktyce szkolnej i trudno jest właściwie znaleźć pozycje odmienne. Podręczniki nawiązują do tradycyjnych metod nauczania łaciny, ale zawierają jednak pewne innowacje. Głównym ich założeniem jest przygotowanie ucznia do lektury oryginalnych tekstów literackich oraz pokazanie i uświadomienie młodzieży ogromnego dziedzictwa kulturowego antyku oraz tradycji, z której wywodzi się współczesna kultura włoska i europejska. Zapoznanie się ze strukturą gramatyczną łaciny pomaga też uczniom w lepszym zrozumieniu ich własnego języka, dlatego w podręcznikach tak duży nacisk jest kładziony na ćwiczenia kontrastywne. Poznanie gramatyki i słownictwa łacińskiego pomaga uczniom również zrozumieć procesy zachodzące w ich własnym języku.

Na podstawie tego krótkiego porównania wybranych przeze mnie podręczników można sformułować kilka ogólnych wniosków. Dotyczą one przede wszystkim cech wspólnych, różnice bowiem, w moim przekonaniu, należy zaliczyć do obiektywnych warunków przebiegu procesu dydaktycznego. Mam tu na myśli przede wszystkim ogromne różnice w ilości czasu, jakim dysponują nauczyciele polscy i włoscy, co w sposób oczywisty przekłada się na ilość realizowanego materiału oraz jakość wykorzystywanych w podręcznikach tekstów. W „Porta Latina”, inaczej niż ma to miejsce w przypadku włoskiego „Lingua madre”, zastosowano w większości teksty autentyczne ale nieoryginalne. Odmienny jest również repertuar stosowanych tekstów – w podręczniku włoskim odnajdujemy teksty o lekkiej i przystęp-

nej tematyce¹⁹, podczas gdy teksty w „Porta Latina” mogą być dla ucznia nużące.

Niezależnie jednak od tych różnic podstawową cechą wspólną wszystkich podręczników do nauczania łaciny jest rola, jaką pełni tekst i ćwiczenia z nim związane. Jak już wspominałem, głównym celem procesu nauczania języka łacińskiego jest przygotowanie ucznia do samodzielnej lektury oryginalnych tekstów łacińskich. Stąd większość ćwiczeń to wszelkiego typu translacje i retranslacje. Tradycyjne podejście metodyczne, dominacja teorii kognitywnych w nauczaniu języków klasycznych oraz bogata struktura fleksyjna łaciny determinują stosowanie w procesie nauczania środka dydaktycznego określanego mianem komentarza gramatycznego. Niezależnie od jego formy²⁰ już sama jego obecność wskazuje na kognitywny charakter stosowanych metod oraz podejście indukcyjne, względnie indukcyjno-dedukcyjne w planowaniu przebiegu procesu dydaktycznego. Zgodnie z tymi założeniami nauczanie łaciny przebiega dwutorowo, tzn. aspekt praktyczny (operatywna znajomość fleksji łacińskiej) uzupełniany jest informacjami teoretycznymi. Wszelkie zaś objaśnienia służą kontrastowaniu języka nauczanego z językiem ojczystym ucznia w celu eliminowania interferencji z procesem dydaktycznym. Prezentowanie w ten sposób struktury gramatycznej prowadzi, zgodnie z założeniami glottodydaktyki kognitywnej, do powstania modelu indywidualnej dla każdego ucznia gramatyki porównawczej języka łacińskiego i języka ojczystego. Oznacza to, że uczeń po zakończeniu nauki powinien posiadać nie tylko praktyczne umiejętności tworzenia, transformacji oraz przekładu poszczególnych form, ale także wiedzę teoretyczną na temat budowy i opisu języka.

Na zakończenie spróbujmy podsumować omawiane zagadnienie. Podstawową cechą wspólną nauczania łaciny w systemie polskim i włoskim są te same cele procesu dydaktycznego. Uczeń w trakcie nauki ma poznać całościowy

obraz struktury gramatycznej języka łacińskiego oraz zasób informacji z zakresu kultury antycznej. Podobny jest też w obu przypadkach model nauczania, który zasadniczo nawiązuje do długoletniej tradycji, w której dominującą rolę odgrywają czynniki kognitywne. Model tradycyjny nauczania nie oznacza jednak unikania innowacyjnych rozwiązań i pomysłów, co widoczne jest przede wszystkim w konstruowaniu ćwiczeń utrwalających, doborze tekstów łacińskich oraz w wykorzystywaniu w trakcie procesu dydaktycznego technologii informatycznej. Analiza i porównanie podręczników wykazało jednak, że w przypadku języka łacińskiego nie stosuje się metod i technik, które można określić mianem eksperymentu metodycznego, gdyż skonstruowane w ten sposób materiały tracą funkcjonalność lub wymagają ingerencji ze strony nauczyciela. Należy zaznaczyć natomiast, że obie zaprezentowane publikacje wpisują się w obowiązujące w nauczaniu łaciny trendy i są dowodem na ciągłe poszukiwanie nowych rozwiązań i próbę przeniesienia elementów metod nauczania języków nowożytnych, aby, wykorzystując znane uczniom schematy, w jak największym stopniu zoptymalizować warunki i efekty procesu nauczania. Kluczową rolę odgrywają jednak nie podręczniki lecz nauczyciele, którzy swoją postawą winni motywować uczniów nie tylko do opanowania materiału przewidzianego w podstawie programowej, ale też do własnych poszukiwań. Tak bowiem, jak zmienia się otaczająca nas rzeczywistość, tak również zmienia się szkoła a wraz z nią potrzeby i oczekiwania uczniów. Powinnością nauczycieli jest z kolei wychodzenie naprzeciw tym zmianom, aby zgodnie ze słowami Seneki: „...non scholae sed vitae discimus...” wiedza zdobyta na lekcjach języka łacińskiego i kultury antycznej była elementem dobrego wykształcenia i aby uwrażliwiała na piękno i wartość tradycji starożytnej, bez której nie istniałaby przecież cywilizacja współczesnej Europy.

(luty 2010)

¹⁹ Np. preparowane fragmenty twórczości Fedrusa lub Hyginusa.

²⁰ Możemy bowiem wyróżnić trzy zasadnicze typy komentarza gramatycznego: kognitywny, empiryczny i racjonalistyczny.

Dariusz Maciej Koniewicz¹
Kielce



Powstanie i rozwój studiów anglistycznych na ziemiach polskich (do II wojny światowej)

Nauczanie języka angielskiego w szkołach wyższych wprowadzono na ziemiach polskich już w pierwszej połowie XIX wieku. Od 1811 r. lektorat z języka angielskiego był prowadzony na niemieckim uniwersytecie we Wrocławiu, kilka lat później – w 1818 r. – na Uniwersytecie Jagiellońskim. W roku szkolnym 1830/31 wprowadzono język angielski w Warszawskim Instytucie Politechnicznym, a także na uniwersytecie w Warszawie po wznowieniu jego działalności jako Szkoły Głównej Warszawskiej w roku 1862². Przełom XIX i XX wieku przyniósł rozwój uniwersyteckich katedr anglistyki, które zaczęły kształcić wykwalifikowanych nauczycieli języka. Najwcześniej na ziemiach polskich studia anglistyczne pojawiły się na niemieckim uniwersytecie we Wrocławiu, wyprzedzając w ten sposób dwa najstarsze uniwersytety Europy Środkowej, Uniwersytet Karola w Pradze i Uniwersytet Jagielloński w Krakowie. Jak podaje Jan Cygan, studia anglistyczne, podobnie jak na innych uniwersytetach, wywodziły się z lektoratów języka angielskiego w wyniku wyodrębnienia anglistyki z germanistyki³.

Katedra języka angielskiego na uniwersytecie we Wrocławiu została utworzona w roku 1874. Dwa lata później – w 1876 r. – utworzono seminarium filologii romańskiej i angielskiej. Spełniało ono dwa zadania: prowadziło naukę praktyczną języków i studia filologiczne. Za twórcę filologii angielskiej we Wrocławiu uważany jest Eugen

Kölbing (1846-1899), pierwszy kierownik sekcji angielskiej seminarium. E. Kölbing habilitował się we Wrocławiu w 1873 r. i pracował na uniwersytecie aż do końca życia. Chociaż jego głównym zainteresowaniem naukowym była literatura średnioangielska, wykładał także historię języka, literaturę elżbietańską i twórczość Byrona. Z jego inicjatywy zaczęto wydawać periodyk „Englische Studien” oraz serie *Altenglische Bibliothek* i *Forschungen zur englischen Sprache und Literatur*.

Następcą E. Kölbinga został Otto Luitpolt Jiriczek. Pracował we Wrocławiu krótko, od swojej habilitacji w roku 1893 do roku 1900. Po nim kierownikiem sekcji angielskiej został Gregor Sarrazin. Pochodził z poznańskiego, habilitował się we Wrocławiu u E. Kölbinga, od 1899 r. był profesorem zwyczajnym. Jego badania naukowe dotyczyły epiki staro- i średnioangielskiej, twórczości Szekspira i innych autorów tego okresu, oraz poezji angielskiego rokoka. Pisywał także wiersze w języku angielskim. W czasie jego kadencji w roku akademickim 1907/1908 seminarium angielskie wyodrębniło się, tworząc samodzielną jednostkę.

W latach 1916-1925 roku szefem katedry anglistyki był profesor zwyczajny Levin Ludwig Schücking, absolwent filologii angielskiej i niemieckiej. Po nim w 1926 r. powołano na to stanowisko Wilhelma Horna, który szefował wrocławskiej anglistyce aż do 1933 r. W 1934 r. sta-

¹ Autor jest starszym wykładowcą w Samodzielnym Zakładzie Neofilologii Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego w Kielcach.

² S. Kieniewicz (red.) (1981), *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego 1807-1915 t. I*, Warszawa: PWN, s. 115-116, 146; J. Cygan (2002), *Z dziejów wrocławskiej anglistyki*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” No 2375, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 9-10; M. Gibińska, J. Ozga (1980), *Cracow University, The English Institute, Information for Foreign Guests and Visitors*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 19; P. Mroczkowski (1964), *Historia Katedry Filologii Angielskiej w Uniwersytecie Jagiellońskim*, w: W. Taszycki, A. Zaręba, *Wydział Filologiczny Uniwersytetu Jagiellońskiego (Historia katedr)*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 337-338.

³ J. Cygan, op. cit., s. 9.

nowisko kierownika objął Paul Meißner, który uzyskał habilitację z anglistyki w 1927 r. We Wrocławiu pracował od 1933 r. jako docent prywatny i zastępca kierownika katedry, a w roku akademickim 1934/1935 został profesorem zwyczajnym w katedrze anglistyki. Profesorowie anglistyki wrocławskiej w XIX i XX wieku prowadzili działalność naukową na bardzo szerokim polu. Prowadzili wykłady najczęściej monograficzne zarówno z literatury angielskiej, jak i języka i jego historii. Koniec działalności anglistyki wrocławskiej nastąpił 20. I. 1945 r., kiedy to uniwersytet niemiecki został zamknięty i ewakuowany do Drezna.

Z początkiem XX wieku rozpoczął się także rozwój katedr anglistycznych na uniwersytetach polskich, gdzie dotychczas nauczano języka angielskiego na lektoratach. O pełnych studiach anglistycznych można mówić po roku 1908, kiedy utworzono pierwszą katedrę anglistyki na Uniwersytecie Jagiellońskim. Do czasu odzyskania niepodległości przez Polskę po I wojnie światowej Kraków pozostał jedynym ośrodkiem kształcącym anglistów w Polsce.

Pierwszym szefem katedry anglistyki został najpierw docent prywatny a później od 1911 r. profesor nadzwyczajny UJ, Roman Dyboski. Urodzony w Cieszynie w 1883 r., studiował zarówno na UJ (choć krótko – 1901-1902), jak i w Wiedniu, gdzie ukończył studia i w 1905 r. obronił doktorat u profesora J. Schipperera na podstawie pracy *Tennysons Sprache und Stil*, wydanej w Wiedniu w 1907 r. Po uzyskaniu doktoratu R. Dyboski studiował w Anglii, w Londynie, Oxfordzie i Cambridge a następnie, po uzyskaniu w Wiedniu habilitacji w 1908 r. na podstawie zredagowanej pracy „Songs, Carols and other Miscellaneous Poems” w serii *Early English Text Society No 101* (Londyn), objął katedrę na UJ. Do wybuchu I wojny światowej R. Dyboski zajmował się badaniami zarówno języka, jak i literatury. Opublikował w tym czasie

kilka prac: „Milton i jego wiek” (Kraków 1909), „Literatura i język średniowiecznej Anglii” (Kraków 1910), „Alfred Tennyson: jego życie i dzieła” (Kraków 1912), „O sonetach i poematach Szekspira” (Warszawa, Kraków 1914)⁴. W 1913 roku doktoryzował się u R. Dyboskiego (drugi doktorat w historii polskiej anglistyki) na podstawie pracy o polskich przekładach dramatów Szekspira, późniejszy profesor Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, Władysław Tarnawski (1885-1951)⁵. Po wybuchu I wojny światowej profesor R. Dyboski został powołany do służby czynnej w armii austriackiej i po walkach na froncie wschodnim dostał się do rosyjskiej niewoli, gdzie na Syberii i Dalekim Wschodzie spędził siedem lat.

Znaczącą postacią krakowskiej anglistyki w pierwszych latach jej istnienia był także profesor literatury niemieckiej na UJ, Wilhelm Anton Creizenach (1851-1919), wykładający również literaturę angielską. To właśnie jego wykładów słuchał jako student UJ R. Dyboski oraz późniejszy profesor Uniwersytetu Warszawskiego Andrzej Tretiak (1886-1944). Prof. W. A. Creizenach był także promotorem pierwszej pracy doktorskiej z dziedziny anglistyki w Polsce, obronionej na UJ w 1909 r. przez Andrzeja Tretiaka. Zainteresowania naukowe prof. W. A. Creizenacha były bardzo szerokie. Jeszcze przed oficjalnym powstaniem anglistyki wykładał o twórczości Szekspira i różnych aspektach literatury angielskiej. Również znacząca jest jego działalność publikacyjna – wiele miejsca poświęcił dramatowi angielskiemu w swoim pięciotomowym dziele „Geschichte des neuen Dramas” (1893-1916), był także autorem rozdziału *The Early Religious Drama (Wczesny dramat religijny)* w „The Cambridge History of English Literature” (1910), jak również wielu krótszych prac poświęconych twórczości Szekspira i angielskiemu teatrowi.

Po I wojnie światowej wzrosła liczba ośrodków anglistycznych w Polsce. W 1921 r. utworzo-

⁴ J. Fisiak (1983), *English Studies in Poland. A Historical Survey*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, s. 11-12; M. Gibińska, J. Ozga op. cit., s. 20; T. Bela, E. Mańczak-Wohlfeld (red.) (1998), *Profesor Roman Dyboski. Founder of English Studies in Poland*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, s. 7-11; S. Helsztyński (1961), *Z anglistyki polskiej wczoraj i dziś*, „Życie Szkoły Wyższej” 10, s. 66-67.

⁵ J. Cygan op. cit., s. 14.

no kolejny, na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu, następnie w 1922 r. na Uniwersytecie Warszawskim, a dwa lata później w 1924 r. na Uniwersytecie we Lwowie⁶. W tych samych latach (1922-1924) podejmowano próby utworzenia ośrodka studiów anglistycznych na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Propozycję prowadzenia wykładów na KUL otrzymał pracujący wcześniej w Poznaniu Ralph Lowell. Prowadził jednak tylko przez jeden rok akademicki (1922/23) wykłady na temat historii dramatu angielskiego, twórczości Miltona i Szekspira. Na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim nie utworzono anglistyki i R. Lowell opuścił Lublin w 1923 r.

Po zastoju naukowym spowodowanym działaniami wojennymi działalność naukową wznowił najpierw ośrodek krakowski. W 1922 r. powrócił z niewoli rosyjskiej prof. R. Dyboski i został mianowany profesorem zwyczajnym w seminarium angielskim UJ⁷. Profesor wznowił wykłady z języka, literatury i kultury angielskiej, a także wkrótce pojawiły się jego nowe publikacje, np. „Byron: studjum” (Lwów 1927), „Charles Dickens: Życie i twórczość” (Lwów 1936). Razem z filologiem z Poznania Z. M. Arendtem, prof. R. Dyboski przygotował do druku w serii *Early English Text Society No 201*, średniowieczny rękopis „Knyghthode and bataile” (Londyn 1935). W latach międzywojennych R. Dyboski rozszerzył swoje zainteresowania naukowe i dydaktyczne. Rozpoczął popularyzację angielskiej i amerykańskiej kultury, historii i cywilizacji w Polsce. Wydał kilka książek o Anglii, Anglikach i Amerykanach, by przybliżyć problematykę anglosaską Polakom, np. „Polityka zagraniczna i wewnętrzna Wielkiej Brytanji” (Kraków 1923), „Anglia po wojnie: wrażenia i refleksje” (Kraków 1924), „Czego uczy nas Anglja?” (Lwów 1924), „O Anglii i Anglikach” (Warszawa 1929), „Cywilizacja amerykańska a cywilizacja europejska” (Warszawa 1938). Prof. R. Dyboski opublikował także kilka książek,

które miały na celu zapoznać Anglosasów z tematyką polską: „Modern Polish Literature: a Course of Lectures” (Oxford, London 1924), „Outlines of Polish History. A Course of Lectures Delivered at Kings College, University of London” (London 1925), „Ten centuries of Poland’s history” (Warszawa 1937)⁸.

Seminarium angielskie UJ było stosunkowo niedużą jednostką, kształcąca jednorazowo nie więcej studentów niż 30, niezatrudniającą więcej niż trzech niesamodzielnych pracowników naukowych. Asystentami w okresie międzywojennym byli Henryk Titz (1924-29), który w 1933 r. doktoryzował się na podstawie pracy R. *Browning’s Ideas on Criticism, Art, Music and Religion: An Appreciation* oraz Rudolf Mahr – anglista i skandynawista (1929-1933), który w 1932 r. obronił pracę doktorską *The Scandinavian Elements in England and the Norse Elements in Old English*. W latach 1933-1936 asystentką była Maria Patniakowska-Corbridge. Doktoryzowała się w 1932 roku na podstawie pracy J. M. *Syngé, the Dramatist of Disillusionment*. M. Corbridge prowadziła regularne zajęcia z fonetyki, a także przyczyniła się do opracowania katalogu biblioteki seminarium angielskiego. W ostatnich latach przed wybuchem II wojny światowej (1936-1939) asystentką była anglistka i germanistka Krystyna Michalik, która w 1935 r. obroniła pracę doktorską *Alice Meynell, Her Life and Her Works*. Dr K. Michalik i dr M. Corbridge skorzystały ze stypendiów naukowych na uniwersytetach w U.S.A. W sumie w okresie międzywojennym na anglistyce krakowskiej obroniono 20 doktoratów, ale nie przeprowadzono ani jednego przewodu habilitacyjnego ani nie zatrudniono żadnego docenta.

W 1921 r. utworzono katedrę anglistyki na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu. Stanowisko szefa katedry zaproponowano warszawskiemu poloniście prof. Wacławowi Borowemu (1890-1950) z racji jego anglistycznych za-

⁶ Jak twierdzi J. Fisiak (op. cit., s. 15), źródła podają dwie daty powstania anglistyki we Lwowie – 1922 i 1924. Za bardziej prawdopodobną uznaje się rok 1924, kiedy mianowano profesora Władysława Tarnawskiego na szefa Katedry Historii Literatury Angielskiej i Języka Angielskiego.

⁷ Tak nazywała się w okresie międzywojennym jednostka UJ kształcąca anglistów; M. Gibińska, J. Ozga, op. cit., s. 21

⁸ S. Helsztyński, op. cit., s. 66-67; T. Bela, E. Mańczak-Wohlfeld, op. cit., s. 11-13, J. Fisiak, op. cit., s. 13-14.

interesowań. Prof. W. Borowy prowadził badania nad dziejami stosunków kulturalnych i politycznych angielsko-polskich od XIV wieku. Posiadał, jak stwierdził S. Helsztyński, ogromny zbiór materiałów zebrany w archiwach angielskich, który niestety uległ zniszczeniu w czasie powstania warszawskiego. Pozostałości ze zgromadzonych materiałów wykorzystał w „*Studiach i rozprawach*”, tom II, wydanych we Wrocławiu w 1952 r.⁹

Niestety prof. W. Borowy nie przyjął proponowanej katedry i w tych okolicznościach jej szefem został Brytyjczyk ożeniony z Polką, Wilfried Arbuthnot Massey (1884-1969), mianowany profesorem w 1921 r. Prof. W. A. Massey był filologiem klasycznym. Odbił studia w Cambridge, Jenie, Monachium oraz Rzymie. Walczył w I wojnie światowej w randze podpułkownika. Po odniesieniu poważnych ran na froncie wrócił do Anglii. Po wojnie ożenił się z Polką i przybył do Poznania. Głównym zainteresowaniem profesora był język angielski i jego słownictwo. Temu zagadnieniu poświęcił dwie książki: „*The compound epithets of Shelley and Keats. Considered from the structural, the historical and literary standpoint*” (Poznań 1923) i „*Browning’s vocabulary: Compound epithets*” (Poznań 1931). W dziedzinie literatury prof. W. A. Massey zajmował się głównie twórczością Browninga. Opanowanie języka polskiego umożliwiło mu podjęcie zadań translatorskich – przekładu polskiej literatury na angielski (Sienkiewicz, Kuncewiczowa). Prof. W. A. Massey pracował w Poznaniu do wybuchu II wojny światowej. Jego współpracownikiem na uczelni poznańskiej był dr Marian Zygfryd Arendt, uzdolniony teoretyk i praktyk z zakresu fonetyki, autor książki „*O wymawianiu angielskim*” (Poznań 1928), oraz współautor wspomnianej już wspólnej pracy z prof. R. Dyboskim z 1936 r.

Poznański ośrodek anglistyczny, podobnie jak krakowski, do wybuchu wojny był małą jednost-

ką. Rocznie kończyło tam studia nie więcej niż pięciu studentów. Jedyny doktorat na anglistyce poznańskiej został nadany w 1939 r. Irenie Dobrzyckiej, późniejszej profesor Uniwersytetu Warszawskiego.

W roku akademickim 1922/23 otwarto katedrę anglistyki na Uniwersytecie Warszawskim. Początkowo katedra zatrudniała tylko jednego profesora, bez kadry pomocniczej i biblioteki. Pierwszym profesorem i szefem katedry został Andrzej Tretiak (1886-1944) mianowany w 1923 r. profesorem nadzwyczajnym, a w 1936 r. zwyczajnym. Był synem Józefa Tretiaka, znanego historyka literatury polskiej z Krakowa, studiował literaturę polską i filologię germańską na UJ, w Wiedniu a także w Anglii. W wieku 21 lat A. Tretiak opublikował swój pierwszy esej, *Marlowe i Mickiewicz*, Biblioteka Warszawska, 1907. W roku 1909 uzyskał tytuł doktorski¹⁰. Ukończył także wydział rolniczy we Wrocławiu w 1912 r. i do czasu powołania na katedrę warszawską osiadł na wsi.

Okres pracy na UW był najbardziej twórczym dla prof. A. Tretiaka jako anglisty. Wtedy zajął się przygotowaniem do wydania przez Bibliotekę Narodową dzieł Szekspira, Byrona i Waltera Scotta. Za najbardziej znaczące osiągnięcie prof. A. Tretiaka uznawana jest „*Literatura angielska w okresie romantyzmu*”, wydana we Lwowie w 1928 r. W pierwszych latach istnienia katedry anglistyki prof. A. Tretiak prowadził seminarium oraz wykłady: wstęp do filologii (w praktyce dotyczyły gramatyki języka staroangielskiego), dramat elżbietański (głównie utwory Szekspira) i prerafaelicką poezję. Oprócz przedmiotów kierunkowych studenci anglistyki uczęszczali na semina i wykłady z innych przedmiotów humanistycznych: historii, literatury polskiej lub obcej, filozofii lub logiki. Wybór wykładów należał do nich, podobnie jak wybór lektury literackiej.

Jak podaje Róża Jabłkowska, chociaż nie wymagano od kandydatów na studia anglistyczne

⁹ S. Helsztyński, op. cit., s. 69.

¹⁰ S. Helsztyński, op. cit., s. 67, podaje, że A. Tretiak uzyskał stopień doktora filozofii na podstawie pracy *Hapax legomena w dziełach Szekspira*, R. Jabłkowska w *Prewar English Studies at Warsaw University. Luminaries and Graduates, The Fiftieth Anniversary of the English Department, University of Warsaw 1923-1973*, UW 1975, s. 13, twierdzi zaś, że praca doktorska Tretiaka to: *John Harrington: Court Epigramatist*.

dobrej znajomości języka angielskiego, było regułą, że studenci przedwojennej anglistyki w momencie rozpoczęcia studiów dobrze nim władali. Znajomość języka wynosili ze szkół średnich lub ze słynącego ze skutecznego nauczania Collegiu Metodystów na Placu Zbawiciela w Warszawie. Kierunek studiów był wybierany zgodnie z zainteresowaniami studentów, nic więc dziwnego, że byli to ludzie dobrze czytani i zorientowani w problemach życia kulturalno-politycznego.

Praktyczną naukę angielskiego dla całego Wydziału Humanistycznego prowadziła w bardzo trudnych warunkach Hilda Motler. Zajęcia odbywały się w dużej sali wykładowej dla około 300 studentów. Tajemnicą H. Motler był sposób, w jaki osiągała dobre wyniki nauczania w tak trudnych warunkach. Po trzyletnim kursie językowym studenci mogli ubiegać się o stypendium zagraniczne, czytać literaturę fachową i używać angielskiego w codziennej komunikacji.

W ostatnim dziesięcioleciu przedwojennym liczba studentów anglistyki wzrosła z 30 do 100 osób. Prof. A. Tretiaka wspomagali więc także młodszy stażem pracownicy katedry. Byli to starszy asystent dr Stanisław Mikułowski, który odbył studia podyplomowe w Anglii oraz młodszy asystent Antoni Prejbisz (1909-1980), współautor przekładu na język polski książki Marcella Williama Fodora „South of Hitler” (1938), „Na południe od Hitlera” (Lwów, Warszawa 1939). Również znaczącą postacią warszawskiej anglistyki był Stanisław Helsztyński (1891-1986), naukowiec, krytyk i tłumacz. Uczeń prof. Josepha Schicka z Monachium i prof. A. Tretiaka obronił pracę doktorską *Polskie przekłady Milтона i Pope’a* w 1926 r. W latach 1929-1935 przygotował rozprawę habilitacyjną *Parliament and the English Novel in the Nineteenth and Twentieth Centuries*, zaakceptowaną dopiero w 1946 r. W dwudziestoleciu międzywojennym S. Helsztyński przygotował wiele prac: *English Literature in XVIII Century Poland* (1926), *Pope in Poland* (1928), *Milton in Poland* (1928). Ze szkiców z literatury angielskiej i amerykańskiej publikowanych przed wojną powstały cztery zbiory: „Liryka angielska XX wieku”

(1929), „Od Szekspira do Joyce’a” (1939, 1948), „Od Fieldinga do Steinbecka” (1948), „Ave Roosevelt” (1949). Opatrzył także wstępem i komentarzem drukowane przed wojną utwory Byrona i Szekspira.

Duże zasługi dla studiów anglistycznych w międzywojennej Warszawie miał także profesor fonetyki UW Tytus Benni (1887-1935). Prowadził wykłady z fonetyki angielskiej na które uczęszczali studenci anglistyki, a także opracował podręcznik wymowy angielskiej „Ortografia angielska” (1924)¹¹.

Dużą rolę zarówno w upowszechnianiu znajomości języka angielskiego Polsce, jak i też wspomagającą warszawską anglistykę uniwersytecką pełniła przez wiele lat Metodystyczna Szkoła Języka Angielskiego, znana głównie warszawiakom jako English Language College. Szkoła powstała, jak podaje jej były dyrektor, książdz superintendent Adam Kuczma, najprawdopodobniej w roku 1921. Metodysty przybyli do Polski na apel Ignacego Paderewskiego, który przed wyjazdem z U.S.A. do kraju apelował do społeczeństwa amerykańskiego o pomoc dla Polski. Apel spotkał się z odzewem The Methodist Church Episcopal South. Członkowie kościoła przybyli w 1919 r. i podjęli pracę charytatywną w Polsce. Ich pierwszym zajęciem było prowadzenie kuchni dla bezdomnych i bezrobotnych, lecz w krótkim czasie podjęli bardziej skomplikowane zadania. Zaczęli organizować szkoły w Polsce, uznając, że istotną pomocą będzie przyuczenie do jakiegoś zawodu. W ten sposób po założeniu kilku szkół przysposobienia zawodowego dla Polaków, przystąpili do organizowania Szkoły Języka Angielskiego, znanej i cieszącej się dobrą renomą do dnia dzisiejszego. Szkoła powstała w efekcie działań misyjnych Metodystów. Jak podaje ks. A. Kuczma, pierwsza wzmianka o niej pojawiła się w protokóle z 1922 r., co pozwala sądzić, że szkołę założono rok wcześniej. Źródło to mówi o powstałych trzech Szkołach Angielskich (tak były wtedy nazywane), w Warszawie dla ok. 1000 słuchaczy (w 1923 r. liczba słuchaczy przekroczyła 1266 osób), we Lwowie dla 500 studentów i w Poznaniu dla 300 słuchaczy. W 1925

¹¹ R. Jabłkowska, op. cit., s. 14

r. otwarto Szkołę Angielską także w Katowicach dla 25 słuchaczy. Jednak szkoły w miastach poza Warszawą nie przetrwały długo i jedyną, której sława została ugruntowana przez lata, była szkoła warszawska.

Pierwszym dyrektorem tej szkoły był dr Thomas Williams, przybyły do Polski wraz z grupą misjonarzy z Nashville, Tennessee. Dr Williams był świeckim przedstawicielem Kościoła Metodystycznego. W sprawozdaniu konferencyjnym z 1923 r., jak pisze ks. A. Kuczma, po raz pierwszy pojawiła się oficjalna anglojęzyczna nazwa szkoły The English Language College, która jest używana do dziś. W latach 20. szkoła była bardzo popularna w różnych kręgach społecznych; wspomniany wyżej protokół z 1923 r. podaje również przekrój społeczny uczniów. Na kursy tego roku uczęszczało 3 profesorów, 25 inżynierów, 17 lekarzy, 4 prawników, 5 literatów, 8 muzyków, 8 aktorów i śpiewaków, 2 artystów malarzy, 291 studentów wyższych uczelni, 13 oficerów Wojska Polskiego, 105 nauczycieli, 8 dentyistów, 514 urzędników państwowych i prywatnych, 8 kupców, 9 pielęgniarek, 7 żołnierzy, 18 pracowników misyjnych, 4 rękodzielników, 3 modystki, 4 fryzjerów i 129 osób bez określonego zawodu.

W 1928 r. zmienił się dyrektor szkoły w Warszawie, został nim dr Winston Cram. W czasie jego kadencji nastąpił znaczący rozwój szkoły i jej finansowe usamodzielnienie. Stale zwiększała się liczba słuchaczy, powiększono znacznie bazę materiałną pomocy naukowych, podręczników, biblioteki. Do 1936 r. szkoła nie korzystała ze stałego podręcznika, angielskiego. Uczono ze skryptów opracowanych przez nauczycieli oraz pieśni anglojęzycznych. W 1936 r. dr W. Cram poznał w Londynie młodego wówczas nauczyciela nazwiskiem C. E. Eckersley, który zgodził się opracować wiodący podręcznik dla Szkoły Angielskiej Metodystów. Wkrótce otrzymano opracowanie 10 pierwszych jednostek lekcyjnych, następnie I i II tom słynnych podręczników, używanych jeszcze w Polsce długo po wojnie. Trzeci tom C. E. Eckersley wydał w 1941 r., a po II wojnie

światowej czwarty. Dr W. Cram wyjechał na wakacje do U.S.A. w lipcu 1939 roku i już nie mógł powrócić do Polski. Wojna przerwała działalność szkoły, we wrześniu 1939 r. nie przeprowadzono już nowego naboru; okres zawieszenia działalności szkoły trwał do 1946 r.¹²

W 1924 r. utworzona została Katedra Literatury i Języka Angielskiego na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie. Szefem katedry został były uczeń prof. R. Dyboskiego, prof. Władysław Tarnawski (1885-1951). Katedra lwowska była niewielką jednostką tak jak inne anglistyki okresu międzywojennego. Obszarem zainteresowań prof. W. Tarnawskiego był dramat elżbietański, a szczególnie twórczość Szekspira. Jego ambicją, jak pisał S. Helsztyński, było dokonanie przekładów wszystkich dramatów, utworów epickich i lirycznych Szekspira. Skończył to gigantyczne dzieło podczas okupacji, którego wcześniej dokonał tylko Leon Ulrich. Prof. W. Tarnawski był autorem wielu książek wydanych przed II wojną światową: „Krzysztof Marlowe, jego życie, dzieła i znaczenie w literaturze” (1922), „Historia literatury angielskiej” (1926-1930), „Z Anglii współczesnej. Pięć szkiców” (1927), „Szekspir” (1931), „Literatura angielska” (1932), „Szekspir katolikiem” (1938). Prof. W. Tarnawski pozostał we Lwowie po 19. IX. 1939 r., kontynuując pracę jako profesor uniwersytetu. Dopiero w 1941 r. przedostał się do Krakowa.

Inną wybitną postacią związaną z anglistyką lwowską był profesor prawa rzymskiego UJK, Leon hr. Piniński (1857-1938), namiestnik Galicji w latach 1898-1903. Był kolekcjonerem, historykiem sztuki i znawcą twórczości Szekspira. W 1924 r. wydał książkę „Shakespeare. Wrażenia i szkice z twórczości poety”¹³.

Do wybuchu drugiej wojny światowej w Polsce istniały tylko cztery ośrodki uniwersyteckie prowadzące studia anglistyczne – w Krakowie, Warszawie, Poznaniu i we Lwowie. Nie powiodła się próba utworzenia kolejnej anglistyki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim w latach 20. XX wieku. Niewielu, bo tylko czterech, było profesorów anglistyki, trzema katedrami kierowali

¹² <http://www.metodysci.pl/historia.html> (11.07.2006).

¹³ S. Helsztyński, *Z anglistyki...*, s. 68

Polacy (Kraków – prof. R. Dyboski, Warszawa – prof. A. Tretiak, Lwów – prof. W. Tarnawski). Anglistyką poznańską do wybuchu wojny kierował Anglik, prof. W. A. Massey. Nie można też pominąć roli naukowców, którzy nie byli anglistami sensu stricto, lecz dzięki swoim zainteresowaniom anglistyką włączyli studia brytyjskie do obszaru swoich badań i przyczynili się do rozwoju studiów anglistycznych w Polsce.

Trzeba również podkreślić, że studia anglistyczne podejmowało niewiele osób, roczniki do wybuchu II wojny liczyły od kilku do najwyżej 30 studentów. Stan ten odzwierciedlał niestety małą popularność języka angielskiego w Polsce, który pod względem nauczania zajmował trzecie miejsce po francuskim i niemieckim. Nieliczna również była kadra nauczająca – poza profesorem, szefem katedry, pracowało w każdym z ośrodków najwyżej kilka osób prowadzących dydaktykę.

Bibliografia

Bela T., Mańczak-Wohlfeld E. (red.) (1998), *Profesor Roman Dyboski, Founder of English Studies in Poland*, Kra-

ków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.

Cygan J. (2002), *Z dziejów wrocławskiej anglistyki*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” No 2375, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Fisiak J. (1983), *English Studies in Poland, A Historical Survey*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Gibińska M., Ozga J. (1980), *Cracow University, The English Institute, Information for Foreign Guests and Visitors*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Helsztyński S. (1961), *Z anglistyki polskiej wczoraj i dziś*, „Życie Szkoły Wyższej” No 10.

Jabłkowska R. (1975), *Prewar English Studies at Warsaw University. Luminaries and Graduates, The Fiftieth Anniversary of the English Department, University of Warsaw 1923-1973*, Warszawa: UW.

Kieniewicz S., (red.) (1981), *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego 1807-1915 t. I*, Warszawa: PWN.

Mroczkowski P. (1964), *Historia Katedry Filologii Angielskiej w Uniwersytecie Jagiellońskim*, w: W. Taszycki, A. Zaręba, „Wydział Filologiczny Uniwersytetu Jagiellońskiego (Historia katedr)”, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

<http://www.metodyci.pl/historia.html> (11.07.2006)

(luty 2010)



Wydawnictwa ORE
informują o poradniku

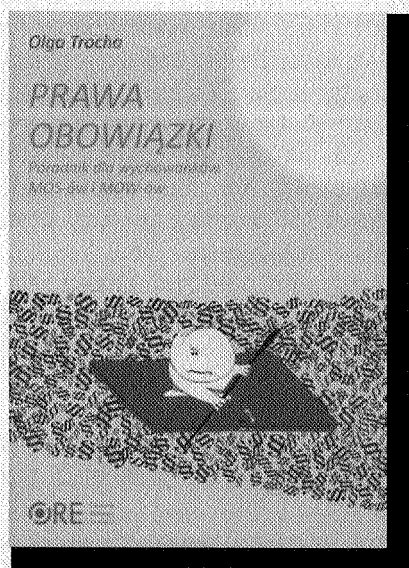
Olga Trocha

Prawa. Obowiązki

Poradnik dla wychowanków MOS-ów i MOW-ów

Niniejszy poradnik jest adresowany do wychowanków młodzieżowych ośrodków socjoterapii i młodzieżowych ośrodków wychowawczych.

Wychowankowie obu typów placówek znajdą w nim informacje o prawnych podstawach pobytu w ośrodkach, rozporządzeniach i wewnętrznych przepisach regulujących pobyt w nich, oraz dowiedzą się, dlaczego warto je znać. W poradniku są również propozycje konkretnych sposobów działania w sytuacjach trudnych oraz adresy instytucji, do których można się zgłaszać z problemami.



Z doświadczeń nauczycieli

Beata Wiechuła-Napiórkowska¹
Opole



Uczeń autystyczny na lekcji języka obcego

Liczba uczniów ze spektrum autyzmu – ASD (*Autistic Spectrum Disorder*) – gwałtownie wzrasta na całym świecie. W latach 80. ubiegłego wieku uczniowie z autyzmem stanowili marginalny odsetek wśród wszystkich uczniów, najczęściej zresztą byli uczniami szkół specjalnych. Obecnie w dobie szkół i klas integracyjnych, kiedy program włączania uczniów specjalnej troski do szkół rejonowych (*inclusion*) zdobywa coraz większą liczbę zwolenników, uczniowie z ASD, a w szczególności ci, których iloraz inteligencji pozostaje w normie, mają duże szanse znaleźć się w każdej klasie w każdej szkole. Język obcy nowożytny jest nauczany obowiązkowo od pierwszej klasy szkoły podstawowej. W związku z tym uczniowie z ASD trafiają na samym początku swojej drogi edukacyjnej na lekcje języka obcego, które są prowadzone przez nauczyciela wykształconego filologicznie, ale najczęściej bez dodatkowego przeszkolenia na temat pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym uczniem z ASD. Być może niniejszy tekst pomoże nauczycielom języka obcego zrozumieć niektóre zachowania uczniów z ASD, i co się z tym łączy, umożliwi im satysfakcjonującą pracę z nimi.

Autyzm jest poważnym zaburzeniem rozwojowym, który zakłóca prawidłową komunikację, umiejętności nawiązywania typowych stosunków społecznych i zaburza większość relacji z otoczeniem (Turkington 2007). Jednak osoby z ASD, mające tzw. „wysoko funkcjonujący” autyzm oraz zespół Aspergera, zazwyczaj mają przeciętny,

a czasami nawet wyższy od przeciętnego poziom inteligencji. Zdarza się, że z powodu nietypowych zachowań albo trudności w nawiązywaniu kontaktów, są oni wykluczani ze zwykłego życia. W przypadku uczniów z ASD tym wykluczeniem często staje się umieszczenie ich w placówce, szkole specjalnej lub nauczanie indywidualne. Niestety, dopóki nauczyciele i wychowawcy nie będą sobie zdawać sprawy z tego, co powoduje utrudniające pracę w klasie zachowania, nie będą w stanie poprowadzić autystycznego ucznia tak, by zmotywować go do skutecznej pracy w grupie rówieśniczej.

Nauczyciel języka obcego może mieć wielorakie problemy w pracy z uczniem z ASD. Pierwszy z nich może wystąpić na poziomie komunikacyjnym – uczeń może mieć problemy z prawidłową wymową, stąd ważne jest, by współpracować z logopedą. W przypadku trudności w porozumiewaniu się trzeba mówić do dziecka powoli i wyraźnie, używając krótkich zdań (Komender i in. 2009). Najczęściej jednak uczniowie autystyczni są doskonałymi „naśladowcami” i mimo upływającego wieku są w stanie naśladować nawet całkowicie obce dźwięki, a ich wymowa w języku obcym może być bliska oryginałowi. Niektórzy uczniowie autystyczni mogą stosować echolalie (powtarzać zasłyszane uprzednio słowa, frazy, a nawet całe zdania i dialogi), co też można wykorzystać w początkowej nauce języka obcego, gdy uczeń nie potrafi jeszcze budować własnych wypowiedzi i często korzysta z gotowe-

¹ Autorka jest byłym wykładowcą Uniwersytetu Opolskiego (Instytut Ekonomii) oraz studentką V roku Filologii Angielskiej Uniwersytetu Opolskiego.

go schematu. Najbardziej prawdopodobne jednak będzie, że uczeń z ASD będzie miał poważne problemy ze zrozumieniem języka niewerbalnego. Większość osób ze spektrum autyzmu nie jest w stanie (bez odpowiedniego treningu) prawidłowo odczytać mimiki twarzy innych osób, dla wielu nic nie znaczy intonacja wypowiedzi bądź postawa rozmówcy. Dlatego ważne jest, by w trakcie rozmowy z osobą autystyczną starać się wyrażać jasno, nie urywać zdania, licząc na to, że domyśli się ona dalszego ciągu. Inną, typową dla autyzmu cechą, jest niepatrzenie swojemu rozmówcy w oczy, a wręcz „patrzenie przez rozmówcę”. Nie należy uważać tych objawów za lekceważące albo wskazujące na brak uwagi. Osoba autystyczna słucha, ale nie jest w stanie patrzeć rozmówcy w oczy, bywa, że jest to dla niej zbyt duże wyzwanie.

Kolejnym problemem może okazać się motoryka mała – uczniowie autystyczni bardzo często mają trudności z rozluźnieniem mięśni dłoni na tyle, żeby pisać szybko i czytelnie – w razie większych problemów można im pozwolić na używanie laptopa (Palmer 2006). Nauczyciel może nie być w stanie przeczytać tego, co uczeń napisał odręcznie, można wtedy poprosić go o przeczytanie, lub, jeśli jego pismo nie będzie stawało się bardziej czytelne, trzeba będzie zrezygnować z wymagania od niego oddawania prac napisanych własnoręcznie. Może też się zdarzyć, że uczeń autystyczny będzie chciał zapisać wszystko, co mówi nauczyciel – każde jego słowo – oczywiście nie zdąży tego zrobić, co może zakończyć się zniechęceniem i frustracją. W takich wypadkach słuszne wydaje się wyraźne wskazywanie uczniom, które informacje mają sobie zanotować.

Innym problemem może być słuchanie ze zrozumieniem. Uczniowie z ASD mają skłonności do łatwego rozpraszania uwagi. Należy wtedy zadbać, by w klasie było jak najmniej bodźców, które mogą przyciągnąć ich uwagę, jak również postarać się, by żadne dźwięki nie dostawały się z zewnątrz. Na ścianach nie powinno być map, wykresów lub innych, przyciągających uwagę informacji. Okna na czas słuchania powinny być zamknięte, tak aby dźwięki dochodzące z ulicy nie przeszkadzały uczniom w klasie.

Jeżeli chodzi o uczniów bardziej zaawansowanych językowo, można spodziewać się problemów z prawidłowym użyciem zasad gramatycznych, chociaż w przypadku języków o bardzo logicznej, mało zmiennej budowie gramatycznej (jak np. język angielski), może okazać się, że właśnie jasne reguły gramatyczne przemawiają na korzyść uczenia się danego języka przez ucznia z ASD, który, jak każdy uczeń autystyczny, lubi rutynę, powtarzalność i przewidywalność. Można jednak spodziewać się, że wykorzystanie nawet doskonale opanowanych reguł w spontanicznej wypowiedzi – ustnej bądź pisemnej – okaże się dla niego zbyt trudne. Wtedy nauczyciel może poprzestać na zadaniach niewymagających używania wyjątków lub bardziej skomplikowanych zasad gramatycznych i zrezygnować z bardzo wyrafinowanego lub rozbudowanego sposobu prowadzenia dyskursu. Najważniejsze jest bowiem, by uczeń był komunikatywny, by to, co chce powiedzieć, trafiło do rozmówcy.

Wśród mocnych stron uczniów autystycznych trzeba wymienić dużą łatwość uczenia się na pamięć (Wire 2005) – nie mają oni problemów z nauczeniem się wielu nowych wyrazów, fraz a nawet całych zwrotów. Nauczyciel może spodziewać się, że znajomość słownictwa ucznia z ASD może znacznie przewyższać możliwości pozostałych uczniów. Kolejnym atutem ucznia autystycznego jest zamiłowanie do powtórzeń, które przy wdrażaniu nowej konstrukcji gramatycznej zazwyczaj spotyka się z niechęcią innych uczniów. Uczeń autystyczny będzie wręcz domagał się kolejnych ćwiczeń z przerobionego materiału, więc nauczyciel może zadawać mu znacznie więcej zadań niż zazwyczaj zadaje.

Największym wyzwaniem dla nauczyciela pracującego z uczniem z ASD będzie prawdopodobnie zapanowanie nad niewłaściwymi zachowaniami, takimi jak: niekończące się wywody na ulubiony temat, słaba koncentracja, trudności z usiedzeniem na swoim miejscu przez 45 minut lekcji, a nawet agresja względem innych (w tym względem nauczyciela) lub autoagresja.

V. Wire (2002) radzi, by umożliwić uczniowi łagodnie przejść ze środowiska domowego lub przerwy międzylekcyjnej w pierwszą lub kolejną

lekcję – nie poganiać, dać chwilę na zorganizowanie się, trzymać się schematów prowadzenia lekcji – zawsze zaczynać od tych samych pytań o samopoczucie, pogodę, datę, pozwolić na wolniejsze pisanie, lub używanie laptopa.

Bardzo ważne jest, by dziecko nie było głodne, zmęczone, znudzone lub chore – dziecko autystyczne często samo nie potrafi prawidłowo odczytać informacji płynących ze swojego organizmu, nauczyciel dobrze znający swojego ucznia może zauważyć i zniwelować skutki tego niekorzystnego czynnika (Quinn 2006).

W przypadku gdy uczeń jest zaniepokojony lub rozkojarzony, nauczanie prostych technik relaksacyjnych polegających na rozluźnieniu mięśni, wyrównaniu oddechu i wyciszeniu myśli może się okazać korzystne. Jest wiele prostych technik, np. technika relaksacji Jacobsona lub Wintrebarta, przeznaczonych dla dzieci w wieku szkolnym (Ginter 2010). Większość tych technik jest bardzo prosta i nie powinna sprawiać trudności nawet najmłodszym uczniom (np. *Wykonujemy 5 do 10 wolnych, pełnych wdechów. Spokojnie wznosimy ramiona w górę – wdech, opuszczając ramiona – wydech. Ćwiczymy do pełnego dotlenienia przy otwartym oknie*).

Nauczyciel może zorganizować dla ucznia z ASD kąciak na końcu klasy, gdzie w sytuacjach kryzysowych uczeń będzie mógł się wyciszyć – wystarczy np. materac, na którym można się na kilka minut położyć i posłuchać muzyki relaksacyjnej.

W miarę możliwości można próbować wykorzystywać głębokie zainteresowania ucznia, takie jak dinozaury albo marki samochodów do tematu lekcji. Można wprowadzać nazwy kolorów używając jako przykładów samochodów (np. *a white Fiat, a black Mercedes* itp.), a przymiotników uczyć na przykładzie prehistorycznych gadów (*a big Brachiosaurus, a tiny Compsognathus* itp.).

W sytuacjach, w których nauczyciel dopiero poznaje ucznia, lub gdy nie wiadomo, jaki czynnik wywołuje jego niepożądane zachowanie można prosić o pomoc jego rodziców, którzy znają swoje dziecko najlepiej i z pewnością mają wypróbowane metody radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych. Stała współpraca z rodzicami lub

opiekunami ucznia może zapobiec zniechęceniu tak ucznia, jak i nauczyciela.

Podsumowując, jeżeli w klasie wśród uczniów zdrowych znajduje się uczeń ze spektrum autyzmu, należy pamiętać, że:

- trzeba do niego mówić wyraźnie i powoli, używając krótkich zdań,
- trzeba ograniczyć swoją gestykulację, nie polegać na intonacji, nie wymagać od niego patrzenia prosto w oczy – komunikacja niewerbalna bywa często poza zasięgiem zrozumienia autysty,
- zamiast zmuszać go do prowadzenia czytelnych notatek, można pozwolić mu na używanie laptopa,
- trzeba wyraźnie zaznaczać, które informacje są najważniejsze (do zanotowania w zeszytce),
- konieczne jest ograniczenie bodźców rozpraszających jego uwagę,
- warto stosować rutynę, powtarzalność i przewidywalność,
- można wymagać dużej ilości materiału do zapamiętania,
- nie należy oczekiwać umiejętności nagłego dostosowania się do zmieniających się warunków,
- proste techniki relaksacyjne bywają bardzo pomocne,
- warto wykorzystać specyficzne zainteresowania ucznia,
- współpraca szkoła – dom jest koniecznością.

Najważniejszym jednak, wydaje się pamiętać o tym, że każdy uczeń z ASD jest inny. Trzeba mieć na uwadze, że cechy typowe dla jednego, u innego mogą wcale nie występować i odwrotnie. Do każdego ucznia należy podchodzić indywidualnie, próbując dostosować wymagania i styl pracy odpowiedni do jego możliwości i charakteru. Nie można też stawiać dziecku autystycznemu takich samych wymagań, jakie stawiane są pozostałym uczniom, jeżeli nie są oni w stanie im sprostać (Komender i in. 2009).

Bibliografia:

- Ginter V. (2010), *Ćwiczenia relaksacyjne*. Retrived April 02, 2010 from <http://www.profesor.pl/>

- mat/na5/na5_ginter_19-11-02_3. php? id_m=1469.
- Komender J., Jagielska G., Bryńska A. (2009), *Autyzm i Zespół Aspergera*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Palmer A. (2006), *Realizing the college dream with autism or Asperger Syndrome. A parent's guide to student success*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Quinn C. (2006), *1000 questions & answers about autism: expert advice from a physician/parent caregiver*. Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.
- Turkington C., Annan R. (2007), *The encyclopedia of autism spectrum disorders*. New York: Facts On File.
- Wire V. (2002), *Learning a second language – everyone's right or not right for everyone*. Retrieved February 02, 2010 from <http://hilarymccoll.co.uk/autism-MFL.html>.
- Wire V. (2005), *Autistic spectrum disorders and learning foreign languages*, „Support for Learning”, 3 (20), s. 123-128.
- http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_3.pdf.
(kwiecień 2010)

Katarzyna Ambrożuk¹
Kętrzyn



Uczeń dyslektyczny na lekcjach języka angielskiego

„Chciałbym, aby tego, że mam dysleksję nie oceniano tak, jakbym nie mógł zrobić pewnych rzeczy. Nie czuję się gorszy od innych, a niektórzy tak właśnie to widzą. Chciałbym, by wszyscy postrzegali to jako coś zwyczajnego i nie komplikowali mi pracy”.

Karol, 17 lat

Problematyka dysleksji jest szeroko omawianym zagadnieniem, jednak w dalszym ciągu występują różnego rodzaju wątpliwości, jak nauczać i oceniać uczniów z tymi wyzwaniami rozwojowymi, by proces ich edukacji należał do najbardziej efektywnych. Systematycznie poszukuję optymalnych sposobów pracy z uczniami dyslektycznymi, ucząc ich języka angielskiego. W niniejszym artykule spróbuję podzielić się moimi doświadczeniami.

Nauka czytania i pisanie jest zadaniem wieloetapowym, trudnym i długotrwałym, należy więc wskazywać dzieciom drogę i możliwości osiągania sukcesów w nabywaniu tych sprawności. Dynamika i rozwój wszystkich istotnych dla uczenia się procesów wymaga dojrzałości psychicznej, emocjonalnej, fizjologicznej i fizycznej, czyli tych aspektów, które są najczęściej pomijane w planowaniu i przebiegu procesu nauczania. Programy szkolne zakładają, że dziecko szybko i sprawnie

nauczy się czytać, pisać, obliczać działania rachunkowe. Niewiele uwagi poświęca się kształtowaniu percepcji i funkcjonowaniu analizatora wzrokowego, słuchowego, sprawności kinestetyczno-ruchowej, która jest jednym z ważniejszych elementów procesu doświadczenia i przyswajania wiedzy. A czytanie to złożony i wieloczynnościowy proces posiadający własną specyfikę, dynamikę, technikę. Naukowcy zaliczają nabycie umiejętności czytania do najbardziej skomplikowanych zadań, którym musi poddać nasz mózg. Do nabycia tej sprawności przygotowujemy się od najwcześniejszych etapów rozwojowych, aż do osiągnięcia dojrzałości w tym zakresie. Każdy etap życia człowieka stanowi kolejny poziom integralnego procesu rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych istotnych w procesie czytania. Moment, w którym dziecko osiąga gotowość do nauki czytania i pisanie, określany jest dojrzałością szkolną, co oznacza, że jego

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących im. Wojciecha Kętrzyńskiego w Kętrzynie.

funkcja wzrokowa, słuchowa, kinestetyczno-ruchowa, procesy mowy oraz jego rozwój emocjonalny osiągnęły właściwy poziom i mogą stanowić podstawę nauki czytania i pisania.

Jednym z ważniejszych zmysłów uczestniczących w procesie czytania jest wzrok, w którym istotną rolę odgrywa oko. Czytanie więc wymaga współpracy oczu i mózgu, polega na rejestrowaniu obrazu od lewej do prawej w większości języków, w tym w angielskim oraz polskim. Ważne jest funkcjonowanie wzrokowego pola projekcyjnego położonego w korze mózgowej, odbierającego impulsy nerwowe z siatkówki oraz wzrokowego pola skojarzeniowego funkcjonującego pod wpływem czynności nerwowej rozprzestrzenianej z pola projekcyjnego. Nie mniej istotną rolę w procesie czytania odgrywa układ okoruchowy, czyli zespół mięśni oka skoordynowany w skomplikowany sposób, umożliwiający poruszanie gałki ocznej, dzięki czemu następuje badanie pola widzenia.

U niektórych moich uczniów występują problemy z płynnością w zakresie czytania lub zrozumieniem czytanych treści, które mogą być uwarunkowane zaburzeniami funkcji wzrokowej, na przykład słabą umiejętnością wodzenia oczami po linii poziomej, pionowej i po skosie, niepełnym skupieniem wzrokowym, zawężonym polem wzrokowego widzenia, skokami oczu – co uczniowie odczuwają jako ruszające się lub skaczące przed oczami litery.

Niewłaściwa praca oczu w poziomie (wodzenie horyzontalne) utrudnia dziecku odczytywanie wyrazów i zdań, gubienie końcówek lub innych partii wyrazu, pomijanie lub powtarzanie wyrazów lub linijek, zwalnia tempo czytania, natomiast trudności w pracy oczu blisko-daleko powodują problemy w koncentracji, czyli wpływają na poziom rozumienia treści tekstu przeczytanego samodzielnie, powodują nieprawidłową postawę przy czytaniu i pisaniu, zapominanie przeczytanego przed chwilą tekstu.

Oslabiona funkcja słuchowa również przyczynia się do potęgowania specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. W tym obszarze najczęściej spotykamy słabe różnicowanie fonemów, trudności z wydzieleniem sylab, zjawisko echa występujące wówczas, gdy jedno z uszu odbiera dźwięki

z minimalnym opóźnieniem, obniżoną sprawność analizy i syntezy słuchowej, nieprawidłowe tworzenie związków czasowych w ośrodkach nerwowych kory mózgowej, nieprawidłowe skupianie fal dźwiękowych. Dysfunkcja w obszarze słuchu może przyczyniać się do gubienia liter, mylenia liter odpowiadających dźwiękom fonetycznie zbliżonym, przestawiania szyku literowego, powtarzania wyrazów, trudności w stosowaniu synonimów.

Prócz osłabionych funkcji wzrokowo-słuchowych, problemy uczniów dyslektycznych są spotęgowane rodzajem niewerbalnego, obrazowego myślenia. O ile myślenie logiczne, czyli linearne, werbalne polega na układaniu w umyśle całego zdania słowo po słowie, niewerbalne – typowe dla uczniów dyslektycznych, przebiega znacznie szybciej i ma charakter obrazowy. Może to tworzyć specyficzny chaos i zamęt w umyśle takiego ucznia.

Mając powyższe na uwadze, w pracy z dziećmi dyslektycznymi stosuję zróżnicowane techniki: przy nieprawidłowym odczytywaniu wyrazów zalecam powiększony druk, czytanie poprzedzam słuchaniem w celu umożliwienia każdemu uczniowi czytania we własnym tempie, wraz z poleceniem przeczytania podaję konkretne zadanie, które należy wykonać, aby uczniowie czytający szybciej zaczęli pracować nad jego wykonaniem, gdy inni będą jeszcze kończyć czytanie. Aby ułatwić dzieciom zrozumienie treści tekstu, zalecam wyodrębnienie słów kluczowych, dzięki którym osiągną ogólny obraz tekstu. Gdy uczeń ma trudności z utrzymaniem wzroku na odczytywanej linijce, wówczas proponuję mu wyodrębnianie danego wersu przezroczyłą linią, aby ułatwić utrzymanie wzroku, a jednocześnie nie zaciemniać pola czytania.

Oprócz powyższych działań stosuję różnorodność technik, które umożliwiają osiągnięcie sukcesu zarówno uczniom dyslektycznym, jak i pozostałym, obecnym na lekcji. Znajomość fenomenu dysfunkcji, a szczególnie poznanie procesów zachodzących na poziomie pracy mózgu osoby dyslektycznej, a także zwykła metoda wywiadu i obserwacji, umożliwi mi odpowiedni dobór metod pracy na lekcji. Jak pisze R. Davis w swej książce „Dar dysleksji” – „...uczeń zawsze nauczy mnie tego, co powinienem wiedzieć. Nie zaskakuje mnie fakt, że

dyslektyk chce nas nauczyć tego, co powinniśmy wiedzieć o dysleksji” (2001:9).

Na problematykę dysleksji patrzę nieco szerzej, oprócz ograniczeń dostrzegam również inne możliwości moich uczniów. R. Davis podkreśla, że dysleksję determinuje fakt występowania dezorganizacji w działaniu, trudności w koncentracji, dezorientacja w czasie i przestrzeni, wysoki poziom frustracji oraz trudności w sekwencyjnym działaniu i nauczaniu. Uczniowie dyslektyczni sami podkreślają, iż szczególnie trudna jest dla nich nauka gramatyki języka angielskiego. W ocenie własnych trudności często piszą „mam problemy z gramatyką” (Karol, 17 lat), „muszę pracować nad gramatyką dużo więcej niż inni uczniowie” (Bartek, 17 lat). Posługiwanie się językami wymaga używania wyrazów nieposiadających desygnatów, np. *have* w czasie Present Perfect w języku angielskim. Między innymi właśnie dlatego osobom dyslektycznym tak trudno jest opanować aspekty gramatyczne, ucząc się języków obcych. Myślą oni obrazami, a wyrazy nieposiadające desygnatów są dystraktorami zaburzającym tok myślenia i tworzenia. Jak pisze R. Davis, „Myślący niewerbalnie człowiek odczuwa zamęt za każdym razem, gdy zatrzymuje się proces powstawania obrazu” (2001:33).

Ten rodzaj błędu najczęściej jest odczytywany przez nauczycieli jako nieznamość zasad, a jest to jednak konsekwencja dysleksji. Podczas rozmowy uczniowie dysfunkcyjni świetnie sobie radzą, niejednokrotnie przewyższając rówieśników biegłością i komunikatywnością. Ich wypowiedzi są zrozumiałe, choć występują w nich nieprawidłowości gramatyczne. Uczniowie ci pomijają czasowniki posiłkowe, przedimki lub nieprawidłowo stosują słowa krótkie, wprawiające ich w dezorientację na przykład: *about, leave, live, if, them, their, much, us, our, no, neither* oraz wiele innych. Wywołują one pustkę obrazową w myśli ucznia dyslektycznego, a korygowanie tych błędów powoduje większy zamęt i nasila stres. Trzeba wtedy czasu i relaksu, by dany uczeń odzyskał charakterystyczny sobie, ale prawidłowy i błyskotliwy tok rozumowania. W istocie bowiem efektywne nadanie komunikatu to twórcze działanie, a wszelkie zadania wymagające kreatywności okazują się dla osób dyslektycznych bardzo łatwe.

R. Davis podkreśla, że osoby dyslektyczne posiadają inne szczególne uzdolnienia, rzadko doceniane przez otoczenie: np. wielowymiarowe widzenie rzeczywistości oraz wysoki poziom intuicji, co w efekcie daje wyjątkową wyobraźnię, zdolność do syntezy zjawisk i zagadnień, rozumienia konstrukcji mechanizmów oraz elektroniki, sprawność kreowania i tworzenia. Osoby te mają również inne niezwykle zdolności, np. biegłość matematyczną, polegającą na sprawnym obliczaniu pamięciowym, nie potrzebują wieloetapowego działania, z tego też powodu są czasami posądzani o odpisanie wyników obliczeń od kolegów.

Badania Carli Hannaford dowodzą, że trudności w zakresie czytania i pisania, czyli dysleksja, występują głównie u osób z dominacją półkuli gestalt (najczęściej prawej), ponieważ odpowiada ona za całościowe (globalne) ujmowanie zagadnień, obrazy, wyobraźnię, rytm, wzory, emocje, kolor, wizualizację, dotyk, spontaniczność, intuicję, kinestetykę. W półkuli logicznej (najczęściej lewej), która jest nieco słabsza u osób z dysleksją, mieszczą się sekwencje, mowa, analiza, szczegóły, język, czytanie analityczne charakterystyczne dla języka polskiego oraz angielskiego.

Biorąc pod uwagę fakt, iż dysleksja często występuje u osób z dominacją półkuli gestalt oraz prawego oka i ucha (Hannaford 2006:23), czyli w zablokowanym profilu dominacji, stosuję różnorodne techniki stymulacyjne dla wzmocnienia uczniów i pobudzenia ich do pokonywania trudności i odnoszenia sukcesów w nauce. Istotnym sposobem opracowywania materiału jest metoda projektów, w której uczniowie mogą działać, dzięki czemu funkcje półkuli gestalt uaktywniają się i powodują radość tworzenia, co wpływa na zmniejszenie stresu, a tym samym ułatwia odniesienie sukcesu, podnosi chęć do nauki, ułatwia udzielanie odpowiedzi, uaktywnia uczniów na lekcji.

Bardzo dbam o przyjazną atmosferę na lekcjach, ponieważ sytuacja uczenia się nowego materiału jest zawsze trudna, a gdy poziom stresu jest podwyższony nieprzyjawnymi komunikatami lub też zagrożeniem otrzymania negatywnej oceny słownej lub punktowej, aktywizują się mechanizmy obronne. Wtedy uczniowie nie przyswajają wiedzy.

Korygowania uczniów dysfunkcyjnych należy dokonywać ze szczególną wrażliwością. Nie oznacza to jednak, że nie trzeba tego robić w ogóle. Uczniowie dyslektyczni muszą pracować więcej niż inni, by stać się biegłymi w czytaniu i pisaniu. Należy nakładać na nich dodatkową pracę, a także wymagać efektów i stawiać przed nimi zadania. W przeciwnym razie uczeń poczuje się gorszy od innych, a nasze działania odbierze jako brak wiary w jego sukces. Nie stawiam przysłowiowego „krzyżyka” na uczniu dyslektycznym, jeśli natomiast oczekuję od niego więcej wysiłku, przekazuję mu komunikaty typu: „czy dobrze zrozumiałam to, co chciałeś przekazać?”, „sprawdź, czy na pewno tak chcesz to zapisać”, „czy twoja praca jest już ukończona, czy jeszcze nad nią pracujesz?”, czyli zachęcające do ponownego rozważenia i poprawy, a nie oceniające źle.

Dzieci dyslektyczne cechuje większa ciekawość otaczającego świata, ich uwaga jest w znacznym stopniu skierowana na otoczenie. To skłoniło mnie do stosowania techniki, którą nazywam „ambient knowledge” – wiedza obecna w otoczeniu. Przedstawiam fakty za pomocą plakatów, map bądź wykresów, umieszczając je na ścianach. Nowy element pojawiający się w otoczeniu natychmiast zainteresuje ucznia dyslektycznego. Jeśli na przykład zacznę lekcję od komicznej ilustracji i zdań w nowo prezentowanym czasie gramatycznym, uczniowie bez stresu i z zaciekawieniem szybko wypracują kontekst sytuacyjny i zasady budowy zdań. Z pewnością także dobrze zapamiętają nowe zagadnienie.

Półkula gestalt jest również odpowiedzialna za ruch. Mając świadomość tego faktu, stosuję technikę dramy, która pozwala na uzewnętrznianie emocji i swobodne utrwalanie materiału, dzięki czemu moi uczniowie mają duży zasób wiedzy osiągniętej w przyjemny sposób. Metoda dramy ułatwia dzieciom zapamiętywanie słów i kontekstu sytuacyjnego, ułatwia rozluźnienie się i pozbycie oporów w mówieniu. Pamiętamy jednak, że niektórzy uczniowie dyslektyczni cierpią na rodzaj „chronicznej niezdańności”, gdyż z powodu dezorientacji ich zmysł równowagi i ruchu zostaje zaburzony. Tym uczniom należy pozwolić wykonywać inne zadania niż odgrywanie ról, mogą prze-

cież pracować nad dialogami lub reżyserować pracę grupy, a w tym ostatnim ćwiczeniu świetnie się sprawdzają.

Ucząc słów bez desygnatów, proszę, by uczniowie przypisali do nich obrazy lub symbole. Czasami szybko rysują coś obok słowa, czasami podają skojarzenie. Nie zastanawiam się, czy są one poprawne, podczas lekcji pozwalam każdemu opracować swoje własne kody. Czas ten nie jest stracony, jeśli uczniowie omawiają skojarzenia w języku angielskim, a symbole rysują bardzo szybko. Zresztą uwielbiają to robić także pozostali uczniowie.

Typowe dla uczniów dyslektycznych jest czytanie globalne, przy czym nie zwracają oni uwagi na końcówki wyrazów. W związku z tym czytanie z literowaniem okazuje się także dobrą metodą pracy eliminującą odgadywanie przez nich wyrazów w tekście. Tę technikę stosuję na lekcji częściowo – aranżując pracę z nowym tekstem, wybieram kilka słów (nowych dla wszystkich uczniów), prosząc uczniów dyslektycznych o ich przeliterowanie. Jest to efektywna metoda, ponieważ ambitni uczniowie jeszcze przed lekcją przygotowują cały tekst w ten sposób. W ćwiczeniach leksykalnych stosuję słowniki obrazkowe lub monolingwalne, które zmuszają do zastanowienia się nad znaczeniem słowa, a tym samym tworzą jego obraz w pamięci, co znacznie ułatwia zapamiętanie.

Doskonałą techniką pracy są skojarzenia. Uczniowie chętnie grają w kalambury, tworzą mapy myśli, dopisują zakończenia obejrzanych częściowo filmów. Własna twórczość, którą mogą się wykazać podczas pracy na lekcji powoduje, iż wzrasta poziom ich kompetencji językowych, który jest jeszcze udoskonalany, gdy piszą dialogi do oglądanych filmów niemych. Ich pomysły są tak niezwykle, że zasługują na uznanie całej klasy, wzrasta wtedy ich motywacja do pracy, i co się z tym łączy, osiągają coraz lepsze sukcesy w posługiwaniu się językiem.

Moi uczniowie w grupach piszą dla siebie wzajemnie zestawy powtórzeniowe, opracowują techniki tłumaczenia zasad gramatycznych w trakcie pracy z nowym materiałem, czyli odkrywają prawdziwości gramatyczne w strukturze języka angielskiego – ta technika pracy jest przez nich szcze-

gólnie lubiana, ponieważ nie muszą podążać za tokiem rozumowania nauczyciela, mogą natomiast przedstawić własne rozumienie danego zagadnienia. W trakcie pracy grupowej pozytywne rezultaty przynosi słuchanie cichej muzyki, dzieci się relaksują, pracują też nieco ciszej.

Paradoksalnym może wydawać się, że uczniowie dyslektyczni chętnie czytają na głos. Jest to jednak uwarunkowane faktem, że ciche czytanie uniemożliwia im wytworzenie mentalnego obrazu czytanego tekstu, a tym samym zrozumienie treści. Nie prowadzą oni wewnętrznego monologu, nie słyszą więc tego, czego nie czytają na głos, wybieram więc osoby dyslektyczne do głośnego czytania, a jeśli atmosfera w klasie jest przyjazna, ohotników nie brakuje.

Kolejnym problemem uczniów dyslektycznych jest koncentracja. Cytowany już R. Davis twierdzi, że „dyslektyk nie jest w stanie czytać, dopóki nie nauczy się koncentrować. Gdy opanuje sztukę koncentracji, nauczy się czytać” (2001:50). Uczeń dyslektyczny wyraźnie różnicuje między koncentracją, która go przeraża, a skupieniem uwagi, co jest procesem interesującym i przyjemnym. Dlatego, zamiast komunikatu: „skoncentrujcie się”, mówię do moich uczniów: „skupcie uwagę na...”, „przyrzycie się...”, lub „co sądzicie o...”, „jak widzicie...”, „jak to wygląda w waszej ocenie?”.

Wszelkie dysfunkcje, a także dysleksja, to wyzwanie zarówno dla pedagogów, jak i samych uczniów. Niemniej jednak, traktowanie kwestii zbyt problemowo jest zbędne, a rezultaty pracy nauczycieli w postaci obszernych dokumentów dotyczących dostosowania wymagań, lub uczniów przepisujących wyrazy i udowadniających znajomość zasad ortograficznych, są frustrujące dla obu stron. Cytując jednego z moich wychowanków, Bartka: „Moją pasją jest podróżowanie, czerpię z życia jak najwięcej. Fotografuję, gram na pianinie, tańczę, czytam literaturę i uczę się hiszpańskiego. Dysleksja nie przeszkadza mi w żadnej z tych czynności, a szkoła, wiedząc o moich problemach, bardzo mnie wspiera. Mimo tego, że przez dysleksję trudniej jest mi się uczyć, czuję się w szkole doskonałe”, zachęcam do prostych działań, wymagających, lecz konstruktywnych. W mojej szkole nikt nie komunikuje się tak świetnie w języku angielskim jak Bartek.

Bibliografia

- Davis R. D., Braun E. D. (2001), *Dar dysleksji*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
 Hannaford C. (2006), *Profil Dominujący. Jak rozpoznać Twoje Dominujące Oko, Ucho, Półkulę Mózgową, Rękę i Nogę*, Warszawa: Międzynarodowy Instytut Neurokinezylogii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów.

(kwiecień 2010)

Janina Skrzypczyńska¹
 Ostrowiec Świętokrzyski



Przykłady technik konwersacyjnych w uczeniu języka angielskiego

Komunikatywna faza uczenia języka obcego powinna dawać uczniom szansę używania opartych struktur gramatycznych i wyrażeń leksykalnych w sposób spontaniczny i kreatywny. Dzięki temu łatwiej jest im przejść z etapu cwi-

czeń językowych wykonywanych w klasie pod kierunkiem nauczyciela do rzeczywistej komunikacji. Możliwość wyrażania opinii w różnych kontekstach komunikacyjnych daje uczniom wiele satysfakcji, gdyż dowodzi, że wysiłek włożony

¹ Autorka jest wykładowcą w Wyższej Szkole Biznesu i Przedsiębiorczości oraz w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Ostrowcu Świętokrzyskim.

w opanowanie języka nie pozostaje bez echa. Stymulowanie konwersacji podczas lekcji nie jest łatwe, ale warto podjąć trud zaangażowania uczniów w ćwiczenia, gdyż udział w nich nie tylko odzwierciedla ich postępy, ale również motywuje do dalszej nauki i pozwala pokonać nieśmiałość. Nieformalna wymiana myśli i informacji w toku ćwiczeń konwersacyjnych tworzy w klasie odpowiednie warunki do rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu oraz mówienia, które są podstawą komunikacji językowej.

Ćwiczenia konwersacyjne można wprowadzać na każdym poziomie zaawansowania językowego. W pracy z uczniami poziomu podstawowego będą one miały w znacznej części formę zadań kontrolowanych, ale z czasem, gdy uczniowie osiągną wyższy poziom językowy i zdążą się przyzwyczaić do systematycznej wymiany opinii na różne tematy, będą swobodnie rozwijać swoje umiejętności konwersacyjne w klasie, a następnie przenosić je do autentycznych sytuacji komunikacyjnych poza nią.

Poniższe przykłady technik konwersacyjnych powinny być dostosowane do poziomu zaawansowania językowego uczniów, a także wykorzystane w sposób odpowiadający ich umiejętnościom i zainteresowaniom.

Pytania i odpowiedzi (Questions and answers)

Umiejętność zadawania pytań i udzielania na nie nawet najprostszycy odpowiedzi jest podstawą każdej konwersacji. Uczniowie zazwyczaj odpowiadają na zadane pytanie najkrócej jak jest to możliwe, ponieważ taka odpowiedź jest po prostu najłatwiejsza. Aby stopniowo wdrożyć ich do udzielania wyczerpujących odpowiedzi, można zastosować ćwiczenie, w którym zadane pytanie będzie wymagało odpowiedzi składającej się z kilku zdań. Na przykład:

- Please answer the question with one statement and add another one that is related to the first one (odpowiedz na pytanie jednym (pełnym) zdaniem i dodaj do niego drugie, logiczne się z nim łączące).

Teacher: *Is your home very far from school?*

Student: *Yes, it's a long way from school. It takes me half an hour to walk home from here.*

Ćwiczenie można rozszerzyć, prosząc uczniów o zadawanie sobie nawzajem pytań i udzielanie na nie odpowiedzi dwu-, trzy-, cztero- lub pięciozdaniowych.

W trakcie naczynia języka obcego od uczniów o wiele częściej wymaga się udzielania odpowiedzi na pytania niż zadawania ich. Dlatego bardzo pomocne przed przystąpieniem do właściwych ćwiczeń konwersacyjnych może okazać się ćwiczenie, w którym zadaniem uczniów jest wydedukowanie, jakie pytanie mogło paść, na które została udzielona określona odpowiedź. Na przykład:

Teacher: *No, Jim went home at three o'clock.*

Student A: *Is Jim here?*

Student B: *Did Jim go to the cinema at three o'clock?*

Student C: *Did Jim go home at two o'clock?*

Student D: *Did Mary go home at three o'clock?*

Tego typu ćwiczenia pomogą uczniom wzbogacić repertuar struktur zdań pytających i utrwalić zasady formułowania pytań, które są nieodzowne w poprawnym prowadzeniu rozmowy.

Najbardziej naturalnym sposobem ćwiczenia zadawania pytań i udzielania odpowiedzi jest zaaranżowanie w klasie symulacji przeprowadzenia wywiadu. Dla uczniów poziomu średnio zaawansowanego może ono mieć następującą formę:

It is easier to do well in an interview if you have some idea of the questions they are going to ask you. Often it is possible to predict in advance what questions you will be asked. Look at the job advertisement below. Make a list of questions that you think the applicant will be asked. Then pretend to interview the applicant for a job.

Bell College, Saffron Walden
requires
SOCIAL ACTIVITIES ASSISTANT

This residential college for overseas students requires a SOCIAL ACTIVITIES ASSISTANT to help with the college's varied social activities program-

me and to assist in the lively Student Services Office. Applicants should enjoy meeting students from all over the world. A friendly outgoing personality and an organized approach is essential and a knowledge of foreign languages would be helpful. This is a temporary appointment, initially for six months. Residential accommodation is available.

Applicants should send a C.V. to: The Principal's Secretary, Bell College, South Road, Saffron Walden, Essex CB11 3DP, tel. (0799) 22918

Źródło: B. Milne (1999), *Integrated Skills*. Oxford: Heinemann, s. 19.

■ Komentarze (Comments)

Poza pytaniami i odpowiedziami bardzo ważnym elementem konwersacji są również, komentarze, które mogą dotyczyć przedmiotów, osób, zdarzeń bądź sytuacji. Uczniowie mogą zostać wdrożeni do formułowania komentarzy za pomocą bardzo prostych ćwiczeń dotyczących różnorodnej tematyki. Na przykład:

- Make a remark about your wrist watch. It must be a statement that you are sure you have never made before.

e.g. Student A: *I received my watch as a gift last year.*

Student B: *I have never liked my watch at all.*

Student C: *If I don't have my watch, I would always be late.*

Student D: *My watch has a leather strap.*

Student E: *My sister often borrows my watch, etc.*

Inną wersją tego ćwiczenia może być prezentowanie komentarzy odnośnie różnych tematów przez kolejnych uczniów. Wówczas może ono przebiegać w następujący sposób:

Teacher: *The oak tree near the window.*

Student A: *I like sitting in the shade of the oak tree on a hot summer day.*

Teacher: *Your sweater.*

Student B: *It took my mother three months to knit it for me.*

Teacher: *The flowers on my desk.*

Student C: *They are from my garden, etc.*

Nauczyciel może również poprosić jednego z uczniów o przedstawienie dowolnej sytuacji, a jego partnera o skomentowanie jej. Następnie kolejny uczeń skomentuje to, co zostało powiedziane.

Student A: *I have to buy a new overcoat.*

Student B: *You can get overcoats at a department store.*

Student C: *I know, but overcoats are very expensive there.*

■ Dialogi (Dialogues)

Dialog – najkrótsza forma konwersacji – jest bardzo często używany jako model form językowych, które uczniowie powtarzają, analizują i zapamiętują. Aby wykorzystać dialogi prezentowane w podręczniku jako punkt wyjścia do rzeczowej komunikacji, można zastosować następujące ćwiczenia:

- Suggest two more exchanges that would be a logical addition to the dialogue.
- Paraphrase the lines of the dialogue.
- With a partner perform the dialogue completely on your own using the appropriate motions, such as for example looking at a watch, raising the eyebrows and so forth.

Takie ćwiczenia umożliwiają uczniom wykorzystanie wyobraźni i samodzielne zaprezentowanie swojej wersji dialogu. Aby ich prezentacja była jeszcze bardziej spontaniczna i samodzielna, nauczyciel może przedstawić sytuację podobną do tej występującej w oryginalnym dialogu z podręcznika i poprosić uczniów, aby parami przygotowali całkowicie samodzielne wersje. Prezentowane dialogi można nagrywać, a następnie odtworzyć je dla całej klasy i wspólnie z uczniami poprawić popełnione błędy.

■ Odgrywanie ról (Role play)

Odgrywanie ról w klasie wymaga podzielenia uczniów na małe grupy lub pary; każda z nich otrzymuje scenariusz sytuacji lub roli, która powinna zostać odpowiednio przedstawiona. Tego

typu ćwiczenia nie tylko aktywizują uczniów, ale również pobudzają ich wyobraźnię i przede wszystkim angażują w ćwiczenie komunikacji językowej, bazując na sytuacjach przypominających rzeczywistość. Bardzo chętnie są one wykorzystywane przez uczniów, ponieważ dają im możliwość wyrażenia swoich myśli przez przyzmat osoby, z którą się identyfikują. Ponadto dostarczają wielu wrażeń nie tylko tym, którzy je prezentują, ale także tym, którzy obserwują ich wykonanie. Scenariusze sytuacji do ćwiczeń typu *role play* mogą dotyczyć bardzo różnorodnej tematyki. Na przykład:

- *You are in a restaurant. You have just had a good dinner. The waiter is waiting for you to pay the bill. You look for your wallet and find that you have left it at home.*
- *Your house has been robbed. You call the police. When the policeman comes, he asks you a number of questions and you answer them.*
- *You bought a lottery ticket and left it in your coat pocket. Your wife does not know the ticket is there and she gives the coat away because it is so old. Later on you learn that you have the winning number. You ask your wife for the coat.*
- *You are describing your boy friend/girl friend to an acquaintance of yours. She/he describes her/his boyfriend/girlfriend too. Suddenly you realize that she/he is describing the same boy/girl.*
- *You go to a pet shop to buy a canary. The pet shop owner does not have any canaries, but he tries to sell you a parrot that is very expensive.*

Alternatywą wykorzystania sytuacji podanych przez nauczyciela może być stworzenie własnej listy sytuacji przez uczniów. Jako pracę domową otrzymują oni następujące zadanie:

- *Write in English three situations which can be used for role play. Write each situation on a separate slip of paper. Each situation should involve two speakers only.*

Nauczyciel zbiera przygotowane przez uczniów zadanie, czyta i poprawia ewentualne błędy. Następnie wybiera te sytuacje, które są najbardziej odpowiednie do użycia w ćwiczeniach *role play*. Podczas kolejnej lekcji paski papieru z zapisanymi sytuacjami można rozłożyć na jednej z fa-

wek i poprosić uczniów dobranych parami o wylosowanie jednego z nich. Po krótkim przygotowaniu jeden uczeń z pary czyta głośno treść sytuacji dla całej klasy, a następnie z partnerem prezentuje przygotowaną scenkę. Z czasem uczniowie mogą próbować interpretować sytuacje bez przygotowania w całkowicie spontaniczny sposób. Klasa po obejrzeniu scenki może dokonać oceny i stwierdzić, czy była ona naturalna i poprawna oraz zasugerować, co mogłoby zostać zmienione lub ulepszone. Nauczyciel nie powinien przerywać wypowiedzi uczniów, może natomiast zanotować popełnione błędy i dokonać poprawy po zakończeniu prezentacji.

Ćwiczenie typu *role play* może również odbywać się z wykorzystaniem odrębnych scenariuszy przygotowanych dla każdego ucznia z danej pary. Na przykład:

- *Student A: You are the interviewer. You are a reporter from „Hi!” magazine. Find out about Lydia/Leonid why she/he started dancing, her/his family and so on. Ask what has changed in the new Russia. Remember that you want an interesting story with as much gossip as possible! So ask her/him lots of questions about her/his private life.*
- *Student B: You are the ballet dancer Lydia/Leonid. Use this information answering the interviewer’s questions. Age: 26; born in Moscow; started dancing music were six; mother doctor; father dancer too; studied music and ballet at conservatory; like classical music and jazz; danced with „Balshoi” when 17; travelled to England and France; four years ago met Italian ballet dancer; defected to West; married dancer; reason – love not politics; one child; you miss parents and sister; love Russia; hope to return one day.*

Źródło: J. Naunton (1998), *Think First Certificate*. Harlow: Longman, s. 31, 33.

Uczniowie mogą również odegrać role, wykorzystując informacje z samodzielnie przeczytanego i przeanalizowanego tekstu. Na przykład:

- *In groups of three or four, read the newspaper article and then act out the stories role playing the news (W grupach trzy- lub czteroosobowych przeczytajcie artykuł i odegrajcie przedstawione w nim scenki).*

The bicycle

A teacher had a beautiful black bike. One day he rode it to the school where he taught and put it in the bicycle shed. He carefully padlocked the bike.

A thief went into the school bike shed during classes and sawed through the padlock on the teacher's bike. He rode it to a shop where he sold it to the shopman for £5.

The shopman cleaned the bike and oiled it. Later that day a student from the school came into the shop looking for a second-hand bike to buy. The shopman sold him the stolen bike for £30.

Next day the student rode the bike to school and left it in the school shed. He did not padlock it.

As the teacher was leaving school he saw his bike back in the shed. He was very, very happy. As he was wheeling it out of the bike shed, he ran into the student.

Źródło: Ch. Frank (1989), *Challenge to Think*, Oxford: Oxford University Press, s. 59.

■ Sztuki teatralne (Plays)

Wybierając sztukę do wykorzystania w ćwiczeniach rozwijających sprawność mówienia, należy pamiętać, że występujące w treści struktury językowe powinny już być uczniom znane i utrwalone. Każdy z uczniów powinien dostać kopię sztuki do przeczytania w domu i sprawdzenia znaczenia nieznanych słów. Następnie należy przedyskutować sztukę w klasie, przeanalizować jej treść, zachowania bohaterów i przesłanie autora. Kolejnym etapem jest przydzielenie ról, po którym uczniowie siadają w kole i wykonują następujące ćwiczenie:

- *Go through the play. Only the person who is going to speak looks at his/her script, reads the line to himself/herself and then looking at the appropriate character (the person to whom he/she is supposed to be speaking) says as much of that line as he/she can remember.*

Nauczyciel nie wymaga od uczniów nauczenia się ról na pamięć, a jedynie wykorzystania ich treści do odegrania konwersacji.

Wykonując to ćwiczenie kilka razy, uczniowie stopniowo nabierają coraz większej wprawy w samodzielnym wypowiedzianiu określonych kwestii, których znaczenie jest im bliskie i jednocześnie już zrozumiałe dla pozostałych uczniów biorących udział w przedstawieniu. Po kilku próbach sztuka może zostać zaprezentowana bez wspomaganie się tekstem. Podczas prób, gdy poszczególne uczniowie odgrywają swoje role dla szerszego grona uczniów, nauczyciel powinien czuwać nad poprawnością używanych struktur, słownictwa, wymowy, intonacji i akcentu a pozostali uczniowie, obserwując grę kolegów, mogą podawać swoje sugestie odnośnie sposobu przedstawienia kolejnych scen.

Po wystawieniu sztuki dla szerszej widowni, na przykład na zakończenie semestru lub z okazji uroczystości szkolnej, nauczyciel może kontynuować jej wykorzystanie dla celów konwersacyjnych, stosując ćwiczenie *follow-up*. Uczniowie dobrani parami otrzymują polecenie zidentyfikowania się z bohaterami sztuki i utworzenia dialogów na podany temat. Przykładem może być następujące ćwiczenie typu *role play*, które uczniowie mogą wykonać po wystawieniu sztuki *The Opposite Family*, zaczerpniętej z książki *Easy Plays in English* Anny Marii Malkoc (s. 58):

- *Imagine you are the owner of the Green Apartment Building. You meet a friend, tell him/her what happened to you and invite him/her to join you in a good business. Build up a dialogue.*

■ Przemówienia (Speeches)

Przemówienie dotyczące określonego tematu, trwające nieprzerwanie przez kilka minut może być wygłoszone jedynie przez uczniów władających językiem obcym na wystarczająco dobrym poziomie zaawansowania, gdyż wymaga ono znajomości wielu struktur gramatycznych i bogatego zasobu słownictwa. Należy także pamiętać, że nie każdy uczeń będzie się czuł dobrze w charakterze przemawiającego, stojąc przed kolegami i zmagając się z dość formalnym kontekstem wypowiedzi. Dlatego ta forma ćwiczenia powinna być zarezerwowana jedynie dla uczniów do-

brze władających językiem obcym i mających dobre relacje z grupą. Uczeń powinien mieć dość czasu na przygotowanie swojego przemówienia oraz wiedzieć, jak długo ma ono trwać. Najlepiej, gdy sam wybierze temat. Nauczyciel może mu pomóc w wyborze, proponując listę tematów. Na przykład:

- *My Hometown.*
- *How I Spent My Childhood.*
- *The Person I Admire the Most.*
- *The Proudest Day in My Life.*
- *What My Country Is Famous for.*
- *What Would I Do if I Had a Lot of Money?*
- *My Favourite Writer (Poet).*

Można poprosić ucznia, aby najpierw przygotował wersję pisemną przemówienia i wygłosił je dopiero po sprawdzeniu przez nauczyciela i poprawieniu ewentualnych błędów. Aby uczeń wygłaszający przemówienie czuł się bardziej swobodnie, można mu zaproponować, by zamiast stać przed tablicą, usiadł przodem do słuchającej go klasy. Chcąc dać mu kilka minut na zrelaksowanie się po wygłoszeniu przemówienia, nauczyciel może zadać klasie pytania odnośnie treści, która została przedstawiona. Ostatnim etapem lekcji może być zadawanie pytań przez kolegów z klasy uczniowi, który wygłosił przemówienie.

■ **Dyskusje w małych grupach** (*Small-group discussions*)

Najbardziej naturalnym i efektywnym sposobem ćwiczenia swobodnego mówienia w języku obcym jest wybranie dowolnego tematu, odnośnie którego uczniowie mogą wymieniać swoje opinie i poglądy. Uczestnicy dyskusji muszą oczywiście na tyle znać język obcy, aby móc wyrazić swoje zdanie. Pomocne mogą być powtórzenia potrzebnych struktur i wyrażań leksykalnych przed rozpoczęciem dyskusji.

Nauczyciel może podzielić klasę na małe grupy (od trzech do sześciu osób). Każda grupa otrzymuje inny temat dyskusji i wybiera jednego ucznia, którego zadaniem jest zanotowanie

wniosków formułowanych w trakcie rozmowy. Uczniowie dyskutują około 10 minut, po czym kolejno reprezentant każdej grupy przedstawia całej klasie wspólnie zebrane wnioski i odpowiada na pytania członków pozostałych grup, dotyczące zaprezentowanych poglądów. Nauczyciel może wspomóc ogólną dyskusję, zadając pytania członkom każdej grupy. Gdy uczniowie dyskutują w grupach, nauczyciel powinien nadzorować ich pracę, przechodząc od jednej grupy do drugiej i oferując pomoc, jeśli uczniowie jej potrzebują.

Na przykład trzydziestoosobowa klasa może zostać podzielona na pięć sześciuosobowych grup, które mogą skoncentrować się na następujących tematach dyskusji:

- *Misunderstandings between the older and younger generations.*
- *The role of books (newspapers, magazines, radio, television, films, etc) in our lives.*
- *How we can improve our natural environment.*
- *Qualities of a good learner.*
- *Women's role in modern society.*

■ **Debaty (Debates)**

Uczniowie poziomu średnio zaawansowanego i zaawansowanego mogą z powodzeniem wziąć udział w klasowych debatach. Nauczyciel rozpoczyna lekcję od podania tematu debaty. Chętni do wzięcia w niej udziału dzielą się na dwie grupy: „za” i „przeciw” (wskazane jest, aby grupy miały równą liczbę uczestników). Nauczyciel wyznacza limit czasu na przygotowanie argumentów. Grupy siadają na wprost siebie. Każda z nich wybiera swojego kapitana, który przedstawia argumentację i podsumowuje stanowisko grupy na koniec debaty. Uczniowie mogą korzystać z przygotowanych notatek, ale nie powinni czytać podczas prezentacji, która trwa około 3 minut. Po zaprezentowaniu argumentacji i podsumowaniu stanowiska przez kapitana każdej grupy, pozostali uczniowie przysłuchujący się debacie przystępują do zadawania pytań członkom obydwu grup. Nauczyciel może również kierować pytania do kapitanów i członków grup.

Na koniec lekcji uczniowie stanowiący publiczność przysłuchującą się debacie mogą zagłosować i zdecydować, która grupa była ich zdaniem bardziej przekonująca.

Tematy debat klasowych powinny zawsze zawierać elementy kontrowersji, ale z drugiej strony nie powinny poruszać aspektów, które mogłyby wyzwolić w uczniach niekontrolowane emocje. Na przykład:

- *Childhood is the happiest time of life.*
- *Television does children more harm than good.*
- *The younger generation knows best.*
- *Money is the most important thing in life.*
- *Examinations are unnecessary.*
- *A universal language is possible.*
- *Teaching machines are better than teachers.*

Alternatywą wybrania jednego tematu debaty dla całej klasy i podzielenia uczniów na grupy: „za” i „przeciw” może być podanie dwóch tematów, które będą się nawzajem zaprzeczały. Na przykład:

- *Every one should be equal.*
- *Equality is neither possible nor desirable.*

Przebieg debaty będzie wówczas także bazował na pracy dwóch grup, ale ich zadaniem będzie nie tylko podanie argumentów na korzyść swojego tematu, ale także tych, które będą świadczyły przeciwko tematowi drugiej grupy. Tym razem prezentacja może być dokonana przez wszystkich członków każdej z grup. Po około 15-minutowym przygotowaniu się uczniowie mogą wybrać grupę zgodnie ze swoimi opiniami na dane tematy.

■ Interpretowanie przysłów (*Interpreting proverbs*)

Przysłowia cieszą się szczególnym zainteresowaniem uczniów, gdyż w ciekawy sposób odzwierciedlają postawy, które są niezmiennie od wielu pokoleń i które są wynikiem historycznego doświadczenia. Odpowiednio wybrane mogą posłużyć jako punkt wyjściowy do ćwiczeń konwersacyjnych dla uczniów poziomu średnio zaawansowanego i zaawansowanego.

Nauczyciel zapisuje przysłowie na tablicy. Jeśli jest to konieczne, wyjaśnia konstrukcje gramatyczną i słownictwo. Następnie uczniowie prowadzą rozmowę na temat mądrości lub znaczenia historycznego danego przysłowia, wykonując następujące zadania:

- *Find proverbs expressing similar or opposite thought in your own language. Quote them and describe their meaning.*
- *Discuss cultural values that are reflected in the English and native language versions.*

W pracy z uczniami poziomu średnio zaawansowanego dyskusja na temat podanego przysłowia może potoczyć się wokół pytań zadawanych przez nauczyciela. Jeśli na przykład i wybierzemy jako materiał konwersacyjny przysłowie: *Don't count your chickens until they're hatched*, mogą zostać zadane następujące pytania:

- *What does this proverb mean?*
- *Is this good advice? Why? / Why not?*
- *Is there a saying similar to this in your native language?*
- *What historical period or social conditions does this proverb suggest? Why do you think so?*
- *Do you know any other English or Polish proverb that has similar advice?*
- *Have you ever „counted your chickens before they were hatched”? What were the circumstances and the results?*

Ćwiczenia konwersacyjne z wykorzystaniem przysłów pozwalają porównać aspekty kulturowe i dlatego motywują do czynnego udziału w dyskusji. Uczniowie czują się bowiem o wiele pewniej, gdy mówią o czymś, co ich bezpośrednio dotyczy. Biorąc to pod uwagę, możliwość znalezienia ekwiwalentu przysłowia w języku ojczystym powinna być głównym kryterium wyboru. Kierując się tym właśnie kryterium, można skoncentrować się na następujących przysłowiach:

- *All that glitters is not gold.*
- *Never look a gift horse in the mouth.*
- *Better late than never.*
- *A bird in the hand is worth two in the bush.*
- *He laughs best who laughs last.*
- *Out of sight, out of mind.*

- *As you make your bed, so you must lie in it.*
- *Too many cooks spoil the broth.*
- *Rome wasn't built in a day.*
- *The early bird catches the worm.*
- *All's well that ends well.*
- *When in Rome, do as the Romans do.*
- *Like father, like son.*
- *Out of the frying pan, into the fire.*
- *It's no use crying over spilled milk.*

Źródło: D. L. Bouchard (1983), *Odds et ends. Resource and Idea Manual for Teachers of English as a Foreign Language*, Washington, D.C.: English Teaching Division, s. 58-60.

■ Zabawy językowe (Language games)

Zabawy językowe mogą wprowadzić do ćwiczeń konwersacyjnych element urozmaicenia i rozrywki. Gwarantują również chwilę relaksu zwłaszcza po ćwiczeniach wymagających od uczniów dużego wysiłku i skupienia (np. po wzięciu udziału w debacie klasowej). Aby zabawa językowa stanowiła bodziec do prowadzenia rozmowy, powinna postawić przed uczniami określone wyzwanie, bawić ich i bazować na materiale językowym dostosowanym do określonego poziomu zaawansowania. Dobrze jest wybrać taką zabawę lub grę, która będzie pozwalała na udział w niej jak największej liczbie uczniów. Jeśli jednak klasa jest zbyt duża i nie uda się czynnie zaangażować wszystkich uczniów, ci, którzy nie są uczestnikami zabawy, mogą obserwować kolegów jako widzowie i np. przyznawać punkty za wykonane zadania.

Przed przystąpieniem do zabawy nauczyciel powinien bardzo dokładnie wyjaśnić zasady i upewnić się, czy wszyscy uczniowie je dobrze zrozumieli. Poniżej przedstawione przykłady obrazują zabawy językowe, które mogą być wykorzystane na dowolnie wybranym poziomie językowym.

- **Dwadzieścia pytań (Twenty questions)** – Jeden z uczniów wybiera przedmiot, który dość łatwo zauważyć w klasie, a pozostali próbują domyślić się, co to jest, zadając odpowiednie pytania. Uczeń, który dokonał wyboru, odpowiada

na pytania pełnymi zdaniami. Osoba, która odgadnie, który przedmiot został wybrany, wygrywa i jako kolejna wybiera przedmiot, wokół którego będzie toczyła się rozmowa. Jeden z uczniów odnotowuje liczbę zadanych pytań. Jeśli nikt nie domyśli się, jaki przedmiot został wybrany po zadaniu 20 pytań, osoba, która dokonała wyboru, zostaje zwycięzcą gry. Na przykład gdyby uczeń (student A) wybrał jako przedmiot zabawy czerwony szalik jednej z koleżanek, która ma na imię Ania, gra mogłaby mieć następujący przebieg:

Student B: *Is it as large as the map on the wall?*

Student A: *No, it isn't as large as the map on the wall.*

Student C: *Is it made of metal or cloth?*

Student A: *It's made of cloth.*

Student D: *Does it belong to a student?*

Student A: *Yes, it belongs to a student.*

Student E: *Is it in front of me or behind me?*

Student A: *It's in front of you.*

Student F: *Is it round?*

Student A: *No, it isn't round.*

Student G: *Is it very expensive?*

Student A: *No, it's not very expensive.*

Student H: *What colour is it?*

Student A: *It's red.*

Student I: *Is it Ania's scarf.*

Student A: *Yes, it is. You've won the game!*

W innej wersji tej gry przedmiotem rozmowy mogą być wybrane słynne osoby lub popularne miejsca.

- **Opowiadanie (Story telling)** – Ta zabawa wymaga od uczniów wykorzystania wyobraźni. Nauczyciel zaczyna opowiadać historię używając wyrażenia: „*Once upon a time there was...*” i kończy zdanie w dowolny sposób. Następnie każdy uczeń kolejno dodaje jedno zdanie, które jest logiczną kontynuacją opowiadania. W odpowiednim momencie nauczyciel prosi danego ucznia o zakończenie snutej opowieści wypowiadając zdanie: „*Add the final line*”.

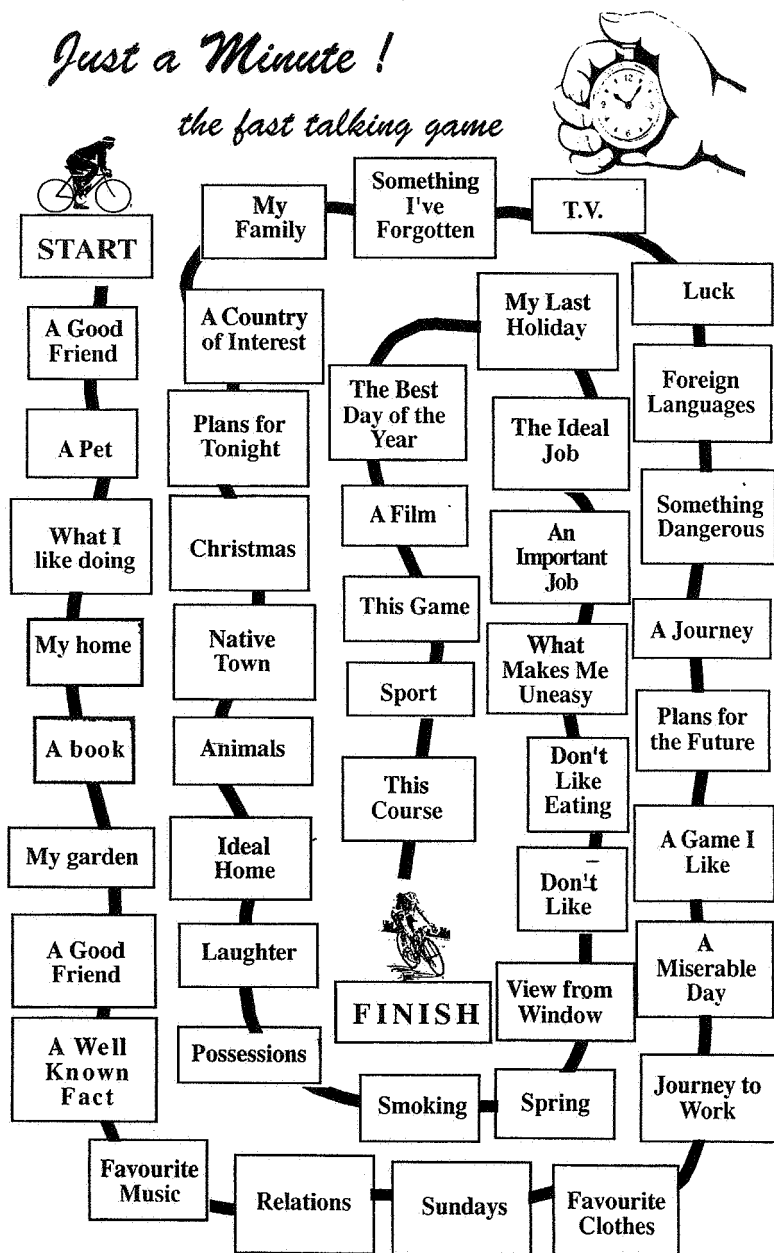
- **Tylko minuta (Just a minute)** – Uczniowie podzieleni na małe grupy otrzymują planszę gry, pionki i minutnik. Podaje się też im zasady gry:

The Rules of the Game

- Play the game in small groups.
- You will need a dice or a spinner, counters and an egg timer or stop watch.
- To start the game you must first throw a six, the

first person to throw a six starts.

- When you land on a square you must talk on that subject for one minute.
- Failure to speak for one minute or moving away from the topic means you must forfeit a throw.



Źródło: M. Clayson (1991), *Eye Openers*, Carlisle: Caryl Press Limited, s. 9.

■ Rozmowa o obrazkach (Talking about pictures)

Obrazki do wykorzystania w ćwiczeniach konwersacyjnych mogą pochodzić z książek, czasopism, gazet, a także mogą zostać narysowane przez nauczyciela bądź uczniów. Mogą to być również fotografie, plakaty lub widokówki. Nawet prosty szkic narysowany na tablicy może posłużyć jako punkt wyjścia do dialogu, komentarza a nawet dyskusji. Uczniowie podzieleni na małe grupy lub dobrani parami mogą na przykład wykonać następujące zadania, patrząc na przydzielone im obrazki:

- *Look at the picture. Describe in detail what you can see, enumerate objects and persons. What do you think is happening? What are the persons doing?*
- *Inspect this picture of a person. Describe his/her age, physical features, expression etc. Create a story about this person.*
- *Look at this humorous picture. What makes it funny? Recount funny events that you have experienced yourselves or humorous examples from books, films or television.*
- *Look at the picture of these two people. Make up a dialogue that might be taking place between them.*
- *Look at this picture portraying people in a dramatic situation. What would you do if you were one of the persons in the picture?*

Oprócz pojedynczych obrazków można również posłużyć się serią ilustracji związanych ze sobą treściowo. Na przykład uczniowie podzieleni na grupy otrzymują zbiór obrazków z jednym brakującym, a ich zadaniem jest przygotowanie historyjki z uwzględnieniem treści, której uczniowie musieli się domyśleć. Poszczególne grupy prezentują przygotowane historyjki, a pozostali uczniowie zadają im pytania odnośnie przedstawionej treści, szczególnie koncentrując się na fragmencie dotyczącym brakującego obrazka. Następnie uczniowie mogą spróbować przedstawić sytuację z punktu widzenia jednego z bohaterów prezentowanej historyjki lub przeprowadzić dyskusję na temat związany z prezentowanymi treściami.

■ Podsumowanie

Ćwiczenia konwersacyjne z zastosowaniem zaprezentowanych przykładowych technik mogą być częścią lekcji lub całkowicie wypełnić jej przebieg. Uczniowie bardzo chętnie biorą w nich udział, gdyż mają możliwość wpływania na kreowanie kontekstu, w którym samodzielnie używają języka obcego. Niewątpliwie pomagają im to w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej, ponieważ ich wypowiedzi są samodzielne, twórcze i celowe, a ponadto za ich pośrednictwem mogą wyrazić swoje skojarzenia, opinie, uczucia, emocje i postawy.

Warto jednak pamiętać, że ćwiczenia konwersacyjne muszą być bardzo dobrze przygotowane przez nauczyciela. Nie mogą one polegać na „rzuceniu” przez nauczyciela tematu i spontanicznych wypowiedziach uczniów. Wtedy bowiem odzywają się tylko najbardziej aktywne osoby, a większość klasy zazwyczaj się przysłuchuje. Czas lekcyjny jest więc zmarnowany dla wielu, a lekcja jest traktowana przez uczniów jako zajęcia, do których nie trzeba się przygotowywać.

Bibliografia

- Bouchard D. L. (1983), *Odds et ends. Resource and Idea Manual for Teachers of English as a Foreign Language*. Washington, D. C.: English Teaching Division.
- Clayson M. (1991), *Eye Openers*, Carlisle: Caryl Press Publishing.
- Frank Ch. (1989), *Challenge to Think*, Oxford: OUP.
- Heathfield D. (2005), *Spontaneous Speaking*, Peaslake: Delta Publishing.
- Lynch T. (2003), *Communication in the Language Classroom*, Oxford: OUP.
- Malkoc A. M. (1986), *Easy Plays in English*, Warszawa: WSIP.
- Mine B. (1999), *Integrated Skills*, Oxford: Heinemann.
- Naunton J. (1998), *Think First Certificate*, Harlow: Longman.
- Skrzypczyńska J. (1993), *Obrazki w lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2, s. 182.
- Skrzypczyńska J. (1995), *Sztuka teatralna jako źródło ćwiczeń rozwijających sprawności językowe*, „Języki Obce w Szkole” 5, s. 195.
- Ur P. (1997), *Discussions that Work*, Cambridge: CUP.

(styczeń 2010)

Dariusz Langhoff
Rybnik



Wiązania leksykalne: strategia czytania

Wer erläutert, beschwichtigt.²

Ulrich René Hoffmann

Zanim tekst zostanie przeczytany, jego pisemna forma jest pozbawiona interakcji z czytelnikiem i fonetycznej realizacji, której nabiera, gdy jest czytany na głos. Dopiero w trakcie czytania dochodzi do aktywacji łączy między piszącym a czytającym. Oznacza to, że chociaż przedmiotowo tekst dostarcza potencjalnie dużego zasobu łączników semantycznych na poziomie wyrazu i zdania, to dopiero czytelnik aktywuje ten zasób i wybiera, które łączniki są warte zwrócenia uwagi. Rola czytelnika jest bowiem rzadko pasywna – przeciwnie, z wielu perspektyw jest czynna i kreatywna. Swoboda czytelnika, w jaki sposób będzie on reagował nie tylko na tekst, ale wraz z tekstem, przybiera różne kształty. Z punktu widzenia techniki zrozumienia całej informacji bardzo ważne jest wybranie lub ignorowanie poszczególnych elementów łączących

w tekście. Mając na względzie bogactwo łączników obecnych w każdym tekście, zróżnicowanie między czytelnikami dotyczące rozpoznania (lub nie) konkretnych łączników może być niemal nieograniczone. Co więcej, jeżeli czytelnik nie rozpoznaje wszystkich elementów łączących, to zrozumienie przez niego całego tekstu może różnić się od informacji faktycznie w nim zawartej.

Typowe strategie czytania

Wybór danej strategii czytania jest zwykle związany z celem czytania danego tekstu. Może być taki, jak poniżej, chociaż nie znaczy to, że podane związki są prawdziwe dla wszystkich czytelników, niektóre z nich ponadto mogą występować zamiennie.

Cel	Strategia
1. Uzyskanie informacji	użycie spisu treści lub indeksu, następnie „skanowanie” wybranego rozdziału lub akapitu.
2. Uzyskanie wyjaśnienia	użycie spisu treści lub indeksu i dokładne przeczytanie danego fragmentu.
3. Sprawdzenie, czy coś jest istotne dla czytelnika zainteresowanego danym tematem	przeglądanie całości lub części tekstu.
4. Poparcie czyjegós poglądu	przeglądanie całości i szybkie przeczytanie odpowiednich fragmentów.
5. Uzyskanie dodatkowej wiedzy z danej dziedziny	szybkie przeczytanie całości lub fragmentu tekstu.
6. Dokonanie oceny	uważne czytanie oraz robienie notatek oceniających.
7. Powtórzenie do egzaminu	dokładne czytanie i notowanie.
8. Uzyskanie informacji na temat dotąd nieznaną	uważne czytanie bez robienia notatek.
9. Tłumaczenie na inny język	bardzo dokładne czytanie zdania po zdaniu z całkowitym zrozumieniem.

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

² „Kto wyjaśnia, uspokaja”.

Przeglądanie to szybkie czytanie oczami bez rozpoznawania konstrukcji syntaktycznej (składniowej). Skanowanie to przeglądanie tekstu do momentu, gdy oczy natkną się na istotną informację i zacznie się proces selektywnego, szczegółowego rozpoznawania tekstu. Szybkie czytanie to czytanie z rozpoznaniem struktury syntaktycznej, ale bez usiłowania powtórnego czytania fragmentów nie całkiem zrozumiałych i bez prób świadomego zapamiętania materiału czytanego. Ktoś, kto czyta *dokładnie*, przeczyta powtórnie każdy niezrozumiały fragment, spróbuje zapamiętać, przyswoić przeczytaną treść, a nawet spróbuje zakwestionować czytany materiał. *Bardzo dokładne czytanie* można rozumieć jako próbę odtworzenia przez czytelnika wszystkiego, co piszący chciał przekazać.

Niektóre z tych technik czytania pozostają w związku z rozpoznawaniem matryc leksykalnych (wzorów), nadających tekstowi zorganizowaną strukturę. W najmniejszym stopniu dotyczy to szybkiego czytania, które pozwala jedynie na rozpoznanie związków między przyległymi zdaniami. Czytanie dokładne, z drugiej strony, to

czytanie, podczas którego dochodzi do rozpoznania wiązań leksykalno-semantycznych obecnych w całym tekście. Kluczowe więc zadanie do spełnienia w procesie skutecznej nauki czytania w drugim języku to sprawienie, aby uczniowie potrafili wyśledzić scalające tekst wiązania.

■ Identyfikacja istotnych zdań

Techniką czytania, która w największym stopniu polega na rozpoznawaniu w tekście elementów wiążących, jest skanowanie, gdyż wymaga ono zauważenia w trakcie czytania zdań istotnych, wiążących i scalających całość. Dane zdanie uważamy za istotne i wiążące, jeżeli jego zawartość jest wystarczająco podobna do innego zdania istotnego (wiążącego). Innymi słowy, liczba elementów powtórzonych może być miarą stopnia wzajemnego powiązania między zdaniami. Z tego z kolei wynika, że jeżeli jedno z takich zdań zawiera istotną dla czytelnika informację, to najprawdopodobniej drugie też. Tę interakcję semantycznych i leksykalnych związków możemy przedstawić graficznie tak:



Możemy założyć, że jeżeli czytelnik potrafi rozpoznać zdanie zawierające istotną dla niego informację, to zjawisko wiązania (*bonding*) pomoże mu odnaleźć w tekście inne istotne dla niego zdania na ten sam temat.

● **Przykład 1.** Przeanalizujmy artykuł zaczerpnięty z tygodnika „The Economist” (December 6th-12th, 2008). Zdania zostały ponumerowane.

The search for dangerous asteroids is about to begin in earnest

1 Ever since 1980, when Luis and Walter Alvarez came up with the idea that the dinosaurs had been wiped out when the Earth was hit by an asteroid,

people have worried that something similar might happen again. 2 Indeed, on a much smaller scale it did, 100 years ago. 3 In 1908 an object about 50 metres (150 feet) across entered the atmosphere above Siberia. 4 When it blew up it flattened some 2,000 square kilometers (800 square miles) of forest.

5 Experts in the field put the chances of a 1908-style event happening some time this century at about one in ten. 6 That would be devastating if it occurred over a densely populated area – of which there are many more than there were a century ago. 7 This, plus the more remote chance of a big collision, has stimulated efforts to map the orbits of potential threats so that people will be prepared. 8 They might, by attaching rocket motors to the in-

coming rock, or nudging its orbit with nuclear explosions, even be able to avert disaster. **9** Until now, these efforts have been carried out with existing telescopes, and researchers think they have found about three-quarters of the 1,000 or so neighbouring asteroids that have a civilisation-wrecking diameter of 1 km or more. **10** But to locate the rest, and to look for smaller objects that could still wreak local devastation, they need more specialised tools.

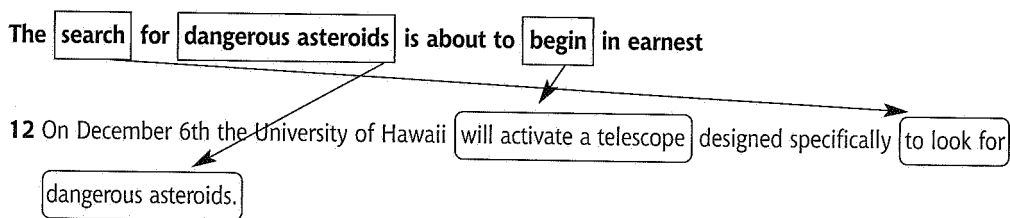
11 This month they will start to get them. **12** On December 6th the University of Hawaii will activate a telescope designed specifically to look for dangerous asteroids. **13** It is called PSI, a contraction of Panoramic Survey Telescope & Rapid Response System, and it is the first of four such instruments that will be used to catalogue as many as possible of the 100,000 or so near-Earth asteroids that measure between 140 metres and a kilometre across.

14 A typical telescope is designed to peer at a tiny portion of the sky. **15** That is fine for examining things in detail, but not so good for a general search. **16** PSI and its colleagues will therefore take in large chunks of the heavens at one go. **17** Together, they will look at blocks about 35-times the size of the full moon. **18** They are able to do so because they are fitted with special digital cameras whose electronics were developed at the Massachusetts Institute of Technology's Lincoln Laboratory. **19** Each camera has about 1.4 billion pixels. **20** A typical shop-bought di-

gital camera, by comparison, has about 5m pixels. **21** The complete array of telescopes will be able to survey the entire night sky visible from Hawaii about once a week. **22** Comparisons of successive scans should reveal the movement of objects and thus the locations and orbits of the target asteroids.

23 The other three telescopes should be completed by 2012, at a cost of about \$100m for all four. **24** They should take about ten years to catalogue 90% of the remaining dangerous asteroids thought to be out there. **25** And even if no killer asteroids are found, the money will not have been wasted. **26** The telescopes will also be good at spotting supernovae and gamma-ray bursts. **27** With luck, none of these will be close enough to damage the Earth.

W artykule podjęto temat z dziedziny astronomii, interesujący dla szerokiego grona czytelników niespecjalistów. Tytuł jest pełnym zdaniem pozbawionym gramatycznych znamion typowych dla gazetowych nagłówek, dlatego zasadne jest poszukanie w tekście zdań istotnych, tzn. semantyczno-leksykalnie powiązanych z tytułem. Po przejrzeniu artykułu okazuje się, że centralnie umieszczone zdanie 12 jest ściśle związane z tytułem. Po jego odnalezieniu można je zestawić z tytułem i sprawdzić, czy go wiernie odzwierciedla:



Cały tekst jest zbudowany bardzo symetrycznie, dlatego po identyfikacji tego zdania odnalezienie innych zdań istotnych staje się łatwe. Te odnoszące się do asteroidów są w artykule przed zdaniem 12 i są to zdania 1 oraz 9; odnoszące się do nowego teleskopu znajdują się w artykule po zdaniu 12 i są to zdania 13 oraz 24. Dla sprawdzenia wzajemnej relewantności tych zdań wypróbujemy kilka możliwych kombinacji ze zdaniem 12:

1 Ever since 1980, when Luis and Walter Alvarez came up with the idea that the dinosaurs had been wiped out when the Earth was hit by an asteroid, people have worried that something similar might happen again. **12** On December 6th the University of Hawaii will activate a telescope designed specifically to look for dangerous asteroids.

9 Until now, [...] efforts have been carried out with existing telescopes, and researchers think they have found about three-quarters of the 1,000 or so

neighbouring asteroids that have a civilisation-wrecking diameter of 1 km or more. **12** On December 6th the University of Hawaii will activate a telescope designed specifically to look for dangerous asteroids.

12 On December 6th the University of Hawaii will activate a telescope designed specifically to look for dangerous asteroids. **13** It is called PSI, a contraction of Panoramic Survey Telescope & Rapid Response System, and it is the first of four such instruments that will be used to catalogue as many as possible of the 100,000 or so near-Earth asteroids that measure between 140 metres and a kilometre across.

12 On December 6th the University of Hawaii will activate a telescope designed specifically to look for dangerous asteroids. **24** [It] should take about ten years to catalogue 90% of the remaining dangerous asteroids thought to be out there.

Jak widać, wszystkie te kombinacje są koherentne. Takie nieliniowe postrzeganie tekstu i podążanie za punktami wiążącymi kreuje w efekcie sposób czytania bardzo różny od tradycyjnej, liniowej asymilacji zapisanej treści. Takie poznanie tekstu zachęca czytelnika do czytania kreatywnego, do ekspozycji niedociągnięć w argumentacji autora, do odkrywania ukrytych w tekście akcentów retorycznych. Przedstawiona strategia może być stosowana przez uczniów średnio zaawansowanych w nauce języka, będzie jednak bardziej produktywna, gdy zastosują ją uczniowie zaawansowani, i oczywiście mówcy natywni (*native speakers*).

● **Przykład 2.** Drugi, krótki artykuł (zamieszczony w kwartalniku „Intelligent Life”) wykorzystam do testowania strategii szybkiego czytania ze zrozumieniem drogą śledzenia topografii zdań istotnych.

Do electronic stun guns take more lives than they save?

1 When an electronic gun designed to immobilise but not kill emerged from the pages of science fiction and went into manufacture a decade ago, police forces around the world snapped it up. **2** Instead of shooting suspected criminals who posed a threat,

they could now zap them with 50,000 volts of electricity and have them safely in handcuffs before they recovered enough to resist or flee.

3 But are stun guns really non-lethal? **4** Canadians have been wondering since a Polish immigrant died last October at Vancouver airport after police subdued him with a Taser, the most popular brand of the electronic weapon. **5** An amateur video of the incident posted on YouTube sparked a public debate, and several official inquiries. **6** On July 22nd a 17-year old youth in Winnipeg became the 21st person to die in Canada after being fired at with a Taser.

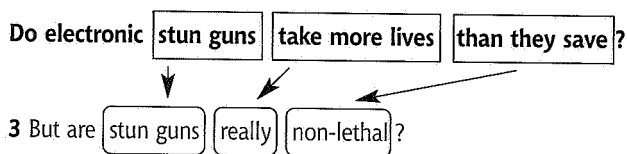
7 The gun's American manufacturer, Taser International, has sold 300,000 of them to police forces in 45 countries. **8** It contends that just because someone dies after receiving a jolt, it does not necessarily follow that the Taser was to blame. **9** It says – and some doctors agree – that pre-existing heart conditions, drug and alcohol abuse, and the agitation of having been pursued are all more likely causes of deaths in police custody. **10** Tom Smith, Taser's chairman, told a committee of Canada's Parliament earlier this year that although 50,000 volts sounds like a lot, a static charge from a doorknob is almost as high.

11 Such arguments have proved persuasive with juries. **12** Taser International has won or had dismissed 71 lawsuits for wrongful death or injury. **13** Most of these cases were in the United States, where just over 300 deaths following Taser use have been recorded. (**14** The company suffered a rare courtroom loss earlier this year when a Californian jury ordered it to pay \$6.2m to the parents of a man who died after being shocked. **15** It is appealing.) **16** A company spokesman points out that no medical examiner in Canada has pointed to the Taser as a contributing factor in any deaths.

17 Yet doubts persist. **18** In June the parliamentary committee urged the federal government to commission independent studies. **19** Amnesty International, a human-rights group, wants a temporary ban on Taser use until the research is complete. **20** None of the official reviews backs that, but they call for tighter rules on the use of Tasers and better training for officers who handle them. **21** The Saskatchewan Police Commission has reversed a plan to de-

ploy more lasers and is restricting their use to specialized teams. **22** By limiting the use of conventional guns by police the stun guns may indeed save lives. **23** But Canadians do not like their police to be trigger-happy, even with „non-lethal” weaponry.

Zacznijmy od wyszukania semantycznego punktu zaczepienia, zdania centralnego, od którego utworzymy pajęczynę sieci semantycznych



Poprzedzające zdania 1 i 2 są niezależnymi, w wysokim stopniu synonimicznymi definicjami pojęcia *stun gun*, dlatego łatwo samodzielnie wiążą się z 3, czyli otwarciem dyskusji. To, co następuje potem, to argumenty za i przeciw: zdanie 4 wspiera tezę o niebezpieczeństwie stosowania elektronicznych ogłuszaczy; zdania 8 oraz 16 prezentuje kontrargument; wreszcie następuje zamykająca koda, stawiająca sprawę wciąż otwartą, czyli zdanie 17.

1 When an electronic gun designed to immobilise but not kill emerged from the pages of science fiction and went into manufacture a decade ago, police forces around the world snapped it up. **3** But are stun guns really non-lethal?

2 Instead of shooting suspected criminals who posed a threat, [police forces] could now zap them with 50,000 volts of electricity and have them safely in handcuffs before they recovered enough to resist or flee. **3** But are stun guns really non-lethal?

3 But are stun guns really non-lethal? **4** Canadians have been wondering since a Polish immigrant died last October at Vancouver airport after police subdued him with a Taser, the most popular brand of the electronic weapon.

3 But are stun guns really non-lethal? **8** [The gun's manufacturer] contends that just because someone dies after receiving a jolt, it does not necessarily follow that the Taser was to blame.

i gramatycznych wiązań scalających cały tekst. Tym razem tytuł jest pytaniem, być może poszukiwane zdanie też ma formę pytania (choć nie musi). W rzeczywistości jest to zdanie 3, stanowiące początek drugiego akapitu. Nazwijmy je zdaniem centralnym (ze względu na rozumienie tekstu), mimo że jest w pierwszej połowie tekstu, blisko początku. Zobaczmy, jak wiąże się ono z tytułem:

3 But are stun guns really non-lethal? **16** A company spokesman points out that no medical examiner in Canada has pointed to the Taser as a contributing factor in any deaths.

3 But are stun guns really non-lethal? **17** (...) [D] oubts persist.

Jak widać, do zrozumienia wszystkich witalnych elementów zawartych w artykule obejmujących 23 zdania wystarczy zrozumienie strategicznie ważnych, istotnych siedmiu zdań: 1, 2, 4, 8, 16, 17 i centralnego 3.

■ Wydobywanie znaczenia tekstu

Postawmy teraz pytanie, czy początkujący uczniowie nie są w stanie wykorzystać semantycznych wskazówek dostarczanych przez wzajemnie relewantne wiązania między zdaniem istotnymi w tekście. Oczywiście, że mogą je wykorzystać. Wiedząc, jak często celem czytania nie jest całkowite zrozumienie, należy ich przekonać, że mogą wykorzystać dany tekst bez konieczności rozumienia każdego poszczególnego słowa. Można wydobyć z tekstu wiele treści po rozpoznaniu powiązanych zdań istotnych, zdań centralnych. Jeżeli uczeń opanował leksykę języka drugiego w stopniu wystarczającym do rozumienia tych zdań, to będzie potrafił zrozumieć cały oryginalny tekst.

Takie podejście do czytania zapobiegnie sytuacji, gdy uczeń z mozołem, wolno przebija się przez pierwsze dwa akapity i zostaje zablokowany nawałem nieznanych słów i konstrukcji gramatycznych, a czytania staje się dla niego rozwiązaniem krzyżówki. Co więcej, przyjmując, że czytanie jest aktem selekcji i nie wszystko zawarte w tekście będzie później wykorzystane i nie każde zdanie musi być zrozumiane, nauczyciel przestaje być ograniczony wyborem materiału do czytania. Możliwość wyboru autentycznych tekstów, odpowiednio dobranych do poziomu intelektualnego (dojrzałości) czytelnika, zapobiegnie utracie motywacji, która występuje, gdy materiał do czytania służy zaledwie do ilustracji języka, a nie do wzbudzenia zainteresowania w jego poznaniu.

● **Przykład 1.** Zilustrujmy powyższe uwagi krótkim artykułem napisanym w języku uczniowi bardzo słabo znanym. Jedno ze zdań w tekście jest podkreślone, na końcu artykułu jest zamieszczony słownik wyjaśniający wszystkie elementy tego zdania. Przetłumaczony w całości został też tytuł. Czytelnik zostaje zaproszony do znalezienia w tekście dwóch zdań posiadających co najmniej dwa wspólne elementy semantyczne ze zdaniem podkreślonym. Oto artykuł, zaczerpnięty z popularnego niemieckiego tabloidu „Die Aktuelle” (Januar 2006):

Madeleine von Schweden will nicht als Partygirl abgestempelt werden

1 Sie ist eine Prinzessin wie aus dem Bilderbuch: Madeleine von Schweden, 23, jüngste Tochter von Königin Silvia und König Carl Gustaf. **2** Aber wo Licht ist, ist auch Schatten... **3** Die schwedische Presse bezeichnete sie in der Vergangenheit immer wieder als „Partygirl”, weil sie sich wie jedes junge Mädchen in ihrem Alter amüsierte. **4** Das verletzte die Prinzessin sehr. **5** In einem Interview sagte sie: „Das ist wirklich sehr unfair! Gewiß, früher ging ich schon mal aus. **6** Aber die letzten drei Jahre habe ich die meiste Zeit mit dem Studium verbracht. **7** Leider wird man so schnell abgestempelt. **8** Die Leute haben selten auf meine soziale Arbeit geblickt, immer nur auf das, was ich in der Freizeit tue.”

9 Prinzessin Madeleine ist nun schon seit fünf Jahren Schirmherrin der Organisation „Mein großer Tag”. **10** Schwerkranke Kinder können sich an die Prinzessin wenden, und sie versucht, die Wünsche zu erfüllen. **11** Oft wollen die Kinder nur von ihr besucht werden, mit ihr spielen und von ihr gestreichelt werden. **12** Madeleine nimmt sich viel Zeit. **13** Sie sagt: „Ich kämpfte oft mit den Tränen, wenn ich mit den Mädchen und Jungen zusammen war, die von der Krebsbehandlung ein kahles Köpfchen hatten. **14** Aber mit der Zeit bin ich stark geworden. **15** Wenn ein krankes Kind ruft, werde ich kommen und an seiner Seite sein.”

16 Die zauberhafte Madeleine ist eine neue Prinzessin der Herzen. **17** Vor wenigen Tagen flog sie für sechs Monate nach New York. **18** Sie macht bei UNICEF, dem Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen, ein Praktikum. **19** Madeleine: „Ich werde in einer Abteilung ausgebildet, die sich um den Schutz von Kriegskindern kümmert und um Kinder, die zur Prostitution gezwungen worden sind.”

Glossarium

Madeleine von Schweden will nicht als Partygirl abgestempelt werden = *Magdalena ze Szwecji nie chce, aby ją nazywano „partygirl”.*

Leute = *ludzie*

selten = *rzadko*

Meine = *moje*

soziale Arbeit = *praca społeczna*

geblickt = *spoglądali, zauważali*

immer nur auf das = *zawsze tylko na to*

Freizeit = *czas wolny*

tue = *robię*

Całe podkreślone zdanie można przetłumaczyć następująco:

Ludzie rzadko zauważali moją pracę społeczną, dostrzegali tylko to, co robię w czasie wolnym.

Teraz wystarczy przejrzeć po kolei wszystkie zdania i wybrać te, w których są co najmniej dwa elementy semantycznie powiązane z wyrazami składającymi się na zdanie podkreślone. Po wykonaniu tej czynności daje się wyszczególnić dwa zdania solidnie wiążące się ze zdaniem 8. Będą to:

3 Die schwedische **Presse** bezeichnete **sie** in der Vergangenheit immer wieder als „**Partygirl**“, weil sie sich wie jedes junge Mädchen in ihrem Alter amüsierte.

18 **Sie** macht bei **UNICEF**, dem **Kinderhilfswerk** der Vereinten Nationen, ein Praktikum.

oraz

19 [**Sie** wird] in einer Abteilung **ausgebildet**, die sich um den **Schutz von Kriegskindern** kümmert und um Kinder, die zur Prostitution gezwungen worden sind.

Z artykułu obejmującego 18 zdań udało się utworzyć czterozdaniowy fragment na podstawie powtarzających się markerów leksykalnych wzajemnie odnośnych. Wyszczególnione grubym drukiem wyrazy w zdaniach 3, 18, 19 są synonimami odpowiednich wyrazów użytych w zdaniu 8, co powinno ułatwić ich zrozumienie. Na przykład *Sozialarbeit* łatwo kojarzy się z UNICEF lub *Kinderhilfswerk*, jak i z wyrażeniem *Schutz von Kriegskindern*. Zestawiając te cztery zdania razem otrzymujemy:

3 Die schwedische **Presse** bezeichnete [**Prinzessin Madeleine von Schweden**] in der Vergangenheit immer wieder als „**Partygirl**“, weil sie sich wie jedes junge Mädchen in ihrem Alter amüsierte. 8 Die Leute haben selten auf [ihre] soziale Arbeit geblickt, immer nur auf das, was [sie] in der Freizeit tue. 18 [**Prinzessin**] macht bei **UNICEF**, dem **Kinderhilfswerk** der Vereinten Nationen, ein **Praktikum**. 19 [**Sie** wird] in einer Abteilung **ausgebildet**, die sich um den **Schutz von Kriegskindern** kümmert und um Kinder, die zur Prostitution gezwungen worden sind.

W powyższej konsolidacji zostały tak zmodyfikowane niektóre wyrazy, by usunąć formę cytatu dla lepszej kohezji uzyskanego streszczenia. Tłumaczenie tego fragmentu brzmi tak:

3 W przeszłości szwedzka prasa nazywała księżniczkę Szwecji Magdalenę „Partygirl”, gdyż tak jak

każda młoda dziewczyna w tym wieku lubiła się bawić. 8 Ludzie nie zwracali uwagę na jej prace społeczne, tylko na to, co robi w czasie wolnym. 18 Księżniczka odbywa praktykę w organizowaniu pomocy dzieciom przy UNICEF-ie, organizacji Narodów Zjednoczonych. 19 Będzie przechodzić szkolenie na oddziale zajmującym się ochroną dzieci, które zostały ofiarami wojny lub zmuszane były do prostytucji.

● **Przykład 2.** Tekst zapożyczony z innego popularnego niemieckiego czasopisma „Die Neue Revue” o znanym amerykańskim polityku i aktorze Arnoldzie Schwarzeneggerze i jego życiu rodzinnym. Forma niemiecka jest tu szczególnie uzasadniona, gdyż bohater, mimo że został gubernatorem Kalifornii, jest z pochodzenia Austriakiem i nigdy nie doszedł do perfekcji (mimo dużej biegłości i płynności) w posługiwaniu się swoim drugim językiem i nie pozbył się ciężkiego niemieckiego akcentu³. Na cały artykuł składają się 23 zdania, jako centralne zostało zidentyfikowane zdanie 4, otwierające drugi akapit. Wyrażenia budujące węzły semantyczne przed i po tym zdaniu są podkreślone liniami przerywanymi. Oto tekst pod zabawnym tytułem *Dyktor w pokoju dziecięcym*.

Das Diktator im Kinderzimmer

1 Chaos im Kinderzimmer, Trödeleien bei den Hausaufgaben, patzige Widerworte? 2 Sowas ist tabu im Hause Schwarzenegger. 3 Wenn seine Kinder über die Stränge schlagen, wird der Terminator zum Diktator.

4 In Sachen Ordnung kennt US-Gouverneur Arnold Schwarzenegger keine Gnade. 5 „Unsere Kinder müssen ihre Zimmer selbst aufräumen, ihre Betten machen und ihre Wasche bügeln”, erzählt Papa Arnold. 6 Und wehe, es liegt Schmutzwäsche herum! 7 Dann wird alles auf einen Haufen geworfen und gnadenlos verbrannt! 8 Ja, ja, Familie Schwarzenegger kann sich’s leisten. 9 Aber für die Kids kann’s übel sein. 10 Da sind schon mal Klamotten dabei, an denen sie besonders hängen. 11 Eine coole Jeanjacke

³ Mimo tej niedoskonałości w żadnym ze swoich filmów Arnold Schwarzenegger nie był dubbingowany. Grane przez niego charaktery to albo cyborgi o mechanicznym wokalu (*The Terminator* 1983), albo policjanci (*The Kindergarten Cop* 1990) lub agenci (*True Lies* 1994) pochodzący z – oczywiście – Austrii. Tym prostym zabiegiem w każdym wypadku jego cudzoziemsko brzmiący akcent staje się nie tylko usprawiedliwiony, ale także interesujący.

mit einem hippen Aufnäher oder gar einer Unterschrift eines Football-Stars ist nicht so leicht wiederzukriegen.

12 Ist Papa Arnie mal nicht zu Hause, sorgt Mama Maria Shriver für die Einhaltung der Regeln. **13** Und Arnie kontrolliert: „Ich rufe dann immer an, und frage nach, ob auch alle brav waren!“ **14** Ist geschlampt worden, verhängt er Spiel- und Freude-Verbot. **15** Die Kinder maulen natürlich schon mal: „Bei anderen Familien macht das das Hausmädchen!“

16 Arnies schroffe Erziehungsmaßnahmen gehen noch weiter: Wenn jemand vergißt, das Licht auszuschalten, werden kurzerhand die Glühbirnen rausgedreht. **17** „Die Kinder müssen lernen, Energie zu respektieren“, sagt Arnie.

18 Doch der Gouverneur ist zu seinen vier Kindern nicht immer nur streng. **19** Sobald er sich ein paar Stunden frei nehmen kann, jettet er von Kaliforniens Hauptstadt Sacramento heim nach L. A., um mit Christopher und den anderen ausgelassen herumzutollen. **20** Arnie liebt seine Kinder – und zeigt es ihnen auch. **21** „Liebe und Strenge schließen sich ja nicht aus!“

22 Arnies Erziehungsmethoden schienen zu wirken: Die Schwarzenegger-Kinder sind sehr wohlherzogen, sagt man in Hollywood. **23** Vielleicht sollte Arnie mit seinen Bodybuilder-Tips mal einen Erzie-

hungsratgeber schreiben.

Glosarium

Kinderzimmer = *pokój dziecięcy*

Trödeleien = *marudzenie, guzdranina*

Hausaufgaben = *zadania domowe*

patzige Widerworte = *opryskliwy sprzeciw*

sowas = *coś takiego*

über die Stränge schlagen = *przebierać miarę*

keine Gnade = *żadnej litości*

Ordnung = *porządek*

müssen = *muszą*

aufräumen = *posprzątać*

schroffe Erziehungsmaßnahmen = *szorstkie środki wychowawcze*

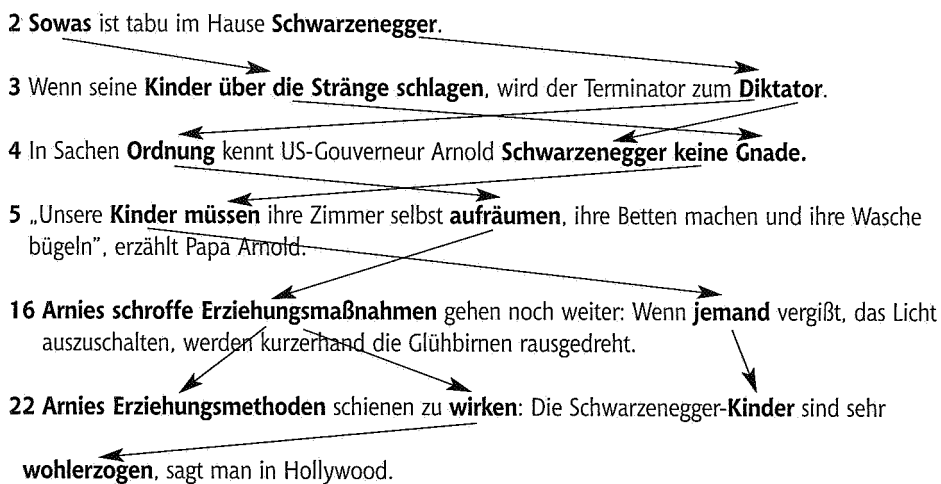
Glühbirnen = *żarówki*

rausgedreht = *wykręcone*

wirken = *funkcjonować*

wohlerzogen = *dobrze wychowane*

Wykorzystując rozpoznane punkty wiązania, następujące zdania złoży się na kompaktowe streszczenie tekstu pierwotnego (podaję również graficzną ilustrację wiązań semantycznych). Całość zostanie zredukowana do zaledwie sześciu zdań. Jedynym dodatkowym zabiegiem, którego nie daje się uniknąć, jest zastąpienie anaforą pierwszego wyrazu streszczenia sowas.



A oto i końcowa wersja streszczenia wraz z tłumaczeniem:

2 [Chaos im Kinderzimmer] ist tabu im Schwarzenegger. 3 Wenn seine Kinder über die Stränge

schlagen, wird der Terminator zum **Diktator**. 4 In Sachen Ordnung kennt US-Gouverneur Arnold Schwarzenegger keine Gnade. 5 „Unsere Kinder müssen ihre Zimmer selbst **aufräumen**, ihre Betten machen und ihre Wasche bügeln”, erzählt Papa Arnold. 16 **Arnies schroffe Erziehungsmaßnahmen** gehen noch weiter: Wenn **jemand** vergißt, das Licht auszuschalten, werden kurzerhand die Glühbirnen rausgedreht. 22 **Arnies Erziehungsmethoden** schienen zu **wirken**: Die Schwarzenegger-Kinder sind sehr **woherzogen**, sagt man in Hollywood.

2 [Chaos w pokoju dziecięcym] to tabu dla Schwarzeneggera. 3 Gdy jego dzieci przebiorą miarę, Terminator zamienia się w dyktatora. 4 W sprawach porządku amerykański gubernator Arnold Schwarzenegger nie ma litości. 5 „Nasze dzieci muszą samodzielnie sprzątać swoje pokoje, ścielić łóżka i prasować własne pranie”, mówi papa Arnold. 16 Jego szorstkie środki wychowawcze idą jeszcze dalej: gdy któreś zapomni zgasić światło, żarówki zostają natychmiast wykręcone. 22 Metody wychowawcze Arnolda wydają się funkcjonować: dzieci Schwarzeneggera są bardzo dobrze wychowane, mówi się w Hollywood.

Tym sposobem z tekstów wydających się całkowicie niedostępnych dla kogoś początkującego w nauce języka niemieckiego wydobycie najistotniejszej informacji okazało się możliwe. Aby tego dokonać, uczniowie nie muszą wiedzieć, co to są semantyczne łączniki i wiązania, chociaż nauczyciele powinni być świadomi istnienia mechanizmów odpowiedzialnych za logiczną organizację tekstu. To, co należy polecić uczniom, to wyszukiwanie zdań zawierających identyczne lub podobne znaczeniowo wyrazy. Gdy tylko będą potrafili odróżnić elementy gramatyczne od leksykalnych, zmniejszy się prawdopodobieństwo nieporozumienia, a w przypadku, gdy nawet tego nie potrafią, wystarczy, że nauczyciel wskaże, na jakie wyrazy powinni zwrócić uwagę.

■ Nauczanie leksyki

Od pewnego czasu nauce słownictwa przyznano bardziej osiową rolę w całym procesie akwizycji języka drugiego. Ponieważ nasza zdolność do rozumienia pisemnego dyskursu wynika

z umiejętności tworzenia łączników lub mostów, wykorzystując zjawisko leksykalnej repetycji i kohezji, mały sens ma nauka słownictwa wyjętego z kontekstu. Wyrazy, według mnie, powinny być nauczane w takiej postaci, w jakiej są użyte w autentycznym tekście – zazwyczaj będzie to forma najczęstszego występowania. Na przykład, czasownik *depend* znacznie częściej pojawi się jako *depends* lub *depending* – dlatego te formy, nie forma podstawowa, powinny być nauczane jako pierwsze. Uczniowie szybko przyswajają sobie, przynajmniej pasywnie, gramatyczne możliwości drugiego języka. Nie ma potrzeby ich eksponowania w trakcie nauki słownictwa. Jeżeli uczeń będzie poznawał nowe słowa w ich najczęstszej formie, to równoległe przyswoi sobie mechanizmy gramatyczne języka docelowego jako produkt uboczny nauki leksyki języka drugiego.

Rzeczą wymagającą w tym miejscu ponownej wzmianki jest wiązanie (*bonding*). Często w materiałach do nauki języka do tekstów mających służyć nauce czytania podane są słowniczkki, czyli listy słówek potencjalnie trudnych, rzadkich, zazwyczaj pojawiających się w tekście tylko raz. W tym artykule reprezentuję filozofię dokładnie przeciwną. Powinniśmy wskazywać (i nauczać) wyrazy mające funkcje wiązań: pokaże to uczniom ich formę i funkcję oraz umożliwi szybszy dostęp do reszty tekstu przez ufatwioną selekcję powiązanych zdań istotnych. Dlatego, cofając się do wcześniej podanego przykładu tekstu z dziedziny astronomii, nauczyciel powinien zwrócić uwagę uczniów na takie wyrazy, jak: *telescopes/tools/cameras, dangerous, asteroids/objects, search/look for, devastating/civilization-wrecking*. Nie dlatego, że będą one nieznanne (choć niektóre na pewno będą), ale dlatego, że wraz z nimi jest zawarta podstawowa treść w całym artykule. Wyrazy jak *remote, contraction* lub *alert* nie muszą być wyjaśniane, gdyż mają niewiele wspólnego z podstawowym przekazem. Ponadto, wyrazy pełniące funkcje wiązań pozwalają na kwalifikację materiału do czytania pod względem jego przydatności dydaktycznej. Wyrazy wiążące powinny należeć do grupy słów często używanych w danym języku. Jeżeli cechuje je niska frekwencja występowania, to taki tekst należy odrzucić.

Konkluzja

W powyższym tekście zaledwie zarysowałem kwestię możliwych implikacji wynikających z leksykalnych wiązań układających się w schematy scalające tekst dla dydaktyki języka drugiego. Opisałem alternatywną metodę analizy pisemnego dyskursu, której podstawą jest badanie leksykalnej kohezji. Położyłem nacisk nie na opis poszczególnych instrumentów służących kohezji, ale na to, jak one przyczyniają się do organizacji tekstu. Z tej analizy powstaje metodologia tworzenia czytelnych skrótów tekstów oryginalnych. Proponuję więc innowacyjny wgląd w mechanizmy organizujące strukturę tekstu i taki sposób ich wykorzystania, by usprawniły rozwijanie umiejętności czytania.

Bibliografia

Brown G. (red.) (1999), *Language and Understanding*, Oxford: Oxford University Press.

- Ellis R. (2006), *Second Language Acquisition Research and Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Grzeschik A. (2005), *Der Diktator im Kinderzimmer*, „Die Neue Revue”, nr 16/18 April, Ismaning: Gong Verlag, s. 20-21.
- Hoey M. (1991), *Patterns of Lexis in Text*, Oxford: OUP.
- Lansford L. (2006), *Comprehension*, Warszawa: Pearson Longman.
- Markit E. (2009), *Zapped*, „Intelligent Life”, January, London: The Economist Newspaper Limited.
- Montel T. (2006), *Hier strahlt die neue Prinzessin der Herzen*, „Die Aktuelle”, nr 5/28 Januar, Ismaning: Gong Verlag, s. 18-19.
- Nattinger J., R., Decaprio J., S. (1999), *Lexical Phrases and Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Vuitton L. (2008), *Watching and waiting*, „The Economist”, December 6th-12th., London: The Economist Newspaper Limited, s. 88.
- Wallace C. (1999), *Reading*, Oxford: OUP.

(sierpień 2009)

Paweł Szerszeń¹
Warszawa

Klasyfikacja tekstów internetowych dla potrzeb glottodydaktycznych

Próbując klasyfikować teksty w ogóle, w tym teksty internetowe dla potrzeb glottodydaktyki, warto zwrócić uwagę na istniejące już klasyfikacje tekstów w literaturze przedmiotu. Jedną z najbardziej reprezentatywnych jest klasyfikacja przedstawiona przez S. Gruczę (1999) dokonana według kryteriów dydaktycznych, lingwistycznych oraz metalingwistycznych. W niniejszym tekście odniosę się jedynie do tych kryteriów/wytocznych, które są najistotniejsze z punktu widzenia zinstytucjonalizowanej formy procesu glottodydaktycznego oraz samego środowiska występowania tekstów internetowych, a zatem inter-

netu. Z tego punktu widzenia teksty internetowe można klasyfikować m.in. ze względu na:

- I. Rodzaj pierwotnej realizacji tekstowej/źródła pochodzenia:
 - zaadaptowane teksty internetowe (teksty drukowane, które zostały przystosowane do środowiska internetu),
 - elektroniczne teksty internetowe (hiperteksty).
- II. Autora tekstu:
 - teksty internetowe utworzone przez rodzimych użytkowników języka i utworzone przez nierodzimych użytkowników języka,

¹ Dr Paweł Szerszeń jest sekretarzem redakcji „Lingwistyka Stosowana” w Instytucie Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego.

- teksty internetowe utworzone przez nauczycieli danego języka obcego i nieutworzone przez nauczycieli danego języka obcego,
 - teksty internetowe utworzone przez uczniów danego języka obcego i nieutworzone przez uczniów danego języka obcego.
- III. Obiorców tekstu:**
- teksty internetowe utworzone dla rodzimych użytkowników języka,
 - teksty internetowe utworzone z myślą o nierodzimych użytkownikach języka (nie zawsze ten podział jest jednoznaczny, gdyż tak jak niektóre teksty są tworzone dla konkretnej grupy uczniów, o tyle pewna ich część powstaje z myślą o wszystkich potencjalnych osobach zainteresowanych daną informacją, np. serwis pogodowy (przede wszystkim dla mówców rodowitych, ale niekoniecznie tylko dla nich).
- IV. Poziom znajomości języka odbiorcy tekstu,** np. teksty dla początkujących, średnio zaawansowanych i zaawansowanych, bądź, w przypadku nauczania zinstytucjonalizowanego np. teksty dla uczniów I, II, III klasy gimnazjum, w zależności od miejsca, nazewnictwa cyklu lub programu nauczania.
- V. Rodzaj użytych środków medialnych:**
- wykorzystujące lub nie pliki audio,
 - wykorzystujące lub nie pliki wideo,
 - wykorzystujące zarówno pliki audio i wideo, jak i nie,
 - zawierające animacje lub nie.
- VI. Użyty język:**
- wykorzystujące tylko język obcy, np. angielski, niemiecki,
 - wykorzystujące język polski,
 - wykorzystujące język polski i np. angielski, niemiecki,
 - wykorzystujące inne języki – często w zależności od odbiorcy, np. angielski, angielski i niemiecki, francuski, francuski i niemiecki itd.).
- VII. Stawiane im cele stricte glottodydaktyczne** (przeznaczone dla osób uczących się języka obcego, np. języka niemieckiego) lub nie.
- VIII. Stawiane im konkretne cele glottodydaktyczne,** np. teksty o szczególnej orientacji na treści kulturoznawcze bądź krajoznawcze, teksty ćwiczące umiejętności gramatyczne: np. komentarze dotyczące gramatyki w języku ojczystym oraz w języku obcym, teksty/hiperteksty ćwiczeniowe (np. teksty z lukami²); teksty o konkretnej orientacji tematycznej; teksty wykorzystywane w nauce wymowy, wykorzystywane w formowaniu dialogów, teksty mieszane (ćwiczące kilka sprawności jednocześnie, tzn. np. łączące pewne zagadnienia gramatyczne wraz z leksykalnymi, jak w języku niemieckim przyimki „używane z III i IV przypadkiem” w połączeniu z nazwami obiektów znajdujących się w pomieszczeniu itp.)³.
- IX. Stopień otwartości hipertekstu,** np. wykorzystujący hipertekst „otwarty” (rozbudowany), „zamknięty” (ograniczony do kilku poziomów, np. dwu, trzech, czterech).

W codziennej praktyce glottodydaktycznej warto korzystać z list adresów internetowych, na które zwraca się coraz częściej uwagę w literaturze przedmiotu⁴ (por. np. P. Szerszeń 2010:130 n.). Powstają one w wyniku wybranych celów działań glottodydaktycznych i są dostępne w internecie lub mogą być rezultatem akcji poszukiwania stosowanych materiałów przy pomocy wyspecjalizowanych wyszukiwarek internetowych (np. wyszukiwarka dla niemieckojęzycznych dzieci i młodzieży z materiałami niedydaktyzowanymi www.blinde-kuh.de, wyszukiwarki materiałów dydaktyzowanych do nauki języka

² Myślę, że przed tą kategorią tekstu, ze względu na szybki rozwój hipertekstu, stoją szerokie perspektywy rozwoju.

³ Wspomniany podział mógłby mieć szczególny wymiar praktyczny, gdyby gromadzono w szkołach teksty internetowe (dla poszczególnych poziomów nauczania) wedle konkretnych celów glottodydaktycznych: np. ze względu na rodzaj zagadnienia gramatycznego, ze względu na reprezentowane kategorie tekstów (np. plan dnia, plan lekcji, przepis kulinarny), ze względu na cele służące nauce wymowy (występowanie zjawisk fonetycznych), np. nauka wymowy poszczególnych głosek, dyftongów, intonacji.), z uwagi na cele komunikacyjne (w zależności od tematu dyskursu – np. rozmowa w sklepie, u lekarza.)

⁴ Por. np. Szerszeń 2010:130 n.

niemieckiego www.deutsch-als-fremdsprache.de/daf-uebungen/index.html, www.daf-portal.de/material/index.php).

Przedstawiam dwie przykładowe listy adresów internetowych, które, według mnie, mogą okazać się przydatne w codziennej praktyce glottodydaktycznej (Szerszeń 2010:130-135):

● **Lista adresów internetowych rekomendowanych przez uznane autorytety (pojedyncze osoby bądź instytucje) w dziedzinie nauki języka niemieckiego**

1. Oficjalna strona Goethe-Institut – www.goethe.de/lrn/duw/deindex.htm
2. Ćwiczenia językowe (także dla początkujących) www.deutsch-als-fremdsprache.de/daf-uebungen/ergebnis.php3
3. Zbiór linków znawcy mediów elektronicznych i ich zastosowań w procesie nauki języków obcych (głównie przy wykorzystaniu metody projektu) R. Donatha – www.englisch.schule.de/DaF.htm • www.englisch.schule.de/daflinks.htm#Kinder
4. Zbiór linków rekomendowanych przez Katię Bradac – www.him.si/katja/kinder/daf.php
5. Adresy niemieckojęzycznych szkół w internecie, materiały dydaktyczne, możliwość komunikacji między szkołami i uczniami (czaty, fora dyskusyjne) – www.schulweb.de
6. Zbiór linków niemieckojęzycznych z całego świata rekomendowanych przez del'Academie de Lancy-Metz – www.ac-nancy-metz.fr/presetab/col_sierck/amicallemand/hitparade/hitparade.htm
7. Dostęp do Ogólnoniemieckiego Serwera Oświatowego – www.dbs.schule.de
8. Centrala niemieckojęzycznych internetowych materiałów dydaktycznych – www.zum.de
9. Adres międzynarodowej organizacji wspierającej dzieci – ciekawe inicjatywy dzieci z całego świata – www.tdh.de • www.kinderrechtsteams.de
10. Zbiór linków organizacji zraszającej nauczycieli języka niemieckiego z USA – www.aatg.org/content/view/255/vol_2-3/web_exercises/index.html
11. Adres jednej ze szkół niemieckich prezentują-

cych linki dydaktyczne – www.wellermanns.de/Gerhard/Deutsch/deutsch_links.htm

12. Lista linków zestawiona i pielęgnowana przez Fariborz Dadkhah – www.daf-links.de/linksammlung/uebungen.html

● **Lista linków zaadresowanych dla dzieci, proponowanych przez różnego rodzaju instytucje (materiały niedydaktyzowane)**

1. Adres międzynarodowej organizacji wspierającej dzieci – ciekawe inicjatywy dzieci z całego świata – www.tdh.de, www.kinderrechtsteams.de
2. Przykładowa oferta linków adresowanych dla dzieci przez władze miasta – www.berlin-kids.de
3. Zbiory innych możliwych linków z różnych kategorii tematycznych – www.familie.de
4. Stowarzyszenie stron internetowych przeznaczonych dla niemieckojęzycznych dzieci – www.seitenstark.de • www.kidsworld.de • www.kidsville.de • www.sowieso.de • www.hanisauland.de • www.rossipotti.de • www.wasistwas.de • www.geolino.de • www.kinderclub.de • www.wolfkinderclub.de • www.kidnetting.de • www.zzzebba.de • www.vuz-web.de • www.volkswagen-kinderleicht.de • www.jolinchen.de • www.internauten.de • www.klasse-wasser.de • www.bio-find-ich-kuhl.oekolandbau.de • www.news-4kids.de • www.primolo.de • www.tierisch-enagiert.de • www.internet.abc • www.notenmax.de • www.lucylehmann.de • www.tip-top.de • www.kidkit.de, www.kidspots.de • www.radio108komma8.de • www.listen-to-ourfuture.de • www.medizity.de • www.wissenskarten.de • www.global-gang.de • www.klickerkids.de
5. Inne strony dla dzieci – www.kindernetz.de • www.kindersache.de • www.pixelkids.de • www.rainbowkids.de

Na zakończenie warto podkreślić, że wykonywanie tekstów internetowych w codziennej praktyce glottodydaktycznej może okazać się bardzo przydatne. Jednak trzeba pamiętać, że internet nie jest pozbawiony wad, czego dowodem

jest np. obecność nie zawsze aktualnych informacji, a także wątpliwa jakość językowa wielu tekstów, choć, jest on jednym z najszybciej rejestrujących wszelkiego rodzaju zmiany strukturalne w warstwie idiolektalnej użytkowników języka źródeł informacji oraz poniekąd „sprawcą” wielu z nich.

Bibliografia:

- Grucza S., 1999, *Didaktische Texte im Bereich der Glottodidaktik. Versuch einer Begriffsbestimmung*, „Glottodidactica XXVII”, Poznań, s. 63-76.
 Szerszeń P., 2010, *Glottodydaktyka a hiperteksty internetowe*, Euro-Edukacja, Warszawa.

(czerwiec 2010)

Łukasz Czuryłto¹
 Przedbórz

Wyszperane... wyszukane... Filmy grozy



Filmy grozy

Andrzej Pitrus (1999), *100 filmów grozy*, Kraków: Rabid.

● Tematyka

Film, który ostatnio obejrzałeś, twój ulubiony gatunek filmu – z tymi pytaniami uczniowie spotykają się bardzo często, ćwicząc na lekcji krótkie i dłuższe formy dialogowe. Nie ma co ukrywać, że najczęściej podają przykłady filmów akcji, komedie, science fiction lub właśnie filmy grozy, popularnie i często błędnie klasyfikowane jako „horror”. Schemat przewodnika „100 filmów grozy” jest niezwykle przystępny. Każdy omówiony film to esencja wiadomości: tytuł oryginału, data produkcji i kraj, najważniejsi ludzie w ekipie, obsada, producent, krótkie streszczenie uzupełnione ciekawostką lub najczęściej spotykaną opinią krytyków albo publiczności. Można powiedzieć, że autor wybrał to, co najważniejsze. Nazwiska tak znanych reżyserów, jak Herzog, Hitchcock, Lynch i Polański mówią same za siebie. Thriller lub horror przez wielu ludzi uważany jest za „gorszy gatunek”, ale już przeglądając „100 filmów grozy” można zorientować się, że jedno z pierwszych produkcji w historii kinema-

tografii to właśnie: *Frankenstein* (1931), *Dracula* (1931), *Nosferatu – symfonia grozy* (1922) i *Gabinet Doktora Caligari* (1919). Zauważmy też, że wiele anglojęzycznych słów związanych z kinematografią jest dziś często używanych właśnie w kontekście filmowej grozy: *camp film*, *gore*, *remake* itp. Zmienia się też technika filmowa, ale wiele tematów filmów, które obecnie pojawiają się w nowych wersjach, zostało wymyślonych już dawno. Już w latach 50. ubiegłego wieku były postacie zombie i żywe trupy. Oczywiście leksykon nie ogranicza się tylko do „staroci”, ale podaje też przykłady z lat 90. Interesującym spostrzeżeniem jest osobna notatka „*Horror po polsku*”, dzięki której możemy porównać, jak bardzo niewykorzystanym gatunkiem w polskim filmie jest właśnie horror.

Niełatwo jest wybrać z tak rozbudowanego gatunku 100 filmów, które chociaż powierzchownie przybliżą jego obraz. Zapewne filmoznawca czułby niedosyt, przeglądając ten leksykon, ale przeczytany widz powinien być usatysfakcjonowany.

● Praktyczne zastosowanie

Uczniowie chętnie podają tytuły horrorów jako przykłady w swoich dialogach, ale zawsze ma-

¹ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych w Przedborzu.

ją problem z przygotowaniem bardziej konkretnych danych, dotyczących treści filmów i grających w nich aktorów, a już zupełnie zapominają o oryginalnych tytułach. Dlaczego nie podsunąć im danych właśnie z takiego przewodnika, skoro chcą, aby ich wypowiedzi były jak najbardziej zgodne z prawdą? Zresztą z tym problemem spotykają się też pewnie germaniści. Nota bene, słynny impresjonizm niemiecki w filmie to właśnie horrory.

Przy okazji podsunę jeszcze jeden swój patent. Często uzupełniam swój egzemplarz „100 filmów grozy”, wkładając do niego darmowe kartki – reklamówki, zabrane z kin studyjnych i multipleksów, zwłaszcza że w przewodniku ilustracji jest niewiele. Nie dość, że leksykon staje się wtedy bardziej aktualny, to materiał do lekcji

o filmach jest gotowy. A czym właściwie różni się „thriller” od „horroru”? Otóż „horror” ma nas wystraszyć, ale wiemy, że to wszystko fikcja. Oglądając „thriller” powinniśmy się bać i nabrać przekonania, że to mogło się zdarzyć!

● Gdzie kupić

Publikacja została przygotowana przy udziale Instytutu Sztuk Audiowizualnych Uniwersytetu Jagiellońskiego, a mnie wpadła w ręce na kiermaszu wydawnictw komiksowych w Łodzi, podczas corocznego Festiwalu Twórców Komiksu. Jak zwykle polecam antykwiariaty, ale można też skorzystać z podanego w książce maila: wyd_rabid@yahoo.com, zwłaszcza że autor zapowiada wydanie kolejnych leksykonów.

(kwiecień 2010)

Przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum

Krystyna Kucaj¹
Krasne



Lekcja języka angielskiego w przedszkolu

Lekcje języka angielskiego w przedszkolu powinny być planowane zgodnie z celami kursu językowego oraz wybraną przez nas metodą nauczania. Jeśli naszym celem jest rozwijanie u dzieci 5-letnich przede wszystkim sprawności słuchania i mówienia, na tych sprawnościach powinny się koncentrować plany lekcji/spotkań z językiem. Nauka na tym etapie edukacji jest zadaniem trudnym – dziecko szybko się uczy, ale i szybko zapomina. Trudno jest mu koncentrować się, usiedzieć dłużej w jednym miejscu, szybko się nudzi i łatwo rozprasza. Łatwo też je zniechę-

cić, dlatego ważne jest szczegółowe i przemyślane planowanie lekcji.

Najważniejsze jest ustalenie celu lekcji. Wiemy, jakie sprawności są możliwe do opanowania w tym wieku, a więc określamy umiejętności, które chcemy, by dziecko nabywało. Głównym celem będzie rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, a więc skoncentrujemy się na nauce wymowy na przykładzie kilku wyrazów, w których stale pojawiają się błędy, będziemy poszerzać słownictwo w obrębie wybranych tematów, będziemy zwiększać płynności wypowiedzi, stosu-

¹ Autorka jest doktorantką na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Rzeszowskiego.

jąc np. *role play*. W kolejnym etapie planowania lekcji określamy nowy materiał językowy – wypisujemy przydatne struktury gramatyczne, zestaw słownictwa, zestaw materiału językowego, tj. wyrazów i struktur, już znany dzieciom, który trzeba bezustannie powtarzać. Następnie określamy sytuacje, w jakich będziemy prezentować i ćwiczyć nowy materiał. Planujemy też czynności nauczyciela oraz dzieci zmierzające do realizacji naszych celów (odpowiednie techniki, ćwiczenia oraz instrukcje). Realizacja zaplanowanych czynności będzie miała odzwierciedlenie w poszczególnych fazach lekcji/spotkań. Zwracamy szczególną uwagę na czas, jaki przeznaczymy na realizowanie poszczególnych faz, by określić właściwe proporcje między nimi. Aby lekcja była zwarta i sensowna, fazy winny być również spójne, tzn. mają łagodnie przechodzić jedna w drugą. Zaplanowany rozkład czasu lekcyjnego oraz spójność faz lekcyjnych wyznacza kolejny etap przygotowania planu lekcji, czyli opracowanie ćwiczeń językowych. Niezmiernie ważna jest dbałość o różnorodność i atrakcyjność zadań, jakie postawimy dzieciom do realizacji. Musimy zaskakiwać je ciekawymi materiałami i barwnymi pomocami dydaktycznymi. Ćwiczenia wymagają wyboru formy organizacji zajęć dla każdej fazy lekcji (praca w parach, grupach lub indywidualna) oraz opracowania krótkich i zwięzłych instrukcji, umożliwiających ich sprawne poprowadzenie.

Konstruowanie planu lekcji języka angielskiego w przedszkolu zamykać będzie przewidywanie ewentualnych problemów i komplikacji, jakie mogą się pojawić. Dobrze przemyślane sposoby radzenia sobie z ewentualnymi trudnościami są gwarancją sukcesu². Trudności te mogą mieć małe szanse zaistnienia, jeśli będziemy w trakcie zajęć elastyczni. Być może trzeba je będzie całkowicie zmienić, bo co innego akurat tak zabsorbują naszych małych uczniów, że nie będą w stanie dostosować się do naszego toku lekcji albo zaproponują inną czynność, która w danym momencie sprawi im więcej przyjemności. Z przygotowanych przez nas konspektów, wybierzemy więc to, co ocenimy jako przydatne w danym momencie lekcji.

Poniższe plany trzydziestominutowych lekcji (dla początkujących) są propozycjami, które można wykorzystać w całości lub wybrać z nich jakieś elementy. Zawsze trzeba jednak pamiętać, że podstawą efektywnych zajęć jest mówienie do dzieci po angielsku i niezmuszanie ich, by same używały tego języka. Nie wszystkie zaczną bowiem mówić w tym samym momencie, dajmy więc im czas na przyzwyczajenie się do obecności obcego języka na lekcjach.

■ Lekcja 1

Temat: *I like carrots*

Cele: przedszkolak poznaje i potrafi nazwać poszczególne rodzaje warzyw – *carrot, cabbage, beetroot, cucumber, garlic*, potrafi nazwać warzywa poznane na poprzednich lekcjach, utrzuła poznane wyrażenia, poznaje i stosuje frazy *Do you like...?/ Yes, I do, No, I don't*.

Język: czynny – nazwy warzyw – *carrot, cabbage, beetroot, cucumber, garlic*, struktura – *This is...; bierny* – *Do you like (cucumber beetroot onion.)? Yes, I do/No, I don't. Close/Open your eyes. Are you ready? It's time to say goodbye. What's your name? My name is Kasia. Thank you.*

Pomoce dydaktyczne: obrazki, dwa identyczne zestawy warzyw, np. *carrot, cabbage, beetroot*, nagranie z kasyety i pacynka przygotowane przez nauczyciela.

Techniki pracy: praca grupowa (metoda reagowania całym ciałem – TPR), śpiewanie piosenek, opis obrazków.

Przebieg lekcji:

1. Rozpoczęcie (2 min): Nauczyciel (N) wita uczniów: *Good morning children, uczniowie (U) odpowiadają: Good morning teacher*. Uczniowie siadają w kole na dywanie, nauczyciel sprawdza listę obecności. Uczniowie odpowiadają: *present/absent*.

2. Rozgrzewka (4 min): U siedzą w kole. N trzyma pacynkę, pytając dzieci o ich imiona. U po kolei odpowiadają i zadają pytanie jako pacynka: *My name is Kasia..., What's your name?...* Ćwiczenie kontynuujemy, aż wszystkie dzieci się przedstawiają.

² H. Komorowska (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

3. Ćwiczenia:

- (5 min) N układa na dywanie ilustracje warzyw, wypowiadając głośno ich nazwy. U powtarzają:

N: *cabbage* U: *cabbage*
 N: *carrot* U: *carrot*
 N: *cucumber* U: *cucumber* itp.

- (5 min) N prezentuje strukturę gramatyczną, używając obrazków. U powtarzają chórem za nauczycielem, na przykład: *Do you like (cabbage)? Yes / No.*

- (10 min) N prezentuje prostą grę planszową z pustymi polami i kostkę z sześcioma oczkami z numerami od 1-6. Następnie rozdaje małe obrazki z ilustracjami warzyw do wycięcia i przyklejenia w puste pola na planszy. Pierwszy uczeń rzuca kostką i porusza się o tyle pól, ile oczek wypadło przy rzuceniu kostką. Pozostali uczniowie mogą liczyć głośno razem z nim. Jeśli dziecko zatrzyma się na polu z warzywem, musi odpowiedzieć na pytanie, które zada mu nauczyciel, np. *Do you like (cucumber, beetroot, onion)? Respond with: Yes, I do or No, I don't.*

- (4 min) Nauczyciel rozsypuje zestaw kart z fotografiami warzyw. Uczniowie biegają po całej sali. Na kłaśnięcie zatrzymują się przy ilustracji warzywa, które wypowiedział nauczyciel. Powtarzamy ćwiczenie, aż zostaną znalezione wszystkie warzywa.

■ Lekcja 2

Temat: *This balloon is red – colours*

Cele: dziecko poznaje/zna i podaje poszczególne nazwy kolorów – *green, yellow, blue, pink, orange, red*, nazywa kolory rzeczy, jakie są w klasie, poznaje strukturę *This is...*, uczy się/ potrafi pracować w grupie.

Język: *czynny* – nazwy kolorów – *green, yellow, blue, pink, orange, red, white, brown, black*, struktura – *This is...*, nazwy warzyw: *carrot, cabbage, beetroot*, *bierny* – *Close/Open your eyes. Are you ready? It's time to say goodbye. What's your name? My name is Kasia. Thank you.*

Pomoce dydaktyczne: obrazki, kolorowe kredki, kostka i gra planszowa, kasetka, pacynka.

Techniki: w parach/ indywidualna, elementy TPR.

Przebieg lekcji:

1. Powitanie (2 min): jak w lekcji 1.

2. Rozgrzewka (5 min): jest nią rozgrzewka i ćwiczenie 1 z poprzedniej lekcji. U siedzą w kole. N z pacynką pyta dzieci o ich imiona. U po kolei odpowiadają i zadają pytanie jako pacynka: *My name is Kasia..., What's your name?...* Ćwiczenie kontynuujemy, aż wszystkie dzieci się przedstawią (2 min). Następnie N układa na dywanie ilustracje warzyw, wypowiadając głośno ich nazwy. U powtarzają:

N: *cabbage* U: *cabbage*
 N: *carrot* U: *carrot*
 N: *cucumber* U: *cucumber* itp. (3 min).

3. Ćwiczenia:

- (4 min) N układa na dywanie ilustracje z kolorami. Jednocześnie pokazując ilustracje kolorowych warzyw, wypowiada głośno ich nazwy. U powtarzają chórem za nauczycielem. Następnie N prosi o powtórzenie nazw poznanych kolorów indywidualnie.

N: *blue* U: *blue*
 N: *red* U: *red*
 N: *yellow* U: *yellow*
 N: *black* U: *black* itd.

- (10 min) U kolorują kartki papieru, następnie wycinają i łączą je w bryłę o kształcie kostki. Po kolei każdy uczeń rzuca kostką, nazywa kolor, który wypadł, a następnie wstaje, podchodzi i wskazuje w klasie przedmiot w tym kolorze, np. *yellow*. N nagradza odpowiednio uczniów, którzy najlepiej radzą sobie w trakcie zabawy.

- (2 min) Nauczyciel rozdaje dzieciom kartki z narysowanymi balonikami. Dzieci kolorują je według wzoru.

■ Lekcja 3

Temat: *Ten Little Teddy Bears*

Cele: Dziecko uczy się liczyć do 10: *one, two, three*, potrafi przypomnieć słownictwo z ostatniej lekcji dotyczące kolorów, potrafi policzyć przedmioty w klasie, poznaje/zna i stosuje strukturę *I have got*.

Język: *czynny* – nazwy zabawek – *doll, Teddy Bear, ball, balloon, block, car, train, book, blocks, ki-*

te, struktura – *I can see four flowers/ I have got, liczebniki 1-10; bierny – What have you got, (Ann)? How many flowers can you see? Close/ Open your eyes. Are you ready? It's time to say goodbye. Thank you.*

Pomoce dydaktyczne: 10 cukierków, piłka, podręcznik *Mini Bingo 1*, duże ślady stóp wycięte z papieru.

Techniki pracy: elementy TPR, praca indywidualna, zabawa dydaktyczna, krótka rymowanka.

Przebieg lekcji:

1. Powitanie (2 min): jak w lekcji 1.
2. Rozgrzewka (4 min): N układa na podłodze cukierki. Wyraźnie je pokazuje, licząc je do dzieściu po angielsku.
3. Ćwiczenia:
 - (8 min) Uczniowie uczą się nowej rymowanki, powtarzając ją kilka razy za nauczycielem. Rymowanka jest prosta, a dzieci muszą policzyć pojawiające się w niej misie. Następnie ochotnicy podejmują z pomocą nauczyciela próbę wyrecytowania rymowanki samodzielnie.
 - (9 min) Przed lekcją N przygotowuje duże ślady stóp wycięte z papieru, przykleja je na podłodze w jednym kierunku. Dzieci kolejno skaczą na nie, licząc każdy swój krok: *In turn, the children jump along the trail, counting each step.* Nauczyciel może dla urozmaicenia zmieniać trasy stóp na podłodze.
 - (5 min) N prosi o otwarcie książek na stronie (16), z prostą grą planszową, która może być wykonana w parach. Dzieci powtarzają liczebniki 1-10. Nauczyciel zadaje im pytania: *How many flowers (boys, girls, birds, suns, butterflies, bees) can you see? Answer the question with I can see four flowers.* Dzieci, które prawidłowo wykonają zadanie, otrzymają nalepki z misiem.
 - (2 min) N rozdaje obrazki do pokolorowania.

■ Lekcja 4

Temat: *I love my dolly*

Cele: Dziecko rozpoznaje i nazywa poszczególne zabawki – *doll, Teddy Bear, ball, balloon, block, car, train, book, blocks, kite*, potrafi podać na-

zwy kolorów, które zna w opisie swoich ulubionych zabawek, potrafi wskazać zabawki w klasie i nazwać je, zna i stosuje konstrukcję *I have got a/an and This is a/an...*

Język: czynny – nazwy zabawek – *doll, ball, balloon, block, car, train, book, blocks, kite*, struktura – *I have got a/an and..., This is a/an*, rymowanka – *one, two, three and I see; bierny – What have you got, (Ann)? Close/Open your eyes. Are you ready? It's time to say goodbye. What toy do you like? Find (a doll), please. Thank you.*

Pomoce dydaktyczne: obrazki z zabawkami, wybrane zabawki, podręcznik *Mini Bingo 1*, duże ślady stóp wycięte z papieru.

Techniki pracy: elementy TPR, praca indywidualna, zabawa dydaktyczna, krótka rymowanka.

Przebieg lekcji:

1. Powitanie (2 min): jak w lekcji 1.
2. Rozgrzewka (4 min): N pokazuje kolejne obrazki i głośno nazywa znajdujące się na nich zabawki. Dzieci powtarzają chórem. N podaje konkretny obrazek dziecku i prosi, aby nazwał znajdującą się na nim zabawkę.
3. Ćwiczenia:
 - (5 min) N prosi uczniów, aby usiedli w kole na dywanie. Następnie układa na podłodze obrazki z zabawkami w taki sposób, aby obrazki były niewidoczne. Dzieci mówią rymowankę *one, two, three and I see*, wskazując jeden z obrazków. Podczas wypowiedzania *...and I see*, wybierają jeden z obrazków i starają się odgadnąć, co na nim jest.
 - (12 min) Przed lekcją N chowa zabawki w różnych miejscach klasy. Podczas lekcji prosi kolejne dzieci o odnalezienie ukrytych zabawek. N używa zwrotu *find (a doll), please*. Dzieci muszą przynieść daną zabawkę do koła. Gdy już wszystkie zabawki zostaną znalezione, N zadaje właścicielom zabawek pytania, np. *What have you got, (Ann)?*, dzieci odpowiadają *I have got a (ball, a doll) itp.*
 - (5 min) N prosi dzieci o otwarcie książek na s. 39. Jest na niej ćwiczenie, w którym dzieci łączą zabawki z odpowiednimi postaciami z książki. Gdy dzieci wykonują zadanie, N zadaje im pytania, pokazując dany przedmiot w książce – *What is this?*. Uczniowie od-

powiadają *This is (a doll, a ball)*. N odpowiada nagradza tych, którzy prawidłowo wykonują ćwiczenie.

- (3 min) N rozdaje dzieciom obrazek z ukrytym w nim misiem Teddy do pokolorowania.

■ Lekcja 5

Temat: *In the farm*

Cele: Dziecko zna i rozpoznaje zwierzęta domowe i hodowane na farmie – *cat, dog, horse, cow, chicken, duck*, potrafi powiedzieć, jakie jest jego ulubione zwierzątko, używając frazy *I like...*, ćwiczy wymowę, zna i stosuje strukturę *This is a/an...*

Język: czynny – nazwy zwierząt domowych i hodowlanych – *cat, dog, horse, cow, chicken, duck*, stawianie pytań: *Am I ...a dog, a cat...?*, rymowanka *one, two, three and I see*; bierny – *Yes, you are. No, you aren't. Close/Open your eyes. Are you ready? It's time to say goodbye. What pet do you like? Thank you.*

Pomoce dydaktyczne: obrazki zwierząt, podręcznik *Mini Bingo 1*, naklejki z obrazkami zwierząt.

Techniki pracy: elementy TPR, praca indywidualna, zabawa dydaktyczna, krótka rymowanka.

Przebieg lekcji:

1. Powitanie (2 min): jak w lekcji 1.
2. Rozgrzewka (4 min): N pokazuje kolejne obrazki i głośno nazywa znajdujące się na nich zwierzęta. Dzieci powtarzają chórem. N podaje konkretny obrazek dziecku i prosi, aby nazwało narysowane na nim zwierzątko.

3. Ćwiczenia:

- (5 min) N przygotowuje naklejki z obrazkami zwierząt. Dzieci stoją w rzędzie jedno obok drugiego. N każdemu z nich przykleja obrazki na plecach. Następnie wybiera jedno dziecko, które staje na środku sali i N prosi, aby zadało pytanie: *Am I... (a dog, a cat...)?*, ale zamiast podania nazwy zwierzęcia naśladowało jego głos. Gdy zgadza się on z naklejką, którą dziecko ma na plecach, N mówi *Yes, you are*, jeśli się nie zgadza *No, you aren't*. Dzieci metodą prób i błędów starają się domyślić, jakim są zwierzęciem.

- (12 min) N prosi uczniów, aby usiedli w kole na dywanie. Nauczyciel układa karteczki ze zwierzętami, tak by ukryć obrazki. Dzieci mówią chórem rymowankę *one, two, three and I see*, wskazując obrazek i starają się odgadnąć, co na nim jest.

- (5 min) N prosi dzieci, aby otworzyły podręcznik na stronie (55) z rysunkiem, w którym trzeba dorysować zwierzętom brakujące części ciała. Gdy dzieci wykonują zadanie, N zadaje im pytania, pokazując dany przedmiot w książce: *What pet do you like?* Dzieci odpowiadają *I like (a cat, a dog...)*. Nauczyciel odpowiednio nagradza tych, którzy prawidłowo wykonują ćwiczenie.

- (3 min) N rozdaje dzieciom obrazki ze zwierzętami do pokolorowania.

■ Lekcja 6

Temat: *Let's play with a teddy bear.*

Cele: Dziecko powtarza nazwy znanych mu zabawek i poznaje nazwy nowych, uczy się piosenki: *I've got many toys* oraz wierszyka: *Teddy bear, teddy bear, touch the ground.*

Język: czynny – nazwy zabawek, kolorów – *orange, purple, green, red*, zwroty i wyrażenia – *I've got, Touch the ground, Turn around, Point to the door, Say 'hello', Jump up high, Reach for the sky, Count to five, That's all right, My teddy bear has got...;* bierny – *Which toys have you got? It's time to say goodbye. Look / Listen/Sing. Take out your crayons, His nose is. His tummy is. You are. Stand up.*

Pomoce dydaktyczne: misie (każde dziecko przynosi misia na lekcję), miś pluszowy nauczyciela, zestaw zabawek (rekwizyty) lub obrazki zabawek, podręcznik *Mini Bingo 1*, karty obrazkowe.

Techniki pracy: elementy TPR – posłuchaj i wykonaj/pokaż na obrazku, piosenka ilustrowana ruchem, słuchanie opowiadania o misiu, rapowa rymowanka, zabawa: *Simon says.*

Przebieg lekcji:

1. Powitanie (2 min): jak w lekcji 1.
2. Rozgrzewka (2 min): N pokazuje swojego misia. *Look! This is my teddy bear! His name is Ted. He*

is yellow. Now, tell me about your teddy bears. Nauczyciel chodzi po klasie i zatrzymuje się kolejno przy każdym dziecku, prosząc o podobną wypowiedź o misiu. *Look! This is my teddy bear. His name is... He is (colour)* itd. Każde dziecko ma szansę przedstawienia w ten sposób swojego misia całej klasie.

3. Ćwiczenia:

■ (5 min) Piosenka: *I've got many toys*. Dzieci mają otwarte podręczniki (s. 42), śpiewają, wskazując na kolejne ilustracje. N zwracając się do jednej z dziewczynek: *You are Kasia from our book. Dziewczynka: I've got a kite, a doll and a telephone.* N zwracając się do jednego z chłopców: *You are Andy. Which toys have you got?* Chłopiec: *I've got a ball, a car and a computer.* N zwracając się do kolejnej dziewczynki: *You are Ola. Which toys have you got?* Dziewczynka: *I've got a balloon, an aeroplane and a boat.* N zwracając się do któregoś z chłopców: *You are Tomek. Which toys have you got?..... And I've got a teddy bear* itd.

■ (5 min) N trzyma przed sobą swojego misia, tak by był on zwrócony „twarzą” do dzieci.

N: *Ted is a very good teddy bear. Look!* zwracając się do swojego misia: *Teddy bear, teddy bear, touch the ground* (Miś „wykonuje” polecenie nauczyciela i dotyka podłogi).

N: *Say the same to your teddy bears.*

Wszyscy: *Teddy bear, teddy bear, touch the ground.* Dzieci naśladowują czynność, którą pokazał nauczyciel.

N: *Teddy bear, teddy bear, turn around.* Miś nauczyciela „robi” obrót wokół własnej osi. Dzieci powtarzają słowa i czynność ze swoimi misiami.

N: *Teddy bear, teddy bear, point to the door.* Miś nauczyciela „wskazuje” łapką na drzwi – dzieci naśladowują.

N: *Teddy bear, teddy bear, say „hello”.* Miś nauczyciela macha „łapką” gestem powitalnym w kierunku dzieci – dzieci naśladowują tę czynność ze swoimi misiami. Od początku powtarzamy pierwsze cztery czynności z misiami chórem, ucząc się komend. W ten sam sposób wprowadzamy kolejne cztery komendy itd.

■ (5 min) N prosi dzieci, aby patrzyły na ilustracje: *Look at the pictures. Listen, point and repeat after me: One – Teddy bear, teddy bear, touch the ground. One – Teddy bear, teddy bear, touch the ground. Two – Teddy bear, teddy bear, turn around. Three – Teddy bear, teddy bear, turn around* itd. do końca tekstu.

N: *Now, listen and sing with your teddy bears.* Nauczyciel i dzieci biorą w dłonie swoje misie i podczas śpiewania pokazują na misiach kolejne czynności.

Teddy Bear. Teddy Bear. Teddy bear, teddy bear, touch the ground.

Teddy bear, teddy bear, turn around.

Teddy bear, teddy bear, point to the door.

Teddy bear, teddy bear, say 'hello'.

Teddy bear, teddy bear, jump up high.

Teddy bear, teddy bear, reach for the sky.

Teddy bear, teddy bear, count to five.

Teddy bear, teddy bear, that's all right.

■ (4 min) N: *Now you are teddy bears. Stand up, please. Let's sing the song once again.* Dzieci wstają. Upewniwszy się, że wszyscy mają wokół siebie wystarczająco dużo miejsca na wykonywanie czynności misiów, śpiewamy piosenkę jeszcze raz, wykonując czynności jak w piosence.

■ (5 min) Zabawa *Simon says* z użyciem poleceń zawartych w treści piosenki *Teddy Bear, Teddy Bear*. Na przykład: N: *Simon says – touch the ground* (dzieci powinny dotknąć podłogi). *Simon says – count to five* (dzieci odliczają do pięciu). *Jump up high!* (nikt nie reaguje na to polecenie, ponieważ nie zostało poprzedzone słowami: *Simon says*).

■ (2 min) Nauczyciel i dzieci biorą swoje misie i razem śpiewają piosenkę (misie żegnają się)

I can say goodbye,

You can say goodbye.

I can say goodbye to you,

You can say goodbye to me.

Goodbye, goodbye to you.

■ Podsumowanie

Powyższe plany lekcji to tylko przykłady zajęć językowych w przedszkolu, nie są one lekcjami,

które na pewno się sprawdzą i które na pewno zainteresują każde dziecko. Są natomiast przykładami tego, że każda lekcja musi być starannie zaplanowana. Można jej tok zmieniać, można dostosowywać do potrzeb chwili, ale wszystkie działania nauczyciela muszą być celowe i wspierające wysiłki dziecka. Dzieci w wieku przedszkolnym uczą się języka angielskiego najszybciej i najskuteczniej w sposób naturalny, podczas zabawy, śpiewania piosenek, wykonywania wspólnie z lektorem różnych czynności, oglądania i kolorowania obrazków, słuchania bajek i opowieści. Nauka staje się wtedy przyjemnością, dzieci nawet nie są świadome tego, że się uczą – po prostu dobrze się bawią. Dzięki zabawom i miłej atmosferze tworzymy na zajęciach naturalne środowisko, podobne do tego, w jakim dziecko poznaje swój język ojczysty. Lektor nie jawi się jako groźny nauczyciel, ale jako serdeczny partner, inicjujący fascynujące zabawy w języku angielskim. Nauka zaś, prowadzona w zabawowy sposób, stanowi solidny fundament, na którym przyszli uczniowie będą budować dalsze umiejętności w nauce języka angielskiego.

BIBLIOGRAFIA

- Anczewski J. (1984), *Indywidualne czynniki realizacji programu nauczania języka obcego*, w: H. Komorowska (red.), „Wybrane problemy programów nauczania języków obcych”, Warszawa: WSiP.
- Borczyk E. (2004), *Sukces w Glottodydaktyce*, „Języki Obce w Szkole” 3, s. 7-12.
- Dobrosz R. (1975), *W trosce o efektywność początkowego nauczania języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 3.
- Falkiewicz-Szult M. (2008), *Dwujęzyczność dzieci*, „Wychowanie w Przedszkolu” 9.
- Kamińska K. (2008), *Wczesna edukacja językowa*, „Wychowanie w Przedszkolu” 3.
- Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kotarba M. K. (2005), *Cele kształcenia językowego w przedszkolu*, „The Teacher” 8-9 (31).
- Kotarba M. K. (2004), *Język angielski w przedszkolu*, Warszawa.
- Królica M. (2006), *Drama i happening w edukacji przedszkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Marszałek C. (1996), *Drama w przedszkolu*, „Wychowanie w Przedszkolu” 9.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiełto-Jerza G. (1992), *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa: WSiP.
- Słodownik-Rycaj E. (1988), *Rozwijanie mowy komunikatywnej dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Sokołowska J. (2008), *Język angielski w przedszkolu*, „Wychowanie w Przedszkolu” 3.
- Śnieciński M. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Więckowski R., Rogulska K. (1991), *Podstawy nauczania początkowego*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu wrocławskiego.

(marzec 2010)

Izabela Witkowska¹
Sandomierz



Trzy małe świnki w wersji rymowanej

W bibliotece mojego trzyletniego synka znalazłam niedawno bajkę pt. *Trzy małe świnki* w polskiej wersji językowej. W przekładzie tym świnki dostały nauczkę za swoje lenistwo, chociaż wilk nie pożarł żadnej z nich. Wersja ta spodobała mi się, więc postanowiłam stworzyć na jej

podstawie formę rymowaną, łatwiejszą, bardziej przystępną dla małych dzieci. Odbiorcami mojej bajki – rymowanki są uczniowie klas trzecich.

Samo bierne odczytanie kilkunastu wersów rymowanego wiersza o trzech bohaterkach – świnkach, nie miałyby większego sensu. Oczy-

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 4 w Sandomierzu.

wiecie można byłoby wykorzystać je do przedstawienia, nauczyć się na pamięć roli, wcielić w postaciach świnek oraz wilka, ale to nadal trąci nudą i brakiem oryginalności. Ponadto istnieje zagrożenie, że po przedstawieniu nie pozostanie zbyt wiele w głowach. Dlatego też moja rymowanka zostanie wykorzystana do pewnych plastycznych, medialnych, ruchowych i słowotwórczych ćwiczeń. Na początek zaprezentuję swoją rymowankę, a następnie opiszę kilka wybranych zadań, za pomocą których słowa i wyrażenia zawarte w tym wierszyku są przyswajane, aktywnie ćwiczone i powtarzane.

Three little pigs

Three little pigs are afraid of the wolf,
they build three houses with doors and roof.

One pig builds a house out of the straw.

The second little pig says, 'Oh, no!

It does not look very strong', it thinks.

'I'll build a big house out of the sticks.'

The third pig, which is older and wise,

builds a house out of the bricks – how nice!

Then comes the wolf, it is bad and strong.

It goes to the first house of the straw.

The pig hides in, the wolf puffs and huffs,

and it blows down the little pig's house.

The pig is scared but it runs away

to the brother's house – it's on the way.

The wolf sees the small house of the sticks.

'It is easy to blow it', it thinks.

The pigs are in, the wolf puffs and huffs,

And it blows down the little pig's house.

The pigs are scared, but they run away

to the brother's house. 'It's strong', they say.

The wolf follows the three little pigs

to the third house which is of the bricks.

The pigs are in, the wolf puffs and huffs

but it doesn't blow down the pig's house.

It's furious and it climbs up the roof

but the pigs play a trick on the wolf.

They light a fire, hot and red flames.

But where? Of course in the fireplace.

The wolf jumps in the chimney – oh no.

It burns its tail and runs through the hole.

The three pigs are safe, they laugh and dance.

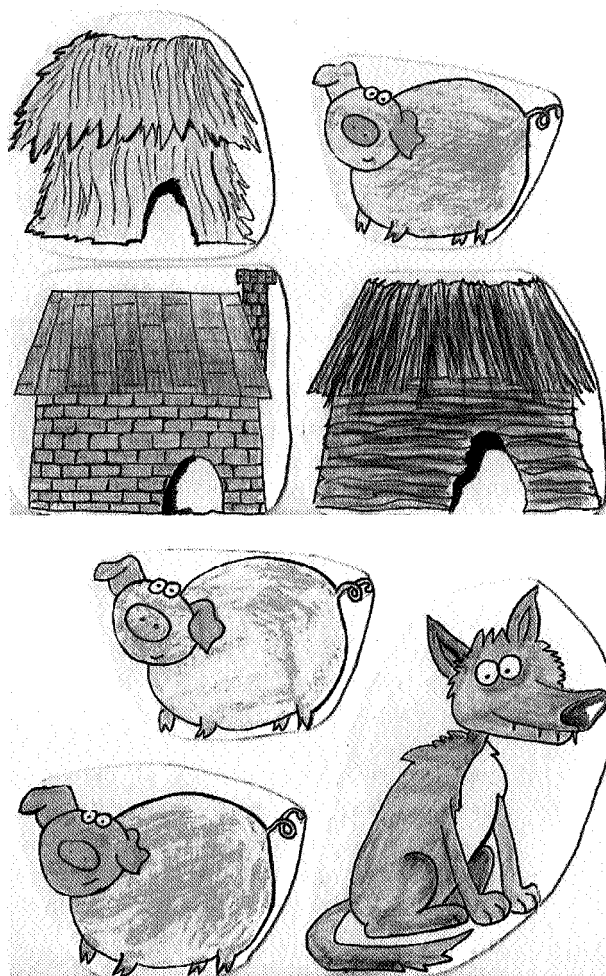
But the poor wolf's tail still burns and burns.

Izabela Witkowska 2010²

● **Puppet theatre** – Prezentujemy bajkę rymowankę za pomocą gestów i obrazków: trzech domków – z siana, patyków oraz cegły, trzech świnek oraz wilka. Rymując kolejne fragmenty pokazujemy historię trzech świnek. Przedstawiamy nasze bohaterki, które postanawiają zbudować sobie trzy domki, umieszczamy na tablicy wizerunki domków i ukryte za nimi świnki. Prezentujemy też groźnego wilka. Za pomocą gestów, mimiki twarzy opisujemy jego negatywną postać. Następnie wskazujemy na domek z siana, który zbudowała pierwsza świnka, zaraz po tym nadejście wilka, który z łatwością zdmuchuje domek. Domek rozpada się, czyli odkrywamy ukrytą za nim przerażoną świnkę. Świnka ucieka do następnego domku, czyli domku z patyków. Wilk też zdmuchuje ten domek, dwie świnki uciekają do domu brata i ukrywają się w jego domku z cegły. Tutaj dom ma problemy. Pokazujemy, jak solidny jest dom z cegły. Wilk wspina się na dach, chce dotrzeć do świnek przez komin. Jednak ma problemy, bo świnki rozpały ogień w kominku, więc intruz ucieka z krzykiem. Świnki pozostają bezpieczne. Bardzo ważnym elementem na tym etapie prezentacji są wykonywane przez nauczyciela gesty, wydawane odgłosy oraz mimika twarzy. Pomaga to uczniom zrozumieć treść bajki i pobudzić wyobraźnię. Rolę pokazywania kolejnych zdarzeń może później przejąć uczeń. Nauczyciel nadal wypowiada słowa rymowanki. Pozostałych uczniów możemy zachęcić do wydawania odgłosów na przykład dmuchania w stronę odpowiedniego domku albo krzyku przerażonych świnek, lub uciekającego z poparzoną ogonem wilka, inni mogą spróbować wypowiadać powtarzający się fragment *He puffs and huffs...*

Te same obrazki możemy umieścić na patyczkach do szaszłyków i wręczyć uczniom. Nauczyciel recytuje bajkę, a uczniowie sami starają się odegrać kolejność zdarzeń. Rozpadający się do-

² Rymowanki, rysunki, ilustracje i zdjęcia: Izabela Witkowska.



cia świnki. Kolejne dwie grupy trzyosobowe budują następne dwa domki. Troje kolejnych uczniów wciela się w role świnek i jedno w wilka. Nauczyciel rozpoczyna recytację, przedstawia świnki, które zaczynają budować swoje domki, jedna po drugiej. Najpierw jest budowa domku z siana. „Świnka” wykorzystuje tu swoich kolegów jako materiał budowlany, układa ich dłonie w odpowiedni sposób, następnie wchodzi do środka, kryjąc się przed wilkiem. Następnie nauczyciel w odpowiednim miejscu rymowanki przedstawia świnkę i jej domek z patyków oraz ostatnią, która buduje domek z cegły. Potem nadchodzi wilk, który pokazuje, jak jest zły i silny. Wilk oprócz gestów, podchodząc do domku, musi zadać pytanie w formie rymowanki:

*Where are you?
Little pig, my dear.
Open the door
The wolf is here.*

Pozostałych uczniów możemy zachęcić do wspólnego recytowania powtarzającego się fragmentu: *The pig hides in, the wolf puffs and huffs, and it blows down the little pig's house.* Domek rozpada się, czyli uczniowie upadają, odsłaniając w ten sposób przerażoną świnkę.

W tym momencie wybrana grupa uczniów lub wszyscy razem wypowiadają dodatkowe słowa innej krótkiej rymowanki:

*Run little pig, run away,
The wolf is on the way.*

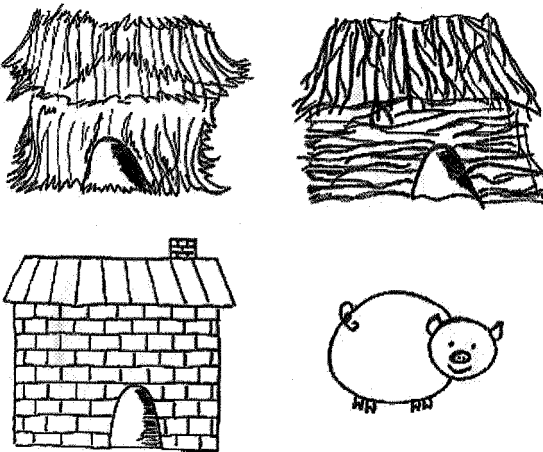
Wilk przechodzi do kolejnego domku, nauczyciel powraca do bajki rymowanki. Wilk powtarza swoją rolę, dzieci recytują fragment ... *the wolf puffs and huffs....* Świnka ucieka, uczniowie powtarzają *Run little pig....* Dochodzimy do miejsca, gdzie wilk próbuje zdmuchnąć domek z cegły, w którym znajdują się już trzy przerażone świnki. Wszyscy mogą pomagać mu dmuchać

mek z siana i patyków po prostu znika, uczniowie trzymający te wizerunki odchodzą w odpowiednim momencie, pozostają trzy świnki ukryte za osobą z domkiem z cegły oraz groźny wilk. Mimię twarzy oraz odgłosy przejmują w tym momencie wybrani uczniowie, prezentujący bajkę.

● **Gestures** – Bajkę rymowankę mogą również dobrze przedstawić same dzieci. Nie są wtedy potrzebne żadne obrazki, pomoce, dekoracje. Uczniowie opracowują jedynie gesty i postawy charakterystyczne dla bohaterów historyjki. Troje dzieci buduje odpowiedni domek, stają twarzą do siebie i wyciągają ręce, tworzą w ten sposób dach, pamiętając o stworzeniu miejsca do ukry-

z całych sił. W międzyczasie świnki udają, że rozpalają ogień, a wilk próbuje wspiąć się na dach domku, jednak nie udaje mu się dotrzeć do świnek, gdyż podpala sobie ogon i z krzykiem ucieka, a bohaterki głośno cieszą się i świętują zwycięstwo.

● **Guessing game.** Po kilkukrotnym odegraniu bajki przychodzi czas na przyswojenie nowego słownictwa. Robimy to powoli w pewnych etapach. Najpierw możemy skupić się na trzech słowach, tj. *straw, sticks and bricks*. Do tego potrzebne nam będą obrazki pomocnicze, podobne do tych, wcześniej wykorzystanych do prezentacji bajki.



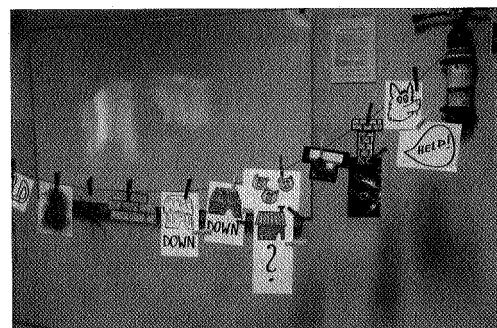
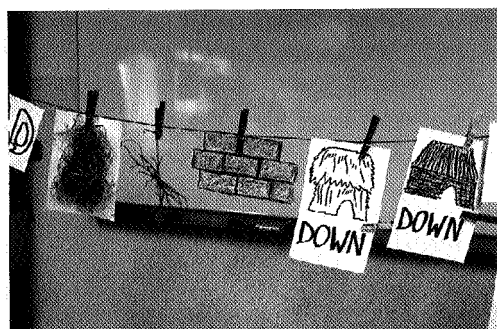
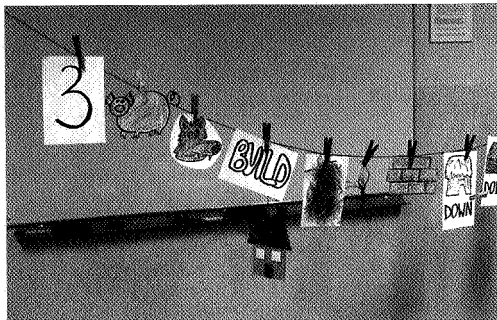
Następnie zachęcamy uczniów do pracy w parach. Każda para otrzymuje powyższy zestaw obrazków. Pierwszym zadaniem jest wycięcie i pokolorowanie domków – na żółto domek z siana, brązowo domek z patyków i czerwono domek z cegły. Świnkę kolorujemy na różowo. Upewniamy się, że dzieci potrafią nazywać każdy z domków, przypominamy o słowach: *straw, sticks, bricks* oraz *little pig*. W tym ćwiczeniu będziemy zwracać uwagę na zadawanie pytań typu: *Where is the little pig?* lub *Is it in the house of the straw? Is it in the?*, oraz udzielaniu odpowiedzi: *It is in the* lub krótkich: *Yes, it is, No, it isn't*. Po wstępnych objaśnieniach zadania, jedna osoba w parze zamyka oczy, a druga ukrywa świnkę pod wybranym domkiem. W pierw-

szej wersji ćwiczenia osoba ukrywająca świnkę zadaje pytanie: *Where is the little pig?*. Partner otwiera oczy i też zadaje pytanie, próbując odkryć położenie świnki: *Is it in the house of the?* Kolega udziela właściwej odpowiedzi, budując poprawną krótką odpowiedź *Yes* lub *No*. Jeśli padnie odpowiedź pozytywna, dzieci zamieniają się rolami. W drugiej wersji możemy dodać do zabawy krótką rymowaną, którą wypowiada osoba ukrywająca świnkę:

*Where's the little pig?
In the brown house of sticks?
A yellow house of straw?
Or a red house of bricks?*

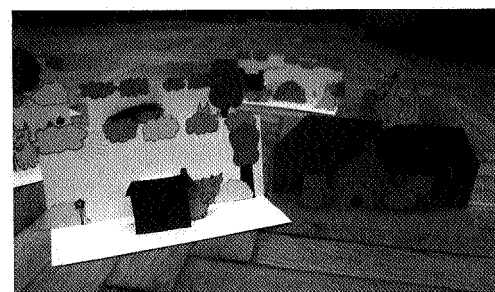
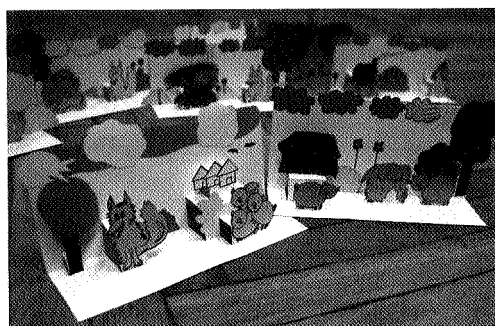
Partner wybiera domek i zadaje pytanie: *Is it in the house of the...?* Kolega udziela odpowiedzi i tak jak w poprzedniej wersji, jeśli padnie pozytywna odpowiedź, dzieci zamieniają się rolami.

● **Clothes line** – Kolejną formą przyswojenia nowych słów zawartych w bajce jest wykonanie ilustracji przedstawiających treść historyjki i umieszczenie ich na sznurze do bielizny. Do wykonania zadania będzie nam potrzebny długi sznur białej bielizny, przymocowany na przykład na tablicy lub w innym widocznym miejscu w klasie, oraz kolorowe klamerki. Można użyć różnych form plastycznych. Można wykorzystać różnorodne materiały, począwszy od zwykłego papieru kolorowego, tkanin, bibuły, wycinaków z gazet, aż po namacalne, rzeczywiste przedmioty typu maskotki, lub też znalezione na podwórku szkolnym liście, kamyki, gałązki itp. (w tym przypadku wykorzystałam sianko i patyczki). Wszystko zależy od inwencji twórczej i pomysłowości. Oprócz prac plastycznych możemy dołączyć do naszego sznura napisy, słowa zaczerpnięte z bajki, zwroty, wyrażenia. Dzieci mogą pracować w grupach. Każda grupa otrzymuje odpowiedni fragment bajki i opracowuje do niego ilustracje przedstawiające przebieg zdarzeń. Po wykonaniu zadania dzieci wspólnie nazywają umieszczone na sznurze obrazki i opowiadają własnymi słowami treść poznanej bajki.



itp. Po pewnym czasie możemy zmienić nieco zasady zabawy, a mianowicie dzieci rzucają piłkę do siebie nawzajem i to one wybierają słowa. W ten sposób upewnimy się, że uczniowie utrwalili zawarte w bajce słownictwo.

● **Stick-on figure book** – Bardzo oryginalnym sposobem zabawy z bajką rymowaną jest wykonanie książki obrazkowej. Proponuję kilka ilustracji



● **Ball game** – Celem kolejnej zabawy jest utrwalenie występujących w bajce słów. Istotną w tej zabawie jest umiejętność uważnego słuchania. Dzieci ustawiają się w kole. Nauczyciel staje w środku. Rzuca piłkę do wybranego ucznia, jednocześnie wypowiadając dowolne słowo z bajki np. *straw*. Dziecko po usłyszeniu każdego słowa oprócz *woolf* musi złapać piłkę i odrzucić ją nauczycielowi. Słowo *woolf* jest słowem zakazanym, tzn. że ten, kto złapie piłkę, słysząc to słowo, odpada z gry, czyli wychodzi z kółka. Wśród słów wykorzystanych do gry mogą znaleźć się: *roof, house, door, chimney, pig, little, straw, trick, stick, fire, fireplace, trick, strong, furious, climb*

cji przedstawiających poszczególne fragmenty historii. Ilustracje mają charakter trójwymiarowy, co dodaje atrakcyjności wykonanej pracy. Ilustracje może przygotować sam nauczyciel i wykorzystać je po tym, jak bajka została już dzieciom zaprezentowana, na przykład w celu uporządkowa-

nia obrazków w odpowiedniej kolejności. Dzięki takiemu ćwiczeniu sprawdzimy stopień zrozumienia treści bajki. Obrazki mogą również przydać się w momencie, kiedy opowiadamy bajkę uczniom. Jednak najbardziej owocne okazuje się wykonanie obrazków wspólnie z dziećmi. Uczniowie mogą wcielić się w rolę ilustratorów, którzy mają opracować szatę graficzną przedstawionej im bajki. Ilustracje można później skleić, a następnie podpisać wykonawców. Do tak opracowanej książki można wracać wielokrotnie przy różnych okazjach. Użycie pomocy dydaktycznych, zwłaszcza tych, które zostały wykonane własnoręcznie, zachęca i mobilizuje dzieci do wykonania podobnych w domu.

Wiele jest pomysłów na opowiedzenie dzieciom bajki oraz ułatwienie im zrozumienia historii, w której niejednokrotnie znajdują się nowe słowa i wyrażenia. Każda bajka zachęca nauczyciela oraz uczniów do jej odegrania na scenie, zwłaszcza, gdy rym szybko wpada w ucho. Na początku stwierdziłam, że nie byłoby sensu zorganizowanie przedstawienia teatralnego, przydzielenie ról i wyuczenie się rozdanych kwestii na pamięć. Jednak po dokładnej analizie i upewnieniu się, że uczniowie dobrze zrozumie-li treść bajki, utrwalili słownictwo, opanowali gesty i oswoili się z historią, jestem przekonana, że mali aktorzy otrzymaliby owacje na stojąco.

(maj 2010)

Anna Wojciechowicz-Susfał¹
Warszawa



Niemiecki z Chopinem

Rok 2010 to rok poświęcony w sposób szczególny Fryderykowi Chopinowi w związku z dwusetną rocznicą urodzin kompozytora. Podkreśla się wkład Fryderyka Chopina w dziedzictwo kulturowe Polski, Europy i świata. Cyprjan Kamil Norwid powiedział o kompozytorze: „*Urodzeniem Warszawianin, sercem Polak, talentem – świata obywatel*”. Rok 2010 obfituje w liczne koncerty, wydarzenia kulturalne, projekty związane z tą rocznicą. Miejszem wielu wydarzeń kulturalnych związanych z osobą i twórczością Fryderyka Chopina jest Warszawa, w której spędził 20 lat swojego życia, uczył się, rozwijał swój talent muzyczny, dawał koncerty, uczestniczył w życiu kulturalnym miasta. Nie sposób sobie wyobrazić, aby ta rocznica nie znalazła swojego miejsca w edukacji językowej.

Próbą odpowiedzi na tę aktualną potrzebę jest projekt edukacyjny *Warszawski szlak Fryderyka*

Chopina, który zrealizowałyśmy wraz z Moniką Liesenfeld z uczniami klasy IV Niepublicznej Szkoły Podstawowej nr 81 w Warszawie. Celem projektu było:

- Poznawanie znajdujących się w Warszawie miejsc związanych z życiem i twórczością Fryderyka Chopina w związku z rokiem chopinowskim.
- Aktywne zdobywanie informacji i wiadomości na temat Fryderyka Chopina jako przygotowanie do zajęć z języka niemieckiego.
- Doskonalenie umiejętności współpracy w grupie.
- Doskonalenie umiejętności posługiwania się językiem niemieckim w czytaniu, słuchaniu i mówieniu na temat muzyki i postaci Fryderyka Chopina.

W realizacji projektu została wykorzystana oferta kulturalna miasta Warszawy w związku

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Niepublicznej Szkole Podstawowej nr 81 w Warszawie.

z rokiem chopinowskim, w szczególności gra online Chopin oraz ławeczki umieszczone w miejscach związanych z Fryderykiem Chopinem.

Etapy realizacji projektu były następujące:

● **Praca z grą online Chopin** umieszczoną na stronie internetowej www.um.warszawa.pl zakładka Nasze miasto-Multimedia. Uczniowie grają na lekcji w grę Chopin (wersja w języku polskim) i w trakcie gry zapisują odpowiedzi na następujące pytania:

- Kiedy powstał pomnik Fryderyka Chopina w Łazienkach?
- Gdzie w Warszawie mieszkał Fryderyk Chopin w latach 1810-1830?
- Jak się nazywali i kim byli przyjaciele Fryderyka Chopina?
- Gdzie w Warszawie znajduje się Muzeum Fryderyka Chopina?
- Jak często odbywają się Międzynarodowe Konkursy im. Fryderyka Chopina?

■ Jaka jest odległość z Żelazowej Woli do Warszawy?

● **Wyszukiwanie niemieckich wyrazów związanych z tematem: Muzyka.** W domu uczniowie jeszcze raz grają w grę Chopin, tym razem w wersji niemieckojęzycznej i zapisują słówka związane z tematem: Muzyka (w grze występują m.in. wyrazy: *Partitur, Noten, Konzert, Pianist, Komponist, Klavier, Klavierspiel, Piano, Impression, Musik, Philharmonie, Largo, Mazurka, Konservatorium, Nocturne, Lied, Polonaise, Ballade, Marsch, Trauermarsch*).

● **Wycieczka szlakiem Fryderyka Chopina w Warszawie.** Uczniowie otrzymują karty pracy, z którymi wędrują szlakiem: Ogród Saski – pałac Wesslów – ulica Kozia – pałac Radziwiłłów – kościół Sióstr Wizytek – pałac Kazimierzowski – pałac Czapskich – kościół św. Krzyża – pałac Zamoyskich i odnajdują ławeczki z informacjami o związku miejsca z Fryderykiem Chopinem oraz urządzeniem umożliwiającym odtworzenie fragmentu muzyki Chopina. Zadaniem uczniów jest przeczytanie informacji, zanotowanie najważniejszych, wysłuchanie muzyki i wykonanie prostego rysunku, odnoszącego się do odwiedzanego miejsca.

Miejsce	Zadania do wykonania
Ogród Saski	Zanotuj najważniejsze informacje. Posłuchaj muzyki. Narysuj Grób Nieznanego Żołnierza, który jest pozostałością po wojnie części Pałacu Saskiego, w którym w latach 1810-1817 mieszkała rodzina Chopinów.
Pałac Wesslów	Zanotuj najważniejsze informacje. Posłuchaj muzyki. Narysuj dylizans. W tym miejscu znajdował się postój dylizansów i stąd dnia 2 listopada 1830 r. Chopin wyjechał do Wiednia i dalej do Paryża.
Kawiarnia „Pani Brzezińska”	Zanotuj najważniejsze informacje. Posłuchaj muzyki. Zaproponuj menu dla Chopina, który jako student często przychodził do kawiarni na ul. Koziej.
Pałac Radziwiłłów	Zanotuj najważniejsze informacje. Posłuchaj muzyki. Narysuj 8-letniego Frycka z koźniarzykiem, na który według jego relacji szczególną uwagę zwracała publiczność.

Kościół Sióstr Wizytek	Zanotuj najważniejsze informacje. Posłuchaj muzyki. Naskicuj fasadę kościoła, w którym Fryderyk jako licealista grał na organach.
Pałac Kazimierzowski	Zanotuj najważniejsze informacje. Posłuchaj muzyki. Narysuj zegar na gmachu dawnej biblioteki uniwersyteckiej. Obok niego znajduje się gmach, w którym mieszkała rodzina Chopinów w latach 1817-1827.
Pałac Czapskich	Zanotuj najważniejsze informacje. Posłuchaj muzyki. Zaprojektuj pokój Fryderyka, który znajdował się w oficynie pałacu. Tutaj mieszkał Fryderyk Chopin w latach 1827-1830.
Kościół św. Krzyża	Zanotuj najważniejsze informacje. Posłuchaj muzyki. Przepisz napis znajdujący się przy urnie z sercem Chopina po lewej stronie nawy głównej.
Pałac Zamoyskich	Zanotuj najważniejsze informacje. Posłuchaj muzyki. Naskicuj fasadę pałacu i zaznacz spadający fortepian.

● **Wykonanie plakatu – praca plastyczna i językowa.** Materiał zebrany podczas wycieczki został opracowany na lekcji w formie plakatu. Uczniowie podzieleni na dwuosobowe zespoły sporządzają po polsku informację na temat jednego miejsca odwiedzonego podczas wycieczki. Następnie wszystkie kartki z informacjami dotyczącymi życia i działalności Fryderyka Chopina w Warszawie zostają ułożone w porządku chronologicznym i umieszczone na osi czasu. Na tej osi pojawiają się daty: 1810, 1817, 1827, 1830, 1849, 1863. Po zakończeniu tego etapu pracy uczniowie otrzymują napisane po niemiecku informacje dotyczące miejsc w Warszawie, z którymi był związany Fryderyk Chopin i mają dopasować podpisy do poszczególnych miejsc.

Das Grab des Unbekannten Soldaten ist ein Fragment des Sächsischen Palastes. In diesem Palast wohnte Familie Chopin 1810-1817 und Frycek spielte bestimmt als Kind im Sächsischen Garten.

In der KoZIA-Strasse gab es das Cafe "„Pani Brzezińska". Fryderyk Chopin besuchte es als Student.

Hier gab es die Kutschenstation. Mit der Kutsche fuhr Chopin 1830 nach Wien und weiter nach Paris.

Hier gab Frycek als 8-jähriges Kind seine ersten Konzerte.

Hier wohnte Chopin 1817-1827 mit seinen Eltern und Schwestern.

Hier wohnte Fryderyk Chopin 1827-1830 und hatte sein eigenes Zimmer.

In der Kirche der Vizitinnenonnen spielte Fryderyk Chopin Orgel als Lyzealist.

In der Kirche des Heiligen Kreuzes wurde 1849 die Urne mit Chopins Herzen eingemauert.

Von diesem Palast wurde Chopins Klavier 1863 auf die Strasse geworfen.

Zastosowane w tym ćwiczeniu zdania zawierają dość trudne struktury i słownictwo, ale uczniowie stosują technikę czytania, polegającą na szukaniu elementów znanych oraz na łączeniu tekstu z ilustracją i polskim tekstem. Zadanie to nie sprawia im większych kłopotów.

Plakat został uzupełniony wyrazami związanymi z muzyką, poznanymi przy okazji gry o Chopinie, udekorowany zdjęciami zrobionymi w czasie wycieczki i umieszczony w klasie. Na stronie internetowej szkoły i na platformie edukacyjnej została umieszczona informacja o projekcie oraz zdjęcia.

W wyniku realizacji projektu uczniowie zdobyli wiedzę na temat Fryderyka Chopina i jego związków z Warszawą. Wiedzę tę zdobyli w spo-

sób aktywny podczas wycieczki. Korzystali z nowoczesnych mediów. W zakresie edukacji językowej poszerzyli słownictwo odnoszące się do świata muzyki oraz wykonali ćwiczenie czytania i rozumienia krótkich, trudniejszych tekstów z zastosowaniem strategii czytania polegającej na odnajdywaniu znanych elementów (zwłaszcza dat, nazwisk, miejsc). Wysłuchali też utworów Fryderyka Chopina.

● **Kwiz Chopin w Warszawie** to ostatni etap projektu. Uczniowie podzieleni na rywalizujące ze sobą grupy odpowiadają na pytania i zdobywają punkty dla grupy, do której należą. Zadanie polega na wskazaniu poprawnej odpowiedzi spośród trzech podanych. Wiadomości merytoryczne uczniowie zdobyli podczas wycieczki i pracy z grą. Zadania czytane są uczniom w języku niemieckim. Ćwiczenie to rozwija sprawność rozumienia tekstu słuchanego i umiejętność reagowania językowego, które zgodnie z założeniami reformy są sprawnościami rozwijanymi w nauce języków obcych w szkole podstawowej.

1. Fryderyk Chopin ist..... geboren.
a) 1910 b) 1810 c) 1811
2. Fryderyk Chopin ist geboren.
a) in Warszawa b) in Żelazowa Wola c) in Paris
3. Die erste Chopins Wohnung in Warschau befindet sich...
a) im Sasaki – Palast
b) im Kazimierzowski – Palast
c) im Czapski – Palast.
4. Der Sächsische Palast
a) wurde während des 2. Weltkrieges zerstört,
b) wurde nach dem Krieg aufgebaut,
c) steht ungeändert seit XVIII. Jahrhundert.
5. Als Lyzealist spielte Chopin in der Kirche der Visiten-
nonnen
a) Klavier b) Orgel c) Gitarre
6. Chopin ist 1830 nach Wien und weiter nach Paris ge-
fahren
a) mit dem Zug b) mit dem Taxi
c) mit der Kutsche.
7. Die ersten Konzerte hat Chopin gegeben
a) als Kind b) als Lyzealist c) als Erwachsener
8. Der Vater von Fryderyk war
a) Französischlehrer b) Deutschlehrer
c) Mathelehrer
9. Fryderyk Chopin komponierte
a) Rockmusik b) Preludien, Balladen, Nokturne
c) Jazz
10. Chopins Klavier wurde 1863 auf die Straße gewor-
fen
a) aus dem Zamoyski – Palast
b) aus dem Staszic – Palast
c) aus dem Kulturpalast
11. Das Cafe „, das Chopin gerne besuchte hieß.
a) „Pani Brzozowska“ b) „Pani Brzezińska“
c) „Pani Twardowska“
12. Chopins Denkmal in Łazienki entstand im Jahr
a) 1810 b) 1926 c) 1945
13. Chopins Klavierwettbewerb findet statt
a) je fünf Jahre b) je zehn Jahre
c) je vier Jahre
14. Der erste Chopins Klavierwettbewerb war
a) 1947 b) 1927 c) 1830
15. Chopins Herz ist eingemauert
a) in der Kirche des Heiligen Kreuzes
b) in der Visitennonnen Kirche
c) in der Kathedrale
16. Das Cafe „Pani Brzezińska“ war
a) in Krakowskie Przedmieście
b) in Nowy Świat c) in der Kozia-Straße
17. Trauermarsch ist
a) lustig b) traurig c) zum Tanzen
18. Im Zamoyski – Palast wohnte
a) Fryderyk Chopin
b) die Schwester von Fryderyk Chopin
c) Chopins Musiklehrer.
19. Im Sächsischen Garten
a) spielte Fryderyk Chopin als Kind
b) gab Chopin Konzerte c) pflanzte er Bäume
20. Żelazowa Wola ist von Warschau entfernt
a) 4 km b) 49 km c) 490 km
21. Im Ostrogski – Palast gibt es
a) Chopins Museum b) Filharmonie
c) Theater
22. 8-jähriger Chopin spielte sein Konzert
a) im Radziwiłł – Palast (heute Sitz des Präsi-
denten)
b) in Wilanów, c) in der Filharmonie
23. Der Anekdote nach bewunderte man bei 8-jähri-
gem Chopin

- a) sein Spiel b) seinen Kragen c) seine Frisur
- 24. Jetzt ist die Musik von Chopin**
 a) bekannt nur in Polen b) weltbekannt
 c) fast vergessen
- 25. Am Chopins Klavierwettbewerb nehmen Pianisten..**
 a) aus Polen teil b) aus Europa teil
 c) aus ganzer Welt teil
- 26. Wojciech Żywny war**
 a) der erste Chopins Musiklehrer
 b) der Onkel von Chopin
 c) der Freund von Chopin
- 27. Im Czapski – Palast gibt es heute**
 a) Akademie der Schönen Künste
 b) Hotel c) Ministerium
- 28. Im Kazimierzowski – Palast gibt es heute**
 a) Sitz des Rektors Warschauer Universität
 b) Sitz des Präsidenten c) Theater
- 29. Vom Sächsischen – Palast ist**
 a) Fragment der Kolonnade (heute Grab des Unbekannten Soldaten) geblieben
 b) Nichts geblieben
 c) Rest der Mauer geblieben
- 30. Fryderyk Chopin bekam das Zeugnis in der Musikschule mit der Note**
 a) 5 b) 4 c) Musikgenie
- **Evaluacja.** Aby poznać ocenę uczniów dotyczącą projektu, w którym uczestniczyli, zostali oni poproszeni o wypełnienie następującej ankiety ewaluacyjnej:

ANKIETA EWALUACYJNA
Zajęcia terenowe
„Warszawski szlak Fryderyka Chopina”

1. Zajęcia terenowe, w których uczestniczyłem/łam były

a) interesujące,	b) męczące,
c) przyjemne,	d) mało ciekawe.
2. Zadania do wykonania

a) były zbyt trudne,	b) jasno sformułowane
c) wymagały samodzielności,	d) były trudne do wykonania w krótkim czasie.
3. Zachowanie koleżanek i kolegów w czasie wykonywania zadań

a) było właściwe,	b) utrudniało i uniemożliwiało pracę.
c) było odpowiedzialne,	d) sprawiało innym przykrość.
4. Zachowanie w środkach komunikacji i w drodze powrotnej

a) było zbyt swobodne	b) nie zawsze przestrzegano ustalonych zasad
c) było właściwe	d) uczniowie właściwie reagowali na uwagi nauczycieli.
5. Wymień elementy, które oceniasz pozytywnie
6. Wymień elementy, które oceniasz negatywnie

Dziękujemy za wypełnienie ankiety.

Analiza ankiety pozwoliła na poznanie oceny projektu przez uczniów, ich oceny zachowania uczestników zajęć oraz sposobu postrzegania procesów i zjawisk zachodzących w grupie. Nam

ułatwiła określenie dalszego kierunku pracy z uczniami i ich lepsze poznanie.

(kwiecień 2010)

Anna Moskal¹
Wólka Ratajska



Język komunikacji internetowej na lekcjach języków obcych

Rozwój telefonii komórkowej i upowszechnienie internetu przyczyniły się do powstania, na bazie języka ojczystego, specyficznego języka (ang. *the lingo*), używanego głównie przez nastolatków. Jest to zjawisko obserwowane w kulturze niemal każdego kraju, w którym dostęp do komunikacji elektronicznej jest łatwy i powszechny. Język, o którym mowa, charakteryzuje się skrótowością i ekonomicznością wypowiedzi. Znaki numeryczne i symbole oraz emotikony i tzw. buźki bądź uśmieшки (ang. *smileys*) mają status równy znakom alfabetycznym. Gramatyka jest znacznie uproszczona i zredukowana do minimum zapewniającego sensowność i zrozumiałość wypowiedzi. Nobilitacji uległy znaki interpunkcyjne jako sposób ekspresji. To zaledwie niektóre cechy języka komunikacji elektronicznej².

Wszystko zaczęło się na gruncie języka angielskiego i tam ten proces jest znacznie bardziej zaawansowany w porównaniu z innymi językami. Głównymi użytkownikami tego języka jest młodzież i niektórzy dorośli komunikujący się za pomocą internetu oraz telefonów mobilnych.

Każdy nauczyciel z pewnością ma bogate doświadczenia związane z uzależnieniem nastolatków od telefonu. Często ich niemożność powstrzymania się od korzystania z telefonu w czasie lekcji powoduje poważne zakłócenia toku zajęć i uniemożliwia realizację zaplanowanego materiału. Wychodząc naprzeciw tym problemom pojawia się *the lingo*, czyli żargon młodzieżowy jako źródło inspiracji do tworzenia ciekawych lekcji języka angielskiego, jak również lekcji innych języków obcych. Dlaczego nie wykorzystać rzeczywistości językowej najbliższej uczniom do nauki angielskiego? Realizacja tego

pomysłu dała nieoczekiwane efekty. Moi uczniowie (klasy gimnazjalne) bardzo szybko zrozumieli ideę *the lingo* i chętnie zaangażowali się w zaproponowane im przeze mnie ćwiczenia. Co więcej, zaobserwowałam, że nawet uczniowie mający problemy z nauką języka angielskiego okazali zainteresowanie tematem i równie chętnie jak pozostali oraz z dużym powodzeniem uczestniczyli w zajęciach. Konkluzja jest taka, że wprowadzenie tego tematu do zajęć daje uczniom równe szanse na odniesienie sukcesu, ponieważ nie są oni ograniczeni przez reguły gramatyczne, poprawny zapis, interpunkcję – liczy się przede wszystkim efektywna komunikacja. Co więcej, uczniowie sami mogą wymyślać leksemy zgodnie z ich wyczuciem i intuicją językową. Odnoszony przez uczniów indywidualny sukces ma olbrzymie znaczenie w sferze motywacji i przełamania niechęci do nauki języków obcych, spowodowanej nierzadko licznymi niepowodzeniami. W rezultacie ten alternatywny sposób uczenia języka obcego umożliwia naukę nowego słownictwa, powtórzenie słownictwa wcześniej poznanego a nade wszystko uwrażliwienie uczniów na istotne zjawisko kulturowe krajów języka docelowego. A wszystko to dzieje się w atmosferze przyjaźni i zabawy.

Ćwiczenia zaproponowane poniżej mają charakter aktywności inkorporowanych do planów lekcji jako intelektualna przerwa śródlekcyjna. Pierwszym krokiem jest umiejętne wprowadzenie uczniów do tematu. Najważniejsze na tym etapie jest pokazanie uczniom zależności między dźwiękami i literami oraz między znakami a ich znaczeniem. Oto kilka przykładów:

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół w Wólce Ratajskiej.

² Zob. D. Crystal (2001), *Language and the Internet*, Cambridge: CUP.

- Litera zamiast całego słowa:
b dla be,
r dla are,
u dla you, dźwięk -ew jak w wyrazie *knew*
c dla see,
y dla why itp.
- Liczba zamiast całego słowa:
2 dla two, too,
4 dla for,
8 dla -ate itp.
- Kombinacje liter i liczb zamiast pojedynczej sylaby lub całego słowa:
gr8 dla great
l8 dla late
m8 dla mate
b4 dla before
ur dla your, you are
4gt dla forget itp.
- Inne znaki zamiast słów, sylab i grup głosek:
% dla oo (podwójne 'o'),

\$ dla ss (podwójne 's') lub s

@ dla at, mail

X dla kiss

- Emotikony i uśmieški:

☺: -))) zadowolenie

☹: - (((((smutek

:-] sarkazm

:-\ niezdecydowanie

:-# „buzia na kłódkę”

:* pocałunek

Q:-) absolwent

():-) angel

B) batman

@---/----- róża

<>< ryba

@(*O*)@ koala itp.

Kiedy uczniowie znają już podstawowe zasady tej komunikacji, dostają następujące ćwiczenie:

Activity 1a

Can you decipher and write the following secret messages in the full form?

- I lv U!
- R U frE @ 6?
- Pls 4gv me!!!
- GR8 2 C U
- Y R U l8?
- lh8u!
- I C *** WhnUXMe

Answers: 1. I love you!, 2. Are you free at six?, 3. Please forgive me!, 4. Great to see you, 5. Why are you late?, 6. I hate you!, 7. I see stars when you kiss me³.

Drugie ćwiczenie jest przeznaczone dla uczniów, którzy znają już zasady panujące w żargonie. Jego celem jest sprawdzenie, czy uczniowie potrafią rozpoznać słowa ukryte w dziwnych formach językowych, jak również sprawdzenie

Activity 1b

Now, try to code these messages below in a similar way.

- Why are you so sad?
- See you tomorrow.
- Are you okay?
- See you never!
- I'm at school now.
- You are mine forever!
- Would you like to go for a tea?

Answers: 1. Y R U so:-(?, 2. C U 2morw, 3. R U k?, 4. C U nvr!, 5. I M @ sch! nw, 6. U R myn 4evr, 7. w%od U l!k 2 go 4 a T.

znajomości słownictwa i pisowni. Ćwiczenie zaproponowane przeze mnie polega na odszukaniu antonimów. Innym jego wariantem może być łączenie w pary synonimów, antonimów, wyrazów rymujących się oraz różnego rodzaju derywatów.

³ Źródło: D. Crystal (2004), *A Glossary of Netspeak and Textspeak*, Edinburgh: s. 165.

Activity 2
 You have got two sets of words: one in the lingo and the other in English. Your task is to find antonyms. Then, write in full forms those words written in the lingo.

intRStN interesting - boring

.....

.....

.....

.....

.....

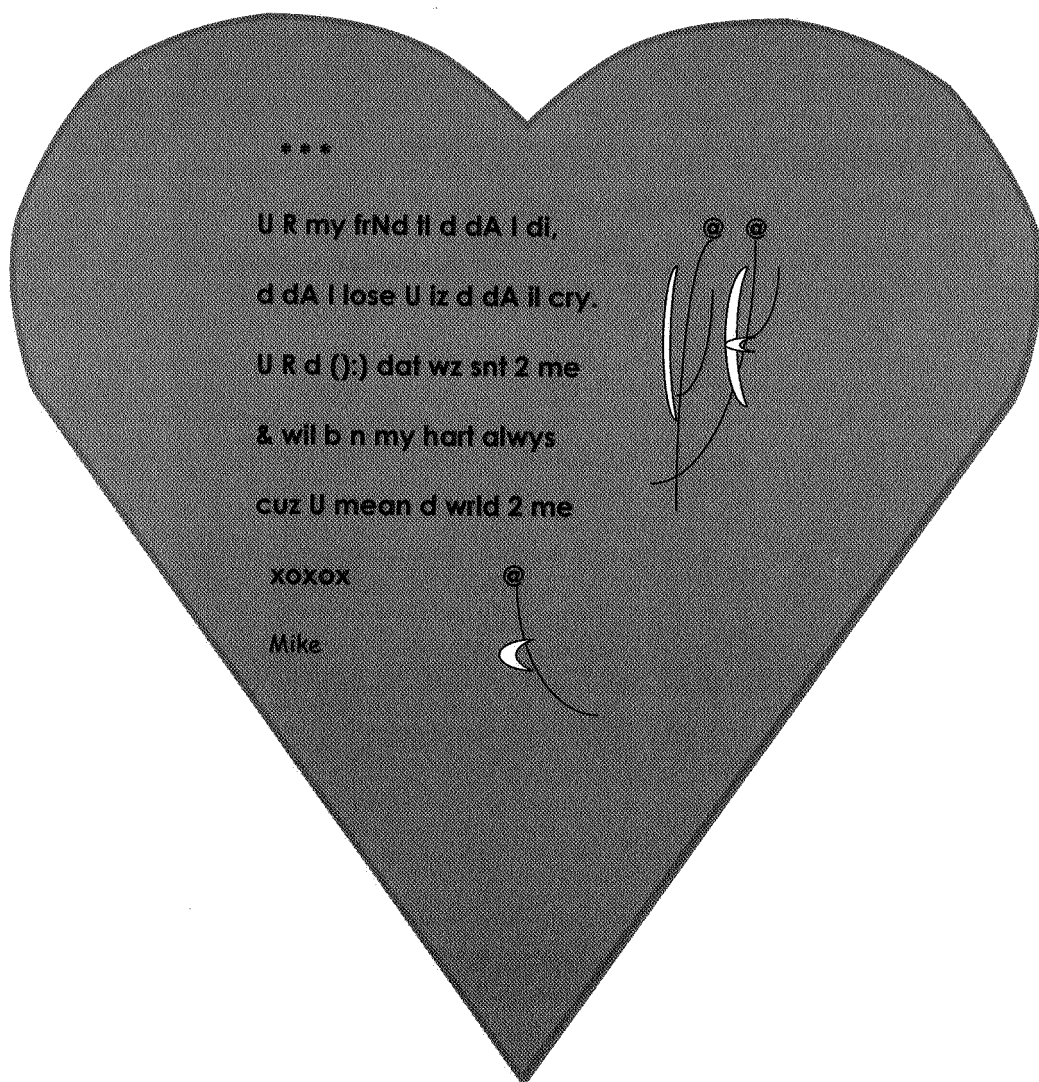
.....

LUG stupid – wise
 1st first – last
 rght right – left
 shrt short – long

Trzecie ćwiczenie może być częścią lekcji walentynkowej. Ćwiczenie zawiera wiersz napisany w żargonie a zadaniem uczniów jest odczytanie go i napisanie w pełnej formie. Dodatkowym zadaniem może być napisanie odpowiedzi i wysłanie jej sms-em do nauczyciela, który również w ten sam sposób odsyła ocenę. To ćwiczenie spotkało się ze szczególnym uznaniem, ponieważ uczniowie mogli korzystać z telefonów na lekcji. Sprawilo im to wiele radości i zabawy.

Answers:
 h8 hate – love
 f@ fat – thin
 :-(sad – happy
 l8 late – early
 shhh quiet – noisy

Activity 3
 This is the poem that Betty has received from her boyfriend. But she cannot make it out! Help her get to know what he is trying to tell her and then create the response in the same language! Send the message on number: 665583554.



Answer:

You are my friend till the day I die
 The day I lose you is the day I will cry
 You are the angel that was sent to me
 And will be in my heart always
 Because you mean the world to me
 Hugs and kisses
 Mike

Wiersz zamieszczony w ćwiczeniu został opublikowany anonimowo na stronie internetowej www.transl8it.com, która stanowi doskonałe narzędzie pracy z żargonem internetowym zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów. Jest to rodzaj translatora tłumaczącego dowolne teksty z żargonu na język angielski lub odwrotnie. Możliwości nauczycieli i uczniów są nieograniczone, wystarczy odrobina kreatywności a *LernN eng mA b gr8:) & p!SUR!*

(styczeń 2010)

Anna Krzemińska-Kaczyńska¹
Kraków



Pamiętnik z życia nauczyciela

Jestem nauczycielką języka angielskiego i geografii w języku angielskim. Właśnie rozpoczęłam szósty rok mojej pracy. W tym roku szkolnym moimi podopiecznymi są uczniowie I klasy gimnazjalnej. Będę uczyła w tej klasie sześć godzin tygodniowo języka angielskiego oraz dwie godziny lekcyjne geografii z elementami w języku angielskim. Rok szkolny zapowiada się ciekawie – mam ośmioro sympatycznych uczniów. Na początek zrobiłam test kompetencji i cóż..., zapowiada się naprawdę interesujący choć pracowity rok szkolny.

Obieram sobie następujące cele do zrealizowania – cztery podstawowe filary edukacji zapisane w raporcie UNESCO:

- Chcę [nauczać], aby żyć wspólnie z innymi.
- Chcę [nauczać], aby wiedzieć.
- Chcę [nauczać], aby działać.
- Chcę [nauczać], aby być!

Plan działania

Moji uczniowie będą korzystali z podręcznika „English File Pre-Intermediate” wydawnictwa Oxford. Raz w tygodniu będziemy również wykorzystywali „Repetytorium Gimnazjalisty” jako powtórzenia do egzaminu. Raz w miesiącu obejrzymy film anglojęzyczny wraz z przygotowywanymi przeze mnie zadaniami. Ponadto, gdy pozwoli na to temat, będę starała się wychodzić z uczniami na lekcje w terenie, gdzie będą musieli być bardzo aktywni i używać języka angielskiego (w Krakowie nie ma problemu z używaniem języka angielskiego w codziennej komunikacji, szczególnie w pobliżu Starego Miasta – a położenie szkoły temu zdecydowanie sprzyja).

Pierwsze efekty

Podczas trzech pierwszych miesięcy szkolnych udało się mi:

1. Od 9 września do 18 października moi uczniowie wzięli udział w projekcie językowym w ramach *English Teaching Small Grants 2009* – sfinansowanym przez Polsko-Amerykańską Fundację Wolności i NIDĘ. Wraz z nauczycielką z zaprzyjaźnionej szkoły z kujawsko-pomorskiego napisaliśmy projekt *The Grass is always greener on the Other side of the fence*. Otrzymałyśmy grant, który umożliwił nam różnorodne działania.

Moimi zadaniem było stworzenie platformy e-learningowej <http://chaos23.xon.pl/moodle/> z zadaniami językowymi związanymi z następującymi treściami nauczania:

- My family and I
- New school – English PowerPoint Presentations
- A Picnic
- Choice of Career
- A Foreigner in Samostrzel/Kraków
- Weather forecast
- How to learn English vocabulary – flashcards, memory games, Bingo Cards, vocabulary dice, etc.
- Watching English movies – on the basis of DO MAGIC – English Magazine and English channels
- Travelling broadens the mind
- Jobs opportunities
- Z gramatyką angielską za pan brat – sukcesywnie.

Przez dwa miesiące uczniowie, mając kod dostępu tworzonej przeze mnie platformy, musieli sumiennie wykonywać zadania z języka angielskiego – były to zadania zarówno typowe – testo-

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Kolegium Europejskim w Krakowie. Brała udział w naszym konkursie 2009: *Uczymy dobrze, a przy okazji skuteczniej przygotowujemy do egzaminów.*

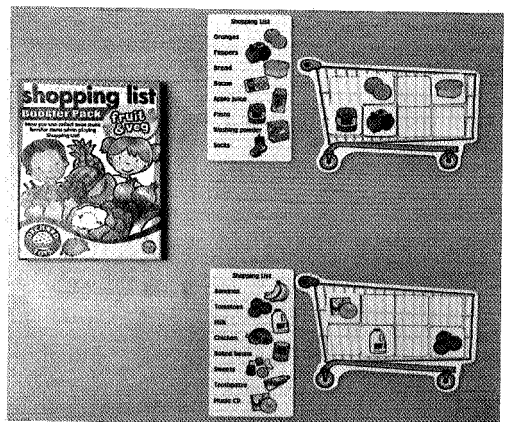
we, praca z tekstem, jak i oglądanie filmów rekomendowanych przeze mnie na youtube, słuchanie piosenek, bogacenie słownictwa i ćwiczenie gramatyki i wymowy. Ponadto szkoły partnerskie dzięki tej platformie mogły stworzyć sieć porozumienia między naszymi uczniami. Finałem tej pracy i nagrodą dla uczniów były pięciodniowe warsztaty językowe w Białym Dunajcu, gdzie oprócz codziennej nauki języka angielskiego w grupach uczniowie byli oprowadzani po szlakach górskich z przewodnikiem, który mówił w języku angielskim.

Była to okazja do sprawdzenia efektów dwumiesięcznej pracy i dalszego motywowania się do nauki języka w naturalny sposób. Po warsztatach uczniowie musieli napisać raporty i stworzyć prezentacje multimedialne. Na platformie wypełnili ankietę podsumowującą, w której wyrazili zadowolenie z odbytych warsztatów. Platforma pozwoliła im na sprawdzenie swoich umiejętności językowych i komputerowych oraz dalsze ich doskonalenie. Mając do dyspozycji dziennik wirtualny i raporty wejść uczniów, wiedziałam dokładnie, co się dzieje podczas e-learningu i w razie potrzeby mogłam również wytłumaczyć niezrozumiałe kwestie i sprawdzić wiedzę uczniów w trakcie wspólnych zajęć.

2. Uwielbiam zachęcać uczniów do nauki języka angielskiego, pokazując im filmy anglojęzyczne. Stąd mój pomysł i założenie, iż raz w miesiącu lub raz na półtora miesiąca uczniowie obejrzą film związany z kulturą krajów anglojęzycznych. Bardzo podoba mi się *Kraina Jezior* i pierwszy film, który razem oglądaliśmy, to film o Beatrix Potter. Jej bajeczny świat, pełen marzeń, natury i jej umiejętność pokonywania trudności bardzo się podobały moim uczniom. W trakcie oglądania filmu uczniowie odpowiadali na karcie pracy na pytania związane z Beatrix Potter i jej Królikiem Piotrusiem. Oglądanie filmu w wersji anglojęzycznej okazało się radosnym, wspólnie spędzonym czasem i skutkowało niecierpliwym oczekiwaniem na następną lekcję.

3. Podczas realizacji treści nauczania z wybranego przeze mnie podręcznika uczniowie mają oka-

zję – wybierając z bogatej w różnorodne zadania oferty podręcznikowej – odgrywać różne scenki. Gdy odgrywają scenki związane ze sklepem i pieniędzmi, korzystamy również z gry *Shopping List*. Przywiozłam ją z kursu dla nauczycieli. W jej składzie znajdują się listy zakupów, wózki i produkty, które można „włożyć” do koszyka. Moi uczniowie nie mają problemów z rozumieniem się, więc z łatwością stosują podane słowa w minidialogach. Ich motywacja, zaangażowanie



Gra dydaktyczna

i wielka staranność zazwyczaj owocuje wartościowymi dialogami i scenkami. Od czasu do czasu (by też nie przesadzić i by nie było za dużo gadżetów a za mało pracy i nauki!) przynoszę wierszyki, rymowanki, piosenki związane z danym działem tematycznym, aby pokazać uczniom, że nauka języka to nie jest opanowanie zadań z podręcznika od tej strony do następnej, tylko codzienne i systematyczne posługiwanie się nim przy wykonywaniu różnych zadań.

4. Udało nam się też pójść w teren. Zadaniem uczniów było zapisywanie słów i wyrażeń związanych z pytaniem o drogę, szukanie napisów w języku angielskim na billboardach oraz odwiedzenie w Empiku stoiska z gazetami, by odpowiedzieć na następujące pytania:

- Go into WH Smith (Empik). Look at the magazines. What are the different sections?
- How often are they printed?
- Name two men's magazines?

- What are the main contents in a woman`s magazines?
- Ask a shop assistant: Where are the puzzles in most magazines? Where is the classified section.
- Ask a shop assistant: How much is the cheapest magazine? How much is the most expensive? What are the main things on the cover of a magazine? What is the hot topic at the moment?
- Ask a shop assistant why they need English in their work. How/When do they learn it?
- Write a summary of our workshop.



Lekcja w terenie

5. Miła niespodzianka! Za realizację projektu językowego pt. *Region jest otwartą książką* i za moje

działania w kwestii nauczania języka angielskiego metodami aktywizującymi otrzymałam Certyfikat ELL – Europejski Znak Innowacyjności. Ta nagroda utwierdziła mnie w przekonaniu, że wybrałam dobry kierunek pracy z uczniami.

Wnioski

Warto tak uczyć, by motywować uczniów do nauki języka. Naturalny sposób używania języka, rozbudzenie cęci do porozumiewania się i ciekawości do poznawania świata nie tylko wokół siebie, są wystarczającymi zachętami do tego, by lepiej znać język, mówić i pisać poprawniej. Wtedy udział w konkursach językowych, rozwiązywanie testów, zdawanie egzaminów nie są niczym strasznym. Wierzę, że wielu nauczycieli, samemu będąc zafascynowanym językiem, dąży do ciągłego uatrakcyjniania swoich zajęć. I nie tylko dlatego, że mają coraz więcej wymagających i motywowanych uczniów, ale dlatego, że dla nich język jest też narzędziem do rozszerzania swojej wiedzy a nie sztucznym tworem/przedmiotem, którego trzeba nauczyć, a który uczeń musi wykuć, by za chwilę zapomnieć.

(listopad 2009)

Szkoła ponadgimnazjalna, szkoła wyższa

Małgorzata Grzelczak, Anna Grzesiak, Elżbieta Later-Mroczkowska, Maria Wieczorek¹
Poznań



Alternatywne metody nauczania – zabawa w podchody

Prezentujemy propozycję lekcji języka niemieckiego, WOS lub lekcji wychowawczej poza ławą szkolną, czyli jako lekcji plenerowej. Jej głównym celem jest przybliżenie uczniom proble-

matyki wspólnych korzeni polsko-niemieckich i wpływu języka niemieckiego na powstanie i kształtowanie się gwary poznańskiej. Scenariusz zajęć powstał na podstawie zabawy w podchody

¹ Małgorzata Grzelczak, Elżbieta Later-Mroczkowska, Maria Wieczorek są nauczycielkami języka niemieckiego a Anna Grzesiak nauczycielką historii w Zespole Szkół Geodezyjno-Drogowych w Poznaniu.

przeprowadzonej w trakcie szkolnej wymiany między Zespołem Szkół Geodezyjno-Drogowych w Poznaniu a Holstenschule z Neumünster w północnych Niemczech we wrześniu 2007 r. i w maju 2009 r. w trakcie rewizyty gości w Poznaniu. Temat wymiany brzmiał *Szukamy wspólnych korzeni polsko-niemieckich*. Oprócz podchodów uczestnicy wymiany realizowali zadania projektowe na wycieczce do Międzyrzeckiego Rejonu Umocnień, do Torunia i podczas wizyty w Radiu Merkury na zajęciach gwarowych.

Do opracowania zabawy w podchody i niniejszego tekstu korzystaliśmy z następującej literatury:

- K. Czachowska, D. Szczerba (2004), *Poznań Borejków*, Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
 - W. Gostyński, B. Butenko (2006), *Poznań nastolatka*. Przewodnik, Poznań: Wydawnictwo Miejskie IKS.
 - M. Gruchmanowa (red.) (1987), *Mowa mieszkańców Poznania*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
 - M. Gruchmanowa, B. Walczak (1997), *Słownik gwary miejskiej Poznania*, Poznań: PWN.
 - M. Kwiatkowska (2007), *WIR Lernstationen*, Poznań: Wyd. LektorKlett.
 - M. Paradowska (2002), *Poznań. Zabytki bamberskie*. Przewodnik turystyczny, Poznań: Wydawnictwo Miejskie IKS.
 - J. Pazder (2002), *Poznań kurz und bündig*. Stadtführer, Poznań: Wydawnictwo Miejskie IKS.
 - A. Piotrowicz, M. Witaszek-Samborska (2005), *Gwara poznańska w odczuciu poznaniaków*, Poznań: UAM.
 - A. Piotrowicz, M. Witaszek-Samborska (2005), *Frazeologia regionalna w języku poznańskiej młodzieży*, Poznań: UAM.
 - H. Płoszyńska (1999), *W antrejuce pod ryczką*, Poznań: Wydawnictwo Halszka.
 - S. Strugarek (1986), *Wuja Ceśku opowiada*, Poznań: Robotnicze Stowarzyszenie Twórców Kultury w Poznaniu.
 - B. Walczak, M. Witaszek-Samborska (1989), *Wpływy niemieckie w gwarze miejskiej Poznania*, „Rozprawy Sławistyczne” 4, s. 283-295.
- Grupą docelową naszych zajęć byli uczniowie szkoły ponadgimnazjalnej. Celami operacyjnymi było, by uczestnik zajęć rozpoznawał i nazywał ślady niemieckiej kultury w Poznaniu oraz elementy wspólnej historii polsko-niemieckiej, potrafił wyjaśnić wyrażenia gwary poznańskiej, korzystał z różnych źródeł informacji i potrafił systematyzować zdobyte informacje, potrafił pracować w grupie, dokumentował wykonanie poszczególnych zadań w formie plakatu oraz relacjonował rezultaty pracy grupowej. Nasze metody i techniki pracy to metoda komunikacyjna, aktywizująca oraz stacji zadaniowych. Uczniowie przeprowadzili również sondę wśród współuczestniczących w zajęciach oraz korzystali ze słowników gwary poznańskiej i materiałów ikonograficznych (pocztówki, ilustracje w przewodnikach). Pracowali indywidualnie i zespołowo.

Temat zajęć: Szukamy wspólnych śladów w historii polsko-niemieckiej. Symulacja zajęć terenowych – podchodów w centrum miasta.

Materiały dydaktyczne: karty pracy, słownik gwary poznańskiej, pocztówki z Poznania, plan miasta, szary papier, miniprzewodnik po Poznaniu, informatory o Poznaniu, szyldy z nazwami stacji, plakat z rozwiązaniami zadań z poszczególnych stacji, tekst w gwarze poznańskiej.

Czas trwania zajęć: 45 minut

Przebieg zajęć: Symulacja podchodów na Starym Rynku. Prowadzący dzieli uczestników zajęć na cztery 5- lub 6-osobowe grupy. W każdej grupie musi być co najmniej jeden poznaniak. Przedstawiciel grupy losuje kopertę z numerem grupy i pierwszym zadaniem.

■ Zadanie I polega na odgadnięciu miejsca, w którym znajduje się koperta ze „skarbem” i opisem miejsca, w którym jest „sztab podchodów”. W sztabie czekają na grupy kolejne zadania.

■ Zadanie II polega na odgadnięciu dwóch miejsc, które są związane z kulturą polsko-niemiecką, historią polsko-niemiecką, obecną rzeczywistością polsko-niemiecką, postaciami historycznymi i fikcyjnymi związanymi z regionem, zwyczajami regionalnymi. Jedno miejsce jest położone bliżej Starego Rynku, drugie dalej. W dalszym miejscu czeka na uczestników kolejne zadanie.

■ Zadanie III dotyczy miejsca, w którym była koperta z poleceniem. Odnosi się do osób

związanych z regionem, ich roli, jaką odegrali lub odgrywają w historii lub kulturze poznańskiej lub miejsc historycznie związanych z dziejami miasta lub regionu.

- Zadanie IV polega na wyjaśnieniu wyrażen gwarowych i przetłumaczeniu ich na język literacki. Uczestnicy zajęć, przeprowadzają w grupie sondę i tłumaczą słówka.

W trakcie podchodów cztery osoby – po jednym przedstawicielu z każdej grupy – wykonują plakat z trasą i rozwiązaniami poszczególnych zadań. Plakat powstaje w ciągu całych zajęć. Uczniowie dysponują różnymi materiałami pomocniczymi, mogą też sprawdzać rozwiązania poszczególnych zadań, które znajdują się na stacji kontrolnej. Po zakończeniu podchodów grupy prezentują rezultaty swojej pracy. Na zakończenie zajęć dla utrwalenia specyfiki gwary poznańskiej grupa czyta tekst gwarowy i tłumaczy zaznaczone tłustym drukiem wyrażenia.

■ Podchody, praca projektowa

Schüleraustausch 2009 – Schnitzeljagd

Szukamy wspólnych korzeni – Wir erforschen gemeinsame Geschichte

● Grupa I

Zadanie I

Szukamy skarbu.

Aufgabe I

Wir suchen nach einem Schatz.

Skarb czeka na Ciebie w miejscu, w którym turyści mogą uzyskać informacje o Poznaniu, dowiedzieć się o drogę, otrzymać mapę, kupić książki o naszym mieście i różne pamiątki.

Den Schatz findest du in einem Ort, wo die Touristen nach dem Weg fragen, den Stadtplan bekommen, die Bücher über Poznań und verschiedene Andenken kaufen können.

der Schatz ~ ~ ein Sprichwort ~ ~

„Ein Freund ist schneller verloren als gewonnen”

Skarb ~ ~ Przystawie ~ ~

„Przyjaciela trudno znaleźć, a łatwo stracić”.

Następne zadanie jest w gospodzie, która ma w nazwie **wizytówkę** Poznania. Możesz ją podziwiać każ-

dego dnia w południe lub w gospodzie na wystawie. Die nächste Aufgabe bekommst du in einem Wirtshaus. Der Hinweis ist die Besonderheit von Poznań, die Du jeden Mittag an der Turmuhr oder immer im Schaufenster des Wirtshauses sehen kannst.

Zadanie II

Znajdź opisane miejsca i **zaznacz je na mapie**. **Finde** die beschriebenen Orte und **zeige sie auf dem Stadtplan**.

1. W narodowym stroju stoi, przybyła z serca Niemiec w XVIII w. Restauracja i Muzeum wspominają o niej. **O kim mowa? Jaką funkcję pełni? Co odbywa się** w tym miejscu co roku na początku sierpnia?
Sie trägt eine Volkstracht, ist in Poznań aus Deutschland im 18. Jh. angekommen. Das Restaurant und das Museum tragen ihren Namen. **Um wen geht es? Was** findet hier jährlich statt?
2. W centrum Poznania znajduje się wielki gmach w stylu neoromańskim, możesz pójść tam do kina, teatru, lub na wystawę. Na dziedzińcu, który nosi nazwę kwiatową, stoi Fontanna. **Jaką nosi nazwę? Co ją podtrzymuje, ile elementów?**
Im Zentrum von Poznań gibt es ein riesiges neoromanisches Gebäude. Du kannst dort ins Kino, oder Theater gehen. Auf dem Hof steht ein Springbrunnen. **Unter welchem** Namen ist er bekannt? **Wodurch** ist er gehalten? **Wie viele** Elemente gibt es?

W restauracji na dziedzińcu czekają na Ciebie przy barze kolejne zadania.

Im Restaurant im Hof gibt es an der Bar weitere Aufgaben für Dich.

Zadanie III

1. Jaką nazwę nosił ten gmach i dla kogo został wybudowany?
Wie hieß das Gebäude? **Für wen** wurde es gebaut?
2. Na czym wzorowano Fontannę na dziedzińcu?
Was diente als Vorbild des Brunnens?

Zadanie IV

Gwara poznańska przejęła wiele słów z języka niemieckiego. Przeprowadź wśród przechodniów sondę, zapytaj, co znaczą podane wyrazy. Z jakimi słowami

niemieckimi skojarzą wyrażenia gwarowe Twoi goście z wymiany?

Viele deutsche Wörter sind in **die posnanere Mun-**

dart eingedrungen. Führe eine Umfrage unter die Passanten, frage was die Wörter bedeuten? Womit assoziiert Du die folgenden Begriffe?

Wyrażenia gwarowe Posnaner Mundsprache	Język polski – Polnisch	Język niemiecki – Deutsch
rajzentasche		
flaszka		
zblamować się		
badejki		
blałka		
fajrant		
heklować		
lajśniać		

● Grupa II

Zadanie I

Aufgabe I

Skukamy skarbu. Wir suchen nach einem Schatz.

Skarb czeka na Ciebie w miejscu, w którym możesz uzyskać informacje o historii naszego miasta. W tym budynku obradowali kiedyś rajcowie miasta. Suche den Schatz im Ort, wo Du die Geschichte von Poznan kennenlernen kannst. Das Gebäude war der Sitz des Stadtrates.

Skarb Przysławie „Prawdziwych przyjaciół poznaje się w biedzie”.

der Schatz „Freunde erkennt man in der
das Sprichwort Not”

Następne zadanie jest w gospodzie, która ma w nazwie **wizytówkę** Poznania. Możesz ją podziwiać każdego dnia w południe, lub w gospodzie na wystawie. Die nächste Aufgabe bekommst du in einem Wirtshaus. Der Hinweis ist die Besonderheit von Poznan, die Du jeden Mittag an der Turmuhr oder immer im Schaufenster des Wirtshauses sehen kannst.

Zadanie II

Znajdź opisane miejsca i **zaznacz je na mapie**. **Finde** die beschriebenen Orte und **zeige sie auf dem Stadtplan!**

1. **Przedstawiciel** klasy robotniczej XX wieku. Możemy się uczyć od niego gwary poznańskiej. Wita nas przy deptaku. Informacji o nim szukaj na kocich łbach. **O kím mowa? Czego** się dowiedziałeś o tej postaci? **Die Person** war der Vertreter der Arbeiterklasse

im XX Jhr. und verwendete die posener Mundart. Die Person begrüßt uns am Anfang der Fußgängerzone. **Um wen** geht es? Suche Die Informationen auf den Pflastersteinen!

2. **Feldmarszałek niemiecki**
prezydent
W domu, w którym się urodził, mieści się sklep, w którym możesz kupić czapkę lub gustowny szalik. Nazwę sklepowi dafo zwierzę. Czekaj tam na ciebie informacja. Przynieś ją.
Der deutsche Feldmarschall
..... der Präsident
..... Im Haus, in dem er geboren ist, befindet sich heute das Geschäft, in dem du eine Mütze oder einen Schal kaufen könntest. Dort wartet auf dich die Information.

Zadanie III

H I N D E N B U R G

Wyjaśnij, jaką funkcję pełnił feldmarszałek.

Welche Funktion hat der Feldmarschall ausgeübt?

Co jeszcze znaczy słowo „Hindenburg”. Znajdź co najmniej 2 określenia.

Was bezeichnet das Wort „Hindenburg” außerdem? Suche mindestens 2 Bedeutungen!

Zadanie IV

Gwara poznańska przejęła wiele słów z języka niemieckiego. Przeprowadź wśród przechodniów sondę, zapytaj, co znaczą podane wyrazy.

Viele deutsche Wörter sind in **die posnaner Mundart** eingedrungen. Führe eine Umfrage unter den

Passanten durch, frage was die Wörter bedeuten? Womit verbindest Du die folgenden Begriffe?

Wyrażenia gwarowe Posnaner Mundsprache	Język polski – Polnisch	Język niemiecki – Deutsch
bana		
fyrtel		
ajsbana		
knobloszek		
ancug		
hebel		
redyski		
glaca		

● Grupa III

Zadanie I

Aufgabe I

Szukamy skarbu. Wir suchen nach einem Schatz.

Skarb czeka na Ciebie w miejscu, w którym możesz zamówić przewodnika, zapisać się na wycieczkę, pogłębić wiedzę turystyczną o naszym rejonie i kraju. To Polskie Towarzystwo krzewi zamiłowanie do turystyki i krajoznawstwa.

Suche den Schatz im Ort, wo die Touristen einen Stadtführer bestellen können und wo man Wanderungen organisiert!

Skarb Przysławie „*Sei freundlich gegen jedermann, dann sehen dich alle freundlich an.*”

der Schatz „*Bądź grzeczny dla każdego, nie das Sprichwort findest du niegrzeczne.*”

Następne zadanie jest w gospodzie, która ma w nazwie **wizytówkę** Poznania. Możesz ją podziwiać każdego dnia w południe, lub w gospodzie na wystawie.

Die nächste Aufgabe bekommst du in einem Wirtshaus. Der Hinweis ist die Besonderheit von Poznań, die Du jeden Mittag an der Turmuhr oder immer im Schaufenster des Wirtshauses sehen kannst.

Zadanie II

Znajdź opisane miejsca i **zaznacz je na mapie**.

1. **Słynna fabryka porcelany**. Nazwa firmy pochodzi od nazwiska właściciela. Sklep mijasz w drodze do Starego Rynku, idąc ulicą sławnego kompozytora i polityka.

Jak nazywa się ta firma? **Skąd** pochodzi ta firma (miasto, region)? **Podaj** co najmniej nazwy 3 serii produktów tej firmy.

Die weltberühmte Porzellanfabrik. Sie trägt den Namen ihrer Besitzer. Du gehst an dem Geschäft vorbei, zum Altmarkt, die Straße mit dem Namen eines Komponisten und Politikers entlang.

Wie heißt die Firma? **Woher** kommt sie (die Stadt, das Gebiet)? Nenne mindestens 3 Serien von Produkten der Firma!

2. **Budowla ceglana**, laureat nagrody światowej. Możesz tam zrobić zakupy, iść na wystawę lub do kina. W kwiatami za rzeźbą „maską” czeka na ciebie kolejne zadanie.

Das große Gebäude aus Ziegel. Du kannst dort einkaufen, ins Kino gehen oder eine Ausstellung besuchen. Im Blumengeschäft hinter der Skulptur in der Form einer Theatermaske wartet auf dich die nächste Aufgabe.

Zadanie III

HUGER

Kim był, **skąd** przybył do Wielkopolski? Co się znajdowało w miejscu, w którym teraz jesteś w XIX i XX wieku?

HUGER

Wer war diese Person, **woher** ist Huger in Großpolen angekommen? **Was** befand sich hier, wo du stehst, im 19. und 20. Jh?

Zadanie IV

Gwara poznańska przejęła wiele słów z języka niemieckiego. Przeprowadź wśród przechodniów sondę, zapytaj, co znaczą podane wyrazy. Z jakimi słowami niemieckimi skojarzą wyrażenia gwarowe. Twój goście z wymiany?

Viele deutsche Wörter sind in **die posnaner Mundart** eingedrungen. Führe eine Umfrage unter den Passanten durch, frage was die Wörter bedeuten? Womit verbindest Du die folgenden Begriffe?

Wyrażenia gwarowe Posnaner Mundsprache	Język polski – Polnisch	Język niemiecki – Deutsch
pfefermincki		
szneka		
glancować		
zicherhajtk		
famuła		
zorgować		
rodelki		
jaczka		

● **Grupa IV**Zadanie IAufgabe I

Szukamy skarbu. Wir suchen nach einem Schatz.

Skarb czeka na Ciebie **w miejscu**, do którego idziesz, gdy jesteś **głodny**. Nazwa upamiętnia przedstawicielkę rodu, który przybył do naszego miasta z Niemiec w XVIII wieku. A jego potomkowie mieszkają tu do dziś. W narodowym stroju stoi, możesz przy niej ugasić pragnienie.

Suche den Schatz im Ort, wo du hingehst, wenn du **hungrig** bist! Der Ort trägt den Namen einer Vertreterin eines Volks, das im 18. Jhr. in Großpolen aus Deutschland angekommen ist. Seine Nachkommen wohnen hier bis heute. Die Vertreterin trägt die Nationaltracht.

der Schatz ~ ~ ~ ~ ~ „Freundschaft ist das halbe
das Sprichwort ~ ~ ~ ~ ~ Leben”.

Skarb ~ ~ ~ ~ ~ „Przyjaźń najwyborniejszą jest
Przysławie ~ ~ ~ ~ ~ przyprawą życia”.

Następne zadanie jest w gospodzie, która ma w nazwie **wizytówkę** Poznania. Możesz ją podziwiać każdego dnia w południe lub w gospodzie na wystawie. Die nächste Aufgabe bekommst du in einem Wirtshaus. Der Hinweis ist die Besonderheit von Poznań, die Du jeden Mittag an der Turmuhr oder immer im Schaufenster des Wirtshauses sehen kannst.

Zadanie II

Znajdź opisane miejsca i **zaznacz je na mapie**.

1. **Bank** niemiecki. Znajdziesz go, wychodząc z Wagi Miejskiej. **Sprawdź**, w jakich godzinach pracuje! **Co znajduje się** w budynku po lewej stronie?

Eine deutsche Bank. Sie befindet sich dem Gebäude Waga Miejska gegenüber. **Wann** arbeitet die Bank? Die Öffnungszeiten. **Was** befindet sich im Gebäude links davon.?

2. Pracownicy tej placówki pomagają gościom z zagranicy. Mieści się w budynku z numerem 44. Sąsiaduje z dużym placem, 2 teatrami, biurem podróży, wielką księgarnią, Pizzą Hut. **O jaką placówkę** chodzi? **W jakich godzinach** pracuje? **Co** jeszcze się tam znajduje?

Die Mitarbeiter **der Vertretung** helfen den Ausländern. Sie hat ihren Sitz im Haus Nr. 44. In der Nähe gibt es einen großen Platz, 2 Theater, ein Reisebüro, eine große Buchhandlung, Pizza Hut. **Um** welche Vertretung geht es? Die Öffnungszeiten. **Was** befindet sich dort noch?

Następne zadanie czeka na ciebie **w salonie**, który nosi nazwę łacińską naszego miasta. Klub sportowy też się tak nazywa. Lada obok ławki – pianina. Die nächste Aufgabe wartet auf Dich **im Pressesalon**, der ebenso wie ein posnaner Sportklub heißt. Dort befindet sich eine Bank in Form eines Pianos.

Zadanie III

Podaj imię i nazwisko honorowego konsula Niemiec. **Wymień** funkcje konsulatu.

Wie heißt der Konsul von Deutschland? **Womit** beschäftigt sich das Konsulat?

Zadanie IV

Gwara poznańska przejęła wiele słów z języka nie-

mieckiego. Przeprowadź wśród przechodniów sondę, zapytaj, co znaczą podane wyrazy. Z jakimi słowami niemieckimi skojarzą wyrażenia gwarowe. Twoi goście z wymiany?

Viele deutsche Wörter sind in **die posnanere Mundart** eingedrungen. Führe eine Umfrage unter den Passanten durch, frage was die Wörter bedeuten?. Womit assoziiert Du die folgenden Begriffe?

Wyrażenia gwarowe Posnaner Mundsprache	Język polski – Polnisch	Język niemiecki – Deutsch
westka		
bachać się		
sztrykować		
rajzenfiber		
sznytko		
bryle		
ojła		
deczka		

● **Tekst gwarowy**

Przetłumaczcie wyrażenia zaznaczone tłustym drukiem.

Ciotka **szneki** zez **bratkasty** wyjena, placek na młodziach też był **fertik**. Jeszcze ino dla gzubów **sznytki zez leberką narychtować** trzeba. **Nudle** i **ajntop** są już **durch** miękkie i w sam **rychtyk** do jedzenia. Całko **famuła z landu**, co **w gości baną** przyjechała, **durch** o tym godała. Ta **ojła** z trzeciego **kija** i Grzechu, gilejza jedna. Kto by pomyślał. Jak ino ciotka **szpykneła** na nich, wnet się pomiarkowała **co jest łoś**. Zdzichna zrobiła się czerwona jak **redyska** i z ty **rachy** wszystkie **bejmy** co na amerykanke **uszporene** były, przemataczyła. A Grzechu się **wyrchtował**, wew wannie **wybachał**, nowy **ancug** nadzion i sie staluje jak jaki elegant z Mosiny. Grzechu **ma stracha**, bo Zdzichna taka **frechowna sie zrobiła**, a jak sie z tymi **heksami** spiknie, to mogum mu **rychtyk** w kalafie przyfastrygować. Wuja Ceśku **poszudrał** się po **glacy** i wnet zaczun **szwamką pucować** do **glancu** wszystkie **dynksy** co je ciotka Bacha **miała stać** wew wityrynce.

● **Rozwiązania**

Grupa I

Zadanie I – Informacja Turystyczna, Stary Rynek 55, Gospoda Pod Koziółkami, Stary Rynek 98.

Zadanie II – Bamberka. Studzienka Bimberki, dzieło Józefa Wackerle, 1915, upamiętnia sprowadzenie w XVIII wieku do wyludnionych podpoznańskich wsi niemieckich osadników z okolic Bambergu. Na początku sierpnia wokół pomnika odbywa się doroczne spotkanie poznańskich Bambrów, którzy hucznie świętują rocznicę przybycia do Poznania swoich przodków (Święto Bambrów Poznańskich). Obchodom towarzyszą pokazy „sztrykowania” – robienia na drutach, „heklowania” – szydełkowania, degustacje dań kuchni regionalnej – pyrki z gzikiem, szare kluchy zez skrzyżkami i kapuchą zasmażaną (kluski ziemniaczane łożką kładzione z kapusta kwaszoną), karmonada z pyrkami – pieczeń z karkówki z ziemniakami itd. Odbywają się zawody w noszeniu wody w wymborkach, rzucaniu piłką szmacianą „zośką” Potomkowie Bambrów noszą wtedy stroje narodowe.

Zadanie III – 1. Zamek Cesarski, Święty Marcin 80/82, zbudowany w latach 1905-1910 dla niemieckiego cesarza Wilhelma II. Była to ostatnia siedziba cesarska

zbudowana w Europie. Zamek wzniesiono na wzór średniowiecznych zamków jako symbol panowania niemieckiego w Wielkopolsce. Cesarz Wilhelm II gościł tu tylko trzykrotnie. 2. Fontanna Lwów, wzorowana na słynnej fontannie z pałacu w Grenadzie w Hiszpanii. Misa, do której spływa woda, wsparta jest na grzbietach ośmiu lwów, stąd jej nazwa.

Zadanie IV – rajentasche – torba podróżna, die Reisentasche; flaszka – butelka – die Flasche; zblamować się – skompromitować się – sich blamieren; badejki – kąpielówki, die Badehose; blałka – wagary – ins Blaue gehen; fajrant – koniec pracy, wolny czas po pracy – der Feierabend; heklować – robić na szydełku – häkeln; lajsnąć – coś sobie kupić, na coś sobie pozwolić – sich etwas leisten.

Grupa II

Zadanie I – Muzeum Historii Miasta Poznania, Ratusz Poznański, Stary Rynek 1. Gospoda pod Koziółkami, Stary Rynek 98.

Zadanie II – 1. Stary Marych, rzeźba wg projektu Roberta Sobocińskiego, 2002, przedstawia postać fikcyjną – Marycha w czapce z daszkiem, nogawką spodni spięta klamerką i teczką, bohatera radiowych felietonów Juliusza Kubla, pisanych gwarą poznańską. Marych „jako stara poznańska pyra” stał się symbolem Poznania, a audycja *Blubry starego Marycha* zyskała wielu słuchaczy. Obecnie po śmierci odtwórcy roli starego Marycha, Mariana Pogasza, aktora Teatru Nowego, audycje gwarowe są kontynuowane w cyklu *Blubry Heli przy niedziele* z Danielą Popławską w roli tytułowej. 2. Feldmarszałek niemiecki Paul von Hindenburg (właściwie Paul Ludwig Hans Anton von Beneckendorf und von Hindenburg, prezydent Niemiec – Republiki Weimarskiej w latach 1925-1934.

Zadanie III – 1. Feldmarschall – marszałek polowy w czasie I wojny światowej, prezydent Rzeszy Niemieckiej. 2. Hindenburg – od 1915 do 1944 r. miasto Zarbrze na Górnym Śląsku.

Hindenburg – niemiecki sterowiec pasażersko-transportowy. W 1936 roku odbywał loty przez Atlantyk, sterowiec był obecny na otwarciu Igrzysk Olimpijskich w Berlinie.

Zadanie IV – bana – pociąg – die Bahne; fyrtel – dzielnica, region – der Viertel; ajsbana – golonka – das Eisbein; knobloszek – kiełbaska z czosnkiem – der Knoblauch; ancug – garnitur – der Anzug; hebel – strug –

der Hobel; redyski – rzodkiewki – das Radischen; glaca – lysina – die Glatze.

Grupa III

Zadanie 1. – Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze (Biuro Obsługi Ruchu Turystycznego PTTK), Stary Rynek 90, Gospoda Pod Koziółkami, Stary Rynek 98.

Zadanie II. – 1. Firma porcelany Rosenthal, założyciel Filip Rosenthal. Firma miała siedzibę w pobliżu miasta Selb w Bawarii. Przedstawicielem firmy w Polsce jest M. A. Kareński-Tschurl, który pełni jednocześnie funkcję Konsula Honorowego Niemiec. Sklep porcelany znajduje się przy ulicy Paderewskiego 6. Serie wyrobów porcelany; Biała Maria, Sannssouci, Valentino, Iceberg. 2. Stary Browar – Centrum Handlowo-Biznesowe przy ulicy Półwiejskiej 32.

Zadanie III. – Ambriosus Hugger – piwowar z Wirtembergii. Jego synowie zaczęli ok. 1876 r. tworzyć słynne browary Huggera na działce na narożniku ulicy Półwiejskiej i uliczki ciągnącej się od Bramy Wildeckiej. Postawili tam warzelnię, słodownię i suszarnię z charakterystycznym kominem. Produkowano piwo jasne na sposób pilzneński i specjał – ciemne monachijskie.

Zadanie IV – pfeffermincki – cukierki miętowe – die Pfefferminzbonbons; szneka – drożdżówka – die Schneckle; glancować – czyścić do połysku – glänzen; zicherhajtka – agrafka – die Sicherheitsnadel; famuła – rodzina – die Familie; szparać – oszczędzać – sparen; rodunki – sanki – rodeln; jaczka – kurtka – die Jacke.

Grupa IV

Zadanie I – Restauracja Bamberka, Stary Rynek, Gospoda Pod Koziółkami, Stary Rynek 98.

Zadanie II – 1. Bank niemiecki Reiffeisenbank, Stary Rynek 80, pracuje od poniedziałku do piątku od godz. 9.30 do 18.00. w soboty od 8.00 do 13.00. Obok znajduje się Pałac Działyńskich, Stary Rynek 78. W tym budynku mieścił się miejski pałac tej zasłużonej wielkopolskiej rodziny. Był on ważnym ośrodkiem życia narodowego w czasie zaborów. Górna część fasady pałacu – jednej z pierwszych klasycystycznych budowli w Wielkopolsce – jest bogato zdobiona płaskorzeźbami przedstawiającymi rzymskich żołnierzy, elementy dawnego uzbrojenia i sztandary. Wśród rzeźb znajduje się także herb Działyńskich – Ogończyk, a na obelisku wieńczącym attykę umieszczono pelikana – symbol po-

święcenia i ofiarności. W reprezentacyjnej Sali Czerwonej odbywają się uroczystości rocznicowe, spotkania literackie, wykłady oraz koncerty. 2. Konsulat Honorowy Republiki Federalnej Niemiec Poznań ul. Ratajczaka 44. Godziny urzędowania wt. 13.30–16.30, czw. 09.30–12.30, pi. 13.30–16.30. W tym budynku znajduje się Zarząd firmy Rosenthal na teren Polski, sklep porcelany Rosenthal, cukiernia, Centrum Informacji Miejskiej.

Zadanie III – Honorowy Konsul Niemiec nazywa się Andrzej Kareński-Tschurl. Funkcje Konsulatu: pomoc

w sytuacjach nagłych (utrata dowodu tożsamości, pieniądze), potwierdza obywatelstwo niemieckie, rozpatruje wnioski o niemiecki paszport stały, tymczasowy oraz dokumenty dla dzieci, rozpatruje sprawy majątkowe i spadkowe.

Zadanie IV – westka – kamizelka, die Weste; bachać się – kąpać się, baden; sztrykować – robić na drutach, stricken; rajzenfieber – gorączka przed podróżą, stan podenerwowania, die Reisenfieber; sznytka – kromka, kanapka, die Schnitte; bryle – okulary – die Brille; ojła – sowa – die Eule; deczka – kocyk, serwetka – die Decke. (listopad 2009)

Urszula Zalańska-Curyło¹
Miechów



Piosenki z repertuaru Die Toten Hosen na lekcji języka niemieckiego

Gdy w maju 2009 r. zbliżał się koncert Die Toten Hosen na krakowskich Błoniach, na który wybierało się kilka osób, chciałam przybliżyć moim uczniom z pierwszej klasy liceum kilka piosenek z ich repertuaru. Wybrałam spokojną piosenką *Nur zu Besuch*. Poświęciliśmy na nią prawie dwie lekcje.

● Lekcja 1

Po sprawdzeniu zadania domowego z poprzedniej lekcji rozpoczęliśmy pracę. Na wstępie obejrzeliśmy zdjęcie Die Toten Hosen wydrukowane ze strony internetowej www.poko.fi oraz przeczytaliśmy informacje o zespole i jego aktywności politycznej na stronie: www.wikipedia.de:

„Die Toten Hosen (Pseudonym: Die Roten Rosen) nennt sich eine Musikgruppe aus Düsseldorf, die sich aus der deutschen Punkbewegung entwickelt hat und 1982 gegründet wurde.

Die Band spielt Rockmusik mit überwiegend deutschen Texten und Elementen aus dem Punk. Neben Die Ärzte ist sie die kommerziell erfolgreichste deutsche



Foto 1 www.poko.fi

Band mit Wurzeln im Punkrock. Bis heute verkaufte sie bundesweit mehr als 23 Millionen Tonträger und ist im Ausland ebenfalls erfolgreich.

Politische Aktivitäten

Die Toten Hosen stellten sich wiederholt öffentlich mit Musik, Wort und finanzieller Unterstützung auf die Seite verschiedener politischer Organisationen und beteiligten sich an deren Aktionen. Allerdings haben die Bandmitglieder wiederholt erklärt, sich nicht parteipoli-

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym w Miechowie.

tisch einspannen zu lassen. So lehnten sie beispielsweise eine Anfrage der SPD ab, ein Lied für deren Europawahlkampagne von 1994 zu schreiben.

Bereits 1991 erschienen sie auf dem Sampler NAZIS RAUS mit dem Titel Fünf vor Zwölf und unterstützten 2006 die „Kein Bock auf Nazis“-Kampagne der Band ZSK. 1992 im Bonner Hofgarten nahm die Band an einer Kundgebung gegen Ausländerhass teil und trat zusammen mit Herbert Grönemeyer, Nina Hagen und anderen vor fast 200.000 Mitdemonstranten auf. 1995 unterstützte sie Greenpeace, Ärzte gegen Atomkrieg, Aktion Atomteststop, den BUND und war mit dem Stück Tout Pour Sauver

L'Amour auf deren Sampler Stop Chirac vertreten. 1998 protestierte sie in Ahaus mit einem Konzert auf den Gleisen gegen einen Castor-Transport. (...) Ab 1999 betrieben die Toten Hosen ein offenes Diskussionsforum im Internet. Dort konnte jeder anonym seine Meinung äußern. Im August 2004 schloss die Band jedoch diesen Bereich ihrer offiziellen Homepage ohne Begründung.

Przeczytanie tekstu zajęło nam trochę czasu, wybrałam kilka czasowników, które po pracy z tekstem powinny pozostać w pamięci uczniów. Zamieściłam je w tabeli:

Infinitiv	Bedeutung	Beispielsatz
sich stellen		
sich beteiligen		
erklären		
ablehnen		
erscheinen		
unterstützen		
teilnehmen		
auftreten		
vertreten		
protestieren		
sich nennen		
entwickeln		
gründen		
spielen		
verkaufen		
betreiben		

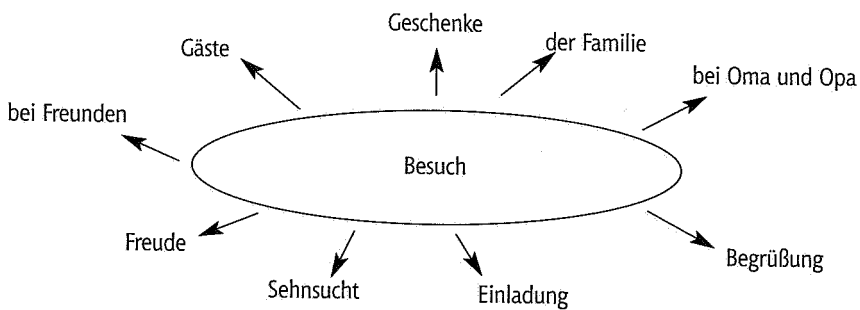
Zadanie domowe – W domu uczniowie mieli znaleźć obrazki w internecie, które byłyby kojarzone ze słowem *Besuch*. Było to przygotowanie

do pracy z tekstem piosenki Die Toten Hosen *Nur zu Besuch*
 Efekty okazały się bardzo ciekawe....

● **Lekcja 2**

Zanim wysłuchaliśmy pierwszą część piosenki *Nur*

zu Besuch zastanowiliśmy się wspólnie, z czym kojarzy nam się słowo *Besuch* – odwiedziny.



Następnie wróciłyśmy do zadania domowego z internetu i mówili, gdzie można złożyć wizytę. i uczniowie pokazywali zdjęcia wydrukowane z internetu i mówili, gdzie można złożyć wizytę. Zrobiliśmy listę możliwych odwiedzin, wizyt:



Foto 2
Besuch beim Arzt
<http://www.droberholzer.ch>



Foto 3
Besuch der Freiwilligen
<http://nepal-entwicklungshilfe.org>



Foto 4
Besuch bei Oma
www.knirpsenkiste.de



Foto 5
„Besuch der alten Dame“
von F. Dürrenmatt
<http://www.festspiele-reichenau.com>



Foto 6
Besuch der Familie
<http://www.breitenberg.de>



Foto 7
Besuch des Kommandanten
www.he.admin.ch/.../besuch_korpskommandant.htm

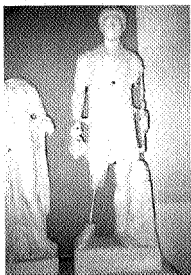


Foto 8
Besuch in Karthago
www.geo-reisecommunity.de



Foto 9
Besuch auf dem Friedhof
www.bestattungen-flack.de



Foto 10
Besuch der polnischen Delegation
www.gemeinde-wilhelmsdorf.de



Foto 11
„Ein Besuch“ von Karl Spitzweg
www.kunstkopie.ch



Foto 12
Besuch von Martina
www.matze-worldwide.de

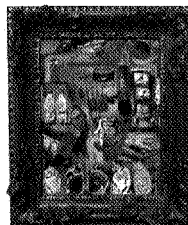


Foto 13
„Besuch im Museum“
von Max Zuber
www.maxzuber.ch

Następnie wysłuchaliśmy pierwszej części piosenki, której tekst został wyświetlony na folii:

Nur zu Besuch

Immer wenn ich dich besuch, fühl ich mich grenzenlos.

Alles andere ist von hieraus so weit weg.

Ich mag die Ruhe hier, zwischen all den Bäumen,

als ob es den Frieden auf Erden wirklich gibt.

Es ist ein schöner Weg, der unauffällig zu dir führt.

Ja, ich hab ihn gern, weil er so hell und freundlich wirkt.

Ich habe Blumen mit, weiß nicht, ob du sie magst.

Damals hättest du dich wahrscheinlich sehr gefreut.

Wenn sie dir nicht gefallen, stör dich nicht weiter dran.

Sie werden ganz bestimmt bald wieder weggeräumt.

Wie es mir geht, die Frage stellst du jedesmal.

Ich bin OK, will nicht, dass du dir Sorgen machst.

Zwróciłam uczniom uwagę na słowa „zwischen all den Bäumen” oraz „ein schöner Weg” i zadałam im dwa pytania:

- „Wie meinst du, wo ist er/sie?”

Odpowiedzi były różne: im Park, im Garten, im Wald, auf der Wiese.

- „Aus welchem Anlass nehmen wir Blumen mit?”

Z kwiatami kojarzyli następujące wydarzenia: zur Hochzeit, zum Geburtstag, zum Jubiläum, zum Mutter – und Vatertag, zum Namenstag, zu Besuch.

Następnie uczniowie wypisali z piosenki kilka zwrotów, które użyliśmy w nowych zdaniach:

ich hab ihn gern,

dass du dir Sorgen machst,

Ich bin OK,

ob du sie magst,

du hättest dich wahrscheinlich sehr gefreut.

Zadanie domowe: Jako pierwszą część zadania domowego uczniowie mieli opisać ewentualne odwiedziny: *Du hast die erste Strophe des Liedes „Nur zu Besuch” gelesen und gehört. Wie stellst du dir diesen Besuch vor? Beschreibe es in einem Brief an deine deutsche Freundin.*

Wysłuchaliśmy pierwszej części piosenki jeszcze raz. Drugą część piosenki wyświetliliśmy również na folii:

Und so red ich mit dir wie immer,

so als ob es wie früher wär,

so als hätten wir jede Menge Zeit.

Ich spür dich ganz nah hier bei mir,

kann deine Stimme im Wind hörn.

Und wenn es regnet, weiß ich, dass du manchmal weinst.

Bis die Sonne scheint.

Bis sie wieder scheint.

Ich soll dich grüßen, von den andern,

sie denken alle noch ganz oft an dich.

Und dein Garten, es geht ihm wirklich gut,

obwohl man merkt, dass du ihm doch sehr fehlst.

Und es kommt immer noch Post, ganz fett adressiert an dich,

obwohl doch jeder weiß, dass du weggezogen bist.

Und so red ich mit dir wie immer

und ich verspreche dir

wir haben irgendwann wieder jede Menge Zeit.

Dann werden wir uns wiedersehn,

du kannst dich ja kümmern wenn du willst,

dass die Sonne an diesem Tag auch auf mein Grab scheint.

Dass die Sonne scheint.

Dass sie wieder scheint.

Ogromnym zaskoczeniem dla uczniów było to, iż osoba, do której skierowane są słowa, to matka Campina, solisty zespołu Die Toten Hosen. Wyjaśnienie znaleźliśmy w talkshow *Menschen bei Maischberger* prowadzonym przez Sandrę Maischberger. Campino opowiadał, w jaki sposób powstała ta piosenka. Uczniowie mieli wypisać z tekstu zjawiska przyrody, które oddawały nastrój i określić, co one znaczą. Deszcz, słońce i wiatr przypominały autorowi matkę. Oto co wypisali:

Bis die Sonne scheint – er sieht die Mutter lächelnd deine Stimme im Wind hören – er hört im Wind Stimme der Mutter,

wenn es regnet, weiß ich, dass du manchmal weinst – ihm scheint, die Mutter weint.

Chętni mogli zilustrować tekst piosenki. Najlepsze prace wywiesiliśmy w pracowni języka niemieckiego wraz z tekstem piosenki.

Zadanie domowe – Druga część zadania to znalezienie w internecie i przetłumaczenie tekstu jeszcze jednej piosenki Die Toten Hosen *Hier kommt Alex*, które miała zupełnie inny charakter,

bo mówiła o przemocy. Uczniowie mieli wypisać słowa kojarzące się z przemocą, którymi posługiwaliśmy się na kolejnej lekcji.

(październik 2009)

Ewa Konopka¹
Łomża



Opowiadania Chitry Banerjee Divakaruni w nauczaniu języka angielskiego w szkole

Niniejszy artykuł włącza się w dyskusję prowadzoną w ostatnich pięciu latach na łamach czasopisma „Języki Obce w Szkole”, której celem jest przekonanie nauczycieli do wprowadzania tekstów literackich na stałe do glottodydaktyki. Jest to szczególnie uzasadnione w przypadku języka angielskiego w związku z coraz wyższym poziomem wiedzy językowej uczniów szkół polskich. Wskaźnik powszechności nauczania języka angielskiego wzrósł o ponad 40 proc.², a w 2008 roku aż 80,4 proc. wszystkich zdających wybrało język angielski jako przedmiot obowiązkowy na egzaminie maturalnym, przy czym średni wynik z egzaminu pisemnego i ustnego na poziomie podstawowym wynosi ponad 60 proc., a na poziomie rozszerzonym – ponad 70 proc.³. Oznacza to, że uczniowie potrzebują coraz bardziej stymulujących materiałów do pracy, które sprostałyby ich rosnącym wymaganiom lingwistycznym. Literatura może więc otworzyć nową furtkę w glottodydaktyce. Kluczem do jej wprowadzenia do programu nauczania jest znalezienie odpowiednich tekstów. Opowiadania amerykańskiej pisarki pochodzenia hinduskiego Chitry Banerjee Divakaruni⁴ dobrze spełniają ten cel, ponieważ poruszają tematy pozostające w ob-

szarze zainteresowań młodych ludzi oraz dotyczą zagadnień ważnych dla współczesnego człowieka, takich jak życie rodzinne i towarzyskie, relacje międzyludzkie, uczucia, szkoła i praca. Ponadto poszerzają wiedzę o świecie, gdyż ukazują obraz Stanów Zjednoczonych nieznanymi polskiemu czytelnikowi.

Niniejszy artykuł przedstawia interpretację fragmentów dwóch opowiadań ze zbioru *Zaaranżowane małżeństwo* oraz przegląd potencjalnych problemów, jakie ich analiza może sprawić polskim uczniom szkół ponadgimnazjalnych. Zamieszczone rozważania krytyczno-literackie dotyczące całości opowiadań oraz wnioski z ich omawiania na zajęciach języka angielskiego w fomyńskich liceach mogą pomóc nauczycielom w analizie tekstów, z którymi wcześniej prawdopodobnie się nigdy nie zetknęli. Przedstawiam nie tylko opowiadania, lecz także ćwiczenia leksykalne oraz pytania, które mogą stymulować dyskusje lub kreatywne pisanie, a także testy sprawdzające umiejętność rozumienia tekstu czytanego. Tak opracowane utwory stanowią gotowy materiał dydaktyczny do nauki języka angielskiego, który może posłużyć nauczycielowi do poprowadzenia zajęć

¹ Autorka jest lektorem języka angielskiego w Państwowej Szkole Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży.

² W roku szkolnym 1996/97 nauczaniem języka angielskiego objętych było 30,2 proc. wszystkich uczniów, natomiast w 2007/08 – 72,4 proc. Zob. J. Zarębska (2008), *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2007/2008*, „Języki Obce w Szkole” 4, s. 85.

³ B. Trzcińska (2008), *Egzamin maturalny z języków obcych 2008*, „Języki Obce w Szkole” 4, s. 104-105.

⁴ Chitra Banerjee Divakaruni urodziła się w Indiach w 1956 r. Obecnie mieszka w San Francisco w USA.

w klasie, a uczącemu się – do indywidualnej pracy w domu.

Pisanie utworów ze zbioru *Zaaranżowane małżeństwo* było podyktowane wojowniczym nastawieniem autorki do problemu kobiet. Chitra Banerjee Divakaruni chciała ukazać „kobiety walczące i triumfalnie wychodzące z opresji”⁵. Opowiadania przedstawiają przykłady wyzwolenia, jakie przynosi kobietom hinduskim przyjazd do Stanów Zjednoczonych. Pobyt w USA pozwala im uwolnić się od obowiązujących w Indiach sztywnych standardów zachowań. Jednakże zerwanie więzów tradycji pozbawia je bezpiecznej osłony, jaką daje rodzina. Przyjazd do Ameryki w pewnym stopniu niweluje ostracyzm relacji rodzinnych wpisanych w kulturę Indii, ale pojawiają się nowe wyzwania, które kobieta musi pokonać sama dzięki swojej zaradności. Wolność łączy się z zachwianiem poczucia bezpieczeństwa oraz relatywizmem tożsamości. Odrzucenie tradycjonalizmu Indii i podjęcie próby wtopienia się w mentalność społeczeństwa amerykańskiego otwiera przed bohaterkami opowiadań Chitry Banerjee Divakaruni nowe perspektywy, jednak również naraża je na bolesne doświadczenia podejmowania trudnych wyborów. Narracja dwóch opowiadań Chitry Banerjee Divakaruni zatytułowanych „Ubrania” („Clothes”) i „Słowo miłość” („The Word Love”) odzwierciedla różny stopień asymilacji pierwszego pokolenia imigrantek z Indii z kulturą amerykańską. Sumita z opowiadania „Ubrania”, wyrwana z hinduskiej wioski, przenosi się do USA do tradycyjnej wielopokoleniowej rodziny. Choć pozornie niewiele zmienia się w jej życiu, Sumita przechodzi proces wewnętrznej transformacji, by ostatecznie odciąć się od ograniczeń etnicznej obyczajowości. Dziewczyna ze „Słowo miłość” podejmuje próbę dopasowania się do standardów amerykańskiej obyczajowości, przez co popada w konflikt z matką oraz emocjonalny konflikt z samą sobą, którego podstawę stanowi niespójność wychowania z realiami życia w USA.

■ „Ubrania”

Feroza Jussawalla⁶ nazywa imigrantów hinduskich w USA osobami wiodącymi „egzystencję szyfonowego sari”. Tak jak drogie ekskluzywne sari przechowywane jest w szafie i zakładane na wielkie okazje, tak Hindusi w Stanach Zjednoczonych trzymają się rodzimych zasad kulturowych, tylko jeśli nie kolidują one z zachodnimi standardami. Przy konfliktowej niezgodności stare zasady są odrzucane, wkładane z powrotem do szafy jak nieprzydatne sari, a jego miejsce zajmują nowocześniejsze amerykańskie normy. Stare ustępuje nowemu. Szyfonowe sari zachowuje się jako pamiątkę przeszłości, podczas gdy na co dzień wygodniej jest ubierać się w dzinsy i bawełniane koszulki. Takie podejście do hinduskiej mentalności reprezentuje Sumita – bohaterka opowiadania „Ubrania”.

Sumita wychodzi za mąż za Hindusa na stałe mieszkającego w Ameryce. Oboje pochodzą z tradycyjnych rodzin, w których małżeństwo z rozsądku, zaaranżowane przez ojców, jest powinnością dzieci wobec rodziców. Ojciec Sumity z troską poszukiwał dla niej dobrego męża, wreszcie po długich staraniach znalazł odpowiedniego kandydata w USA. Dziewczyna docenia jego trud, jest mu wdzięczna, jednak budzi się w niej trwoga na myśl, że nagle zostanie wyrwana ze swojej rodzinnej wioski i przeniesiona w inną rzeczywistość, daleko od bliskich i znajomych. Przyjmuje swój los z pokorą, jest przecież oddaną córką. Musi spełniać wolę rodziców, poza tym wymaga tego tradycja. Jej matka, babka i prababka postępowały tak samo. Opuszczały swoje rodziny, by zamieszkać w domu męża razem z teściami. Hinduska nie należy do siebie, lecz do rodziny męża, któremu winna jest posłuszeństwo.

Mąż Sumity, Somesh, jest współwłaścicielem sklepu otwartego 24 godziny na dobę. Rodzice i żona pozostają na jego utrzymaniu. Somesh zdaje sobie sprawę z różnic obyczajowych między kulturą hinduską i amerykańską, ale z szacunku dla matki i ojca zachowuje normy, w jakich został wy-

⁵ Roxane Farmanfarman (2001), *Chitra Banerjee Divakaruni: Writing from a different place*, „Publishers Weekly” May 14, s. 47.

⁶ Laurie Leach (1997), *Conflict over privacy in Indo-American short fiction*, w: Julie Brown (red.) „Ethnicity and the American Short Story”, New York and London: Garland Publishing Inc., s. 209.

chowany. Jednakże w zaciszu własnej sypialni, tłumiąc śmiechy i rozmowy w obawie, że usłyszą go rodzice, Somesh roztacza przed żoną nowe możliwości, które staną się ich udziałem, kiedy tylko będą mieć własne mieszkanie. Sumita będzie mogła pójść na studia, kształcić się i zostać nauczycielką, będzie mogła nosić amerykańskie ubrania, zamiast tradycyjnego sari. Będzie mogła razem z Someshem pracować w sklepie, na co obecnie nie pozwalają jej zasady hinduskiej obyczajowości. Przede wszystkim jednak małżonkowie nie będą musieli ukrywać swoich emocji. Będą mogli do woli cieszyć się sobą i swoją miłością. Perspektywę sielankowego życia przerywa śmierć Somesha – mężczyzna zostaje zabity przez rabusia w czasie nocnej zmiany w sklepie.

Umberto Eco⁷ twierdzi, że tytuł utworu literackiego ukierunkowuje uwagę czytelnika na ważne interpretacyjnie fragmenty tekstu. W opowiadaniu „Ubrania” natrętnie powraca motyw sari. Bładoróżowe sari w kolorze symbolizującym przemianę ma olśnić Somesha na pierwszym spotkaniu. Sari, w którym Sumita leci do USA, łączy dwa kolory: błękit oznaczający nadzieję oraz czerwień przynoszącą szczęście zamężnym kobietom. Myśl o sari złożonych w walizce uspokaja dziewczynę w czasie lotu do USA. Jedwabne sari w kolorze purpury i złota z Kanjeepuram, bawełniane ręcznie tkane sari z Bengalu, zielone sari w kolorze młodego bananowca, szare sari przypominające wody jeziora w monsunowy poranek są elementami łączącymi stare życie w Indiach i nowe w Ameryce. Barwy ubrań kupowanych żonie przez Somesha w Ameryce mają również symboliczne znaczenie. Kremowa bluzka z brązową spódnicą stanowią doskonałą całość „jak środek i skórka migdała”⁸, obrazują pełnię emocjonalnej dojrzałości. Bawełniana pomarańczowa podkoszulka w kolorze wschodzącego słońca odzwierciedla radość, która przepełnia dziewczynę na myśl o życiu w USA.

Jednym z amerykańskich ubrań Sumity jest koszulka z mottem *Wspaniała Ameryka*. Sumita kojarzy ten napis z nieograniczonymi możliwościami, jakie mogą dać jej Stany Zjednoczone. Jednak

w rzeczywistości, jak wyjaśnia Somesh, jest to tylko nazwa parku rozrywki, gdzie można pojeździć kolejką górską. Kiedy Sumita ostatni raz patrzy na zwłoki Somesha, przez jej głowę przelatują znowu słowa z bawełnianej koszulki. *Wspaniała Ameryka*, gdzie ludzie idą się bawić, wcale nie jest tym miejscem, za które się podaje. Kolorowe literki koszulki to tylko blichtr, za którym skrywa się brutalna rzeczywistość. Somesh przecież w tej radosnej, roześmianej Ameryce zostaje zabity. Nowo rozpoczęte życie Sumity, przerwane wraz z tragiczną śmiercią jej męża, przemyka jej przez głowę niczym pociąg górskiej kolejki, której nie miała okazji zobaczyć. Ma ochotę krzyczeć, nie z udawanego przerażenia, jak to zwykle czynią turyści w wesołym miasteczku, lecz z rozpacz po straconej szansie innego życia. Dramat Sumity polega na tym, że tak mało brakowało do spełnienia jej wszystkich marzeń – jeszcze jeden miesiąc, a mogłaby wraz z mężem osiągnąć niezależność, wyrwać się z ograniczeń kultury Indii, równocześnie zachowując szacunek dla tradycji i pozostając w zgodzie z rodziną. Los wyznaczył jej inną drogę.

Narracja opowiadania zatacza logiczny krąg na zasadzie paralelizmu antytetycznego odwołującego się do symboliki zanurzenia w wodzie i przywdziewania szat. Po raz pierwszy widzimy Sumitę w czasie kąpieli w sadzawce, kiedy przygotowuje się do ceremonii „widerzenia”, czyli pierwszego spotkania z przyszłym mężem i jego rodzicami. Kąpiel w jeziorze przynosi jej relaks i ochłodę. Pozwala na chwilę oderwać się od nurtujących ją myśli o przyszłości. Kąpiel ma także znaczenie sakralne. Zanurzenie w wodach Jeziora Kobiet symbolizuje wejście w sferę kobiecości. Sumita przygotowuje się, by za chwilę wcielić się w rolę, jaką wyznacza jej tradycja – ma zostać posłuszną żoną i synową oddaną rodzinie swego męża. Kolejnym znaczącym symbolem jest przywdzianie ozdobnego sari kupionego przez ojca specjalnie na tę okazję. Bładoróżowe sari haftowane w złote gwiazdy, najdroższe, jakie Sumita kiedykolwiek widziała, ma spełnić jedno zadanie, ma olśnić przyszłego męża.

⁷ Umberto Eco (1984), *The Role of the Reader. Explorations in the Semiotics of Texts*, Bloomington: Indiana University Press, s. 24.

⁸ Chitra Banerjee Divakaruni (1995), *Arranged Marriage*, London: Black Swan, s. 26.

Wybór sari nie jest przypadkowy. Jest to sari, które może zmienić całe jej życie.

Te same symbole pojawiają pod koniec opowiadania. Kąpiel w jeziorze, poprzedzająca pierwsze spotkanie z Someshem, zamienia się w oczyszczającą kąpiel przed ceremonią rozbicia szklanych bransoletek. Bładoróżowe sari zostaje zastąpione białym, które Sumita ma nosić na znak wdowieństwa. Podobnie jak na początku opowiadania, gdy od bogatego zdobnego sari miała zależeć jej przyszłość, tak teraz jej los determinuje proste zwyczajne sari, w którym zgodnie z tradycją Sumita będzie chodzić do końca życia. Wizja wdowiego życia jest tak przerażająca, że bohaterka budzi się z pasywności żałoby. Nie chce być jak tysiące innych kobiet w Indiach, które codziennie rano parzą herbatę dla swoich teściów. Sumita własnymi zębami przegryza tkaninę symbolizującą koniec wszystkich rzeczy. Dzika, gorzka satysfakcja, jaką przynosi jej dźwięk rozdieranego sari, przywołuje jej na myśl obraz „*gołębic z podciętymi skrzydłami*”⁹, symbolizujących ubezwłasnowolnione hinduskie wdowy pokornie zakrywające głowy białym welonem.

Sumita postanawia pozostać w USA, chociaż na razie nie wie, jak sobie poradzi. Jest także pewna, że czeka ją wiele niebezpieczeństw, oraz że będzie zdana sama na siebie. Jednakże chce podążać naprzód ku nowym wyzwaniom. Jej pierwszym krokiem ku samodzielności jest odrzucenie białego sari i założenie ubrań, które skrzętnie z Someshem ukrywali w szafie przed teściami. Ostatecznie, wyrzuwając się z hinduskiej obyczajowości, Sumita wybiera dwuczęściowy komplet w kolorze migdała odzwierciedlający dojrzałą pełnię jej osobowości i niezależność, jaką osiągnęła. Patrząc na siebie w lustrze, bohaterka widzi osobę, której nie poznała, jakby patrzyła na kogoś obcego. Jej nowe wcielenie jest pewną siebie kobietą. Jej oczy, oprócz obawy, wyrażają stanowczość i gotowość podjęcia walki o zachowanie niezależności. Sumita odrzuca bezpieczeństwo tradycyjnej kultury hinduskiej, gdyż z jej punktu widzenia nie widzi

w niej nic poza biernością i monotonią. Małżeństwo z Someshem roztoczyło przed nią perspektywę lepszego życia w Ameryce. Możliwości, jakie daje jej kultura amerykańska, to wykształcenie, praca, wolność wyboru. Nie chce tego stracić w imię miłości do swego męża, ale także po to, by zrealizować ich wspólne marzenia. Sumita wciąga w płuca powietrze, a myśl o tym, że tym samym powietrzem oddychał do tej pory Somesh, daje jej siłę do walki o siebie. Zrzuca maskę posłusznej córki i synowej, chce pokazać światu swoje nowe oblicze, którego sama do końca nie jest jeszcze pewna. Zna jedynie początek drogi, którą zamierza iść.

■ „Słowo miłość”

Indie w opowiadaniu „Słowo miłość” Chitry Banerjee Divakaruni, jak twierdzi Bishnupriya Ghosh¹⁰, są tylko wyobrażoną rzeczywistością, istniejącą z dala od teraźniejszości. Jednak wdzierają się one w świadomość głównej bohaterki przez telefony od matki, niszcząc jej studencki romans. Z tego względu dziewczyna podejmuje próbę wyzolenia się z ograniczeń rodzimej kultury i asymilacji z amerykańskim stylem życia.

Opowiadanie „Słowo miłość” może intrygować czytelnika swoją formą. Narracja, prowadzona w drugiej osobie liczby pojedynczej (na przykład „chcesz, mówisz, rozumiesz”), podwyższa emfaticzność przedstawienia, wydobywając czynnik emocjonalny tkwiący w bezpośrednich wypowiedziach naocznych świadków wydarzeń. Tego typu zabieg narracyjny równocześnie służy uogólnieniu przedstawianych sytuacji. Doznania bohaterki „Słowa miłość” mogą być udziałem wielu kobiet, nie tylko pochodzących z Indii. Bohaterka opowiadania Chitry Banerjee Divakaruni – dwudziestopięcioletnia stypendystka studiów doktoranckich w Ameryce – decyduje się zamieszkać razem z ukochanym mężczyzną. Boi się przyznać do tego matce na stałe przebywającej w Indiach, z którą ma jedynie cotygodniowy kontakt telefo-

9 Chitra Banerjee Divakaruni (1995), *Arranged Marriage*, London: Black Swan, s. 33.

10 Bishnupriya Ghosh (1996), „*Arranged Marriages*” by Chitra Banerjee Divakaruni, „Weber Journal” 13.2 (<http://weberjournal.weber.edu/archive/archive%20B%20Vol.%2011-16.1/Vol.%2013.2/13.2BookReviews.htm>) (data dostępu: 1 marca 2009).

niczny. Ukrywanie przed matką sekretu związku bez ślubu prowadzi do rozterek moralnych. Nakryta na zdradzie rodzinnej tradycji dziewczyna zostaje wyklęta przez matkę. W konsekwencji zrywa emocjonalne więzi łączące ją z ojczyzną, co staje się powodem rozpacz, ale także daje szansę wyzwolenia się spod matczynej dominacji, reprezentującej dogmatyzm hinduskiej mentalności.

Opowiadanie „Słowo miłość” stopniowo wzmacnia napięcie, jakie budzi w dziewczynie utrzymywanie w tajemnicy jej relacji z mężczyzną: od początkowego zdenerwowania i obawy o potencjalną reakcję matki, przez frustrację oczekiwania na list z Indii, aż do panicznego strachu odrzucenia, kiedy dziewczyna traci nadzieję na przebaczenie. Konflikt narracji polega na różnicy w normatywnej ocenie zachowań seksualnych przez matkę, wyznającą hinduskie zasady wstrzemięźliwości przedmałżeńskiej, oraz córkę, która próbuje dopasować się do wzorców amerykańskiego liberalizmu seksualnego. Matka na stałe mieszka w Kalkucie, jest wdową, samotnie wychowującą jedyną córkę. Jej mąż zmarł, gdy dziecko miało dwa lata. Od tego czasu jej świat ograniczał się do domu i córki. W kulturze hinduskiej wdowieństwo jest przeznaczeniem kobiety, szczególnie gdy mąż umiera wkrótce po ślubie. Na żonę spada odpowiedzialność za śmierć mężczyzny, gdyż uważa się, że to ona wniosła złe fatum do rodziny. Poświęcenie matki zamyka się w jednym słowie – „miłość”. Z miłości do córki matka przekazuje jej wszystkie znane sobie normy dozwolonych zachowań kulturowych – wpaja jej, co jest dobre, a co złe, oraz wiedzę o tym, co wolno, a czego nie wypada robić kobiecie. Przy całym swoim oddaniu matka jest surowa w wyznaczaniu nagród i kar. Kiedy dziewczyna łamie jej zakaz i idzie z koleżankami do kina, matka pakuje jej rzeczy i wystawia przed dom. Ziębnięte dziecko do północy czeka na schodach na przebaczenie. Kiedy wreszcie drzwi się otwierają, obie kobiety płaczą z radości i poczucia winy. Matka zajmuje się przemarzniętą córką z całą czułością, na jaką ją stać. Myje jej nogi w ciepłej wodzie i wyciera miękkim ręcznikiem.

Dziewczyna boi się powiedzieć o swoim chłopaku w obawie przed odrzuceniem. Wydarzenia zgodnie z jej przewidywaniami przyjmują jak naj-

czarniejszy obrót. Kiedy matka dowiaduje się o jej nieślubnym związku z Amerykaninem, wyklucza ją z testamentu, zmienia numer telefonu, nie odpowiada na listy, jakby dziewczyna w ogóle nie istniała. Surowość kobiety może budzić zdziwienie czytelnika, gdyż kara wyznaczona córce wydaje się niewspółmierna do jej winy. A jednak ta surowość wpisana jest w kulturę hinduskiej obyczajowości. Jej istotny wymiar oddaje historia z dzieciństwa, którą matka często opowiadała dorastającej córce. Dawno temu zwłoki młodej dziewczyny zbyt pobłażliwie wychowanej przez ojca zostały znalezione w jeziorze kilka dni przed jej ślubem. Okazało się, że dziewczyna popełniła samobójstwo, gdyż zaszła w ciążę z wędrownym aktorem. Jej zachowanie doprowadziło do ruiny ojca, który musiał opuścić rodzinne strony odrzucony przez mieszkańców swojej wsi. Wpajanie hinduskim dzieciom odpowiednich norm zachowań zabezpiecza rodziców przed ostracyzmem lokalnej społeczności. Dlatego matka wychowana w mentalności małej wioski nie dopuszcza możliwości zmiany poglądów. Stara Hinduska nie akceptuje amerykańskich zasad obyczajowych. Chciałaby, aby córka trzymała się restrykcyjnych norm własnej kultury etnicznej, chociaż dziewczyna, będąc na studiach w Stanach Zjednoczonych, znajduje się w kulturowo innej rzeczywistości.

Opowiadanie Chitry Banerjee Divakaruni nie przedstawia perspektywy matki. Można jednak domyślić się, co się skrywa pod pozorną obojętnością starej kobiety. Przez dwadzieścia lat matka tworzyła wraz z dzieckiem zamknięty świat miłości. Nikt nie miał dostępu do tego zaczerowanego kręgu. Dziewczyna pamięta piękne dni wspólnych kąpiei w jeziorze, pocałunków na dobranoc i spokojnych wieczorów spędzanych w cieniu drzewa na podwórzu. Zawsze jednak wisiała między nimi jakaś niewidzialna zasłona. Dziewczyna nigdy się nie dowie, ile jej matka musiała wycierpieć przez lata samotnego życia wdowy. Nigdy nie zrozumie, ile hartu ducha musiała wykazać, by znosić ludzkie politowanie albo skrywaną niechęć. Z ilu spotkań towarzyskich i rodzinnych została wykluczona, ile rozrywek nie było jej dane. Dwadzieścia kilka lat samotności, w której jedynym światłem była córka, mogło doprowadzić do oschłości przykrywającej wrażliwość.

W przeciwnym razie można byłoby stracić wolę życia i wybrać łatwiejsze rozwiązanie w falach jeziora, tak jak Hinduska z jej opowieści. Wydaje się, że córka jest naznaczona wdowim piętnem matki, smutkiem i surowością, która dominowała w ich domu. Łatwiej jest jej wydobyć z pamięci przykre wydarzenia niż radosne wspomnienia wspólnie spędzonych chwil. Może fakt odtrącenia córki był więc celowy. Może ostatecznie pozwolił dziewczynie wyzwolić się z kręgu hinduskiej mentalności, którego drapieżność matka odczuwała przez całe dojrzałe życie.

Dziewczyna w opowiadaniu „Słowo miłość” zdaje sobie sprawę, że postępując wbrew wpajającym zasadom, wykazuje się brakiem odpowiedzialności za matkę. Jej wewnętrzny dramat polega nie tylko na obawie przed gniewem matki, lecz także na wątpliwościach, jakie się w niej pojawiają wraz z narastającymi problemami wspólnego życia z Amerykaninem. Mimo miłości, jaką go darzy, wydaje jej się, że nie wszystko w ich związku jest właściwe. Zastanawiają ją na przykład nocne telefony od byłych kochanek chłopaka. Dziwi ją także jego obojętność na jej rozterki oraz coraz częstsze kłótnie spowodowane jej przygnębieniem. Chłopak ma inne podejście do życia. Miłość koi mu się z przyjemnością. Pokonywanie problemów nie wchodzi w zakres miłosnej gry, którą można tak łatwo zakończyć, jak się ją rozpoczęło, bez żadnych konsekwencji. Jego rodzice rozwiedli się, gdy był dzieckiem, traktując go jak niechciany przedmiot, który można swobodnie przenosić z jednego domu do drugiego. Dla dziewczyny miłość oznacza poświęcenie, branie odpowiedzialności za drugą osobę niezależnie od sytuacji. Jakiś wewnętrzny głos, który czasem ma tembr głosu jej matki, a czasem jej własny, podpowiada jej, że popełniła błąd. Zbyt szybko zdecydowała się na wspólne mieszkanie. Kilka romantycznych chwil, rozpalonych bukietem fiołków, winem i zwierzeniami z dzieciństwa, nie daje podstawy do budowania trwałego związku. Słowo „kocham” nie oznacza miłości, pozostaje tylko pustym dźwiękiem i nie rozwiązuje żadnych problemów. Wspólne mieszkanie pomyliła z nierozzerwalnością

hinduskiego małżeństwa, dzielenie łóżka z bezpieczeństwem, jakie zapewnia kobiecie stały związek, a senne ciepło ciała mężczyzny z miłością. Jej punkt wyjścia we wzajemnych stosunkach to trwałość hinduskiego zaaranżowanego małżeństwa, jego – amerykański rozwód teoretycznie umożliwiający bezkonfliktowe zakończenie związku. Wewnętrzny głos podpowiada jej, że nie będzie co wspominać, kiedy ich układ się rozpadnie.

Matczyny ostracyzm i znużenie chłopaka pozostawiają ją w emocjonalnej próżni, z której szuka wyjścia. Doprowadzona do ostateczności, rozważa próbę samobójstwa, chce zażyć środki nasenne. Zastanawia się, jak wpłynęłoby to na chłopaka i jej matkę. „Czy złożyłby pocałunki skrucy na twojej bladej dłoni? Czy przemierzyłaby ocean, by zmyć swoimi łzami twoje zamknięte powieki?”¹¹. Jednakże rozwiązanie na wzór wieśniaczki z opowieści z dzieciństwa nie stanowi odpowiedniej alternatywy. Dziewczyna znajduje inną: rozpoczyna nowe życie, w którym nie będzie miejsca na ograniczenia hinduskiej obyczajowości. Talizman dany jej przez matkę nie będzie jej dłużej potrzebny. Nie zamierza czekać na przebaczenie, tak jak dawno temu czekała na schodach, aż matka otworzy jej drzwi. Nie wraca do domu jak skruszony syn marnotrawny. Zostaje w Ameryce. Wybiera niezależność, wolność, samą siebie. W końcu zaczyna rozumieć, że miłość jest jak deszcz, który „zmywa wszystko to, co nieważne, pozostawiając cię pustą, czystą, gotową, by zacząć wszystko od nowa”¹². Nadzieja płynąca z kropli deszczu oczyszczającego powietrze po gwałtownej burzy napawa ją optymizmem. Deszcz zmywa jej łzy, a wraz z nimi giną ostatnie bastiony oporu przed asymilacją z normami amerykańskiej obyczajowości. Nie wiadomo dokładnie, co czeka dziewczynę z opowiadania „Słowo miłość”. Wiadomo jedynie, że zostaje w USA, widząc, jak wiele może dać jej dopasowanie się do amerykańskiego stylu życia. Choć proces jej asymilacji nie przebiega bez bólu, ceną jest utrata bliskiej więzi z matką, dziewczyna wierzy, że warto poświęcić ograniczenia przeszłości, by móc patrzeć ku wolności, jaką daje przyszłość.

11 Chitra Banerjee Divakaruni (1995), *Arranged Marriage*. London: Black Swan, s. 70.
12 Ibid, s. 71.

Interpretacja opowiadań przez uczniów i studentów

Fragmencie opowiadania „Ubrania” został zinterpretowany przez siedemnastu uczniów drugiej klasy liceum i dziesięciu studentów trzeciego roku informatyki. W ich odczuciu utwór jest zrozumiały i łatwy do czytania. Studenci zwracają uwagę na pozytywny wydźwięk opowiadania, w którym nie ma agresji ani przemocy. Ich wypowiedzi dotyczą dwóch wątków: istoty zaaranżowanego małżeństwa oraz osobistego stosunku do ingerencji rodziców w wybór życiowego partnera. Zastanawiają się także, czy bohaterka opowiadania jest rzeczywiście szczęśliwa, czy po prostu dobrze przystosowana przez wychowanie do spełnienia swojej społecznej roli. Ponadto rozważają, czy kobieta może znaleźć zadowolenie po przyjeździe do USA, gdzie będzie musiała zaadoptować się do odmiennych warunków kulturowych.

Dla większości osób analizujących opowiadania idea wyswatanego małżeństwa jest nie do zaakceptowania. Wśród studentów przeważają opinie wyrażające osobistą niezależność typu: „Wolałbym, żeby rodzice nie wybierali dla mnie dziewczyny. Co by było, gdyby mi się nie podobała”, „Jeśli samemu się kogoś wybiera, nie można nikogo winić, gdy nie jest się szczęśliwym”, „Małżeństwo bez miłości jest tylko transakcją”. Wyrażają nawet oburzenie, twierdząc, że jeśli widzi się swego męża po raz pierwszy na ślubie, małżeństwo ma na celu jedynie podwyższenie statusu materialnego panny młodej. Tylko jedna studentka dostrzegła pozytywne zaaranżowanego małżeństwa. Sądzi ona, że rodzice mogą dobrze doradzić w wyborze partnera ze względu na większe doświadczenie życiowe.

Opinie uczniów, dotyczące sytuacji dziewczyny z opowiadania, są znacznie bardziej zdecydowane. Uczniowie współczują jej, że nie może sama wybrać męża oraz że musi jechać na drugi koniec świata do mężczyzny, którego w ogóle nie zna. Część z nich sądzi, że akcja opowiadania rozgrywa się w przeszłości. Dlatego wyrażają nadzieję, że w przyszłości takich małżeństw nie będzie. Krytykują też ceremonię pierwszego spotkania przedślubnego, uważając, że fałszuje ona obraz rzeczywistości, gdyż pan młody dokonuje wyboru oce-

niając kobietę po wyglądzie, a nie według jej charakteru.

Fragmencie opowiadania „Słowo miłość” był analizowany przez dwudziestu sześciu uczniów z dwóch liceów ogólnokształcących oraz przez dziesięciu studentów trzeciego roku informatyki. Przy czym dziesięciu uczniom tekst wydał się zbyt trudny. Pozostałym badanych zaskoczył fakt, że w XX wieku żyją ludzie, którzy nie spróbowali papierosów i alkoholu. Mimo trudności z dokładnym zrozumieniem tekstu uczniowie ci odkryli główną myśl opowiadania, to znaczy niemożność wyrażenia własnych emocji, brak porozumienia między głównymi bohaterami oraz kłopoty przeżywane przez dwunarodowościowe pary. W odczuciu części studentów płci męskiej opowiadanie przedstawia wyimaginowany problem. Jeśli dziewczyna zdecydowała się zamieszkać razem z chłopakiem bez ślubu, nie powinna mieć z tego powodu wyrzutów sumienia. Nie powinna się też przejmować opinią rodziny, lecz raczej skoncentrować się na budowaniu pozytywnej relacji z wybranym mężczyzną. Studenci też udzielają dziewczynie rad. Uważają, że przede wszystkim powinna otwarcie porozmawiać z matką i wszystko jej wyjaśnić. Matka natomiast ze swej strony powinna zrozumieć, że czasy się zmieniają i trzeba się umieć do nich dopasować. Rodzice zawsze powinni wspierać swoje dzieci, niezależnie od tego, jak postępują. Uczennice z liceum zauważają natomiast, że problem przedstawiony w opowiadaniu dotyczy wielu polskich dziewcząt, które chcą zamieszkać ze swoimi chłopakami, ale obawiają się reakcji matki lub ojca.

Ćwiczenia praktyczne

● „The Word Love” Chitra Banerjee Divakaruni

Pre-reading activities:

- I. Read the first paragraph only. What do you think the story is about?
- II. Form nouns from the words: *confess, repent, defiant*.
- III. Match the English words to their Polish meaning:

sigh	gnięść
curl	wyczarować
crumple	wzdychać
decipher	przetaczać

conjure
shunt

zwijać się
rozszyfrować

Testing questions:

Match the headings A-F to the paragraphs 1-5. You will not need to use one heading.

- A. Quarrel
- B. Telephone call
- C. Admittance
- D. Rehearsal
- E. Recollection
- F. Explanation

Chitra Banerjee Divakaruni THE WORD LOVE

1. You practice them out loud for days in front of the bathroom mirror, the words with which you'll tell your mother you're living with a man. Sometimes they are words of confession and repentance. Sometimes they are angry, defiant. Sometimes they melt into a single, sighing sound. Love. You let the water run so he won't hear you and ask what those foreign phrases you keep saying mean. You don't want to have to explain, don't want another argument like last time.

2. „Why are you doing this to yourself?” he'd asked, throwing his books down on the table when he returned from class to find you curled into a corner of the sagging sofa you'd bought together at a Berkeley garage sale. You'd washed your face but he knew right away that you'd been crying. Around you, wads of paper crumpled tight as stones. (This was when you thought writing would be the best way.) „I hate seeing you like this.” Then he added, his tone darkening, „You're acting like I was some kind of a criminal.”

You'd watched the upside-down titles of his books splaying across the table. Control Systems Engineering. Boiler Operations Guide. Handbook of Shock and Vibration. Cryptic as tarot cards, they seemed to be telling you something. If only you could decipher it. „It isn't you,” you'd said, gathering up the books guiltily, smoothing their covers. Holding them tight against you. “I'd have the same problem no matter who it was.”

3. You tried to tell him about your mother, how she'd seen her husband's face for the first time at her wedding. How, when he died (you were two years old then), she had taken off her jewelry and put on widow's white and dedicated the rest of her life to the

business of bringing you up. We only have each other, she often told you.

„So?”

„She lives in a different world. Can't you see that? She's never traveled more than a hundred miles from the village where she was born; she's never touched cigarettes or alcohol; even though she lives in Calcutta, she's never watched a movie.”

„Are you serious!”

„I love her, Rex.” *I will not feel apologetic*, you told yourself. You wanted him to know that when you conjured up her face, the stern angles of it softening into a rare smile, the silver at her temples catching the afternoon sun in the backyard under the pomegranate tree, love made you breathless, as though someone had punched a hole through your chest. But he interrupted.

„So don't tell her,” he said, „that you're living in sin. With a foreigner, no less. Someone whose favorite food is sacred cow steak and Budweiser. Who pops a pill now and then when he gets depressed. The shock'll probably do her in.” [...]

4. And so you no longer try to explain to him why you must tell your mother. You just stand in the bathroom in front of the crooked mirror with tarnished edges and practice the words. You try not to notice that the eyes in the mirror are so like her eyes, that same vertical line between the brows. The line of your jaw slants up at the same angle as hers when she would lean forward to kiss you goodbye at the door. Outside a wino shouts something. Crash of broken glass and, later, police sirens. But you're hearing the street vendor call out *momphali, momphali, fresh and hot*, and she's smiling, handing you a coin, saying, yes, baby, you can have some. The salty crunch of roasted peanuts fills your mouth, the bathroom water runs and runs, endless as sorrow, the week blurs past, and suddenly it's Saturday morning, the time of her weekly call.

5. She tells you how Aunt Arati's arthritis isn't getting any better in spite of the turmeric poultices. It's so cold this year in Calcutta, the shiuli flowers have all died. You listen, holding on to the rounded o's, the long liquid e's, the s's that brush against your face soft as night kisses. She's trying to arrange a marriage for cousin Leela who's going to graduate from college next year, remember? She misses you. Do you like

your new apartment? How long before you finish the Ph. D. and come home for good? Her voice is small and far, tinny with static. „You’re so quiet.... Are you OK, *shona*? Is something bothering you?” You want to tell her, but your heart flings itself around in your chest like a netted bird, and the words that you practiced so long are gone.

„I’m fine, Ma,” you say. „Everything’s all right.”

Glossary:

Put on widow’s white – nosić białe sari na znak żałoby po mężu

Pomegranate – owoc granatu

Tarnished edges – zmatowiałe krawędzie

Crooked – krzywy

Wino – pijak

Street vendor – handlarz uliczny

Momphali (Indian) – prażone orzeszki ziemne

Turmeric poultices – gorące okłady z kurkumy

Questions to discuss:

1. What happens in the story?
2. What’s your attitude to the topic of the story?
3. What feelings and associations does the story evoke?

Key

Pre-reading activities:

- II. confession repentance defiance
- III. Sigh – wzdychać, curl – zwiijać się, crumple – gniesć, decipher – rozszyfrować, conjure – wyczarować, shunt – przetaczać

Testing questions: 1D, 2A, 3F, 4E, 5B, C not used

● **„Clothes” Chitra Banerjee Divakaruni**

Pre-reading activities:

- I. What is the meaning of the word *dazzle*?
- II. When should clothes be dazzling?
- III. Form nouns from the following words: *nervous, vigorous, envious, excited, cold, destined, unfair, transitional*

Testing questions:

Match the headings A-F to the paragraphs 1-5. You will not need to use one heading:

- A. A gown
- B. Memories
- C. Reasoning

- D. A foreigner
- E. Acceptance
- F. Preparations

Chitra Banerjee Divakaruni CLOTHES

1. The water of the women’s lake laps against my breasts, cool, calming. I can feel it beginning to wash the hot nervousness away from my body. The little waves tickle my armpits, make my sari float up around me, wet and yellow, like a sunflower after rain. I close my eyes and smell the sweet brown odor of the *ritha* pulp my friends Deepali and Radha are working into my hair so it will glisten with little lights this evening. They scrub with more vigor than usual and wash it out more carefully, because today is a special day. It is the day of my bride-viewing.

„Ei, Sumita! Mita! Are you deaf?” Radha says. „This is the third time I’ve asked you the same question.”

„Look at her, already dreaming about her husband, and she hasn’t even seen him yet!” Deepali jokes. Then she adds, the envy in her voice only half hidden, „Who cares about friends from a little Indian village when you’re about to go live in America?”

2. I want to deny it, to say that I will always love them and all the things we did together through my growing-up years visiting the *charak* fair where we always ate too many sweets, raiding the neighbor’s guava tree summer afternoons while the grown-ups slept, telling fairy tales while we braided each other’s hair in elaborate patterns we’d invented. And she married the handsome prince who took her to his kingdom beyond the seven seas. But already the activities of our girlhood seem to be far in my past, the colors leached out of them, like old sepia photographs.

3. His name is Somesh Sen, the man who is coming to our house with his parents today and who will be my husband „if I’m lucky enough to be chosen,” as my aunt says. He is coming all the way from California. Father showed it to me yesterday, on the metal globe that sits on his desk, a chunky pink wedge on the side of a multicolored slab marked *Untd. Sts. of America*. I touched it and felt the excitement leap all the way up my arm like an electric shock. Then it died away, leaving only a beaten-metal coldness against my fingertips.

4. For the first time it occurred to me that if things worked out the way everyone was hoping, I’d be go-

ing halfway around the world to live with a man I hadn't even met. Would I ever see my parents again? *Don't send me so far away*, I wanted to cry, but of course I didn't. It would be ungrateful. Father had worked so hard to find this match for me. Besides, wasn't it every woman's destiny, as Mother was always telling me, to leave the known for the unknown? She had done it, and her mother before her. *A married woman belongs to her husband, her in-laws*. Hot seeds of tears pricked my eyelids at the unfairness of it. „Mita Moni, little jewel,” Father said, calling me by my childhood name. He put out his hand as though he wanted to touch my face, then let it fall to his side. „He's a good man. Comes from a fine family. He will be kind to you.” He was silent for a while. Finally he said, „Come, let me show you the special sari I bought in Calcutta for you to wear at the bride-viewing.”

[...]

5. It was the most expensive sari I had ever seen, and surely the most beautiful. Its body was a pale pink, like the dawn sky over the women's lake. The color of transition. Embroidered all over it were tiny stars made out of real gold *zari* thread.

„Here, hold it,” said Father.

The sari was unexpectedly heavy in my hands, silk-slippery, a sari to walk carefully in. A sari that could change one's life. I stood there holding it, wanting to weep. I knew that when I wore it, it would hang in

perfect pleats to my feet and shimmer in the light of the evening lamps. It would dazzle Somesh and his parents and they would choose me to be his bride.

Glossary:

Ritha (Indian) – zioło indyjskie używane do pielęgnacji włosów

Charak (Indian) – a fair held at a particular time of year

Zari (Indian) – sari, long piece of fabric worn by Indian women

Guava tree – guajawa zwana gruszą właściwą

Chunky – masywny

Wedge – klin

Slab – płyta

Questions to discuss:

1. What happens in the story?
2. What's your attitude to the topic of the story?
3. What feelings and associations does the story evoke?

Key

Pre-reading activities:

I. dazzle – olśnić

III. nervousness, vigour, envy, excitement, coldness, destiny, unfairness, transition

Testing questions: 1F 2B 3D 4C 5A

(marzec 2010)

Aleksandra Olszanowska¹
Ostrów Wlkp



Co dalej po maturze?

We must view young people not as empty bottles to be filled, but as candles to be lit.

Robert H. Shaffer

Holistyczne nauczanie zakłada, że nie jest potrzebna wiedza encyklopedyczna lecz rozumienie siebie w świecie, który nie poddaje się do końca

poznawczym technologiom ani zabiegom racjonalnego umysłu, a w którym musimy nauczyć się funkcjonować w zgodzie z sobą. Holizm zmienia

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. ks. J. Kompałły i W. Lipskiego w Ostrowie Wielkopolskim. Brała udział w naszym konkursie 2009: *Uczymy dobrze, a przy okazji skuteczniej przygotowujemy do egzaminów.*

naszą postawę wobec ważnych zadań szkoły. Głównym celem staje się przedstawienie uczniom spójnego obrazu świata i przygotowanie ich do dorosłego życia. Nakazuje ciągłą refleksję nad tym, w jakim kontekście osadzamy przekazywaną wiedzę, by była ona dla uczniów zrozumiała i możliwa do zintegrowania z ich codziennym doświadczeniem. Wymaga to modernizacji używanych środków i stosowanych zabiegów dydaktycznych oraz szerszego przygotowania nauczycieli i nieograniczania ich tylko do wąskiej specjalizacji danego przedmiotu, jak również współpracy między nauczycielami, co prowadzi do spójności programów nauczania i wychowania. W konsekwencji takich działań uczniowie są lepiej przygotowani do życia, gdyż główny nacisk kładzie się na osiągnięciu przez nich pewnych kompetencji, a nie, jak dotychczas, głównie wiedzy².

Staram się w trakcie moich lekcji przekonać uczniów, że język angielski jest środkiem do np. poznawania innych ludzi bądź wyrażania swoich opinii. Uczymy się języka a nie o języku. Język angielski z dobrą wymową, umiejętnościami mówienia, słuchania, czytania i pisania ma być naszym narzędziem w osiągnięciu różnych celów – tych szkolnych, związanych z egzaminem, ale również tych, które może już dzisiaj stawiają sobie szesnastolatki. Uczniowie to nie białe kartki, ale świece, które należy zapalić. Oni czują, mają swoje zainteresowania i oczekiwania, bywają też zmęczeni i znudzeni.

Wychodząc z założenia, że uczniowie klasy pierwszej w większości się nie znają, zaproponowałam (w klasie humanistycznej) lekcję: *You are what you read*. Poprosiłam, aby na następne zajęcia każdy przyniósł swoją ulubioną książkę właśnie czytaną lub napisaną przez ulubionego autora. Celami lekcji było wzajemne poznanie się uczniów i nauczyciela, tworzenie wypowiedzi ustnych, utrwalenie i wzbogacenie słownictwa związanego z literaturą. Jej przebieg był następujący:

■ Uczniowie w kolejności omawiają/przedstawiają/streszczają swoje książki. Nauczyciel zapisuje nazwiska uczniów i autorów oraz tytuły na tablicy.

■ Wszyscy uczniowie sporządzają notatkę o omawianych książkach w trakcie wypowiedzi kolegów i koleżanek.

■ Przeprowadzamy głosowanie, którą książkę chcielibyśmy przeczytać – uczniowie na kartkach oddają trzy głosy.

W grupie o poziomie średnio zaawansowanym było 20 uczniów. Ćwiczenie zajęło dwie lekcje, ale po nich nie tylko znaleźliśmy się z imienia i nazwiska, ale poznaliśmy swoje preferencje czytelnicze. W omawianej grupie żaden z uczniów nie przyniósł książki w języku angielskim. Jako końcowe ćwiczenie przeczytaliśmy fragment powieści Zadie Smith „On Beauty”³ w oryginale.

Następne lekcje poświęciłam na omówienie technik pisania recenzji i jej napisanie. Wówczas:

■ uczniowie w parach dyskutowali, jak pisać recenzje,

■ przedstawiali swoje propozycje, a nauczyciel w razie potrzeby uzupełniał wiadomości,

■ nauczyciel podał słownictwo i struktury użyteczne przy pisaniu recenzji,

■ uczniowie pisali recenzję wybranej przez siebie książki.

W ten sposób udało nam się szybciej poznać i od razu ćwiczyliśmy techniki egzaminacyjne.

Powodem do przeprowadzenia lekcji o ekologii był nie tylko temat w podręczniku *The environment*⁴, ale również akcja sprzątania świata, która odbywa się co roku we wrześniu. Lekcję tę poprzedziłam zadaniem domowym: *Are you eco-friendly? What do you do to protect the environment? If nothing, why?* Przebieg lekcji: *How green are you?* był następujący:

■ Wstęp lekcji był przeprowadzony na podstawie podręcznika: wprowadzenie słownictwa związanego z ochroną środowiska, dopasowanie zdań do obrazków, uzupełnianie zdań⁵.

² A. Kurzok, *Holizm w szkole. Nauczanie zintegrowane w kontekście bloku przedmiotowego*. Zob. www publikacje.edu.pl.

³ Z. Smith (2005), *On Beauty*, Penguin Books.

⁴ R. Acklam, A. Crace (2003), *Going for Gold Intermediate Plus Coursebook*, Longman, s. 10-11.

⁵ R. Acklam, A. Crace (2003), *Ibidem*.

■ Uczniowie tworzyli wypowiedzi, jak i czy próbują być eco-friendly, i zapisywali je w krótkich przykładach.

■ Nauczyciel podał kilka cytatów związanych z ekologią, na przykład:

- *Modern technology owes ecology an apology,*
- *Take nothing but pictures, kill nothing but time, leave nothing but litter,*
- *We have not inherited this earth from our forefathers but borrowed it from future generation⁶,*

które uczniowie komentowali.

Zauważyłam, że temat zagrożenia środowiska nie jest uczniom ani obcy, ani obojętny. Młodzi ludzie posiadają ogromną wiedzę na temat ocieplenia klimatu, wiedzą, co to jest efekt cieplarniany i umieją go opisać w języku angielskim. Potrafią się spierać o zagadnienia ekologiczne, dyskutować, czy liczy się każdy mały gest, aby chronić ziemię czy w obliczu ogromnych katastrof ekologicznych te małe gesty nic nie znaczą. Po lekcjach związanych z ekologią wszyscy stawaliśmy się bardziej świadomymi mieszkańcami ziemi.

Inspiracją do przeprowadzenia lekcji z poezją było święto 1 listopada. Każdy z uczniów przyniósł wiersz w języku angielskim o tematyce życia i śmierci. Podczas zajęć czytaliśmy wiersze, wymienialiśmy się refleksjami i próbowaliśmy tłumaczyć fragmenty. Wybranym przeze mnie wierszem był *Twelve Songs*⁷ W. H. Audena, w którym autor opisuje głęboki smutek po stracie bliskiej osoby. Zakończeniem lekcji było wysłuchanie wiersza *Remember Me*⁸ Cristiny Rosetti recytowanego przez anglojęzyczną aktorkę.

Jedną z moich uczennicy pisze wiersze. Poprosiłam ją, aby przetłumaczyła wiersz *Birth and Death*⁹ na język polski.

Birth and Death

Birth and death, twin-sister and twin-brother,
Night and day, on all things that draw breath,

Reign, while time keeps friends with one another
Birth and death.

Each brow-bound with flowers diverse of wreath,
Heaven they hail as father, earth as mother,
Faithful found above them and beneath.

Smiles may lighten tears, and tears may smother
Smiles, for all that joy or sorrow saith:

Joy nor sorrow knows not from each other
Birth and death.

Narodziny i śmierć

*Narodziny i śmierć, bliźniacza siostra i bliźniaczy brat
Noc i dzień, na wszystkich*

rzeczach, które pociągają oddech

*Panować, podczas gdy czas utrzymuje przyjaźń z nimi
Narodziny i śmierć*

Każda wiązanka z kwiatami,

tworzy rozmaity wieniec

Niebo one witają jak ojca, ziemię jak matkę

Wierny znalazł się pomiędzy nimi

Uśmiechy mogą rozjaśnić łzy, a łzy mogą dusić

Uśmiech, wszystko radość i smutek wyraża:

Smutek i radość nie znają się

Narodziny i śmierć¹⁰

Starałam się zapoznać uczniów z liryką w języku obcym, jeszcze bardziej uwrażliwić na jej piękno. Lekcja została przyjęta z entuzjazmem, uczniowie chętnie czytali wybrane przez siebie wiersze.

Jednym z tematów maturalnych jest podróżowanie. Dla wielu młodych ludzi podróże są częścią życia. *Distances have shrunk* – odległości się zmniejszyły. Podróżowanie jest łatwiejsze, wygodniejsze i tańsze. Egzotyczne miejsca, które oglądamy na stronach internetowych bądź w przewodnikach nie są już poza naszym zasięgiem. W podręczniku „Going for Gold Intermediate Plus” pierwsza lekcja opisuje miejsce w Peru Machu Picchu¹¹. Na podstawie tekstu można przeprowadzić następującą lekcję:

⁶ www.quotearden.com.

⁷ G. R. Johnes (1996), *The Nation's Favourite Poems*, Radio Collection, s. 36.

⁸ G. R. Johnes (1996), *Ibid.*, s. 72.

⁹ C. Algemon, *Birth And Death*. Zob. <http://www.poemhunter.com>.

¹⁰ Przekład mojej uczennicy – Małgorzaty Sikory z I Liceum Ogólnokształcącego w Ostrowie Wielkopolskim.

¹¹ R. Acklam, A. Grace (2003), *Ibid.*, s. 4-5.

- Nauczyciel zadaje uczniom pytania: *Do you enjoy travelling? Why? /Why not? What are the most popular holiday destinations in Poland and abroad?*
- Uczniowie w parach odpowiadają na pytania, a następnie przedstawiają odpowiedzi na forum klasy.
- Nauczyciel informuje, o czym będzie lekcja i prosi uczniów, aby w parach powiedzieli, czy coś wiedzą na ten temat oraz by wymyślili pytania, czego chcieliby się dowiedzieć. Ich pytania były proste, ale zapisaliśmy je na tablicy:
 - *What is Machu Picchu?*
 - *Where is it?*
 - *Who and when discovered it?*
 - *How to get there?*
- Uczniowie czytali tekst i starali się znaleźć na nie odpowiedzi, które wspólnie sprawdzaliśmy.
- Uczniowie dopasowywali podane nagłówki do fragmentów tekstu o Machu Picchu.

Na następną lekcję zaprosiłam osoby, które były w Machu Picchu¹². Nasi goście przedstawili historię tego miejsca, trasę swojej wyprawy, swoje przeżycia i doświadczenia. Uczniowie otrzymali mapy z zaznaczonym na nich miejscem oraz ulotki reklamujące Machu Picchu w języku angielskim. Następnie wyświetliliśmy film. Lekcja została zakończona pokazem różnych upominków z Peru.

Po tych lekcjach odległy kraj i miejsce o dość egzotycznym brzmieniu nie będą już tak obce dla moich uczniów. Połączenie tekstu z podręcznika z relacją „na żywo” było działaniem całościowym, umożliwiło wykorzystanie posiadanej wiedzy np. z dziedziny geografii a zarazem doskonaliło język. Dzięki prezentacji uczniowie mogli „zobaczyć i dotknąć”, co z pewnością było również podejściem polisensorycznym.

Język obcy jako przedmiot szkolny jest interdyscyplinarny. Umożliwia łączenie różnych dziedzin nauki, wykorzystanie posiadanej wiedzy

(nie tylko na egzaminach, ale również w życiu) oraz uczenie się od siebie.

Innym przykładem może być połączenie informatyki, języka angielskiego, dnia kobiet i przygotowania prezentacji. Wybraliśmy sylwetki znamienitych kobiet. Uczniowie sami wybierali modele, przy tej okazji dowiedzieliśmy się, kogo podziwiają i kto jest dla nich wzorem. Mogli się również wykazać znajomością różnych programów komputerowych, niezbędnych do tworzenia takiego typu materiałów. Poszukiwali wiadomości w różnych źródłach, wymieniali się informacjami i tworzyli coś własnego. Aby osiągnąć cel, musieli sporo przeczytać, napisać i cały czas koncentrować się na nauce języka. Nie przeprowadzamy lekcji z prezentacją multimedialną, aby się zrelaksować. Te lekcje zawsze nas edukują, choć są inne pod względem metodycznym. Jeśli na lekcjach nie ćwiczymy dryllów, ani nie wykonujemy ćwiczeń, to czy są one stracone? Czy jeśli nie nauczymy się 100 rozmów maturalnych, to popełnimy błąd? A co zrobimy, jeśli w życiu będzie rozmowa numer 101?

To prawda, że czas w liceum nie płynie, ale wręcz galopuje. Z czteroletniego cyklu mamy właściwie dwa i pół roku. Jednak uczniowie, którzy do nas przychodzą, to w większości osoby, które już w pewnym stopniu opanowały język. Można się z nimi „pobawić” językiem, spojrzeć na naukę z innej strony, nauczyć poszanowania odmienności kulturowej i nieidentyfikowania się z wszystkim, co dają nam inne kultury a przy okazji nauczyć słowa kreolizacja.

Każdy uczeń wnosi do klasy nie tylko ciężką torbę. Każdy uczeń wnosi ze sobą coś nowego, jeden potrafi mówić bardzo dużo, inny zamknie swoją opinię w kilku słowach. Dobrze jest uczyć w ten sposób, aby pokazać uczniom, że dana wiedza znajdzie prędzej czy później zastosowanie – i to nie tylko na egzaminach – a uczniowie nabiorą kompetencji niezbędnych w dalszym życiu, poszerzą swoje horyzonty, nabiorą wiary w siebie.

¹² A. Jurek (2009), *Początkowa nauka czytania*, „Języki Obce w Szkole” 2.

Wiele zagadnień maturalnych może mieć praktyczne zastosowanie nie tylko dla uczniów zdających egzamin z języka. Umiejętność napisania listu motywacyjnego, CV lub prowadzenie różnych rozmów, np. uzyskiwanie i udzielanie informacji i wskazówek lub negocjowanie, to zdolności niezbywalne w dorosłym życiu.

We współczesnym świecie holistyczne podejście do nauczania języka jest pożądane przez nas wszystkich. Powinniśmy uczyć dobrze i przy okazji skutecznie przygotowywać do egzaminów, ponieważ *When there is a will, there is a way*.

Bibliografia:

- Acklam R. Crace A. (2003), *Going for Gold Intermediate Plus Coursebook*, Longman.
 Jurek A. (2009), *Początkowa nauka czytania*, „Języki Obce w Szkole” 2.
 Jones G. R. (1996), *The Nation's Favourite Poems Radio Collection*, BBC.
 Smith Z. (2005) *On Beauty*, Penguin Books
 Strony internetowe:
<http://quotegarden.com>
<http://poemhunter.com>
<http://publikacje.edu.pl>
<http://thevillagent.org>

(listopad 2009)

Paweł D. Madej'
 Warszawa



Elementy autonomii na lektoracie z języka obcego

Przygotowując program zajęć z języka obcego dla studentów, jako lektorzy musimy uwzględnić szereg specyficznych czynników, które mogą wpłynąć na tok nauki, np. różny poziom zaawansowania znajomości języka, zróżnicowane predyspozycje językowe i nabyte nawyki uczenia się lub też ich brak. Mając do dyspozycji zaledwie 120 godzin lekcyjnych rozłożonych na dwa lata (30 spotkań 90-minutowych w roku), zwracamy uwagę na te elementy autonomii uczącego się, które sprzyjają poczuciu odpowiedzialności za naukę oraz rozbudzeniu świadomości własnych działań. Podejmujemy kroki, których celem jest budowanie motywacji do pracy własnej – prezentujemy techniki i ćwiczenia wymagające samodzielności oraz przypominamy style i strategie uczenia się.

Od absolwentów szkół ponadgimnazjalnych oczekujemy już pewnej samodzielności w organizacji procesu uczenia się – zwłaszcza samodyscypliny i umiejętności gospodarowania czasem. Od początku kursu wymagamy świadomego określania ce-

łów nauki i konsekwentnego dążenia do ich realizacji. Studenci sami wybierają język, którego chcą się uczyć, i sami określają poziom zaawansowania swojej grupy językowej. Kryteria są bardzo proste: kto nie uczył się danego języka, zaczyna naukę w grupie mającej 0 lat nauki, kto uczył się, ale nie zdał matury – kontynuuje w grupie po roku lub dwóch latach nauki języka, kto zdał maturę z tego języka, uczy się w grupie osób, które uczyły się tego języka trzy lata lub dłużej. W obrębie ostatniej grupy bierzemy pod uwagę wyniki osiągnięte na maturze, by nie marnować wiedzy, z jaką przechodzą do nas absolwenci, a tym, którzy dopiero rozpoczynają naukę, umożliwić osiągnięcie poziomu pozwalającego na w miarę poprawne komunikowanie się w typowych sytuacjach życia codziennego. Jednak zdarzają się studenci, którzy celowo zaniżają swoje umiejętności językowe, aby wpisać się do mniej zaawansowanych grup. Tak pojmowana samodzielność organizowania nauki nie może zyskać aprobaty nauczyciela.

¹ Autor jest głównym specjalistą ds. nauczania języków obcych w pionie szkolenia Dowództwa Wojsk Lądowych oraz wykładowcą w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

Celem zajęć lektoratowych jest dalsze rozwijanie umiejętności językowych studentów i wprowadzanie elementów języka specjalistycznego. Ważne jest również przygotowanie ich do uczenia się przez całe życie, tj. do samodzielnej nauki języka obcego po zajęciach już bez pomocy nauczyciela. Dlatego też na zajęciach są prezentowane różne techniki i ćwiczenia, sprzyjające rozwojowi autonomii uczącego się (coraz częściej pomocne okazują się nowoczesne podręczniki do nauki języków obcych, wprowadzające elementy portfolio i nawiązujące do *Lifelong Learning*) i wypracowaniu własnego stylu uczenia się języka.

Na początku kursu określane są cele, ale również oczekiwania i potrzeby studentów. Angażujemy studentów do odpowiedzialnego podejmowania działań, by wspólnie:

- ustalić ich oczekiwania wobec nauczyciela i kursu,
- określić oczekiwania nauczyciela i przedstawić program nauczania obowiązujący w danej uczelni,
- wyznaczyć realistyczne cele i realne możliwości studentów,
- wynegocjować treść i formę zajęć oraz sposób oceniania.

Poza typowymi zajęciami, przygotowanymi na podstawie podręczników, prowadzimy również zajęcia, których głównym celem jest zwracanie uwagi studentów na sposoby uczenia się (np. słownictwa), prezentowanie wypracowanych przez nich sposobów nauki, jak i przedstawienie różnorodności technik i podkreślenie zindywidualizowanego stylu uczenia się.

Ponadto prowadzone są różne projekty, wymagające pracy indywidualnej i grupowej. Prace projektowe umożliwiają pełne wykorzystanie umiejętności (nie tylko językowych) każdego studenta. Czasami też tekst prowokuje do dyskusji, wtedy studenci przygotowują swoją opinię na temat poruszanego tematu. Innym razem wyszukują:

- artykułów w gazecie obcojęzycznej (np. *National Geographic, Anglorama*) na dany temat,
- powieści lub opowiadań w języku obcym (tzw. *readersów*), które chcemy przeczytać,
- konkretnych zagadnień z szeroko pojętego te-

matu kulturowego (np. brytyjska rodzina królewska),

a następnie opracowują ustną prezentację danej tematyki. Miłe widziane jest wtedy wzbogacenie wypowiedzi o plakat ilustrujący temat lub nawet prezentację multimedialną, gdyż nie należy koncentrować się tylko na języku mówionym, ale trzeba zachęcać studentów do pisania samodzielnych tekstów. Przygotowanie plakatu bądź prezentacji multimedialnej wymaga od studentów zaplanowania swojej wypowiedzi (tj. treści i konstrukcji), jak również wykorzystania innych umiejętności i zdolności (np. obsługi komputera, projektowania przestrzeni plakatu, krytycznego myślenia itp.). Widzimy wtedy, jakie umiejętności wynieśli ze szkoły, widoczne są ich braki i łatwo też wskazać obszary wymagające dodatkowej pracy.

Ukoronowaniem kursu jest projekt, który wymaga wykorzystania również wiedzy kierunkowej. Studenci socjologii, na przykład, przygotowują ankietę na temat dowolnego aspektu życia akademickiego, a następnie przeprowadzają ją wśród innych studentów. Uzyskują wtedy dane, które mogą wykorzystać do opracowania analizy wybranego zagadnienia, np. dotyczącego imprez uczelnianych, korzystania z biblioteki i czytelni, stołówki bądź pracowni komputerowych. Ankieta, prezentacja (coraz częściej multimedialna) oraz raport są oczywiście przygotowywane w języku obcym.

Nie ma wątpliwości, że każdy lektor przystosowuje różne techniki pracy do każdej grupy językowej, uwzględniając przede wszystkim różne profile studiów. Wykorzystuje też wiele ćwiczeń i technik pracy zespołowej (na zajęciach) oraz samodzielnych (poza szkołą), obszernie opisanych w wielu publikacjach. Warte przypomnienia są m.in.:

- wykorzystanie oryginalnych tekstów źródłowych, których tematyka interesuje studentów lub jest związana z kierunkiem studiów,
- negocjacja formy pracy semestralnej, np. test lub projekt,
- dyskusje poświęcone procesom uczenia się, formie zajęć i zmianom, które sprzyjałyby większej efektywności nauki,
- planowanie i organizowanie różnych drobnych projektów do wykonania na zajęciach (kon-

- strukcja własnych zadań na słownictwo, testy gramatyczne) lub w domu (krzyżówka, kwiz).
- prezentacje ustne przygotowane przez studentów na tematy wynegocjowane wspólnie z nauczycielem (np. na podstawie tematu omawianego na zajęciach lub tekstu naukowego),
 - samoocena (student sam ocenia swój postęp lub wykonanie ćwiczenia, studenci wzajemnie oceniają swoją pracę),
 - wprowadzanie technik sprzyjających refleksji i uwrażliwiających na różne strategie uczenia się (np. dzienniczki prowadzone przez studentów, kwestionariusze, wywiady bądź dyskusje),
 - gromadzenie materiałów dydaktycznych do samodzielnego wykorzystania przez studentów poza zajęciami (self-access centres),
 - wykorzystanie technik komputerowych (internet, poczta elektroniczna, programy multimedialne, prezentacje multimedialne).
- Aby wprowadzane techniki przyniosły zakładane cele, należy również pamiętać, by:
- nie wymuszać autonomii na studentach – zachować zasadę **dobrowolności**,
 - umożliwiać podejmowanie samodzielnej decyzji przez studenta – zasada **wyboru**,
 - umożliwiać wprowadzanie zmian na zajęciach uwzględniających potrzeby i zainteresowania studentów – zasada **elastyczności**,
 - kreować właściwe relacje między nauczycielem a studentami – zasada zapewniania **wsparcia i wspomagania**,
 - sprzyjać właściwym interakcjom na płaszczyźnie student-student – zasada **współpracy**.

Podsumowując, kształtowanie nawyków uczenia się przez całe życie zdecydowanie wpłynie na wzrost autonomii uczącego się języka obcego, jednocześnie przydatne okażą się te nawyki w przyszłej pracy zawodowej absolwenta do zdobywania nowych umiejętności (i to niekoniecznie z języka obcego). Może warto więc pamiętać, że jednym z celów tych 120 godzin lektoratowych

jest przypomnienie studentom, że studia to ostatni moment na nauczenie się, jak się uczyć i jak ponosić odpowiedzialność za swoją pracę.

Literatura:

- Darzycka B. (2001), *The wheel of learning in the context of the EFL classroom*, „IATEFL PL TDAL SIG Newsletter” 5: <http://www.iatefl.org.pl/sig/al/n5beata.html>.
- French D. (1999), *Learner Independence*, „IATEFL PL TDAL SIG Newsletter” 1: <http://www.iatefl.org.pl/sig/al/n1li.htm>.
- Gwiazda-Rzepecka B. (2000), *Autonomy in the classroom environment – work in progress*, „Network” 3/3, s. 32-35.
- Karpeta-Peć B. (2001), *Alternatywne formy uczenia się a proces autonomizacji uczniów na lekcjach języka obcego*, „Neofilolog”, 20, s. 64-72.
- Kierczak A. W., Darzycka B. (2001), *Teaching English via e-mail and the Internet*, „Network” 4/2, s. 19-25.
- Kierczak A. W., Darzycka B. (2001), *E-Mail and Internet in Teaching ESP*, w: J. Różański, Ł. Sułkowski (red.), „Rola komunikacji międzykulturowej w procesie integracji europejskiej”, Łódź: Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania, s. 346-354.
- Kuropatnicki A. (2000), *Setting up a self-access centre at medical university*, „Network” 3/2, s. 20-24.
- Lee I. (1998), *Supporting greater autonomy in language learning*, „ELT Journal” 52/4, s. 282-289.
- Matsumoto K. (1996), *Helping L2 learners reflect on classroom learning*, „ELT Journal” 50/2, s. 143-149.
- Morawski M. (2001), *Kultura w zarządzaniu organizacjami niedalekiej przyszłości*, w: J. Różański, Ł. Sułkowski (red.), „Rola komunikacji międzykulturowej w procesie integracji europejskiej”, Łódź: Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania, s. 88-92.
- Opałka B. (2002), *Dlaczego i jak wdrażać autonomię uczącego się na lektoracie?*, w: W. Wilczyńska (red.), „Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje”, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 88-93.
- Sargeant D., Wysokińska-Kubiak A. (1999), *Student Autonomy in English for Medical Purposes*, „IATEFL PL TDAL SIG Newsletter” 2, <http://iatefl.org.pl/sig/al/n2med-purp.htm>.
- Wiśniewska D. (2001), *Rola nauczyciela w kształtowaniu autonomii ucznia*, „Neofilolog” 20, s. 52-57.

(listopad 2009)

Zapraszamy na strony internetowe czasopisma: www.jows.ore.edu.pl
i strony internetowe Ośrodka Rozwoju Edukacji: www.ore.edu.pl

Materiały praktyczne

Marta Piątkowska¹
Turku



Jack O'Lantern – The true story

Na łamach *Języków Obcych w Szkole* kilkakrotnie pojawiały się scenariusze inscenizacji związanych z tradycją Halloween. Zainspirowana jednym z nich², przygotowałam scenariusz inscenizacji, oparty na motywach irlandzkiej legendy o Kubie, który przechrzył samego diabła. Przedstawienie zaprezentowali uczniowie klasy trzeciej Technikum o profilu technik informatyk w październiku 2009 r. w Zespole Szkół Technicznych w Turku z okazji sympozjum na temat Halloween. Mam nadzieję, że poniższy scenariusz posłuży jako źródło inspiracji dla nauczycieli języków obcych do realizacji podobnych przedsięwzięć.

■ Jack O'Lantern – The true story

Występują: Witch, Ghost, Devil, Jack, Bartender.

Dekoracje i rekwizyty:

- prezentacja multimedialna, zawierająca polską wersję scenariusza, wyświetlana jako napisy w trakcie przedstawienia,
- stary cmentarz – kilka nagrobków ze styropianu z opisami w języku angielskim, dwie plansze przedstawiające cmentarz na arkuszach szarego papieru, lampion zrobiony z rzepy, prześcieradło dla ducha,
- irlandzki pub – kufel, kilka pustych butelek, biała zapaska dla barmana, ściereczka, podkowa, krzyżyk, duża moneta, rogi i ogon dla diabła, dymnica,
- ogród – kilka gałęzi, gruszki wycięte z papieru do powieszenia na gałęziach, dwie plansze przedstawiające ogród na arkuszach szarego papieru,
- piekło – dwie plansze przedstawiające piekło na

- arkuszach szarego papieru, migające światełko,
- sznurek i klamerki do powieszenia plansz,
- magnetofon i płyta z nagranyymi dźwiękami: gwar z restauracji, groźna muzyka, śpiew ptaków, grzmot, pukanie do lochu, wyjący wiatr.
- charakteryzacje czarownicy, ducha, diabła i Kuby.

SCENE I

W tle dwie plansze przedstawiające cmentarz. Z boku stoją nagrobki. Przed planszami stoi krzesło, na którym siedzi uczennica przebrana za czarownicę i obiera rzepę. Słychać groźną muzykę. Na scenę wchodzi uczeń w stroju ducha.
Ghost: Hi Witch. What are you doing?

Witch: I'm making a jack o'lantern for the Halloween party.

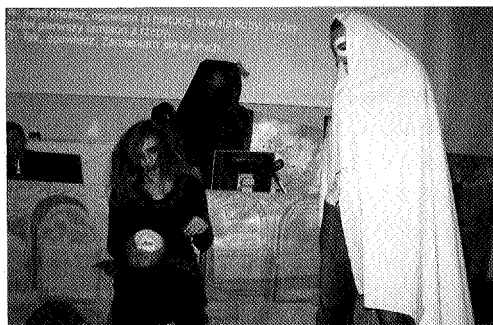
Ghost: But you need a pumpkin for that. By the way, what is it?

Witch: A turnip, you silly.

Ghost: But you don't make a jack o'lantern of a turnip.

Witch: Sure, we do. Did you know that the first jack o'lantern was actually made of a turnip?

Ghost: No way! Why not a pumpkin?



¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Technicznych im. gen. prof. S. Kaliskiego w Turku.

² A. Badowska (2008). *Once upon a time on Halloween*, „Języki Obce w Szkole” 3, s. 145-147.

Witch: Because there were no pumpkins in Ireland and the first jack o'lanterns were made there. Later the Irish took their turnip lanterns to America and there they started making them of pumpkins because they were softer to carve.

Ghost: Oh, I see.

Witch: If you want, I can tell you the story of Jack the blacksmith who made the first lantern.

Ghost: Please, tell me. I'm all ears.

Ghost i Witch schodzą razem ze sceny.

SCENE II

W irlandzkim pubie. Słychać gwar rozmów. Po lewej stronie obok plansz przedstawiających cmentarz stoją butelki. Obok stoi uczeń w stroju barmana i wyciera kufel. Z lewej strony na scenę wchodzi uczeń przebrany za Kubę (Jack). Kuba wygląda niechlujnie i porusza się chwiejnym krokiem. Jest kowalem – na szyi ma zawieszoną podkowę. Z kieszeni wystaje pusta butelka. Podchodzi do barmana.

Jack: Hi Tom, I'm so thirsty, can you give me a pint?

Bartender: Have you got any money, Jack? *Jack szuka pieniędzy w swoich kieszeniach, ale znajduje jedynie pustą butelkę i krzyżyk.*

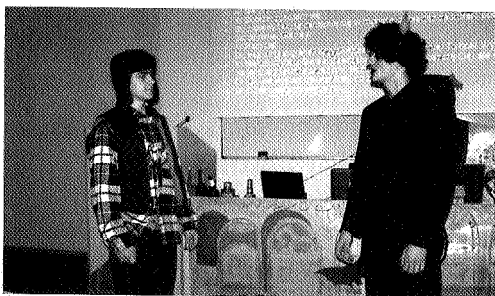
Jack: Nope. I think I've lost it.

Bartender: Yeah, right. Sorry, no pint then.

Jack: Please, it will be the last time, I promise.

Bartender: I said no (odpycha go). Go to hell, Jack.

Słychać odgłos grzmotu. Spośród dymu i piekielnych oparów po prawej stronie wyłania się uczeń w stroju diabła.



Devil: Has anyone spoke of hell?

Jack: I would give my soul for one last pint.

Devil (do widowni): I can see I've got a new client. Let's do it. *(do Kuby)* Hello Jack. How about a cold pint, my old friend? My treat.

Jack: Do I know you?

Devil: Sure, I'm the Devil, the Prince of Darkness.

Jack: And you will buy me a drink? Where's the catch?

Devil: You want to give your soul for the last pint so I'll buy it for you.

Jack: So I'll drink it and die?

Devil: Yes, according to the deal.

Jack (do widowni): I'm not ready to die, but I'm really thirsty. I need a trick *(mruga porozumiewawczo w stronę widowni. Następnie zwraca się do Diabła)*. Ok, I agree.

Devil: Here's the thing, I'll turn into a coin, so you can pay for your pint, and then you're mine. Ready?

Devil zamienia się w monetę – słychać odgłos grzmotu, pojawia się dym, Devil rzuca monetę do Jacka, a sam znika za dekoracjami. Jack łapie monetę, wyjmując z kieszeni krzyżyk, pokazuje go widowni, a następnie przykłada do niego monetę.

Jack: I've got you.

Devil: Hey, what is this? A cross? *(krzyczy)* Aaaaaaaa!

Let me go! It hurts! Let me go!

Jack: Not so fast, Devil. We have to make a deal. I will let you out, and you won't ask for my soul for the next year. Do you understand?

Devil: Yes, but let me go, will you? I'll do what you want. One year.

Jack podrzuca monetę. Słychać odgłos grzmotu, pojawia się dym. Devil wyskakuje zza dekoracji. Wzdryga się i otrzepuje z niewidzialnego pyłu.

Devil: Thanks, see you next year then.

Devil i Jack schodzą ze sceny: Devil na lewo, Jack na prawo.

SCENE III

Dźwięki groźnej muzyki. Na scenie pojawiają się Witch i Ghost. Podchodzą do plansz obrazujących cmentarz.

Ghost: This Jack was so clever.

Witch: He was unbelievable. He dared to trick the devil himself.

Ghost: But what happened next? Did the Devil come for Jack's soul the following year?

Witch: If you are curious, listen carefully.

Wychodzą.

SCENE IV

Ogród znajduje się po prawej stronie sceny. Słychać śpiew ptaków. Jack spaceruje po ogrodzie. Sięga po gruszkę wiszącą na drzewie. Wśród dymu i odgłosu grzmotu pojawia się Devil.



Devil: Hello Jack. Long time, no see.

Jack: Oh, hi, it's you. What brings you here, Devil?

Devil: It's you. Your soul, actually.

Jack: Oh, now I remember (*do widowni*). Not again.

I need to come up with something quickly (*zwracając się do Diabła*) There's no rush, I'm yours anyway, so let's have a sweet juicy pear and then we'll set off. Look! There are pretty ones at the top of that pear tree. I'm too short. I can't reach them. Why don't you get them? You are almighty. You can do whatever you want.

Devil: Of course, I can. Watch me!

Devil wspina się na gruszę, w tym czasie Jack rysuje lub odślania krzyż narysowany na pniu drzewa.

Devil: Hm, something's wrong. Oh no, not again! What have you done, you fool? I can't get down. You will regret it!

Jack: There's one condition, I'll let you go if you give me ten more years. Then I'm yours.

Devil: How dare you bargain with me?

Jack: You've got no choice.

Devil: Ok, you have my word.

Jack zastania krzyż narysowany na pniu. *Devil* schodzi z drzewa.

Jack: So see you in ten years.

Jack i *Devil* wychodzą.

SCENE V

Dźwięki groźnej muzyki. Na scenie pojawiają się Witch i Ghost. Podchodzą do plansz obrazujących cmentarz.

Ghost: You must be joking! He tricked the devil twice? I don't believe it.

Witch: Believe it or not, but his good luck was over sooner than he had expected.

Ghost: What do you mean?

Witch: Poor Jack died the next year. Saint Peter didn't let him enter Heaven because he had been a drunkard and daredevil. He told him to go to hell.

SCENE VI

W piekle. Plansze przedstawiające piekło wiszą obok ogrodu. Słychać groźną muzykę. Wchodzi Jack, słychać odgłos pukania do drzwi lochu.

Devil: Who's there?

Jack: It's me, Jack. I know I'm too early but life is life. May I come in?

Devil: No, I don't want you here.

Jack: Why not? I kept my promise and here I am. Let me in!

Devil: Sorry, my friend. I won't let you in. You might spread the word about how you tricked me twice and all Hell will laugh at me. I can't risk it. So go away!

Jack: This must be some kind of a joke! They didn't want me in Heaven and they were right. They don't want me in Hell either and I don't understand that. Where should I go?

Devil: Wherever you want.

Jack: But it's so dark out there.

Devil: Well, you weren't so bad, after all. Here you are (*rzuca Jackowi płonący węgielek – migającą lampkę*).

Now, go away and never come back.

Devil wychodzi. *Jack* znajduje na podłodze lampion z rzepty przygotowany przez *Witch*, wkłada do niego lampkę i schodzi na widownię, oświetlając sobie drogę lampionem. *Słychać odgłos wyjącego wiatru.*

SCENE VII

Na scenie pojawiają się Witch i Ghost. Podchodzą do plansz obrazujących cmentarz.

Witch: This is the whole story.

Ghost: Poor Jack, where did he go?

Witch: He came back to earth and wanders with his lantern looking for home.

Ghost: All the time?

Witch: Yes, all the time. He will never find peace. So you can still see him as he walks around the world.

Ghost: You must be joking! You want to scare me because it's Halloween.

Witch: I'm not joking. Look!

Witch wskazuje na *Jacka*, który wraca z widowni na scenę.

Jack: Hello there, Happy Halloween!

Ghost krzyczy i uciekając ze sceny zrzuca prześcieradło.

Aktorzy wracają na scenę i kłaniają się.

(listopad 2009)

Sprawozdania

Agnieszka Pietrzak¹
Warszawa

Języki integrują! Europejski Dzień Języków w Warszawie – edycja 2010, 2009

Lekcje i warsztaty w kilkunastu językach europejskich, wielojęzyczna konferencja, występy artystyczne, gra miejska i festiwal filmowy – to główne atrakcje tegorocznego Europejskiego Dnia Języków w Warszawie. Święto wielojęzycznej Europy zaczyna się 24 września.

Europejski Dzień Języków został ustanowiony przez Radę Europy już w 2001 r.² Oficjalnie święto przypada 26 września i służy promocji nauki języków obcych oraz bogactwa kulturalnego Europy. Hasło tegorocznego Europejskiego Dnia Języków: *Języki integrują*, nawiązuje do obchodów Europejskiego Roku Walki z Ubóstwem i Wykluczeniem Społecznym.

Wydarzenia warszawskiego Europejskiego Dnia Języków zapowiadają się ciekawie. W piątek, 24 września, w Bibliotece Publicznej m.st. Warszawy na Pradze-Południe nauczyciele i uczniowie warszawskich szkół będą mogli uczestniczyć w warsztatach i lekcjach pokazowych dotyczących nauki języków obcych. Dla kinomanów organizatorzy Europejskiego Dnia Języków przygotowali przegląd filmów z różnych zakątków Europy. Projekcje w Etnokinie rozpoczyna się również w piątek. W sobotę, 25 września, pasjonaci nauki języków będą rozwiązywać zagadki językowe, uczestnicząc w grze miejskiej rozgrywanej na terenie Warszawy.



Kulminacyjnym punktem programu będą obchody na Uniwersytecie Warszawskim 27 września. Tego dnia w Bibliotece Uniwersytetu Warszawskiego na Krakowskim Przedmieściu odbędzie się konferencja *Komunikacja międzykulturowa: Języki integrują*. Zgromadzi ona międzynarodową grupę

specjalistów zajmujących się zagadnieniem wielojęzyczności. A wszyscy zainteresowani będą mogli wziąć udział w warsztatach metodycznych i lekcjach pokazowych języków obcych, w tym również języków egzotycznych, takich jak japoński i chiński. Odbędą się również zajęcia z języka migowego i języka polskiego jako obcego. Do wyboru jest ponad czterdzieści lekcji. W tym czasie na uniwersyteckim kampusie wystąpią międzynarodowe grupy muzyczne, taneczne i teatralne m.in. rosyjski chór i dzieci z polsko-francuskiego przedszkola La Fontaine. Uczestnicy obchodów Europejskiego Dnia Języków będą mogli zapoznać się z ofertą kursów językowych i europejskich programów edukacyjnych oraz otrzymają bezpłatne materiały promocyjne, które będą wystawione na stoiskach Instytutów Kultury, Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji i Przedstawicielstwa Komisji Europejskiej.

Tegoroczne obchody Europejskiego Dnia Języków przygotowuje Stowarzyszenie Narodowych

¹ Autorka pracuje w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w Warszawie.

² Zob. „Języki Obce w Szkole” 2/2001, s. 1-6.

Instytutów Kultury EUNIC we współpracy z Przedstawicielstwem Komisji Europejskiej, Fundacją Rozwoju Systemu Edukacji, Uniwersytetem Warszawskim oraz Biurem Edukacji Urzędu Miasta st. Warszawy.

Wstęp na wszystkie wydarzenia będzie bezpłatny – część wydarzeń wymaga wcześniejszej rejestracji online. Szczegółowe informacje na temat obchodów Europejskiego Dnia Języków w Warszawie znajdują się na stronie www.edj.org.pl. Na internautów czeka również konkurs z atrakcyjnymi nagrodami – wystarczy nagrać ciekawy film telefonem komórkowym – szczegóły są podane na stronie www.

Obchody Europejskiego Dnia Języków zostały objęte patronatem honorowym J.M. Rektor Uniwersytetu Warszawskiego profesor Katarzyny Chałasińskiej-Macukow, a także Minister Edukacji Narodowej Katarzyny Hall, Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego profesor Barbary Kudryckiej oraz Prezydent m. st. Warszawy Hanny Gronkiewicz-Waltz.

● Ramowy program Europejskiego Dnia Języków 2010 w Warszawie

20 – 24 września

- Pokazy filmów europejskich w Rosyjskim Ośrodku Nauki i Kultury.

24 września

- Przegląd filmów europejskich w Etnokinie,
- lekcje pokazowe języków obcych i warsztaty w Bibliotece Publicznej m. st. Warszawy na Pradze-Południe.

25 września

- Gra miejska.

27 września

- Konferencja *Komunikacja międzykulturowa: Języki integrują* – Uniwersytet Warszawski,
- lekcje pokazowe języków obcych, języka polskiego jako obcego i języka migowego, warsztaty metodyczne dla nauczycieli – Uniwersytet Warszawski,
- występy międzynarodowych grup tanecznych, teatralnych i muzycznych, konkursy na scenie – kampus Uniwersytetu Warszawskiego,
- stoiska informacyjne organizatorów EDJ – kampus Uniwersytetu Warszawskiego na Krakowskim Przedmieściu.

■ Europejski Dzień Języków w Warszawie

● Podsumowanie edycji 2009



Brytyjski spektakl dla dzieci Lippy & Messy, polsko-niemiecki koncert Anny Nova, portugalskie fado, włoski jazz – to tylko kilka z wielu atrakcji, jakie czekały na gości odwiedzających 24 września 2009 r. warszawskie Złote Tarasy. Odbyły się tam obchody Europejskiego Dnia Języków przygotowane przez Stowarzyszenie Narodowych Instytutów Kultury EUNIC we współpracy z Przedstawicielstwem Komisji Europejskiej, Fundacją Rozwoju Systemu Edukacji, Biurem Edukacji Urzędu Miasta oraz Centrum Handlowym Złote Tarasy.

Obchody Europejskiego Dnia Języków zostały objęte patronatem honorowym Minister Edukacji Narodowej Katarzyny Hall oraz Prezydent m.st. Warszawy Hanny Gronkiewicz-Waltz. Organizowane po raz czwarty w Polsce obchody miały szczególne znaczenie ze względu na wprowadzany w polskich szkołach od września 2009 r. obowiązek nauki drugiego języka obcego.



Messy uczy dzieci angielskich słówek.

Już od godz. 10.00 zgromadzone dzieci wysłuchały bajek prezentowanych przez znakomite-

go narratora Krzysztofa Dynowskiego. Później na scenę wkroczyły maluchy z polsko-francuskiego przedszkola La Fontaine, by opowiedzieć i zaśpiewać bajki po francusku. Najmłodszy uczestnicy uczyli się również nowych angielskich słówek wraz z Lippy, Messy i Wizy, bohaterami znanego edukacyjnego serialu telewizyjnego.

W oficjalnym otwarciu Europejskiego Dnia Języków wzięli udział Krystyna Szumilas, sekretarz Stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej, Włodzimierz Paszyński, wiceprezydent m.st. Warszawy, Marie-Therese Duffy-Haeusler, dyrektor Przedstawicielstwa Komisji Europejskiej w Polsce, a także ambasadorowie i przedstawiciele instytucji kultury czternastu państw europejskich. Wszyscy oficjalni goście wygłosili krótkie powitania w swoich językach narodowych. W Złotych Tarasach rozbrzmiewał więc polski, duński, włoski, rosyjski, portugalski, irlandzki i wiele innych języków.



Oficjalni goście Europejskiego Dnia Języków.

W drugiej części Dnia Języków na uczestników czekała prawdziwa podróż przez Europę, m.in. koncert Matildy Cid, śpiewającej tradycyjne pieśni portugalskie fado, występ estońskiego zespołu folkowego RO:TORO oraz włoskiego jazzmana i mistrza gitary Luca Nostro, a także pokaz i nauka tańców greckich i cypryjskich. Ponadto przez cały dzień trwa konkurs europejski z atrakcyjnymi nagrodami. Przewodnikiem tej podróży po Europie był prezenter Telewizji Polskiej Radosław Brzózka, który doskonale nawiązał kontakt z młodymi ludźmi.

Przez cały dzień działały także stoiska informacyjne, gdzie każda zainteresowana osoba mogła otrzymać bezpłatne materiały i publikacje. Instytuty Kultury prezentowały bogatą ofertę kursów językowych, a pracownicy Fundacji udzielali informacji na temat programów edukacyjnych Unii Europejskiej.

Drugi dzień wielkiego święta języków odbył się w Bibliotece Publicznej przy ul. Meissnera w Warszawie. Dzieci miały ponownie szansę obejrzeć przedstawienie przygotowane przez ich rówieśników z polsko-francuskiego przedszkola La Fontaine.



Publiczność Europejskiego Dnia Języków, Biblioteka Publiczna przy ul. Meissnera w Warszawie.

Ogromnym zainteresowaniem cieszyły się także lekcje pokazowe języków europejskich – niemieckiego, angielskiego, ale także tych bardziej „egzotycznych” – greckiego, estońskiego i portugalskiego. Wszyscy zainteresowani otrzymali bezpłatne materiały informacyjne dotyczące możliwości nauki języków, a także programów edukacyjnych Unii Europejskiej, wspierających edukację językową. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji zorganizowała także warsztaty o programie Comenius, eTwinning i European Language Label.

Europejski Dzień Języków, zorganizowany z rozmachem, tak jak te warszawskie, i skromniej, jak w wielu szkołach w Polsce, jest doskonałą okazją do przypomnienia, że trudno jest funkcjonować w dzisiejszym świecie bez znajomości języków i kultur, w którym są one osadzone, a ich poznawanie może być naprawdę fascynujące.

(czerwiec 2010)

Dorota Maro, Ewa Norejko-Fornalczyk¹
Dąbrowa Górnicza



Europa da się kochać

Nasza szkoła – III Liceum Ogólnokształcące im. Lucjana Szenwalda w Dąbrowie Górniczej – od sierpnia 2008 roku wspólnie ze szkołami partnerskimi z Litwy, Bułgarii, Grecji i Słowacji realizuje Wielostronny Partnerski Program Comenius LLP: *Europa da się kochać* i jest koordynatorem całego projektu². Projekt stworzyliśmy w celu odkrycia i pokochania Europy oraz promocji naszych krajów. Podczas jego realizacji poznajemy kulturę, historię, walory turystyczne, przyrodę, osobliwości, systemy edukacyjne oraz codzienne życie w krajach partnerskich. W naszym projekcie poruszamy tematy bliskie młodym ludziom. Mamy możliwość promocji krajów ojczystych, naszych regionów, miast i szkół oraz doskonalenia umiejętności językowych. Uczniowie czynią to, kontaktując się ze swoimi rówieśnikami drogą mailową, wysyłając smsy oraz prowadząc rozmowy telefoniczne. Swoje umiejętności językowe doskonałą też wykonując prezentacje, foldery oraz plakaty i kolaże. Często muszą przy tym korzystać z obcojęzycznych stron internetowych lub czasopism. Najlepszym sprawdzianem umiejętności jest jednak żywy kontakt z językiem podczas naszych wspólnych spotkań oraz prezentowanie swoich prac. Podczas realizacji zadań projektu uczymy się szacunku i tolerancji wobec innych grup społecznych, narodów, religii, osób niepełnosprawnych. Nasz projekt to także okazja do uczenia międzykulturowego, pracy nad wspólnymi tematami, poszerzania wiedzy, zbierania nowych doświadczeń a przede wszystkim do zawarcia europejskich przyjaźni.

We wszystkich szkołach przeprowadziliśmy konkursy na najlepsze prezentacje multimedialne

na temat szkół partnerskich, konkursy plastyczne *Moja szkoła, moje miasto, mój region* oraz gry terenowe po naszych miastach *Śladami historii i współczesności*. W naszym projekcie nie zabrakło również miejsca na sport – wycieczki rowerowe i piesze po najbliższej okolicy.

Efektami naszej współpracy są między innymi liczne filmy, prezentacje i plakaty promujące nasze szkoły, miasta i regiony. Autentyczne materiały, którymi się wymieniamy, są dla nas cennym i wiarygodnym źródłem wiedzy. Dzięki nim możemy przyczynić się do promocji naszej szkoły, miasta i regionu oraz poznać kraje europejskie, z którymi współpracujemy. Najwięcej doświadczeń i przeżyć dostarczają nam wspólne spotkania w międzynarodowej grupie.

Spotkanie w Bułgarii z rówieśnikami z kilku krajów europejskich było niezapomnianym przeżyciem i dostarczyło wielu wspaniałych wrażeń. Poznaliśmy osobliwości miast: Gorna Orjahovitsa, Veliko Tynovo, posadziliśmy drzewo w centrum miasta, mieliśmy okazję poznać warunki, w jakich żyje i pracuje bułgarska młodzież, poznaliśmy bułgarski folklor, uczestniczyliśmy w przygotowaniach i degustacji bułgarskich potraw, zrobiliśmy mnóstwo zdjęć a przede wszystkim zawarliśmy międzynarodowe przyjaźnie.

W Centrum Informacji Europejskiej w Miejskiej Bibliotece Publicznej w Dąbrowie Górniczej można było obejrzeć wystawę *Bułgaria – kraj róż*, przygotowaną przez uczniów III LO. Nasza wystawa odniosła sukces i cieszyła się dużym zainteresowaniem. Można się było z niej dowiedzieć między innymi o historii, przyrodzie, kulturze

¹ Autorki są nauczycielkami języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Dąbrowie Górniczej.

² Szkołami partnerskimi są: Średnia Szkoła Ogólnokształcąca „Georgi Ismirliiev” Gorna Orjahovica (Bułgaria), Gymnasium Lefkonas/Serron Serres (Grecja), Średnia Szkoła Ogólnokształcąca Košice-Barca (Słowacja) i Średnia Szkoła Ogólnokształcąca Kėdainiai (Litwa).

i tradycji tego bałkańskiego kraju. Zwiedzający podziwiali wykonane przez naszych uczniów maski kukeri, marteniczki i surwaczki. Multimedialne prezentacje o Bułgarii i naszym spotkaniu w Gorna Oryahovitsa i Veliko Tŕnovo uatrakcyjniły wystawę, a zwiedzającym przybliżyły ten kraj.

W marcu 2009 r. spotkaliśmy się z młodzieżą z naszych czterech szkół partnerskich w Grecji w miejscowości Lefkonas oddalonej ok. 60 km od Salonik. Pobyt rozpoczął się wizytą w naszej greckiej szkole partnerskiej. Mogliśmy obejrzeć szkołę i porozmawiać z grecką młodzieżą. Wizyta przedstawicieli czterech krajów (Polski, Bułgarii, Litwy i Słowacji) miała również duże znaczenie w Prefekturze Serres. Do tej pory nie zanotowano jednoczesnej współpracy w programie Comenius pięciu krajów. Podczas naszego pobytu w Grecji mogliśmy zwiedzić osobliwości miasta Serres, w którym mieszkaliśmy. Nasi gospodarze zorganizowali dla nas kilka wycieczek: do jaskini Alistrati, nad Morze Egejskie oraz nad jezioro Kerkini. Mogliśmy podziwiać piękne greckie krajobrazy. Natomiast podczas zajęć w międzynarodowych grupach doskonaliliśmy swoje umiejętności językowe i artystyczne. Nauczyliśmy się także kilku zwrotów w języku greckim oraz greckich piosenek. Trudno było nam się pożegnać. Dzięki spotkaniu w Grecji mogliśmy poznać grecką kulturę, historię, walory turystyczne i osobliwości tego kraju. Podczas spotkania w Grecji zaprzyjaźniliśmy się z rówieśnikami z Europy i przez cały czas utrzymujemy z nimi kontakty.

Piosenkę *Liebe ist alles – Miłość jest wszystkim* zespołu Rosenstolz wybraliśmy na hymn naszego projektu. Chodzi nam przecież o poszanowanie inności państw europejskich, tolerancję i wzajemną miłość, a projekt stworzyliśmy wspólnie w języku niemieckim. Mamy również wybraną w drodze konkursu maskotkę projektu, zaprojektowaną i wykonaną przez uczennicę naszej szkoły: Klaudię Łonak.

Gospodarzem kolejnego spotkania była szkoła partnerska ze Słowacji. Uczniowie twórczo spędzali czas podczas licznych gier językowych i tworzenia wspólnego kolażu. Odbyły się dwie wycieczki: w Wysokie Tatry nad jezioro Strbske

Pleso, do zamku obronnego Zipser Burg, do Ochtańskiej Jaskini Aragonitowej oraz do zamku Betliar. Podczas pożegnalnego spotkania uczniowie ze Słowacji zaprezentowali stroje, taniec i pieśni folklorystyczne swojego kraju. Mielśmy możliwość skosztowania potraw regionalnych, poznania kultury naszego południowego sąsiada, zaprezentowania pomników przyrody naszego kraju, doskonalenia umiejętności językowych, poznania szkoły partnera oraz zaprzyjaźnienia się z rówieśnikami z czterech państw europejskich.

W październiku 2009 r. znów spotkaliśmy się w międzynarodowym składzie, tym razem w Kiejdanach na Litwie, gdzie wraz z gospodarzami oraz gośćmi z Bułgarii, Słowacji i Grecji poznawaliśmy pomniki kultury naszych krajów oraz zwyczaje naszych partnerów. Po oficjalnym przywitaniu zwiedziliśmy szkołę naszych litewskich przyjaciół oraz poznaliśmy uczestników projektu ze wszystkich krajów partnerskich. Odbyliśmy wycieczkę po mieście i złożyliśmy wizytę w ratuszu, gdzie zostaliśmy serdecznie przyjęci przez burmistrza. Na wieczornym spotkaniu pracowaliśmy nad projektem. Między prezentacjami mieliśmy okazję podziwiać występy szkolnych zespołów artystycznych oraz wziąć udział w grach językowych. Następnego dnia zwiedziliśmy Kowno i osobliwości miasta: Muzeum Diabła, Muzeum Niewidomych, Stare Miasto, Akropolis. Po powrocie do szkoły na wieczornym spotkaniu uczestników próbowaliśmy tradycyjnych potraw litewskich. Także litewski zespół ludowy dostarczył niezapomnianych wrażeń prezentując muzykę i tańce narodowe oraz wciągając uczestników do zabawy. Następnego dnia odbyła się wycieczka do Troków – poprzedniej stolicy Litwy, gdzie zwiedziliśmy zamek wybudowany w 14-15 wieku przez wielkiego księcia litewskiego Kiejstuta i jego syna Witolda. Druga część wycieczki obejmowała zwiedzanie obecnej stolicy Litwy – Wilna. Zobaczyliśmy Basztę Giedymina, która została wzniesiona na Górze Zamkowej w 1409 r. za panowania księcia Witolda, Plac Katedralny z Katedrą Wileńską, Stare Miasto oraz Ostrą Bramę. W ostatnim dniu pobytu wzięliśmy udział w lekcjach języka litewskiego, historii, sztuki i muzyki. Poznaliśmy narodowe litewskie instru-

menty muzyczne, oraz uczestniczyliśmy w zajęciach warsztatowych, pracując nad papierusem w międzynarodowych grupach oraz przygotowując pamiętki dla pozostałych uczestników. Rozstanie było trudne, ponieważ zawarliśmy wiele przyjaźni.

W kwietniu 2010 r. gościliśmy naszych przyjaciół z czterech europejskich państw w naszym kraju. Nasi uczniowie przywitani gości piosenkami w językach krajów partnerskich oraz wielojęzyczną inscenizacją *Czerwony Kapturek po europejsku*. Na lekcji geografii przybliżyliśmy gościom nasze miasto i nasz region. Szczególną uwagę poświęciliśmy sławnym osobom w naszych krajach. Życie i muzykę Fryderyka Chopina nasi goście poznali dzięki profesjonalnym muzykom Agencji Artystycznej Violino Małgorzaty Łazowskiej. Zaprezentowaliśmy i zatańczyliśmy w międzynarodowej grupie nasz narodowy taniec – polonez, przeprowadziliśmy gry językowe, śpiewaliśmy karaoke. Nasi goście spróbowali również naszych regionalnych potraw. Wspólnie zwiedziliśmy zażytkową kopalnię soli w Wieliczce, Muzeum Auschwitz, gdzie mieścił się hitlerowski obóz zagła-

dy, natomiast w Krakowie zwiedziliśmy Katedrę na Wawelu, Zamek Królewski, Sukiennice i Stare Miasto. Oczywiście nie zapomnieliśmy o naszym mieście. Historię miasta i regionu poznali nasi goście dzięki wizycie w Miejskim Muzeum SztYGarka i w Kopalni Ćwiczebnej. Nasi uczniowie wcielili się w role obcojęzycznych przewodników. W grze terenowej po Dąbrowie Górnicy uczniowie w małych międzynarodowych grupach mieli odnaleźć osobliwości naszego miasta i uzyskać informacje o tych miejscach. Było to dodatkową możliwością nauki nowych słów w każdym z języków krajów partnerskich oraz pogłębiło wiedzę uczestników projektu. Okazją do wzbogacenia swojej wiedzy i doskonalenia umiejętności językowych były również lekcje chemii, wychowania fizycznego i sztuki.

Zawiązane przyjaźnie międzynarodowe zarówno między uczniami, jak i nauczycielami uczestniczącymi w projekcie, są kontynuowane. Dzięki możliwościom, jakie daje nam program Comenius poznajemy Europę i już teraz wiemy, że Europa na pewno da się kochać.

(grudzień 2009)

Barbara Będkowska¹
Jastrzębie Zdrój



Refleksje z kursu CLIL

O programie Comenius – jednym z elementów programu *Uczenie się przez całe życie* słyszała większość nauczycieli, ale też większości wydaje się, że nie sprostają formalnościom związanym z wypełnieniem wniosku, którego akceptacja przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE) gwarantuje otrzymanie grantu na wyjazd zagraniczny (na kurs językowy, metodyczny itp.). Warto jednak trochę się zmobilizować, bo w prakty-

ce wypełnienie formularza zgłoszeniowego nie jest tak skomplikowane, jak to się wydaje na początku, a w razie wątpliwości pomocne wskazówki można uzyskać na stronie www.comenius.org.pl.

Mój wniosek został zaakceptowany przez FRSE i dzięki otrzymanemu grantowi spędziłam dwa tygodnie na Uniwersytecie Kent w Canterbury, w Wielkiej Brytanii. Byłam uczestniczką kursu

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego i biologii w Zespole Szkół nr 2 w Jastrzębiu Zdroju oraz biologii i biologii w języku angielskim w Gimnazjum nr 6 w Zespole Szkół nr 1 w Jastrzębiu Zdroju (oddziały dwujęzyczne).

Teaching other Subjects through English – CLIL zorganizowanego przez Pilgrims i prowadzonego przez znakomitą specjalistkę, autorkę publikacji pod tym samym tytułem – Sheelagh Deller.

Uczę języka angielskiego i biologii w szkołach ponadgimnazjalnych, od trzech lat prowadzę także nauczanie biologii w języku angielskim w gimnazjum. CLIL (*Content and Language Integrated Learning*²) – czyli zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe powstało jako odpowiedź na jeden z wymogów Unii Europejskiej mówiący o tym, że każdy obywatel UE będzie musiał posługiwać się oprócz swojego języka ojczystego dwoma innymi językami Wspólnoty. Wiele krajów Europy, aby sprostać temu wymaganiu, wprowadziło zintegrowane nauczanie przedmiotu i języka obcego. Także w Polsce powstały szkoły z oddziałami dwujęzycznymi, chociaż oferta kursów i szkoleń przygotowujących nauczycieli do tego typu pracy jest bardzo uboga. Z tego właśnie powodu zdecydowałam się na wybór spośród wielu propozycji Pilgrims tego właśnie kursu. Chciałam nie tylko rozwinąć się językowo, ale przede wszystkim lepiej przygotować się do nauczania biologii w języku angielskim.

Uczestnikami kursu było 19 nauczycieli różnych przedmiotów z Hiszpanii, Włoch i Austrii. Byłam jedyną reprezentantką Polski. Nie wszyscy z kursantów byli jednocześnie nauczycielami języka angielskiego, toteż poziom znajomości języka był różny, ale na tyle dobry, że komunikacja przebiegała bez większych zakłóceń. Większość uczestników prowadziła już nauczanie przedmiotowo-językowe, ale byli też i tacy, którzy przyjechali na kurs, żeby się do tego typu pracy dopiero przygotować. Zajęcia obowiązkowe odbywały się w trzech półtoragodzinnych sesjach i dotyczyły głównie takich zagadnień, jak:

- różnice między nauczaniem tradycyjnym a CLIL,
- słownictwo przydatne na lekcji CLIL,
- dobór ćwiczeń dla uczniów z różnymi typami inteligencji (*multiple intelligences*),
- VAK (*visual, auditory, kinesthetic*) – nauka przez różne kanały sensoryczne,

- użycie języka obcego i rodzimego w nauczaniu zintegrowanym,
- praca w grupie na lekcji CLIL,
- stosowanie odpowiednich źródeł i materiałów do prowadzenia nauczania zintegrowanego,
- specyficzne słownictwo w nauczaniu przedmiotów ścisłych.

Przede wszystkim zaś każda sesja była prezentacją różnych metod, ćwiczeń, technik, których wykorzystanie w nauczaniu dwujęzycznym powoduje, że studenci nie tylko pogłębiają wiedzę z przedmiotu, ale także są wewnętrznie zmotywowani do nauki języka obcego. Zajęcia miały przede wszystkim charakter ćwiczeniowy, co pozwalało nam od razu na praktyczne wykorzystywanie wiedzy teoretycznej. Kulminacyjnym punktem kursu było zaprezentowanie przez każdego minilekcji, w trakcie której mieliśmy na przykładzie wybranej przez nas jednostki lekcyjnej (lub jej części) zastosować poznane metody i techniki pracy. Prezentacje były potem szczegółowo omawiane przez S. Deller i całą grupę, a celem tych omówień było usprawnienie naszego warsztatu pracy. W trakcie kursu do naszej dyspozycji była dobrze zaopatrzona biblioteka, internet, kserograf itp., a S. Deller chętnie spędzała przerwy na lunch, wyjaśniając nurtujące nas problemy i wątpliwości.

Na zajęciach pracowaliśmy głównie w parach lub w grupach. Czasami były to grupy przedmiotowe (uczący tego samego przedmiotu), częściej jednak stanowiliśmy zespoły zupełnie przypadkowe, wybrane na podstawie jakiegoś kryterium wprowadzonego przez S. Deller. Ciągła rotacja „współpracowników” spowodowała, że wszyscy kursanci szybko się poznali i polubili. Stanowiliśmy jako całość bardzo zgrany zespół, który nie tylko spędzał czas razem na zajęciach, ale wspólnie zwiedzał Canterbury i okolice. Niewątpliwą zaletą przebywania przez cały czas w tej międzynarodowej grupie była konieczność posługiwania się językiem angielskim, czego nie doświadczają uczestnicy kursów, na których Polacy stanowią liczną grupę.

² Przypominamy, że CLIL to temat naszego numeru specjalnego w roku 2010 (red.).

Warto wspomnieć, że kursy organizowane przez Pilgrims nie kończą się zajęciami obowiązkowymi. Wszyscy, którzy w godzinach popołudniowych i wieczornych mieli chęć na dalsze kształcenie lub po prostu na spędzenie czasu w ciekawy sposób bez opuszczania kampusu, mogli wziąć udział w różnorodnych zajęciach począwszy od kreatywnego pisania bądź wstępu do *Romea i Julii*, a skończywszy na nauce salsy, tai-chi lub bębnieniu na afrykańskich bębnach. Często problemem był wybór zajęć, bo propozycje były niepowtarzalne.

Dwa tygodnie spędzone na Uniwersytecie w Kent we wspaniałej atmosferze, w międzynarodowym towarzystwie studentów i wykładowców, nie tylko pozwoliły na zawarcie wielu przyjaźni, „doszlifowanie” angielskiego, wzbogacenie warsztatu pracy, zwiedzenie kawałka Anglii, ale przede wszystkim zmotywowały mnie do dalszej pracy pedagogicznej. Zachęcam więc wszystkich wahających się nauczycieli do skorzystania z szansy wyjazdu na kurs z programu *Uczenie się przez całe życie – Comenius – Mobilność Szkolnej Kadry Edukacyjnej*.
(sierpień 2009)

Ewa Brdak¹
Warszawa



Moje wielkie amerykańskie doświadczenie – program dla nauczycieli *Teaching Excellence and Achievement*

W okresie 1.02–23.03.2010 r. uczestniczyłam w programie *Teaching Excellence and Achievement* zorganizowanym wspólnie przez Biuro ds. Edukacji i Kultury Departamentu Stanów Zjednoczonych, polsko-amerykańską Komisję Fulbrighta oraz międzynarodową organizację IREX (International Research and Exchanges Board).

Teaching Excellence and Achievement Program (TEA) jest przeznaczony dla nauczycieli języka angielskiego, nauk społecznych, przedmiotów ścisłych oraz matematyki, którzy uczą w różnych typach szkół ponadpodstawowych. Wyjazdy odbywają się w dwóch turach: wiosną (luty – marzec) i jesienią (wrzesień – październik). W 2010 r. do Stanów Zjednoczonych może pojechać ok. 200 nauczycieli z całego świata (28 państw z Europy, Azji i Afryki). Stypendium pokrywa wszystkie koszty związane z udziałem w programie, z dojazdami na rozmowę kwalifikacyjną

w ambasadzie danego kraju. Zapewnione są m.in. test językowy, wiza J-1 na okres pobytu, wydatki na dojazd na lotnisko, przelot w obie strony, zakwaterowanie, wyżywienie, ubezpieczenie oraz wydatki na pomoce naukowe.

Program obejmuje zajęcia i trening w zakresie metodologii nauczania języka angielskiego i przedmiotów ścisłych, planowania zajęć, strategii nauczania oraz zajęć z zastosowaniem technologii informacyjnej. Zorganizowane są dwutygodniowe praktyki w amerykańskiej szkole średniej, wizyty w innych lokalnych szkołach, organizacjach pozarządowych, jak również wycieczki. Po zakończeniu programu uczestnicy mogą ubiegać się o możliwość goszczenia w swoich szkołach nauczyciela amerykańskiego przez dwa tygodnie wiosną lub latem następnego roku.

W celu ubiegania się o stypendium należy złożyć aplikację w Ambasadzie Amerykańskiej

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w X Liceum Ogólnokształcącym im. Królowej Jadwigi w Warszawie.

w terminie wyznaczonym przez IREX² (dla polskich kandydatów na wyjazd w 2010 r. był to 27.04.2009 r.). Komisja dokonuje oceny i selekcji kandydatów, a następnie wybraną grupę zaprasza do Ambasady Amerykańskiej na rozmowę kwalifikacyjną oraz test TOEFL.

Polska uczestniczyła w programie po raz pierwszy. Do wyjazdu w terminie luty – marzec 2010 r. zakwalifikowały się cztery osoby z różnych części naszego kraju. Zostaliśmy przydzieleni do trzech uniwersytetów stanowych: w Chico, Kalifornia; Lincoln, Nebraska oraz w Tampie, Floryda. Konferencja inauguracyjna odbyła się w Waszyngtonie DC, gdzie zapoznano nas ze szczegółowymi zasadami programu. Przewidziano też wykłady o międzykulturowości w edukacji oraz pracę w grupach, w których dzieliliśmy się informacjami o naszych szkołach i systemach edukacyjnych poszczególnych krajów.

Miałam przyjemność zostać studentką Uniwersytetu Południowej Florydy w Tampie (University of South Florida, USF). Grupa liczyła 24 nauczycieli z 12 krajów: Argentyny, Bangladeszu, Dominikany, Egiptu, Estonii, Indii, Kazachstanu, Łotwy, Polski, Rosji, Ukrainy oraz Senegal. Zajęcia odbywały się codziennie rano i po południu. Mogliśmy korzystać nieodpłatnie z wszystkich udogodnień oferowanych przez uniwersytet, m.in. z biblioteki, pływalni, sali koncertowej. Każdy z nas był pod opieką mentora, wykładowcy USF, z którym spotykaliśmy raz w tygodniu i omawialiśmy zagadnienia związane z programem, jak również dzieliliśmy się spostrzeżeniami i różnymi bieżącymi sprawami, np. gdzie taniej robić zakupy. Wykłady i warsztaty poświęcone były różnorodnym zagadnieniom metodyki nauczania, takim jak: *Teacher Expectations and Creating a Positive Classroom Environment*, *Active Learning Strategies in the EFL Classroom*, *Teaching the Adolescent Learner*, *Classroom Management*, *Multicultural Issues in the U.S. schools*. Mieliliśmy zajęcia z technologii informacyjnej: *Making the most of the Internet and Word Processing*, *Using Technology in Classroom*, *Exploring Digital Imagery and the Internet to Enhance Teaching*. Oprócz tego w planie znalazły

się zajęcia dotyczące wykorzystania wycieczek muzealnych w edukacji i rozwijania umiejętności przywódczych. Każde spotkanie wymagało od nas zapoznania się z materiałami przygotowanymi przez wykładowców, które otrzymaliśmy na początku pobytu w Tampie.

Uniwersytet Południowej Florydy zorganizował nasz pobyt doskonale. Wszyscy, od wykładowców po kierowców autobusu *Bullrunner*, okazali nam ogromną życzliwość i wsparcie. Wykłady były profesjonalnie przygotowane, zapewniono nam całonocowy dostęp do komputera z internetem. Mogliśmy korzystać z uniwersyteckiej platformy *Blackboard*, na której zamieszcza się materiały, prezentacje, informacje o studiach, komunikowaliśmy się też drogą mailową z zarejestrowanymi użytkownikami. Bezpłatnie, za okazaniem legitymacji studenckiej, mogliśmy korzystać z komunikacji miejskiej. Muszę zaznaczyć, iż nasz przyjazd wzbudził zainteresowanie lokalnych mediów, pojawiły się artykuły dotyczące programu oraz relacje telewizyjne z naszego pobytu w Stanach Zjednoczonych.

Raz w tygodniu odwiedzaliśmy Hillsborough Youth Collaborative (HYC), by poznać zasady funkcjonowania grupy młodych ludzi. Inicjatywy przez nich podejmowane budują więzi społeczne wśród nastolatków, promują aktywność i działania grupowe. Pomimo różnic w wieku, kultur i przekonań, wynikających z zawodu nauczyciela, szybko znaleźliśmy wspólny język z uczniami i studentami z HYC. Razem z młodzieżą pracowaliśmy nad projektem poprawy transportu publicznego w Hillsborough County. Muszę podkreślić, iż czuliśmy podczas tych spotkań zainteresowanie młodych Amerykanów naszymi krajami, problemami, jakie mają nasi uczniowie. Nas z kolei interesowały aspekty ich życia szkolnego i pozaszkolnego. Niezwykle cenne były zajęcia, w czasie których pracowaliśmy w małych grupach i wymienialiśmy się praktycznymi doświadczeniami i pomysłami.

W trzecim i czwartym tygodniu pobytu na Florydzie odbyliśmy praktyki w Freedom High School³ w Tampie. Kilka dni wcześniej przed ich

² Szczegółowe informacje na stronie organizacji: www.irex.org.

³ Informacje o szkole dostępne na: <http://freedom.mysdhc.org>.

rozpoczęciem spotkaliśmy się z amerykańskimi nauczycielami literatury lub przedmiotów ścisłych, aby wymienić się informacjami o szkołach, systemach edukacyjnych, ustalić plan stażu, zapoznać się z klasami, w których mieliśmy uczyć. Był to emocjonujący moment, każdy z nas chciał poznać bliżej placówkę, która miała się stać naszym miejscem pracy. Moim partnerem okazał się dwudziestopięcioletni nauczyciel literatury Greg Lewandowski, który mimo polsko-brzmiacego nazwiska nie mówił w języku Reja i nigdy nie był w Polsce. Dużą radość sprawił mu przewodnik po mojej ojczyźnie oraz przepięknie ilustrowany album poświęcony X LO im. Królowej Jadwigi w Warszawie, wydany z okazji 135-lecia istnienia szkoły.

Freedom High School to szkoła publiczna w okręgu Hillsborough. Uczy się tam 2 tysiące uczniów w klasach (*grades*) 9-12. Szkoła zatrudnia ok. 110 nauczycieli, 30 proc. uczniów ma prawo do ulgowych lub zwolnionych z opłat posiłków. 20 proc. uczniów to Afroamerykanie, podobna liczba to słuchacze pochodzenia hiszpańskiego, biali pochodzenia nie-hiszpańskiego stanowią 50 proc. liczby uczniów szkoły. Kilka rzeczy było dla nas zaskoczeniem. Chociażby to, że zajęcia zaczynają się w tej szkole codziennie o godzinie 7.33. Każdego dnia na drugiej lekcji uczniowie słuchają hymnu amerykańskiego, komunikatów przygotowanych przez administrację placówki oraz wiadomości z życia szkoły, prezentowanych przez członków koła ds. mediów.

Miałam możliwość obserwowania wielu zajęć, prowadzonych przez różnych nauczycieli. Szczególnie interesowały mnie lekcje języków obcych, widziałam zajęcia hiszpańskiego i francuskiego. Nauczyciele stosowali metody komunikacyjne, np. odtwarzanie scenek w restauracji, praca w grupach. W Freedom High School (FHS) nauka jednego języka obcego jest obowiązkowa przez dwa lata. Uzyskanie punktów (*credits*) z języka obcego jest wymagane przez większość *college'ów*. Znaczna część uczniów wybiera język hiszpański, popularny też jest francuski, niemiecki oraz łacina (uczniowie sami wybierają język, którego chcą się uczyć). Szkoła oferuje kilka przedmiotów fakultatywnych (*electives*), np. lekcje gotowania i ob-

róbki jedzenia (*Culinary Arts*) bądź lekcje dziennikarstwa. Mnie bardzo się podobały lekcje *debates* dla uczniów klas 10-11, podczas których uczniowie omawiali różne zagadnienia współczesnego świata, analizowali wybrane przez nauczyciela programy telewizyjne. Zajęcia koncentrowały się na umiejętności wzajemnego słuchania, dobierania odpowiednich argumentów, przemawiania na forum publicznym. FHS ma szeroką ofertę tzw. *clubs*, tj. zajęć umieszczonych na stałe w siatce godzin, które uczniowie wybierają zgodnie ze swoimi zainteresowaniami. Niektóre z nich to m.in. African American Studies, German Honor Society, National Art Society. *Clubs* mają na celu krzewienie poczucia wspólnoty szkolnej, pracy na rzecz lokalnej społeczności oraz wybrania kariery zawodowej po ukończeniu szkoły średniej.

Ważną częścią programu *Teaching Excellence and Achievement* były wycieczki i lekcje muzealne. Zaczęliśmy już w Waszyngtonie. Ja wybrałam The National Museum of American History, które mnie zainteresowało m.in. bogatą kolekcją poświęconą Abrahamowi Lincolnowi (np. słynny kapelus, który prezydent miał na sobie w dniu zamachu). Następnie kilka godzin spędziliśmy na zwiedzaniu stolicy Ameryki: Biały Dom, Kapitol, pomnik Weteranów Wojny Wietnamskiej, pomnik Waszyngtona. Z kolei podczas pobytu w Tampie odwiedziliśmy pobliski St. Petersburg, w którym mieści się muzeum S. Dali, byliśmy w Disney World, obejrzelśmy niezwykle ciekawe The Ringling Museum w Sarasocie oraz Akwarium w Tampie. Miałam okazję zobaczyć delfiny w pobliżu Sarasota Bay, a także zebrać duże muszle o niespotykanych kształtach.

Trzydniowa konferencja końcowa odbyła się w Lincoln w stanie Nebraska. Wielu z nas odczuło szok związany z pogodą, kilka dni wcześniej byliśmy w Tampie na plaży, a Lincoln powitało nas śniegiem i deszczem. Konferencja była ostatnią okazją do podzielenia się doświadczeniami wyniesionymi z pobytu na różnych uniwersytetach, jak również do poznania części amerykańskich nauczycieli, którzy złożyli aplikacje na udział w programie (w tym dwóch nauczycieli, którzy wyrazili chęć przyjazdu do Polski). Zaplanowano lekcje pokazowe (grupy przedstawiały 15-minu-

towe zajęcia, które następnie wspólnie z innymi omawiano). Istotnym elementem konferencji było zaznajomienie się z możliwościami ubiegania się przez uczestników TEA o tzw. *Alumni Small Grants* – granty w wysokości do 5000 dolarów przeznaczone na różne potrzeby szkoły, w której nauczyciel jest zatrudniony. Są cztery kategorie grantu, co daje możliwość przeznaczenia funduszy na różne cele (z jednym zastrzeżeniem – nie można przeznaczyć pieniędzy na zakup sprzętu elektronicznego, np. komputerów bądź drukarek. Drugiego dnia pobytu odbył się uroczysty bankiet z udziałem zaproszonych władz lokalnych oraz przedstawicieli IREXu i departamentu rządu amerykańskiego. Uczestnicy otrzymali dyplomy ukończenia szkolenia. Każdy kraj zaprezentował program artystyczny, były tańce, piosenki, stroje ludowe, można było obejrzeć wystawy prezentujące kulturę i interesujące miejsca w 28 państwach uczestniczących w programie.

Zachęcam wszystkich nauczycieli do udziału w programie *Teaching Excellence and Achievement*. Dla mnie wyjazd był nieocenioną okazją spotkania kultur wielu zakątków świata i nawiązania

ciekawych znajomości. Szlifowałam angielski, o co każdy językowiec powinien nieustannie dbać. Miałam codzienny kontakt z angielskim, zarówno tym formalnym podczas wykładów, jak i tym używanym w trakcie zakupów i rozmów z ludźmi w różnych sytuacjach. Ważne było doskonalenie umiejętności posługiwania się technologią informacyjną, poznanie nowych stron internetowych służących nauce języka. Bardzo się cieszę z możliwości odbycia praktyk w amerykańskiej szkole średniej, poznania problemów, jakie mają nauczyciele, metod wykorzystywanych na zajęciach, materiałów i wyposażenia sal lekcyjnych. Przywiozłam pomoce dydaktyczne, filmy DVD z angielskimi napisami, mnóstwo zdjęć, z których korzystam podczas pracy z uczniami. Mam w planach wymianę mailową ze szkołą w Tampie, już poczyniliśmy pierwsze kroki, nasi uczniowie przygotowują swoje charakterystyki. Mam nadzieję, iż coraz więcej osób zainteresuje się programem, by doskonalić swoje umiejętności zawodowe i przeżyć swoiste amerykańskie doświadczenie.

(kwiecień 2010)

info

Przypominamy o biuletynie internetowym „Nauczanie Wczesnoszkolne”

Zamieszczaliśmy go na naszych stronach (www.jows.ore.edu.pl) od sierpnia 2008 r. do grudnia 2009 r. Zakończyliśmy wydaniem książki pod redakcją D. Sikory-Banasik (2009), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych*, Warszawa: CODN.

Do lektury biuletynów warto jednak wracać. Są przydatne w codziennej pracy z dziećmi w przedszkolach i w klasach I-III. Przypominamy ich tytuły:

- | | |
|--|--|
| 1/2008 Przydatne lektury (co jakiś czas aktualizowany) | 4 (9) Lekcja języka obcego w nauczaniu wczesnoszkolnym |
| 2 Najważniejszy jest nauczyciel | 5 (10) Drama i przedstawienia dzieci w języku obcym |
| 3 Kompetencje cząstkowe | 6 (11) Umiejętności podstawowe |
| 4 Europejskie portfolio językowe dla dzieci | 7 (12) Umiejętności podstawowe w praktyce szkolnej |
| 5 Jak nie rozczarować dziecka na lekcji języka obcego | 8 (13) Zielona szkoła |
| * | 9 (14) Lekcje poza klasą |
| 1 (6)/2009 Jak nie rozczarować rodziców lekcją języka obcego | 10 (15) Gdy nudę zastępuje ciekawość... |
| 2 (7) Wczesne rozpoznawanie zaburzeń rozwoju komunikacji językowej dziecka | 11 (16) Cała Polska czyta dzieciom |
| 3 (8) Dziecko z ADHD | 12 (17) Prezent gwiazdkowy |

Zachęcamy do lektury.

Recenzje, omówienia

Anna Jaroszevska¹

Warszawa



„Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (...)”² – komunikat o nowej książce Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik

Na początku 2010 roku nakładem krakowskiego wydawnictwa Oficyna Wydawnicza „Impuls” ukazała się nowa książka autorstwa Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik „Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)”. Składa się ona z czterech rozdziałów i liczy 276 stron. Każdy z rozdziałów przyjmuje charakter analizy teoretycznej koncentrującej się wokół problematyki niepełnosprawności w nauczaniu języków obcych. W przedłożonej czytelnikowi analizie opatrzonej licznymi wnioskami i wskazówkami odautorskimi nie brak jest jednak odniesień do wyników badań empirycznych. Całości dopełnia obszerna bibliografia, która dla wielu osób zainteresowanych lub zawodowo zajmujących się nauczaniem/uczeniem się w tej grupie uczniów może okazać się wielce użyteczna.

W pierwszym rozdziale książki *Niepełnosprawność jako problem społeczny* (s. 9-40) szczegółowej analizie poddane zostało współczesne rozumienie niepełnosprawności. Jako zjawisko złożone, o komponentach medycznych, psychologicznych oraz społecznych, niepełnosprawność może być badana lub też podlegać ocenie z bardzo różnych perspektyw. Niepełnosprawność z punktu widzenia biologii wyraża zatem zmiany kliniczne, doty-

czy lokalizacji bądź zakresu jej występowania. Na gruncie badań psychologicznych będzie ona oznaczała konsekwencje dla funkcjonowania jednostki doświadczonej niepełnosprawnością lub takiej, która z niepełnosprawnymi jest konfrontowana (w różnym tego słowa znaczeniu). Społeczny aspekt niepełnosprawności odnosi się natomiast do szeroko rozumianych ról społecznych, które w obliczu niepełnosprawności mogą, powinny być lub nie mogą być pełnione. Niepełnosprawność w swojej złożoności można ponadto identyfikować społecznie, postrzegać potocznie, jak również stwierdzać prawnie (s. 9). W takim też wielorakim ujęciu ukazana została ona czytelnikowi książki. W kolejnych podpunktach rozdziału pierwszego E. Zawadzka-Bartnik szczegółowo definiuje pojęcie niepełnosprawności, a następnie przybliża status osoby niepełnosprawnej, jaki został określony w dokumentach Unii Europejskiej oraz w prawodawstwie polskim. W końcu podejmuje problem stereotypów oraz postaw społecznych wobec osób niepełnosprawnych. W tym kontekście autorka stawia tezę, że „Do prawidłowego społecznego funkcjonowania osób niepełnosprawnych i uzyskiwania przez nie odpowiedniego wsparcia, do utrzymywania trwałych i satysfakcjonujących kontaktów z pełnosprawnymi niezbędne jest

¹ Dr Anna Jaroszevska jest adiunktem w Zakładzie Glottodydaktyki w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego oraz lektorką języka niemieckiego w Goethe-Institut.

² E. Zawadzka-Bartnik (2010), *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 276 stron.

jednak wykształcenie także u osób niepełnosprawnych społecznych umiejętności, takich jak nawiązywanie kontaktów czy kompetentne mówienie o własnej niepełnosprawności i problemach z nią związanych. Niedostateczne wykształcenie kompetencji społecznej znacznie utrudnia bowiem osobom niepełnosprawnym nawiązywanie, a szczególnie utrzymywanie trwałych kontaktów na poziomie satysfakcjonującym obie strony” (s. 40). Stwierzenie to jednoznacznie nadaje kierunek przemyśleniom przedstawionym w kolejnych rozdziałach książki.

W rozdziale drugim *Niepełnosprawni uczniowie jako problem społeczny* (s. 41-105) E. Zawadzka-Bartnik koncentruje się na najważniejszym podmiocie systemu oświatowego – uczniach niepełnosprawnych. Zwracając uwagę na niejednorodność w odniesieniu do powszechnie stosowanych pojęć, jak i naukowo przyjętych klasyfikacji takich uczniów, autorka na potrzeby dalszych rozważań proponuje własną definicję. Do grupy uczniów niepełnosprawnych zalicza wszystkie dzieci z różnego typu deficytami, zaburzeniami i trudnościami, z orzeczeniem o niepełnosprawności/dysfunkcji lub bez takiego orzeczenia, a przy tym uczestniczące we wszystkich formach kształcenia. W krąg ten autorka włącza uczniów z obniżoną sprawnością sensoryczną (niedowidzących i niewidomych, niedosłyszących i niesłyszących), z obniżoną sprawnością ruchową (z dysfunkcją narządów ruchu), z obniżoną sprawnością intelektualną (z upośledzeniem umysłowym), z obniżoną sprawnością komunikowania się (z zaburzeniami mowy, jękających się oraz z objawami autyzmu), z nadpobudliwością ruchową (z syndromem ADH/ADHD), ze specjalnymi trudnościami (z szeroko rozumianą dysleksją rozwojową), z obniżonym funkcjonowaniem społecznym (niedostosowanych społecznie), a także uczniów z zaburzeniami równowagi nerwowej i zdrowia psychicznego, przewlekłe choroby oraz z zaburzeniami sprzężonymi, a więc dotkniętych więcej niż jedną z wymienionych dysfunkcji (s. 42-43). Punktem wyjścia do omówienia aktualnego stanu systemu kształcenia uczniów niepełnosprawnych, w głównej mierze stanu szkolnictwa specjalnego, jest przeprowadzona w tym kontekście szczegółowa analiza dłu-

gofalowej reformy polskiego systemu edukacji, która zapoczątkowana została w 1991 r. nową ustawą o systemie oświaty (s. 47-63). I choć uwarunkowania organizacyjno-prawne, które jak wykazuje E. Zawadzka-Bartnik, dalekie są od ideału, podlegają jednak stałej poprawie. O zakresie realizacji ogólnych i szczegółowych celów edukacyjnych i w tym przypadku przesądza właściwie przygotowana i pozytywnie nastawiona kadra nauczycielska oraz najbliższe otoczenie społeczne, w tym pełnosprawni uczniowie uczący się w szkołach integracyjnych, jak również inni rówieśnicy spoza kręgu szkolnego. Do tych aspektów autorka odnosi się w dalszej części rozdziału drugiego. Omawia w nim problem wiedzy i przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami niepełnosprawnymi, przedstawiając przy tym niepokojące dane o brakach w tym zakresie (s. 64-68). Następnie charakteryzuje postawy nauczycieli wobec niepełnosprawności, jak również wobec koncepcji kształcenia integracyjnego (s. 68-75). I w tym przypadku wyłania się negatywny obraz (s. 69). Równie pesymistyczne dane dotyczą wiedzy pełnosprawnych uczniów o niepełnosprawności (s. 75-82). Jak się okazuje, ubogie zasoby tej wiedzy są konsekwencją nie tylko niekompetencji i negatywnych postaw rodziców i opiekunów wobec tego zjawiska/choroby, lecz przede wszystkim wynikają z braku innych źródeł rzetelnej informacji na ten temat. Ani nauczyciele, ani podręczniki szkolne, ani też środki masowego przekazu, z którymi uczniowie obcuja przecież najdłużej, nie zapewniają informacji pomocnej w dostrzeganiu i zrozumieniu problemów osób niepełnosprawnych. Nie umniejszając roli tych mediów, autorka kieruje uwagę czytelnika na wartość, jaką w proces kształtowania świadomości oraz postaw uczniów może wnieść uczestnictwo w lekcji języka obcego (s. 82). Kwestie te są o tyle ważne, że również analiza postaw uczniów wobec niepełnosprawnych rówieśników ujawniła bardzo niekorzystny stan (s. 82-90). Przesilenie postaw, takich jak: współczucie, litość, zobojętnienie, lęk, izolacja, odrzucenie bądź agresja wobec inności, m.in. w stosunku do osób niepełnosprawnych, jest nie do zaakceptowania w czasach, które zdominowane zostały przez sys-

temy demokratyczne, w których tak wielki nacisk kładzie się na przestrzeganie praw i wolności człowieka, bez względu na narodowość, kolor skóry, płeć, przekonania, wyznawaną religię i wartości, wiek, stan zdrowia itd.

Wydawać by się mogło, że już zostały wyciągnięte wnioski z negatywnych doświadczeń przeszłości, jakich, poczynając od czasów starożytnych, doszukać się można w każdym niemalże czasookresie i zakątku kuli ziemskiej, doświadczeń ugruntowanych właśnie na niewiedzy i dyskryminacji względem inności. Czy jednak współcześnie rzeczywiście każdy człowiek, także niepełnosprawny, może bez przeszkód uczestniczyć w życiu społecznym, mieć wpływ na proces tworzenia regionalnej, narodowej i globalnej kultury, być aktywnym podmiotem decydującym o własnym losie, uprawnionym do zaspokajania swoich potrzeb włącznie z potrzebą samorealizacji? Książka E. Zawadzkiej-Bartnik uzmysławia, że jeszcze wiele pozostało w tej kwestii do zrobienia. Naukowe postulaty i polityczne deklaracje są dopiero pierwszym krokiem ku lepszemu. Od rzeczywistych działań nie tylko w ramach strategii międzynarodowych i krajowych, ale także na szczeblu lokalnym zależy zatem, czy ta nieudolność systemów kształcenia i wychowania, które mimo wszystko stanowią fundament rozwoju współczesnych społeczeństw, zostanie możliwie szybko ograniczona. W tym kontekście warto odnotować jeszcze jedną ważną uwagę, która dotyczy już bezpośrednio problemu niepełnosprawności. *„Często wymieniana w kontekście postaw tolerancja w stosunku do niepełnosprawnych rówieśników wydaje się niewystarczająca, można bowiem np. tolerować czyjąś obecność, nie akceptując jego wyglądu czy postępowania, i zachowywać w stosunku do tej osoby dystans lub obojętność. Celem kształcenia postaw powinna być raczej akceptacja, będąca dowodem gotowości czy przynajmniej – gdzie wydaje się to celowe – dopuszczenia możliwości kooperacji czy wspólnego działania”* (s. 90).

Ostatnią część rozdziału drugiego książki stanowi szczegółowa ocena stanu oraz przegląd tendencji kształcenia uczniów niepełnosprawnych w Polsce i w Europie (s. 90-105). Analiza ta nawiązuje bezpośrednio do wcześniejszych rozwa-

zań. Pomimo różnic w poszczególnych systemach edukacyjnych autorka dostrzega w nich pozytywne zmiany. Zmiany te wyrażają się m.in. w tym, że coraz częściej odchodzi się od segregacji na rzecz integracji uczniów niepełnosprawnych z uczniami pełnosprawnymi. Dąży się tym samym do przygotowania tych pierwszych do uczestniczenia we wszystkich formach życia społecznego (indywidualnego i zbiorowego). Co więcej, odchodzi się też od typowo jakościowych podziałów na uczniów pełno- i niepełnosprawnych, ograniczając się jedynie do oceny różnic ilościowych. Następuje także odwrót od tendencji, w której koncentrowano się na dysfunkcjach uczniów ograniczających ich możliwości, w kierunku podkreślenia zależności występujących między takimi kategoriami, jak osiągnięcia szkolne a sposób funkcjonowania szkoły/klasy oraz współpraca z rodzicami. Zmianie uległ ponadto zakres kształcenia uczniów niepełnosprawnych. I w tym przypadku zaczynają być realizowane postulaty edukacji permanentnej i całościowej (s. 90-91). Dalsze rozważania zawarte w rozdziale drugim książki poświęcone więc zostały różnym modelom kształcenia uczniów niepełnosprawnych ze szczególnym uwzględnieniem nauczania o charakterze integracyjnym, jak również edukacji w zakresie języków obcych.

W rozdziale trzecim *Idea kształcenia integracyjnego i problemy w jej realizacji* (s. 107-156) podjęta wcześniej problematyka integracji w nauczaniu uczniów niepełnosprawnych podlega uszczegółowieniu. E. Zawadzka-Bartnik dokonuje przeglądu typologii form tego rodzaju kształcenia (107-109), a następnie omawia te spośród nich, które w warunkach polskich zdają się być najbardziej optymalne. Odnosi się przy tym do idei edukacji inkluzyjnej (włączającej), która choć w wielu aspektach podobna do potocznie pojmowanego kształcenia integracyjnego, to jednak wyraża głębszy, bardziej złożony i jednocześnie przyszłościowy model oświatowy. W modelu tym bowiem akcentuje się z jednej strony uznanie ucznia niepełnosprawnego za równoprawny (względem innych uczniów) podmiot procesu nauczania, dostrzegając nie tylko jego ograniczania psychofizyczne, lecz także możliwości, aspiracje i marze-

nia. Z drugiej zaś strony postuluje się realizację tej podmiotowości w codziennym życiu tak szkolnym, jak i pozaszkolnym, w którym zarówno niepełnosprawni, jak i osoby pełnosprawne mimo często różnych potrzeb, celów i możliwości zachowują równe prawa i niezbędna jest ich kooperacja (s. 112). Autorka zwraca jednak uwagę, że to właśnie ta złożoność tak rozumianej edukacji jest w znacznej mierze przyczyną trudności w realizowaniu modelu integracyjno-inkluzyjnego. Niemniej, dążenie do jego pełnego wdrożenia w ogólnopolski (ogólnoeuropejski) system edukacji i wychowania jest współcześnie konieczne. Dlatego też na kolejnych kartach rozdziału trzeciego szczegółowo scharakteryzowane zostają zalety, trudności oraz ograniczenia, jakie występują bądź mogą wystąpić w realizacji procesu kształcenia integracyjnego w różnych jego formach (s. 114-122). Kwestie te E. Zawadzka-Bartnik omawia przyjmując trzy zasadnicze perspektywy analizy: funkcjonowanie uczniów pełnosprawnych, funkcjonowanie uczniów niepełnosprawnych oraz działalność i rozwój zawodowy nauczyciela. Analizując trudności i ograniczenia w tym zakresie, autorka wskazuje na aspekty jej zdaniem najważniejsze, które uznać można za wypadkową powodzenia lub niepowodzenia idei integracji w nauczaniu, także języków obcych (s. 117-121).

„Wymienione trudności i ograniczenia nie przemawiają jednak przeciw realizacji idei kształcenia integracyjnego, ale za poszukiwaniem wzajemnie się uzupełniających rozwiązań organizacyjnych i metodycznych, uwzględniających różne drogi rozwojowe dzieci niepełnosprawnych, wyrażające się zarówno w sferze ich aktywności umysłowej, jak i emocjonalnej czy społecznej. Aby realizacja idei integracji nie była iluzoryczna, aby działania szkół masowych mogły spełnić oczekiwania społeczne, niezbędne są (oprócz dotacji finansowych) daleko idące zmiany edukacyjne dające wsparcie zarówno nauczycielom, jak i uczniom. Istotne są także większa kontrola funkcjonowania szkoły i pomoc ze strony kuratorium (...)” (s. 122). Dlatego też w kolejnym podpunkcie rozdziału trzeciego autorka przedkłada czytelnikowi zalecenia w zakresie warunków, jakie powinny być dopełnione, aby możliwa była realizacja idei integracji w edukacji (s. 122-147). Zale-

cania te dotyczą wcześniej omówionych już kategorii, tj. przygotowania dzieci niepełnosprawnych, instytucji szkoły, pełnosprawnych uczniów/rówieśników, nauczycieli oraz rodziców. Oddzielny punkt rozdziału poświęcony został problemowi kształcenia nauczycieli dla potrzeb nauczania uczniów niepełnosprawnych (s. 147-156). Autorka zwraca bowiem uwagę, iż *„programy kształcenia nauczycieli zarówno na studiach podstawowych, jak i podyplomowych powinny, ze względu na coraz bardziej rozpowszechniające się kształcenie integracyjne, uwzględniać w znacznie większym stopniu niż dotychczas treści z zakresu pedagogiki specjalnej zaadaptowane do problemów nauczania konkretnego przedmiotu (...)”* (s. 155-156). Tak się jednak nie dzieje. Nie może dziwić więc wezwanie do reformy systemu kształcenia nauczycieli. I choć w tym przypadku ów postulat osadzony jest przede wszystkim w kontekście rozwoju glottodydaktyki, to jednak dotyczy przecież także innych dyscyplin/przedmiotów. Tym samym E. Zawadzka-Bartnik wychodzi naprzeciw tym wszystkim, którzy zawodowo bądź z zamiłowania, być może jedno i drugie, powiązani są z systemem kształcenia specjalnego, zwłaszcza zaś kształcenia integracyjnego, i czują się niedostatecznie przygotowani do pełnionych funkcji bądź realizowanych celów. Do nich w szczególności skierowany jest czwarty rozdział jej książki.

Rozdział czwarty, *Analiza wybranych niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych i wskazania metodyczne* (s. 157-250), systematyzuje bowiem wiedzę na temat najczęściej spotykanych u uczniów niepełnosprawności/dysfunkcji. Zarówno tych, które w potocznym rozumieniu kwalifikują ucznia do stricte specjalnego systemu kształcenia, jak i takich, które choć niekoniecznie wykluczają ucznia z grona pełnosprawnych uczących się, to jednak utrudniają proces dydaktyczny. Jest to o tyle ważne, że w tym drugim przypadku (w tradycyjnym kształceniu powszechnym) często zdarza się, iż ta czy inna dysfunkcja układu psychoruchowego ucznia nie została jeszcze dostrzeżona i zdiagnozowana przez jego rodziców, nauczyciela bądź pedagoga szkolnego. A ów brak rozpoznania wynika najczęściej

z niewiedzy lub braku doświadczeń z niepełnosprawnością/innością. Rozdział ten stanowi zatem część najobszerniejszą i jednocześnie najbardziej szczegółową. W moim przekonaniu jest też najbardziej praktyczny z perspektywy pracy nauczyciela oraz rodzica. Stanowi zwarte kompendium, w którym skomplikowane medycznie zagadnienia/pojęcia zostały wyjaśnione w przystępny sposób. Pozwala to czytelnikowi zaoszczędzić czas przeznaczony dotychczas na encyklopedyczne albo słownikowe poszukiwania, co wydaje się być szczególnie ważne dla nauczycieli praktyków. Jak podkreśla autorka, rozdział czwarty skierowany jest przede wszystkim do nauczycieli języków obcych oraz kandydatów do tego zawodu (s. 157). Nie ogranicza to jednak w żaden sposób jego funkcji użytecznych. Choć przedmiotowa analiza dotyczy różnych niepełnosprawności oraz dysfunkcji, to przeprowadzona została w oparciu o jednorodny schemat badawczy obejmujący: zarys niepełnosprawności oraz jej przyczyny, objawy oraz charakterystykę zachowania ucznia dotkniętego daną niepełnosprawnością, skutki i trudności bezpośrednio powiązane z niepełnosprawnością z perspektywy procesu funkcjonowania/uczenia się ucznia niepełnosprawnego, a także zalecenia dydaktyczne skierowane przede wszystkim do nauczycieli, ale i do instytucji oraz ich przedstawicieli odpowiedzialnych za ogólną organizację procesu dydaktycznego.

Trudno polemizować z twierdzeniem, że kompetencje zawodowe nauczyciela, w tym jego cechy osobowościowe, są w takim samym stopniu ważne dla szeroko rozumianego sukcesu w nauczaniu, jak indywidualne wrodzone cechy osobowościowe oraz indywidualne doświadczenie życiowe każdego z uczniów. Niewątpliwie też w zakres charakterologii ucznia, czyli cech determinujących potrzebę zindywidualizowania toku zajęć językowych bądź innych, należy włączyć niepełnosprawność, różnego rodzaju zaburzenia, deficyty i trudności w procesie uczenia się i w ogóle w procesie socjalizacji. Zmieniającą się rzeczywistość społeczno-kulturową przejawiającą się już nie tylko w propagowaniu kon-

cepcji edukacji permanentnej i całożyciowej, ale również w zintensyfikowaniu działań na rzecz idei edukacji integracyjnej, a tym bardziej o charakterze inkluzyjnym, sprawia bowiem, że nauczyciele, także filologowie, coraz częściej stykają się z uczniami niepełnosprawnymi – tym samym z ich potencjałem oraz problemami. Wiedza nauczycieli na ten temat, być może nawet i praktyka z uczniami niepełnosprawnymi, powinny być zatem stale pogłębiane. To one umożliwiają nauczycielowi z jednej strony postawienie właściwej diagnozy w zakresie ograniczeń, możliwości oraz potrzeb podopiecznych, z drugiej zaś strony są podstawą procesów decyzyjnych w kontekście planowania, organizowania, prowadzenia zajęć i ich ewaluacji oraz samorozwoju nauczyciela. Dlatego też tak znaczną wartość przypisać należy książce E. Zawadzkiej-Bartnik. Jak wielokrotnie podkreśla sama autorka: „*Niewystarczające przygotowanie emocjonalne i merytoryczne nauczycieli, brak akceptacji przez rówieśników, a także niedostateczne zapewnienie odpowiednich warunków organizacyjnych (także rewalidacyjnych) przez szkołę stanowią dużą przeszkodę w ich prawidłowym rozwoju intelektualnym i społecznym*” (s. 251-252). Choć w tym przypadku chodzi o rozwój uczniów niepełnosprawnych, to warto zdawać sobie sprawę z tego, że to właśnie owa niewiedza i zapóźnienie z nią związane w dużym stopniu spowalniają rozwój całego systemu edukacji; systemu, który powinien przecież zaspokajać potrzeby edukacyjne/społeczne wszystkich uczniów bez wyjątku.

Wobec powyższego pozostaje tylko wyrazić nadzieję, że książka ta możliwie szybko wejdzie do obiegu naukowego, stanie się także cenną pomocą dla nauczycieli, rodziców oraz uczniów (niezależnie od stanu ich zdrowia i stopnia upośledzenia), przede wszystkim zaś będzie istotnym impulsem inicjującym stopniową reformę systemu kształcenia nauczycieli. Jestem przekonana o tym, że dla wielu będzie ona inspiracją do dalszych poszukiwań teoretycznych oraz badań empirycznych w zakresie nauczania (języków obcych) uczniów niepełnosprawnych.

(maj 2010)

Piotr Iwan¹
Katowice



„Grundlagen der Fremdsprachendidaktik”²

Autorzy niedawno wydanej książki „Grundlagen der Fremdsprachendidaktik” – Renata Czaplíkowska i Artur Dariusz Kubacki – omawiają wybrane zagadnienia odnoszące się do procesów nauczania i uczenia się języków obcych ze szczególnym uwzględnieniem języka niemieckiego. Książka ma zwięzłą formę skryptu przeznaczonego dla słuchaczy nauczycielskich kolegów języków obcych, studentów filologii germańskiej oraz czynnych i przyszłych nauczycieli. Skrypt składa się z dziesięciu rozdziałów tematycznych, przy czym rozdział drugi i trzeci zostały podzielone na podrozdziały. W każdym z rozdziałów i podrozdziałów oprócz informacji i rozważań teoretycznych umieszczone zostały ćwiczenia sprawdzające zrozumienie prezentowanych treści lub stanowiące impuls do dyskusji bądź poszukiwań dodatkowych informacji związanych z danym tematem.

W pierwszym rozdziale omówiono dydaktykę języków obcych jako naukę i układ glottodydaktyczny. Jako utrwalenie informacji zawartych w tekście i następującym po nim schemacie podano ćwiczenie, polegające na sporządzeniu notatki na podstawie podanego tekstu źródłowego na temat powiązań i wzajemnych relacji poszczególnych elementów układu glottodydaktycznego.

Drugi rozdział poświęcony jest cechom osób uczących się, istotnym w procesie uczenia się i nauczania (introwertyzm i ekstrawertyzm, wiek ucznia, motywacja i motywy uczenia się, strach, nastawienie, inteligencja, uzdolnienia językowe, modalność i kognitywne style uczenia się). Oprócz informacji werbalnych zastosowano elementy graficzne (m. in. rysunki na s. 17, schemat typów

temperamentu na s. 18, diagramy do uzupełnienia na s. 29 oraz tabelki w tekstach informacyjnych i ćwiczeniach). Ćwiczenia polegają na przyporządkowaniu pojęć do podanych definicji (s. 15-16, 24-26, 39-41), interpretacji przedstawionych rysunków (s. 17, 29), stwierdzeniu prawdy lub fałszu w podanych informacjach nawiązujących do tekstów informacyjnych (s. 20-21), uzupełnieniu informacji odnoszących się do poszczególnych typów inteligencji na podstawie podanego tekstu źródłowego (s. 34-36), lub też dyskusji na podane tematy (s. 18-19, 21), bądź ocenie własnych cech i predyspozycji (s. 33-34).

W trzecim rozdziale przedstawiono funkcjonowanie pamięci z uwzględnieniem procesów zapamiętywania informacji językowych oraz technik poprawy funkcjonowania pamięci. Opisano również poszczególne funkcje obu półkul mózgowych. Oprócz werbalnego sposobu przedstawienia informacji zastosowano również elementy graficzne: rysunki (s. 45), schemat zapamiętywania informacji (s. 46), diagramy do uzupełnienia (s. 51), wykresy (s. 53), zdjęcia map pamięci (s. 58), tabelkę z funkcjami lewej i prawej półkuli mózgowej (s. 62). W tekście opisującym funkcjonowanie pamięci usunięto słowa kluczowe, które umieszczono pod tekstem w postaci listy wyrazów i które czytelnik ma wstawić w miejsce istniejących luk, uwzględniając przy tym kontekst (s. 42-44 i 53-54). Jako ćwiczenie sprawdzające zrozumienie tekstu opisującego budowę i funkcjonowanie pamięci wykorzystano przyporządkowanie elementów budowy połączeń nerwowych do rysunków (s. 45). Są też zadania

¹ Dr Piotr Iwan jest adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Języka Niemieckiego w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

² Renata Czaplíkowska, Artur Dariusz Kubacki (2010). *Grundlagen der Fremdsprachendidaktik*, Kraków: Wydawnictwo Krakowskie, 120 stron.

polegające na uzupełnieniu definicji relacji semantycznych (hiponimia, hiperonimia, metonimia) oraz znalezieniu przykładów tego typu relacji w podręcznikach do nauki języka niemieckiego (s. 50-52). Interesującym ćwiczeniem jest również znalezienie przykładów sytuacji, w których występują poszczególne rodzaje hamowania procesów zachodzących w pamięci (s. 55-56). Inne rodzaje ćwiczeń to m.in. interpretacja danych przedstawionych w postaci wykresów (s. 53), sformułowanie głównych zasad dotyczących uczenia się słownictwa (s. 52), znalezienie w internecie definicji kluczowych pojęć (s. 61), zaproponowanie sposobów aktywacji obu półkul mózgowych jako wynik pracy w parach (s. 63).

Kolejne rozdziały poświęcono warunkom uczenia się, uwadze i koncentracji uczniów, strategiom uczenia się, strategiom komunikacyjnym, jak również podobieństwom i różnicom między przyswajaniem języka ojczystego i obcego. W dwóch ostatnich rozdziałach przedstawiono cechy charakterystyczne dla rozwoju języka uczniów, jak również predyspozycje i kompetencje nauczycieli języków obcych. Zastosowane zostały tutaj m. in. następujące rodzaje ćwiczeń: streszczenie tekstu (s. 66), sporządzanie notatek do tekstów w postaci punktów (s. 64-66, 69), uzupełnianie schematu (s. 74), sporządzanie podczas pracy w parach przykładowych dialogów, ukazujących praktyczne zastosowanie poszczególnych strategii komunikacyjnych (s. 76-78), uzupełnianie w tekście brakujących części wyrazów (s. 79-81), tabelaryczne zestawienie różnic między przyswajaniem języka ojczystego i obcego (s. 82), opis poszczególnych części składowych kompetencji językowej (w języku niemieckim) na podstawie tekstu źródłowego w języku polskim.

Oprócz powyższych rozdziałów tematycznych książka zawiera słownik głównych pojęć w języku niemieckim z tłumaczeniem na język polski, wykaz literatury podstawowej i dodatkowej, propozycje rozwiązań ćwiczeń, strony z ćwiczeniami przeznaczonymi do kopiowania, wykaz stron www przydatnych do uzyskania przez studentów informacji z dziedziny dydaktyki języków obcych. W skrypcie podano wiele różnorodnych źródeł informacji

(monografie, czasopisma, roczniki, strony internetowe) w języku polskim i niemieckim, które mogą stanowić podstawę poszerzenia wiedzy merytorycznej czytelnika w zakresie omawianych problemów związanych z uczeniem się i nauczaniem języka niemieckiego jako obcego, w szczególności zaś efektywnego wykorzystywania pamięci, technik uczenia się i nauczania. Dzięki różnorodnym i urozmaiconym ćwiczeniom językowym czytelnicy skryptu poznają możliwości ich praktycznego zastosowania i również lepiej zapamiętują przedstawione informacje.

W poszczególnych rozdziałach znalazły zastosowanie ćwiczenia utrwalające przekazywaną wiedzę, opierające się na działaniu oraz kreatywnym i krytycznym myśleniu, a nie tylko na reprodukcji przekazywanej wiedzy teoretycznej. Przez zachęcanie do zadawania pytań i udzielania na nie odpowiedzi, sporządzanie notatek i wniosków oraz formułowanie własnych przemyśleń będących wynikiem pracy w parach, autorzy skryptu dają do dyspozycji osobom uczącym się i nauczycielom praktyczne narzędzie pracy, które może być z powodzeniem wykorzystane w kształceniu instytucjonalnym, jak też w szeroko pojętym samokształceniu. Dzięki odsyłaczom do stron internetowych instytucji naukowych, edukacyjnych i kulturalnych czytelnicy mogą na bieżąco uzupełniać wiedzę z zakresu dydaktyki języków obcych.

Podsumowując, należy stwierdzić, że recenzowany skrypt stanowi doskonałe wypełnienie istniejącej dotychczas luki w zakresie materiałów dla studentów i nauczycieli dotyczących wybranych zagadnień dydaktyki nauczania języka niemieckiego, w których teoria jest łączona z praktyką.

Dobrze byłoby w przyszłości zastanowić się nad rozszerzeniem zakresu skryptu, dokonując np. szerszego omówienia specyfiki opanowywania języków obcych przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym oraz osoby w wieku dojrzałym i seniornym. Wiąże się to z coraz bardziej powszechnym uczeniem się i nauczaniem języków obcych w wymienionych grupach wiekowych i koniecznością kształcenia przyszłych nauczycieli w tym kierunku.

(luty 2010)

Izabela Bawej¹
Bydgoszcz



„Piłka nożna. Słownik niemiecko-polski, polsko-niemiecki”²

Chciałabym polecić osobom uczącym się języka niemieckiego, a zwłaszcza kibicom i sympatykom piłki nożnej zainteresowanym językiem niemieckim, dwujęzyczny słownik terminologii piłkarskiej.

Słownik składa się z przedmowy (s. 7), wskazówek dla korzystających ze słownika (s. 8-13), części niemiecko-polskiej (s. 15-106), części polsko-niemieckiej (s. 107-195) oraz niezbędnika kibica (s. 197-204). Słownik zawiera 3000 haseł oraz ponad 5000 wybranych przykładów użycia słówek z zakresu futbolu wraz z ich tłumaczeniem. We wstępie czytamy między innymi, że w leksykonie ujęto wybrane podstawowe pojęcia z zakresu futbolu, jakie występują w oficjalnych dokumentach, podręcznikach do gry w piłkę nożną oraz w relacjach prasowych i telewizyjnych.

Warto dodać, że autor zadbał o odpowiedni dobór przykładów oraz właściwe ich tłumaczenie, aby ułatwić komunikację językową w zakresie języka fachowego. Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, że jeśli hasło posiada dwa lub więcej odpowiedników w drugim języku, mających różne znaczenie, podano przykładowe kolokacje, jakie może tworzyć wyraz hasłowy, co zmniejsza ryzyko popełnienia błędów interferencyjnych. Korzystający ze słownika może w ten sposób poznać użycie wyrazu w poprawnym kontekście. Jest to istotne, ponieważ leksemy w każdym języku tworzą odmienne związki semantyczno-syntagmatyczne, np.:

bronić: 1. *halten*; ~ bramki – *das Tor hüten*; ~ strzał – *den Schuss halten*

2. *verteidigen*; ~ tytułu mistrzowskiego – *den Meistertitel verteidigen*

brechen: 1. łamać; *sich ein Bein brechen* – złamać nogę

2. pobić; *einen Rekord brechen* – pobić rekord.

Atutem tej publikacji, który nie jest bez znaczenia dla korzystających ze słownika, jest to, że jeśli hasło słownikowe posiada kilka znaczeń, uzupełniono je synonimem lub informacją uściślającą znaczenie, które umieszczono w nawiasie zwykłym, np.:

zerren: 1. (*reißen*) nadrywać, *sich die Sehne zerren* – naderwać sobie ścięgno

2. (*ziehen*) ciągnąć, szarpać, *am Trikot zerren* – ciągnąć za koszulkę.

opiekun: 1. (trener) *Betreuer*

2. (gracz) *Gegenspieler*.

Zaletą słownika jest również to, że związki wyrazowe, jak np. połączenie przymiotnika i rzeczownika – *remis bezbramkowy* – zostały podane zarówno pod hasłem rzeczownikowym (*remis*), jak i przymiotnikowym (*bezbramkowy*). Jak podaje autor, chciał on w ten sposób uniknąć licznych odsyłaczy, które wydłużają czas wyszukiwania odpowiedniego słówka bądź zwrotu.

Bardzo ciekawą częścią niniejszego słownika jest polskojęzyczny *Niezbędnik kibica*, w którym możemy przeczytać o początkach piłki nożnej, dowiedzieć się, skąd się wzięła nazwa *futbol*, poznać m.in. zasady tej gry, rodzaje wykroczeń i kar w futbolu, przebieg rozgrywek na mistrzostwach świata, poznać ciekawostki dotyczące pucharu

¹ Dr Izabela Bawej jest adiunktem w Instytucie Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

² Janusz Taborek (2006), *Piłka nożna. Słownik niemiecko-polski, polsko-niemiecki. Fußball. Wörterbuch deutsch-polnisches polnisch-deutsches*, Zielona Góra: Wydawnictwo Kanion, 204 strony.

świata, mistrzów i strzelców bramek oraz uzyskać informacje, kiedy odbyły się poszczególne turnieje, kto był ich gospodarzem i kto został w danym roku mistrzem świata.

Chciałabym podkreślić za autorem słownika, że jest to pierwsze tego typu opracowanie w polskiej leksykografii dwujęzycznej.

Słownik adresowany jest do sympatyków piłki nożnej, którzy uczą się języka niemieckiego lub posługują się tym językiem w sposób komunikatywny, a którzy informacje na temat tej dyscypli-

ny sportowej, np. ulubionych piłkarzy, poszczególnych drużyn, rozegranych meczy, transferów zawodników czerpią z niemieckojęzycznych mediów. Słownik może być także pomocą i ciekawą lekturą dla wszystkich, którzy uczą się języka niemieckiego, a zwłaszcza dla tłumaczy oraz dziennikarzy sportowych, tym bardziej że w 2012 roku czeka nas wielkie wydarzenie sportowe, jakim są Mistrzostwa Europy w Piłce Nożnej organizowane wspólnie przez Polskę i Ukrainę.

(kwiecień 2010)

info

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Jakie są warunki publikowania prac w czasopiśmie

Przyjmujemy do druku każdy artykuł, który uzyska przychylne recenzje w zespole redakcyjnym. Każdy przysłany do nas artykuł jest czytany przez wszystkich członków naszej redakcji, szczegółowo recenzowany i przyjmowany lub nie do druku. Staramy się informować Autorów o naszej decyzji w możliwie najszerszym terminie, ale czasem (gdy mamy wyjątkowo dużo pracy) przedłuża się on nawet do dwóch miesięcy.

W ostatnich latach znacznie zwiększyliśmy objętość czasopisma, więc mamy coraz mniej prac długo czekających na druk. Pod każdą wydrukowaną pracą zamieszczamy miesiąc i rok, w którym ją dostaliśmy. Łatwo jest więc się zorientować, jak długo artykuły czekają na druk. Zwykle czekają „w kolejce”, ale czasem dana praca pasuje do danego numeru, więc jest opublikowana szybciej, albo ma objętość, której nam brakuje do wypełnienia stron czasopisma. Czasem też jest przez nas zamówiona, więc jest drukowana od razu.

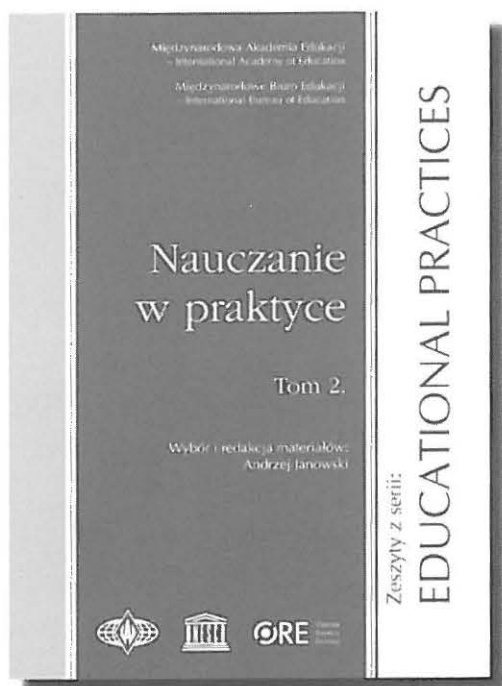
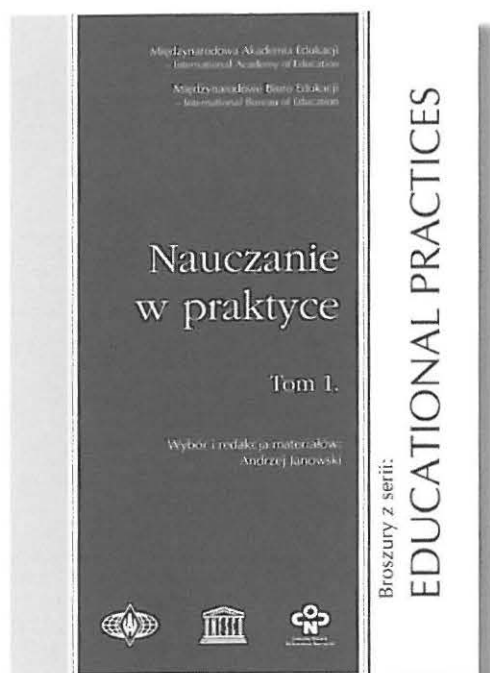
Przyjmujemy artykuły pisane w języku polskim z przykładami w językach obcych. Odbiorcami czasopisma są nauczyciele wszystkich języków, chcemy więc, by wszyscy mieli możliwość zrozumienia każdego artykułu.

W celu przyspieszenia druku prac prosimy o:

- Przesyłanie prac e-mailem lub wydruku z dyskietką lub płytą CD (Word) – nie przyjmujemy rękopisów, w sporadycznych przypadkach przyjmujemy maszynopisy.
- Podawanie swoich prywatnych adresów i koniecznie numerów telefonów. Artykuł może być dołączony do numeru w ostatniej chwili i nie ma już czasu na przesłanie go Autorowi do korekty. Można wówczas uzgodnić wiele szczegółów telefonicznie.
- Podawanie dokładnych źródeł cytowanych tekstów i ilustracji (autor, rok wydania, tytuł, miejsce wydania, nazwa wydawnictwa, numer strony).

Zachęcamy do pisania artykułów i zapraszamy na łamy naszego czasopisma.

Warto przeczytać



Księgarnia Nauczycielska ORE, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 15; tel./fax: 22 345 37 65; e-mail: wydaw@ore.edu.pl

www.ore.edu.pl

Ważne lektury dla nauczycieli języków obcych



Księgarnia Nauczycielska ORE, Al. Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa
tel. 22 345-37-15; tel./faks: 22 345-37-65; e-mail: wydaw@ore.edu.pl

www.ore.edu.pl