

PL ISSN 0446-7965

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI



Języki Obce w Szkole

nr **1**/2009

styczeń/luty



Wydawnictwa
Centralnego Ośrodka
Doskonalenia Nauczycieli

PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Czasopismo jest dostępne w CODN-ie i w prenumeracie. Wpłaty na prenumeratę przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto: **NBP o/Warszawa 62 1010 1010 0189 6213 9150 0000** (Redakcja „Języki Obce w Szkole”, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa).

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

W stałej sprzedaży mamy niektóre numery specjalne: • Nauczanie wczesnoszkolne (6/2000) • Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (6/2001) • Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (7/2001) • My w Europie (6/2003) • Jak uczyliśmy i jak chcemy uczyć (6/2004) • O polskim i Polsce (6/2006) • Zeszyt jubileuszowy (6/2007) • O autonomii (6/2008) i numery bieżące.

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

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

Numery 2009 1
Numery 2008 1 2 3 4 5

Cena każdego numeru – 16 zł.

Numery specjalne:

- Nauczanie wczesnoszkolne (2000 r.) 10 zł
- Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (2001 r.) 20 zł
- Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (2001 r.) 18 zł
- My w Europie (2003 r.) 20 zł
- Jak uczyliśmy i jak chcemy uczyć (2004 r.) 20 zł
- O polskim i Polsce (2006 r.) 20 zł
- Zeszyt jubileuszowy: Hanna Komorowska, Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (2007 r.) 30 zł
- O autonomii (2008 r.) 25 zł

Prenumerata 2009

Numery 2 ÷ 3 – 24 zł do 15 maja 2009 r.

II półrocze: numery 4 ÷ 6 – 36 zł do 15 września 2009 r.

Imię Nazwisko

Institucja

Ulica

Kod pocztowy Miejscowość.....

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego)

NIP

Konto: NBP o/Warszawa 62 1010 1010 0189 6213 9150 0000. „Języki Obce w Szkole”

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

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

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



Języki Obce w Szkole

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

Nr 1/2009 • styczeń/luty
Rok LIII 1(271) • ISSN 0446-7965



Spis treści

Od Redakcji	3
Podstawy glottodydaktyki	
Marzena Żylińska – Konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych	5
Magdalena Kania – Fenomeny obserwowane podczas nabywania drugiego języka a realizacja kształcenia językowego w przedszkolu	14
Jolanta Gładysz – Wykształcenie umiejętności rozumienia i rozwój kompetencji narracyjnej we wczesno-szkolnym nauczaniu języków obcych dzięki zastosowaniu tekstów narracyjnych	18
Dorota Żuchowska, Mateusz Żuchowski – Zapożyczenia językowe we współczesnej polszczyźnie	22
Anna Bączkowska – Nauczanie phrasal verbs	27
Między teorią a praktyką	
Leon Leszek Szkutnik – Języki obce w szkole ogólnokształcącej. Kilka refleksji	33
Sebastian Dusza – Jak mieszkają litery albo o modelowaniu relacji między głosem a literą we wczesnym nauczaniu języka niemieckiego jako obcego	36
Anna Seretny – Elementy kognitywnej teorii metafory w nauczaniu słownictwa na poziomie zaawansowanym	43
Kamil Czyż – Ćwiczenia substytucyjne w nauczaniu gramatyki języka obcego	49
Agnieszka Pawłowska – O sprawności słuchania ze zrozumieniem – teoria i implikacje praktyczne	55
Zofia Chłopek – Nauczanie kultury na lekcjach języka obcego w Polsce: Wyniki badań kwestionariuszowych	61
Jerzy Kowalewski – Nauczanie kultury polskiej jako obcej – stan obecny – próba polemiki	68
Małgorzata Molska – Nauczyciel w potrzasku – uwięzieni w kryteriach oceniania	77
Programy, egzaminy, raporty, informacje	
Paweł Poszytek – Nowości w unijnej polityce językowej i co z nich wynika dla Polski	81
Elżbieta Jendrych, Halina Wiśniewska – O nauczaniu <i>Business English</i>	85
Magdalena Kaleta-Kuzińska – <i>Aviation English</i> – nowe wyzwanie	88
Z doświadczeń nauczycieli	
Dariusz Langhoff – Wybrane figury językowe, ich analiza i przykłady użycia w języku angielskim	91
Katarzyna Pluta – Zabawa w definiowanie, czyli popularyzacja pojęć naukowych	96
Przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum	
Małgorzata Tomczyk-Jadach – Uczymy języka w przedszkolu i w szkole podstawowej, by pomóc małym uczniom w ich zmaganiach z wielkim światem	102
Sylvia Krause – Popatrz, dotknij, poczuj... O wielozmysłowym poznawaniu świata	107
Katarzyna Wizgacz – Wyciszanie klasy w momencie rozpoczynania zajęć – propozycja działań i zabaw	112
Marzena Pieńkowska – Interaktywne zabawy językowe sposobem samodzielnego utrwalania wiedzy przez najmłodszych	114
Ewa Dziewierz – <i>Communication in London</i> – lekcja w pierwszej klasie	116
Barbara Kapusta – Australia in brief	119
Szkoła ponadgimnazjalna, szkoła wyższa	
Marzanna Pogorzelska – Lekcja języka – lekcją praw człowieka. Upředzenia i antysemityzm. Holokaust..	121
Karolina Ekes – Na łacinie o rozwoju moralnym	124

Anna Zeler – Ut pictura poesis	128
Kamilla Szulkin, Marzena S. Wysocka – Baśń jest dobra na wszystko	129
Anna Bąk – Zastosowanie metody projektów jako działania wspomagającego długotrwałe motywowanie uczniów	131
Danuta Galczak – Любимец Юры – lekcja języka rosyjskiego w klasie I technikum ekonomicznego	135
Teresa Gorzalkin – Na wycieczkę z Eichendorffem	137
Olga Aleksandrowska – Angielski w e-mailu – wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnej jako pomocy dydaktycznej w nauczaniu języka angielskiego	140
Magdalena Sowa – Korespondencja a kształtowanie kompetencji kulturowej	143

Materiały praktyczne

Dorota Żuchowska, Katarzyna Głogowska – Latinitas semper viva – pars II	147
Angela Bajorek – Nauczyć ośla czytać – literatura błazeńska na lekcji języka niemieckiego	155
Grażyna Kiliańska-Przybyło – Z kim wypada rozmawiać o interesach podczas lunchu? Propozycje ćwiczeń rozwijających kompetencję interkulturową uczniów	158

Konkurs

Katarzyna Czubała – Wielkanoc – Ostern – Пасха – konkurs dla uczniów poliglotów	161
--	-----

Sprawozdania

Marta Piasecka – Jugend debattiert international – II międzynarodowy finał konkursu	165
Jolanta Kałwa – Ślady polskie we Francji	166
Maciej Smuk – XII Światowy Kongres Międzynarodowej Federacji Nauczycieli Języka Francuskiego – Québec 2008	168

Omówienia, recenzje

Mariola Bogucka – Inteligencje wielorakie na zajęciach języka angielskiego, czyli jak skutecznie i ciekawie uczyć dzieci w młodszym wieku szkolnym	171
Marzena S. Wysocka – Poliglota, czyli edukacja językowa dzieci	173
Renata Czaplukowska – Mündlich. Mündliche Produktion und Interaktion. Illustration der Niveaustufen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens	174
Sebastian Mrozek – Poszukując glottodydaktyki dyskursywnej, czyli kilka uwag po lekturze książki Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się	176
Dariusz Maciej Koniewicz – Praktyczna metoda języka angielskiego, czyli jak kiedyś uczono języka angielskiego	180



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Maria Gorzelak – redaktor naczelna i redaktor działu języka angielskiego, Konrad Leszczyński – redaktor działu języków francuskiego, włoskiego i hiszpańskiego, dr Grażyna Czetwertyńska – redaktor działu języka łaćnińskiego i polskiego jako obcego, dr Hanna Bawej-Krajewska – redaktor działu języka niemieckiego, Wojciech Sosnowski – redaktor działu języka rosyjskiego, Marta Piasecka – sekretarz redakcji.

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

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

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

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

Projekt okładki: Maja Chmura, wykonanie: Barbara Jechalska

Reklamy i notki: Barbara Jechalska

Skład: Renata Swianiewicz

Druk i oprawa: ZAKŁADY GRAFICZNE TAURUS Stanisław Roszkowski Sp. z o.o. 01-914 Warszawa ul. Dantego 1/25
Nakład 2000

Od Redakcji

Szanowni Państwo,

Od jesieni 2008 r. do niedawna byliśmy świadkami wielu burzliwych dyskusji na temat oświaty. Stłumiło je nieco widmo kryzysu gospodarczego, ale wciąż dyskusje wzbudzają wiele emocji. Te związane z nauką języka obcego zwykle dotyczą edukacji szkolnej sześciolatków, obowiązkowego egzaminu z języka w ostatniej klasie gimnazjum, matury dwujęzycznej, nowej podstawy programowej. Zapewne wkrótce pojawi się także temat egzaminu z języka w ostatniej klasie szkoły podstawowej. Jakoś względnie spokojnie wszystkie dzieci rozpoczęły obowiązkową naukę języka obcego w pierwszej klasie. Spokojnie, bo akurat w wcześniejszym rozpoczynaniu nauki języka obcego chyba wszyscy się zgadzają. Ale nauka nie przebiega już tak bez problemów, jakby się mogło wydawać. Nie wszyscy nauczyciele uczą tak, jak tego od nich oczekują rodzice, nie wszyscy rodzice są świadomi tego, czego mogą się nauczyć dzieci w okresie wczesnoszkolnym i nie wszystkie dzieci sobie radzą z nauką języka.

Po to, by ułatwić nauczycielom i dyrektorom rozmowy z rodzicami, a nauczycielom ułatwić choć w minimalnym stopniu pracę w klasach I-III, przygotowaliśmy internetowe biuletyny *Nauczanie Wczesnoszkolne*. Mamy już siedem edycji, wszystkie są łatwo dostępne na naszej stronie www.jows@codn.edu.pl. Ich tytuły to: *nr 1/2008 – Przydatne lektury*, *nr 2/2008 – Najważniejszy jest nauczyciel*, *nr 3/2008 – Kompetencje cząstkowe*, *nr 4/2008 – Europejskie portfolio językowe dla dzieci*, *nr 5/2008 – Jak nie rozczarować dziecka na lekcji języka obcego*, *nr 1(6)/2009 – Jak nie rozczarować rodziców lekcją języka obcego*, *nr 2(7) 2009 – Wczesne rozpoznawanie zaburzeń rozwoju komunikacji językowej dzieci*.

Pierwszy – *Przydatne lektury* – jest przez nas co dwa miesiące aktualizowany. Tematy pozostałych formułujemy na bieżąco na podstawie Państwa listów, uwag i artykułów, które do nas wpływają.

Obowiązkowe nauczanie języka obcego od pierwszej klasy szkoły podstawowej jest niewątpliwie wielkim sukcesem w naszym systemie oświaty. Umiejętność posługiwania się językiem to jedna z kompetencji kluczowych. Bez jej opanowania nie da się skutecznie funkcjonować we współczesnym świecie, bo tego świata się nie zrozumie. Nauka języka dzisiaj polega na nabywaniu umiejętności porozumiewania się, ale i umiejętności dostrzegania wielości kultur, stopniowego ich poznawania i rozumienia. A to oznacza również zrozumienie drugiego człowieka.

O planowanym egzaminie z języka w gimnazjum informowaliśmy na bieżąco. Już wkrótce przed gimnazjalistami wielki sprawdzian, nie wątpimy, że wypadnie on dobrze. Wystarczy popatrzeć na wyniki egzaminów maturalnych – z roku na rok coraz lepsze – i posłuchać, co mówią cudzoziemcy o naszej młodzieży. Zagadnięta na ulicy, rozumie, co się do niej mówi, potrafi udzielić informacji, w sposób zrozumiały formułuje zdania. Taka sytuacja jeszcze kilkanaście lat temu nie należała do zbyt częstych.

Matura dwujęzyczna została jeszcze na jakiś czas utrzymana, nowa podstawa programowa zaczyna obowiązywać od września tego roku. O podstawie programowej, programach i nowych obowiązkach nauczycieli opowiemy w tegorocznym numerze specjalnym. Ukaże się on już po paru miesiącach pracy nauczycieli zgodnie z nową podstawą, i miejmy nadzieję, że potwierdzą oni, że m.in. dobrze służy ona unowocześnieniu nauczania języków.

Nie zmieniamy naszego redakcyjnego stanowiska w sprawie zadań nauczycieli języków. Ciągłe jesteśmy przekonani, że nauczyciele mają tak pracować, by nie tylko nauczyć sprawnego posługiwania się językiem, ale i „*ukszałtować ucznia autonomicznego, umięjącego samodzielnie i sprawnie się uczyć, dostrzegającego swoje mocne i słabe strony, motywowanego do nauki, otwartego na świat i na jego coraz to nowsze i śmielsze wyzwania. I nauczyciel, i uczeń mają podjąć wyzwanie uczenia się przez całe życie i mu sprostać*”. To cytaty z zeszytowanego artykułu wstępnego. „*Uczenie się wymaga aktywności i działania*” (s. 9), „*Bez żaru nauka staje się dla obu stron nużącym i wyczerpującym obowiązkiem*” (s. 13) – to z kolei cytaty z tego numeru. Uczmy z pasją, zainteresowaniem i radością. Kompetentnie, rzetelnie i w sposób przemyślany, by, jak pisze w tym numerze Leon Leszek Szkutnik, „*nauka w szkole (...) uważana była za najpiękniejszy okres w życiu człowieka kulturalnego*” (s. 33).

Tegoroczne numery będą miały tę samą szatę graficzną i zeszytowany podział na działy. Ankieta, o wypełnienie której Państwa prosiłiśmy, jeszcze przez dwa tygodnie będzie dostępna na naszej stronie internetowej. Omówimy ją najprawdopodobniej w nr 3/2009. Nie wiemy jeszcze, jakich odpowiedzi udzielali respondenci online, ale z tych, które wpłynęły do naszej redakcji, wynika, że podążamy właściwą drogą. Mamy Państwa uznanie i akceptację. Dopóki więc nie poznamy treści wszystkich ankiet i ich nie opracujemy, nie wprowadzamy większych zmian w czasopiśmie. Niewielkie wprowadziliśmy w naszym zespole redakcyjnym. Mamy nowego kolegę – redaktora działu języka francuskiego, włoskiego i hiszpańskiego. Jest nim Konrad Leszczyński – kierownik Wydziału Języków Obcych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Witamy go w naszym zespole. Żegnamy natomiast sekretarza redakcji – Martę Piasecką. Redakcja znowu zostaje pozbawiona tej funkcji. Ograniczenia finansowe nie pozwalają na zatrudnienie nowej osoby. Musimy ograniczyć koszty wydawania czasopisma, ale postaramy się, by nadal ukazywało się terminowo.

Wzorem lat ubiegłych ogłaszamy konkurs. Jego temat brzmi:

Uczmy dobrze, a przy okazji skutecznie przygotowujemy do egzaminów.

Konkurs zaprezentujemy, jak zwykle, w nr 2.

Szanowni Państwo, liczymy na Państwa artykuły – inspirujące, optymistyczne i mądre – o tym, jak lekcje języków obcych pomagają młodym ludziom uwierzyć, że nauka może być przyjemnością, a czas spędzony w szkole najpiękniejszym okresem ich życia.

Maria Gorzelak i Zespół Redakcyjny

Podstawy glottodydaktyki

Marzena Żylińska¹
Toruń



Konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych

„Uczniowie nie są głupi, nauczyciele nie są leniwi, a nasze szkoły nie są do niczego. Ale od jakiegoś czasu wszyscy podejrzewamy, że coś jest nie tak.”²

Manfred Spitzer

■ Czy konstruktywizm jest nową modą?

Już od kilkunastu lat konstruktywizm zyskuje coraz szersze grono zwolenników, ale w dziedzinie dydaktyki języków obcych teoria ta nie spowodowała na razie większych zmian. Dla wielu nauczycieli pojęcie to wciąż jeszcze brzmi obco, nie wiadomo, jakie miałyby być jego praktyczne implikacje. Część środowiska nauczycielskiego odbiera tę koncepcję nawet z pewnymi obawami, bo jeśli każdy sam konstruuje swoją wiedzę, to może nauczyciele wcale nie są mu do tego potrzebni. Tylko nieliczni sięgają po książki i fachowe czasopisma. Można przypuszczać, że owa niechęć do wszelkiej teorii jest następstwem sposobu nauczania metodyki. Jednak potraktowanie konstruktywistycznej dydaktyki języków obcych jedynie jako kolejnej mody byłoby poważnym błędem, bo tym razem z niepowodzeń wcześniejszych metod wyciągnięto wnioski. Konstruktywiści postawili sobie za cel odbiurokratyzowanie nauczania i uczynienie go bardziej praktycznym. Aby to osiągnąć, szkoły muszą mieć więcej wolności, a uczniowie i nauczyciele muszą mieć większy wpływ na to, co się dzieje w klasie. Bez ich aktywnego udziału zmiany nie będą możliwe. Warunkiem ich przeprowadzenia jest odwaga potrzebna do dekonstrukcji obecnego systemu, blokującego autono-

miczny rozwój. Tradycyjna metodyka oferuje dziś nauczycielom schematy postępowania i formalne modele. Jako przykład może posłużyć analiza dydaktyczna. Zdaniem konstruktywistycznie zorientowanych dydaktyków taka konwencjonalna wiedza nie ma uniwersalnego charakteru. Zalecane formalne procedury nie dla wszystkich są dobre i nie zawsze się sprawdzają, a w niektórych przypadkach mogą nawet blokować efektywne uczenie się. U studentów przygotowujących się do zawodu nauczycielskiego rozbudzają pewne oczekiwania, których nie mogą spełnić, bo pedantyczne planowanie nie jest gwarancją dobrej i ciekawej lekcji. W obecnym systemie kształcenia nauczycieli łatwo odnieść wrażenie, że przygotowanie do lekcji polega na tzw. pracy papierkowej, której efektem są grube teczki. Niektórzy metodycy oczekują od adeptów zawodu nauczycielskiego wielostronowych konspektów, w których najważniejszą rolę odgrywa sformułowanie celów nauczania. W efekcie produkowane są góry papieru, a przygotowanie do lekcji przypominana raczej pracę średniowiecznych skrybów. Wielu dydaktyków twierdzi, że takie postępowanie nie może przynieść spodziewanych efektów, bo pomija najistotniejsze elementy lekcji. Nowa, uwzględniająca interakcjonistyczny konstruktywizm³ dydaktyka języków obcych inaczej rozkłada akcenty, kierując uwagę nauczycieli na takie aspekty, jak: interakcje

¹ Dr Marzena Żylińska jest wykładowcą metodyki i literatury w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Toruniu.

² M. Spitzer (2007), *Jak uczy się mózg*, Warszawa: PWN, s.12.

³ Dziś można mówić nie o jednym, ale o wielu konstruktywizmach (radikalny, interakcjonistyczny itd.).

w klasie, komunikacja i współpraca, podkreśla, że dotychczasowy model przygotowania do lekcji przez swój schematyzm i biurokratyczny charakter zaniedbywał ucznia. „Konstruktywistyczna dydaktyka proponuje otwarte podejście do planowania. Nie chce wzorem innych metod ograniczać się do jednego formalnego modelu, który dla każdej jednostki lekcyjnej formułuje możliwie wszystkie cele i intencje, przyporządkowując im następnie metody i media, aby ostatecznie stworzyć pozornie całościowy model planowania. Owa skłonność do uwzględniania wszystkich elementów tworzy świat iluzorycznej dydaktyki, która po pierwsze, wymaga dużego nakładu czasu, a po drugie, najczęściej nie sprawdza się w praktyce” (Reich 2006:248).

■ W poszukiwaniu wiabilnej⁴ metodyki

Twórca radykalnego konstruktywizmu, Ernst von Glasersfeld, prezentuje pogląd, iż konstruktywiści powinni unikać słowa *prawda*. „*chyba że używa się go w kontekście codzienności, w którym oznacza jedynie to, iż coś, co zostało wczoraj powiedziane, bez większych zmian obowiązuje i dziś*” (EvG:287-292). Nie istnieje nic, co byłoby obiektywnie słuszne i prawdziwe, dotyczy to również nauki, która dziś jest bardziej niż kiedykolwiek podatna na zmiany. Coś, co jeszcze wczoraj było faktem, dziś jest już nieaktualne. Dla każdej tezy można znaleźć antytezę, którą eksperymentalnie potwierdzą utytułowani naukowcy⁵. „*W społeczeństwie płynnej nowoczesności pojedyncze zdobycze nie składają się na trwałe dobytek, ponieważ w mgnieniu oka aktywa zmieniają się w pasywa, a zalety okazują się słabościami. Okoliczności działania i podporządkowane im strategie postępowania starzej się szybko i ulegają przedawnieniu, zanim ktokolwiek zdoła je gruntownie poznać. Czerpanie wiedzy z doświadczenia i odwoływanie się do strategii i taktów, które sprawdziły się*

w przeszłości, jest zatem nieroztropne (...)” (Bauman 2007:5). Każdy dzień przynosi odkrycia, których skutkiem jest rewizja dotychczasowej wiedzy. Nic nie jest już pewne, nam jednak trudno pożegnać się z wygodną iluzją naukowej pewności. Odejście od niej oznacza bowiem, iż to my sami musimy dokonywać wyborów, decydować, co jest nam przydatne lub – używając konstruktywistycznej terminologii – co jest dla nas wiabilne.

Ważne, by to pytanie zadawali sobie również nauczyciele: „Czy zaproponowane modele mogą być dla mnie pomocne w przygotowaniu lekcji?”, „Czy mnie odpowiada taka forma przygotowania lekcji?”. Zdaniem Kerstena Reicha każdy musi znaleźć własną metodę prowadzącą do skutecznego nauczania. Poddając uniwersalistyczne zalecenia krytycznej analizie, nauczyciel z całej oferty wybiera to, co jemu odpowiada, czyli to, co dla niego jest wiabilne. „*Skutkiem uniwersalistycznych tendencji w metodyce było bezkrytyczne przejmowanie zalecanych modeli, które nie miały przełożenia na pedagogiczno-metodyczną praktykę, a przez to frustrowały nauczycieli, którzy niejednokrotnie, niejako w odruchu obronnym rozwijali negatywne nastawienie do teorii jako takiej*” (Reich 2006:49). Kersten Reich wyjaśnia też mechanizm negatywnego oddziaływania formalnych procedur: „*Formalne modele w dydaktyce wyrażają pewien uniwersalistyczny kod, którego celem jest wymuszenie ujednoliconych rozwiązań. Jednak owo typowe dla wcześniejszych modeli dydaktycznych dążenie do unifikacji (zaznaczenie M. Ż.) redukuje ilość wiabilnych rozwiązań, ograniczając tym samym kreatywne poszukiwania do określonych rytuałów, które zawsze więcej obiecują, niż mogą dać*” (Reich 2006:49). Zdaniem K. Reicha modele dydaktyczne należą do przeszłości, ponieważ nie spełniają pokładanych w nich oczekiwań i nie odpowiadają wymogom XXI wieku.

W ostatnich latach w wielu krajach szkoła jako instytucja została poddana ostrej krytyce. Do grupy

⁴Wiabilny (niem. *viabel*, ang. *viable*) to podstawowe dla radykalnego konstruktywizmu pojęcie wprowadzone przez Ernsta von Glasersfelda. Jest to przymiotnik określający coś, co nam pasuje, odpowiada, jest przydatne i funkcjonalne, odpowiednie do sytuacji. W czasach modernizmu panowało przekonanie, iż przy pomocy nauki i obiektywnych teorii można dotrzeć do obiektywnej prawdy. Owo przekonanie okazało się iluzją. Prawdę zastąpiło pojęcie *wiabilności*. Oznacza ono przekonanie o wielości dróg, którymi można podążać do celu, mnogości metod prowadzących do rozwiązania problemu. Ważne, by każdy umiał wyszukać dla siebie tę właściwą, by z całej palety możliwości wybrać tę najodpowiedniejszą.

⁵Można posłużyć się przykładem z dziedziny astronomii. Kiedyś każdy uczeń wiedział, ile planet jest w układzie słonecznym, dziś nie jest to już takie oczywiste.

niezadowolonych należą zarówno uczniowie, jak i nauczyciele, i rodzice. Dlatego warto zadać sobie pytanie, jaka szkoła odpowiadałaby wymogom naszych czasów. Funkcjonowanie w coraz szybciej zmieniającym się świecie wymaga odpowiednich zmian w procesie nauczania. Aby wiedza i umiejętności wyniesione ze szkoły były postrzegane jako przydatne, muszą znajdować zastosowanie w późniejszym życiu. *Nie dla szkoły, ale dla życia się uczymy – Non scholae, sed vitae discimus!* Jak często to zdanie starożytnych Rzymian było już cytowane! Ale do nas dotarło w zmienionej formie: *Non vitae, sed scholae discimus – Uczymy się nie dla życia, ale dla szkoły!* Już filozof Seneca skarżył się na wielką ilość nieprzydatnego materiału, który jest przekazywany w szkołach i który gasi wszelki zapal do nauki. Zamiast wychowywać uczniów na dzielnych i zaradnych ludzi, próbuje się zrobić z nich teoretyków⁶. Trudno zrozumieć, dlaczego ludzkość tak długo idzie tą od ponad tysiąca lat krytykowaną drogą. Czy poza szkołami liczy się, kto potrafi więcej wyuczyć się na pamięć? W ilu zawodach wymaga się odtwarzania informacji? Kto szuka pracowników, których główną siłą jest zdolność do reprodukcji informacji?⁷

■ Nic o nas bez nas

W tradycyjnej metodyce wszystko na pozór krąży wokół ucznia, jego upodobań, zainteresowań i przyszłych potrzeb. Jednak, gdy dokładnie przyjrzeć się problemowi, to okaże się, że uczeń ma niewiele do powiedzenia, bo o tym, co ma robić na lekcji, decydują inni. Każdemu, kto zajmuje się dydaktyką, znana jest uczniocentryczna retoryka. Można ją znaleźć we wszystkich publikacjach. Wszystko, co dzieje się na lekcji, ma na celu dobro ucznia. Aby zrozumieć problem, warto zastanowić się, kto jest owym uczniem? Gdy autorzy podręczników piszą o uczniu, mają na myśli jakąś abstrakcyjną osobę, którą – odnosi się takie wrażenie – dobrze znają. W każdym razie wie-

dzą, czym się interesuje, co lubi i co będzie robiła w przyszłości. Zrozumienie, iż uczeń w kontekście metodyki jest czystą iluzją, mogłoby być dobrym wprowadzeniem do konstruktywistycznej dydaktyki. Uczniowie są bowiem konkretnymi ludźmi z różnymi, do tego szybko się zmieniającymi, zainteresowaniami. Ani autorzy podręczników, ani programów, nie mogą wiedzieć, co w danym momencie zajmuje określonych uczniów. Dowiedzieć się tego mogą nauczyciele, o ile zechcą na ten temat rozmawiać. Dzisiejsza praktyka jest taka, że nikt, pisząc roczny rozkład materiału, nie pyta uczniów o zdanie. W ten sposób powstaje pewna dwubiegowość. Z jednej strony mamy do czynienia z uniwersalnymi, ogólnymi zaleceniami opartymi na – tak każe się nam wierzyć – obiektywnych podstawach, a z drugiej całą rzeszę zróżnicowanych jednostek z całym spektrum subiektywnych zainteresowań i potrzeb. W praktyce są one zupełnie pomijane, czego dowodem jest brak miejsca w obecnym systemie nauczania na ich artykułowanie. Nie ma też mechanizmów, które umożliwiłyby włączenie uczniów do procesu planowania lekcji. Programy oraz roczne rozkłady materiału powstają jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego. Decyzje dotyczące tego, jak uczniowie będą się uczyć, zapadają bez ich udziału. W ostatnich latach we wszystkich społeczeństwach dokonały się głębokie zmiany, jednak szkoły zmieniły się w niewielkim stopniu. We wszystkich sferach życia szuka się dziś nowych, zgodnych z duchem czasu rozwiązań. Czas, by zrobiła to również szkoła. Jesienią 2007 roku zapytano niemieckich i austriackich uczniów o to, czego najbardziej nie lubią. Szkołę wymieniano na drugim miejscu, zaraz za dentystą.

■ Szkoła w postmodernizmie⁸

Idee postmodernizmu omijają na razie szkolne klasy. Skutkiem tego coraz bardziej zwiększa się przepaść między oczekiwaniami społeczeństwa

⁶ M. Giebel, <http://www.klassphil.uni-muenchen.de/~waiblinger/Schule.html>, 08.08.2008.

⁷ Zainteresowanych tematem odsyłam do książki M. Żylińska (2007), *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

⁸ Postmodernizm (inaczej ponowoczesność lub płynna nowoczesność), czyli czas, w którym dziś żyjemy, najlepiej opisał Zygmunt Bauman. To, co obowiązywało w modernizmie, odeszło, a społeczeństwa muszą przyzwyczaić się do ciągłych zmian. Por. *Płynne życie*, Kraków 2007. *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994.

a wymaganiami szkoły. „Coraz mniej jest osób zadowolonych ze szkoły w jej obecnej kondycji, coraz głośniejszemu artykułowane są oczekiwania, iż szkoła powinna przygotowywać do funkcjonowania w dzisiejszym i przyszłym, a nie wczorajszym świecie. Gdy prześledzi się dyskusję prowadzoną w mediach i na łamach prasy, wyraźnie widać, iż instytucje, które z ramienia rządu są odpowiedzialne za kształcenie, nie cieszą się zaufaniem. Nie ma już najmniejszych wątpliwości: wszystkie formy zinstytucjonalizowanego nauczania tkwią w głębokim kryzysie” (Rüschoff, Wolff 1999:13). Cytowani autorzy, Bernd Rüschoff i Dieter Wolff, ubierają problem w formę pytania: „Czy szkoła jest dziś w społeczeństwie obcym ciałem?”.

Postuluje się obecnie wiele zmian. Symptomatyczne są przymiotniki określające „nauczanie”. Ma ono być zorientowane na ucznia, zadaniowe, projektowe, otwarte itp. Nietrudno zauważyć, że proponowane zmiany stoją w opozycji do codziennej szkolnej praktyki. Dzisiejsza szkoła zdaje się wciąż jeszcze nie zauważać, iż każda jednostka subiektywnie konstruuje swój obraz świata. Oparte na podejściu zadaniowym, zorientowane na ucznia, otwarte nauczanie nie może być realizowane bez możliwości subiektywnego podejścia do nauczanych treści. Sytuacja może się wydawać patowa, bo na jednym biegunie mamy dziś oficjalną filozofię szkoły, która stara się wszystko zobiektywizować, eliminując jednocześnie aspekt emocjonalny, a z drugiej postuluje się rozwiązania, które mają uczniom umożliwić indywidualny, uwzględniający emocje dostęp do wiedzy. Jak długo postulowane przez reformatorów rozwiązania będą traktowane jak kwiatek do kożucha, tak długo sytuacja nie ulegnie zmianie. Nie chodzi bowiem o to, by lekcje od święta wyglądały inaczej ani żeby uczniowie raz w roku wzięli udział w projekcie, celem jest zmiana codziennej praktyki. Uczniocentryczna retoryka nie zastąpi niezbędnej w procesie uczenia się aktywności. Dziś potrzebne są zmiany, które umożliwią emancypację uczniów, uczynią z nich podmioty procesu nauczania, włączą do procesu podejmowania decyzji. Jak długo decyzje dotyczące edukacji będą podejmowane przez ekspertów i polityków, tak długo nauczyciele będą zmuszeni

do powierzchownego przerabiania coraz większych ilości materiału, a uczniowie do reprodukcji. A przecież efektywna nauka wymaga czasochłonnego wejścia w interakcję z nauczającymi treściami. Mniejsza ilość materiału umożliwi efektywniejsze formy uczenia się. Jak długo uczniowie i nauczyciele będą zobowiązani do realizowania coraz większej ilości materiału, jak długo o doborze tematów decydować będą osoby poza szkołą, tak długo uczenie się przez działanie i autonomia ucznia pozostaną czystą iluzją.

■ **Jakie zmiany wnosi konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych?**

Krótko mówiąc, bardzo duże. Nie oznacza to jednak, że dotychczasową wiedzę metodyczną można odesłać do lamusa. Zmiany dotyczą głównie planowania lekcji, konstrukcji procesu uczenia się i nowych zasad doboru metod i technik pracy. Tradycyjna dydaktyka dostarcza dziś nauczycielom stworzone przez ekspertów, ujednoczone modele. Nauczycieli języków obcych obowiązują z jednej strony szczegółowe programy, a z drugiej – zawężające i tak już wąskie pole działania – ustandaryzowane egzaminy. Od wielu już lat prowadzą seminaria dokształcające dla nauczycieli i popularyzują metodę projektu⁹. Pokazując przykłady z różnych typów szkół, widzę, że szczególne wrażenie robią na uczestnikach wideokonferencje, w czasie których polscy uczniowie z rówieśnikami z innych krajów wspólnie rozwiązują problemy. Wreszcie na lekcji język służy porozumiewaniu się! A jednak zawsze na koniec seminarium słyszę takie opinie: „*To świetny pomysł, uczniowie mogą rozmawiać z rówieśnikami, ale na to trzeba czasu, a ja muszę ich przygotować do testu*”, „*Jak będziemy przeprowadzać projekty, to uczniowie dużo skorzystają, ale ja nie zrealizuję programu*”. Tak więc w opinii nauczycieli – nie bez powodu – prawdziwa komunikacja i przygotowanie do zewnętrznych egzaminów wykluczają się. „*Konstruktywistyczna dydaktyka kładzie duży nacisk na to, aby na warunki, w jakich zachodzi proces uczenia*

⁹ Informacje o seminariach można uzyskać, wpisując się na listę mailingową Goethe-Institut: <http://www.goethe.de/ins/pl/war/knt/ml/deindex.htm> lub na stronie <http://www.goethe.de/ins/pl/war/lhr/sem/del/sem/deindex.htm>.

się, w większym stopniu miały wpływ osoby bezpośrednio zaangażowane, czyli uczniowie, nauczyciele i rodzice, a nie jak dotychczas jedynie zewnętrzni eksperci. Z konstruktywistycznego punktu widzenia warunki, w jakich zachodzi proces uczenia się, nie powinny być traktowane jako czynniki zewnętrzne i niezmiennie. Jeśli tak się dzieje, zwolennicy zmian muszą walczyć ze strukturami, które im utrudniają, a czasami wręcz uniemożliwiają pracę. (...) Eksperci, naukowcy, politycy i biurokraci mają dziś zdecydowanie zbyt duży wpływ na programy szkolne” (Reich 2006:232). Zdaniem K. Reicha obowiązujące obecnie długie procedury powodują, iż programy, w momencie dopuszczenia ich do użytku, są już nieaktualne.

Aby zrealizować postulaty konstruktywistów i umożliwić uczniom samodzielne organizowanie własnej nauki, trzeba im stworzyć szersze pole działania. Aby zdobyta wolność mogła być sensownie wykorzystana, trzeba zdaniem konstruktywistów wprowadzić nowy rodzaj interakcji. Związanymi z tym zagadnieniami zajmuje się dziś dydaktyka relacji (Miller 1998). Jej celem jest określenie warunków, jakie są niezbędne dla rozwijania autonomii uczniów. W ramach tradycyjnej dydaktyki podział ról jest jasny: nauczyciel ma wiedzę, którą przekazuje uczniom. Konstruktywistyczna dydaktyka relacji w roli dydaktyków widzi zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Bo choć nauczyciele wiedzą więcej, to przecież nie wiedzą wszystkiego i nikogo nie potrafią zmusić do nauki.

■ Kto siedzi w klatce, nie może biegać

Wyniki najnowszych badań nad mózgiem nie pozostawiają w tej kwestii najmniejszych wątpliwości: uczenie się wymaga aktywności uczącej się jednostki, nikomu nie można przekazać swojej wiedzy. „Kto uważa, że uczenie się jest czymś biernym, ten szuka kolejnego lejka¹⁰. Kto uważa, że uczenie się jest aktywnością, taką jak np. bieganie i jedzenie, ten nie poszukuje lejka, tylko zastanawia się nad tym, jak stworzyć dla tej aktywności optymalne warunki. Ktoś, kto siedzi w klatce, nie będzie

mógł biegać; ktoś, kto ma przed sobą pusty talerz, nie będzie mógł jeść. Brzmi banalnie, prawda? Ale gdy mówimy o uczeniu się, podobne ograniczenia dotyczą wielu ludzi: podstawowe warunki, by uczenie się mogło zachodzić, nie są spełnione” (Spitzer 2007:17), pisze w swojej książce neurobiolog i badacz mózgu Manfred Spitzer. Czy rzeczywiście jest tak, że wsadzamy uczniów do klatek i wymagamy, żeby biegali? Jeśli to porównanie jest prawdziwe, a badania nad mózgiem dostarczają na to licznych dowodów, oznacza to, że szkoły zostały źle zorganizowane, a cały system kształcenia działa kontraproduktywnie. **Uczenie się wymaga aktywności i działania.** Połączenia neuronalne zmieniają się tylko wtedy, gdy są aktywne. Jeśli uczeń na lekcji pozostaje bierny, to tak, jakby posadzić go przed pustym talerzem i kazać mu jeść. Tradycyjny sposób prowadzenia lekcji, ograniczając aktywność uczniów i oczekując prostej reprodukcji, utrudnia mózgowi uczenie się, a czasami wprost je uniemożliwia.

■ Ludzki mózg ciągle się uczy, inaczej nie potrafi!

Łatwo sobie wyobrazić, co wielu nauczycieli myśli, czytając to zdanie. A mimo wszystko to prawda. „Jeśli miałbym wymienić jedną aktywność, do której człowiek nadaje się najlepiej, tak jak albatros do latania lub gepard do biegania, to jest to właśnie uczenie się. Nasze mózgi są jak niesamowicie efektywne odkurzacze, wciągające wszelkie otaczające nas informacje; nie potrafią inaczej, jak tylko odbierać wszystko, co wokół nas ważne, i przetwarzać w najbardziej efektywny sposób” (Spitzer 2007:21). Nie dość, że ludzie są stworzeni do uczenia się, Manfred Spitzer twierdzi wprost, że nasze mózgi uczą się cały czas (ibidem). Niestety, nie zawsze tego, czego oczekiwali nauczyciele. Aby zachodził proces uczenia się, konieczne jest pobudzenie neuronów, w przeciwnym razie nie dojdzie do wzmocnienia synaps, które stają się tym silniejsze, im intensywniej są przetwarzane informacje. Warto się zastanowić, co mogą zrobić nauczyciele, aby w uczniowskich głowach

¹⁰Chodzi tu o lejek norymberski, który symbolizuje naukę opartą na przekazywaniu wiedzy. Mądry nauczyciel wlewa za pomocą lejka do głowy głupiego ucznia wiedzę. W czasie tej procedury uczeń jest stroną bierną, a nauczyciel aktywną.

zaktywizować sieci neuronalne, a tym samym zainicjować proces uczenia się. W tym punkcie konstruktywiści są zaskakująco zgodni z badaczami mózgu. Droga do efektywnej nauki prowadzi przez emancypację uczniów. Ludzki mózg uczy się wprawdzie cały czas, ale tylko tego, co dana jednostka uzna za subiektywnie ważne i nowe. Zewnętrzne argumenty mają na ten proces jedynie ograniczony wpływ. Nasze mózgi same się włączają, gdy tylko napotkają coś dla nich nowego i ważnego.

Powstała na początku lat 70. XX w. metoda komunikacyjna zwróciła uwagę na rolę intencji w procesie komunikacji. Ale mimo to teoretycy popełnili błąd, przyjęli bowiem, iż warunkiem niezbędnym jest dowolna intencja. Okazuje się, że aby człowiek chciał mówić, sam musi odczuwać taką potrzebę, czyli musi pojawić się jego własna intencja językowa. W szkolnych programach można dziś znaleźć długie listy intencji językowych, które z punktu widzenia ekspertów są ważne i potrzebne. Oznacza to jedynie tyle, że intencje te mogłyby spowodować do mówienia ich autorów. Aby uczniowie chcieli na lekcji rozmawiać, muszą mieć do tego swoje własne powody. Rozwiązaniem może być postulowana przez konstruktywistów „lokalna dydaktyka” (*Didaktik vor Ort*). Tylko nauczyciel, który chce i potrafi rozmawiać ze swoimi uczniami, może zaproponować takie tematy i treści, które, intrygując uczniów, spowodują ich do mówienia. Autorzy podręczników i programów przy najlepszych chęciach nie są w stanie tego zrobić. Mamy tu znów do czynienia ze znaną dychotomią: z jednej strony zobiektywizowana wiedza ekspertów, a z drugiej subiektywny proces indywidualnego uczenia się. Nie zapominajmy, że nasze mózgi włączają się wtedy, gdy w otoczeniu zdarzy się coś, co nas osobiście poruszy. Zorientowanie na uczniów możliwe jest więc tylko wtedy, gdy będą oni mieli realny wpływ na planowanie lekcji. Autonomia uczniów i nauczycieli jest niezbędnym warunkiem

na drodze do efektywnej nauki. Decyzje dotyczące procesu uczenia się powinny być podejmowane w klasie. Tylko tak można w pełni wykorzystać potencjał ludzkiego mózgu. Dziś szkoła zdaje się być miejscem największego mamotrawstwa.

■ Czy można uczniów motywować do nauki?

„Pytanie o to, jak motywować ludzi, jest więc równie sensowne jak pytanie: 'Jak wytworzyć głód?'. Jedyna rozsądna odpowiedź brzmi: 'Nie trzeba, pojawia się samoistnie'. Z naszą motywacją jest więc podobnie. (...) Kiedy rozważamy dalej, jasne staje się jedno. Pytanie zdecydowanie bardziej powinno drażnić kwestię, dlaczego tak wielu ludzi jest tak często demotywowanych! I w tym miejscu możemy zacząć bardzo skuteczne działanie, gdyż bardzo często prowadzimy – zazwyczaj bezwiednie i nieumyślnie – prawdziwe kampanie demotywujące” (Spitzer 2007:144). Warto zauważyć, że również ta konstatacja badacza mózgu M. Spitzera pokrywa się z wnioskami, do jakich dochodzi pedagog konstruktywista K. Reich. Ten ostatni wskazuje na trudności systemowe, na jakie napotyka nauczyciele poważnie traktujący autonomię ucznia, u M. Spitzera pojawia się termin *kampanii demotywujących*. Obaj autorzy podkreślają, iż proces efektywnego uczenia się wymaga sprzyjającego otoczenia.

■ Tradycyjna versus konstruktywistyczna dydaktyka

Dla praktyka ważna jest odpowiedź na pytanie, czym dydaktyka konstruktywistyczna różni się od tradycyjnej, i jakie praktyczne implikacje wynikają z tych różnic. Opracowując poniższą tabelę, oparłam się na przemyśleniach K. Reicha (Reich 2006), a jednocześnie odniosłam jego ogólnopedagogiczne wnioski do dydaktyki języków obcych.

Tradycyjna/nowoczesna dydaktyka	Konstruktywistyczna/ponowoczesna dydaktyka
Kieruje się zasadami obowiązującymi w modernizmie.	Uwzględnia zmiany, które zaszły w czasach postmodernizmu i w społeczeństwie ery wiedzy.
Opisuje, co uczeń powinien (<i>Ich-soll-Ansprüche</i>).	Balansuje między tym, co uczeń chce, a tym, co powinien (<i>Ich-will-Wünsche und Ich-soll-Ansprüche</i>).

Ścisłe określone, opracowane przez ekspertów zamknięte systemy i modele, kierowanie się procedurami, zaleceniami i schematami (np. analiza dydaktyczna, sformalizowane scenariusze lekcji, zorientowanie na zewnętrzne cele nauczania).	Uczeń i nauczyciel, uwzględniając aktualną sytuację, działają autonomicznie, z wiedzy zalecanej przez ekspertów przejmują to, co jest dla nich wiabilne.
Iluzoryczne przekonanie o nieomyślności eksperckiej wiedzy, przekonanie, iż modele sprawdzają się w każdej sytuacji.	W świecie płynnej nowoczesności wszystko podlega ciągłym zmianom, nie ma już uniwersalnych prawd, nie ma dobrych dla wszystkich modeli.
Sformalizowanie i zbiurokratyzowanie procesu nauczania.	Odbiurokratyzowanie procesu nauczania, przekonanie, że pracy nauczyciela nie da się mierzyć grubością tezek, celem jest rozwijanie autonomii ucznia i krytycznego myślenia, a nie realizacja programu.
Eksperti uważają, że to ważne, więc muszę się tego uczyć.	Eksperti uważają, że to ważne, ale czy mnie się to przyda?
Podręczniki jako główne źródło wiedzy.	Obok podręczników wszystkie możliwe źródła wiedzy, w tym również Internet.
Przekonanie, iż należy zrealizować cały program (nawet wtedy, gdy to niemożliwe); iluzja, że można nauczyć się <i>wszystkiego</i> , prowadzi do pobieżnej i powierzchownej nauki opartej na reprodukcji ogromu nieprzetworzonych informacji.	Przekonanie, iż nie da się opanować <i>wszystkiego</i> ; kluczem do sukcesu jest umiejętność dokonywania wyboru, wprowadzenie strategii pozwalających z ogromu informacji wybrać te przydatne.
Dominująca rola planowania lekcji: opracowane przez ekspertów programy wyznaczają cele.	Na to, co dzieje się na lekcji, duży wpływ ma aktualna sytuacja i otwarte, ogólnie sformułowane programy, z których uczniowie i nauczyciele wybierają to, co ich zdaniem jest przydatne.
Pytanie: Czy to jest przewidziane w programie?	Pytanie: Czy to jest potrzebne moim uczniom?
Dominująca rola konspektów/scenariuszy lekcji.	Konspekty/scenariusze lekcji są mało przydatne, ponieważ uwzględniają tylko perspektywę nauczyciela.
Oparte na modelach, rozbudowane, schematyczne i drobiazgowo planowanie lekcji.	Realistyczne podejście do planowania, zbytnia drobiazgowość scenariuszy jest nieproduktywna.
Zamknięte planowanie lekcji.	Otwarte planowanie lekcji.
Przekonanie, iż autorzy programów i podręczników znają zainteresowania uczniów i wiedzą, jaka wiedza będzie im przydatna w przyszłości.	Nauczyciel może się od uczniów dowiedzieć, czym się interesują i nad czym chętnie by pracowali.
Podział ról: nauczyciel jako dydaktyk na podstawie programu samodzielnie planuje proces nauczania.	Zarówno nauczyciel, jak i uczniowie wchodzi w rolę dydaktyków, nauczyciel wie wprowadzić dużo, ale nie wszystko, aby optymalnie zaplanować naukę, potrzebuje informacji od uczniów. Wspólne planowanie procesu nauczania, uczniowie mają wpływ na: dobór materiałów, tematów, metod pracy, ocenianie i ewaluację.
Uczniowie pozostają w stosunku zależności od nauczyciela.	Dążenie do zmniejszenia zależności uczniów od nauczyciela, rozwijanie samodzielności.

Konwencjonalne sposoby prowadzenia lekcji.	Nauczyciel i uczniowie wspólnie wypracowują reguły i konwencje.
Ten sam temat, te same materiały i ćwiczenia dla wszystkich, wszyscy powinni pracować w tym samym tempie.	Możliwość wyboru tematu, materiałów i zadań, zróżnicowanie, uwzględnienie różnego tempa pracy poszczególnych uczniów.
W dziedzinie języków obcych przeważają zadania receptywne i reproduktywne, dominacja symulacji.	Dominuje prawdziwa komunikacja, język jest używany do wymiany poglądów, uczniowie sami tworzą reguły, produktywnie użycie języka.
Przekonanie, iż proces nauki języka daje się zaplanować i poddaje się sterowaniu (symulowanie komunikacji, pozorne dialogi).	Przekonanie, iż ani prawdziwa komunikacja językowa, ani autonomiczna nauka nie dają się zaplanować.
Uczniowie są traktowani przedmiotowo, nauczyciel planuje, co mają mówić.	Uczniowie są podmiotami, dlatego nie można zaplanować tego, co powiedzą w czasie lekcji.
Na lekcjach języków obcych dominuje tzw. sztuczna autentyczna komunikacja i pozorne dialogi (dają się zaplanować).	Na lekcjach języków obcych najważniejsze jest autentyczne zastosowanie materiału, prawdziwe dialogi przeważają nad symulacjami.
Dominująca rola treści nauczania, kognitywne podejście do wiedzy (wybór treści, które dają się mierzyć i których opanowanie można sprawdzić za pomocą testów).	Celem szkolnej nauki jest nie tylko poznanie określonych treści, nie mniej ważny jest problem stosowania strategii, relacji i warunków niezbędnych do komunikacji.
Niedocenianie roli interakcji w klasie, pomijanie roli interakcji w kształceniu nauczycieli.	Przekonanie o wpływie relacji i klimatu panującego w klasie na wyniki nauczania.
Nauczanie bazuje na jednej metodzie, np. na podejściu komunikacyjnym. Stosowanie zalecanej metody.	Wielość metod, unikanie schematyzmu, kreatywne łączenie metod i technik, poszukiwanie <i>metody na miarę</i> .
Kompetencja metodyczna nauczyciela.	Kompetencja metodyczna nauczyciela i uczniów.
Instruktażowe techniki pracy będące wynikiem drobiazgowego planowania lekcji.	Badawcze, eksploracyjne techniki pracy, możliwe dzięki otwartemu planowaniu lekcji.
Pedagogika obojętności, obiektywny, nieodwołujący się do emocji materiał.	Dostrzeganie roli emocji w procesie uczenia się, postrzeganym jako proces subiektywny.
Dominacja elementów kognitywnych i racjonalnych.	Współgranie elementów symbolicznych i związanych z wyobraźnią, docenianie wszystkiego, co intryguje, tworzy atmosferę, wywołuje zachwyt i fascynację.

■ **Dydaktyka między wolnością a przymusem**

Konstruktywiści postulują odejście od ujednoczonych modeli i schematów, bo w świecie, w którym żyjemy, mamy na każdym kroku do czynienia z „*ekstazą możliwości*” (Reich 2006:51). Codziennie bombardują nas tysiące informacji. Ponieważ nikt nie jest w stanie przetworzyć wszystkich, sukces zależy od zdolności selekcji.

Każda jednostka musi sama decydować, które informacje są dla niej ważne i każdy z tych wyborów jest siłą rzeczy subiektywny. Jednak szkoła funkcjonuje na innych zasadach. Uczniowie dostają od nauczyciela dokładne instrukcje i pracują pod dyktando. Nauczyciel mówi, na której stronie należy otworzyć książkę i które zdanie uzupełnić. Jednak uczeń podążający karnie za instrukcjami nauczyciela nie może w szkole nabyć umiejętności potrzebnych w dorosłym życiu. Jednostki

niepotrafiące radzić sobie z otaczającym nas nadmiarem, niepotrafiące wybierać tego, co dla nich w danym momencie najlepsze, nie będą umiały efektywnie funkcjonować w społeczeństwie płynnej ponowoczesności. „Prowadząc uczniów na krótkiej smyczy” (Nodari 1996:7), szkoła nie przygotowuje ich do życia. W praktyce okazuje się, że wolność jest trudna, a osobom nieradzącym sobie z koniecznością ciągłego dokonywania wyborów trudno osiągnąć sukces. Samodzielności trzeba się uczyć, ale w obecnym systemie kształcenia trudno ten cel osiągnąć. Skutki tych zaniedbań dotkną nie tylko źle przygotowane do funkcjonowania w ponowoczesnym świecie jednostki, ale całe społeczeństwo.

Dzisiejsza, silnie zbiurokratyzowana szkoła traktuje nauczycieli jak urzędników realizujących program. W procesie planowania lekcji zupełnie pomija się uczniów, zakładając, że ich rola ogranicza się do podążania za nauczycielem. Na lekcjach dominują cele kognitywne, które dają się łatwo sprawdzić za pomocą testów. Niestety pomija się przy tym wiele ważnych aspektów. Nauczyciele często nie dostrzegają roli relacji międzyludzkich, na lekcjach ograniczają się do realizacji celów kognitywnych, bo te są sprawdzane w zewnętrznych egzaminach. Przy planowaniu lekcji często nie doceniają roli emocji i atmosfery. Sądzą, że dobry nauczyciel nie musi budzić fascynacji, ale ma dobrze przygotować do egzaminu. A przecież „Uczyć to rozniecać płomień, a nie napełniać puste wiadro” (Heraklit). Bez żaru nauka staje się dla obu stron nużącym i wyczerpującym obowiązkiem. Problem w tym, że obecny stan rzeczy jest konsekwentnie powielany w przygotowaniu zawodowym nauczycieli, które często ogranicza się do aspektu planowania lekcji. Studenci ślęczą godzinami nad konspektami, zastanawiając się nad doborem odpowiednich sformułowań, zupełnie nie zastanawiając się, w jaki sposób ułożyć relacje z grupą. Konstruktywistycznie zorientowani dydaktycy wątpią w przydatność takiego przygotowania zajęć, podkreślają, że lekcja, na której uczeń jedynie wykonuje polecenia nauczyciela, czyni go biernym, a to oznacza zahamowanie procesu uczenia się. „Kto zbyt dokładnie planuje, tyle zyskuje, że myli się z większą precyzją” (Meyer 2004:36).

Jeśli nie zostaną przeprowadzone radykalne zmiany, to nadal z jednej strony będziemy mieć obiektywnie dobre szkoły, które w subiektywnym rankingu uczniów będą wymieniane zaraz po dentyście, szkoły, w których panuje nuda. Młoda generacja wychowana w świecie określanym przez Zygmunta Baumana jako płynna ponowoczesność postrzeżga świat inaczej i inaczej funkcjonuje. Za szkołę nieuwzględniającą wymogów współczesnego świata rachunek zapłaci całe społeczeństwo, bo każdy kraj, aby się rozwijać, potrzebuje jednostek kreatywnych, samodzielnych, krytycznie myślących i szukających nowych rozwiązań.

■ Konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych

Konstruktywizm, podkreślając rolę interakcji i dialogu, wnosi szczególnie dużo nowego do nauczania języków obcych. W podejściu komunikacyjnym mamy zazwyczaj do czynienia z symulowaniem autentycznych sytuacji, które w szkolnej klasie są odbierane jako coś sztucznego. W rzeczywistości na lekcjach prowadzi się pozorne dialogi, w których każdy z góry wie, jaką otrzyma odpowiedź. W realnym świecie zadajemy pytania, gdy chcemy się czegoś dowiedzieć, a to, co mówimy, jest subiektywnie zabarwione. Dziś treści przekazywane na lekcjach są zobiektywizowane, a oparte na określonych schematach metody pracy nie tworzą przestrzeni do wyartykułowania indywidualnych opinii uczniów. Koncentrując się na zawartych w programach opracowanych przez ekspertów intencjach językowych, nie praktykuje się autentycznego użycia języka. Konstruktywiści wskazują na związek między praktykowanym dziś drobiazgowym planowaniem lekcji i warunkami koniecznymi do prowadzenia rozmowy. Prawdziwego dialogu nie da się zaplanować! Pytając, nie wiemy, jaką usłyszymy odpowiedź. Jeśli język ma służyć komunikacji rozumianej jako wymiana poglądów, nauczyciel musi oddać inicjatywę uczniom, a co za tym idzie, zrezygnować z zamkniętego planowania lekcji na rzecz otwartego. Z konstruktywistycznego punktu widzenia problem bierności i niechęci do mówienia w dużej mierze jest skutkiem stosowanych obecnie metod. Dzieci idąc do szkoły, są pozytywnie nastawione do

nauki, ciekawe świata i chętnie wyrażają swoje potrzeby. Nie potrzeba dużo czasu, by sytuacja diametralnie się zmieniła. Badacze mózgu przekonują, że ludzi nie można motywować do nauki, wystarczy nie niszczyć entuzjazmu, z jakim nowe generacje przekraczają szkolne progi.

Również na lekcjach języków obcych trzeba stworzyć możliwość wyartykułowania przez uczniów ich indywidualności. Dziś w dobrej wierze zbyt dużo się narzuca, a przez to zmusza do bierności. A przecież efektywna nauka wymaga aktywności. Neuronów nie przekonuje to, co zapisano w programach nauczania, one funkcjonują według własnych zasad. Możemy je dalej lekceważyć, wybór należy do nas. Nauczanie, podobnie jak ruch drogowy, jest dziś przeregulowane. Likwidując ustawione przez ekspertów znaki drogowe, usprawnia się ruch i zmniejsza jednocześnie liczbę wypadków. Również w nauczaniu warto pójść tą drogą.

Bibliografia

- Bauman Z. (2007), *Płynne życie*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- EvG (1999) Rezension von: S.J. Schmidt: *Der unbehagliche Blick aufs Wissen*, „Soziologische Revue” 22 (3), s. 287-292.
- Meyer H. (2004), *Was ist guter Unterricht*, Berlin: Cornelsen, Scriptor, s. 36.
- Miller R. (1998), *Beziehungsdidaktik*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Nodari C. (1996), *Autonomie und Fremdsprachenlernen*, w: „Fremdsprache Deutsch”, Sondernummer *Autonomes Lernen*, s. 7.
- Reich K. (2006), *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag, s. 248.
- Rüschhoff B., Wolff D. (1999), *Fremdsprachenlernen in der Wissenschaftsgesellschaft*, Ismaning: Max Hueber Verlag, s. 13.
- Spitzer M. (2007), *Jak uczy się mózg*, Warszawa: PWN, s. 17.
- Zylińska M. (2007), *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

(październik 2008)

Magdalena Kania¹
Prószków



Fenomeny obserwowane podczas nabywania drugiego języka a realizacja kształcenia językowego w przedszkolu

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 roku w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym od roku szkolnego 2008/2009 dzieci mają możliwość nauki w wieku przedszkolnym w swoim pierwszym języku i nauki drugiego ję-

zyka. Nauczanie języka mniejszości lub języka regionalnego może być organizowane:

- w przedszkolach lub oddziałach przedszkolnych, w których zajęcia są prowadzone w języku mniejszości lub regionalnym,
- w przedszkolach lub oddziałach przedszkolnych, w których zajęcia są prowadzone w dwóch językach: w języku polskim oraz w języku mniejszości lub języku regionalnym,
- w przedszkolach lub oddziałach przedszkolnych, w których zajęcia w języku mniejszości

¹ Autorka jest nauczycielem konsultantem ds. języka niemieckiego oraz ds. nauczycieli zatrudnionych w szkołach z językiem nauczania mniejszości narodowych i etnicznych w Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym w Opolu.

lub języku regionalnym są prowadzone w wymiarze czterech godzin tygodniowo,

- w międzyszkolnych zespołach nauczania języka mniejszości lub języka regionalnego,

Nauczany język stanowi w przedszkolu środek komunikacji oraz jest instrumentem myślenia, dlatego zakłada się następujące działania edukacyjne:

- wzbogacenie wiadomości dziecka o otaczającym świecie,
- rozwój słownictwa,
- uczenie prawidłowej wymowy,
- nabywanie umiejętności komunikatywnego wypowiadania się,
- rozwijanie percepcji ruchowej i wrażliwości słuchowej,
- rozwijanie orientacji przestrzennej oraz sprawności manualnej i koncentracji uwagi,
- kształtowanie umiejętności analizy i syntezy słuchowej, koordynacji słuchowo-ruchowej i słuchowo-wzrokowej oraz analizy i syntezy wzrokowej,
- wzbudzenie zainteresowania książką oraz wyzwalanie motywacji do samodzielnego czytania,
- prowokowanie dziecka do globalnego rozpoznawania wyrazów oraz wstępne ćwiczenia kształtujące technikę czytania,
- kształtowanie czytania krytycznego, twórczego.

Niezależnie od formy organizacyjnej, prowadząc nauczanie w drugim języku, nauczyciel zaobserwuje następujące fenomeny związane z procesem jego nabywania.

■ Faza recepcji języka

Przed okresem produkcji językowej występuje okres niepewności. Dzieci na początku wtórnego nabywania drugiego języka (w wieku przedszkolnym i szkolnym) reagują w ten sposób, że często w ogóle nie wypowiadają się w tym języku. Naukowcy tłumaczą to zjawisko fazą receptywnego nabywania języka, po której następuje faza produktywna. W fazie receptywnej następuje rejestracja słownictwa oraz konstruowanie słownika w drugim języku. Dopiero po fazie konstrukcji może nastąpić faza produkcji językowej.

Faza orientacyjna charakteryzuje się brakiem wypowiedzi w drugim języku lub udzielaniem odpowiedzi typu: tak, nie (Krashen 1985, Kracht, Schumann 1997). W tym okresie dziecko rozumie wypowiedzi w drugim języku, dlatego nie należy tego zjawiska rozumieć jako deficytu w rozwoju językowym. Istnieje pewna różnica między nabywaniem języka w sposób naturalny i w warunkach szkolnych. W procesie nabywania języka w warunkach szkolnych dzieci są mobilizowane do produkcji językowej. Dłuższa faza receptywna nie jest korzystna, ponieważ nie stwarza się dzieciom możliwości pasywnego przyswajania języka przez dłuższy okres. W warunkach szkolnych wymuszona faza produktywna rozpoczyna się podczas tworzenia słownika w drugim języku.

■ Przechodzenie z jednego języka na drugi lub mieszanie języków

Code-switching należy rozumieć jako umiejętność przechodzenia z jednego języka na drugi lub przechodzenie z jednego wariantu językowego na drugi, zjawisko to jest obserwowane w procesie nabywania dwóch języków. Językoznawcy różnie je interpretują. Dla jednych *code-switching* wiąże się z deficytami w opanowaniu języków, dla innych stanowi reprezentację słownika (Kielhöfer, Jonekeit 1995:43).

Mieszanie języków nie jest jednoznaczne z przechodzeniem z jednego języka na drugi, lecz jest związane z nieumiejętnością rozdzielania funkcji językowych. Sprawność przechodzenia z jednego języka na drugi to zmiana funkcjonalna, która odbywa się świadomie, i jest jej przypisana konkretna intencja. W procesie wtórnego nabywania drugiego języka osoba nabywająca język rozróżnia pierwszy i drugi język. W początkowej fazie prymarnego nabywania dwóch języków nie są one rozróżniane, efektem jest mieszanie języków. Ze szczególnym nasileniem występuje ono, gdy wzorzec językowy postępuje niekonsekwentnie (Goodz 1989). Jeżeli są wypowiadane dłuższe teksty w nabywanym języku i wtrącane jest słowo w pierwszym języku, mamy do czynienia ze zmianą jednego języka na drugi. Mieszanie języ-

ków jest postrzegane jako deficyt w opanowaniu jednego z języków (lub też obu).

Code-switching odnosi się do świadomie zastosowanej strategii komunikacji językowej – wtrącania określenia z języka pierwszego lub drugiego (Labov 1994). W takim przypadku chodzi raczej o nadanie wypowiedzi odpowiedniego zabarwienia. Na tak rozumiany *code-switching* mają wpływ emocje. Osoba dwujęzyczna w sytuacjach trudnych stosuje język dominujący, ponieważ lepiej potrafi w nim wyrazić swoje odczucia. Osoby dwujęzyczne, których jeden język jest językiem dominującym, reagują wolniej, gdy wypowiadają się najpierw w drugim języku, niebędącym językiem dominującym. Językoznawcy tłumaczą to zjawisko negatywnym wpływem drugiego języka na język dominujący. Gdy język dominujący osiągnie stan początkowy, czas przetwarzania informacji normuje się (Meuter, Allport 1999). Procesy związane z przechodzeniem z jednego języka na drugi są prawdopodobnie identyczne jak te związane z przechodzeniem z jednego wariantu językowego na drugi. Jedną z form mieszania języków jest interferencja językowa – zjawisko, w którym języki wzajemnie się zakłócają, szczególnie w przypadku, gdy są to języki podobne.

■ Interferencja językowa

Interferencja to pojęcie zaczerpnięte z fizyki, opisujące zjawisko nakładania się fal (np. dźwiękowych, radiowych), których długość jest zbliżona. Efektem tego zjawiska jest ich wzmocnienie lub wygaszenie.

Interferencja językowa dotyczy wpływu jednego języka na drugi, nakładania się struktur językowych jednego systemu na drugi, co zakłóca komunikację językową (Abraham 1988:312). Zjawisko interferencji to również niewłaściwy i przesadny *code-switching*, w którym elementy jednego języka pojawiają się nieoczekiwanie i niestosownie w wypowiedzi w drugim języku. Zjawisko interferencji językowej jest silniejsze, gdy oba języki są podobne. Alternatywnym pojęciem jest transfer negatywny (Kielhöfer 1995:37), który określa przenoszenie słownictwa i budowy zdania z jednego języka na drugi. Przenoszone słownictwo i struktury są niewłaściwe dla drugiego języka.

Niektórzy autorzy określają to zjawisko przenoszeniem (Clyne 1967) i tłumaczą je przejmowaniem elementów, cech charakterystycznych i reguł jednego języka przez drugi.

W procesie nabywania dwóch języków oba języki w jednakowym stopniu na siebie wpływają. Interferencje obserwuje się zarówno w języku pierwszym, jak i drugim. Wyróżnia się cztery związki interferencyjne:

- Dyferencjacja – język drugi jest nauczany jako odrębny system językowy, nauczanie ogranicza się do kontekstów językowych w języku drugim. Mowa jest wtedy o jednojęzyczności w obu językach, w której nie powinna występować interferencja językowa.
- Transfer pozytywny – strategie stosowane w procesie nabywania języka pierwszego są stosowane w procesie nabywania języka drugiego, efektem jest wyważona interferencja językowa.
- Transfer negatywny – strategie wprowadzane w celu nabycia języka drugiego eliminują strategie wprowadzane w trakcie nabywania języka pierwszego i je zastępują. W tym przypadku mamy do czynienia z interferencjami językowymi.
- Amalgamacja – opanowane zostały nowe strategie w procesie nabywania drugiego języka, które wpływają na język pierwszy i w związku z tym są stosowane w obu językach. W procesie tym występują również interferencje językowe (Kilborn 1994:924).

Dzieci wychowujące się w środowisku dwujęzycznym często mieszają elementy i struktury obu języków, dopóki nie nauczą się ich rozróżniać. We wczesnej fazie nabywania języka niedostosowanie się do norm językowych jest tolerowane. Dorosła osoba dwujęzyczna powinna rozróżniać oba języki i posługiwać się nimi bezbłędnie.

■ Fosylizacja

W procesie nabywania drugiego języka może dojść do czasowego lub długotrwałego zahamowania rozwoju pewnej fazy językowej. Taki okres nazywany jest fosylizacją (Purdy 2002). Stadium fosylizacji cechuje ograniczony zasób słownictwa (często w obu językach) oraz budo-

wa prostych zdań z dominacją zdań niepełnych. Zjawisko to może dotyczyć całych grup językowych, np. język migrantów – uproszczony język z niezgodnymi normami i strukturami. Odchylenia te są akceptowane, ponieważ wypowiedzi są komunikatywne. Mamy w tym przypadku do czynienia ze zjawiskiem semilingwalizmu, czyli niedostatecznym opanowaniem obu języków, obejmującym wszystkie sprawności językowe (rozumienie ze słuchu, mowę, czytanie, pisanie) (Wendlandt 1992). Zjawisko to często zauważa się wśród dzieci migrantów, np. w Niemczech – mówi się wtedy, że opanowały one oba języki połowicznie.

■ Realizacja kształcenia językowego w przedszkolu

Drugi język jest nabywany optymalnie, gdy uczeń rozumie wypowiedzi w drugim języku, a jednocześnie są rozwijane sprawności receptywne oraz produktywne (ZydatiB 2000:48).

Niezależnie od organizacji nauczania języka w przedszkolu nauczyciel:

- Organizuje proces dydaktyczny tak, aby dostosować go do oczekiwań rozwojowych dziecka w wieku przedszkolnym, realizując cele kształcenia językowego według zasad nauczania języka dziecka w wieku przedszkolnym:
 - zasady pogłębienia nauczania, która polega na bezpośrednim poznawaniu rzeczywistości – słowo nie powinno zastępować rzeczywistości, dlatego nauczyciel stosuje przedmioty i ilustracje w celu zobrazowania znaczenia słowa,
 - zasady przystępności, która jest związana z dostosowaniem treści, metod pracy do poziomu rozwoju uczniów oraz ze stopniowaniem trudności (zaczynamy od najprostszych słów, zwrotów),
 - zasady trwałości wiedzy uczniów – zapamiętywanie odbywa się przez powtarzanie i organizowanie materiału.
- Kształci umiejętności receptywne:
 - rozumienie prostych i powtarzalnych poleceń,
 - rozumienie sensu prostych krótkich dialogów,

- wyszukiwanie znanych słów, zwrotów, pytań i innych szczegółowych informacji w usłyszanych krótkich tekstach.

■ Kształci umiejętności produktywne niewerbalne:

- kreślenie różnych kształtów, kreślenie liter i pisanie cyfr,
- kolorowanie przedmiotów, postaci itp.,
- wycinanie, przyklejanie, np. zabawek, postaci na rysunek,
- pokazywanie różnych czynności ruchem.

■ Kształci umiejętności produktywne werbalne:

- wypowiadanie poznanych słów, zwrotów, zdań, kilku zdań, nazywanie przedmiotów, czynności na obrazku, przedstawianie się, witanie się, żegnanie się,
- zadawanie prostych pytań.

Nauczyciel biorący pod uwagę cechy charakterystyczne dziecka w wieku przedszkolnym powinien:

- dobierać stosowne metody i techniki nauczania,
- motywować i zachęcać do nabywania drugiego języka,
- wzmacniać w dziecku poczucie sukcesu i własnej wartości,
- tworzyć miłą atmosferę na zajęciach,
- być wzorem do naśladowania – mieć wysoką poprawność fonetyczną wymowy, a także sposób zachowania się.

Należy pamiętać, że nieprawidłowości w rozwoju pierwszego języka wpływają na rozwój obu języków, efektem takiej sytuacji jest połowiczne opanowanie obu. Dziecko nie posługuje się prawidłowo ani pierwszym językiem, ani drugim językiem (Wendlandt 1992:86).

Jeżeli jeden z języków nie został dobrze opanowany, nie mówi się o semilingwalizmie, ale o niesymetrycznym bilingwalizmie. Zjawisko to występuje często wśród dzieci migrantów, gdy język otoczenia lub język lekcyjny nie jest pierwszym językiem dzieci, a dodatkowo oba języki nie są wspierane w dostatecznym stopniu. Godne uwagi jest to, że zjawisko to rzadko obserwuje się wśród dzieci, które są nauczane drogą immersji językowej, czyli nauczania w drugim języku, który nie jest pierwszym językiem dzieci.

W nauczaniu w drugim języku istotne jest prowadzenie działalności diagnostycznej. Postawienie diagnozy wymaga zebrania wielu danych oraz ich opracowania przy udziale specjalistów – psychologa, lekarza oraz logopedy. Zebrane informacje dotyczą środowiska rodzinnego dziecka, środowiska przedszkolnego oraz rozwoju dziecka. Obserwacja umożliwia zdobycie informacji na temat zachowań dzieci w konkretnych sytuacjach. Istotną rolę diagnostyczną odgrywa analiza dokumentów:

- gotowych wytworów – analizie podlegają wytwory działalności dziecka: rysunki, próbki pisma, ćwiczenia graficzne, prace plastyczne,
- sposobu realizacji – analizie podlega samo działanie, np. sposób wykonania rysunku.

Zastosowanie technik socjometrycznych pozwoli nauczycielowi na zebranie dodatkowych informacji. Znajomość możliwości dzieci i procesu nabywania drugiego języka jest bowiem warunkiem podejmowania właściwych oddziaływań edukacyjnych przez nauczyciela.

Bibliografia

Abraham W. (1988), *Terminologie zur neueren Linguistik*, Tübingen: Niemeyer.
 Clyne M. G. (1967), *Transference and Triggering*, The Hague: Nijhoff.

Goodz N. S. (1989), *Parental language mixing in bilingual families*, „Infant Mental Health Journal” 10 (1), s. 25-44.
 Kielhöfer B. (1995), *Die Rolle der Kontrastivität beim Fremdspracherwerb*, w: N. Dittmar i M. Rost-Roht, „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Methoden und Perspektiven einer akademischer Disziplin”, Frankfurt a.M., Berlin, Bern: Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften, s. 34-49.
 Kielhöfer B., Jonekeit S. (1995), *Zweisprachige Kindererziehung*, Tübingen: Staufenburg Verlag.
 Kilborn K. (1994), *Learning a Language Late: Second Language Acquisition in Adults*, Morton Ann Gernsbacher Handbook of Psycholinguistic, San Diego, New York, Boston, London: Academic Press, s. 924.
 Krashen S. D. (1995), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York: Longman.
 Krach A., Schumann H. (1997), *Kommunikationsprobleme zweisprachiger Kinder unter den Bedingungen der Immigration – ein Fall von „Selektiven Multismus“?*, <http://bidok.uibk.ac.at/texte/zweisprachig.html#Heading7>.
 Labov W. (1994), *Prinzipiele of linguistic change. International factors*, „Language in society” 20.
 Meuter R. F. I., Allport A. (1999), *Bilingual Language Switching in Naming: Asymmetrical Costs of Language Selection*, „Journal of Memory and Language” 40, s. 25-40.
 Pudry J. D. (2002), *An Investigation into the Neurolinguistic Basis of Fossilisation*, www.tc.columbia.edu/Academic/TESOL/Han/JD.html.
 Wendlandt W. (1992), *Sprachstörungen im Kindesalter*, „Materialien zur Früherkennung und Beratung”, s. 83-93.
 Zydariß W. (2000), *Bilingualer Unterricht in der Grundschule*, Ismaning: Max Heuber Verlag.

(sierpień 2008)

Jolanta Gładysz¹
 Katowice

Wykształcenie umiejętności rozumienia i rozwój kompetencji narracyjnej we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych dzięki zastosowaniu tekstów narracyjnych

Stosowanie tekstów narracyjnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych posiada liczne walory edukacyjne, które nie tylko wspierają rozwój językowy dziecka, ale mają niebagatelny

wpływ na kształtowanie jego osobowości. W niniejszym artykule skupiam się na wpływie tekstów narracyjnych na rozwój sprawności receptywnych u dzieci uczących się języka obcego.

¹ Dr Jolanta Gładysz jest adiunktem w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego.

📌 **Rozwój sprawności receptywnych**

Rozwój sprawności rozumienia powinien być postrzegany jako zasadniczy cel wczesnoszkolnego nauczania języków obcych. Nadrzędność tej sprawności językowej podkreślają cytowane przez R. Kreis (2001:27) słowa: „*Rozumienie ze słuchu jest podstawą jakiegokolwiek komunikacji, ponieważ kto nie rozumie swojego rozmówcy, nie może się z nim porozumiewać*”.

Przyswajanie zarówno języka ojczystego, jak i obcego rozpoczyna się więc od wykształcenia sprawności rozumienia. Dziecko rozwija umiejętność porozumiewania się nie przez przyswajanie reguł, imitację lub reprodukcję wzorców językowych, lecz przez słuchanie (ibidem).

Rozumienie i mówienie są ściśle z sobą powiązane. Stephen D. Krashen, przedstawiciel *Natural Approach Theory*, wychodzi z założenia, że zdolności komunikacji w języku obcym nie da się wykształcić niezależnie od rozumienia. Zdolność ta pojawia się dopiero wtedy, kiedy u uczącego się wykształciła się odpowiednia sprawność rozumienia. S. D. Krashen i T. D. Terell (1983) wykazali w swoich badaniach, że nauczanie, którego podstawą jest intensywne słuchanie, przynosi lepsze efekty niż nauczanie tradycyjne. Badania dowodzą, że uczniowie, u których rozwijano sprawność rozumienia, już po 32 godzinach lekcyjnych uzyskiwali lepsze wyniki niż uczniowie, którzy uczyli się języka niemieckiego w wymiarze aż 150 godzin lekcyjnych (Kreis 2001:27).

Dla prawidłowego rozwoju rozumienia niezbędne jest jednakże stworzenie bogatego doświadczenia receptywnego, które pozwala na samoistne zadziałanie intuicyjnych mechanizmów i strategii percepcyjnych języka, które ma każde dziecko (Iluk 2002:57). Warunki te można stworzyć, wykorzystując w procesie nauczania teksty narracyjne. Historyjki, bajki lub opowiadania świetnie się do tego nadają z kilku powodów.

Po pierwsze, dzieci mają okazję słuchania dłuższego fragmentu tekstu w języku obcym. Dzięki temu powstaje całościowy obraz akustyczny. Oznacza to, że głoski nie są słyszane osobno, lecz w kontekście. Dzieci mogą osłuchać się z rytmem i intonacją również prezentowanymi w toku

mowy (Felberbauer 1998:18). Stwarza to doskonałe warunki do opanowania poprawnej wymowy i intonacji, o ile dzieci mają możliwość wzorowania się na poprawnym modelu fonetycznym realizowanym przez nauczyciela.

Po drugie, teksty narracyjne zapewniają uczącym się intensywny kontakt z językiem obcym, tzn. uczniowie otrzymują dużą ilość danych językowych do mentalnego przetworzenia. Odpowiednio dobrane i zaadaptowane historyjki, opowiadania itp. dostarczają intensywnego, sensownego i zrozumiałego inputu. Tymi właściwościami powinien bowiem charakteryzować się materiał językowy optymalny dla potrzeb nauczania języków obcych (Piepho 2000:55, Krashen 1985). Podczas słuchania tekstów narracyjnych dzieci są konfrontowane z autentycznym językiem (Muller 2004:202). Dzięki temu, że oswajają się z językiem obcym, jego przyswajanie przebiega w warunkach zbliżonych do przyswajania języka ojczystego. Zdaniem Piepho (2002:20) istotne znaczenie w osłuchaniu się z językiem obcym ma nie tylko intensywny input, ale wszystkie aktywności związane z pracą z opowiadaniem, tzn. aktywności poprzedzające, towarzyszące i utrwalające.

Po trzecie, wbrew zarzutom, że opowiadanie stanowi jedynie monologiczną formę wypowiedzi, która nie odpowiada celom podejścia komunikacyjnego, opowiadanie jest obecnie postrzegane jako proces interakcyjny, którego celem jest odgadywanie znaczenia (Kubaneck-German 1993:51).

Po czwarte, nie można zgodzić się również z tym, że słuchanie tekstów narracyjnych jest dla dzieci za trudne. Celem czytania i opowiadania historyjek jest bowiem globalne zrozumienie tekstu. Mimo iż uczniowie nie rozumieją znaczenia wszystkich słów, są w stanie uchwycić sens dłuższego fragmentu tekstu, ponieważ kluczem do zrozumienia jest kontekst sytuacyjny. Nowe słowa i zwroty stają się zrozumiałe dzięki wyobrażeniu sobie danych sytuacji (Bleyhl 2002:10f, Karbe 2001:54). Należy podkreślić słowa, które W. Bleyhl (2002:11) cytuje za H. Weinrich (1976:128): „*Tekst umieszczony w sytuacji powinien odgrywać na lekcji języka obcego najważniejszą rolę*”. W rozumieniu tekstu pomaga również gestyku-

lacja i mimika opowiadającego oraz stosowanie środków obrazowych. Ułatwieniem w zrozumieniu tekstu okazuje się także wykorzystanie kompetencji narracyjnej, którą uczniowie nabywają w swoim języku ojczystym.

■ **Rozwój kompetencji narracyjnej w języku ojczystym**

Istnieje niewiele badań empirycznych, które dostarczają danych na temat tego, czym różni się rozumienie w języku obcym od rozumienia w języku ojczystym. Według badań kognitywno-psychologicznych w rozumieniu w języku ojczystym dochodzi do równomiernego współdziałania dwóch rodzajów procesów odpowiedzialnych za przetwarzanie informacji. Są to procesy „dół–góra” (*bottom-up*) oraz procesy „góra–dół” (*top-down*). Pierwsze z nich są odpowiedzialne za dekodowanie i przetwarzanie sygnałów językowych docierających do słuchającego. Drugie pozwalają antycypować na podstawie posiadanej wiedzy brakujące informacje. Dzięki tym procesom słuchający jest w stanie uzupełnić luki powstające w czasie słuchania, które powstają np. z powodu nieznamości znaczenia niektórych słów lub braku wiedzy kulturowej. Przetwarzanie i dekodowanie informacji potrzebnych do zrozumienia tekstów obcojęzycznych opiera się natomiast w większym stopniu na procesach „góra–dół” (Kubanek-German 1992:14, Solek 1992:7).

Problem rozwoju sprawności narracyjnej w języku ojczystym stał się podstawą licznych badań. Cennych informacji na ten temat dostarcza książka D. Boueke i in. *Wie Kinder erzählen (Jak opowiadają dzieci)*, 1995). W przeprowadzonych badaniach wzięto pod uwagę dzieci z trzech grup wiekowych: dzieci w ostatnim roku pobytu w przedszkolu (5/7–5/11)², dzieci w wieku 7/7–7/11 oraz dzieci kończące szkołę podstawową (9/7–9/11) (ibidem, s. 19). Jako materiał badawczy posłużyły historyjki obrazkowe, które stymulowały wypowiedź dzieci biorących udział w projekcie badawczym. Badania miały wykazać, w jakim

stopniu dzieci są w stanie opowiadać następujące rodzaje tekstów:

- tekst o charakterze izolowanym – kolejno przedstawiane wydarzenia nie są ze sobą powiązane,
- tekst o charakterze linearnym – kolejno przedstawiane wydarzenia są ze sobą powiązane,
- tekst o charakterze ustrukturyzowanym – tekst charakteryzuje dyskontynuacja przebiegu wydarzeń, tzn. w toku przedstawianych wydarzeń pojawia się punkt zwrotny, czyli nagły zwrot akcji; tekst zawiera cechy opowiadania epizodycznego,
- tekst o charakterze ustrukturyzowanym narracyjnie – tekst stanowi opowiadanie epizodyczne nacechowane emocjonalnie (ibidem, s. 133).

Dzieci z grupy przedszkolnej opowiadały teksty zarówno o charakterze izolowanym, jak i linearnym. Liczba obydwu rodzajów tekstów była zbliżona. Niespełna połowa pięcioletków poradziła sobie z poprawnym wprowadzeniem do akcji bohaterów. Prawie połowa wszystkich przedszkolaków potrafiła wprawdzie opowiadać w sposób linearny, ale niektóre z użytych przez nich środków językowych były nieodpowiednie.

W grupie siedmiolatek pojawiły się teksty wszystkich rodzajów, zdecydowana była jednak przewaga tekstów o charakterze linearnym i ustrukturyzowanym. Nieznaczna większość dzieci uwzględniła w trakcie opowiadania nagły zwrot akcji stanowiący integralną część opowiadania. W grupie siedmiolatek znalazło się jednak wiele dzieci, które w dalszym ciągu były w stanie łączyć ze sobą kolejne wydarzenia jedynie w sposób linearny. Fakt ten świadczy o tym, że dzieci w tym przedziale wiekowym znajdują się w fazie krytycznej. Pozytywnie należy jednak ocenić pojawienie się pewnej stabilności budowy tekstu. Jako ciekawostkę można podać, że grupa siedmiolatek w odróżnieniu do dwóch pozostałych grup z zamiłowaniem używała spójnika nastęstwa czasowego *potem*.

Większość dzieci w grupie dziewięcioletków opowiadała teksty o charakterze ustrukturyzowa-

²Dzieci w wieku pięciu lat i siedmiu miesięcy itd.

nym narracyjnie, tzn. takie, w których mamy do czynienia z dyskontynuacją przebiegu wydarzeń oraz zachowaniem trójczłonowego modelu opowiadania: ekspozycja, komplikacja i zakończenie. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na to, że dziewięciolatki opanowują zdolność opowiadania z zachowaniem typowego dla historyjek schematu przebiegu wydarzeń. Na podstawie przeprowadzonych badań posunięto się nawet do stwierdzenia, że teksty dziewięciolatek nie odbiegają pod względem budowy od tych, których autorami są dorośli. Nie dotyczy to jednak płaszczyzny stylistycznej (Boueke i in. 1995:179ff).

Również badania przeprowadzone w latach 80. w Niemczech dostarczają danych na temat rozwoju sprawności narracyjnej u dzieci w ich języku ojczystym. Wykazano, że dla czterolatek znamienne jest przechodzenie od jednego do drugiego wydarzenia i opuszczanie istotnych informacji. W następnym roku życia rozwija się wprawdzie klasyczny model opowiadania z uwzględnieniem punktu kulminacyjnego, ale opowiadanie pięciolatek kończy się w tym miejscu. Zdolność do opowiadania historyjek z zachowaniem ich klasycznej formy, tzn. po punkcie kulminacyjnym następuje zakończenie, rozwija się w wieku od sześciu do dziewięciu lat. Z wiekiem opowiadania stają się jednakże dłuższe i obszerniejsze (Kubanek-German 1993:49). Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają stwierdzić, że dzieci opanowują zdolność do opowiadania historyjek w ich klasycznej formie w wieku ok. 9-10 lat.

Można by wysunąć zarzut, że opisany wyżej rozwój kompetencji narracyjnej u dzieci w ich języku ojczystym niewiele ma do czynienia z rozwojem tej kompetencji w języku obcym. Tak jednakże nie jest. Wyniki przeprowadzonych badań wykazują wyraźnie, że dzieci już w wieku przedszkolnym opanowują pewne schematy opowiadań (story schemata). Zapoznanie dzieci ze strukturą opowiadania oraz stopniowy rozwój kompetencji narracyjnej każe przypuszczać, że będzie to miało pozytywny wpływ chociażby na rozwój kompetencji rozumienia opowiadań obcojęzycznych (Kubanek-German 2003:79, 83). Zdolność dzieci do percepcji tekstów obcojęzycznych stanowi bowiem punkt wyjścia do późniejszego stopniowego rozwoju zdolności produkcji opowiadań

obcojęzycznych. V. i A. Nünningowie (2003:7) postulują nawet, żeby uzupełnić katalog celów nauczania języków obcych o rozwój „kompetencji narracyjnej” (*narrative skills*).

Bibliografia

- Bleyhl W. (red.) (2002), *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*, Hannover: Schroedel.
- Boueke D. i in. (1995), *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*, München: Fink.
- Felberbauer M. (1998), *Von Fröschen, Schweinen, Schmetterlingen und Drachen. Story telling and fantasy trips*, „Grundschulunterricht” 45:1, s. 18-21.
- Iluk J. (2002), *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Karbe U. (2001), *Lost Property Office*, „Fremdsprachen Frühbeginn” 3 (FF), s. 54-58.
- Krashen S. D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York: Longman.
- Krashen S. D., Terrell T. D. (1983), *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, Hayward: Alemany Press.
- Kreis R. (2001), *Hörverstehenstraining durch Storytelling im Englischunterricht*, „Fremdsprachen Frühbeginn” 1, s. 27-31.
- Kubanek-German A. (1992), *Geschichten und narrative Prinzipien. Überlegungen am Beispiel des Frühen Fremdsprachenlernens*, „Der fremdsprachliche Unterricht” 1, s. 11-17.
- Kubanek-German A. (1993), *Zur möglichen Rolle des Narrativen im Fremdsprachenunterricht für Kinder*, „Primar” 3, s. 48-54.
- Kubanek-German A. (2003), *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht*, Bd. 2 „Didaktik der Gegenwart”, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Muller Ch. (2004), *Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht*, w: A. Kierepka i in. (red.), „Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik”, Tübingen: Gunter Narr, s. 201-212.
- Nünning V., Nünning A. (2003), *Narrative Kompetenz durch neue erzählerische Kurzformen*, „Der fremdsprachliche Unterricht Englisch” 1, s. 4-10.
- Piepho H.-E. (2000), *Story telling – which, when, why, w: W. Bleyhl (red.)*, „Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele”, Hannover: Schroedel, s. 43-55.
- Piepho H.-E. (2002), *Stories’ ways*, w: W. Bleyhl (red.) (2002), s. 20-34.
- Solecke G. (1992), *Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht*, „Fremdsprache Deutsch” 7, s. 4-11.
- Weinrich H. (1976), *Sprache in Texten*, Stuttgart: Klett.

(wrzesień 2008)

Dorota Żuchowska, Mateusz Żuchowski¹
 Łódź, Warszawa



Zapożyczenia językowe we współczesnej polszczyźnie

W każdym języku, a zatem także w polszczyźnie, znaczny procent słownictwa stanowią wyrazy zapożyczone. Zapozyczenia językowe pojawiają się w wyniku kontaktów handlowych, ekonomicznych, naukowych, politycznych i kulturalnych. Język, którego celem nadrzędnym jest komunikacja, dzięki zapożyczeniom stale się wzbogaca i unowocześnia. Również angielszczyzna, dominująca obecnie w mediach ogólnosięwiatowych, ma w swych zasobach słownikowych ogromną liczbę wyrazów historycznie obcych.

Obecny rozwój technik komunikacyjnych przyspiesza i ułatwia rozpowszechnianie nowych słów w sposób, jakiego nie można porównać z żadnymi procesami zachodzącymi w przeszłości. Czy tak ekspansywny wpływ języków obcych na polszczyznę jest zagrożeniem, czy szansą? Jaką postawę powinniśmy przyjmować wobec coraz liczniejszych zapożyczeń? Zagadnienie to wzbudza emocje nie tylko w gronie specjalistów językoznawców, ale również wśród przeciętnych użytkowników języka. Problem używania wyrazów obcych wykracza bowiem w powszechnej świadomości poza kwestie czysto językowe i jest traktowany na równi z takimi kategoriami społecznymi, jak patriotyzm i kosmopolityzm. Wyśmiewając wszechobecne shopy i markety, wytykając mediom popularyzowanie takich wyrazów, jak news lub show, mamy wątpliwości, czy polszczyzna nie zaniknie w zalewie zapożyczeń lub nie zginie prawdziwa tożsamość naszego języka.

Często nie zdajemy sobie sprawy, jak stary jest to problem. Aby sięgnąć do jego korzeni, należy sobie uświadomić, co powszechnie rozumie się pod pojęciem zapożyczenia. Zgodnie z definicją podaną w *Encyklopedii języka polskiego (EJP)* jest to „wyraz, związek wyrazowy, struktura składniowa, przejęte z języka obcego lub wzorowane na nim”.

Istnieje kilka kryteriów podziału zapożyczeń. Wybrane prezentuję poniżej:

- A) 1.** Przedmiot zapożyczenia:
- a) zapożyczenia leksykalne: właściwe, sztuczne, kalki wyrazowe, zapożyczenia semantyczne (dodanie do znaczeń istniejącego już w polszczyźnie wyrazu nowego znaczenia, które ma on w języku obcym, np. *mysz* jako *sterownik do komputera*, z ang. *mouse*),
 - b) zapożyczenia gramatyczne (przejęcie przez jeden język konstrukcji gramatycznej drugiego, np. *miło cię widzieć*, z łac. *gratum est te videre*).
- 2.** Kryterium stopnia przyswojenia: cytaty, zapożyczenia częściowo przyswojone (*hybrydy*) i zapożyczenia całkowite (pozostawione w oryginalnej postaci wyrażenia i zwroty, np. *pro publico bono*).
- 3.** Pochodzenie: łatinizmy, germanizmy, italianizmy, hungaryzmy, ruteizmy, orientalizmy, rusycyzmy, anglicyzmy itp. (Weinsberg 1983:77 i nast.).
- B) 1.** Bezpośrednie (wyraz przechodzi z jednego języka do drugiego bezpośrednio).
- 2.** Pośrednie (wyraz przechodzi do innego języka za pośrednictwem języka trzeciego, np. średniowieczne łatinizmy przechodzące do polszczyzny przez język czeski bądź niemiecki).
- C) 1.** Zapozyczenia właściwe przyswojone bezpośrednio (*ratusz* z niem., *brydż* z ang., *bufet* z fr.) lub pośrednio (*autor* z łac. przez niem.).
- 2.** Zapozyczenia sztuczne, czyli wyrazy utworzone w danym języku ze składników języków obcych (np. *domofon*, łac. *domus* – *dom*, gr. *fone* – *dźwięk*; *autokar*, gr. *autos* – *sam*, ang. *car* – *samochód*), charakterystyczne dla terminologii specjalistycznej. W tej grupie zapożyczeń pojawiają się również tzw. hybrydy, czyli słowa

¹ Dorota Żuchowska jest nauczycielką języka łacińskiego w XVIII i XXIV Liceach Ogólnokształcących w Łodzi, Mateusz Żuchowski jest studentem europeistyki w Centrum Europejskim Uniwersytetu Warszawskiego.

o częściowo polskim składzie morfemowym (np. *minisukienka* – pierwszy człon łaciński, drugi polski).

3. Repliki, czyli kalki wyrazowe (zapóżylenia strukturalne) – dokładne odtworzenie struktury słów obcojęzycznych polskimi morfemami lub dosłowne tłumaczenie związków frazeologicznych (np. *drapacz chmur* z ang. *skyscraper*, *gwóźdź sezonu* z fr. *clou de la saison*)².

W różnych okresach historycznych oddziaływały na polszczyznę różne języki, co było przejawem nasilony kontaktów z przedstawicielami danych społeczeństw i kultur.

Wyrazy obce zasilały już zasób leksykalny prasłowiańszczyzny. Były one wówczas głównie pochodzenia gockiego (np. *kocioł*, *lek*) i łacińskiego (np. *wino*, *kupić*, *lew*, *maj*). Ale nawet wówczas, gdy język polski wyodrębnił się jako samodzielny, nadal w miarę potrzeb wchłaniał obce słownictwo i konstrukcje. Pierwsza wielka fala zapóżyceń napłynęła do naszego języka po przyjęciu przez Polskę chrześcijaństwa (966 r.) w obrządku łacińskim. Zapoczątkowało to wielowiekowy wpływ łaciny i w ograniczonym zakresie także greki na język polski. Mieszko I przyjął chrzest w 966 roku z rąk biskupa czeskiego i to właśnie czeszczyzna była pośrednikiem w przenoszeniu leksyki łacińskiej i greckiej na grunt kształtującego się wówczas języka polskiego. Zapóżylenia słownikowe z tego okresu dotyczyły przede wszystkim sfery życia religijnego. Z łaciny, greki i staro-cerkiewno-słowiańskiego polszczyzna przejęła m.in. następujące wyrazy: *anioł*, *apostoł*, *biskup*, *błogosławić*, *cerkiew*, *chrzest*, *chrzciciel*, *diabeł*, *ewangelia*, *klasztór*, *kolęda*, *kościół*, *mnich*, *msza*, *ofiara*, *ołtarz*, *opat*, *pielgrzym*, *proboszcz*. Wpływy te obejmowały też imiennictwo. Chrześcijańskie imiona chrzestne nadawane w Polsce od X wieku pochodzą z języka hebrajskiego i greki, np.: *Piotr*, *Dorota*, *Agata*, *Aleksander*, *Andrzej*, *Zofia* oraz z łaciny, np. *Paweł*, *Beata*, *Agnieszka*, *Marcin*, *Marrek*, *Juliusz*, *Wiktor*.

Średniowieczne pożyczki z języka niemieckiego obejmowały nazwy przedmiotów codziennego użytku, ich źródłem były też ożywione stosunki

gospodarcze. Z tego okresu pochodzą następujące germanizmy: *browar*, *druk*, *farba*, *materac*, *wanna*, *talerz* itp.

W dobie średniopolskiej (XVI–XVIII w.) zmienne okoliczności historyczne przyniosły ze sobą nowe wpływy językowe. Moda czeska zaczyna powoli ustępować włoskiej, zwłaszcza w stroju, sztuce, architekturze, obyczajowości i kulinariach. Z tego okresu pochodzą m.in. następujące italiaizmy: *kalafior*, *sałata*, *bankiet*, *fontanna*, *impreza*, *szpada*, *tort*.

W okresie odrodzenia nastąpił również renesans łaciny. Powrót do oryginalnych tekstów greckich i łacińskich, nieskażonych średniowiecznymi naleciałościami językowymi, odrodził znajomość klasycznej łaciny i starożytnej greki. Miało to ogromny wpływ na polskie słownictwo. O ile w XVI w. w języku polskim co sześćsetny wyraz był pochodzenia łacińskiego, w XVII w. już co sześćdziesiąty, w XVIII w. zaś co trzydziesty trzeci. Z tego okresu pochodzi największa liczba zapóżyceń leksykalnych z języków klasycznych. Część z nich wyszła z użycia, większość jednak funkcjonuje do dziś, jak np. *akt*, *aktor*, *apetyt*, *architekt*, *decyzja*, *dekret*, *dokument*, *forma*, *kolor*, *kolumna*, *komisja*, *korupcja*, *melodia*, *korespondować*, *natura*, *opinia*, *pretensja*, *proponować*, *recepta*, *reformować*, *reguła*, *rektor*, *religia*, *termin*, *traktat*, *sukces*, *sympatia* i in.

W tym okresie polszczyzna wzbogaciła się też o związki frazeologiczne wywodzące się z mitologii i literatury antycznej. Z kilkuset przytoczę tylko kilka przykładów: *Janusowe oblicze*, *węzeł gordyjski*, *olimpijski spokój*, *Pyrrusowe zwycięstwo*, *łabędzi śpiew*, *pięta Achillesa*, *miecz Damoklesa*, *stajnie Augiasza*, *laur olimpijski*, *Szyfowa praca* itp.

Kres modzie łacińskiej położyło oświecenie, ale w zakresie terminologii naukowej wpływ łaciny utrzymuje się do dziś.

Mniejszą rolę w tym okresie odegrały wpływy węgierskie. Ożywione stosunki sąsiedzkie (Słowacja była do XX w. prowincją węgierską) zaowocowały w postaci około stu zapóżyceń, takich jak: *cizmy*, *hajduk*, *hejnał*, *szyszak* i in.

W roku 1569 dochodzi do wielkiego wydarzenia politycznego – zawarcia unii polsko-litewskiej.

² Podział zapóżyceń B i C podają za: St. Skorupka (1973), *Język polski. Podręcznik do nauki o języku dla klasy II liceum ogólnokształcącego, techników i liceów zawodowych*, Warszawa: WSiP, s. 23 i nast.

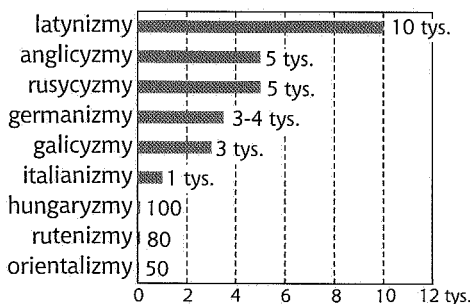
Należy zaznaczyć, że Wielkie Księstwo Litewskie składało się w większości z ziem ruskich i ruski był w nim językiem urzędowym. Język polski miał więc okazję wzbogacić się o słownictwo pochodzenia ruskiego, jak: *bojar, czeremcha, serdak, tuman*. Głównie przez ten język, ale także bezpośrednio, oddziaływały na polszczyznę języki orientalne (turko-tatarskie), z których zapożyczyliśmy m.in. wyrazy: *basza, chan, juki, kołczan* i in.

Wpływy francuskie w polszczyźnie rozpoczęły się już w dobie średniopolskiej, ale ich największy rozwój przypada na wiek XIX. Wówczas to takie okoliczności historyczne, jak wojny napoleońskie, powstanie Księstwa Warszawskiego oraz Wielka Emigracja wpłynęły bezpośrednio na zwiększenie się liczby galicyzmów w języku polskim. Liczba ich sięga kilku tysięcy. Oto przykłady: *adres, biuro, biżuteria, kariera, szampan, plusz, sos, negliż*.

Od połowy XIX wieku francuszczyzna ustępuje miejsca językowi angielskiemu. Jeszcze w okresie zaborów język polski ulega minimalnie wpływom niemieckim, ale liczba germanizmów z tego okresu jest bez porównania mniejsza od średniowiecznych zapożyczeń z tego języka.

Sytuacja polityczna po drugiej wojnie światowej przyczyniła się do wzrostu zapożyczeń z języka rosyjskiego. Były one w większości kalkami zwrotów i wyrażeń o tematyce partyjno-propagandowej (np. *kułak, wiodący, walka o plan pięcioletni*). Rusycyzmy przeniknęły też do mowy potocznej (np. *barachło, ciut-ciut, socrealizm*).

Aktualnie proporcje zapożyczeń językowych przedstawiają się następująco (liczby podane w przybliżeniu) (Dąbrowska 2004:86 i nast.):



Ostatnie lata charakteryzują się masowym wpływem do polszczyzny zapożyczeń anglo-amerykańskich. Aktualne nieliczne pożyczki z innych żywych języków europejskich można ograniczyć do

galicyzmów (głównie w dziedzinie kulinariów, np. *fondu, camembert, bordeaux*, i mody, np. *haut couture, prêt à porter*) oraz kilku germanizmów. Te ostatnie rozpowszechniły się głównie w składni polskiej, np. *ubrać płaszcz (das Mantel anziehen); co za człowiek (was für ein Mensch)*. Z niemieckiego przejęliśmy też model zdań z pojedynczym przeczeniem, np. *to żaden interes (das ist kein Interes)*. Stosunkowo mniej ostatnimi czasy obserwuje się w polszczyźnie germanizmów leksykalnych. Za przykład mogą posłużyć eponimy, typu *adidas* i *mercedes*.

Język rosyjski, tak popularny w polszczyźnie lat 50. i 60. ubiegłego stulecia, dziś już nie ma wpływu na jej kształt. Przytoczyć tylko dwa aktualne rusycyzmy składniowe: *planowali wyjechać w góry (zamiast: planowali wyjazd w góry)* oraz *prezydent, w przemówieniu którego (zamiast: prezydent, w którego przemówieniu)*.

Anglicyzmom zaś należy poświęcić więcej uwagi ze względu na ich ekspansywny charakter i frekwencję we współczesnej polszczyźnie. Podczas gdy stare zapożyczenia z innych języków europejskich wychodzą z użycia, a nowych przybywa niewiele, anglicyzmy mnożą się w bardzo szybkim tempie.

Początki wpływów języka angielskiego sięgają XIX wieku. Wtedy zapożyczyliśmy takie słowa, jak: *befszyk, bokser, dog, dżentelmen, jacht*. Podczas tych minionych stu lat liczba anglicyzmów wzrosła o mniej więcej tysiąc i z roku na rok się powiększa. Po II wojnie światowej, kiedy angielski stał się językiem światowym, w polszczyźnie zaczęły funkcjonować takie słowa, jak: *happy end, folder, laser, fan, relaks, serial, weekend*. Później doszedł: *komputer, Internet, laptop, enter* i utworzone od podstaw obcych czasowniki: *deletować, resetować, kliknąć*. Ale zapożyczenia z angielskiego to nie tylko łatwo dostrzegalne pożyczki leksykalne. Są wśród nich także kalki słowotwórcze, semantyczne i frazeologiczne oraz zapożyczenia gramatyczne. Nowym zjawiskiem jest wprowadzenie do polszczyzny skrótów angielskich takich, jak: *ABS, DVD, CD, SMS*. Anglicyzmy najczęściej dotyczą następujących pól tematycznych: technika (zwłaszcza komputerowa): *chip, telebim*, ekonomia: *leasing, billing*, polityka: *news*, pożywienie: *drink, catering*, kosmetyka: *peeling, fitness club*, moda: *T-shirt, body*; zawody, zajęcia: *developer, haker, rozrywka*

i show-biznes: *casting, evergreen, sitcom*. Ekspansji anglicyzmów sprzyja wiele czynników, m.in. moda na wszystko, co wywodzi się z krajów angielskojęzycznych, malejąca kompetencja autorów w zakresie języka ojczystego, mechaniczne i zbyt dosłowne tłumaczenia, zwłaszcza w prasie, kinematografii i handlu, np. „*Telefax Panasonic KX-F 600. Funkcje Speakerphone, Voice, Standby, Mute, Flash. Wyświetlacz LCD. Przełącznik Tone-Pulse. Radial. Powiadomienie na pager*”³.

W niektórych gatunkach wypowiedzi, jak reklama i handel, posługiwanie się anglicyzmami wynika z czynników komercyjnych i zmierza do manipulowania świadomością odbiorcy, jak np. „*Tri-POWER. Pierwszy pełnokrwisty a zarazem najlepiej sprzedający się Muscle Car w historii*”, „*Oto Pontiac GTO' 64*”⁴ lub „*Lipton, tea can do that. Lipton quality No. 1 tea. Inspirację czerpię z kubka*”⁵ lub też reklama wina: „*Iskra 2003. IGT Rosso Colli Aprutini Masciarelli/Martin a Cvetich. Cena 139 zł*”.

Trwa nadal moda na język angielski w kręgach młodzieżowych. Słowami typu: *lajtowy (light), cool, sorry, luknąć (look), full, hardkorowy (hardcore), debsiaki (the best)* posługuje się dziś wielu nastolatków.

W obsłudze komputera, a zwłaszcza Internetu znajomość języka angielskiego jest warunkiem *sine qua non*. Cała terminologia komputerowa jest bowiem podana w tym języku, np. nazwy: browserów (*Internet Explorer, Netscape Navigator*), edytorów HTML (*Front Page, Word Pag*), programów graficznych (*Photo Styler, GIMP*). Również język użytkowników Internetu nie odbiega stylem. Oto wybrane przykłady:

„*Żeby obejrzeć tę stronę, powinieneś być wyposażony w przeglądarkę obsługującą ramki i style CSS (minimum Netscape Navigator albo Internet Explorer w wersjach 3.xx*”⁶, „*Jedynym rozsądnym wyjściem pozostaje wykorzystanie programów takich jak Front*

Page – bo nie trzeba było wgrzać się w zawile polecenia **HTML-a**. Z czasem jednak ograniczoność **Front Page'a** sprawiła, że polubiłem język HTML i prosty **Web-Pager Xpress** zastąpił rozbudowane programy”⁷.

Angielskie kalki semantyczne w stosunku do słowotwórczych są stosunkowo nieliczne. Możemy do nich zaliczyć takie wyrazy, jak: *kondycja* w znaczeniu *stan, położenie* (np. *kondycja polskiej nauki*), *agresywny* w znaczeniu *bardzo intensywny, dynamiczny*, a także *kreatywny* w sensie *twórczy*. Ciekawa jest historia niezwykle ostatnio popularnego, zwłaszcza w kręgu internautów, słowa *czatować*. Do momentu pojawienia się tego semantyzmu polski wyraz *czatować* oznaczał: „*sledzić z ukrycia, czaić się, wyczekiwać*” (EJP: 331). Obecnie używa się go w znaczeniu: „*rozmawiać z innymi użytkownikami za pośrednictwem klawiatury komputerowej*” (Zabawa 2004:63). Oto przykłady:

*Wolisz chatować na onecie, czy na wp?*⁸ *Jak można chatować w tym serwisie?*⁹.

Źródłem omawianej formy jest częściowa pożyczka z języka angielskiego *chat* (krótka, niezobowiązująca rozmowa). Mamy zatem w tym przypadku do czynienia z homonią.

Słowo *reaktywacja*, które w związku z emisją drugiej części filmu *Matrix* stało się bardzo popularne, może posłużyć za przykład błędnie użytego semantyzmu. W języku polskim *reaktywacja* to „*stosowanie koordynacyjnych ćwiczeń gimnastycznych, umożliwiających inwalidom swobodne poruszanie się*” (EJP: 26). Źródłem pomieszenia pojęcia *reaktywacja* z *reaktywizacją* stało się niefortunne przetłumaczenie tytułu *Matrix Reloaded*. W efekcie słowo *reaktywacja* zaczęło żyć w polszczyźnie własnym życiem i w konsekwencji tego możemy przeczytać: „*Wałęsa – reaktywacja*”¹⁰ lub „*reaktywacja wąskotorówki*”¹¹.

Zapożyczenia gramatyczne z języka angielskiego dotyczą m.in. połączenia przymiotnik + rzeczownik. W języku polskim przymiotnik może

³ *Gazeta Wyborcza*, 19.04.1997, s. 27.

⁴ *Classic Auto*, listopad 2007, s. 56.

⁵ *Rzeczpospolita*, grudzień 2007, s. 14.

⁶ <http://www.republika.pl/kubanet/>.

⁷ <http://nonickman.republika.pl>. Przykłady 6 i 7 cytuję za: Jurek 2002:525-530.

⁸ www.barometr.pl/sonda.php/.

⁹ www.katolik.pl/forum/read.php/. Przykłady 8 i 9 cytuję za: M. Zabawa, op. et loc. cit.

¹⁰ *Wprost*, październik 2007, s. 15.

¹¹ www.rynek-kolejowy.pl. Przykłady 10 i 11 cytuję za M. Zabawa, op. et loc. cit.

stać albo przed rzeczownikiem (wówczas określa jego cechę, np. *piękny język*), albo po nim (wówczas określa kategorię, rodzaj lub typ rzeczy, np. *język słowiański*). W języku angielskim przymiotnik stoi prawie zawsze przed rzeczownikiem. Pod wpływem niedbałych przekładów z języka angielskiego zaczyna się szerzyć w języku polskim niewłaściwe użycie przymiotnika przed rzeczownikiem, np. *telewizyjny program*, *wirtualna rzeczywistość*.

Innym przykładem zapożyczenia gramatycznego jest użycie w języku polskim zaimka dzierżawczego *twój* zamiast *swój*, charakterystyczne dla języka reklam bankowych, np. *Poznaj siłę twoich pieniędzy* lub *Kup twój bank*. Wzorem jest zastosowanie w pierwowzorach angielskich takich haseł, jak: *Buy your bank*.

Język ludzi kultury, sztuki, nauki oraz telewizji i prasy czasem z powodu zwykłego snobizmu, czasem z braku znajomości poprawnej polszczyzny jest przesiąknięty internacjonalizmami, np.

1. *I nadal nie kupujemy niczego z rozmysłu, tylko pod wpływem impulsu.*
Wszystko, co nas otacza, to wybory **emocjonalne**. Decydowały o nich znajomości z artystami, rodzinne **schedy**. Słowem zbiorowa **kreacja** miejsca.
2. Pierwsi **fractionalliferzy** pojawili się też w Polsce. Kupują na spółkę luksusowe **awionetki Cirrus SR22 GTS Turbo** warte 1,6 mln zł, które bez **transumeryzmu** pozostałyby nieziszczalnym marnieniem polskich pilotów i **biznesmenów**.
3. **Deweloperzy** i zmiana strategii. Mimo **boomu** na rynku biurowym spółki szukają możliwości zwiększenia zysków¹².
4. Badania **kwalitatywne** zorientowane są na opis i **interpretację** tzw. pojedynczych przypadków. Celem tych badań jest **generowanie hipotez** i **analiza** opisywanego obiektu badawczego. Badania **kwantytatywne** są zorientowane na **weryfikację** wcześniej wysuniętych **hipotez**. Są natury **hipotetyczno-dedukcyjnej** (Pfeiffer 2001:28).

Omawiając współczesne zapożyczenia, nie można pominąć egzotyzmów. Są to wyrazy nazywające realia charakterystyczne dla danego narodu. Nie muszą być one wynikiem wpływów języ-

kowych. Często są wprowadzane do polszczyzny pośrednio (np. thaitańskie słowo *tatuaż* zapożyczono z języka francuskiego). A oto kilka z nich: *ajatollah*, *kamikadze*, *rodeo*, *rakija*, *sari*.

Na koniec najbardziej liczna grupa współczesnych zapożyczeń, tzw. zapożyczenia sztuczne, czyli wyrazy tworzone współcześnie najczęściej na podstawie słów greckich i łacińskich. Są to w dużej mierze internacjonalizmy. Powstają często w innych językach, z których bezpośrednio przechodzą do polszczyzny. Są ich w dzisiejszym języku polskim tysiące. Do tej grupy należą m.in. takie słowa, jak: *glottodydaktyka*, *indoktrynacja*, *telewizja*, *noktowizor*, *kserokopia*, *frustracja*, *biathlon*, *slalom*, *torreador*.

Z zaprezentowanego powyżej materiału wynika, iż zapożyczenia stanowią bardzo duży procent leksyki języka polskiego. Badania empiryczne jak do tej pory nie dowiodły, aby istniała jakakolwiek zależność między liczbą zapożyczeń w języku a jego sprawnością komunikatywną i stylistyczną. A więc wyrazy obcego pochodzenia same w sobie nie wpływają negatywnie na wartość języka. Jak powiedział wielki autorytet w sprawach poprawności językowej Witold Doroszewski: „Z założenia zwalcza się wyrazy obce, bo są obce. A obcość sama w sobie nie jest grzechem, tak jak rodzimość nie jest cnotą” (Doroszewski 1950:213).

Najważniejszym kryterium oceny użycia wyrazu obcego powinny być potrzeby języka ojczystego. Jeśli zatem dane zapożyczone słowo nie występuje w polszczyźnie i nie można go żadnym innym zastąpić, jego użycie jest uzasadnione (np. egzotyzmy).

Niepotrzebne dodawanie nowych znaczeń do istniejących już w polszczyźnie wyrazów należy jednak ocenić negatywnie. Proces taki powoduje bowiem niepotrzebne mnożenie synonimów, a więc jest sprzeczny z zasadą ekonomiczności języka i może powodować trudności komunikacyjne. Ponadto wyrazy pochodzące z obcych języków są często stosowane w nieodpowiednim kontekście (np. *wzrosła frekwencja masła*, *kawałkoda pieszych*) lub w zniekształconej formie, a także mylone (np. *prewencja* i *proweniencja*). Dlatego zanim użyjemy wyrazu zapożyczonego, musimy

¹²Przykłady 1-3 pochodzą z dziennika *Rzeczpospolita*, 12 grudnia 2007 r.

być pewni, że dobrze go rozumiemy i posługujemy się nim właściwie.

Parlament Rzeczypospolitej Polskiej 7 października 1999 r. uchwalił Ustawę o języku polskim, która ma za zadanie chronić polszczyznę przed zalewem zapożyczeń i przeciwdziałać jego wulgaryzacji, m.in. dzięki szczegółowemu określaniu zasad stosowania wyrażeń obcojęzycznych (artykuł 11).

Bibliografia

Dąbrowska A. (2004). *Język polski*, seria „A to Polska właśnie”, Wrocław: Wyd. Dolnośląskie, s. 86 i nast.

Doroszewski W. (1950). *Kryteria poprawności językowej*, Warszawa: PWN, s. 213.

Encyklopedia języka polskiego (1999), St. Urbańczyk, M. Kucała (red.), wyd. III, Wrocław-Warszawa-Kraków: Ossolineum, s. 947.

Jurek W. (2002). *Jaki jest język polski w Internecie?*, „Polonistyka” 9, s. 525-530.

Pfeiffer W. (2001). *Metodyka nauczania języków obcych*, Poznań: Wydawnictwo Wągros, s. 28.

Weinsberg A. (1983). *Językoznawstwo ogólne*, Warszawa: PWN.

Zabawa M. (2004). *Nowe zapożyczenia semantyczne w polszczyźnie*, „Poradnik Językowy” 9, s. 63.

(wrzesień 2008)

Anna Bączkowska¹
Bydgoszcz

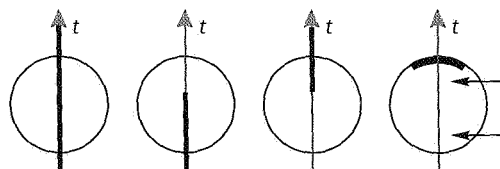


Nauczanie phrasal verbs

Zasowniki z partykułą *on* wyrażające pojęcie 'teraz' w schemacie „elative”

W poprzednich artykułach (Bączkowska 2005, 2008) opisałam phrasal verbs występujące z partykułą *on* wyrażające pojęcie 'teraz' dla schematów „illative” oraz „ablative”. Przypomnijmy, że schemat „illative” wyraża czynności lub stany trwające, w subiektywnym odczuciu obserwatora, bardzo długo, związane między innymi z doświadczaniem uczucia rozciągnięcia się czasu oraz napięcia, stresu, lęku, a także nudy. Schemat „ablative” dotyczy sytuacji, które profilują nie tyle aktualne 'teraz' (czyli takie, które trwa właśnie w tym momencie, przy czym długość 'momentu' nie jest jednoznacznie określona), ile 'tuż przed chwilą' („ablative initial”) lub 'w bardzo bliskiej przyszłości' („ablative terminative”). Emocje, które opisuje schemat „ablative” nie są tak intensywne jak w wypadku „illative”. Ponieważ w naszych rozważaniach przyjęliśmy postulat zapożyczony z filozofii, zgodnie z którym bardzo bliska przeszłość oraz bardzo bliska przyszłość zawierają się w pojęciu 'teraz', dlatego „ablative” profiluje wybrany fragment 'teraz', ilustrując

w ten sposób metonimiczne ujęcie pojęcia 'teraz'. Metonimiczne ujęcie czasu jest również widoczne w ostatnim schemacie wyrażającym temporalne znaczenie partykuły *on* – „elative”.



a. illative b. ablative initial c. ablative terminative d. elative

Rys. 1. Schematy temporalne partykuły *on*.

Powyższy rysunek jest graficzną reprezentacją omówionych konfiguracji temporalnych ilustrującą pojęcie 'teraz'. Każdy jego element składa się z koła (desygnującego granice 'teraz'), osi czasu oraz profilu (pogrubiony fragment osi czasu). Jeśli profilowany jest cały obszar 'teraz' (wewnętrzny obszar koła), mamy do czynienia z rozciągnięciem

¹ Dr Anna Bączkowska jest adiunktem w Katedrze Wiedzy o Kulturze w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Wydział Zamiejscowy w Bydgoszczy.

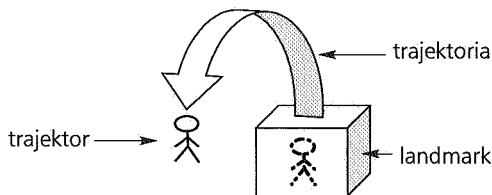
się czasu, natomiast jeśli profilowany jest jedynie mały fragment obwodu, mamy do czynienia ze ściśnięciem czasu w obszarze granicznym, czyli z kompresją czasu, która jest wyrażona schematem „elative”. Rysunek 1d charakteryzuje właśnie schemat „elative”, w którym najważniejsze jest to, co ma się dopiero wydarzyć (podobnie jak w „ablative terminative”), przy czym jest odczuwalne założenie, że opisujemy czynność nieuchronną, (aksjologicznie) negatywną oraz nagłą, nie zawsze poprzedzoną stopniowym narastaniem napięcia rozciągniętym w czasie (podczas gdy w wypadku „ablative terminative” nie odczuwamy napięcia ani kompresji czasu). „Illative” oraz „elative” stanowią dwie skrajne na linii ilustrującej stopniowość doświadczania (psychologicznego) czasu oraz schematów, które to wyrażają w języku. W pozostałej części artykułu omówię jedynie przypadek kompresji czasu, tj. „elative”.

illative	ablative initial	ablative terminative	elative
rozciągnięcie czasu — — — —			→ kompresja czasu

Rys. 2. Pojęcie ‘teraz’ wyrażone przez różne schematy.

■ Elative

„Elative” wyraża ruch na zewnątrz (*out of*)² z wyobrazonego (schematycznego) ‘pojemnika’, i najczęściej występuje w kontekstach, które ilustrują schemat ruchu (czynności) gwałtownego, nagłego i zazwyczaj (aksjologicznie) negatywnego. „Elative” jest więc odwrotnością schematu ‘illative’. Istotne dla tej konfiguracji są granice ‘pojemnika’, ponieważ podkreślają one przechodzenie do (czasoprzestrzeni) poza światem aktualnie dostępnym. Granica ta jest zazwyczaj utożsamiana z trudnością, którą trajektor musi pokonać, lub sygnalizuje nieprzyjazne dla trajektora środowisko poza ‘pojemnikiem’.



Rys. 3. Schemat „elative”.

Według psychologów i socjologów (np. Levine 1998, Flaherty 1994) typowe dla „elative” doświadczenie kompresji czasu zachodzi w następujących sytuacjach:

1. Zrutynizowane i zautomatyzowane czynności (np. parzenie kawy, mycie włosów).
2. Wykonywanie zadania, które nas silnie angażuje (często umysłowo), lub wykonywanie kilku zadań na raz, zwłaszcza jeśli działamy pod presją z góry narzuconego nam terminu (np. napisanie pracy magisterskiej w tydzień lub zajmowanie się jednocześnie domem, opieką nad dzieckiem i wykonywaniem zlecenia).
3. Uczestniczenie w czynnościach różnorodnych, często bardzo przyjemnych, zwłaszcza takich, które angażują prawą półkulę (słuchanie muzyki, malowanie itp.), i takich, które całkowicie nas absorbują (*Time flies when we are having fun*). Często towarzyszy temu zatracenie poczucia czasu (np. artyści tworzący dzieła, naukowcy pochłonięci tworzeniem nowych teorii).

■ Schemat „elative” we phrasal verbs

„Elative” desygnuje sytuacje, w których odwrotnie niż w „illative” następuje kompresja czasu. Nawiązując do antropologicznego ujęcia kompresji czasu przedstawionego powyżej, przyjmuje się, że schematami najczęściej obrazowanymi w języku przez partykułę *on* są:

1. Silne zaangażowanie w wykonywane czynności (jednej lub kilku na raz), często towarzyszą

²Przypadek „elative” istnieje w językach ugrofińskich. Terminologia schematów omówionych zarówno w tym, jak i w wcześniejszych artykułach została zapożyczona właśnie z tradycji językoznawstwa skandynawskiego (autorstwa Adolfa Noréena 1904). Opisując konfiguracje temporalne posługujemy się więc nazewnictwem przypadków konkretnych desygnujących spacialne statusy semantyczne, istniejące w językach ugrofińskich (por. Maciejewski 1996), a w szczególności w języku fińskim (por. Karlsson 1999).

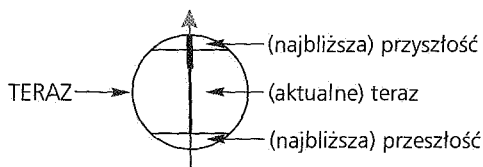
mu negatywne odczucia lub intencje, presja narzuconego czasu.

2. Poczucie braku czasu lub nieuchronności jego końca, zbliżanie się do granicy lub jej przekraczanie.
3. Wykonywanie czynności przyjemnych, które nas bardzo absorbują.

Schemat 1

Silne zaangażowanie i/lub negatywne intencje, wykonywanie kilku (zbyt wielu) czynności na raz (różnorodność)

Schemat 1 wyraża sytuacje, w których profilowana jest końcowa faza 'teraz', a w szczególności odcinek 'najbliższa przyszłość' (stąd podwójne profilowanie na rysunku poniżej). Profilowanie oznacza, że jest odczuwane znaczne i narastające przyspieszenie czasu na tych odcinkach, na tyle silne, że konceptualizator odczuwa kompresję czasu (a nie jego rozciągnięcie, jak to było w wypadku 'ablative terminative') wymuszoną przez dążenie stanu lub procesu do jego kresu. Skutki takiej kompresji i przyspieszenia są z reguły negatywne, ponieważ są wynikiem stresu (wynikającego z wykonywania kilku czynności na raz lub z silnego odczuwania limitu czasu) i/lub negatywnych intencji.



Rys. 4. Pierwszy przypadek schematu „relative”.

Przypadek „relative” ilustrują poniższe przykłady: *impinge on* (= force sb to change the way you normally behave (CCDPV³), to have a harmful effect on someone or something (LDCE), often causing problems by limiting it in some way (CALD), *fall on* (= attack sb suddenly and violently), *stamp on* (= 1. put your foot down on sth very hard, usually in order to damage it or hurt it; 2. have a strong effect on sth), *stick on* (= like an object or idea very much), *pounce on* (= eagerly draw attention to sth that sb says or does), *tell on* (= 1. inform sb in authority that sb has done sth wrong; 2. if pressure

or strain tells on you, people begin to realize that you cannot cope with it), *spring on* (= suddenly say or do sth which surprises sb), *split on* (= betray sb by revealing a secret about them to other people), *squeal on* (= inform the police about a person who has committed a crime), *fall on* (= eagerly seize sth or welcome it when it arrives or appears), *round on* (= suddenly respond angrily by criticizing or attacking a person who is criticizing you, attacking you or causing you difficulties), *set on* (= 1. make a sudden and unexpected physical attack on sb; 2. cause animals or people to attack you).

- (1) Personal problems experienced by students may **impinge on** their work. (CCDPV)
- (2) The government's spending limits will seriously **impinge on** the education budget. (CCDPV)
- (3) We are trying to keep a **curb on** their activities. (LDCE)
- (4) The farmer threatened to **set** his dogs **on** us. (LDCE)
- (5) They were dragged and **beaten on**. (CCDPV)
- (6) At what point are you going to **spring** the news **on** him? (CCDPV)
- (7) Success or failure **pivoted on** a single exam. (CCDPV)
- (8) They **fell on** one another like wolves. (CCDPV)
- (9) Boy **stamped on** beetles when they found them. (CCDPV)
- (10) He had already **stamped** his presence **on** the face of science. (CCDPV)
- (11) His colleagues were watching his every step, ready to **pounce on** any slip he made. (CCDPV)
- (12) A succession of late nights had begun to **tell on** him and his work was suffering. (CALD)
- (13) Do you think it's right to make a man **tell on** his friends to save himself? (CCDPV)
- (14) At what point are you going to **spring** the news **on** him? (CCDPV)
- (15) Nobody's **squealed on** us, so just calm down. (CCDPV)
- (16) They **fell on** the sandwiches with alacrity. (CCDPV)
- (17) The girl **rounded on** me furiously. (CCDPV)
- (18) I was being **set on** by older boys and given a beating every morning. (CCDPV)
- (19) We **set** our dogs **on** gypsies. (CCDPV)

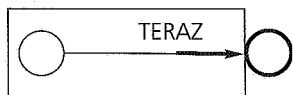
³ Skróty oznaczają słowniki, z których wybierałam przykłady: CALD – Cambridge Advanced Learner Dictionary, CCDPV – Collins Cobuild Dictionary of Phrasal Verbs, LDCE – Longman Dictionary of Contemporary English.

Schemat 2

Poczucie zagrożenia lub nieuchronności końca (śmierć, choroba lub okaleczenie, koniec jednostki czasu, np. dnia), zbliżanie się do granicy, profilowanie granicy, (nagle) przekraczanie granicy

Schemat ten może wyrażać kilka przypadków podrzędnych (subschematów). Pierwszy to „adlative”, który wyraża poczucie zagrożenia lub nieuchronności końca i dlatego profiluje końcowy odcinek trajektorii (pogrubiona strzałka) lub – jeśli chcemy podkreślić, że koniec jednej czynności jest poza ramami ‘teraz’ – czynność/stan poza ramami sceny ‘teraz’ (pogrubione koło). Następne schematy wyrażają zbliżanie się do granicy („limitative”) lub jej przekraczanie („perlative”). Przekraczanie granicy z kolei może być postrzegane w perspektywie wewnętrznej lub zewnętrznej (odpowiednio „terminative” oraz „inchoative”).

2A. „Adlative”: poczucie zagrożenia lub nieuchronności końca: *choke on*, *bring on* (= to make something happen, usually something bad), *jam on* (= if you jam on the brakes while you are driving, you stop suddenly and with a lot of force).



Rys. 5. Adlative profiluje koniec czynności (pogrubiona strzałka) lub czynności/stany poza ramami ‘teraz’ (pogrubione koło).

- (20) Stress can **bring on** an asthma attack. (LDCE)
- (21) Six people **choked** to death **on** the fumes. (LDCE)
- (22) Suddenly she **jammed on** the jeep brakes. (CCDPV)

Podobne odczucia zagrożenia lub nieuchronności końca są widoczne również w niektórych wyrażeniach idiomatycznych, np. w *be on one’s last legs*.

- (23) The car’s **on its last legs**. (LDCE)

2B. „Limitative”⁴: granica.

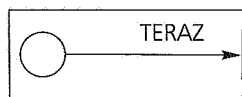
Zbliżanie się do granicy trafnie można zilustrować następującymi przykładami (cytowane przez

Maciejewskiego 1996), które kontrastują schemat zbliżania się do granicy (24) z osiągnięciem celu, który jest granicą (25).

(24) Idę (tylko) do dworca.

(25) Idę na dworzec.

verge on (= if a particular quality verges on another, it begins to be very similar to it), *border on* (= when sth borders on a particular state or condition you mean that it is almost in that state or condition).



Rys. 6. Limitative.

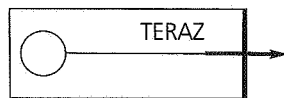
- (26) I had a feeling of distrust **verging on** panic.
- (27) I was in a state of excitement **bordering on** insanity.

Podobny stan można zauważyć w poniższym wyrażeniu idiomatycznym oraz wyrażeniach przyimkowych *on the border* i *on the margin*:

- (28) In October 1962 the world seemed **on the brink of** nuclear war. (LDCE)
- (29) He had hovered **on the margin** of death for nearly ten months.

2C. „Perlative”: przekroczenie granicy: *infringe on*, *intrude on*

- (30) Nothing was allowed to **intrude on** their evening ritual. (CALD)
- (31) These restrictions **infringe on** basic human rights. (CALD)



Rys. 7. Perlative: terminativa lub inchoativa.

Przekraczanie granicy może być postrzegane z dwóch perspektyw: jako akcja terminatywna (kończąca daną czynność) – wówczas taka konfiguracja ma cechy typowo elatywne lub jako akcja inchoatywna (rozpoczynająca kolejną czynność). W tym drugim przypadku możemy mieć do czynienia między innymi z „ablative initial”, w którym jest profilowany moment początkowy

⁴Ciekawe studium czasowników w języku polskim w kategoriach durativa, terminativa, limitiva, inchoativa i innych opisał W. Kryzia (1986).

wyobrażony jako linia. Różnica między *perlativus terminative* a *limitative* polega na konstruowaniu konfiguracji stałej w wypadku *limitative* oraz procesualnej w wypadku *terminal*. Innymi słowy, jeśli opisujemy konfiguracje stałe, są one klasyfikowane jako „*limitative*”, natomiast kiedy opisujemy proces, ilustrujemy „*terminative*”.

Schemat 3

Czynności przyjemne, zaangażowanie

look on (= watch sth without taking part yourself), *fall on* (= hug sb eagerly because they are very happy or excited), *seize on* (= show great interest in sth, often because it is useful to you; to use, accept or take advantage of something quickly or enthusiastically (CALD); to suddenly become very interested in an idea, excuse, what someone says (LDCE).

- (32) People were **falling on** each other in delight and tears.
- (33) What is her name? It's **on the tip of my tongue**. Joan. Joan Simpson. That's it! (LDCE)
- (34) The story was **seized on** by the tabloid press, who printed it under huge headlines. (CALD)
- (35) His every remark is **seized upon/on** by the press. (LDCE)
- (36) The Administration immediately **seized on** the idea of sending the forces back into the Gulf.

Warto zauważyć, że podobne skojarzenia wywołują konteksty, w których *on* nie jest elementem konstytutywnym *phrasal verbs*, lecz idiomów lub wyrażań przyimkowych. Pełni on wówczas funkcję partykuły lub przyimka:

on the brink of war, on the tip of my tongue, on balance knock-on (effect), on the verge of extinction/nervous breakdown.

Idiom *on the verge of a nervous breakdown* jest dobrym przykładem ilustrującym zbliżanie się do granicy, w tym wypadku wytrzymałości, z powodu nadmiaru obowiązków i nieradzenia sobie z nimi (por. sytuacja 1).

Interesującym przypadkiem, który ma cechy zarówno „*ablative terminative*”, jak i „*elative*” jest *hurry on*:

hurry on (= quickly continue speaking and do not allow anyone else to stop you)

- (37) Their staring eyes made me **hurry on**. (CCDPV).

Podsumowanie

W artykule omówiłam znaczenie temporalne partykuły *on* użytej z czasownikami dla wyrażenia schematu „*elative*”. Schemat ten charakteryzuje się tym, że desygnuje sytuacje, w których obserwator subiektywnie odczuwa czas epistemologiczny jako krótszy niż czas mierzony obiektywnie. Innymi słowy, schemat „*elative*” jest używany w kontekstach wyrażających kompresję czasu. Ponadto można zauważyć tendencję *on* do występowania we *phrasal verbs* wyrażających negatywne intencje, poczucie zagrożenia lub nieuchronności końca (danej jednostki czasowej, np. życia), zbliżanie się do granicy (np. wytrzymałości) lub jej przekraczanie. W mniejszym stopniu partykuła *on* wyraża również emocje pozytywne, które opisują czynności przyjemne, absorbujące i angażujące umysłowo.

Wnioski

Poniższe wnioski dotyczą użycia partykuły *on* w kontekstach temporalnych występujących w idiomatycznych zwrotach ‘czasownik + partykuła’, które zostały omówione w niniejszym i wcześniejszych artykułach dotyczących nauczania *phrasal verbs*. Rekapitułując wszystkie obserwacje zaprezentowane w trzech podstawowych blokach tematycznych, tj. schematach wyobrażeniowych „*illative*”, „*ablative*” i „*elative*”, można stwierdzić, że:

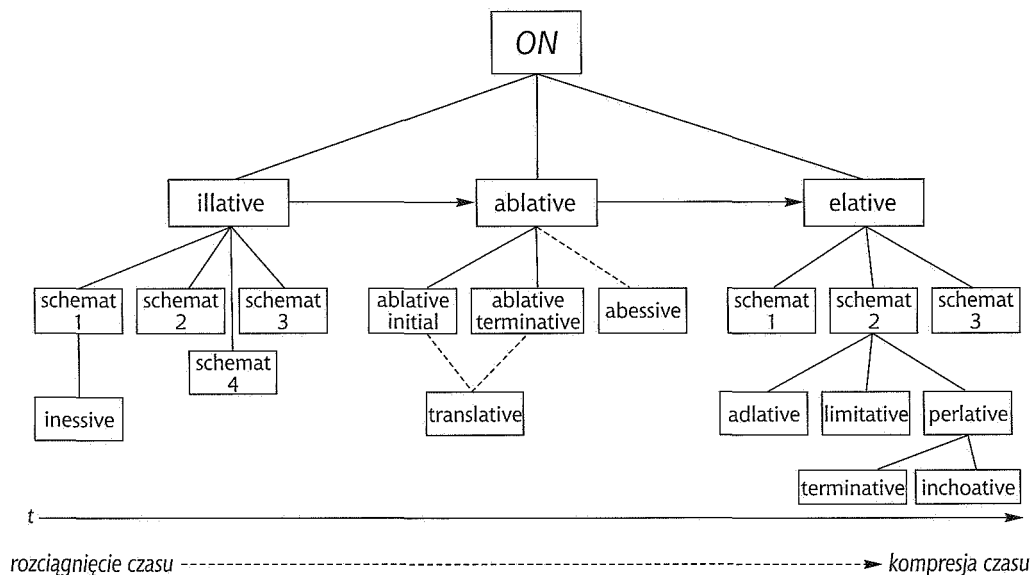
1. Partykuła *on* występuje w kontekstach wyrażających skrajne pojęcia (polisemia antonimiczna): subiektywne rozciągnięcie czasu (*illativus*) lub subiektywna kompresja czasu (*elativus*) oraz stany pośrednie występujące między tymi skrajnościami (*ablativus*).
2. Pomimo zasadniczych różnic między rozciągnięciem i kompresją czasu doświadczanymi przez obserwatora istnieją cechy wspólne dla tych kontekstów, których wyznacznikami są zjawiska psychiczne związane z silnymi emocjami towarzyszącymi przeżywanym sytuacjom. Zwykle są to emocje negatywne, takie jak stres, zdenerwowanie, poczucie zagrożenia, cierpienie (fizyczne i psychiczne), rzadziej emocje pozytywne, wyrażające silne zaangażowanie w opisywane czynności oraz odczuwanie przyjemności i zadowolenia. Stany pośrednie kodowane przez

ablativus ilustrują stopniowalność procesów desygnowanych przez partykułę *on*.

3. Celem nadrzędnym zaprezentowanej analizy było wykazanie, że znaczenia konceptualne partykuły *on* mogą mieć swoje źródło w zjawiskach pozajęzykowych, ujętych w badaniach filozoficznych oraz antropologicznych. Dzięki przyjęciu takiej perspektywy widzenia zja-

wisk językowych wydaje się, że jest możliwe lepsze zrozumienie 'arbitralności' partykuły *on* przypisanej takim, a nie innym czasownikom w idiomatycznych phrasal verbs, a tym samym ich skuteczniejsze nauczanie.

Schematy partykuły *on* omówione w tej serii artykułów można przedstawić graficznie:



Rys. 8. Schematy wyobrazeniowe partykuły *on*.

Bibliografia

Bączkowska A. (2005), *Nauczanie phrasal verbs. Czasowniki z partykułą on wyrażające pojęcie 'teraz' w schemacie „illative”*, „*Języki Obce w Szkole*” 4, s. 12-16.
 Bączkowska A. (2008), *Nauczanie phrasal verbs. Czasowniki z partykułą on wyrażające pojęcie 'teraz' w schemacie „ablative”*, „*Języki Obce w Szkole*” 5, s. 25-32.
 Flaherty M. G. (1999), *A Watched Pot: How we experience time*, New York: New York University Press.
 Green B. (2004), *The Fabric of the Cosmos: Space, Time, and the Texture of Reality*, New York: Alfred A. Knopf.
 Karlsson F. (1999), *Finnish: an essential grammar*, London: Routledge.

Kryzia W. (1986), *Czas trwania zdarzenia a aspekt i limitywność czasownika*, w: R. Laskowski, „*Czas i przestrzeń w języku*”, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
 Maciejewski W. (1996), *O przestrzeni w języku*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
 Mellor D. H. (1998), *Real Time II*, London: Routledge.
 Noréen A. (1904), *Vårt språk*, Bd 5, *Betydelselära*, Lund.
 Langacker R. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar*, Stanford: Stanford University Press.
 Levine R. (1997), *A Geography of Time*, New York: Basic Books.

(czerwiec 2008)

info

Szanowni Państwo,
 Chcemy być przydatni, innowacyjni i inspirujący.
 Jeszcze przez dwa tygodnie można wypełniać online ankietę o przydatności czasopisma.
 Zapraszamy do jej wypełnienia: www.jows.codn.edu.pl.

Zespół Redakcyjny

Między teorią a praktyką

Leon Leszek Szkutnik¹
Warszawa



Języki obce w szkole ogólnokształcącej. Kilka refleksji

☐ Refleksje ogólne

Dawno temu nauka w szkole średniej (której odpowiednikiem jest dzisiaj gimnazjum i liceum ogólnokształcące) uważana była za najpiękniejszy okres w życiu człowieka kulturalnego. Podzielał to przekonanie i uważam je za nadal aktualne. Wiem również, że zepsuć można wszystko – również rzeczy najlepsze. I niewiele z tego wynika. Żeby to, co najlepsze, takim pozostało, wymaga naszych starań i przemyśleń.

Jeżeli pominiemy sytuacje nietypowe, można powiedzieć, że taki właśnie rodzaj szkoły daje młodemu człowiekowi (w tym właśnie a nie innym okresie życia) niepowtarzalną szansę edukacji ogólnej, która może wpłynąć na to, jakim rodzajem umysłu będzie dysponował w przyszłości. Przejście pewnej drogi, bez względu na to, jak potoczą się dalsze losy, jest samo w sobie ogromną wartością. Nawet wtedy, gdy droga ta zostanie całkowicie zapomniana. Zostanie nieświadomy ślad – otwarcie pewnego horyzontu. Braku takiego doświadczenia nie wyrównają żadne umiejętności praktyczne. Wykształcenie ogólne we wczesnej młodości jest darem od losu i trwa krótko – potem są już zawsze tylko blaski i cienie specjalizacji. Paradoksalnie, wykształcenie ogólne wcale nie przeszkadza późniejszej specjalizacji – wręcz jej pomaga, czyni bardziej twórczą.

Zdobywanie wykształcenia ogólnego w szkole ma też swoje ciemne strony. Oprócz często zbyt płytkiego traktowania nauki języka ojczystego i hi-

storii, największym mankamentem wydaje się być brak dostatecznej integracji w nauczaniu, z jednej strony przedmiotów ścisłych, a z drugiej – humanistycznych. Języki obce zajmują miejsce szczególne. Warto może przypomnieć, że tak jak matematyka jest językiem fizyki i innych nauk ścisłych, tak filozofia jest językiem humanistyki jako całości. Bez tego języka lekcje literatury, chociażby, mają tendencję do osuwania się w nieznośny banał. Dlatego bez względu na to, czy filozofia (zwykle historia filozofii) jest nauczana jako oddzielny przedmiot, elementy filozofii muszą być obecne na przykład w nauczaniu historii albo języka polskiego. Pogłębione (wartościowe edukacyjnie) porównywanie języka obcego z językiem ojczystym także wymaga szczególnego rodzaju namysłu filozoficznego.

Wróćmy jednak na chwilę do psychologii ucznia szkoły ogólnokształcącej. Można powiedzieć, że w takiej sytuacji edukacyjnej (i egzystencjalnej) młoda osoba jest obdarowana szczególnym rodzajem wolności: nie musi na przykład uczyć się matematyki dlatego tylko, że kiedyś być może zostanie inżynierem lub księgową; nie musi uczyć się języka obcego dlatego tylko, że kiedyś być może będzie pracować za granicą; nie musi uczyć się cokolwiek dlatego tylko, że kiedyś będzie musiała zarabiać pieniądze. Może uczyć się wielu różnych rzeczy dlatego tylko, że są piękne i w najwyższym stopniu interesujące – tu i teraz. A żeby takimi były – o to musi zadbać szkoła, nauczyciel przede wszystkim. Chociaż nie tylko – niebagatelną rolę odgrywają również: jakość podręczników, dobór

¹ Autor napisał szereg podręczników do nauki języków angielskiego i niemieckiego. Jego teksty drukowały m.in. wydawnictwa brytyjskie i niemieckie (Longman, Penguin, Cambridge University Press, Klett). Najbardziej reprezentatywne (jeżeli chodzi o styl i idee) jest obecnie *Myślimy po angielsku* (2008), Warszawa: Wiedza Powszechna.

lektur, inteligentnie przygotowany (odpowiednio zintegrowany) program. I dodajmy – wolność nie znaczy dowolność. Znaczą przede wszystkim uszanowanie osoby uczącej się jako jednostki twórczej, której dano szansę (współ)tworzenia samej siebie. A to wymaga (samo)dyscypliny opartej na zrozumieniu i akceptacji tego rodzaju projektu. Przygody poznawcze, wzruszenia estetyczne (również przy lekturze tekstów obcojęzycznych!), czy wreszcie refleksja filozoficzna, nie muszą być motywowane wyrachowaniem ulokowanym w przyszłości. Mogą być same dla siebie celem i nagrodą. Jak wiadomo, rzeczywistość wydarza się zawsze tu i teraz – również rzeczywistość głębokiego uczenia się. O przyszłość można się nie martwić – za dba o siebie sama.

Tak rozumiana nauka ma sprzyjać stawianiu się dojrzałym w młodości. Dlatego nie może akceptować żadnych form infantylizmu i bezmyślności. W końcu dojrzałość bierze się z refleksji nad tym, co nazywamy kondycją ludzką. Mówiąc najogólniej, przede wszystkim refleksją nad przemijaniem. Czymś takim, mniej lub bardziej świadomie, bywa lektura wielkich tekstów literackich, kontemplacja obrazów i słuchanie muzyki poważnej. I nie ma sensu udawać, że coś takiego jest dla młodzieży za trudne. Wszyscy znamy przecież *Świat Zofii* Jostaina Gaardera – filozofia fascynuje dużo młodsze dzieci.

Niektórzy antropolodzy uważają, że język jest fundamentalnym elementem każdej kultury. Język... ojczysty i obcy. Nie zawsze pamiętamy o tym, że jest coś takiego jak język w ogóle. Kształcenie subtelności języka dotyczy zarówno matematyki, jak i poezji – bez tego zwyczajnie nie ma ani kultury, ani edukacji. Każda interpretacja szeroko rozumianego tekstu wyraża się, wydarza się, przez język. Mało subtelny język prowadzi, delikatnie mówiąc, do mało subtelnego myślenia, do nie zawsze zabawnych nieporozumień. Bo wszelkie rozumienie jest, w ogromnej mierze, sprawą interpretacji. Język ojczysty może przyczynić się do bardziej subtelnego, lepszego opanowania języka obcego i odwrotnie – nauka języka obcego może przyczynić się do wysubtelnienia języka ojczystego, do lepszego rozumienia świata. Podkreślimy: może, ale nie musi. Sprawa nie jest ani łatwa, ani prosta – to jedno jest pewne.

■ Refleksje mniej ogólne

Zapytywanie jako sposób myślenia o sprawach nie do końca pewnych, ma długą tradycję. Spróbujmy to zastosować w naszych rozważaniach.

Pytanie 1. *Po co młodzi ludzie uczą się języka obcego w szkole o interesującym nas profilu?*

Próbując odpowiedzieć na to pytanie, mówić się zazwyczaj o wykształceniu praktycznej umiejętności radzenia sobie (przy pomocy języka obcego) w sytuacjach tzw. życia codziennego. Czasami dodaje się jeszcze zdanie o pracy za granicą i/lub podróżach – profity w przyszłości wymiennie. Przypomina to trochę korzyści płynące z umiejętności prowadzenia samochodu. Obietnice szybkiego sukcesu można spotkać w prospektach różnych kursów – zarówno językowych, jak i tych na prawo jazdy. Szkoły w naszym rozumieniu nie warto chyba jednak redukować do czegoś takiego.

Pytanie 2. *Czym wyróżnia się nauka języka obcego jako przedmiot wykształcenia ogólnego?*

Odpowiedź można sformułować w sposób następujący: Nauka języka może być zintegrowana w sposób szczególny z nauką innych przedmiotów, które stanowią podstawę wykształcenia ogólnego. Należy podkreślić, że nie chodzi tu o nauczanie innych przedmiotów przy pomocy języka obcego, lecz o naukę języka obcego z wykorzystaniem pojęć i logiki innych przedmiotów, na ogół w sposób bardzo ogólny, często retorycznie nowy – niecodzienny. Takie podejście jest zresztą zgodne z teorią metodyki wykorzystującej kategorię funkcji mowy i odwołującej się do inwentarza (znanych uczniowi) pojęć. Upraszczając: uczeń wie, co ma powiedzieć i może koncentrować się na formie wypowiedzi – nauczyciel przyjmuje rolę doradcy, konsultanta. Prowadzi to do naturalnej asymilacji i internalizacji nowych form językowych. Trzeba przyznać, że robimy tu optymistyczne założenie, że uczniowie chętnie myślą (i mówią!) o świecie przedmiotów szkolnych (w którym przebywają w końcu kilka godzin dziennie!), że (jeszcze) nie są intelektualnie zdemoralizowani. Ten rodzaj demoralizacji jest bardzo przykry i przewlekły, ale podobno uleczalny.

Nauka języka obcego ma jeszcze jedną, niebagatelną wartość: stwarza sposobność pewnej relatywizacji własnego języka i własnej kultury.

Upraszczając, uczeń przekonuje się w sposób empiryczny, że struktura rzeczywistości niekoniecznie musi odpowiadać strukturze języka ojczystego, co może mu pomóc uświadomić sobie istnienie wielości kultur.

Pytanie 3. *Co znaczy naturalność i praktyczność w nauce języka?*

Dość często można spotkać następujący opis typowej lekcji: mamy do czynienia z tzw. tekstem realistycznym. Może to być na przykład symulacja dłuższej rozmowy z pracownikiem banku za granicą. Nie jesteśmy w tej chwili ani w banku, ani za granicą, ani nie mamy takich planów na najbliższą przyszłość. Mimo to odgrywamy scenkę – uczymy się jej, wierzymy w praktyczną wartość takiego postępowania. Wyobrażamy sobie, być może, taką oto sytuację: Mija kilka lat – jesteśmy w jakimś banku za granicą, chcemy coś załatwić. Błyskawicznie przypominamy sobie scenkę. Pracownik banku też ją sobie przypomina i załatwia sprawę od ręki! Teatr absurdu godny Ionesco.

Sytuacje posługiwania się językiem obcym za granicą mają co najmniej dwie stałe powtarzające się cechy: duży stopień nieprzewidywalności i ograniczoność tego, co można nazwać repertuarem językowym cudzoziemca. Innymi słowy, dysponując ograniczoną znajomością języka, praktycznie nigdy do końca nie wiemy, z jakimi sytuacjami przyjdzie się nam zmierzyć i w jaki sposób będziemy wykorzystywać swoje umiejętności językowe. Jedno jest pewne: za każdym razem nasze interakcje ze środowiskiem, zdania które wypowiadamy, są z reguły nowe i nie powstają wskutek przypominania sobie wcześniej wyuczonych tekstów. Stąd wniosek, że w klasie należy próbować ćwiczyć radzenie sobie z wydarzeniami o podobnym charakterze – inscenizowanie sytuacji nie do końca przewidywalnych, które zawsze wymagają posługiwania się wybiórczo całym repertuarem językowym ucznia. Wykreowanie takich sytuacji jest zadaniem nauczyciela, który pomaga jednocześnie w ich rozwiązywaniu.

Pytanie 4. *Jak efektywnie budować swój repertuar językowy?*

Można wyróżnić dwie podstawowe sytuacje uczenia się języka: naukę w grupie i naukę w samotności (poza grupą, bez nauczyciela).

Typową naukę w grupie można porównać do uczestnictwa w różnych interakcjach społecznych – jesteśmy poddawani bodźcom zewnętrznym, które w większości przypadków wymagają natychmiastowej reakcji. Na refleksję jest niewiele czasu, albo nie ma go wcale. Można powiedzieć, że praca w grupie sprzyja przetestowaniu naszych umiejętności praktycznych, odsłania zarówno mocne, jak i słabe punkty, jest rodzajem diagnozy. Jednocześnie poprawia płynność wypowiedzi i uzupełnia to, co już umiemy, motywuje i rozbudza ambicje.

Nauka w samotności wymaga natomiast dużej koncentracji a nawet skłonności do refleksji. Można sobie wyobrazić różne formy takiej nauki. Na przykład nauka w samotności skoordynowana z nauką w grupie: uczący się wie, że materiał, którego uczy się samodzielnie, będzie przedmiotem zajęć w grupie, mimo że nie wie, jak konkretnie będzie wykorzystany (zgodnie z zasadą nieprzewidywalności kreowanych przez nauczyciela sytuacji). Ma do dyspozycji podręcznik przystosowany do nauki samodzielnej (nagrania, filmy DVD, objaśnienia, tłumaczenia, ćwiczenia). Podręcznik taki musi zawierać treści dające się autentycznie interpretować i jakoś tam odnosić do siebie. Uczeń powinien wiedzieć, że materiał będzie wykorzystywany sukcesywnie. Może uczyć się z wyprzedzeniem – ambitnie.

No *if last but not least*: nauka w samotności to przede wszystkim czytanie – przemiana zadrukowanej strony w żywą rzeczywistość. Bez tego nie ma pogłębionej nauki języka. Przeczytać trzeba setki, a nawet tysiące stron – w zasadzie bez słownika. Domyślanie się znaczenia z kontekstu, podobnie jak umiejętność interpretacji niepełnych przekazów należą do umiejętności podstawowych. Lekturę można zacząć od specjalnie przygotowanych tekstów. Na poziomie bardziej zaawansowanym można przejść do łatwych kryminałów i sztuk teatralnych (rozumianych także ze słuchu). Umiejętności produktywne (mówienie, pisanie) wyłaniają się bowiem w sposób naturalny z umiejętności receptywnych (rozumienie tekstu i mowy). Tak pomyślany projekt edukacji językowej można realizować tylko jako szeroko rozumianą pracę własną ucznia, który musi mieć świadomość, że zawsze może liczyć na życzliwą pomoc nauczyciela.

(grudzień 2008)

Sebastian Dusza¹
Kraków



Jak mieszkają litery albo o modelowaniu relacji między głóską a literą we wczesnym nauczaniu języka niemieckiego jako obcego

Wprowadzenie

Nawet nie będąc językoznawcą, trzeba się wstępnie zgodzić ze stwierdzeniem, że „podczas mówienia (...) poszczególne głóski nie są artykułowane w izolacji, lecz tworzą linearny ciąg foniczny” (Morcinić, Prędotą 1985:131). Natomiast w chwili, kiedy będziemy sztucznie, bardzo wolno artykułować jakieś słowo, usłyszymy poszczególne dźwięki, z których się ono składa, czyli głóski. Głóski przedstawia się w piśmie za pomocą liter. Zarówno w języku polskim, jak i niemieckim jest więcej głósek niż liter na ich oddanie; stąd ogromne problemy uczniów z prawidłowym odróżnianiem głósek i zapisem słów, czyli ortografią. Ze zdziwieniem uczymy się w szkole, że pewnych głósek nie wymawiamy, choć trzeba je zaznaczyć w pisowni ([t] w *spadł, jabłko*; [ć] w *sześćset*, Przyłubska, Przyłubski 1985:100). Przyjmujemy także do wiadomości, że niektóre głóski, które słyszymy, niekoniecznie trzeba zapisywać, jak [t] między spółgłóskami w słowach *nauka* i *Tadeusz* (Makowski 2006:7). Kto wyjaśni zatem, i jak, polskiemu uczniowi, że w niemieckim wyrazie *Vater* nie wymawia się *-er* tak jak w języku polskim? Jak pomóc niemieckiemu uczniowi tureckiego pochodzenia, który nagle pisownię słowa *Oma* (*babcia*) zamienia na nieprawidłową formę **Omer*?² Ciekawym antidotum może być spożytkowanie mechanizmów logicznych leżących u podstaw reguł zapisu ortograficznego, jaki proponują już od kilkunastu lat zainteresowanym szkołom językoznawcy z Uniwersytetu Pedagogicznego w niemieckim Freiburgu, prezentując swój projekt *Häusermodell* (*Domków dla słów*), który doczekał

się także wersji edukacyjnej w postaci programu komputerowego.

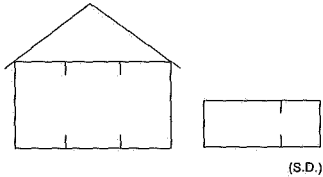
O metodzie

Fundamentem idei *Domku dla słów*, jak pisze jego pomysłodawczyni prof. Christa Röber, jest umiejętność podziału wyrazu na sylaby i rozmieszczenie ich w konkretnych izbach „domu głównego” oraz w „garażu”. Sylaba bowiem, jak wykazuje w badaniach C. Röber (Röber 1998:35), dzierży palmę pierwszeństwa w podziale ciągu fonicznego na sekwencje rytmiczne (Röber 1998:10), ponieważ w dzisiejszym niemieckim języku mówionym zaciera się stopniowo możliwość różnicowania tzw. długości i krótkości samogłósek (Fuchs, Röber 1999:10). Za jej promowaniem przemawia dodatkowo to, iż uczniowie niemieccy poprawnie zapisują i wymawiają słowa abstrakcyjne, takie jak *peffen, tehnte, spleser*, kierując się zapewne wrodzoną znajomością odróżniania wahań przebiegu tonalnego w sylabach (Fuchs, Röber 1999:15). Nauka czytania w języku niemieckim za pomocą literowania jest nieprzydatna, bowiem samogłóski w nagłosie różnią się istotnie od tych samych reprezentacji samogłósek w wygłosie, jak /-e/ w sylabach /le-/ i /-sen/ w wyrazie *lesen* (*czytać*), a literowanie niszczy bezpowrotnie kontur prozodyczny słowa oraz nie odzwierciedla funkcji pojedynczej litery w nagłosie, pniu i wygłosie (Fuchs, Röber 1999:11, 14). Podział słowa na „dom” i „garaż”, jak szybko odkrywają dzieci, zasada się na odróżnianiu ważności sylab w strukturze słowa. Stąd tylko krok do poznania sylab akcentowanych i nieakcentowanych oraz przebie-

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

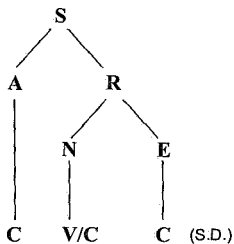
² <http://www.weir-weiss-was.de/theme106/article924780.html>, oraz http://www.tu-chemnitz.de/phil/leo/rahmen.php?seite=r_kult/hartmann_tuerkisch.php, dostęp 30.04.2008.

gu prozodii w języku niemieckim. W pierwszych wersjach „domków” w modelu freiburskim istniał wyraźny graficzny podział na „izby”:



(S.D.)

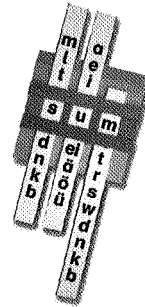
Podział na izby uwzględniał budowę sylab: ich spółgłoskowy początek, czyli krawędź inicjującą (*Anfangsrand*) i rym (*Reim*), dzielący się z kolei na rdzeń samogłoskowy lub rdzeń sonorantny (Nukleus) i na spółgłoskową krawędź terminalną (*Endrand*):



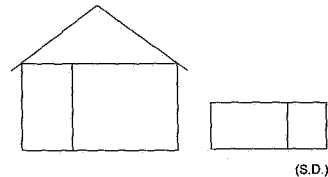
S – dana sylaba,
A – krawędź inicjująca,
E – krawędź terminalna,
N – rdzeń sylaby,
R – rym

Dzięki temu wyraźnie zarysowywała się możliwość obsadzania krawędzi sylaby nie tylko przez jedną spółgłoskę (C), ale przez ich pewne określone kombinacje lub znak wydłużenia, bądź dalszą część dwuznaku rdzenia, oraz obowiązek obsadzania miejsca rdzenia przez samogłoskę/samogłoski (V). Puste miejsce krawędzi terminalnej wskazywało na istnienie połączenia ścisłego (*fester Anschluss*) i przyłączanie sylaby nieprominentnej, wyposażonej w spółgłoskową krawędź inicjalną. W podręcznikach niemieckiego wydawnictwa Mildenerger, które przyjęło część pomysłu C. Röber, nadal korzysta się z trójizbowego podziału „domu”, stawiając na równowartość głosek wchodzących w skład sylaby akcentowanej, co jest zgodne ze specyficzną filozofią budowy sylaby według dydaktyków tego wydawnictwa. Otóż izba pierwsza zwie się *Starter*, izba dla samogłoski nazywa się *Klinger*, a izba ostatnia, która nie zawsze musi być zajęta, zwie się *Stopper*. Wydawnictwo Mildenerger w nauczaniu czytania stosuje metodę osławiania uczniów od razu z kombinacjami

Startera i *Klingera* oraz *Stoppera*: do tego celu służy specjalny suwak sylabowy³. W wykorzystaniu suwaka przez dydaktyków wydawnictwa Mildenerger jest jednak widoczna dydaktyczna słabość, zapomnieli oni o postulacie C. Röber pozostawienia możliwości niezajmowania krawędzi inicjującej przez spółgłoskę, jak w wyrazie *Alt* i *Altar*. Gramatyka Dudena wprowadza w zapisie fonetycznym tego słowa na tym miejscu specjalny znak przypominający pomniejszony znak zapytania dla tzw. spółgłoski przed samogłoską pienną (Eisenberg 1998:35):



Z biegiem czasu zrezygnowano w modelu freiburskim z podziału na izby, wydzielając tylko regulowaną samodzielnie przestrzeń na samogłoskę pienną (jako opozycja pojęć *verheiratet/nicht verheiratet* i *quetschen/nicht quetschen*), pozwalając tym na jaskrawsze uwydatnienie sylab prominentnych, zredukowanych i nieokreślonych (nieprominentnych, niezredukowanych) oraz na graficzne uwydatnianie elastyczności rdzenia, prowadzącego do wizualizacji otwarcia (wyostrzenie, *Schärfung*) lub zamknięcia sylaby (wydłużenie, *Dehnung*):

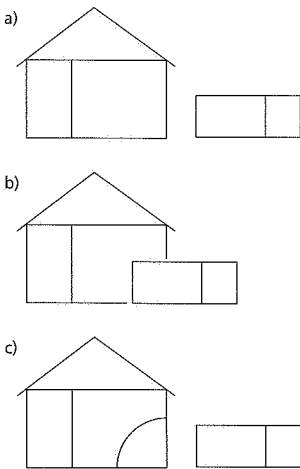


(S.D.)

Powyższy układ sylaby akcentowanej poprzedzającej sylabę nieakcentowaną jest nazywany trochejem (stopą trocheiczną) i jest charakterystyczny dla ogromnej większości słów niemieckich. Sylaba nieakcentowana, trafiająca do „garażu”, jest już najczęściej zredukowana, a składa się bądź to ze

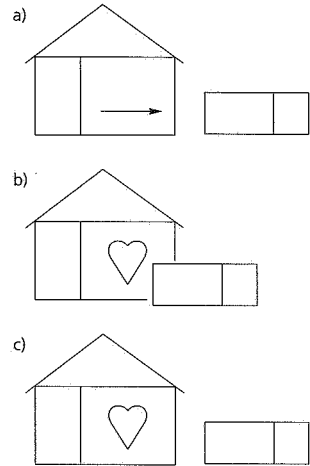
³ Patrz <http://www.abc-der-tiere.de/silbenschieber.html>.

spółgłoski w położeniu inicjalnym i dźwięku „-er” lub „-”, bądź [m, n, l] wraz z dźwiękiem „-er” lub „-e”. W wersji uproszczonej powiada się, że zawsze zawiera ona literkę e i zwie się go Murrelvokal (Fuchs, Röber 1999:17). „Domki dla liter” pozwalają na doskonałe wydzielenie głosek długich, spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych, na zestawianie w pary kontrastywne słów o sylabach prominentnych otwartych i zamkniętych, a w końcu na wypuklanie głosek krótkich w sylabie pienej otwartej oraz na obserwację wydłużania w sylabie zamkniętej (Fuchs, Röber 1999:19-20): cały leksykon bazowych słów języka niemieckiego (jedno- i dwusylabowych) da się zamknąć w trzech podstawowych modelach „domków”:

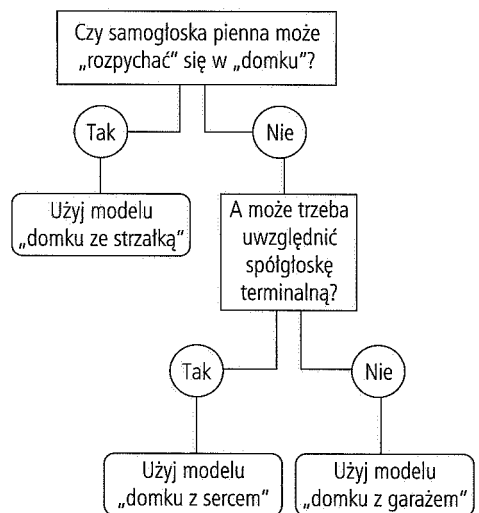


Grupa skupiona wokół C. Röber zmieniła później nazwy „domków”. Model a) został nazywany „domkiem strzałki” (*Pfeilhaus*) – pozioma strzałka z grotem skierowanym w prawo spoczywa w dużej izbie nieco nad podłogą. Model b) został nazywany „domkiem z garażem” (*Garagenhaus*) – w głównej izbie miejsce strzałki zajmuje duże serce (symbol więzi), a przed domem znajduje się „garaż”, którego zadaniem jest zasłanianie wolnej izby w taki sposób, aby samogłoska pienna nie mogła się samowolnie rozszerzać. Model c) to „dom serca” (*Herzhaus*), serce znajduje się w głównej izbie, zamiast symbolicznego wycinka koła (Fuchs, Röber 1999:25-26). Do „domku strzałki” najbardziej pasują wyrazy *Süden, trübe, Hüte, Dose, Rede, beten, Klöse, Erde, Vase*, litera e w sylabach *be, de, en, se* jest przez uczniów malowana na żółto. Do „dom-

ku z garażem” pasują wyrazy *Hütte, Betten, Kette*, związek dwóch spółgłosek, w tym przypadku *-tt-*, symbolizuje serce. Fenomen ten zwie się w gramatyce dudenowskiej *Silbengelenk*, ponieważ głoska symbolizująca spółgłoskę należy zarówno do sylaby akcentowanej, jak i nieakcentowanej (Eisenberg 1998:31). Ostatni „domek serca” przypadnie wyrazom *Platte, glatte, Matte, besten, Dolche, helle, Welle, Hüfte, Rente, Klöße, Ente, Schwester*; a serce nadal wskazuje na związek, tym razem na związek dwóch spółgłosek odpowiadających.

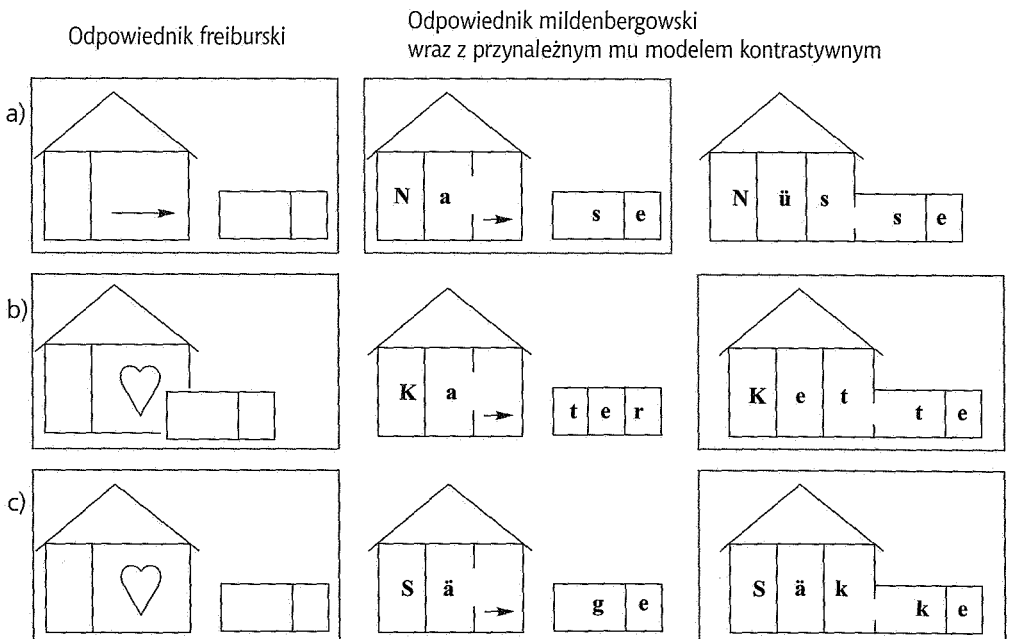


Ogół wszystkich operacji kognitywnych, które powinny być przeciwiczone z uczniami dla prawidłowego zapisu głosek w formie liter, da się zamknąć w prostym algorytmie.



Dydaktycy wydawnictwa Mildenberg nie poszli tak daleko. Funkcjonalność ich „garaży” nie jest w szczególności sposobem zdeterminowana, stoją one przy „domu” lub do niego przylegają. Specyfikę głoski piętnej symbolizuje brak ścianki w izbie krawędzi terminalnej oraz wzmocnienie tego w formie „strzałki”, którą przejęto z modelu freiburskiego. Dodatkowo w modelu mildenbergerowskim jest prezentowany „domek kontrastywny” dla uwidocznienia różnicy między wydłużeniem a wyostrzeniem, co jest wytłumaczeniem dla stosowania w modelu mildenbergerowskim terminów „słowo szybkie” i „słowo powolne”: „słowo szybkie” pozwala na przejście do „garażu” bezpośrednio z izby; „słowo powolne” zmusza czytelnika do wydłużenia głoski akcentowanej i do opuszczenia „domu” przed przejściem do „garażu”. Stanowi to istotną różnicę w pojmowaniu korelacji między głoską a literą; model freiburski odkrywa mechanikę kodowania faktów fonologicznych na płaszczyźnie graficznej, zaś model mildenbergerowski pomija to zupełnie, stawiając na poznanie czysto kognitywne, realizowane w dziecięcych głowach przez porównanie ponad systemem graficznym, przez chórálne zabawy ryt-

miczno-muzyczne i grupowe wyklaskiwanie sylab na podstawie prostego zapisu nutowego. Model freiburski jaskrawiej oddaje specyfikę wydłużonej samogłoski piętnej, choć w obu modelach głoska ta powoduje oddzielenie „garażu” od „domu”. Tylko we freiburskim modelu „domu z garażem” dopuszcza się przyłączanie „garażu” do „domu”; model mildenbergerowski dopuszcza przyłączanie „garażu” do „domu” także tam, gdzie na to nie zezwala freiburski model „domu serca”. Innymi słowy, model mildenbergerowski pojmuje dwuznaki w ścisłym sensie, abstrahując zupełnie od ich głoskowej realizacji. W modelu freiburskim stosowano kolor żółty dla zaznaczenia głoski [e] w wygłosie (w sylabie zredukowanej), natomiast w wydawnictwie Mildenberger konsekwentnie stosuje się kolor niebieski dla sylaby zamieszkującej „dom” i kolor różowy dla sylaby z „garażu” nawet w zwykłych tekstach przeznaczonych do czytania. Dla obu modeli wspólny jest dom główny symbolizujący sylabę akcentowaną i szczyt dachu, który zaznacza największy stopień otwarcia. Na poniższej rycinie ukazano przez porównanie sposób prezentacji zapisu sylab w modelu freiburskim i w jego mildenbergerowskim odpowiedniku:



☐ O przydatności „domków” w procesie czytania

Czytanie na głos jest procesem jednoczącym w sobie techniki oddychania dostarczające odpowiedniej energii w postaci ciśnienia fonacyjnego, techniki fonacyjne podczas produkcji tonu podstawowego podczas wydechu i prawidłowe techniki artykulacyjne, czyli ustawienia części jamy ustnej i nosowej. Wyrysowanie pojedynczych słów w modele freiburskich „domków” pozwala uczniowi dzięki ruchom sakkadycznym gałki ocznej dodatkowo objąć całe słowo wzrokiem na raz wraz z wglądem w jego strukturę, czyli w położenie „garażu” względem domu (tj. rozpoznanie spółgłoski na krawędzi inicjalnej drugiej sylaby) oraz na podjęcie refleksji o istnieniu potrzeby wydłużenia samogłoski akcentowanej (nawet jeśli jest tam [h]) oraz zredukowania (brak dachu nad „garażem”) głoski w drugiej sylabie. Na czytanie ma także wpływ pojawienie się w końcówce pierwszej sylaby spółgłoski (ale nie [ch]!) „zduszającej” wymowę samogłoski lub jej podwojenia (Fuchs, Röber 1999:18). Dydaktycy Mildenbergera, promując metodę swoich „domków”, używają jeszcze krótszego sformułowania na nazywanie fenomenu „wyostrzenia”: „*Stopper wskazuje – głoskę pienną czytaj/wymawiaj jako głoskę krótką*”. Ciekawe spostrzeżenie podają oni w stosunku do jednosylabowców: „*jeśli samogłoska pienna w słowie jednosylabowym jest długa, zastosuj nieme [h]*”, oraz do formy głoski [i] w sylabie otwartej: w wersji „długiej” przyjmuje ona zawsze formę [-ie-], jak w *Wie-se*, *Ziege*. Wspomniane ruchy sakkadyczne, prowokowane w kierunku linii przebiegu czytania, przez oswojenie uczniów od początku z kombinacjami liter, a nie z pojedynczymi grafemami, mają w obu modelach niebagatelne znaczenie. Nie tylko wpływają na wzrost zaufania do reguł rządzących słowem, ale także pozwalają na upromoczenie korelacji między liczbą grafemów przypadających na konkretną głoskę, jako podstawowy postulat walki z dysleksją, dyskalkulią i dysgrafią (LRS). Nazwy budulców sylaby, tak łatwe do zrozumienia – Starter, Klinger, Stopper – zaznajamiają dziecko z prawidłowym, linearnym przebiegiem sylaby.

☐ O przydatności „domków” w procesie pisania

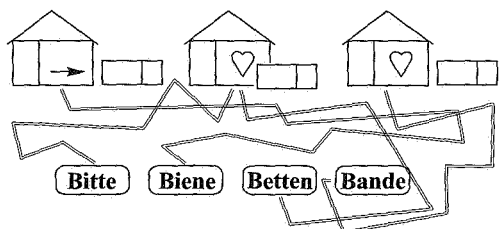
Umiejętność wyobrażenia sobie konkretnego słowa wrysowanego w wyimaginowany „domek” pomoże uczniowi wydatnie w zapisie graficznym. Nie pomyli się on w rozróżnianiu usłyszanych sylab akcentowanych i nieakcentowanych, w szczególności będzie zważać na zredukowane [e] w zakończeniach słyszanych słów. Następnie dużo szybciej przeprowadzi analizę brzmienia samogłoski piennej: czy brzmi tak, jakby samodzielnie mogła stanowić rym, lub wymaga dodatkowej spółgłoski (pisząc w tej samej sylabie *l, m, r, n* przed [h]), brzmiąc tak samo. W drugiej fazie zmiana w sposobie percepcji dźwięku samogłoski piennej zmusi ucznia do podjęcia decyzji, czy przypadkiem nie zachodzi konieczność powiązania obserwowanej zmiany z pojawieniem się przy samogłosce piennej innej spółgłoski. Obserwowanie zmiany jakości samogłoski prowadzi w końcu do decyzji o istnieniu spółgłoski zmiennej w pierwszej sylabie, będącej zarazem krawędzią inicjującą następną sylabę (*Verdopplung*) (Fuchs, Röber 1999:19). Dla polskiego ucznia następną korzyścią będzie możliwość obserwacji jakościowej pojawiania się przegłosów lub utraty dźwięczności w wygłosie. Obserwacje te można wspomóc odpowiednimi kolorami. Nauczyciel, dysponując stemplami „domków” lub arkuszami z wydrukowanymi modelami, poleca uczniom wrysować słowa z listy do odpowiednich domków. Można wtedy prosić uczniów o wstępne pogrupowanie słów, o przyporządkowanie koloru dachu dla odpowiedniego „domku” i o wrysowanie do nich konkretnych słów. W oprogramowaniu komputerowym „domek strzałki” ma kolor niebieski, „domek serca” – kolor czerwony, a „domek z garażem” – kolor zielony.

☐ Wybrane przykłady dydaktyzacji modeli „domków”

Bazując na postulatcie współpracy między graficznym obrazem „domku” prezentującym model sylabiczny budowy słowa a konkretnym słowem, można stworzyć wiele udanych ćwiczeń, w których polscy uczniowie klas I-III lub

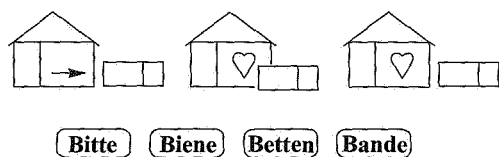
przedszkolaki będą się szkolić w kompetencji ortograficznej. Poniższe ćwiczenia zawierają wyłącznie propozycje graficzne, wzorem dydaktyków Mildenberga trzeba opracować typowo polską warstwę nadbudowy rytmicznej, medialnej, muzycznej, a we współpracy z teoretykami dydaktyki muzyki i melodyki nowe, odpowiednie rymowanki, piosenki i wyliczanki. Pierwsze z poniższych ćwiczeń zaznajamia ucznia z filozofią modeli domków, wykorzystując technikę przyłączania (*Zuordnung*).

Popatrz na kolory dachów i tym samym kolorem pomaluj ścieżkę wiodącą od „domku” do każdego słowa.



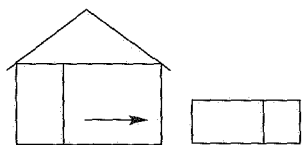
W wersji trudniejszej uczeń samodzielnie dokonuje wyboru.

Zastanów się i połącz liniami słowa z „domkami”, w których słowa zamieszkają dzięki Tobie.



Uczniom nieco bardziej zaawansowanym nauczyciel może polecić poniższe ćwiczenie, tu tylko jedna jego część.

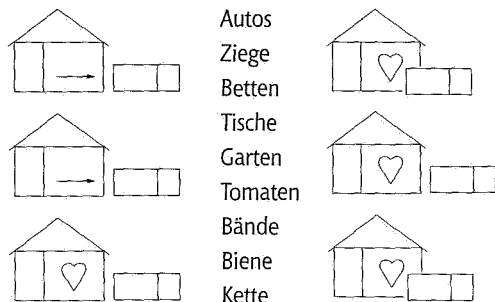
Zastanów się i zakreśl słowo, które może zamieszkać w narysowanym modelu „domku sylab”.



a) Bitte b) Biene c) Betten d) Bande

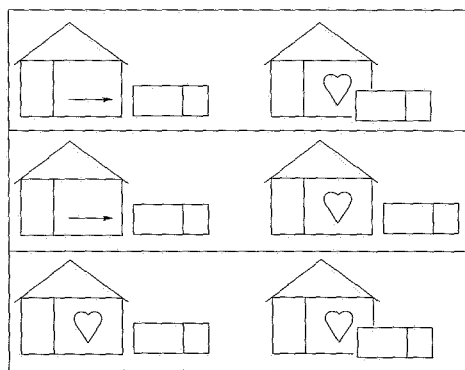
Po takim wstępie można przejść do prostych ćwiczeń kontrastowych.

Zadecyduj i przydziel 6 „modeli domków” właściwym 6 słowom z poniższej listy.



W zależności od stopnia zaawansowania uczniów można zwiększać liczbę domków do zamieszkania przez kolejne „rodziny” przy coraz dłuższych „ulicach” oraz konsekwentnie zwiększać liczbę rodzin słów, prezentując je w parach.

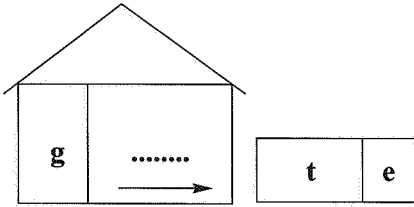
Rodziny słówek tylko czekają, abyś przydzielił im mieszkanie w „domku”. Połącz liniami „rodziny” z odpowiednim modelem „domku”. Zastanów się dobrze, bo par tworzących „rodziny” nie można rozdzielać.



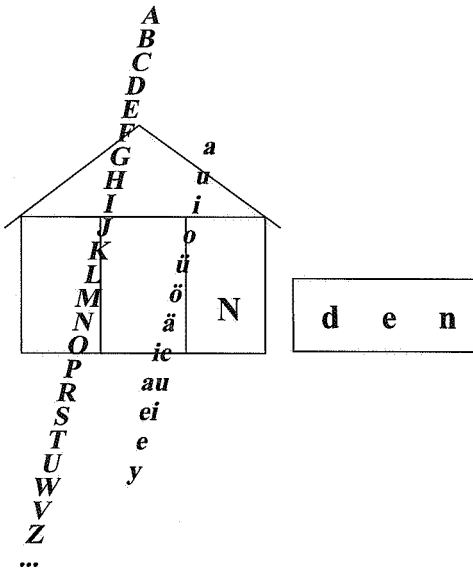
Ziege – Betten
Tische – Bananen
Biene – Garten
Autos – Tomaten
Bände – Kette

Fantazji nauczycieli trzeba zostawić tworzenie dalszych ćwiczeń, możliwości kształtowania kolejnych zabaw typu reprodukcyjnego wydają się nieograniczone. Dużo trudniejsze jest zaprezentowanie materiału motywującego ucznia do aktywacji zapamiętanej wiedzy i do zastosowania jej w procesie produkcji sterowanej, tak jak przedstawiono w następnym ćwiczeniu.

Złośliwa burza usunęła z głównej izby samogłoskę/ samogłoski. Otwórz swój słownik na tej literce, jaka mieszka w pierwszej „izbie” i sprawdź, jakie słowa mogłyby „zamieszkać” w tym „domku” bez naruszenia jego budowy. Znalazionych „lokatorów” wpisz do ramki pod zadaniem.



Inną, ciekawą propozycją jest wykorzystanie „suwaka sylabowego” do poszukiwania utraconych początków niemieckiej sylaby piennej w pracy słownikowej realizowanej przez polskiego ucznia. Uczniowie robią „suwak” samodzielnie w domu jako pracę domową (wraz z wolnym miejscem w izbie Starter, jak w wypadku *alt*), aby już na zajęciach bez przeszkód samodzielnie zmierzyć się z zadaniem.



W następnym zadaniu suwak raczej się nie przyda, trzeba samodzielnie zastanowić się nad sposobem wymawiania samogłosek krótkich i długich w języku niemieckim.

Do podanych początków słów dobierz ich odpowiednie końce z ramki poniżej. Słowa wpisz do tabelki zgodnie z jego modelem „domku”.

Wes...		
Do...		
Klöß...		
Tö...		
Stu...		
Ku...		
Grü...		
Fi...		

...chen, ...de, ...lche, ...en, ...ten, ...se, ...nde, ...pfe,
 ...se, ...pse, ...ne, ...fe, ...nde, ...eber, ...nder.

■ Zakończenie

Język niemiecki nie jest jeszcze obowiązkowo nauczany w przedszkolach i w fazie nauczania zintegrowanego. Jednak jego nauka, a raczej próby nauczania, w wielu przedszkolach i szkołach odbywają się dzięki modnej ostatnio metodzie bezpośredniej. Polskiego szkolnictwa nie stać jednak na taką „partyzantkę”, trzeba pospieszenie tworzyć solidne podwaliny pod uniwersytecką analizę dydaktyki i metodyki nauczania języka obcego w fazie przedszkolnej i wczesnoszkolnej, obejmując ją systematycznymi i naukowo prowadzonymi badaniami z pomocą psychodydaktyki, psycholingwistyki, lingwodydaktyki, surdologopedii, muzykologii, wczesnej pedagogiki itp. Korzystając z dziesięcioleci doświadczeń niemieckich dydaktyków, możemy lepiej zlokalizować i szybciej ominąć te miejsca, z którymi oni się borykali, możemy szybciej dostosować nasze siły i stworzyć polskim użytkownikom lepsze, lepiej zindywidualizowane płaszczyzny dla zorganizowanych działań dydaktyczno-wychowawczych w nauczaniu języków obcych. Zanim polskie społeczeństwo stanie się społeczeństwem dysgraficznym, mającym problemy z prawidłowym wyrażeniem swych myśli nie tylko w języku ojczystym, ale także obcym; społeczeństwem upośledzonym językowo z powodu zalewu anglicyzmów i amerykanizmów, możemy nasze dzieci już dziś na to przygotować i uodpornić, odkrywając na nowo

przyjemność płynącą z pisania. Na początek może za pomocą metody „domków”?

Bibliografia

- Eisenberg P. i in. (1998), *Die Grammatik*, tom 4, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Duden.
 Fuchs M., Röber C. (1999), *Elemente eines phonologisch bestimmten Konzepts für das Lesen – und Schreibenlernen*, http://www.ph-freiburg.de/ew1/Personen/roeber/publikationen/eigene/hp_roeber_elemente_konzept_phonologisch_bestimmt.pdf.

- Markowski A. (2006), *Encyklopedia szkolna WSiP. Nauka o języku*, Warszawa: WSiP.
 Morciniec N., Prędota St. (1985), *Podręcznik wymowy niemieckiej*, Warszawa: PWN.
 Przyłubska E., Przyłubski F. (1985), *Język polski na co dzień*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
 Siekmeyer-Röber C. (1998), *Was macht der Bagger in der Orthographie? Die sprachstrukturierende Einführung der Schärfungsschreibung im 2. Schuljahr*, Freiburg: Wydawnictwo PH Freiburg.

(maj, 2008)

Anna Seretny¹
 Kraków



Elementy kognitywnej teorii metafory w nauczaniu słownictwa na poziomie zaawansowanym

Uwagi wstępne

Podstawę rozwoju polskiej myśli glottodydaktycznej stanowiły zawsze zdobycze językoznawstwa teoretycznego, naturalne więc wydają się próby uwzględniania osiągnięć kognitywizmu w nauczaniu języka polskiego cudzoziemców². Choć celem kognitywistów, co podkreśla D. Stanulewicz (2004:5), nigdy nie było wypracowanie teorii nauczania języków obcych, to jednak w swoich pracach zwracają oni uwagę na zagadnienia, które są bardzo ważne dla współczesnej glottodydaktyki.

Kognitywiści przyjmują, że język jest obszarem naszego świata, więc kontekstem, w jakim należy go ujmować, jest świat (Tabakowska 1995:13). Widzą w nim narzędzie poznania, głęboko zakotwiczone w ludzkim doświadczeniu, zarówno fizycznym, psychicznym, jak i kulturowym, które pozwala kategoryzować otaczającą rzeczywistość. Kategoryzacja ta nie jest jednakże uniwersalna. Modele kognitywne, czyli – ujmując rzecz w sposób zupełnie uproszczony – wyobrażenia jakiegoś

przedmiotu, istoty ludzkiej lub zjawiska tkwiące w ludzkich umysłach, nie są identyczne³. Segmentacji natury, na co zwraca uwagę B. L. Whorf (2002:286), dokonujemy bowiem tropami wyznaczonymi przez nasze języki ojczyste (J1). Zupełnie podświadomie podążamy więc nimi także w językach, których się uczymy (J2). Tendencja do wyznaczania zakresów znaczeniowych słów w języku drugim na podobieństwo tych znanych z języka ojczystego sprawia, iż często używamy wyrazów języka docelowego w ramach schematów pojęciowych języka ojczystego, naruszając reguły łączliwości semantycznej.

Mechanizm łączliwości semantycznej

Łączliwość semantyczna⁴ to zjawisko współwystępowania w wypowiedziach, w bezpośrednim lub w prawie bezpośrednim sąsiedztwie, określonych jednostek leksykalnych. Połączenia te mogą mieć różny stopień zespolenia. Klasycyz-

¹ Dr Anna Seretny jest adiunktem w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego.

² Pionierskimi pracami w tym zakresie są artykuły A. Mikołajczuk (2000) oraz A. Burzyńskiej (2001).

³ Posłużmy się tu prostym przykładem pary leksemów *przyjaciół* oraz *friend*. Angielski ekwiwalent polskiego słowa ma zdecydowanie szersze znaczenie. *Przyjaciół* to ktoś bliski i ważny, podobnie jak *friend*. Ktoś inny jednak niż *kolega* lub *koleżanka*, a to po angielsku także *friend* (zob. np. A. Wierzbicka 1990, A. Mikołajczuk 2000).

⁴ Dwa kolejne akapity nawiązują do tekstu A. Seretny (2006).

ne ujęcie wyróżnia związki luźne, stałe oraz łączliwe. Najbardziej rozpowszechnione w języku są związki luźne, czyli te o najsłabszym stopniu zespolenia. Są to połączenia typu: *widzieć dom, dziewczynę, samochód, raketę; marzyć o nowym mieszkaniu, o dobrej pracy, o wakacjach lub interesujący, wysoki, miły, sympatyczny chłopiec*. Tworzone są każdorazowo, w pewnym sensie doraźnie, a ich znaczenie jest rezultatem prostego zestawienia wartości semantycznej wyrazów składowych. Związki stałe z kolei cechuje silny stopień zespolenia (np. *duby smalone bredzić, biały kruk, spalić na panewce*), choć czasami mogą tworzyć one zbiór form tekstowych różniących się postaciowo (np. *widzieć/zobaczyć wszystko/coś w czarnych kolorach/barwach; marzyć o niebieskich migdałach/migdałkach, urodzić się/być urodzonym/urodzony w niedzielę*). Stosunek między strukturą a treścią jest w nich zatarty. Znaczenie związku nie powstaje więc w wyniku sumowania wartości semantycznej elementów składowych. Pozostałe połączenia zostały nazwane związkami łączliwymi⁵. Należą do nich na przykład zwroty typu *popęłnić błąd, głupstwo, przestępstwo; posiadać, zdobyć, zgłębić, odkryć tajemnicę; dzielić się, wymienić się uwagami* oraz wyrażenia typu *obfite kształty, karczemna awantura* itp. W takich połączeniach jeden wyraz pełni funkcję trzonu, czyli elementu nadrzędnego, drugi zaś jest elementem wywoływany, czyli kolokatorem. Związki łączliwe nie są wyrażeniami idiomatycznymi *sensu stricto*, jako że ich znaczenie często, choć nie zawsze, można wyprowadzić ze znaczeń elementów, które je współtworzą. Bywają one zatem, podobnie jak połączenia luźne, semantycznie przezroczyste w przeciwieństwie do semantycznie nieprzejrzystych związków stałych.

Z powodu częściowej lub całkowitej semantycznej przejrzystości związków łączliwych ich zrozumienie (poziom recepcji) zazwyczaj nie

sprawia trudności uczącym się języka obcego. Jeśli bowiem znają znaczenie członów współtworzących połączenie, na przykład słów *zgłębić* oraz *tajemnica*, bez większych kłopotów wyprowadzają znaczenie połączenia. Są one jednak bardzo kłopotliwe na poziomie produkcji językowej, czyli w trakcie formułowania wypowiedzi pisemnych bądź ustnych. Uczący się nie są bowiem w stanie przewidzieć, które słowa w języku docelowym (J2) wzajemnie się wywołują i w rezultacie często przenoszą do niego połączenia funkcjonujące w ich języku rodzimym (J1). Analizy korpusu prac pisemnych uczących się średnio zaawansowanych i zaawansowanych, prowadzone od kilku lat w Uniwersytecie Wrocławskim, wykazały, że 30 proc. wszystkich błędów popełnianych przez uczących się języka polskiego jako obcego stanowią błędy leksykalne w obrębie doboru czasownika i rzeczownika oraz charakterystycznych dla nich połączeń (Dąbrowska, Pasieka 2004).

Jak zatem pomóc uczącym się w czynnym opowaniu kolokacji? Jak je prezentować?

■ Strukturyzacja treści nauczania – metafory pojęciowe

Związki łączliwe pojawiające się tekstach oryginalnych są często zróżnicowane pojęciowo/tematycznie, dlatego też, by mogły stanowić odpowiedni materiał dydaktyczny do ćwiczeń leksykalnych, muszą zostać najpierw odpowiednio wyselekcjonowane, a następnie w pewien sposób uporządkowane⁶. Wydaje się, że w celu ich strukturyzacji warto posłużyć się kognitywną teorią metafory⁷.

Metafora jest centralnym pojęciem językoznawstwa kognitywnego. Według G. Lakoffa i M. Johnsona (1988) nie jest ona istniejącą wyłącznie w słowach figurą retoryczną, lecz zjawie-

⁵W glottodydaktyce zwroty i wyrażenia tego rodzaju są najczęściej nazywane kolokacjami lub skonwencjonalizowanymi syn-tagmami.

⁶Obszerny zbiór rozmaitych kolokacji można znaleźć w specjalnych słownikach. Materiał polski prezentowany w tym artykule pochodzi ze *Słownika polskich zwrotów werbo-nominalnych* (1998), red. E. Jędrzejko, Warszawa: Wydawnictwo Energia.

⁷Ujęcie kognitywnej teorii metafory przedstawione w niniejszym szkicu ma z racji swej dydaktycznej funkcji charakter znacznie uproszczony. Jest to raczej ukazanie możliwości, które językoznawstwo kognitywne otwiera przed uczącymi, próba spojrzenia na kognitywizm przez pryzmat glottodydaktyki, której zadaniem jest poszukiwanie efektywnych sposobów nauczania języka obcego.

skiem głęboko zakorzenionym w ludzkim doświadczeniu, które nadaje strukturę naszemu pojmowaniu codziennych przeżyć, kieruje naszym myśleniem i postępowaniem. „*Pojęcia te nadają kształt temu, co postrzegamy, temu, jak dajemy sobie radę w otaczającym nas świecie i jak odnosimy się do innych ludzi. W ten sposób nasz system pojęć odgrywa główną rolę w określaniu naszej codziennej rzeczywistości. Jeżeli prawdą jest, że nasz system pojęć ma w głównej mierze charakter metaforyczny, to wówczas sposób, w jaki myślimy, to, czego doświadczamy i co czynimy na co dzień, jest w wielkiej mierze sprawą metafory*” (Lakoff, Johnson 1988:25).

Istotą metafory pojęciowej jest więc rozumienie i doświadczanie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innych rzeczy, czyli, jak ujęli to R. Kallisz i W. Kubiński, „*percepcji jednej domeny przez drugą*” (za Burzyńska 2000:109). Domena, która dostarcza materiału leksykalnego i jest zazwyczaj konkretniejsza, poznawalna zmysłowo, została nazwana źródłową; druga zaś, bardziej abstrakcyjna, dotycząca zjawisk psychicznych – domeną docel-

ową. „*Metafory wyłaniają się więc z naszych jasno określonych i konkretnych doświadczeń, pozwalając nam tworzyć pojęcia tak abstrakcyjne i złożone jak argumentowanie*” (Lakoff, Johnson 1988:132).

Zagadnienie to najlepiej zilustrują przykłady. W języku polskim spór intelektualny (abstrakcyjna domena docelowa) jest ujmowany w terminach wojny (konkretnej domeny źródłowej). Spierając się bowiem – zajmujemy pozycję, atakujemy słabe punkty, bronimy swojej pozycji, zwyciężamy przeciwnika, ulegamy mu. SPÓR INTELEKTUALNY zatem to WOJNA. Z kolei POLITYKA to GRA W KARTY (politycy rozdają karty, wykładają karty na stół, mają asa w rękawie itp.), natomiast KOALICJA PARTYJNA to MAŁŻEŃSTWO (koalicja na przykład bierze rozwód, ma ciche dni, jest związkiem z rozsądku, ma dzieci w postaci programu; można ją jak małżeństwo zawrzeć lub rozwiązać).

Metafory pojęciowe często znajdują uszczegółowienie w postaci ciągów opartych na tym samym schemacie wyobrazeniowym. Widać to wyraźnie w zamieszczonych poniżej przykładach.

- metafora pojęciowa → CIAŁO CZŁOWIEKA to POJEMNIK
 uszczegółowienie metafory → głowa to pojemnik na myśli (*mieć coś w głowie, coś wylatuje z głowy*)
 → usta to pojemnik na słowa (*mieć usta pełne słów, wkładać komuś słowa w usta*)
 → palec to pojemnik na wiedzę (*mieć wiedzę, umiejętności w małym palcu*)
 itd.
 (na podst. Burzyńska 2001)

- metafora pojęciowa → POLITYKA to GRA
 uszczegółowienie metafory → polityka to gra w karty (*politycy rozdają karty, wykładają karty na stół, mają asa w rękawie, stawiają wszystko na jedną kartę*)
 → polityka to gra w szachy (*Polska ma szansę na europejskiej szachownicy, politycy ustawiają pionki i figury, polityk to mistrz szachów*)
 → polityka to gra hazardowa (*trwonić polityczny kapitał, stawka jest wysoka, polityczna ruletka poszła w ruch*)
 (na podst. Kilkewicz, Prusak 2006)

Cechuje je także duży potencjał kreatywny (zob. Maciuszek 2008). Oferują one bowiem bogate i różnorodne możliwości konceptualizacji domeny docelowej. „*Od użytkownika języka zależy, które z możliwości zostaną wykorzystane, a więc jakich językowych realizacji doczeka się sama meta-*

fora; użytkownik ma tym samym do wyboru pewne konwencjonalne zwroty metaforyczne (...), ale też może stworzyć nieskończoną liczbę nowych połączeń” (Maciuszek 2008).

Wydaje się zatem, że dzięki wykorzystaniu elementów kognitywnej teorii metafory w dydaktyce

kolokacji będzie możliwe przybliżenie uczącym się struktury systemu pojęciowego leżącego u podstaw wielu pozornie niezwiązanych ze sobą zwrotów językowych (zob. Wolf 1999). W tym miejscu należy jednak poczynić jedno istotne zastrzeżenie. Podejście takie można wykorzystywać jedynie w pracy z uczącymi się, którzy nieźle władają już językiem (poziom C1, C2). Na niższych poziomach zaawansowania dydaktyka leksyki powinna się bowiem koncentrować przede wszystkim na aspekcie ilościowym (przebiegać głównie *wszerz*). Dopiero na poziomie zaawansowanym przychodzi czas na aspekt jakościowy, na przemyślane rozbudowywanie znajomości słownictwa w głąb⁸, czyli na uzupełnianie uprzednio zdobytej wiedzy leksykalnej, jej porządkowanie i zespalanie w wielowymiarową całość. Innymi słowy, uczący się muszą najpierw poznać leksykę domen źródłowych, by móc ją przenosić (transponować) na nowe obszary. Muszą więc wiedzieć, że na wojnie *atakuję się przeciwnika, odpiera się jego atak, broni pozycji*, by móc tworzyć poprawnie połączenia opierające się na metaforze SPÓR to WOJNA. Przy niedostatecznym opanowaniu języka proponowana technika pracy mogłaby bowiem prowadzić, na co słusznie zwraca uwagę A. Mikołajczuk (2000:91), „do dosłownego odczytywania poszczególnych związków, a więc ich deleksykalizacji”.

■ **Obrazowanie w związkach łączliwych – ujęcie dydaktyczne**

Poniżej przedstawiam przykładowy scenariusz lekcji, której zadaniem jest umożliwienie uczącym się opanowania kolokacji rzeczownika *choroba*, na przykład przy okazji omawiania tematyki związanej ze zdrowiem, chorobami lub systemem opieki zdrowotnej. W tym celu została wykorzystana metafora pojęciowa CHOROBA to WRÓG, materiałem wyjściowym był zaś tekst opowiadający o roli, jaką w historii świata odegrały wirusy. Wskazanie domeny źródłowej usta-

bilizowanych połączeń wyrazu *choroba* miało za zadanie umożliwić uczącym się:

- bardziej efektywną strukturyzację poznawanych konstrukcji (treści powiązane są bowiem zapamiętywane trwalej niż izolowane), a także w konsekwencji
- kreatywne tworzenie nowych związków na podstawie tego samego schematu wyobraźniowego.

Faza prezentacji

Uczący się, czytając tekst⁹, mają wypisać połączenia charakterystyczne dla rzeczownika *choroba*.

Wirusy i losy świata

W epoce wielkich odkryć geograficznych Europę zaatakowały nowe choroby zakaźne. Wkrótce po powrocie Kolumba z Ameryki w Hiszpanii pojawiła się kiła (pierwsze zachorowania datuje się na 1495 rok), a wzmożone kontakty handlowe z Chinami spowodowały pojawienie się wirusa grypy (pierwszą wielką epidemię zanotowano w połowie XVI wieku). Europejczycy padali ofiarą chorób przywleczonych z innych krajów, ale sami także przenosili zarazki do odległych rejonów świata. W 1506 roku, dziewięć lat po opłynięciu przez Vasco da Gamę Przylądka Dobrej Nadziei, imperium chińskie toczyła niszcząca epidemia, prawdopodobnie ospy. Choroba ta, przez wieki uważana za prawdziwy dopust Boży, odegrała zresztą dość wyjątkową rolę w historii świata. Badacze są zgodni, że właśnie epidemie ospy miały kluczowe znaczenie w hiszpańskiej konkwiście Meksyku i Peru, kolonizacji Brazylii przez Portugalczyków, osadnictwie Francuzów i Anglików w Ameryce Północnej oraz zasiedlaniu Australii. Dziesiątkowanie tubylców przez chorobę zabijającą całe osady ułatwiało najeźdźcom zdobycie i kolonizację nowych terenów. Oblicza się, że podczas hiszpańskiego podboju Meksyku ospa zabiła ponad trzy miliony ludzi, czyli jedną trzecią mieszkańców tego kraju. Epilog był oczywisty. Indianie złożyli broń i poddali się Hiszpanom. Trudno dziś powiedzieć, jak potoczyłyby się losy Ameryki, gdyby konkwistadorom nie pomógł wirus.

⁸ Zapoznanie uczących się z niektórymi odcieniami znaczeniowymi słów, ich konotacją oraz łączliwością składniowo-semantyczną.

⁹ Jest to adaptacja artykułu Anny Michalskiej *Wirusy i losy świata* zamieszczonego na stronie internetowej: http://www.nowe-panstwo.pl/10_2002_miesiecznik/10_2002_nauka.htm, który został wykorzystany w podręczniku *Per aspera ad astra* (A. Seretny 2008).

Przykłady podobnych plag w przeszłości można by mnożyć. Powoli jednak ludzkość uczyła się z nimi walczyć. Mniej więcej od połowy XX wieku zdecydowana większość chorób zakaźnych była w odwrocie na całym świecie. Wydawało się, że po wynalezieniu antybiotyków i szczepień ochronnych niektóre choroby przestały już zagrażać ludzkości. Nie trzeba było długo czekać, aby się przekonać, że to nieprawda.

Połączenia występujące w tekście:

choroba atakuje	choroba pojawia się
walczyć z chorobą	choroba to dopust Boży
choroba dziesiątkuje	choroba zabija
choroba jest w odwrocie	choroba zagraża
ktos pada ofiarą choroby	

Analizując połączenia wyrazowe wspólnie z uczącymi się trzeba im pokazać (metoda podająca) lub naprowadzić ich na to (metoda poszukująca), że choroba to wróg, przeciwnik, nieprzyjaciel, a następnie dokonać strukturalnego uporządkowania związków łączliwych.

choroba pojawia się,
 atakuje,
 zabija,
 dziesiątkuje,
 zagraża,
 jest w odwrocie,

walczyć z chorobą,
padać ofiarą choroby,
choroba jest jak dopust Boży.

Następnie wypisane połączenia można uzupełnić, posiłkując się słownikami (np. SPZWN):

choroba gnębi, powala, ścina kogoś (z nóg), rozprzestrzenia się, przenosi się, prześladowa, niszczy, dręczy, nie daje spokoju, dopada kogoś, zajęła (np. płuca)

choroba ustępuje, cofa się

zmagać się z chorobą
toczyć walkę z chorobą
pokonać chorobę
wydać walkę chorobie

W tym miejscu można przeczytać z uczącymi się tekst o tematyce batalistycznej, w którym pojawi się leksyka domeny źródłowej.

Faza powtarzania i utrwalania (automatyzacji)

Po zakończeniu fazy prezentacji uczący się powinni wykonać szereg ćwiczeń, których zadaniem jest utrwalanie i automatyzacja połączeń. Mogą to być na przykład zadania z lukami (na poziomie słowa), zadania z lukami polegające na wyborze wielokrotnym lub zadania na uzupełnianie brakujących fragmentów tekstu wyrazami z banku, definiowanie, parafrazowanie, dobieranie itp. (wykonując je uczący się myślą już o chorobie jak o przeciwniku).

Oto przykładowe fragmenty ćwiczeń fazy automatyzacji¹⁰.

I. W poniższym tekście proszę uzupełnić brakujące słowa, pierwsze uzupełnienie jest przykładem.

W czasach wielkich odkryć geograficznych Europę zaatakowały nowe choroby zakaźne. Wkrótce po powrocie Kolumba z Ameryki w Hiszpanii kiła (pierwsze zachorowania datuje się na 1495 rok), a wzmożone kontakty handlowe z Chinami spowodowały wirusa grypy. Europejczycy ofiarą chorób przywleczonych z innych krajów, ale sami także przenosili zarazki do odległych rejonów świata. W 1506 roku, dziewięć lat po opłynięciu przez Vasco da Gamę Przylądka Dobrej Nadziei, imperium chińskie niszcząca epidemia, prawdopodobnie ospy. Choroba ta, przez wieki uważana za prawdziwy Boży, odegrała zresztą dość wyjątkową rolę w historii świata. Badacze są zgodni, że właśnie epidemie ospy miały kluczowe znaczenie w hiszpańskiej konkwisie Meksyku i Peru, kolonizacji Brazylii przez Portugalczyków, osadnictwie Francuzów i Anglików w Ameryce Północnej oraz zasiedlaniu Australii. Dziesiątkowanie tubylców przez chorobę całe osady ułatwiało najeźdźcom zdobycie i kolonizację nowych terenów. Oblicza się, że podczas hiszpańskiego podboju Meksyku ospa ponad trzy miliony ludzi, czyli jedną trzecią mieszkańców tego kraju.

II. Proszę sparafrazować poniższe zdania, zastępując zaznaczone fragmenty słowami o podobnym znaczeniu.

¹⁰ Niektóre pochodzą z podręcznika A. Seretny (2008).

Przykład:

W XX wieku niektóre choroby przestały być niebezpieczne dla ludzkości.

W XX wieku niektóre choroby przestały zagrażać ludzkości.

1. Choroby i epidemie *dziesiątkują* ludność od jej zarażenia.
2. Choroba ta, przez wieki uważana za prawdziwy dopust Boży, odegrała zresztą dość wyjątkową rolę w historii świata.
3. Długo chorował, ale w końcu *wyzdrowiał*.
4. Była bardzo chorowita, przez całe życie *zmagająca* się z wieloma chorobami, które omijały innych.

III. Proszę uzupełnić luki w poniższych zdaniach.**Przykład:**

Naukowcy nieustannie *toczą walkę* z wirusami.

1. Ciężka grypa zupełnie ś..... go z nóg.
2. Wirus Ebola dz..... ludność Afryki.
3. Aids r..... się bardzo szybko.
4. Na razie nie z..... nam epidemia ptasiej grypy.
5. P ofiarą nieznannej choroby.

Faza komunikacji

W tej części zajęć uczący się mieli przygotować wypowiedzi (ustne i pisemne) związane z omawianym tematem, posługując się poznanymi połączeniami.

Przykładowe ćwiczenia fazy komunikacji, w których uczący się mieli wykorzystać nowe słownictwo:

- I. Proszę napisać krótką notatkę prasową: *Groźny wirus H5N1* (proszę użyć następujących słów: *dziesiątkować, pojawiać się, zagrażać, padać ofiarą, walczyć*).
- II. Proszę przygotować się do dyskusji *Choroby XXI wieku*.
- III. Proszę przygotować ulotkę informacyjną *Grypa twój wróg*, w której zostaną przedstawione sposoby walki z chorobą.

Z moich doświadczeń wynika, że taka technika prezentacji kolokacji znacznie podnosi atrakcyjność zajęć. Uczący się wykazują zazwyczaj duże zainteresowanie przedstawianymi schematami metaforycznymi, analizując je i porównu-

jąc z istniejącymi w ich własnych językach (por. Burzyńska 2001).

Podsumowanie

Odkrywanie sposobu metaforycznej konceptualizacji postrzeganych zjawisk wspólnie z uczącymi się okazało się efektywną techniką dydaktyczną. Dzięki kognitywnemu spojrzeniu na związki łączliwe doszło do zaktywizowania wyobraźni uczących się, które przyczyniło się do czynnego opanowania materiału leksykalnego¹¹. Pokazały to zarówno testy, jak i przygotowane przez nich wypowiedzi. Ważny okazał się także aspekt kulturowy zajęć. Proponowane ujęcie pomogło bowiem uczącym się zrozumieć sposób, w jaki mówiący językiem polskim postrzegają i porządkują konkretny wycinek rzeczywistości. Porównywanie zaś z obrazowaniem zawartym w ich własnym języku pozwoliło dostrzec podobieństwa oraz różnice w sposobie konceptualizacji niektórych zjawisk.

Sięganie w praktyce dydaktycznej do podejścia opartego na elementach kognitywnej teorii metafory otwiera więc przed nauczycielami języka obcego nowe możliwości przybliżania uczącym się świata kryjącego się „za parawanem słów”. Może sprawić, że uczenie się leksyki stanie się dla nich nie tylko ciekawą, ale także pouczającą przygodą, dzięki której uda im się ten świat poznać, a poznać – ośwoić.

Bibliografia

- Burzyńska A. (2001), *Kognitywna teoria metafory w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: R. Cudak i J. Tambor (red.), „Inne optyki”, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 109-118.
- Craik F. I. M., Lockhart R. (1972), *Levels of processing: A framework for memory research*, „Journal of Verbal Learning” 11, s. 671-684.
- Dąbrowska A., Pasieka M. (2004), *Najczęstsze błędy popełniane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego*, w: A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska (red.), „Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego”, Kraków: Universitas, s. 105-136.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: CODN.

¹¹ Zgodnie z teorią „płaszczyzn przetwarzania” F. I. M. Craika i R. Lockharta (1972) – im bogatszy łańcuch powiązań i skojarzeń zostanie wytworzony w umyśle uczących się, tym dłużej słowa pozostają w ich pamięci i tym łatwiej są z niej wywoływane.

- Kiklewicz A., Prusak M. (2006), *Pragmatyczne aspekty teorii metafor pojęciowych przy szczególnym uwzględnieniu metafor politycznych w polskich tekstach prasowych*, Central and Eastern European Online Library (CEEOL), Respectus Philologicus, www.ceeol.com.
- Lakoff G., Johnson M. (1988), *Metafory w naszym życiu*, tłum. T. Krzeszowski, Warszawa.
- Maciuszek J. (2008), *Metafora jako forma komunikacji perswazyjnej*, http://www.institutnlp.pl/art_metafora.php.
- Mikołajczuk A. (2000), *Kognitywizm a nauczanie języka polskiego jako obcego*, w: J. Mazur (red.), „Polonistyka w świecie”, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 83-96.
- Seretny A. (2006), *Łączliwość leksykalna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: M. Dąbrowska (red.) (2006), „Język trzeciego tysiąclecia III”, t. 3: „Język polski i języki obce – kontakty, kultura, dydaktyka” Kraków: Krakowskie Wydawnictwo „Tertium”, s. 303-312.
- Seretny A. (2008), *Per aspera ad astra*, Kraków: Universitas.
- Stanulewicz D. (2004), *Językoznawstwo kognitywne a nauczanie języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 1, s. 5-11.
- Tabakowska E. (1995), *Gramatyka a obrazowanie: wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, seria „Nauka dla Wszystkich”, Kraków: PAN.
- Słownik polskich zwrotów werbo-nominalnych* (1998), red. E. Jędrzejko, Warszawa: Wydawnictwo Energia.
- Whorf B. L. (2002), *Język, myśl i rzeczywistość*, Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Wierzbicka A. (1990), *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego*, w: W. Miodunka (red.), „Język polski w świecie”, s. 71-105.
- Wolf L. (1999), *Najnowsze tendencje w nauczaniu słownictwa – wszechstronność metafor w języku codziennym*, „Języki Obce w Szkole” 2, s. 110-113.

(wrzesień 2008)

Kamil Czyż¹
Rzeszów



Ćwiczenia substytucyjne w nauczaniu gramatyki języka obcego

W nauczaniu języków coraz częściej dostosowuje się metody i techniki nauczania do indywidualnych potrzeb osoby uczącej się. Może więc warto przypomnieć kiedyś nadużywaną, a dziś zapomnianą technikę drylu językowego.

Założenia teoretyczne

Aby uczniowie zautomatyzowali nawyki podczas uczenia się gramatyki, należy im umożliwić wielokrotne powtarzanie danej struktury usytuowanej w zmieniającym się materiale leksykalnym (Doros 1971:115). Wśród ćwiczeń tego typu można wyróżnić między innymi *ćwiczenia substytucyjne*, inaczej nazywane *ćwiczeniami na podstawianie*. Ćwiczenia substytucyjne, ze względu na ich formę i sposób wykonywania, zalicza się do tak zwanego *drylu językowego*. Dryl polega na takim ciągłym powtarzaniu tej samej struktury gramatycznej lub wzorców składniowych języka

obcego, by za każdym razem stosować je w innym kontekście leksykalnym albo dokonywać różnych zmian strukturalnych w ćwiczonym wzorcu, lub przekształcać jeden typ wzorca zdaniowego na inny (Marton 1976:153).

Celem takiego drylu jest umożliwienie nauczycielowi zwrócenia większej uwagi na błędy gramatyczne popełniane przez uczniów podczas kolejnych etapów pracy. Jednak często pojawiającym się przy stosowaniu drylu problemem jest zbyt mała kreatywność tej techniki. Wielu metodyków odrzuca zatem ten sposób utrwalania materiału gramatycznego. Waldemar Marton twierdzi natomiast, że niezbędnym elementem ćwiczenia gramatycznego powinien być właśnie dryl językowy, np. substytucja, który może posłużyć do nawykowego opanowania formalnych aspektów tworzenia danej struktury gramatycznej i manipulowania nią (Marton 1976:162). Możliwe jest nawet, przy urozmaicaniu dryli i dbaniu o ich odpowiednio czę-

¹ Autor jest doktorantem Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Rzeszowskiego.

ste występowanie na lekcji, przewyciężenie problemu ich małej kreatywności (Harmer 1987:41). Aby tego dokonać, można posłużyć się ćwiczeniami substytucyjnymi, a w szczególności ich bardziej skomplikowanymi wersjami, które stanowią przykład ulepszonego drylu językowego, wymagającego od uczniów nie tyle bezmyślnego powtarzania słów nauczyciela, ile twórczego podejścia do prezentowanych kwestii gramatycznych.

Ćwiczenia substytucyjne polegają na zastępowaniu w podanym zdaniu wskazanego wyrazu lub grupy wyrazowej innymi wskazanymi wyrazami lub połączeniami wyrazów. Ich rolą jest pomoc w utrwaleniu zjawisk składniowych, takich jak: konstrukcje mowne, konstrukcje przyimkowe i przypadki rekcji. Możliwe jest zastosowanie kilku wariantów tego typu ćwiczeń, co sprawia, że stanowią one uniwersalny środek w procesie nauczania/uczenia się gramatyki (Skrundowa 1985:54-55). Składnikiem zdania, który należy podstawić, może być wyraz w odpowiedniej formie lub połączenie danej części mowy we wskazanej formie z wyrazem zależnym (Doros 1971:116).

Język jest często traktowany jako system nawyków, co modyfikuje proces jego przyswajania. Hanna Komorowska twierdzi, że opanowywanie języka polega na wielokrotnym powtarzaniu stwierżeń i zwrotów w języku obcym. Liczba tych powtórzeń oraz ich akceptacja przez nauczyciela pozwala na zautomatyzowanie reakcji językowej. Nie zawsze jednak reakcja ta powinna występować jako proste odtworzenie. Często konieczna jest także umiejętność budowania potrzebnej wypowiedzi analogicznie do wypowiedzi występującej w dostarczonym przez nauczyciela wzorcu. W tym miejscu H. Komorowska akcentuje rolę ćwiczeń substytucyjnych jako ćwiczeń językowych pozwalających na pamięciowe opanowanie materiału gramatycznego (Komorowska 1975:50-51) i wyróżnia ich trzy rodzaje:

- *technikę substytucji prostej* – polegającą na powtarzaniu tej samej struktury gramatycznej ze zmieniającą się treścią jako wypełnieniem; rolą nauczyciela jest podanie wzoru zdania i dostarczenie uczniowi wyrazu do podstawienia, uczeń z kolei ma za zadanie podstawić wyraz w miejscu poprzedniego i wypowiedzieć bądź zapisać zmienione zdanie (ćwiczenie może oka-

zać się pomocne w nauczaniu gramatyki przy założeniu, że jest prowadzone w odpowiednim tempie, a uczniowie posiadają zasób słownictwa umożliwiający im sprawne wymienianie jednych elementów zdania na inne).

- *technikę substytucji podwójnej* – zadania dla nauczyciela i uczniów nie ulegają zmianie; jedynym nowym elementem jest wprowadzenie dwóch wyrazów do podstawienia zamiast jednego,

- *technikę substytucji złożonej* – wyrazy, które uczniowie mają podstawić, wymagają poza zmianami leksykalnymi, jak poprzednio, również zmian gramatycznych. Jest to najtrudniejszy rodzaj substytucji, jednak jego znaczenie dla wyrabiania pożądaných nawyków gramatycznych jest największe (Komorowska 2003:128-129).

Zadaniem ćwiczeń substytucyjnych jest według H. Komorowskiej przede wszystkim wyrobienie u uczniów poczucia analogii, która, odpowiednio wzmocniona, pozwoli na uzyskanie pełnej automatyzacji w ich obcojęzycznych wypowiedziach (Komorowska 1975:52). Podobne rodzaje substytucji wyróżniają T. Hrehovcik i A. Uberman, którzy oprócz prostego i złożonego drylu substytucyjnego mówią także o progresywnym drylu substytucyjnym. Polega on na tym, że uczniowie otrzymują od nauczyciela zdanie modelowe i elementy, których należy użyć, aby sformułować nowe zdanie na podstawie zdania modelowego. Wymaga to od nich poza umieszczeniem nowych wyrazów w zdaniu modelowym także zmiany form gramatycznych niektórych elementów, które tworzą model, aby nadać sens nowemu zdaniu (Hrehovcik, Uberman 2003:126-127).

Oprócz technik substytucji można wyróżnić także inne ćwiczenia, w których stosuje się te techniki. W. Marton wspomina o ćwiczeniach na podstawianie podczas omawiania stadium aplikacji reguły gramatycznej w pracy nad zjawiskiem gramatycznym. Substytucja stanowi według niego bardzo częsty i skuteczny rodzaj ćwiczenia, które pomaga uczniom opanować struktury gramatyczne w praktyce. Jako podstawowy rodzaj substytucji W. Marton przedstawia ćwiczenie polegające na uzupełnianiu luki przez wstawienie odpowiedniego wyrazu, pochodzącego z dostarczonej przez na-

uczyciela listy wyrazów. Drugim wariantem tego ćwiczenia jest uzupełnienie luki odpowiednią formą fleksyjną wyrazu, który w podanym zdaniu występuje w formie podstawowej (np. w językach germańskich i romańskich odpowiednim czasem lub w języku angielskim odpowiednim przedimkiem) (Marton 1979:112-114).

Bardzo podobne ćwiczenia gramatyczne do tych przedstawionych przez W. Martona stanowią często integralny element wielu egzaminów i testów, sprawdzających kompetencję językową. Przykładem takiego egzaminu może być organizowany przez Uniwersytet Cambridge egzamin First Certificate in English. Egzamin ten składa się z pięciu części, wśród których jedna, *Use of English*, jest poświęcona ocenie umiejętności stosowania zjawisk gramatycznych w praktyce. Jedno z ćwiczeń, które rozpoczyna tę część egzaminu, polega na uzupełnianiu luk w tekście jednym elementem wybranym z czterech podanych do każdej luki. Ćwiczenie wymaga znajomości reguł gramatycznych rządzących językiem, w tym kolokacji i np. prawidłowego użycia przyimków.

W. Gałęcki zalicza ćwiczenia substytucyjne do ćwiczeń gramatycznych z kategorii wdrażających, których rolą jest wyrabianie u uczniów umiejętności stosowania poznanej zasady gramatycznej w praktyce, to znaczy w komunikacji. Najczęściej, według niego, ćwiczenia na podstawianie można stosować w odniesieniu do zagadnień morfologicznych, jednak podkreśla, że mogą one mieć także zastosowanie do powtarzania omówionego wcześniej materiału, co oznacza, że mogą obejmować także inne działy gramatyki. Najczęściej podawanym rodzajem ćwiczeń substytucyjnych jest stosowanie nawiasów w zdaniach, służące wdrażaniu uczniów do poprawnego używania przypadków, rodzajów lub liczb rzeczowników (Gałęcki 1963:54-55). To zaś upodabnia to ćwiczenie do jednego z wariantów substytucji proponowanego przez W. Martona.

Z. Skrundowa, przedstawiając ćwiczenia gramatyczne, porusza temat substytucji, wyróżniając kilka podstawowych rodzajów ćwiczeń w tej technice. Należą do nich:

- zastępowanie w podanym zdaniu wskazanego wyrazu lub grupy wyrazowej innymi wskazanymi wyrazami lub połączeniami wyrazów,

- układanie przez uczniów własnych zdań na podstawie podanego im przez nauczyciela wzoru (przez analogię).

- uzupełnianie zdań wskazanymi wyrazami, które mogą być: podane przy każdym zdaniu w nawiasach (w formie podstawowej), dobierane przez ucznia z załączonego spisu (w formie rozsypanki wyrazowej), wybierane spośród kilku, podanych przy zdaniu (podobieństwo ze wspomnianymi wcześniej egzaminami Cambridge), wymienione w poleceniu w liczbie jednego lub dwóch wyrazów (Skrundowa 1985:54-56).

Według Z. Skrundowej, ćwiczenia tego typu służą przede wszystkim utrwalaniu zjawisk morfologicznych i składniowych. Nadają się one do stosowania na różnych poziomach nauczania, ponieważ łatwo można dopasować ich stopień trudności do poziomu kompetencji językowej uczniów. Kształcą one nawyk posługiwania się przez uczących się języka obcego określoną konstrukcją do wyrażania własnych myśli (Skrundowa 1985:57).

H. Komorowska wskazuje na dużą rolę, jaką ćwiczenia substytucyjne mogą odegrać w zwalczaniu interferencji wewnątrzjęzykowej. Błędy, polegające na przykład na myleniu przez uczniów formy końcówkowej z bezkończówkową w czasie teraźniejszym w języku angielskim (*go/goes*), mogą zostać wyeliminowane przy użyciu prostych ćwiczeń substytucyjnych. Można to uczynić przez skonstruowanie mylących się form i przeprowadzenie ćwiczeń utrwalających polegających na podstawianiu.

■ Ćwiczenia substytucyjne

Przeanalizujmy teraz konkretne przykłady ćwiczeń substytucyjnych. Podaję do nich komentarz, pozwalający lepiej zrozumieć ich przydatność w procesie kształtowania nawyków gramatycznych. Stanowi on swego rodzaju zestaw wskazówek dla nauczycieli języka angielskiego i rosyjskiego, chcących wykorzystać ten rodzaj ćwiczeń gramatycznych podczas swoich lekcji.

Ćwiczenie substytucyjne, które może być stosowane niemal na każdym poziomie nauki języka obcego, polega na uzupełnianiu przez ucznia

luk w tekście, lub w pojedynczym zdaniu, jednym z podanych wariantów. Proponowane odpowiedzi dotyczą tylko i wyłącznie danej luki. Zadaniem ucznia jest dobranie prawidłowego wariantu, który leksykalnie i gramatycznie pasuje do całości tekstu. Nauczyciel może wykorzystać tego typu ćwiczenie do utrwalenia nowo poznanego materiału gramatycznego (wtedy ćwiczenie będzie miało bardziej szczegółowy charakter) lub do przetestowania wcześniej omówionych zagadnień gramatycznych, co można połączyć z testowaniem słownictwa (wtedy ćwiczenie przybiera charakter bardziej ogólny).

Ćwiczenie 1. Wybierz poprawną odpowiedź:

- 1) Jack was looking help everywhere.
a) for b) after c) into d) at
- 2) Jenny takes her father in many ways.
a) out b) after c) in d) up
- 3) He was brought by his grandparents.
a) in b) up c) about d) for
- 4) I am not interested mathematics.
a) with b) for c) in d) at
- 5) She is not keen this new project.
a) for b) in c) on d) at
- 6) Thames flows through London.
a) the b) a c) an d) – (no article)
- 7) United Kingdom consists of England, Wales, and Scotland.
a) a b) the c) an d) – (no article)

Powyższe przykłady sprawdzają i utrwalają wiedzę uczniów o zastosowaniu przyimków i przedimków w języku angielskim na poziomie B2. Mogą one przybierać różne formy i testować różne elementy języka. Liczba przedstawionych wariantów także może ulegać zmianie.

Ćwiczenie 2. Uzupełnij luki w tekście. For questions 1-15, read the text below and decide which answer (A, B, C or D) best fits each space. There is an example at the beginning (0)².

Example: 0

A given **B owned** C asked D claimed

Dog training

If you've ever (0) ... an untrained dog you'll be able to sympathize with the thousands of other owners in the same (1) Most people when they

take on the (2) ... of having a pet know very little about what the job entails. The best advice is to (3) ... your knowledge on the four-legged friend you have purchased (4) ... reading books or by talking to other dog owners who will be able to tell you all the (5) ... of the trade.

The first 6 months are the crucial ones when you must start with basic (6) ... as well as (7) ... training to ensure your dog knows that the house is not its toilet. Obedience training is crucial from the start if you expect to have a good working (8) ... with your dog. (9) ... the fact that not all dogs are easily trainable, most owners would agree that the results are extremely positive and rewarding for both (10) ...

Training can be (11) ... on a one-to-one basis or in a group led by a qualified and experienced dog (12) Basic commands start with "sit", "stay", "down" and "come" as these are monosyllabic words, which will be easy for the dog to react to. Obedience is rewarded with lots of patting, praise and even the odd (13) ..., which give the dog the message that they are doing the right thing. A lot of time and patience need to be invested in order to produce the desired effects and (14) ... you know it your dog will be eating out of your (15)

1	A kayak	B boat	C ship	D canoe
2	A responsibility	B role	C occasion	D problem
3	A push up	B clean up	C bring up	D brush up
4	A with	B about	C by	D while
5	A secrets	B tricks	C games	D lessons
6	A remarks	B orders	C commands	D functions
7	A house	B patience	C endurance	D polite
8	A friendship	B team	C relationship	D relative
9	A however	B although	C despite	D Even
10	A parts	B sections	C friends	D parties
11	A conducted	B convinced	C concerned	D conceived
12	A handler	B juggler	C walker	D fan
13	A meal	B punishment	C treat	D threat
14	A after	B then	C before	D soon
15	A bowl	B hand	C arm	D control

²http://portalwiedzy.onet.pl/1256021,,1367481,,use_of_english_sample_paper,fce.html, dn. 25.04.2007.

Celem tego ćwiczenia jest sprawdzenie ogólnej gramatycznej i leksykalnej wiedzy uczniów. Najczęściej sprawdza ono wiedzę ogólną, ale można je łatwo zmodyfikować, aby umożliwić sprawdzenie kompetencji uczniów w konkretnym obszarze języka.

Stosując technikę substytucji, prostej możemy powtarzać z uczniami strukturę gramatyczną, wypełniając ją za każdym razem inną treścią leksykalną. Nauczyciel podaje wzór, a uczeń wypełnia go odpowiednim wyrazem do podstawienia. Na przykład:

Ćwiczenie 3.

Nauczyciel podaje wzór zdania: Ян пошёл в магазин.

Słowo do podstawienia: **театр**.

Uczeń uzupełnia wzór zdania podanym słowem: Ян пошёл в театр.

Lub:

Nauczyciel: Катя любит читать. Słowo do podstawienia: **рисовать**.

Uczeń: Катя любит рисовать.

Ćwiczenie tego typu można wykorzystać do kształtowania nawyku odpowiedniego stosowania końcówek fleksyjnych rzeczowników lub do nauki używania zaimków. Na przykład:

Ćwiczenie 4.

Nauczyciel: John works as a teacher. Słowo do podstawienia: **He**.

Uczeń: He works as a teacher.

Lub:

Nauczyciel: Did you see that car? Słowo do podstawienia: **plane**.

Uczeń: Did you see that plane?

Technika substytucji podwójnej również może być wykorzystana w kształtowaniu nawyków gramatycznych. Na przykład:

Ćwiczenie 5.

Nauczyciel: John is a librarian. Słowa do podstawienia: **Mark – traffic warden**.

Uczeń: Mark is a traffic warden.

Z kolei ćwiczenia na podstawianie polegające na technice substytucji złożonej, zwanej także progresywną, służą przede wszystkim do ćwiczenia lub testowania odpowiedniego zastosowania czasów, liczb, przypadków i rodzajów rzeczowników w języku obcym. Mogą one przybierać następujące formy:

Ćwiczenie 6.

Nauczyciel: John is learning English now. Słowa do podstawienia: **Mary and John – at this time yesterday**.

Uczeń: Mary and John were learning English at this time yesterday.

Ćwiczenie to wymaga nie tylko zmiany czasu z teraźniejszego na przeszły, ale także zwrócenia uwagi na zmianę liczby z pojedynczej na mnogą.

Ćwiczenie 7.

Nauczyciel: I was at school. Słowa do podstawienia:

We – cinema.

Uczeń: We were at the cinema.

Ćwiczenie wymaga zmiany liczby z pojedynczej na mnogą.

Ćwiczenie 8.

Nauczyciel: If he does it, I will tell his mother. Słowo do podstawienia: **smoke**.

Uczeń: If he smokes, I will tell his mother.

Powyżej ćwiczymy i utrwalamy stosowanie trzeciej osoby liczby pojedynczej w czasie Present Simple. Ćwiczenie to zaliczamy do substytucji złożonej, gdyż poza wstawieniem w zdanie odpowiedniego słowa, należy dopasować jego formę gramatyczną do osoby. Podobny typ ćwiczenia reprezentuje ćwiczenie utrwalające poprawne stosowanie zaimków lub przymiotników dzierżawczych. Nauczyciel podaje tylko jedno słowo do podstawienia, ale uczeń powinien wiedzieć, że do tego słowa będzie musiał samodzielnie dopasować inny zaimek lub przymiotnik. Na przykład:

Ćwiczenie 9.

Nauczyciel: Every morning I go to my office. Słowo podane: **Mr Brown**.

Uczeń: Every morning Mr Brown goes to his office.

W ćwiczeniach polegających na substytucji złożonej można używać różnego rodzaju pomocy, np. obrazków. Nauczyciel, po podaniu uczniom wzoru zdania, pokazuje obrazek, który je przedstawia. Następnie uczniowie otrzymują drugi obrazek, na którym dwa elementy uległy zmianie (na przykład imię bohatera i miejsce, do którego się udaje). Zadaniem uczących się jest opisać drugi obrazek według wzoru, wprowadzając odpowiednie zmiany.

Kolejnym ciekawym wariantem ćwiczeń substytucyjnych może być ćwiczenie polegające na zastosowaniu przez ucznia w zdaniu wyrazu, który jest podany w nawiasie. Aby go podstawić do zdania, uczeń musi najpierw odpowiednio dopasować jego formę gramatyczną. Ćwiczenie to jest wymieniane m.in. przez A. Dorosa i W. Martona jako bardzo efektywne w kształtowaniu nawyków gramatycznych dotyczących przede wszystkim zastosowania czasów w języku obcym, ale także utrwalania form rzeczowników. Ćwiczenia takie mogą również polegać na uzupełnianiu w tekście luk, kiedy żadne warianty nie są podane, ale wiadomo, w jakim dziale gramatyki należy ich poszukiwać (na przykład tylko przyimki). Przykłady tego typu ćwiczeń:

Ćwiczenie 10. *Użyj czasowników we właściwym czasie (Past Simple lub Present Perfect):*

- 1) Columbus (discover) America in 1492.
- 2) I (not buy) anything since last Christmas.
- 3) How long (live) here?
- 4) I (arrive) here at 10 o'clock.

Ćwiczenie 11. *Uzupełnij luki przedimkami (a/an, the, -):*

- 1) youngest brother is at school now.
- 2) I live on second floor.
- 3) London is the capital of England.
- 4) Have you got pet?

Ćwiczenie 12. *Użyj podanych w nawiasie zwrotów w odpowiedniej formie:*

- 1) Мама сшила мне (синяя блузка).
- 2) Я люблю (осенняя погода) (Gałęcki 1963:54).

Od ucznia można także wymagać, aby uzupełnił zdania lub krótki tekst, dobierając słowa z podanego spisu (nie są one przyporządkowane do konkretnej luki w tekście), aby utrwalić konkretne formy gramatyczne (odmiana rzeczowników, stosowanie zaimków i tym podobne). Na przykład:

Ćwiczenie 13. *Uzupełnij tekst podanymi wyrazami w odpowiedniej formie: мой, твой, его, её, наш*

..... дом находится в Польше. В комнате зелёная мебель.

Брат Юры живёт в Варшаве. квартира небольшая.

Мы родители Юры и Маши. дети очень умные,

Uczniowie mogą również uzupełniać luki w zdaniach, mając do wyboru dwa warianty (ćwiczenie nadaje się do utrwalania stosowania czasów):

Ćwiczenie 14. *Wybierz poprawną formę czasownika:*

- 3) John like/likes going to the cinema.
- 4) I go/goes to school every day.
- 5) We is/are playing football now.
- 6) She is/are opening the window.

Oprócz ćwiczeń substytucyjnych wyróżnia się również ćwiczenia manipulacyjne, które stanowią połączenie ćwiczeń na podstawianie z ćwiczeniami transformacyjnymi. Ich celem jest tworzenie analogii. Tego typu ćwiczenia polegają na zastosowaniu substytucji, która będzie wymagała także zmiany formy i treści zdania występującego bezpośrednio po wypowiedzi poddanej podstawianiu. Na przykład:

Ćwiczenie 15:

Nauczyciel: Mr Brown is a very good writer. He writes very well. Słowa do podstawienia w pierwszym zdaniu: Mr Smith – cook.

Uczeń: Mr Smith is a very good cook. He cooks very well (Komorowska 1975:56-57).

Uczeń tworzy czasownik od podanego rzeczownika i podstawia w odpowiednim miejscu wszystkie elementy zdania. Ćwiczenie tego rodzaju wymaga dużych umiejętności od uczniów, ale również ciągłej kontroli ich poczynań przez nauczyciela, gdyż nawet najmniejszy błąd może doprowadzić do wypaczenia jego idei.

Ćwiczenia substytucyjne mogą być również wykorzystane do wyrobienia umiejętności stosowania wskazanych modeli gramatycznych. Na przykład przy stosowaniu modelu zdania bezosobowego w języku rosyjskim można na początku stosować substytucję prostą, przechodząc za jej pośrednictwem do substytucji podwójnej (Doros 1971:116).

Ćwiczenie 16.

*Nauczyciel: Ему не с кем поговорить. Słowo do podstawienia: **сестре**.*

*Uczeń: **Сестре** не с кем поговорить. a następnie:*

*Nauczyciel: Ему не с кем поговорить. Słowa do podstawienia: **сестре – встретиться**.*

*Uczeń: **Сестре** не с кем **встретиться**.*

Podobnym ćwiczeniem jest uzupełnianie brakujących wyrazów w określonej formie. Można je wykorzystać z powodzeniem na lekcji języka rosyjskiego, aby wyrobić nawyk prawidłowego stosowania rzeczowników z liczebnikami.

Ćwiczenie 17. Uzupełnij luki w zdaniach odpowiednią formą liczebnika i dopasowaną do niego formą rzeczownika:

У меня (два, карандаш).

Он купил (двадцать, ручка).

Zaprezentowane powyżej różne warianty ćwiczeń substytucyjnych stanowią jednocześnie propozycję do wykorzystania na lekcjach języka obcego, jednak nie wyczerpują wszystkich możliwych kombinacji, które można tworzyć, stosując technikę podstawiania. Liczba tych przykładów świadczy dobitnie, że ćwiczenia tego typu są bardzo zróżnicowane zarówno pod względem formy, jak i treści, co czyni je podatnymi na modyfikacje. To z kolei umożliwi zastosowanie substytucji niemal na każdym poziomie nauczania wielu języków obcych, do kształtowania nawyków

gramatycznych, które pozwalają na poprawne posługiwanie się językiem.

Bibliografia

- A. Doros (1971), *Wyrobienie nawyków w zakresie gramatyki*, w: A. Doros (red.), „Metodyka nauczania języka rosyjskiego”, Warszawa: PZWS.
- W. Gałęcki (1963), *Jak uczyć gramatyki i ortografii rosyjskiej*, Warszawa: PZWS.
- J. Harmer (1987), *Teaching and Learning Grammar*, Nowy Jork: Longman.
- T. Hrehovcik, A. Uberman (2003), *English Language Teaching Methodology*, Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski.
- H. Komorowska (2003), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- H. Komorowska (1975), *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa: WSiP.
- W. Marton (1976), *Nowe horyzonty nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP.
- W. Marton (1979), *Optymalizacja nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP.
- Z. Skrundowa (1985), *Nauczanie gramatyki języka rosyjskiego*, Warszawa: WSiP.
- http://portalwiedzy.onet.pl/1256021,,1367481,,use_of_english_sample_paper,fce.html.

(maj 2008)

Agnieszka Pawłowska¹
Poznań



O sprawności słuchania ze zrozumieniem – teoria i implikacje praktyczne

Rozumienie ze słuchu – cel i środek komunikowania się na lekcji języka obcego

Rozwój sprawności rozumienia ze słuchu stanowi jeden z celów lekcji języka obcego, gdyż sprawność ta leży u podstaw komunikacji językowej. Słuchanie jest także środkiem niezbędnym do wymiany informacji między nauczającym i uczącymi się. Jak pisze K. Myczko (1995:10), ujmowanie słuchania ze zrozumieniem jedynie jako wyizolowanej funkcji dekodowania jednostek leksykalnych i struktur syntaktycznych danego tekstu jest dawno nieaktualne. G. Solmecke (1992:4-5) zauważa, iż

zarówno w języku ojczystym, jak i obcym słuchamy o wiele częściej, niż mówimy. Bez opanowania tej sprawności nie jest możliwe pozyskanie informacji zawartych w tekstach mówionych, które są punktem wyjścia zarówno do działań pozajęzykowych, jak i produkcji językowej.

Potrzeba przygotowania uczących się do różnych sytuacji życia codziennego, gdzie niejednokrotnie potrzebne jest wychwycenie jednej konkretnej informacji, innym zaś razem bardzo dokładne zrozumienie całej wypowiedzi ustnej, implikuje konieczność zaznajomienia uczniów z różnymi postaciami słuchania (słuchanie globalne, selektywne, szczegółowe).

¹ Dr Agnieszka Pawłowska pracuje w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

■ Słuchanie w języku ojczystym i w języku obcym

Język ojczysty mówiony otacza człowieka z reguły od pierwszego dnia jego życia, dlatego też tak łatwo go zrozumieć, bez względu na mówiącego. Nawet jeśli pojawiają się zakłócenia, problem ten zostaje rozwiązany przez dokładne przysłuchanie się wypowiedzi. To prowadzi jednak do mylnego wniosku, iż podczas słuchania odbiorca zachowuje się zupełnie pasywnie.

W przypadku języka obcego sytuacja prezentuje się zgoła inaczej. Uczący się przyzwyczajony do sposobu mówienia nauczającego, który tworząc wypowiedzi, uwzględnia określony poziom opanowania języka przez uczniów, z reguły potrafi na lekcji zrozumieć teksty do niego kierowane. Gdy jednak zostaje on skonfrontowany z nieznanymi rozmówcami, gdy słucha radia lub ma prowadzić rozmowę telefoniczną, często już po kilku wyrazach nie wie, o co chodzi, by ostatecznie dojść do wniosku, że niczego nie rozumiał. W takiej bowiem sytuacji obcojęzycznej każdy szmer, nowy rozmówca, każde nowe słowo lub nieznaną strukturą syntaktyczną może prowadzić do niezrozumienia (Solmecke 1992:4).

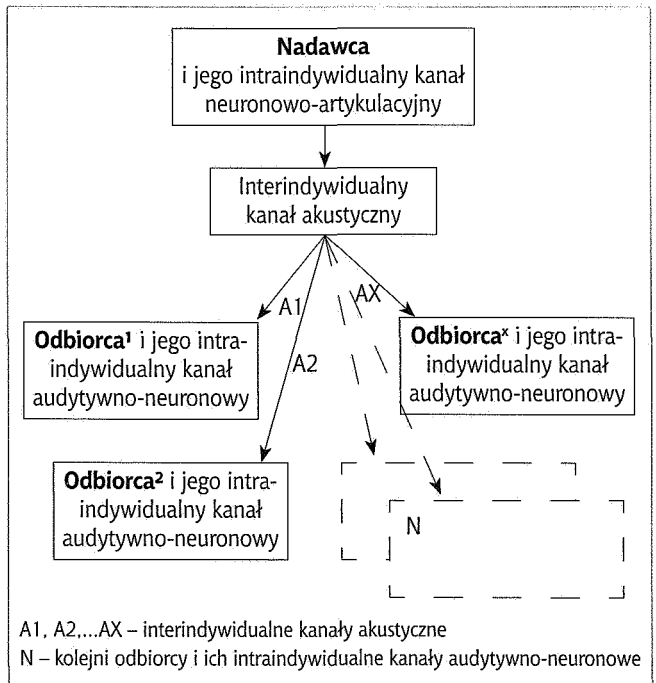
Nadawca komunikatu koduje go, a zadanie odbiorcy polega na jego odkodowaniu. Słuchacz musi w związku z tym odróżnić sygnały językowe od innych dźwięków, dokonać ich segmentacji, zidentyfikować jednostki językowe (fonemy, wyrazy) oraz prozodykę zdania. Następnie przyporządkowuje słowom znaczenie, rozpoznaje prawidłowości związane z budową zdania i właściwie je interpretuje. Proces rozumienia przebiega zatem na bazie interakcji słuchacz–tekst. Informacje wędrują nie tylko z tekstu do odbiorcy (przetwarzanie oddolne, *bottom-up process*), także adresat komunikatu językowego wnosi swoją wiedzę w rozumienie tekstu (przetwarzanie odgórne, *top-down process*) (Solmecke 1993:13).

Szczegółowego omówienia językowej komunikacji fonicznej w świetle

glottokodematycznym dokonuje M. Szczodrowski (2004). Jej zakres obejmuje:

- System jednokierunkowej komunikacji, w której funkcjonują trzy kanały:
 - intraindywidualny kanał neuronowo-artykulacyjny prymarnego nadawcy,
 - interindywidualny kanał akustyczny między prymarnym nadawcą a prymarnym odbiorcą,
 - intraindywidualny kanał audytywno-neuronowy prymarnego odbiorcy.
- System dwustronnej komunikacji, gdzie działają wyżej wymienione kanały, ale w odwrotnym kierunku i w innej kolejności wobec prymarnego nadawcy:
 - intraindywidualny kanał neuronowo-artykulacyjny sekundarnego nadawcy,
 - interindywidualny kanał akustyczny między sekundarnym nadawcą a sekundarnym odbiorcą,
 - intraindywidualny kanał audytywno-neuronowy sekundarnego odbiorcy.

Schematycznie można ów proces przedstawić następująco:



Rys. 1. Przekazywanie informacji języka mówionego i jego kanały komunikacyjne (Szczodrowski 2004:83).

Jak więc wynika z zaprezentowanego modelu, kanał akustyczno-audytywny pełni funkcję ogniwa pośredniego między nadawcą i odbiorcą. Hipotetycznie zakłada się, że końcowy odcinek kanału łącznikowego jest zlokalizowany w organach odbiorczych słuchacza, gdzie zachodzą następujące procesy:

- (bio)fizyczny, w którym sygnały akustyczne zostają przekształcone na impulsy nerwowe,
- fonetyczno-fonematyczny, gdzie sygnały dźwiękowe podlegają identyfikacji na zasadzie rozpoznania ich cech dystyngtywnych i podniesienia ich do rangi fonemów (struktur językowych wyposażonych w zdolność odróżniania znaczeń).

Dekodowanie informacji obcojęzycznych stanowi proces odbioru dźwiękowych ciągów (wypowiedzi) i równocześnie ich zrozumienia, gdyż w takim systemie kodowym są one nośnikami wartości semantyczno-gramatycznych, które podczas uczenia się leżą u podstaw tworzenia pojęć w innym (nowym) języku i jego przyswajania. Dekodowanie językowe przebiega na intraindywidualnej płaszczyźnie fizyczno-psychicznej. Można tu wyróżnić dwie podstawowe procedury:

- analizę sekwencyjną odebranych postaci sygnałowych wypowiedzi, polegającą na wyodrębnieniu z kontinuum fonetyczno-fonematycznego kolejno występujących w nim znaków na podstawie identyfikacji i dyferencjacji ich cech, które

odpowiadają autosemantycznym i synsemantycznym wyrazom używanego języka,

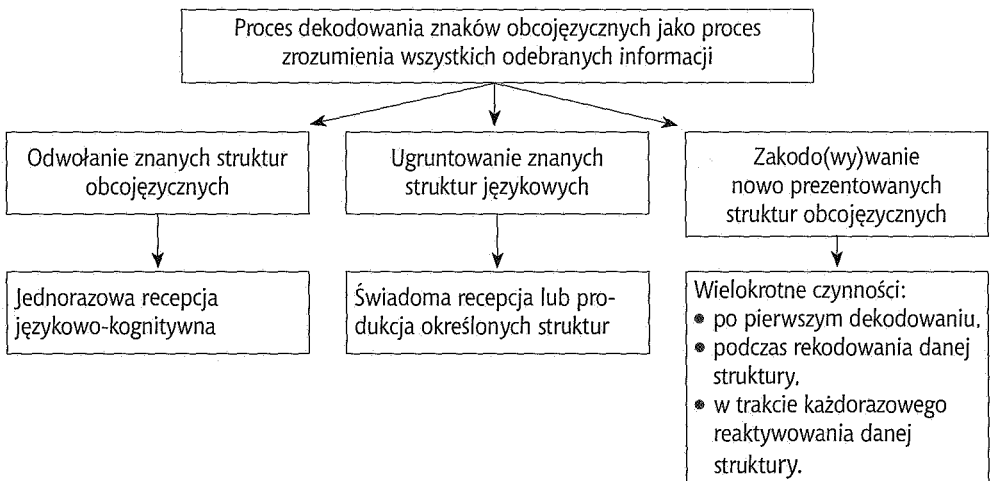
- syntezę całościową tychże znaków o charakterze semantyczno-gramatycznym, która polega na składaniu wyodrębnionych z analizy procesu dekodowania autosemantycznych i synsemantycznych wyrazów w syntagmatyczno-syntaktyczne konstrukcje.

Z analitycznego i syntetycznego procesu dekodowania można ustalić jego następujące procesy:

- audytywnej recepcji znaków,
- identyfikacji poszczególnych jednostek znaków językowych,
- transformacji substancji znaków językowych,
- transferu znaków do centrum językowego,
- przyporządkowania segmentom znaków ich struktur semantyczno-gramatycznych.

Dla wyżej wymienionych procedur dekodowania jest ważne, czy matryce mowne i lingwalne odbieranych wyrazów jako ciągu znakowego istnieją w mechanizmie językowym, czy należy je dopiero budować na bazie ich substancji dźwiękowej i treści. W pierwszym opisanym przypadku użytkownik języka występuje w roli komunikacyjnego partnera, w drugim jako uczący się konkretnych struktur gramatycznych i leksykalnych.

Podczas dekodowania wypowiedzi obcojęzycznych proces zrozumienia ich poszczególnych wyrazów/syntagm dokonuje się prawdopodobnie w trzech etapach:



Rys. 2. Proces zakodo(wy)wania jako proces wielokrotnych czynności reaktywowania danych struktur językowych (Szczodrowski 2004:56).

Efektywność percepcji mowy obcojęzycznej ze słuchu jest warunkowana pamięcią, na co wskazuje m.in. E. Dźwierżyńska (2003:9-11). Sygnały dźwiękowe, transportowane przez impulsy nerwowe, zostają przetworzone w pamięci akustycznej, zwanej także prekategorialną, by przejść do pamięci krótkotrwałej i wreszcie długotrwałej. Pamięć akustyczna, będąca rodzajem pamięci sensorycznej dla zmysłu słuchu, której czas trwania wynosi kilka sekund, rejestruje sygnały akustyczne w sposób ciągły, kopiuje je, nie dokonując przy tym jakiegokolwiek klasyfikacji ani kategoryzacji.

Innym mechanizmem językowych bodźców słuchowych jest pamięć fonemiczna lub kategoriałna, która przekazuje sygnały do dalszego przetwarzania w pamięci krótkotrwałej i długotrwałej, gdzie poddaje się je obróbce semantycznej. Pamięć sensoryczna pojawia się od razu po wejściu informacji do systemu przetwarzającego i dotyczy zjawisk pamięciowych utrzymujących się zaledwie ułamki sekund po percepcji materiału. Pamięć ultrakrótka² pozwala na wstępne przechowanie odebranych informacji oraz jej krótkotrwałe zmagazynowanie.

Nieinterpretowana informacja jest utrzymywana bardzo krótko w magazynie pamięci sensorycznej, by następnie przejść do magazynu pamięci krótkotrwałej, co dzieje się w sposób automatyczny i nieuświadomiony. Informacja, która nie zostanie właściwie opracowana w pamięci krótkotrwałej, zostaje utracona już po mniej więcej 15 sekundach. Jeżeli odbiorca informacji nie nadaża za tempem słuchania tekstu, akt komunikacji zostaje zakłócony lub nawet uniemożliwiony. Ludzki mózg broni się przed nadmiarem wiadomości, jeśli zaś są one dla niego relewantne, szuka się sposobów trwałego zapamiętywania, wykrywa się pewne prawidłowości, uruchamia dodatkowe skojarzenia.

W magazynie pamięci długotrwałej przechowywana jest cała wiedza człowieka, która przez jej wydobywanie i wprowadzanie do magazynu pamięci krótkotrwałej jest wykorzystywana w procesach przypominania, myślenia i podejmowania decyzji. Transfer do pamięci długotrwałej nastę-

puje dzięki powtarzaniu i organizowaniu materiału. Zrozumienie wypowiedzi jest uzależnione od zdolności odbiorcy do uchwycenia głównych myśli oraz od dobrze rozwiniętego mechanizmu antycypacji, który funkcjonuje dzięki możliwości wydobywania z pamięci śladów rezultatów wcześniejszych procesów zapamiętywania.

Sprawność słuchania zatem wcale nie wiąże się z pasywną postawą odbiorcy komunikatu. Stanowi ona dalece skomplikowany proces, wymagający skupienia oraz podjęcia szeregu decyzji związanych z zainicjowaniem słuchania, selekcją informacji, zrozumieniem treści, zapamiętaniem relewantnych elementów wypowiedzi, a wreszcie z odpowiednią reakcją językową bądź pozajęzykową.

Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu na lekcji języka obcego

Rozwój sprawności rozumienia ze słuchu wiąże się według P. Bimmel i M. van de Ven (1992:12-15) z czterema zasadniczymi aspektami:

- budowaniem wiary w siebie – zbyt często nauczający akcentuje, czego uczący się nie rozumieją, zamiast motywować przez wyeksponowanie tego, co zrozumieli,
- uczeniem się, jak wykorzystać to, co redundantne (np. powtórzenia, uzupełnienia),
- uczeniem się tworzenia hipotez – dobrzy słuchacze nie próbują zanotować każdej wypowiedzi, ale za to dokładnie potrafią powiedzieć, jakie informacje usłyszeli,
- uczeniem się słuchania zorientowanego na konkretne informacje – przed słuchaniem tekstu uczący się muszą wiedzieć, na czym mają skoncentrować uwagę.

Podczas rozwijania sprawności słuchania ze zrozumieniem nauczyciel powinien:

- nauczać elementów języka (wyrazy, zwroty, struktury), niezbędnych do zrozumienia ogólnego sensu tekstu,
- postawić przed uczącym się określone zadanie, które stanie się bodźcem do uważnego,

² A. R. Łuria nazwał pamięć sensoryczną pamięcią ultrakrótka.

najczęściej selektywnego słuchania, a zarazem sprawdzeniem zrozumienia tekstu,

- zapewnić przejście do innych sprawności, co wiąże się z trzema grupami technik: 1) technikami poprzedzającymi słuchanie (np. obrazek lub rozmowa na temat związany z nieznanym jeszcze tekstem; przewidywanie wyrazów, które mogą się pojawić w tekście; skojarzenia tematyczne; 2) technikami towarzyszącymi słuchaniu (np. wypełnianie tabeli, uzupełnianie luk, notowanie); 3) technikami następującymi po wysłuchaniu tekstu (np. prawda/fałsz, wielokrotny wybór, pytania i odpowiedzi) (Komorowska 2001:134-139)³.

Ćwiczenie sprawności słuchania ze zrozumieniem różni się, jak piszą H.-W. Huneke i W. Steinig (2005:120-121), od ćwiczeń w innych zakresach brakiem możliwości wielokrotnego powtarzania. Inaczej niż w przypadku powtarzania leksyki, raz usłyszawszy i zrozumiawszy obcojęzyczną zapowiedź o spóźnieniu się pociągu nie da się jej w ramach ćwiczeń, wielokrotnie ją powtarzając, na nowo zrozumieć. W celu rozwiązania tego problemu autorzy proponują:

- przechodzić od łatwiejszych do trudniejszych zadań (tj. takich, w których wzrasta liczebność nowego słownictwa, złożoność struktur syntaktycznych),
- rozłożyć sprawność słuchania na pojedyncze składowe sprawności i je doskonalić; za G. Neunerem (1988:34) podają np. zadanie polegające na wychwyceniu akcentu wyrazowego lub początku wyrazu,
- zaproponować strategie pozwalające na rozwój zdolności rozumienia (np. przez wykorzystanie zawartych w kontekście informacji typu: kto, dlaczego itd.)⁴.

Jak starałam się pokazać powyżej, rozumienie ze słuchu stanowi bardzo ważny element w doskonaleniu językowym, warunkujący udaną komunikację, a wspieranie tej sprawności nie może się odbywać w oderwaniu od zrozumienia specyfiki procesu słuchania.

Praktycznie o sprawności słuchania ze zrozumieniem

Zaprezentuję teraz zgodną z omówionymi aspektami propozycję pracy z tekstem mówionym dla uczniów przystępujących do matury na poziomie rozszerzonym wraz z ćwiczeniami rozwijającymi nie tylko sprawność słuchania, ale także pozwalającymi na powtórzenie i poszerzenie słownictwa w zakresie rozległego tematu *Wohnen*.

Scenariusz lekcji:

1. Nauczający pisze na tablicy wyraz *Wohnen* i prosi uczniów o podanie skojarzeń. Asocjacje zostają utrwalone na tablicy (plenum).
2. Uczący się zapoznają się z zadaniem 1.

Richtig oder falsch? Entscheide!

	richtig	falsch
1. Wenn man eine billige Wohnung findet, ist man überglücklich.		
2. Während des Studiums soll man bei den Eltern wohnen.		
3. Mit anderen WG-Bewohnern spricht man über verschiedene Themen in der Küche .		
4. In der Küche wird besonders viel kommuniziert.		
5. In der WG darf man andere beim Schokoladenessen nicht stören.		
6. Wenn man die Regeln des Zusammenlebens nicht beachtet, gibt es schnell einen Streit zwischen den Bewohnern.		

Następnie nauczający czyta tekst. Rozwiązania uczniów są sprawdzane na forum klasy (praca samodzielna/plenum).

Ordnung muss sein

Wenn einem endlich gelingt, einen bezahlbaren Wohnraum in einer nicht allzu großen Entfernung zur Hochschule zu finden, fühlt er sich wie im siebenten Himm! Von nun an beginnt doch sein Studentenleben und zwar außerhalb des Elternhauses! Wenn man aber das Studieren richtig genießen will, soll man sich unbedingt für das Leben in der Wohn-

³Także B. Dahlhaus (1994) proponuje typologię ćwiczeń przed słuchaniem tekstu, w czasie jego trwania oraz po nim.

⁴Szeroko na temat technik dotyczących optymalizacji procesu uczenia się pisze U. Rampillon (1985).

gemeinschaft entscheiden. Da man unter einem Dach mit anderen Studenten lebt, fühlt man sich nicht alleine in einer des öfteren völlig unbekanntem Stadt. Nirgends lassen sich Freunde so schnell finden, mit denen man die bestandene Prüfung feiern, über das gerade begonnene Studium reden, über bevorstehende Klausuren und Seminararbeiten diskutieren oder in der Küche experimentieren kann. Gerade in der Küche, die man als Kommunikationsraum bezeichnen kann, wird geplaudert, was das Zeug hält.

In der WG kann man zwar die Schokoladenseite des gemeinsamen Lebens genießen, aber gleichzeitig ist erforderlich, dass alle Bewohner aufeinander Rücksicht nehmen. Man muss das Licht ausmachen, wenn andere schlafen wollen. Auch laute Musik kann andere beim Lernen stören.

Der Fußboden will gefegt, mit Reinigungsmitteln nass ausgewischt und die Nasszelle gründlich gereinigt werden. Der Müll soll regelmäßig weggeworfen und das Geschirr abgewaschen werden. Alle Gemeinschaftsräume müssen demnach stets in sauberem Zustand sein, sonst hängt der Haussegen schief.

Wie man also sieht: an der Uni lernt man für den Beruf und in der WG fürs Leben.

3. Uczniowie zapoznają się z kolejnym ćwiczeniem. Po przeczytaniu tekstu przez nauczającego rozwiązania są sprawdzane na forum klasy (praca samodzielna/plenum).

..... muss sein

Wenn einem endlich gelingt, einen Wohnraum in einer nicht allzu großen Entfernung zur Hochschule zu finden, fühlt er sich wie im siebenten Von nun an beginnt doch sein Studentenleben und zwar außerhalb des ! Wenn man aber das Studieren richtig genießen will, soll man sich unbedingt für das Leben in der entscheiden. Da man unter einem Dach mit anderen Studenten lebt, fühlt man sich nicht alleine in einer des öfteren völlig unbekanntem Stadt. Nirgends lassen sich Freunde so schnell finden, mit denen man die Prüfung feiern, über das gerade begonnene Studium reden, über Klausuren und Seminararbeiten diskutieren oder in der Küche experimentieren kann. Gerade in der Küche, die man als bezeichnen kann, wird geplaudert, was das hält.

In der WG kann man zwar die des gemeinsamen Lebens genießen, aber gleichzeitig

ist erforderlich, dass alle Bewohner aufeinander nehmen. Man muss das Licht ausmachen, wenn andere schlafen wollen. Auch laute Musik kann beim Lernen stören.

Der Fußboden will , mit Reinigungsmitteln nass ausgewischt und die gründlich gereinigt werden. Der Müll soll regelmäßig und das Geschirr abgewaschen werden. Alle müssen demnach stets in sauberem Zustand sein, sonst hängt der schief.

Wie man also sieht: an der lernt man für den Beruf und in der WG fürs Leben.

4. Uczący się w grupach (maksymalnie trzy osoby) wykonują kolejne zadanie: *Stellt euch vor, ihr wohnt gemeinsam! Diskutiert über eure Pflichten! Wer ist wofür zuständig?* Wybrane grupy prezentują swoje dialogi całej klasie.

Rozwiązania:

2. 1. richtig 2. falsch 3. falsch 4. richtig 5. falsch 6. richtig
3. Podkreślone elementy w tekście w ćwiczeniu 2.

Bibliografia

- Bimmel P., Ven M. van de (1992), *Verstehen üben, Verstehen lernen*, „Fremdsprache Deutsch” 7, s. 12-16.
Dahlhaus B. (1994), *Fertigkeit Hören*, München: Langenscheidt.
Dźwierzynska E. (2003), *Pamięć a efektywność percepcji mowy obcojęzycznej ze słuchu*, „Języki Obce w Szkole” 1, s. 9-14.
Huneke H.-W., Steinig W. (2005), *Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
Komorowska H. (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
Łuria A. R. (1973), *The working brain*, Middlesex: Penguin.
Myczko K. (1995) *Die Entwicklung des Hörverstehens auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Germanistikstudiums*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
Neuner G., Krüger M., Grewer U. (1982), *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin: Langenscheidt.
Rampillon U. (1985), *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch*, Ismaning: Max Hueber Verlag.
Solmecke G. (1992), *Ohne Hören kein Sprechen*, „Fremdsprache Deutsch” 7, s. 4-11.
Solmecke G. (1993), *Texte hören, lesen und verstehen*, Berlin, München: Langenscheidt.
Szczodrowski M. (2004), *Glottokodematyka a nauka języków obcych*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

(lipiec 2008)

Zofia Chłopek¹
Wrocław



Nauczanie kultury na lekcjach języka obcego w Polsce: Wyniki badań kwestionariuszowych

Culture in language learning is not an expendable fifth skill, tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading and writing.

(Kramersch 1996a:1)

Laws, rules and regularities are not only the fabrication of scientists. They are constantly generated by people in everyday life. (...) Because they allow people to anticipate events, they often acquire a moral rigidity and righteousness that engender stereotypes and even prejudices. Indeed, they tend to "naturalise" culture and to make one's own ways of thinking, speaking and behaving seem as natural as breathing, and the ways of others seem "unnatural". Culture is always linked to moral values, notions of good and bad, right and wrong, beautiful and ugly.

(Kramersch 1996b:2)

Przyjmuje się obecnie, że kompetencje czysto językowe (znajomość fonologii, morfologii, leksyki, składni, semantyki) nie wystarczają do osiągnięcia sukcesu komunikacyjnego. Współczesne modele kompetencji komunikacyjnej (Bachman 1990:84-107, Rada Europy 2001/2003:94-114) uwzględniają wiedzę i świadomość (inter)kulturową, które stanowią warunek udanego uczestnictwa w jakże ważnym dla współczesnej Europy dialogu interkulturowym (np. Rada Europy 2005, 2008). Od pewnego czasu mówi się w Polsce dużo o konieczności kształcenia (inter)kulturowego uczniów. A jak wygląda praktyka szkolna? Pokażą to rezultaty badań kwestionariuszowych, które przeprowadziłam wśród polskich nauczycieli języków obcych. Wyniki te są pozytywne, choć można dostrzec pewne obszary problematyczne.

Go to znaczy „nauczać kultury”?

Termin „kultura” jest jednym z tych, które bywają bardzo różnie rozumiane i definiowane, w zależności od edukacyjno-społecznego kontekstu użycia. W kontekście nauczania i uczenia się języków obcych wiedzę kulturową określa się m.in. jako *wiedzę o społeczeństwie, realizm, krajoznawstwo, kompetencję kulturową oraz kompetencję interkulturową* (por. np. Banach 2003; Korus, Lu-

becka 2003; Mackiewicz 2005; Miłułka 2008). Nawet jednak w tym zawężonym rozumieniu kultura bywa różnie interpretowana, jest to bowiem pojęcie wielowymiarowe, a w dodatku wielu poszczególnych aspektów kulturowych nie da się wyraźnie oddzielić od pozostałych. Przydatne do zdefiniowania kultury może być rozróżnienie między tzw. kulturą „przez wielkie K” i kulturą „przez małe k” (*'big-C' culture vs. 'small-c' culture*). Pierwszy termin obejmuje literaturę, muzykę (klasyczną), malarstwo, teatr, balet itp. Pod drugim terminem kryje się szereg aspektów kulturowych, takich jak np. poglądy, przekonania, postawy, symbole, normy, wartości, obyczaje, tradycje, obrzędy, stosunki społeczne, konwencje grzecznościowe. Te z kolei wyrażają się w werbalnych i niewerbalnych zachowaniach ludzi i oczekiwaniu podobnych zachowań od innych, np. sposobach zwracania się do innych, sposobach wyrażania aktów mowy (jak np. zaproszenie, przeprosiny, odmowa), wzorcach interakcyjnych, strukturze dyskursu, wykorzystaniu czasu i fizycznej odległości w trakcie interakcji, języku ciała. Z powyższego wynika, że język jest nieodłączną częścią tak pojmowanej kultury, a równocześnie ją odzwierciedla i wyraża.

Przydatnych, szczegółowych opisów wiedzy kulturowej dostarcza *Europejski system opisu kształcenia językowego* (Rada Europy 2001/2003:94-

¹ Dr Zofia Chłopek jest lektorem języka angielskiego w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego.

114). Wśród kompetencji komunikacyjnych, które powinien posiadać uczący się lub użytkownik języka, pojawia się tam wiedza socjokulturowa, wrażliwość interkulturowa, kompetencja socjolingwistyczna oraz kompetencja pragmatyczna.

Które spośród wielu różnych aspektów kulturowych należy przede wszystkim przekazywać uczniom w trakcie lekcji języka obcego? Nauczyciel powinien oczywiście kierować się głównie kryterium przydatności w trakcie rzeczywistej komunikacji interkulturowej. Zauważmy, że zakłócenie komunikacji (nieporozumienie, które może prowadzić do zakłopotania, irytacji, konfliktu, a nawet zerwania relacji) jest mniej prawdopodobne z powodu braku wiedzy na temat dzieł sztuki albo typowych potraw danego kraju, a o wiele bardziej możliwe z powodu nieznamościami języka ciała, systemu wartości i konwencji grzecznościowych obowiązujących w innej grupie społecznej. Dla przykładu: Brytyjczyk może być nieco zaskoczony, gdy na jego konwencjonalne pozdrowienie „How are you?” Polak zacznie się uskarżać na swoje zdrowie; Polak z kolei nie będzie rozumiał powodu jego rozweselenia. Przebywając w USA, osoba z Polski może być niemile zaskoczona, gdy po grzecznej odmowie na zaoferowany jej posiłek nie dostanie nic do jedzenia (gospodyni nie domyśli się, że trzeba zapytać jeszcze raz). Może także dostrzec zdumione spojrzenia swoich gospodarzy, jeśli zdejmie buty w przedpokoju i będzie chodziła po domu w samych skarpetkach².

Dodatkowe pytanie, na które nauczyciel powinien znać odpowiedź, brzmi: *Czyja kultura powinna stać się przedmiotem nauczania?* Na lekcji języka obcego uczniom przekazuje się najczęściej wiedzę o kulturze społeczeństwa, dla którego język nauczany jest językiem ojczystym, chociaż trzeba pamiętać, że granice między społeczeństwami i kulturami zacierają się coraz bardziej w wyniku postępującej integracji europejskiej, jak też ogólnoswiatowej. Język obcy może być nauczany jednak również w kontekście kultury rodzimej, a trzecią możliwością stanowi (zwłaszcza w przypadku języków międzynarodowych) przekazywanie uczniom wiedzy na temat kultur świata.

Mimo stosunkowo jasnych wytycznych przekazywanie wiedzy kulturowej może napotkać poważne przeszkody. Wielu elementów tej wiedzy nie da się bowiem zaliczyć do informacji łatwych do przekazania. Wiele wymiarów kulturowych jest w rzeczywistości nieuświadomionych nawet przez osoby wychowane w danej kulturze, a ich istnienie można dostrzec wyłącznie dzięki konfrontacji z inną kulturą. Prawdopodobnie z tego powodu podręczniki do nauki języków obcych przeważnie zajmują się powierzchownymi i „konkretnymi”, łatwymi do przekazania aspektami kulturowymi (np. typowe potrawy, słynni ludzie, tradycje świąteczne) i pomijają głębsze wymiary kulturowe.

Jedno z pytań badań kwestionariuszowych, przeprowadzonych wśród polskich nauczycieli i uczniów języków obcych, których rezultaty przedstawiałam na tegorocznym kongresie AILA (Chłopek 2008), brzmiało: *Do jakiego stopnia i za pomocą jakich materiałów nauczyciele języków obcych przekazują swoim uczniom wiedzę socjokulturową i pragmatyczną?* W niniejszym artykule chciałabym zająć się bliżej tą częścią moich badań.

Metoda

Uczestnicy – W badaniach wzięło udział 106 nauczycieli z całej Polski (98 kobiet i 8 mężczyzn), w wieku 22-58 lat ($M=38,3$, $SD=9,30$), uczących 1-35 lat ($M=12,8$, $SD=8,36$). Spośród nich 19 uczy w szkole podstawowej, 32 – w gimnazjum, 47 – w szkole ponadgimnazjalnej, 29 – w szkole wyższej i 1 – w szkole prywatnej (niektórzy uczą w dwóch/trzech szkołach). Nauczane przez nich języki to przede wszystkim niemiecki, francuski i angielski. Językiem ojczystym tylko jednej osoby jest inny język niż polski.

Kontakt z nauczycielami udało mi się uzyskać przede wszystkim za pośrednictwem Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego i Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Francuskiego w Polsce. Także wielu moich znajomych oraz byłych studentów odpowiedziało na apel. Nauczyciele nadsyłali wypełnione przez siebie ankiety drogą mailową od lutego do maja 2008 roku.

²Zauważmy, że w tle tych polskich zachowań kryją się takie wartości i postawy, jak skromność i troskliwość wobec innych.

Narzędzie badawcze – Narzędziem badawczym był kwestionariusz w języku polskim. Składał się on z dwóch części. Pierwsza miała na celu uzyskanie danych biograficznych (wiek, płeć, nauczone języki itp.), druga natomiast zawierała zestaw stwierdzeń, których prawdziwość nauczyciele ocenili na pięciostopniowej skali typu Likerta (1 = zdecydowanie nieprawdziwe, jeśli chodzi o mnie; 5 = zdecydowanie prawdziwe, jeśli chodzi o mnie). Podstawą treści ankiety były częściowo zalecenia *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (Rada Europy 2001/2003). W niniejszym omówieniu zostaną wykorzystane odpowiedzi nauczycieli na 26 stwierdzeń.

Wyniki badań

Pierwsza grupa stwierdzeń miała na celu ustalenie, do jakiego stopnia nauczyciele rozwijają wiedzę socjokulturową swoich uczniów (patrz tabela 1). Średnia wszystkich odpowiedzi dla tej grupy stwierdzeń wynosi 3,89. Najwyżej punktowane były stwierdzenia dotyczące tradycji, zwyczajów i obrzędów, stylu życia oraz konwencji społecznych innego narodu. Te aspekty wiedzy kulturowej są zasadniczo w zgodzie z tym, co przeważnie oferują podręczniki. Z drugiej strony, elementom kulturowym, takim jak literatura i sztuka, język ciała, poglądy i przesady oraz normy i wartości, poświęca się mniej uwagi w trakcie lekcji. Jeśli zgodzimy się, że celem nauki języka obcego jest sukces komunikacji interkulturowej, informacje na temat literatury i sztuki nie są prawdopodobnie uczniowi niezbędne. Z drugiej strony, znajomość takich aspektów kultury „przez małe k”, jak język ciała, poglądy i przesady oraz normy i wartości innej grupy społecznej, jest niewątpliwie istotna dla osiągnięcia sukcesu komunikacyjnego.

Stwierdzenie	M	SD
Na moich lekcjach staram się nie tylko nauczać języka, ale też przekazywać moim uczniom wiedzę na temat ludzi, dla których jest to język ojczysty – w szczególności na temat...		
...literatury i sztuki innego narodu.	3,39	1,06
...tradycji, zwyczajów i obrzędów innego narodu.	4,58	0,63

...stylu życia innych ludzi (np. sposobów spędzania wolnego czasu, godzin posiłków, rodzajów potraw i napojów).	4,60	0,70
...konwencji społecznych innego narodu (związanych np. z punktualnością, ubiorem, zachowaniem się przy stole, zachowaniem wobec starszych, rodzajem relacji między mężczyzną a kobietą).	4,30	0,75
...języka ciała (gestów, mimiki) stosowanego przez innych ludzi w trakcie komunikacji.	3,44	1,06
...poglądów i przesądów innych ludzi.	3,35	1,02
...innego systemu norm i wartości.	3,45	0,98
...stosowanych przez innych ludzi konwencji prowadzenia rozmowy (np. sposobów zwracania się do różnych osób, tematów „bezpiecznych” i tematów tabu, konwencji grzecznościowych).	4,03	1,03

Tabela 1. Przekazywanie wiedzy socjokulturowej (skala 1-5).

Jedno stwierdzenie miało na celu ustalenie, czy nauczyciele rozwijają w swoich uczniach postawę tolerancji i zrozumienia wobec innych kultur. Wynik dla tego stwierdzenia jest bardzo wysoki (patrz tabela 2).

Stwierdzenie	M	SD
Nie tylko staram się, aby moi uczniowie potrafili dostrzegać podobieństwa i różnice między swoją kulturą a innymi kulturami, ale też próbuję wykształcić w nich postawę tolerancji i zrozumienia wobec innych kultur.	4,42	0,83

Tabela 2. Rozwijanie postawy tolerancji i zrozumienia (skala 1-5).

Kolejny zestaw stwierdzeń miał na celu rozpoznanie, do jakiego stopnia nauczyciele rozwijają kompetencje pragmatyczne swoich uczniów (patrz tabela 3). Średnia odpowiedzi wynosi 4,15, zatem ogólny wynik jest bardzo pozytywny. Dostrzec można co prawda, iż nauczyciele w nieco mniejszym stopniu uczą idiomów, przysłów i konwencjonalnych metafor, jak też prozodii emocjonalnej; z drugiej jednak strony nie ulega wątpliwości, że taka wiedza jest trudna dla osób niebędących rodzimymi użytkownikami języka, trudno zatem mieć pretensje do nauczycieli o jej nieprzekazywanie.

Stwierdzenie	M	SD
Ucząc języka, staram się nie tylko rozwijać kompetencje czysto językowe moich uczniów, ale też pragmatyczne, zwłaszcza...		
...uczyć, jak się w tym języku tworzy spójną wypowiedź pisemną lub ustną (o funkcjach takich, jak np. opis, narracja, prezentacja, argumentacja).	4,21	0,72
...uczyć sposobów prowadzenia rozmowy zgodnie z normami języka docelowego (tzn. w jaki sposób rozpoczyna się rozmowę, zabiera głos, prosi o powtórzenie lub wyjaśnienie, kończy rozmowę itp.).	4,46	0,68
...uczyć schematów interakcji (np. pytanie – odpowiedź; przeprosiny – przyjęcie/odrzućenie; pozdrowienie – reakcja).	4,52	0,82
...pokazywać, w jaki sposób dane zdanie może spełniać różne funkcje (np. pozornie neutralne zdanie może wyrażać życzenie, prośbę, propozycję, ironię, ostrzeżenie itp.).	4,11	0,86
...uczyć zwrotów idiomatycznych i przysłów oraz konwencjonalnych metafor.	3,96	0,89
...uczyć prozodii emocjonalnej, zgodnej z normami języka docelowego (chodzi o natężenie i ton głosu, które pomagają wyrażać i rozumieć intencje mówiącego, jak np. ironia, ostrzeżenie, życzenie itp.).	3,63	1,08

Tabela 3. Rozwijanie kompetencji pragmatycznej (skala 1-5).

Stwierdzenie	M	SD
Uważam, że stosowany przeze mnie podręcznik dobrze prezentuje wszystkie aspekty socjokulturowe charakterystyczne dla społeczeństwa mówiącego nauczanym przeze mnie językiem.	3,61	0,81
Uważam, że stosowany przeze mnie podręcznik dobrze rozwija kompetencję pragmatyczną w nauczanym przeze mnie języku.	3,70	0,78

Tabela 4. Ocena podręczników (skala 1-5).

Kilka stwierdzeń dotyczyło materiałów wykorzystywanych przez nauczycieli do nauczania kultury. Dwa spośród nich służyły ocenie stosowanych podręczników pod kątem zawartych w nich treści socjokulturowych i pragmatycznych. Jak

pokazuje tabela 4, ocena nauczycieli nie jest tu zbyt wysoka. Prawdopodobnie wielu nauczycieli zdaje sobie sprawę z tego, że kultura i pragmatyka to nieco więcej niż informacje zawarte w podręcznikach.

Do jakiego zatem stopnia nauczyciele wykorzystują materiały inne niż podręczniki? Kilka stwierdzeń miało na celu znalezienie odpowiedzi na to pytanie (patrz tabela 5). Średnia odpowiedzi jest tu stosunkowo niska ($M=3,56$). Tak więc, chociaż nauczyciele nie oceniają swoich podręczników zbyt wysoko, nie używają materiałów uzupełniających zbyt często.

Jak pokazuje tabela 5, nauczyciele zazwyczaj wykorzystują w swojej pracy piosenki, projekty indywidualne lub grupowe i zaprojektowane przez siebie ćwiczenia. Rzadziej korzystają z takich materiałów, jak gazety i czasopisma, programy telewizyjne/radiowe i filmy, reklamy lub literatura obcojęzyczna. Warto jednak zauważyć, że rzadziej używane materiały mają w rzeczywistości wyższy potencjał rozwijania wiedzy kulturowej. Weźmy na przykład literaturę – poezja i proza (choćby klasyka dziecięca) stanowią bogate źródło informacji socjokulturowych i pragmatycznych.

Stwierdzenie	M	SD
Oprócz podręcznika, staram się nauczać aspektów socjokulturowych i pragmatycznych (nie tylko kompetencji czysto językowych) przy wykorzystaniu...		
...stron internetowych.	3,98	1,11
...gazet i czasopism obcojęzycznych.	3,73	0,97
...programów telewizyjnych/radiowych, filmów.	3,31	1,15
...reklam.	3,12	1,22
...literatury obcojęzycznej.	2,87	1,20
...piosenek.	4,18	1,01
...projektów grupowych lub indywidualnych.	4,06	0,96
...zaprojektowanych przeze mnie ćwiczeń.	4,34	0,75
...innych materiałów, tzn.:	2,43	1,61

Tabela 5. Wykorzystanie materiałów innych niż podręczniki (skala 1-5).

Ostatnie z tej grupy stwierdzeń stanowiło pytanie otwarte, które pozwalało nauczycielom na

wpisanie innych materiałów, których nie ujęłam w ankiecie. Średnia odpowiedzi na to stwierdzenie jest raczej niska ($M=2,43$). Spośród nauczycieli, którzy przyznali, że niekiedy używają innych materiałów, 30 osób wspomniało, jakie to są materiały. Wymieniali oni materiały autentyczne („z życia wzięte”), jak np. bilety, plany miast, przewodniki, ulotki, broszury, katalogi i opakowania ($n=6$), inne podręczniki ($n=3$), prezentacje multimedialne ($n=3$), programy multimedialne ($n=2$), gry dydaktyczne ($n=1$), karty pracy ($n=1$), autentyczne formularze w języku obcym ($n=1$), filmy na DVD ($n=1$), filmy stworzone razem z uczniami ($n=1$), nagrania autentyczne stworzone przez nauczyciela ($n=1$), materiały uzupełniające do podręcznika ($n=1$), uproszczone teksty do czytania ($n=1$), ćwiczenia i projekty znalezione w Internecie ($n=1$), wykłady ($n=1$), własne teksty ($n=1$) i fotokopie ($n=1$); kilku wspomniało też spotkania z obcokrajowcami ($n=2$), korespondencję e-mailową z obcokrajowcami ($n=1$) i uczestnictwo w kółku teatralnym ($n=1$). Niektóre materiały (np. fotokopie, teksty własne, prezentacje multimedialne) nie zostały niestety sprecyzowane, niemniej jednak da się zauważyć, że wspomniane przez nauczycieli materiały tak naprawdę w niewielkim stopniu rozwijają wiedzę socjokulturową i pragmatyczną (najważniejszy wyjątek to oczywiście kontakt z obcokrajowcami), tylko przede wszystkim przyczyniają się do rozwoju kompetencji czysto językowych.

Spróbowałam także sprawdzić istnienie możliwej zależności między charakterystyką biograficzną nauczycieli a ich podejściem do nauczania kultury. Wyliczone w tym celu współczynniki korelacji Pearsona nie pokazały jednak jakiegokolwiek związku między odpowiedziami nauczycieli na poszczególne grupy stwierdzeń a ich wiekiem, okresem nauczania języków obcych ani łączną liczbą opanowanych przez nich języków. Okazuje się również, że nie ma istotnych różnic między nauczycielami pracującymi z młodszymi i ze starszymi grupami wiekowymi – jedyna, choć trudna do wytłumaczenia, różnica statystycznie istotna ($p=0,5$) dotyczyła stopnia rozwijania postawy tolerancji i zrozumienia wobec innych kultur ($M=4,60$, $SD=0,77$ dla nauczycieli zatrudnionych w szkole podstawowej i gimnazjum;

$M=4,28$, $SD=0,85$ dla nauczycieli pracujących w liceum, szkole wyższej lub szkole prywatnej). Mimo to nie jest wykluczone, że różne grupy nauczycieli podchodzą do nauczania kultury w różny sposób. Danuta Gabryś-Barker (2006), która przeprowadziła badania kwestionariuszowe wśród nauczycieli początkujących i nauczycieli niewykwalifikowanych, stwierdziła szereg różnic między obydwoma grupami; jedna z różnic polegała na tym, że nauczyciele niewykwalifikowani przyznali się do braków w zakresie wiedzy na temat kultury i historii obszarów obcojęzycznych.

Należy naturalnie pamiętać o ograniczonej trafności badań opartych wyłącznie na kwestionariuszach samooceny – rezultaty uzyskane w ten sposób zależą w dużej mierze od umiejętności dokonania samooceny przez badanych, stosowanych przez nich kryteriów samooceny oraz poziomu samokrytycyzmu. Maciej Mackiewicz (2006) zanotował pewne różnice między dwiema badanymi przez siebie grupami – nauczycielami szkół ponadgimnazjalnych oraz lektorami uczelni wyższych. Pierwsza grupa ogólnie pozytywniej oceniła stopień uwzględnienia na swoich zajęciach treści interkulturowej *Landeskunde*, wyżej też oszacowała swoje kompetencje w tym zakresie. Różnice te autor przypisuje większemu samokrytycyzmowi lektorów oraz wyższemu stopniowi subiektywnych przemyśleń tej grupy dydaktyków.

Możliwe przyczyny uzyskanych wyników

Rezultaty niniejszych badań ankietowych są ogólnie pozytywne. Pokazują one, że nauczyciele języków obcych kształcą w swoich uczniach postawę tolerancji i zrozumienia wobec innych kultur. Wielu nauczycieli kładzie nacisk nie tylko na kompetencje czysto językowe, ale także kompetencje pragmatyczne (nieco gorzej jest tylko z nauczaniem idiomów, przysłów i konwencjonalnych metafor, jak też prozodii emocjonalnej). Ten wynik cieszy, zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę, że pragmatyngwistyczne aspekty kompetencji komunikacyjnej są trudne dla nierodzimych użytkowników języka. Wiedza socjokulturowa pozostaje tu nieco w tyle – zwłaszcza te jej aspekty, które przeważnie są nieobecne w podręcznikach

do nauki języków. Wydaje się, że takim aspektem kulturowym, jak język ciała, poglądy i przesady oraz normy i wartości innej grupy społecznej, powinno się poświęcać więcej uwagi, gdyż od ich znajomości często zależy sukces komunikacji międzykulturowej.

Nauczyciele nie oceniają zbyt wysoko stosowanych przez siebie podręczników do nauki języków, jeśli chodzi o zawarte w nich treści kulturowe. Stosują co prawda czasem materiały uzupełniające, jednak są to często materiały rozwijające przede wszystkim czysto językowe umiejętności w języku docelowym, z pominięciem kompetencji socjokulturowych i pragmatycznych.

Uzyskane rezultaty można przypisać wielu czynnikom. Na niektóre z nich zwrócili uwagę sami nauczyciele, dopisując na ankietach dodatkowe komentarze (wszystkie cytuję dosłownie).

- Wiele podręczników nie naucza aspektów kulturowych (zwłaszcza tych istotnych dla komunikacji interkulturowej) w sposób rzetelny.
- Niestety, wielu nauczycieli stoi przed koniecznością „przerobienia podręcznika”.
- Nauczyciele znajdują się przeważnie pod presją czasu, dlatego wybierają przekazywanie kompetencji czysto językowych kosztem nauczania kultury (czemu trudno się dziwić, zwłaszcza że prawdopodobnie ten wybór jest w zgodzie z oczekiwaniami uczniów i rodziców).

N1: *„Robiłabym więcej, ale mamy za mało godzin języka niemieckiego w poszczególnych klasach”.*

N2: *„Przy dwóch godzinach nauki języka w liceum, a w drugiej szkole, gdzie pracuję, przy jednej (sic!) godzinie, trudno znaleźć czas na ćwiczenia dodatkowe, więc poruszam aspekty socjokulturowe tylko wtedy, gdy pojawią się w podręczniku lub w formie krótkich, ale częstych elementów”.*

- Nauczyciele stoją też przeważnie pod presją egzaminacyjną. Konieczność przygotowania uczniów do testów i egzaminów, które zazwyczaj kładą nacisk na stronę czysto językową, stanowi poważne ograniczenie przekazywanych treści oraz kreatywności nauczyciela.

N3: *„Nauczanie języka niemieckiego w szkole zawodowej oraz liceum profilowanym oraz konieczność przygotowania uczniów „pod maturę” niestety ograniczają możliwości ingerowania w aspekty kulturowe i socjalne; na kursach językowych można się poku-*

sić o więcej tego typu informacji (czasu jest więcej, motywacja większa, brak presji maturalnej)”.

- Nie wszystkich uczniów łatwo jest nauczać kultury, chodzi przede wszystkim o wiek i poziom rozwoju kognitywnego oraz stopień zaawansowania językowego; czynniki te warunkują ilość, rodzaj i sposoby przekazywania treści kulturowych, jak też rodzaj materiałów wykorzystywanych do ich nauczania.

N4: *„Praca ze starszymi uczniami daje większe możliwości prezentowania różnych aspektów języka obcego, z naciskiem na język codzienny ich rówieśników i zwroty idiomatyczne”.*

N5: *„Możliwości realizacji postulatów wymienionych w zestawieniu [chodzi o stwierdzenia z ankiety, Z.Ch.] są różne w zależności od zaawansowania grupy”.*

- Uczniowie mogą wykazywać brak zainteresowania innymi kulturami, zwłaszcza jeśli traktują język jako narzędzie międzynarodowej komunikacji (dotyczy to przede wszystkim języka angielskiego).

N6: *„Uczniowie traktują język angielski jako narzędzie niezbędne do funkcjonowania we współczesnym świecie. Pragną opanować to narzędzie i są zdecydowanie mniej zainteresowani poznawaniem kultury i historii Wielkiej Brytanii. Mimo że znają język angielski lepiej niż np. niemiecki, znacznie lepiej znają realia kulturowe i historyczne Niemiec niż Anglii”.*

- Nauczycielom niewątpliwie łatwiej jest nauczać konkretnych kompetencji językowych; łatwiej jest też sprawdzić ich opanowanie. Prawdopodobnie też wielu nauczycieli czuje się pewniej w takiej tradycyjnej roli.

- Z pewnością łatwiej jest nauczać bardziej powierzchownych, konkretnych aspektów kulturowych, które przeważnie są podane w podręcznikach.

- Łatwiejsze i mniej czasochłonne jest naturalnie wykorzystanie tekstów i ćwiczeń zawartych w podręczniku niż wyszukanie odpowiednich materiałów, które uzupełniłyby lukę w przekazywanych w podręczniku informacjach, oraz opracowanie ćwiczeń i zadań do tych materiałów.

- Wydaje się, że wielu nauczycieli nie zostaje w trakcie studiów solidnie przygotowanych do przekazywania wiedzy kulturowej na po-

ziomie głębokim – zarówno pod względem merytorycznym, jak i metodologicznym.

■ Postulaty na przyszłość

Mimo że rezultaty przeprowadzonych przeze mnie badań są zasadniczo pozytywne, można oczywiście wskazać na kilka obszarów wartych ulepszenia. Ponieważ moje propozycje są raczej oczywiste, ujmę je w formie krótkich postulatów.

- Więcej godzin lekcyjnych języków obcych.
- Lepsze podręczniki, nie tylko rozwijające kompetencje czysto językowe, ale też nauczające wszystkich aspektów kulturowych. Informacje kulturowe powinny być zintegrowane z zawartymi w podręczniku tekstami i ćwiczeniami w taki sposób, aby inspirowały do refleksji i dyskusji.
- Więcej materiałów uzupełniających na rynku. Powinny one oferować informacje kulturowe dla grup uczniów znajdujących się na określonym poziomie językowym i w określonym przedziale wiekowym.
- Kursy i zajęcia dla (przyszłych) nauczycieli oferujące rzetelne informacje na temat kultur, jak też przygotowanie metodyczne do przekazywania wiedzy na ich temat.
- Głębsze zastanowienie nauczycieli nad rodzajem kompetencji rozwijanych przez stosowane przez nich podręczniki oraz materiały dodatkowe. Pozwoli to na dobór lepszych materiałów i w efekcie rozwijanie w uczniach wszystkich potrzebnych im kompetencji.
- Budzenie świadomości uczniów. Uczniowie muszą wiedzieć, że nie tylko niewystarczająca wiedza językowa, ale też brak świadomości różnic kulturowych, może być powodem wielu nieporozumień. Powinni sobie zdawać sprawę z tego, że komunikacja zawsze przebiega w kontekście kulturowym; kultura jest nieodłącznym składnikiem każdego aktu komunikacyjnego. Dlatego ucząc się każdego języka, nawet takiego o statusie *lingua franca*, nie wolno się ograniczać do kompetencji czysto językowych.

Jestem przekonana, iż postulatów mogłoby być dużo więcej, być może temat zostanie pod-

jęty i rozwinięty w przyszłych numerach *Języków Obcych w Szkole*. Realizacja tych postulatów jest z pewnością możliwa. Wydaje mi się, że jednym z najprostszych, a równocześnie niezwykle ważnym, jest postulat ostatni. Otóż uczeń, który zdaje sobie sprawę z różnic międzykulturowych oraz z istnienia komponentu kulturowego w trakcie komunikacji, będzie podchodził do nauki języka z zupełnie innym nastawieniem i motywacją niż uczeń niemający takiej świadomości. Co więcej, kontaktując się z reprezentantami odmiennych kultur, uczeń taki będzie również bardziej wrażliwy na niuanse w zachowaniach werbalnych i niewerbalnych swoich interlokutorów, będzie prawdopodobnie dociekał ich znaczenia i dzięki temu na własną rękę poznawał inne kultury. Tak więc obcy język stanie się dla niego między innymi narzędziem autonomicznego poznawania innych kultur.

Bibliografia

- Bachman L.F. (1990), *Fundamental considerations in language testing*, Oxford: OUP.
- Banach B. (2003), *Tendencje interkulturowe we współczesnej glottodydaktyce*, „Języki Obce w Szkole” 3, s. 3-15.
- Chłopek Z. (2008), *Is globalization real in Eastern Europe? First and second foreign language teaching, intercultural education and learner motivation in Poland*, referat wygłoszony na 15. Światowym Kongresie AILA, „Multilingualism: Challenges and Opportunities”, Universität Duisburg-Essen, Niemcy.
- Gabryś-Barker D. (2006), *Nauczyciele (jeszcze) nieprofesjonalni: diagnoza problemów (badania kwestionariuszowe)*, „Neofilolog” 29, s. 90-100.
- Korus K., Lubecka A. (red.) (2003), *Biuletyn glottodydaktyczny 9/10*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kramsch C. (1996a), *Context and culture in language teaching*, Oxford: OUP.
- Kramsch C. (1996b), *The cultural component of language teaching*, „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht” (Online) 1 (2), http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm
- Mackiewicz M. (red.) (2005), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej.
- Mackiewicz M. (2006), *Orientacja (inter)kulturowa zajęć języka niemieckiego na poziomie ponadgimnazjalnym – fakty i mity*, „Neofilolog” 28, s. 33-39.
- Mihułka D. (2008), *Dialog interkulturowy jako piąta sprawność na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2, s. 13-19.
- Rada Europy (2001/2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Kształcenia

Nauczycieli. (Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf).

Rada Europy (2005), *Faro Declaration on the Council of Europe's Strategy for Developing Intercultural Dialogue*, <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=927109&BackColorIn->

[ternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/White%20Paper_final_revised_EN.pdf).

Rada Europy (2008), *White Paper on Intercultural Dialogue: „Living Together As Equals in Dignity”*, http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/White%20Paper_final_revised_EN.pdf.

(wrzesień 2008)

Jerzy Kowalewski¹
Kraków, Drohobycz



Nauczanie kultury polskiej jako obcej – stan obecny – próba polemiki

Z powodu wzrostu liczby studentów programów europejskich na polskich uczelniach, najpopularniejsze stają się lektoraty języka polskiego jako obcego w formie krótkich kursów (ok. 80 godzin) przede wszystkim na poziomie A1, wzorowanych na kursach szkół letnich. Nie przewiduje się na nich nauczania kultury, poza (ewentualnie) standardowymi lekcjami o przypadających właśnie świętach oraz propozycjami z danego podręcznika. Z drugiej strony z powodu dominacji poziomu A1 oraz stosowanej metody komunikacyjnej powszechnie nauczana jest socjokultura (z socjolingwistyką) przy okazji poznawania zasad komunikacji językowej. Zarówno nauczanie socjokultury, realiów polskich, jak i kultury *sensu stricto* wynika z zawartości podręczników i indywidualnych preferencji lektorów. Nie ma akceptowanych przez wszystkie ośrodki ogólnie dostępnych programów, które porządkowałyby temat. Brak zagadnień kulturowych w egzaminach certyfikatowych zepchnęło je na boczny tor polskiej glottodydaktyki, choć sam temat nauczania kultury jest przedmiotem wielu analiz teoretycznych. Analizy te są różnorodne i nie mają charakteru syntezy. Ich podstawą są badania i obserwacje przeprowadzane na studentach, osobach dorosłych, najczęściej z Zachodu, rzadko uwzględniają specyfikę nauczania dzieci i młodzieży zarówno na Zachodzie, jak i na Wschodzie, gdzie języka polskiego uczą się najliczniejsze grupy.

Prezentacja kultury a idea studiów polskich

Idea studiów polskich polega na tym, że studentom na kursach semestralnych lub rocznych poza programem językowym proponuje się zajęcia dodatkowe z historii, socjologii i szeroko pojętej kultury, łącznie z historią filmu, warsztatami teatralnymi i kulturowymi oraz redagowaniem gazетки (dla grup A także w językach obcych, najczęściej w angielskim). Była ona obecna od początków nauczania języka polskiego jako obcego. Jak bowiem inaczej można wyobrazić sobie kursy przygotowawcze do studiów w Polsce? W programie kursu łódzkiego studium była historia Polski, historia sztuki, wiedza o PRL i propedeutyka filozofii. Należały też do niego kontakty z Polakami, m.in. z „młodymi robotnikami”, „młodzieżą wiejską, rolnikami i ludnością małych osiedli” (Michowicz 1987). Trzeba przy tym pamiętać, że mówimy o założeniach, a nie realizacji w takich czy innych warunkach.

Do idei studiów polskich odwoływano się wielokrotnie. Jarosław Rokicki przewidywał, że wejście Polski do UE zwiększy liczbę studentów, którzy będą takimi studiami zainteresowani. Miałyby one być odpowiednikiem kursów typu *culture & civilization* (Rokicki 2000). Niestety, od samego początku koncepcja studiów polskich jest zawieszona w uniwersyteckiej próżni – tak pod

¹ Dr Jerzy Kowalewski jest metodykiem w Centrum Nauczania Języka i Kultury Polskiej w Drohobyczu.

względem umiejscowienia w strukturze uczelni, jak i poziomu kształcenia (Skalska 2002). Jadwiga Kowalikowa pisała: „*Byłoby źle, gdyby studia te istniały poza ową strukturą, na prawach kierunku nietypowego, oferującego wiedzę spreparowaną, łatwiejszą, skromniejszą, ograniczoną, uproszczoną. Studenci cudzoziemscy sprzeciwiają się przystosowywaniu i przykrawianiu. Nie chcą małej polonistyki, małego kulturoznawstwa itp. Oferta uczelni musi być przez nich odczuwana nie jako gorsza, lecz inna, jedyna w swoim rodzaju*”. Autorka pisała też o potrzebie wzięcia pod uwagę nie tylko potrzeb zaspokojenia wymagań przyjeżdżających studentów (klientów), ale też polskiego interesu: studia polskie mają służyć promocji polskiej kultury, przełamywaniu niekorzystnych stereotypów o Polsce, po prostu promocji Polski (Kowalikowa 2000). W rzeczywistości realizacja idei studiów polskich napotyka na różnego rodzaju trudności. Częścią jakiej większej całości mogą być roczne studia polskie na poziomie A1? Z kolei studenci z wyższych poziomów chcą wyjeżdżać z Polski z indeksami (nie tylko punktami), zawierającymi zaliczenia „poważniejszych” kursów niż „czytanie” lub „pisanie” z zajęć językowych, kursem „warsztaty teatralne” albo „redagowanie gazетки”.

Idea studiów polskich ma też jeszcze jeden zasadniczy minus – odchodzi od całościowego ujęcia polskiej kultury, nawet języka polskiego, na rzecz poszczególnych sprawności. Takie kawałkowanie rzeczywistości, poza absurdami występującymi przy nauczaniu początkujących, prowadzi też do zbędnego wartościowania – ważna jest np. gramatyka, mniej ważne czytanie, nieważna kultura zepchnięta gdzieś do zajęć dodatkowych i nieobowiązkowych. Można to wytłumaczyć chęcią dopasowania się do standardów światowych, tak by zagraniczne uniwersytety uznawały zaliczenia zajęć swoich studentów w Polsce. Czy jednak sytuacja, o której pisze Grażyna Zarzycka (chwaląc ideę studiów polskich), że „*Nauczanie w Polsce jest usługą i od tego, jak ona zostanie wykonana, zależy liczba przyszłych słuchaczy klientów*” (Zarzycka 2002), jest sytuacją nas zadowolającą? Jaka jest ranga kursów dodatkowych? Czy można mówić o jakichkolwiek wymaganiach wobec studentów (zaliczeniach), jeśli będą to zajęcia dodatkowe? A przecież zdecydowana większość obecnych

uczestników lektoratów języka polskiego jako obcego w ogóle nie uczestniczy w tego typu zajęciach, ponieważ np. szkoły językowe poza systemem uniwersyteckim ich nie oferują.

Konieczna wydaje się zmiana nastawienia do nauczania kultury: z pozycji dodatkowej na pozycję stałej części kursu. Można też się zastanowić, czy kultura nie może być trzonem kursu – jak to zakłada program kulturowy, który mógłby być oferowany jako program alternatywny.

Wydawać się może, że miejscem szczególnym dla kultury polskiej powinny być polonistyki zagraniczne, jednak także tu napotykamy na szereg trudności. J. Kowalikowa pisze, że takie polonistyczne lektoraty powinny się różnić od „*wzwykłych*” lektoratów „*propolonistycznym*” względnie „*okołopolonistycznym*” programem (Kowalikowa 2002). Taki „*polonistyczny lektorat*” daje nie tylko prawo, ale również nakłada na lektora obowiązek połączenia języka z szeroko rozumianą kulturą. W rzeczywistości rzadko tak się dzieje.

Jak odnieść się do różnic między polonistami wykształconymi w Polsce, a tymi z polonistyk zagranicznych? Choć spotkamy się z wieloma głosami „*doceniającymi*” inne optyki, oryginalne spojrzenie na polską literaturę, to jednak nieprzystawalność obu rodzajów polonistyk jest bezsporna. Owe polonistyki najczęściej kształcą literacko (na poziomie porównywalnym co najwyżej z programem polskiego liceum) z pominięciem komunikacyjnej znajomości języka polskiego albo zmierzają w kierunku lektoratu czysto językowego. Kształcenie literackie omija zazwyczaj treści kulturowe niezwiązane z danym dziełem, jak też kontekst kulturowy samego dzieła. „*W naszym systemie studiów nie jesteśmy w stanie wykształcić filologa, który na starcie, a więc bezpośrednio po ukończeniu naszego uniwersytetu mógłby stawać na równi z filologiem polonistą wykształconym w Polsce. Zadaniem lektora to m.in. zmniejszenie tej różnicy*” (Kryżan-Stanojević 1992). Nie jest to tylko kwestia tego, ile jest w stanie wytrzymać zagraniczny student z programu polskiej polonistyki, ale raczej wyboru podejścia. Jeżeli chodzi o to, by studenta „*nie przestraszyć i nie zniechęcić do dalszych studiów, a jednocześnie wyposażyć w niezbędną wiedzę (...)*” (Grossman 1992), to warto się zastanowić, czy właśnie studia polskie nie są remedium na

te trudności. I czy wobec tego nie można by się pokusić o pewne uściślenie programowe takich studiów, by polonista zagraniczny był porównywalny z polskim – jeśli nie absolwentem studiów magisterskich, to może licencjackich lub chociaż maturzystą z humanistycznego liceum.

■ Inwentarze funkcjonalne, katalogi intencjonalne, bałagan pojęciowy – czyli nieco o potrzebie uściślenia terminów

Nawet tradycyjne nauczanie kultury przy okazji nauczania języka już na wstępie napotyka na zasadniczą trudność definicyjną. Wynika ona nawet nie z definiowania kultury, ale z niedookreślenia jej części składowych. Spotkać można terminy: socjokultura, socjolingwistyka, lingwakultura, realia polskie, inwentarz funkcjonalny i wiele innych.

Gdy w roku 1993 wydano *Programy nauczania języka polskiego jako obcego* (Programy 1993), we wstępie do nich pisano o potrzebie badań nad językiem (!), które odpowiedziałyby na pytanie, czego uczyć. Próbą odpowiedzi były prace naukowe nad słownictwem języka polskiego w latach 80. i następnie prace Komisji Ekspertów (przedstawiciele 10 ośrodków akademickich w Polsce uczących języka polskiego jako obcego) w ówczesnym Instytucie Polonijnym UJ. Początkowo komisja zajmowała się słownictwem i gramatyką, „później jednak postanowiono rozszerzyć rozważania i zająć się programem tematycznym i pojęciowo-intencjonalnym” (ibidem, s. 8). Ten ostatni, enigmatyczny nieco termin, to, jak można przeczytać dalej: „sposoby wyrażania pojęć i intencji oraz zachowań językowych w różnych sytuacjach i w odniesieniu do różnych tematów” (ibidem, s. 12) lub „reguły użycia języka w komunikacji” (ibidem, s. 123). Byłaby to więc socjolingwistyka jako część szerszej socjokultury. Obok niej pojawia się też pojęcie kultury w ogóle: „Uczymy bowiem języka mówionego, czyli mówienia po polsku, ale uczymy języka, który ma stanowić nie tylko narzędzie codziennej komunikacji, lecz także klucz do całej kultury tworzonej w języku polskim” (ibidem, s. 14). W omawianym tomie znajdują się dwa programy: jeden

autorstwa Władysława Miodunki nosi tytuł *Program gramatyczno-syntaktyczny w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (Miodunka 1993), drugi to *Inwentarz intencjonalno-pojęciowy i tematyczny do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym (progowym)* autorstwa Waldemara Martyniuka (Martyniuk 1993). Podstawą pierwszego jest w zasadzie metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, ale i w nim w ostatnich punktach ostatniego poziomu nauczania znajdziemy elementy socjokultury: normy językowe, „typ kontaktu między nadawcą a odbiorcą”, wreszcie styl jednostki (s. 122). Drugi natomiast opiera się na podejściu komunikacyjnym i lekcje prowadzone według niego mają uczyć „zachowania się w danym języku” (s. 123). Autor definiuje tytułowy inwentarz funkcjonalno-pojęciowy jako „kategorie funkcjonalno-pojęciowe, które uczący się powinien umieć wyrazić w języku obcym” (s. 123) i podaje przykłady: udzielanie i zasięganie informacji, wyrażanie postaw intelektualnych, emocjonalnych, moralnych, stereotypy towarzyskie, wyrażanie funkcji działania (s. 124). Konkretny inwentarz został podzielony na osiem kategorii: kontakty społeczne, przebieg rozmowy, przekazywanie informacji, obietnica, oferta, zajmowanie stanowiska, uczucia i nastroje, wzywianie do mówienia/działania lub do ich zaniechania, wypowiedzenia ogólne (s. 129-130). Każda z kategorii zawiera od 4 do 10 podpunktów, które następnie zostały opatrzone przykładami. Tak opracowane inwentarze stały się podstawą dalszych prac (gdy metoda komunikacyjna zdobyła powszechne uznanie i akceptację). Toteż zarówno pierwowzór, jak i jego kolejne modyfikacje cechują się dużym stopniem ogólności: wiemy, czego uczyć, ale nie wiemy, w jakiej formie i ile z danego zagadnienia. Nie ma też mowy o socjokulturze, czyli socjalnym (społecznym) tle kulturowym danego aktu mowy. Weźmy na przykład punkt 1.6 *Składanie życzeń z grupy Kontakty społeczne*. Rozwinięcie tego punktu to przykłady językowych zwrotów od „Smacznego!” przez „Na zdrowie!” po „Z okazji imienin/urodzin/świąt życzę pani wszystkiego najlepszego” (s. 132). A przecież socjokultura to zagadnienia: komu życzyć, czego życzyć (np. pieniędzy nie wypada...), jak życzyć (np. komu można wysłać SMS, przy dzieleniu się

opłatkiem należy stać), jak się zachować podczas życzeń (np. wymogi stroju i zachowania); realia polskie (jak, kiedy i czego życzą sobie Polacy). Oczywiście zagadnienia socjokulturowe nie są tu zabronione, wręcz przeciwnie – są one zaprogramowane w formie odlektorskiego komentarza lub uwzględniającego je tekstu w podręczniku, dialogu, symulacji na lekcji itd. Podobnie jest w przypadku inwentarza tematycznego, w którym tematy typu *Koszty mieszkania, czysze, opłaty zakładają* w sposób oczywisty poznanie polskich realiów – w rozwinięciu tego tematu autor sugeruje nawet hasło „*spółdzielnia mieszkaniowa*” obok „*rachunków za gaz/prąd/wodę/ogrzewanie/telefon*” (s. 157). Mogłoby tak być, gdyby istniały również uznane inwentarze socjokulturowe, do których można by się było odwołać. Jak dotąd takich inwentarzy nie ma, a program kulturowy jest pierwszą tego typu nieśmiałą próbą wskazania sposobu realizacji poszczególnych aktów mowy w zgodzie z polską tradycją. Lektor więc może, ale nie musi uczyć socjokultury, i może, ale nie musi zapoznawać z realiami polskimi.

W połowie lat 90. nastąpił przełom w myśleniu o nauczaniu kultury jako obcej. Stało się tak za sprawą prac Rady Europy nad nauczaniem interkulturowym. Choć również były one dalekie od precyzyjnego dookreślenia używanych pojęć, to jednak natchnęły wielu teoretyków i praktyków do własnych prób definiowania części składowych kultury. Hanna Komorowska w 1996 roku podzieliła kompetencję interkulturową na *savoir-être* (umiejętność pozbycia się postaw etnocentrycznych), *savoir-apprendre* (umiejętność poznawania i analizowania nowych zjawisk kulturowych, w tym tradycji, zachowań i przekonań innych grup etnicznych), *savoir* (wiedzę o tych zjawiskach i zachowaniach, w tym elementarną wiedzę kulturoznawczą: geografia, historia, gospodarka, sztuka), wreszcie *savoir-faire* (umiejętność odpowiedniego zachowania się). O potrzebie uporządkowania pojęć świadczyć może też analiza pojęcia lingwakultura dokonana przez Grażynę Za-

rzycką. Autorka wymienia „*bogate pod względem znaczeniowym punkty lingwakultury*”, które uczący się polskiego cudzoziemiec powinien „*rozszyfrowywać*”. Wśród tych punktów znajdziemy zagadnienia socjokulturowe (socjolingwistyczne): Czy wypada rozmawiać o polityce, seksie itd.?, Jak należy rozumieć pożegnanie: „*To cześć, dzwoniemy się niedługo*”? Czy wypada zapytać, ile dana osoba zarabia, w jakim jest wieku, gdzie pracuje, z jakiego środowiska pochodzi, co robiła w czasie wojny?, a także pozajęzykowe: Czy wypada jeść rybę nożem i widelcem?, Czy można wlać sobie następny kieliszek alkoholu?, Czy wypada nałożyć sobie następną porcję? Jak dużą?, Jak długo powinna trwać pierwsza wizyta? itd. Przykłady te są przyporządkowane do czterech kategorii: 1) Sposoby prowadzenia konwersacji z picią przeciwną służące nawiązaniu, podtrzymaniu i intensyfikacji wzajemnych relacji, 2) Sposoby prowadzenia konwersacji i zachowywanie się przy stole, 3) Drażliwe tematy i pytania, których poruszania i zadawania należy unikać, 4) Sposoby składania wizyt. Osobno występuje kategoria dotycząca realiów: dokonywanie opłat za gaz, elektryczność i czynsz. Jest też kategoria, do której należą różnorodne zagadnienia: Zakupy, wizyta u lekarza, spotkanie biznesowe.

Spróbujmy dookreślić granice znaczeniowe poszczególnych pojęć.

- Socjokultura – umiejętność odpowiedniego (adekwatnego i taktownego – kulturalnego) zachowania się wśród Polaków, zarówno językowego (socjolingwistyka), jak i przede wszystkim pozajęzykowego, w tym zaniechania działania (!). Przez adekwatność należy rozumieć trafne i skuteczne (fortunne) odnalezienie się w danej sytuacji komunikacyjnej w celu wykonania zadania, by osiągnąć założony cel².
- Realia polskie – wiedza o Polsce, fakty z dziedziny geografii, historii, socjologii, biologii, botaniki, ale też życia codziennego (np. potrawy, system komunikacji, sfera handlu, ceny,

²E. T. Hall wprowadza termin *ramy sytuacyjnej*, w której wyszczególnia: dialekty sytuacyjne, akcesoria materialne, osobowości sytuacyjne, wzory zachowań, które pojawiają się w rozpoznanych układach, odpowiadające specyficznym sytuacjom. Rama sytuacyjna byłaby najmniejszą samodzielną jednostką kultury, którą można by analizować, nauczyć i przekazać potomności jako całkowitą jedność: *Poza kulturą* (2001), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 131.

opłaty) itd. Znajomość tych realiów wpływa pośrednio na zachowanie, dotyczy przede wszystkim sfery wiedzy.

- Kultura – jest to znajomość kultury Polski sensu stricto, czyli wiedza o literaturze, sztuce, współczesnym życiu kulturalnym, folklorze, zwyczajach i obyczajach polskich, religii (religiach) oraz zachowaniach kulturowych Polaków.

■ **Certyfikacja a boczny tor kultury**

W roku 1999 rozpoczęła działalność Komisja ds. Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego MEN. Miała ona przygotować egzaminy certyfikatowe z języka polskiego według standardów europejskich, opracowywanych przez Radę Europy. Komisja powołała do istnienia Grupę Roboczą ds. Testów Certyfikatowych, która między innymi przygotowywała część egzaminu pod roboczą nazwą *Kanon wiedzy o Polsce*. Interesujący nas temat kultury był poruszany w materiałach roboczych grupy 4/1999 i 4/2000. Zarówno w projekcie (4/1999), jak i wersji końcowej (4/2000) w skład kompetencji socjokulturowej wchodzi „kanon wiedzy kulturowej”. Kanon ten przygotowany na trzy poziomy cechuje się dużym stopniem ogólności, np. „sławni Polacy – wymienić i scharakteryzować ogólnie przynajmniej trzech”. Ile student na poziomie progowym ma wiedzieć o lanym poniedziałku i Wilanowie? Na poziomie średnim ogólnym miały obowiązywać „wszystkie elementy poziomu progowego rozszerzone z trzech do pięciu”. Były też wymagania niejasne, np. „podać etymologię nazwy Polska”, lub mogące być źródłem anegdota: „określić w przybliżeniu czas trwania (...) III RP”. Poziom zaawansowany miał być rozszerzony w stosunku do poprzednich o daty, czas trwania, nowe pojęcia i charakterystykę zjawisk, a nawet opis mapy. Wersja końcowa uporządkowała treść projektu, w zasadzie jednak nie zmieniła systemu i idei. Największym zaskoczeniem jest budzący niezrozumienie brak „kompetencji socjokulturowej” na poziomach progowym i średnim ogólnym. Pojawia się ona dopiero dla poziomu zaawansowanego, ale w swej treści zawiera zagadnienia elementarne, np. wręczanie kwiatów albo podawanie ręki.

Katalog ten zresztą miesza zachowania socjokulturowe z wiedzą realizowaną, np. „najważniejsze grupy i partie polityczne” są w jednym katalogu z „całowaniem w policzek na pożegnanie”.

Na podstawie tych materiałów opracowano w 2001 roku kolejny projekt: *Opis poziomów zaawansowania dla potrzeb certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego*. Projekt. Zakładał on jeszcze istnienie oddzielnej części egzaminu sprawdzającej wiedzę o Polsce. Każdy poziom zaawansowania miał też zawierać, obok „Wiedzy o Polsce” („kanon wiedzy kulturowej dla każdego poziomu”) także „Kompetencję socjokulturową” („zagadnienia językowej kompetencji socjokulturowej dla wszystkich poziomów”) (s. 10). Jak jednak mówi autor wstępu W. Martyniuk, „opis niniejszy nie jest ani ostateczny, ani kompletny. Brakuje w nim jeszcze np. pełniejszego opisu kompetencji socjokulturowej (...)” (s. 7). I rzeczywiście brakuje. Pojawia się, wbrew zapowiedzi, podobnie jak w materiałach roboczych, dopiero dla poziomu zaawansowanego (s. 38) i obejmuje tematy z poziomów na pewno niższych, jak np. relacje rodzinne, relacje formalne i nieformalne, całowanie w rękę, podawanie ręki, całowanie w policzek na pożegnanie, strój wizytowy i formalny itd. Trzeba też zauważyć, że podane tu zagadnienia w niewielkim stopniu należą do socjokultury, są to raczej realia polskie, które w Projekcie nie są nigdzie ujęte osobno i stanowią również część katalogu tematycznego *Kanonu wiedzy o Polsce*.

Kanon ten był, jako efekt daleko idących kompromisów, wielce niezadowolający, ale jednak był. Mógł on być podstawą do uzasadnionego wprowadzania tematów z owego kanonu do programów nauczania, podręczników i poszczególnych lekcji. Jednak część wiedzy o Polsce nie została wprowadzona do egzaminu. Postawiło to zagadnienia kulturowe poza nawiasem tego, co ważne, jako dodatek do nauczania języka, co lektorów miłośników polskiej kultury stawia w wielce niezręcznej sytuacji konieczności uzasadniania tego typu tematów. A argumenty praktyczne trudno znaleźć, zwłaszcza że coraz częściej kursy będą prowadzone „pod egzamin”.

W zamian wiedza socjokulturowa, kulturowa i realizowana miały być testowane przy okazji testowania innych sprawności. W praktyce tak się

nie dzieje, choć oczywiście jest to możliwe. Treści kulturowe zostały wpisane w testowanie poszczególnych sprawności, a przyszedł zdający może o tym przeczytać w *Standardach wymagań egzaminacyjnych*. I tak: w wymaganiach ogólnych dla poziomu podstawowego (B1, s. 16) przeczytamy, że „zdający powinien” rozumieć „intencje (...) dotyczące tematów związanych z życiem codziennym (...)”, umieć posługiwać się językiem „w polskich realiach”, „umieć posługiwać się odmianą oficjalną i nieoficjalną języka polskiego odpowiednio do sytuacji”, „znać najważniejsze konwencje socjokulturowe stosowane w komunikacji w języku polskim”. Jednak w „wykazie funkcji i pojęć językowych dla poziomu podstawowego” (s. 23) jest napisane, że „zdający powinien rozumieć i umieć wyrażać (...) funkcje i pojęcia językowe”, nie został więc uwzględniony aspekt socjokultury. Już tu widać pewną niemożność pogodzenia ognia komunikacji (w celu wykonania zadania) z wodą wykonania go „elegancko”, kulturalnie, z taktem i w zgodzie z polską konwencją. Jeżeli na przykład zdający egzamin ustny na poziomie C2 będzie do komisji mówił „wiesz”, to można to traktować jako zakłócenie stylu, a więc błąd językowy, pomijając zupełnie aspekt socjokulturowy. Jako część socjokultury należy również, moim zdaniem, traktować znajomość całych zwrotów związanych z życiem codziennym, takimi sytuacjami komunikacyjnymi, jak zamawianie obiadu w restauracji, kupowanie biletu, rozmowa telefoniczna, umówienie się na spotkanie. Jeżeli te przykładowe sytuacje potraktować tylko jako zadania do wykonania (jak to się dzieje przy lansowanej ostatnio metodzie zadaniowej), to można je wykonać skutecznie (akt mowy będzie fortunny), ale poza przyjętą w języku polskim konwencją.

W *Wykazie tematycznym* dla poziomu podstawowego (s. 24-26) znajdują się natomiast tematy, które zakładają prezentację polskich realiów, choć nie zostało to wprost napisane. Teoretycznie więc student może mówić (pisać) o mieszkaniach, hotelach, kosztach związanych z mieszkaniem, czynszem, opłatach, zabytkach, atrakcjach turystycznych, a nawet warunkach życia i poziomie życia poza polskimi realiami na podstawie danych z własnego kraju lub po prostu fantazji. Według wielu opinii należy to zrozumieć, wszak wielu zdających egzamin poza Polską nigdy w Polsce nie

było lub nawet nigdy nie uczestniczyło w zajęciach z języka polskiego, nie można więc, w założeniach egzaminów certyfikatowych, wymagać od nich wiedzy realioznawczej – wystarczy, że mówią po polsku. Wydawać by się jednak mogło, że w egzaminach na wyższych poziomach powinno się więcej wymagać, zwłaszcza że w zamierzeniach mają one być bramą do studiów w Polsce lub pracy w prestiżowych zawodach.

Dla poziomu B2 w *Wymaganiach ogólnych* przeczytamy (s. 32), że zdający powinni „znać większość konwencji socjokulturowych, stosowanych w komunikacji w języku polskim”. W wymaganiach dotyczących sprawności mówienia przeczytamy, że „powinni umieć prowadzić swobodną rozmowę z jednym lub kilkoma rodzimymi użytkownikami języka polskiego” (s. 38). Jednak w części ustnej egzaminu nie ma możliwości wykazania się wiedzą socjokulturową, bo komunikacja nie jest egzaminowana. W rzeczywistości wielu studentów grup wyższych zna język polski z domu lub uczyło się go samodzielnie, albo przeszli kurs metodą gramatyczną i nie znają podstawowych konwencji komunikacyjnych – nie umieją poprawnie kupić chleba, złożyć życzeń, powitać księdza na ulicy, zamówić obiadu, rozmawiać przez telefon. Bez problemu jednak zdają egzamin B2, dyskutując na abstrakcyjne tematy, rozumiejąc ze słuchu i pisząc wypracowania, wybierając poprawne formy gramatyczne. W *Wykazie tematycznym* dla B2 (s. 41) pojawiają się już tematy, które po prostu trzeba poznać: cudzoziemiec wśród Polaków – stereotypy, rachunki za mieszkanie, rynek mieszkaniowy w Polsce: wynajmowanie lokalu, rodzaje własności lokalowej, bank, poczta, edukacja: systemy edukacji, rodzaje szkół, kierunki studiów, stopnie naukowe i administracyjne, system szkolnictwa w Polsce, egzaminy, testy, rynek pracy, prawo pracy, urlop, renty, emerytury, bezrobocie, zasiłki, reklamacje, przepisy i zwyczaje kulinarne. W osobnym punkcie ujęte są tradycje, zwyczaje i święta – uroczystości rodzinne, kościelne i państwowe, zwyczaje ogólnopolskie. Są też tematy wymagające znajomości polskiego tła, religii i obyczajów, choć oczywiście można też wypowiadać się poza tym tłem. Jest to jednak tylko szczytna idea, która niestety nie ma odbicia w konkretnych przeprowadzonych do tej pory

egzaminach. Pytania są tak układane, żeby student był w stanie wypowiedzieć się, nie znając tych realiów, choć oczywiście byłaby okazja od pisania pozdrowień i listów z Polski, przez formy użytkowe (skargi, reklamacje, podania, pochwały) po porównywanie i argumentację. Wiedza ta mogłaby być testowana też przy okazji rozumienia tekstów, które dotyczyłyby Polski. Warto też zauważyć, że to zaledwie 28 w stosunku do przewidzianych dla B2 117 tematów ogólnych.

Dla poziomu C2 przewidziano już pełną znajomość konwencji socjokulturowych (s. 47), jednak zapis ten jest całkowicie martwy w przypadku stosowanych testów. W Wykazie tematycznym (s. 54) jedynie jeden punkt odnosi się wprost do wiedzy kulturowej o Polsce: „tradycje, zwyczaje, święta, w tym: uroczystości rodzinne, religijne, państwowe – porównywanie ich obchodów w Polsce i w innych krajach”, reszta pytań może, ale nie musi dotyczyć realiów polskich. Najczęściej też nie dotyczy.

Co zatem można zrobić? Powrót do idei egzaminów certyfikatowych z kultury polskiej wydaje się słuszny, istniałyby one jednak obok dotychczasowych egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego. Byłaby to swego rodzaju „matura dla cudzoziemców”. Kryteria takiego egzaminu, standardy wymagań i zakres wiedzy (kanon) jest, jak się wydaje, możliwy do stworzenia przez zespół specjalistów zajmujących się z jednej strony nauczaniem języka polskiego jako obcego, z drugiej związanych z takimi dziedzinami wiedzy, jak historia, geografia i literatura polska. Kanon taki powinien być powiązany z programem szkoły polskiej, ale też uwzględniać minimum kulturowe średnio wykształconego Polaka, powinien być oparty nie na wiedzy encyklopedycznej, ale na praktycznej umiejętności zachowania (dla wszystkich poziomów) oraz rozumienia odniesień, aluzji, odwołań kulturowych występujących we współczesnej Polsce. Opracowywanie kanonu, wymagań oraz samych egzaminów powinno być oparte na uściślonych i dookreślonych pojęciach.

Czy te oczy mogą kłamać?

Polemika z Piotrem Garncarkiem

Za podstawę rozważań nad tym tematem przyjmuję pierwszą książkę, która stawiała sobie

za cel całościowe ujęcie tematu, tzn. czy uczyć, czego uczyć i jak uczyć cudzoziemców kultury polskiej (s. 30) – chodzi o *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców* Piotra Garncarka. Choć pozycja to już nienowa, a sam autor rozwijał wielokrotnie temat w wielu referatach i swej ostatniej książce *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, to jednak trzon założeń, które są już widoczne w tej pierwszej książce, pozostał bez zmian. Skupię się nad trzema odpowiedziami autora na postawione w pracy pytania: tak – uczyć, ale nie wedle ustalonego kanonu („Z góry bowiem zakładam, że w przeciwieństwie do struktur językowych minimum takie [kulturowe] nie istnieje”, s. 6); uczyć tak, jak lektorowi w duszy gra, jeśli chodzi o treści i metody; uczyć tego, czego chcą się uczyć cudzoziemcy. Od razu też polemizuję:

- uczyć według określonego kanonu,
- uczyć z dobranymi do kanonu odpowiednimi i nowoczesnymi metodami,
- uczyć tego, co jest istotne dla polskiej kultury, odpowiedzialnie i pozytywnie przedstawia Polskę w świecie i Polaków na tle innych narodów; w drugiej dopiero kolejności brać pod uwagę preferencje samych studentów.

Choć omawiana praca ma już przeszło 10 lat i wiele się zmieniło w polskiej glottodydaktyce i w poglądach samego autora, to jednak myśli w niej zawarte, a rzucone często mimochodem, stanowią doskonały punkt wyjścia do w pełni już aktualnych rozważań.

I tak na przykład znajdziemy myśl o „budowaniu Polaka portretu własnego”, tak by była to wizja „na eksport” i była ona odbierana pozytywnie przez cudzoziemców. Portret ten mamy budować z „cech i wzorów zachowań, które subiektywnie uważamy za swoje – charakterystyczne, przystające do naszej kultury. W ślad za tym nie podąża jednak pełna świadomość zakresu wartości, jakimi operujemy” (s. 17). Choć ów portret ma wynikać z „regularności zachowań” i ma mieć, jako charakter narodowy, „sens społeczny” zarezerwowany dla zbiorowości (s. 18), to jednak autor nie odrzuca dużej dozy subiektywizmu. Mówi o „penetracji polskiej duszy”, która powinna doprowadzić (ale nie doprowadziła) do wiedzy, jacy jesteśmy (s. 20). Czy rzeczywiście chodzi o refleksję, z której mają wynikać fakty, czy raczej o poznanie faktów

poprzez refleksję? P. Garncarek przyjął pozycję, której jest wierny do dziś – próbuje patrzeć na polską kulturę tytułowymi „oczami cudzoziemców”. Postawa taka musi prowadzić do zdrowego pewnie dystansu, lecz także do konsekwentnej redukcji treści kulturowych wynikającej z jednej strony z chęci uczynienia zadość oczekiwaniom studentów, z drugiej z chęci uniknięcia śmieszności, przy czym śmieszność ta ma wynikać *a priori* z polskiego patriotyzmu, patosu, narodowych cech (odczytywanych jednoznacznie jako wady) oraz polskiej religijności. Stanowisko takie świetnie sprawdzające się w literaturze (Prus, Gombrowicz), nie do końca jednak zasługuje na pochwałę u glottodydaktyka, zwłaszcza jeśli ma on wpływ na piszących programy, podręczniki i na lektorów. Kultury polskiej nie można traktować jako luźnego zbioru klocków, z których zawsze (w formie zabawy) można zbudować (!) odpowiedni „portret”. Stoimy raczej przed faktami, które należy opisać. Do opisu faktów zaś ludzkość wypracowała pewne metody. Polskość jako realny byt można opisać. Jej obraz wyłania się z wielu doświadczeń (fenomenów), które, choć subiektywne, prowadzą do obiektywnej prawdy, wynikającej właśnie z wielości subiektywnych sądów. P. Garncarek ukazuje kilka takich fenomenów polskości. Wymienia choćby silnie zakorzenioną postawę „swoj-obcy”, przeświadczenie o własnej niedoskonałości i wpisany w dzieje fatalizm (s. 21), przekonanie o polskiej wartości (nazywa to patologią), pojęcie przedmurza chrześcijaństwa, mesjanizmu narodu, tendencji do kreowania własnego wizerunku. Byłyby to też wspólnie uznawane i dziedziczone wartości i wzory. Podsumowuje jednak próby uchwycenia takich i innych fenomenów i zapisu ich w formie definicji jako „pokusę” (s. 22). Cudzoziemcy nie są zainteresowani całą prawdą. Nasza – uczących – rola polega na pomaganiu w doświadczaniu pewnych tylko fenomenów. Doświadczenie to jest z natury subiektywne (oraz wyrażone w obcym sobie najczęściej języku) i nie jest naszą rolą go prostować, nawet jeśli będzie błędne, można co najwyżej zachęcić do poznania kolejnych fenomenów, które będą krokiem ku prawdzie. Niestety, w obecnie dostępnych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego, szczególnie nowych, do-

minuje obraz Polaka – Europejczyka, Polski – kraju w Europie. Są konstruowane w tym celu nieprawdopodobne w realiach polskich życiorysy, modele rodzin, przeciętne polskie domy, stosunki rodzinne, życie dnia codziennego, a szczególnie niedziel i świąt.

Cenną częścią pracy P. Garncarka są rozważania nad związkiem języka i kultury. Autor pisze, że język jest elementem kultury (s. 26), „*wykroczył poza swoje funkcje komunikacyjne i poznawcze i zaczął być traktowany (podobnie jak religia katolicka) jako swoisty symbol trwania i ciągłości bytu narodowego, jego specyfiki i oryginalności*” (s. 27). Jeżeli traktować język na równi z innymi elementami kultury, to dziwić może odmienne zgoła podejście do jego nauczania. Zasadniczo bowiem, nawet przy powszechnym podejściu komunikacyjnym, uczy się jakiejś jego ustabilizowanej wersji, rejestrów oficjalnego (formalnego) i nieoficjalnego (nieformalnego) języka, co sprowadza się do odmiany literackiej i potocznej. Jest to jednak pewien model (stereotyp), bo język żyje i trudno określić jasną granicę między tymi odmianami oraz zdefiniować dziś odmianę literacką. Z potocznej zaś usuwane są wszelkie wulgaryzmy, jakże powszechne we wspomnianym wyżej „życiu”. Dlaczego więc powszechnie akceptowalna wierność stereotypom w nauczaniu języka budzi niechęć, gdy chodzi o obyczajowość i socjokulturę? Dlaczego założenie, że uczący się muszą akceptować nasz język taki, jaki jest, nawet muszą się nauczyć form nieużywanych w komunikacji, nie sprawdza się w odniesieniu do kultury? Dlaczego wstydliva (?) jest polska religijność i prowincjonalność, a nie budzi zastrzeżeń równie „nieeuropejska” forma pan/pani?

Autor pisze dalej o konieczności nauczania języka w powiązaniu z kulturą, „*wzajemnego tłumaczenia kultury poprzez język i języka poprzez kulturę*” (s. 28). Dziś, gdy nauczanie socjokultury i realiów polskich nie budzi wątpliwości, zdania takie nie wydają się zbyt odkrywcze. Same jednak relacje języka i kultury, ich zakres i treść nie zostały dotąd zdefiniowane, a w praktyce co chwila napotykać na problemy niechcianych kontekstów kulturowych. Owe niepopularne pola to religia, religijność, praktyki religijne, historia, a szczególnie to, co w niej poważne i mające odmienne prawdy. A język (po-

dobnie jak pozostałe fenomeny kultury) jest głęboko w owych polach zanurzony: jak zwracać się do księdza, osób duchownych, jak świętować bez kontekstu religijnego, jak mówić o Niemcach z czasów II wojny, by nie urazić ich potomków, czy śpiewać tylko trzy pierwsze zwrotki *Płynie Wisła*, jak ominąć Jana Pawła II i ks. Twardowskiego? Początki języka polskiego to pieśni religijne, kazania i przekłady *Biblii*, dla wielu – niestety.

Na koniec rozważań nad pracą P. Gamcarka chciałbym się zatrzymać nad omówionym przez niego tematem religii w polskiej kulturze. Jest to jeden z trudniejszych tematów w relacjach lektor–student i najczęściej jest pomijany, co zresztą autor zauważa, pisząc, że podręczniki „nie podejmują tematu” (s. 91). Jednak, konsekwentnie patrząc oczami cudzoziemców, autor zauważa, że „odbierani (...) jesteśmy (...) jako naród religijny” i wynika to z oglądu rzeczywistości polskiej niedzieli i świąt (s. 91). Wedle ankiet po Solidarności jesteśmy identyfikowani z Kościołem (s. 91). Również polskiej kultury nie sposób odczytywać bez kontekstu religijnego, z którego najczęściej wyrasta przez afirmację lub dialog. Autor konstatuje, że właśnie w religii należy szukać wskazówek dotyczących mentalności i charakteru Polaków. Trudno się z tym nie zgodzić. Dlaczego zatem można odczuć tak powszechny brak tematów religijnych? Czy chodzi o świadome unikanie niewygodnego tematu, czy indywidualne niechęci i uprzedzenia piszących podręczniki? Dominuje koncepcja technicznego nauczania języka polskiego, nastawiona na efekt, dobre samopoczucie klienta, kompatybilność z technikami nauczania języków europejskich, daleka jednak od polskiego ducha. „Prawdziwa obcość języka obcego tkwi bowiem nie w jego strukturach, lecz w zwyczajach, mentalności, logice, rzeczywistości” – to znów P. Gamcarek (s. 114).

Mam nadzieję, że poruszone tu tematy studiów polskich, egzaminów certyfikatowych z kultury polskiej, bałaganu terminologicznego dotyczącego sfery kulturowej oraz punktu widzenia na nauczanie polskiej kultury, przyczynią się do zmagania błogostanu i pozwolą powrócić do merytorycznej i twórczej dyskusji na temat nauczania kultury polskiej. Efektem tej dyskusji być może będzie możliwość tworzenia odmiennych od dotych-

czasowych koncepcji jej nauczania (np. program kulturowy), opartych na odmiennych założeniach aksjologicznych i wyznaczających inne cele.

Bibliografia

- Gamcarek P. (1997), *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*. Warszawa: DiG.
- Grossman E. (1992), *Historia literatury czy literatura? Problemy nauczania dziewiętnastowiecznej literatury polskiej studentów obcokrajowców na poziomie średnio zaawansowanym*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców” 4, Łódź: Uniwersytet Łódzki, s. 216.
- Komorowska H. (1996), *Nowe tendencje w pracach programowych Rady Europy. Koncepcja celów nauczania języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2, s. 109.
- Kowalikowa J. (1992), *Składniki polonistycznego kształcenia cudzoziemców w nauczaniu języka polskiego na uniwersytecie zagranicznym*, „Acta...”, dz. cyt., 4, s. 173.
- Kowalikowa J. (2000), *Studia polskie – problemy modelowania i dydaktyki*, „Przegląd Polonijny” 1, s. 36.
- Kryżan-Stanojević B. (1992), „Gry językowe” w nauczaniu języka obcego na studiach filologicznych, „Acta...” 4, dz. cyt., s. 89.
- Martyniuk W. (1993), *Inwentarz intencjonalno-pojęciowy i tematyczny do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym (progowym)*, w: „Programy...”, dz. cyt., s. 123.
- Michowicz J. (1987), *Główne ogniwa dydaktyczne w procesie nauczania języka polskiego jako obcego*, w: „Kształcenie polonistyczne cudzoziemców. Studia i materiały”, red. J. Mączyński, J. Michowicz, Łódź: Uniwersytet Łódzki, s. 24.
- Miodunka W. (1993), *Program gramatyczno-syntaktyczny w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: „Programy...”, dz. cyt., s. 106.
- Opis poziomów kompetencji językowej dla potrzeb certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego (2000)*, Materiały robocze nr 4/2000, Komisja ds. Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego MEN, Warszawa: MEN.
- Opis poziomów zaawansowania dla potrzeb certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Projekt (2001)*, red. W. Martyniuk, Komisja ds. Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego MEN, Warszawa: MEN.
- Państwowe Egzaminy Certyfikatowe z Języka Polskiego jako Obcego. Standardy wymagań egzaminacyjnych (2003)*, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, Warszawa: MENiS.
- Programy nauczania języka polskiego jako obcego*. Opracowane przez Komisję Ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej pod redakcją W. Miodunki (1993), Kraków: UJ, IP.
- Projekt opisu poziomów kompetencji językowej dla potrzeb certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego (1999)*, Materiały robocze nr 4/1999, Komisja ds. Certyfika-

- cji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego MEN, Warszawa: MEN.
- Rokicki J. (2000), *Globalizacja, regionalizm i „obcokrajowców uczenie Polski”*, „Przegląd Polonijny” 1, s. 7.
- Skalska A. (2002), *Sprawozdanie z konferencji „Obcokrajowców uczenie Polski”*, Kraków, 29 czerwca 1999, w: „Acta...” 12, dz. cyt., s. 119.

- Zarzycka G. (2000), *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Łódź: Wydawnictwo UŁ, s. 48.
- Zarzycka G. (2002), *Jak w Krakowie chrząszcz brzmi w trzcinie*, „Acta...” 12, dz. cyt., s. 146.

(sierpień 2008)

Małgorzata Molska¹
Warszawa



Nauczyciel w potrzasku – uwięzieni w kryteriach oceniań

Les grilles font toujours des prisonniers, que ce soit dans les prisons ou dans les idées!

Henri Laborit, biolog

Wielowątkowość pojęcia ewaluacji

Pisząc o ocenianiu osiągnięć uczniów na lekcjach języka francuskiego, warto nawiązać do słów Henri Laborita, słynnego francuskiego fizyka, biologa, pisarza i filozofa, stanowiących motto do poniższych rozważań. Zdanie, choć tak wymowne w języku francuskim² nie jest zupełnie jednoznaczne i przetłumaczalne na język polski.

Ramy, narzucone kryteria lub inne wytyczne czynią z nas niewolników, więźniów, podobnie jak mury więzienia ograniczają wolność umieszczonych w nim osób.

Nie trzeba uzasadniać stwierdzenia, że ocenianie jest chyba najtrudniejszym elementem procesu nauczania. Przyzna to każdy nauczyciel borykający się na co dzień z dylematami natury zarówno psychologicznej, jak i społecznej. Ocenianie dla jednych jest źródłem wątpliwości i nieustannych pytań: Czy oceniając jestem sprawiedliwy? Czy nie skrzywdzę ucznia? Dla innych pozostaje ono najlepszym sposobem

na wprowadzenie porządku i dyscypliny w klasie. W ocenianiu kryje się jednak o wiele więcej pułapek.

Można zadać sobie pytanie, czy zawód nauczyciela to tylko sztywne przestrzeganie zasad, podporządkowanie się wewnętrznym i zewnętrznym regulacjom, ścisłe skoncentrowanie się na twardych procedurach. Dla tych, którzy na tak postawione pytanie odpowiadają „tak”, ocena staje się głównym narzędziem pracy. Matematycznym zliczeniem punktów. Uczeń natomiast figuruje na liście jedynie jako taki lub inny wynik, który w zależności od końcowego rezultatu klasyfikuje go na wysokiej bądź niskiej pozycji w klasowym rankingu.

Ocenianie jest jednym z niezbędnych elementów całego procesu nauczania i uczenia się. Wymaga się, aby było rzetelne (*solide*), wiarygodne (*fiable*), trafne (*valide*) i rzeczywiste (*réelle*). W praktyce wymaga to ogromnego i świadomego zaangażowania ze strony nauczyciela.

W pracy nad technikami sprawdzania i oceniania, po odpowiedzeniu sobie na podstawowe

¹ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół nr 53 w Warszawie oraz doktorantką w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

² „Kraty czynią więźniów niezależnie od tego, czy znajdują się w więzieniach, czy w myślach” (tłum. autorki). Francuski wyraz „grille” oznacza bowiem zarówno kraty w sensie ogrodzenia, jak i wszelkiego typu tabelaryczne zestawienia (http://www.pedagogpsy.eu/evaluation_bonicehl.html).

pytania: *co chcę sprawdzić, dlaczego chcę to sprawdzić i w jaki sposób to sprawdzę*, każdy nauczyciel jest zobowiązany opracować kryteria oceniania, m.in. dopuszczalności i niedopuszczalności pozytywnego zaliczenia.

Odwołując się do filozofii, już u Arystotelesa możemy dostrzec, że człowiek ma dwa rodzaje cech: esencjalne i akcydentalne. Co w przełożeniu na język dydaktyki i oceniania możemy rozumieć następująco: uczniowi do zaliczenia pewnego materiału można dać kryteria konieczne (esencjalne), których wypełnienie jest niezbędne do uzyskania pozytywnej oceny. To ich zrealizowanie przypisuje ucznia do pewnej pozycji na skali osiągnięć uczniów. Nadaje mu pewną wartość. Natomiast cechy dodatkowe ucznia (akcydentalne) – jak płeć, sposób zachowania, a nawet ubiór – według sztywnych ram oceniania nie powinny wpływać na ocenę ucznia (Mizak 2005).

Niestety prawda leży gdzie indziej. Wymyka się poza narzucone ramy. Kryteria przypadkowe (akcydentalne) wpływają na ocenę w tej samej, mniejszej bądź większej mierze, w zależności od formy sprawdzającej wiedzę ucznia, jak kryteria konieczne określające poziom przyswojonej wiedzy. U H. Komorowskiej jest mowa o ograniczeniu oceniania w kategoriach intencji na rzecz oceniania w kategoriach przedmiotu (Komorowska 2002b).

W poszukiwaniu właściwych kryteriów oceniania

Zatem, czy ocena może być obiektywna? Czy sztywno określony system kryteriów może być gwarantem obiektywności dla ucznia?

W procesie oceniania nie wystarczy jedynie wyznaczenie kryteriów, trzeba je jeszcze odpowiednio zinterpretować. Nawet ten sam nauczyciel może ocenić to samo wypracowanie inaczej, jeżeli robi to w pewnym odstępnie czasowym.

Niejednolitość kryteriów oceniania i różnicowanie ich w zależności od ucznia jest kolejnym negatywnym zjawiskiem, które możemy dostrzec w naszych szkołach (Komorowska 2002b). Częste niestety jest inne ocenianie uczniów dobrych językowo i tych, których umiejętności są niewielkie.

Pułapki oceniania – kryteria

Żaden oceniający nauczyciel nie może zapomnieć o pułapkach oceniania. U C. Tagliante czytamy o tak zwanych efektach kontrastu, zmęczenia, faworyzowania, szoku, stereotypu i wielu innych (Tagliante 2005).

Na pytanie zatem, czy ocena może być obiektywna, odpowiedź twierdząca nie nasuwa się tak łatwo. W wartość oceny jest bowiem wpisany subiektywizm samego ocenającego, który zawsze jest pod mniejszym bądź większym wpływem ocenianego obiektu.

Czy istnieje zatem realne ryzyko, że im bardziej szczegółowe będą kryteria oceny, tym większe różnice pojawią się w ocenie prac i tym mniejsza będzie obiektywność oceny końcowej?

Eksperyment

Zastanawiając się nad tym zagadnieniem, pozwoliłam sobie zrobić małe doświadczenie w klasie, w której miałam lekcję zastępczą. Po wejściu do sali postawiłam na biurku krzesło, na którym zwykle siedzi nauczyciel prowadzący lekcję. Jest to krzesło niczym nieróżniące się od tych, na których zazwyczaj siedzą uczniowie.

Moim pierwszym pytaniem skierowanym do uczniów była prośba o ocenienie krzesła w skali od 1 do 10 bez narzucania im jakichkolwiek kryteriów. Dwie osoby oceniły je na 2 i 8 punktów, 5 osób na 7 punktów, 8 osób na 6. Dla 5 osób krzesło zasługiwało zarówno na 3, 4, jak i na 5 punktów. Tylko u jednej osoby krzesło uzyskało zaledwie 1 punkt, podobnie tylko jedna osoba przyznała mu aż 9 punktów. Nikt nie przyznał mu maksymalnej liczby punktów (patrz tabela 1). Przy dowolnym ocenianiu „na oko” otrzymałam aż 9 różnych ocen.

Następnie wspólnie opracowaliśmy kryteria oceny naszego krzesła, na które składały się: funkcjonalność i komfort siedzenia. Wtedy poprosiłam o ocenę tego samego krzesła w skali od 1 do 10, biorąc pod uwagę narzucone kryteria. Wynikiem było aż 6 różnych ocen.

Za trzecim razem do ustalonych kryteriów dorzuciłam jeszcze estetykę i materiał, z którego owo krzesło zostało wykonane. Podczas oceniania tego samego krzesła uczniowie musieli już przestrzegać 4 kryteriów. Wynikiem było aż 9 różnych ocen (patrz tabela 1).

Punktacja w skali od 1 do 10	Punktacja w zależności od liczby osób (próba badawcza: 34 osoby)		
	Brak narzuconych kryteriów.	2 kryteria: • funkcjonalność, • komfort.	4 kryteria: • funkcjonalność, • komfort, • estetyka, • materiał.
1	1	0	0
2	2	0	1
3	5	0	2
4	5	5	3
5	5	7	6
6	8	8	6
7	5	8	5
8	2	4	2
9	1	2	3
10	0	0	6

Tabela 1. Wyniki uzyskane podczas eksperymentu.

Na 34 osoby, jedynie dwie dokonały takiej samej oceny krzesła w trzech próbach. Dla 14 osób ocena tego samego krzesła była podobna przy dwóch podejściach, a 18 osób na 34 za każdym razem przyznało temu samemu krzesłu inną ocenę.

Na rozbieżność ocen wpływa zatem liczba narzuconych kryteriów. Pomimo iż ocenie podlegało wciąż to samo krzesło, dla 32 osób oceny nie były takie same. Im więcej narzuconych kryteriów, tym większa rozbieżność w ocenach.

Przy próbie z dwoma kryteriami rozbieżność ocen wahała się od 4 do 9 punktów (6). Przy ponownym ocenianiu, biorącym pod uwagę cztery kryteria, rozbieżność ocen była większa: od 2 do 10 (9).

W pierwszym podejściu, gdzie nie były narzucone żadne kryteria oceny, rozbieżność ocen jest podobna do trzeciej próby: od 1 do 9 (9).

Niebezpiecznym dla obiektywizmu oceny jest zarówno brak kryteriów i tzw. ocenianie na oko, jak również zbyt sztywne i liczne ograniczenia i uzależnienie oceny od kryteriów.

Godne uwagi jest również to, że przy ocenianiu bezkryterialnym mamy tendencję do zaniżania oceny w przeciwieństwie do próby przy czterech kryteriach, gdzie ocenę maksymalną 10 punktów przyznało aż sześć osób.

Z powyższego doświadczenia wyciągnęłam następujące wnioski: szczegółowość i liczebność kryteriów w ocenianiu wcale nie gwarantuje jednolitości ocen. Co więcej, przyczynia się do zaistnienia większych rozbieżności w ocenie. Zatem także w dydaktyce zasada złotego środka również znajduje zastosowanie.

Na tak grząskim gruncie, jakim jest ocenianie, nie można zapomnieć o kilku bardzo istotnych rzeczach: bezwzględnie nie można dać się opętać wszechobecnym kryteriom i zapomnieć o tym, jak ważny jest nierozzerwalny wpływ oceniającego na przedmiot oceniany i jaką wagę ma interakcja między nimi.

☒ Problematyka oceniania kształtującego

Mowa tu o świadomej ocenie i świadomym ocenianiu, które coraz częściej stają się tematem rozważań dydaktyków. Otóż, tak jak uczeń nie jest jedynie zbiorem punktów, tak nauczyciel nie jest urzędnikiem ani księgowym uwiecznionym w sztywnych ramach definicyjnych oceniania i liczenia punktów.

W konstruktywizmie widzimy światełko nadziei, jest nim ocenianie kształtujące (OK), którego ramy nie zniewalają uczniów ani nauczycieli. Określają jedynie pewne strategiczne punkty odniesienia, dzięki którym nauczyciel w miarę swobodnie dowodzi nauczaniem, a uczeń świadomie odpowiada za uczenie się.

Jak sama nazwa nurtu wskazuje, nauczanie jest procesem, który przyczynia się do konstruowania wiedzy u uczniów. Jest to niczym wznoszenie domu – nie powiecie się, jeżeli budownicy nie będą mieli odpowiedniego planu budowy. W tym przypadku twórcami są oczywiście nauczyciele, ale również, a może zwłaszcza, sami uczniowie.

O ocenianiu kształtującym wiele już napisano, było ono tematem niejednej debaty. Jego koncepcja została po raz pierwszy wprowadzona w 1971 roku przez Blooma, Hastingsa i Maddausa, a w Polsce jego niepodważalne atuty odkryto na początku lat 90. Niemniej jednak ważne powinno być przeniesienie ciężaru dyskusji nad ocenianiem kształtującym z ogólnych zasad na bardziej konkretne rozumienie zmian, które mogą się po-

jawić po wprowadzeniu podejścia kształtującego w procesie nauczania.

Niestety, liczba publikacji na temat oceniania kształtującego nie idzie w parze z rozprzestrzenieniem się tej koncepcji w polskim szkolnictwie. A szkoda. Gdzie leży przyczyna? Co stoi na przeszkodzie wprowadzeniu tej idei do praktyki, w realia polskiej szkoły? Powodów jest wiele. Często leżą one niestety po stronie systemu szkolnictwa, polityki edukacyjnej, sceptycznego podejścia edukatorów, nauczycieli, ale także samych uczniów i ich rodziców.

Na stronie Centrum Edukacji Obywatelskiej (www.ceo.org.pl) znajdują się liczne informacje dotyczące oceniania kształtującego. Oprócz cennych materiałów, informacji o kursach doszkalających dla nauczycieli są też nie mniej interesujące fora internetowe, na których nauczyciele dzielą się swoimi spostrzeżeniami dotyczącymi wprowadzenia oceniania kształtującego do ich codziennej pracy.

Do niektórych „wad” oceniania kształtującego należą: czasochłonność pisania komentarzy w formie informacji zwrotnej, pracochłonność przygotowania się do lekcji i ustalenie celów, kryteriów oceniania i pytań kluczowych. Nie można zapominać, że tak nowatorskie metody, jakie proponuje nam ta koncepcja, wymagają dużego nakładu pracy ze strony nauczyciela, wyrobienia pewnych nawyków, a niewątpliwie jest to proces czasochłonny. Często zmniejszenie liczby ocen cząstkowych powoduje niezadowolenie rodziców. Są oni bowiem przyzwyczajeni do tradycyjnej formy oceniania, tj. do regularnie otrzymywanych przez ich dzieci ocen, i brakuje im zaufania do nauczyciela. Są też opinie, że wprowadzenie oceniania kształtującego do szkoły powinno być poprzedzone odpowiednim przygotowaniem właśnie samych rodziców. Wiadomo, że to oni mają największy wpływ na uczniów. Zmiana myślenia rodziców to zmiana mentalności uczniów, a co za tym idzie, duże szanse na powodzenie oceniania kształtującego w szkole. Nauczenie uczniów oceny koleżeńskej i samooceny to kolejne etapy tego typu oceniania, które wymagają ogromnego wysiłku ze strony nauczyciela. Niewątpliwie przełamanie barier istniejących wśród uczniów jest czasami bardzo trudne i czasochłonne. Ale warto!

Wnioski

Ocenianie zawsze będzie trudne. Trudność ta wynika zarówno ze złożoności ocenianych zjawisk, jak i ich postrzegania przez nas. Są jednak pewne zasady, których przestrzeganie pomaga nam, nauczycielom, zmniejszyć ten trud. Nowatorskie metody, do których należy m.in. ocenianie kształtujące, to pomoc dla nauczycieli uwięzionych w matematycznych systemach punktowania i umieszczania uczniów na odpowiednim miejscu w rankingu klasowym.

Jak już wspomniałam, nauczyciel jest tylko człowiekiem. Dlatego w ocenianiu nigdy nie uwolni się od subiektywizmu. Nasza ocena to jedynie przybliżona ewaluacja, obiektywizm jawi się jako niedościgniony ideał. Kiedy mowa jest o ocenie jednego człowieka przez drugiego, staje się ona namacalna tylko dzięki kryteriom oceniania. Takie świadome ustalenie struktury narzędzia pomiaru, za pomocą którego nauczyciel może ocenić ucznia, jest niezbędne w dydaktyce, niemniej jednak ma zarówno dobre, jak i złe strony (Niemierko 1999).

Planowanie jest siłą, gdyż nauczyciel wie, co dokładnie i zwłaszcza jak ma sprawdzić i ocenić. Niebezpieczne jest wtedy, kiedy „magiczne” tabele kryteriów, pomagające nauczycielowi skupić się na określonych zagadnieniach podlegających ocenie, przestają pełnić swoją rolę. Powodują wręcz oddalenie się od trafności oceny, zabijając spontaniczność i kreatywność ucznia.

Powiedzenie: „Planuj, żeby dobrze oceniać”, jest prawdą (Czetwertyńska 2005). Od siebie dodam jedynie: planuj z głową, gdyż ocena w dzienniku jest czymś więcej niż tylko notą pozwalającą umiejscowić ucznia w rankingu klasowym.

Bibliografia

- Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., Wiliam D. (2006), *Jak oceniać, aby uczyć*, tłum. J. Dutkiewicz, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Czetwertyńska G. (2005), *Informacja zwrotna, czyli dialog ucznia z nauczycielem*, „Języki Obce w Szkole” 6/2005 *O ocenianiu*, Warszawa: CODN, s. 20-22.
- Coming to terms with classroom assessment (2007), „Journal of Advanced Academics”, vol. 18(3), s. 402-423.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003), Warszawa: Rada Europy, CODN.

Formative classroom assessment using cooperative groups: Vygotsky and random assignment (2003), „Journal of Instructional Psychology”, vol. 30(3), s. 216-219; „Gazeta Szkolna” (2007), s. 10-11 (364/365).

Komorowska H. (2002a), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola-ocenywanie-testowanie*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Komorowska H. (2002b), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Mizak M. (2005), *Filozofia i ocenianie: Platon, Arystoteles, Wittgenstein i nauczyciel języka obcego*, „Języki Obce

w Szkole” 6/2005 *O ocenianiu*, Warszawa: CODN, s. 8-11.

Niemierko B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa: WSiP.

Sterna D. (2006), *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Tagliante C. (2005), *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris: CLE international.

Tyszka T. (1999), *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, Gdańsk: GWP.

(lipca 2008)

Programy, egzaminy, raporty, informacje

Paweł Poszytek¹
Warszawa



Nowości w unijnej polityce językowej i co z nich wynika dla Polski

Ostatnie lata przyniosły kilka nowości związanych z promowaniem i rozwijaniem uczenia się języków obcych. Stało się tak za sprawą wydzielenia problematyki nauczania języków i przydzielenia jej jednemu komisarzowi Unii Europejskiej. Stało się to po przyjęciu Rumunii i Bułgarii do Unii Europejskiej i oddaniu teki spraw związanych z językami, rumuńskiemu politykowi Leonardowi Orbanowi.

Zanim jednak przedstawię to nowe podejście, przypomnę szerszy kontekst, nie tylko europejski, w którym jest zakorzeniona europejska polityka językowa. Jest on dobrze zdefiniowany i opisany w raporcie sporządzonym dla UNESCO przez Międzynarodową Komisję do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa – *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* (Delors 1996). Raport ten między innymi porządkuje pewne pojęcia, dużo wcześniej opisywane przez badaczy, które są kluczowe również dla dalszej dyskusji na temat nauczania języków obcych. Nauczanie to, jak również politykę je kształtującą, należy rozpatrywać w odniesieniu do:

- koncepcji uczenia się przez całe życie,
- podziału edukacji na obszar *formalny*, *pozaformalny* i *nieformalny* (tzw. edukacja *incydentalna*) oraz
- umiejętności posługiwania się językiem wyodrębnionej jako jedna z kompetencji kluczowych.

Raport J. Delorsa mówi, że „koncepcja edukacji przez całe życie ... wykracza poza tradycyjny podział na edukację wstępną i ustawiczną” (Delors 1996:17). Edukacja przez całe życie odbywa się nie tylko na poszczególnych etapach związanych z wiekiem uczącego się, ale również jest realizowana we wszystkich aspektach jego życia. Wiąże się to nieodłącznie z pojęciem edukacji *formalnej*, *pozaformalnej* i *nieformalnej*. Pierwsza z nich, czyli edukacja *formalna*, jest realizowana w szkole i na uczelni wyższej, a mówiąc inaczej – w trakcie formalnego cyklu kształcenia. Druga z nich, czyli edukacja *pozaformalna*, odbywa się w trakcie uzupełnienia wiedzy, na przykład dokształcania zawodowego lub też podjęcia innych dodatkowych form kształcenia. Jeśli chodzi o uczenie się

¹ Dr Paweł Poszytek jest dyrektorem programu „Uczenie się przez całe życie” w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w Warszawie.

języków, najlepszymi przykładami tego typu edukacji jest nauka języka obcego w prywatnej szkole językowej lub nauka organizowana przez pracodawcę w zakładzie pracy. Oczywiście w wyniku takiej edukacji jest możliwe uzyskanie formalnego potwierdzenia nabytych kompetencji, jednak ze względu na uzupełniający charakter traktuje się taką edukację jako *pozaformalną*. Natomiast trzeci wymiar edukacji, nazywany *nieformalnym*, realizuje się praktycznie na co dzień, często nieświadomie. Stale bowiem uczymy się, choć nie zawsze wiemy, że właśnie w danym momencie nabywamy, rozwijamy i na trwałe modyfikujemy nasze kompetencje. Świetnym przykładem takiej edukacji jest współpraca międzynarodowa uczniów, którzy realizując projekty partnerskie, na przykład w programie *Comenius* lub *eTwinning*, porozumiewają się ze sobą bezpośrednio lub za pomocą elektronicznych narzędzi komunikacyjnych, takich jak: email, czat i forum dyskusyjne. Głównym celem uczniów jest wymiana informacji o sobie, swoich środowiskach lokalnych, swoich zainteresowaniach, a język obcy jest tylko narzędziem do tej komunikacji, a nie celem bezpośredniej nauki. Uczniowie komunikują się ze swoimi rówieśnikami posiadającymi podobne kompetencje językowe, rozmawiają na interesujące ich tematy bez stresu szkolnego i w tempie oraz czasie dla nich dogodnym. Wykorzystują dostępne im środki językowe, a deficyty gramatyczne lub leksykalne nie stanowią dla nich większych barier. Taka komunikacja językowa ma zupełnie inny wymiar niż ta podejmowana w trakcie formalnych lekcji i ma tę zaletę, że jest naturalna, motywująca i utrwala konkretnie zachowania językowe. Uczniowie uczą się przy okazji realizowania innych zadań.

Na koniec części wstępnej tego artykułu trzeba zwrócić uwagę na to, że obok znajomości języka ojczystego, alfabetyzmu matematycznego, przedsiębiorczości, kompetencji interkulturowej, personalnej, umiejętności uczenia się oraz wykorzystywania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych Komisja Europejska identyfikuje umiejętność posługiwania się językiem obcym jako kompetencję kluczową, niezbędną do funkcjonowania we współczesnym świecie i na współczesnym rynku pracy.

Wyjaśnwszy kontekst, przejdźmy do omówienia tego, co wyznacza unijną politykę językową. W ostatnich paru latach, a w szczególności w trakcie realizacji procesu lizbońskiego, należy zwrócić uwagę na następujące dokumenty:

- Plan działań na lata 2004-2006: *Promowanie uczenia się i języków obcych i językowej różnorodności* (Komisja Europejska 2004),
- Komunikat Komisji Europejskiej do Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomicznego-Społecznego oraz Komitetu Regionów: *Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności z dnia 22/11/2005*,
- Raport Końcowy Grupy Wysokiego Szczebla ds. Wielojęzyczności (Komisja Europejska 2007),
- Propozycje Grupy Inteltektualistów ds. Dialogu Międzykulturowego utworzonej z inicjatywy Komisji Europejskiej: *Zbawienne wyzwanie: w jaki sposób wielość języków mogłaby skonsolidować Europę* (Amin Maalouf 2008),
- Komunikat Komisji Europejskiej do Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomicznego-Społecznego oraz Komitetu Regionów: *Wielojęzyczność: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie z dnia 18/09/2008*.

Pierwsze dwa dokumenty wyznaczyły główne kierunki zainteresowania europejskich decydentów i są one nadal priorytetowe w europejskiej polityce językowej. Dotyczą one następujących kwestii:

- standardu 2+1, czyli nauki dwóch języków obcych i bardzo dobrego opanowania języka ojczystego w trakcie edukacji formalnej,
- zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego (CLIL/EMILE),
- certyfikacji umiejętności językowych według kryteriów zawartych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*,
- wczesnego rozpoczynania edukacji językowej,
- efektywniejszego kształcenia nauczycieli.

W ostatnich paru latach Polska wprowadza reformy w obszarze nauczania języków obcych odwołujące się do rekomendacji i postulatów Komisji Europejskiej. Mam tu na myśli głównie plany związane z wprowadzeniem zewnętrznego egzaminu językowego na końcu edukacji gimnazjalnej oraz obniżenie wieku obowiązkowej nauki pierwszego i drugiego języka obcego.

Warto jeszcze przypomnieć, że wyżej wspomniany Komunikat Komisji Europejskiej z 2005 r. zapowiadał wprowadzenie wskaźnika biegłości językowej, będącego ogólnoeuropejskim badaniem kompetencji językowych uczniów na koniec okresu edukacyjnego, oznaczanego zgodnie z klasyfikacją OECD jako ISCED 2², czyli w przypadku Polski pod koniec gimnazjum. Przygotowania do tego badania są już bardzo zaawansowane, a samo badanie odbędzie się po raz pierwszy w roku 2011 również i w Polsce. Będzie ono przeprowadzone w sposób podobny do badań PISA.

Raport Końcowy Grupy Wysokiego Szczebla ds. Wielojęzyczności, o którym była mowa wyżej, eksponuje dodatkowo jeszcze dwa bardzo ważne zagadnienia: języki w biznesie oraz języki a media. Pierwsze zagadnienie odwołuje się do tego, jak ważna jest edukacja *pozaformalna*, natomiast drugie jest doskonałą egzemplifikacją tego, jak edukacja *nieformalna* może dopełniać edukację *formalną* oraz wzbogacić cały proces kształcenia i doskonalenia językowego.

Na zlecenie Komisji Europejskiej przeprowadzono badanie ELAN, które miało na celu sprawdzenie, na ile ważne są kompetencje językowe w prowadzeniu działalności gospodarczej. Badanie to wykazało, że europejskie firmy tracą ok. 12 proc. możliwości biznesowych z powodu nieodpowiednich kompetencji językowych swoich pracowników. Choć nie jestem ekonomistą, wydaje mi się, że tak wielki procent utraty możliwości biznesowych może skutecznie wykluczyć firmę z rynku europejskiego lub światowego. W świetle tego badania każda firma o aspiracjach przynajmniej europejskich musi zadbać o rozwój językowy swoich pracowników w formie doksztalcenia według jasno opracowanej strategii szkoleń i potrzeb danej firmy. Niestety, w Polsce nie prowadzi się rozległych badań na temat tego, jak polskie firmy rozwiązują te problemy, stąd słaba jest nasza wiedza na ten temat.

Bardzo ciekawym zagadnieniem stają się języki obce w mediach. Ekspertki Komisji Europejskiej widzą wielkie, niewykorzystane w całości możliwości promowania i zachęcania obywateli UE do podejmowania nauki języków obcych przez

różnego typu media. Podawane przykłady dobrej praktyki w tej mierze to działalność telewizyjnej stacji ARTE, która promuje wielojęzyczność oraz fiński *reality show*, w którym uczestnicy, walcząc o główną nagrodę, rywalizowali wykonując różne zadania językowe. W Polsce wiele gazet drukuje lekcje języka angielskiego, teksty do czytania i testy. Dołącza do swoich wydań płyty z różnymi nagraniami – lekcjami, słownikami. W radiu często można usłyszeć lekcje językowe, wiadomości podawane w różnych językach, czasem audycje. Są to jednak często inicjatywy, będące częścią jakiejś kampanii komercyjnej danej redakcji, a z jedynej, jak dotąd, społecznej akcji ogólnokrajowej podjętej przez „Dziennik”, by zastąpić dubbing filmów napisami i emitowania ich w oryginalnych wersjach językowych, niestety niewiele wynikało.

Kolejnym kluczowym dokumentem definiującym europejską politykę językową jest wymieniony wyżej Raport Intelktualistów ds. Dialogu Międzykulturowego zatytułowany *Zbawienne wyzwanie: w jaki sposób wielość języków mogłaby skonsolidować Europę*. Zupełnie nowym elementem, jaki się tu pojawia, jest pojęcie tzw. *przybranego języka własnego* – *personal adoptive language*. Pojęcie to odwołuje się do opisanego wyżej standardu 2+1 w nieco zmodyfikowanej wersji. Standard ten jest bardzo trudny do osiągnięcia przez wiele krajów europejskich. Również w Polsce, co wiemy z doświadczenia, osiągnięcie przez ucznia jako takiej biegłości komunikacyjnej przynajmniej w jednym języku obcym jest już sporym sukcesem, mimo iż uczniowie uczą się dwóch języków obcych. Nie odbiegamy w tym względzie od wielu krajów unijnych. Nie mówiąc już o tym, że wiele krajów, w tym Polska, najchętniej zamieniłoby standard 2+1 na standard 1+1+1, czyli język ojczysty, język angielski oraz inny język obcy (jeśli starczy czasu i ochoty), co jest w pełni zrozumiałe, bo przecież angielski dla naszych dzieci to między innymi szansa na lepsze zatrudnienie w przyszłości. Dlatego też, jak miemam, ze względu na wielką niechęć Komisji Europejskiej do języka angielskiego, wymyślono pojęcie *przybranego języka własnego*, które ma na celu rozwiązać dychotomię

² ISCED to skrót od International Standard Classification of Education (Międzynarodowa Klasyfikacja Kształcenia).

między interesami niektórych krajów a wizjami Komisji Europejskiej. W ten sposób rekomenduje się z jednej strony zdobycie kompetencji w jednym z języków globalnych – tu mieści się z oczywistych powodów również język angielski – natomiast z drugiej strony zachęca się uczących się języków obcych, aby „przybrali” sobie jakiś jeszcze jeden język obcy. Mają się go uczyć w takim zakresie, jaki wyda im się potrzebny (rozwijając kompetencje cząstkowe), ale w sposób pogłębiony o znajomość kultury kraju, w którym jest ten język używany. Wybór ten ma być powiązany z potrzebami osób uczących się lub zainteresowaniem danym krajem i językiem, albo też z powodów zawodowych i kontaktów biznesowych. Za przykład podaje się tu dość specyficzny przypadek Josepha Conrada, dla którego językiem ojczystym był język polski, językiem komunikacji międzynarodowej był język francuski, a *przybranym językiem własnym* był język angielski, w którym nasz rodak pisał. Cała idea *przybranego języka własnego* jest dość piękna i poetycka, ale chyba jeszcze długo nie do zastosowania i osiągnięcia w europejskich systemach edukacyjnych.

Ostatnim osiągnięciem Komisji Europejskiej w kształtowaniu europejskiej polityki językowej jest Komunikat z dnia 18/09/2008 do Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomicznego-Społecznego oraz Komitetu Regionów pod tytułem *Wielojęzyczność: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie*. Komunikat ten potwierdza stanowisko Unii w dążeniu do osiągnięcia omówionego już standardu 2 + 1, dowartościowania wszystkich języków przez promowanie różnojęzyczności, postrzegania procesu nabywania umiejętności językowych w ramach uczenia się przez całe życie oraz postrzegania tego procesu w kontekście potrzeb rynku pracy. Komunikat ten odnosi się również do roli mediów w promowaniu różnojęzyczności oraz, co cieszy najbardziej, do tego, jak ważne są unijne programy edukacyjne w rozwijaniu umiejętności posługiwania się językami obcymi.

Pozostaje jedynie pytanie, co z tego wszystkiego wynika dla naszego kraju. Uważam, że tak jak i w wielu innych krajach, po zachłyśnięciu się ideami *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* i *Europejskiego portfolio językowego*, które są praktycznymi narzędziami realizacji europejskiej

polityki językowej, wytworzyła się pewna próżnia i brak jest silniejszych bodźców do zmobilizowania sporych rzesz nauczycieli, aby promować różnojęzyczność i przekonywać o korzyściach płynących z uczenia się języków obcych. Dzieje się też tak dlatego, że mimo kilku ważnych reform, o których wspominałem wyżej, nie mamy w Polsce strategii językowej, na której stworzenie nalega Komisja Europejska. Brakuje nam też badań i pogłębionych analiz, które mogłyby być podstawą tworzenia takiej strategii. Mówiąc krótko, chyba jest już najwyższy czas na narodową całościową debatę o tym, jak powinno wyglądać kształcenie językowe w naszym kraju. Tym bardziej, że niektóre kraje europejskie nie tylko zaczęły tworzyć swoje strategie, ale i powołują instytucje lub ciała, których celem jest wspieranie wdrażania tych strategii. Tak jest w Norwegii, Luksemburgu, Austrii i w pewnym sensie również w Wielkiej Brytanii. Wydaje się, że i w Polsce powinien powstać na przykład Instytut Językowy lub Narodowe Centrum Językowe, które mogłoby:

- koordynować tworzenie i wdrażanie polityki językowej na zlecenie MEN i MNiSW lub też innych resortów,
- realizować europejskie projekty językowe w ramach ograniczonych konkursów wniosków ogłaszanych przez Komisję Europejską,
- realizować projekty z wykorzystaniem funduszy strukturalnych,
- opracowywać i wdrażać polskie systemu certyfikacji językowej dla języków obcych oraz akredytacji szkół językowych,
- koordynować badania związane z upowszechnieniem i jakością kształcenia językowego,
- koordynować działania związane z europejskim wskaźnikiem biegłości językowej.

Podsumowując – należy stwierdzić, że choć europejska polityka językowa chodzi czasami krętymi drogami, to jednak jest w niej wiele bardzo użytecznych dla nas wskazań. Jest to o tyle ważne, że problematyka ta dotyczy każdego – ucznia w szkole, studenta i osoby funkcjonującej na rynku pracy lub tej pracy poszukującej. Nie wspominając o seniorach, którym również będzie coraz trudniej poruszać się swobodnie we współczesnym świecie bez chociażby skromnych umiejętności językowych. Dlatego też zachęcam do refleksji i de-

baty na temat strategii, jaką nasz kraj powinien przyjąć w obszarze edukacji językowej.

Bibliografia:

- Delors J. (1996), *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, OECD.
 Komisja Europejska (2004) Plan działań na lata 2004-2006: *Promowanie uczenia się i języków obcych i językowej różnorodności*, Luksemburg.
 Komisja Europejska (22 listopad 2005) Komunikat Komisji Europejskiej do Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomicznego-Społecznego oraz Komitetu Regionów: *Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności*, Bruksela.

- Komisja Europejska (2007) *Raport Końcowy Grupy Wysokiego Szczebla ds. Wielojęzyczności*, Luksemburg.
 Komisja Europejska (18 wrzesień 2008) Komunikat Komisji Europejskiej do Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomicznego-Społecznego oraz Komitetu Regionów: *Wielojęzyczność: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie*, Bruksela.
 Maalouf A. (red.) (2008) Propozycje Grupy Intelktualistów ds. Dialogu Międzykulturowego utworzonej z inicjatywy Komisji Europejskiej: *Zbawienne wyzwanie: w jaki sposób wielość języków mogłaby skonsolidować Europę*, Komisja Europejska: Luksemburg.

(luty 2009)

Elżbieta Jendrych, Halina Wiśniewska¹
 Warszawa



O nauczaniu *Business English*

Nauczanie *Business English* trwa, jak się przyjmuje, od połowy lat 70., czyli około 40 lat. W tym czasie zmieniło się nastawienie ludzi do języka fachowego i chyba nie ma już osób, które kwestionują zasadność nauczania języka specjalistycznego. Co więcej, można dziś odnotować podział języka biznesowego na język promocji, handlu, zarządzania i finansów. Taka specjalizacja jest odzwierciedleniem coraz wyraźniejszych specyficznych potrzeb zawodowych lub sektorowych poszczególnych grup osób uczących się języka dla celów zawodowych.

Początkowo cele nauczania były nakierowane głównie na znajomość języka. Specjalistyczne słownictwo biznesowe oraz poprawność gramatyczna były zdecydowanym priorytetem w nauczaniu języka w latach 70. i 80. Wkrótce miało się jednak okazać, że poprawność językowa to nie wszystko. Przecież nawet osoby z wyższym wykształceniem posługujące się poprawnie językiem ojczystym, nie zawsze dobrze sobie radzą ze skutecznym komunikowaniem się. I tak

w połowie lat 80. w nauczaniu *Business English* wytworzyła się nowa potrzeba – kształcenie umiejętności komunikacyjnych pozwalających na dobre funkcjonowanie w typowych sytuacjach biznesowych, takich jak negocjacje, zebrania, obsługa klienta, prezentacje oraz rozmowy telefoniczne. Gramatyka, struktury, słownictwo, frazeologia i poprawność językowa zostały zastąpione umiejętnością skutecznej komunikacji. Często z pożytkiem dla tej ostatniej, ale ze szkoda dla pozostałych.

Skuteczność komunikowania się w sytuacjach biznesowych zależy od odpowiedniego doboru treści, od nadania wypowiedzi właściwej organizacji oraz w bardzo dużym stopniu od formy wypowiedzi i od sposobu jej transmisji. Rozmowa specjalistów dotycząca dowolnej sytuacji biznesowej wymaga więc czegoś więcej niż samej tylko poprawności językowej i znajomości odpowiedniego słownictwa. Zdaniem wielu ekspertów osoba popełniająca błędy językowe może jednocześnie wspaniale się porozumiewać ze współpracownikami.

¹ Elżbieta Jendrych jest kierownikiem Studiów Podyplomowych *Business English* i Centrum Języków Obcych w Akademii Leona Koźmińskiego w Warszawie, a Halina Wiśniewska jest kierownikiem Centrum Egzaminacyjno-Certyfikacyjnego LCCI i Pearson również w Akademii Leona Koźmińskiego w Warszawie.

kami. Partnerzy biznesowi świetnie ją rozumieją i potrafią się z nią komunikować bez zakłóceń, nie dlatego, że mówi poprawnym językiem, ale dlatego, że posiada umiejętność skutecznej komunikacji. Innymi słowy, odpowiednio dobiera treści, potrafi koncentrować się na rzeczach istotnych i umie nadać odpowiednią (tj. standardową dla danej sytuacji i jasną dla odbiorcy) strukturę swojej wypowiedzi. Wie, jak przekazać wiadomość odbiorcy w taki sposób, żeby właściwie odebrał intencje mówiącego i żeby nie było żadnych niejasności i zakłóceń w komunikacji.

Opisując zmiany w podejściu do nauczania *Business English*, należy bardzo wnikliwie zastanowić się nad ich celowością. Przede wszystkim, ucząc języka specjalistycznego, musimy pamiętać o potrzebach zawodowych uczącego się, które zmieniają się wraz ze zmianami środowiska biznesowego, w którym funkcjonuje obecnie albo będzie funkcjonować w przyszłości. Ważna jest też zmiana realiów wynikająca z nowych technologii i z procesów globalizacyjnych. Należy wziąć pod uwagę nowe zjawiska – wirtualne zespoły ludzi z całego świata, którzy, nigdy się nie spotykając, mają ze sobą współpracować nad określonym projektem. Ludzie ci są profesjonalistami, pochodzą z różnych kultur, mają różne hierarchie wartości, różnią się również osobowościami i umiejętnościami. Jak zbudować zespół z takich specjalistów? Kluczem jest posiadanie zdolności komunikacyjnych i stąd potrzeba przejścia od poprawności językowej do skutecznej komunikacji. Zresztą, nawiasem mówiąc, zdolności te od wieków pomagały w interesach. To, co uległo zmianie, to zakres działania, który przeszedł od wymiaru lokalnego do globalnego oraz nowe technologie komunikacyjne (głównie Internet i telefon komórkowy).

Pod koniec lat 90. procesy globalizacyjne były już bardzo zaawansowane. W centrum nauczania *Business English* byli więc ludzie pracujący w dużych światowych korporacjach i stojące przed nimi zadania. Do dobrej realizacji tych zadań była potrzebna wiedza o biznesie i odpowiednie cechy osobowości, np. elastyczność, otwartość, świadomość różnic kulturowych, to-

lerancja dla nich i umiejętność dostosowania się do zmieniającej się rzeczywistości ekonomicznej i biznesowej. Ponadto odpowiednia znajomość języka i skutecznego komunikowania się. Należy podkreślić, że właśnie wtedy aspekt kulturowy zaczął być uwzględniany w programach nauczania w szkołach biznesu. Obok nauki języka zaczęły pojawiać się takie przedmioty, jak: komunikacja w biznesie, kultura biznesu, różnice kulturowe w międzynarodowym biznesie i tym podobne. Wtedy właśnie stało się oczywiste, że poza poprawnością językową, znajomością specjalistycznego słownictwa zawodowego i umiejętnością skutecznej komunikacji szalenie istotne są tolerancja i zrozumienie różnic kulturowych, gdyż służą porozumieniu między partnerami biznesowymi i zapobiegają konfliktom.

Zdaniem Nicka Briegera², eksperta w nauczaniu języka biznesu, rozwijanie ponadprzeciętnej kompetencji językowej to koło następujących działań: planowanie zadań – realizacja zadań – postęp – planowanie nowych zadań i tak dalej. Krytyczne staje się więc coś więcej niż poprawność językowa i skuteczna komunikacja. W XXI wieku, w dobie rozwoju biznesu na skalę międzynarodową i rozkwitu globalizacji firmy koncentrują się na pozyskiwaniu ludzi zdolnych do spełniania konkretnych zadań. Zależy im na budowaniu właściwych relacji w miejscu pracy, tworzeniu sprawnych zespołów. Potrzebują ludzi zdolnych do realizacji coraz trudniejszych zadań w coraz bardziej konkurencyjnym środowisku biznesu.

Wyjście poza poprawność językową rozumianą jako opanowanie gramatyki, terminologii i frazeologii oraz poza sprawność komunikacyjną oznacza kształcenie również umiejętności biznesowych, takich jak na przykład: zarządzanie konfliktem, wyznaczanie ról i przyjmowanie odpowiedzialności, planowanie zasad pracy w zespole i organizowanie pracy, komunikowanie wspólnych celów oraz wyznaczanie nowych zadań. Aby osiągnąć sukces w międzynarodowym biznesie, trzeba rozumieć własną osobowość, znać swoje zalety i słabe strony, rozumieć osobowość tych, z którymi współpracujemy. Typy osobowości mają bowiem

²Nick Brieger (1997), *Teaching Business English Handbook*, York: York Associates.

duży związek z budowaniem zespołów, co zostało dobrze zbadane i udokumentowane. Sukces oznacza także, że trzeba nauczyć się wrażliwości na różnice międzykulturowe i ich odpowiedniego interpretowania, tak aby unikać konfliktu albo – co jeszcze trudniejsze – wykorzystać je dla dobra firmy. Trzeba także zdawać sobie sprawę z własnych uwarunkowań kulturowych, wartości i priorytetów. Tak więc, rozumienie siebie, wykorzystywanie swoich mocnych stron i umiejętności wyznaczania sobie coraz ambitniejszych zadań stają się niezbędnymi elementami w dzisiejszym świecie biznesu.

Można powiedzieć, że wraz z upływem lat od nauczania języka ogólnego przeszliśmy do nauczania języka specjalistycznego, a potem do uczenia sprawności komunikacyjnych łączących w sobie sprawności językowe z umiejętnościami społecznymi. Dzisiejsze, bardzo konkurencyjne środowisko globalnego biznesu skłania ponadto do kształcenia w sobie pożądanых cech, które pomogą maksymalnie skutecznie spełniać postawione zadania, czyli zwiększać naszą konkurencyjność na rynku pracy. Zdaniem Nicka Briegera efektywne wykorzystywanie języka przez ludzi biznesu stało się tak samo ważne, jak poprawność i płynność wypowiedzi. Jest to trudna umiejętność, składa się na nią dobra znajomość języka ogólnego i terminologii specjalistycznej, sprawność komunikacyjna, znajomość typowych struktur i stosownych form oraz tonu dla poszczególnych rodzajów wypowiedzi ustnych i pisemnych, służących porozumiewaniu się w sprawach zawodowych. Oczywiście znajomość etykiety biznesowej i kultury korporacyjnej oraz świadomość różnic kulturowych i tolerancja wobec odrębności kulturowej także zwiększają nasze szanse na dobre porozumiewanie się. Z językowymi umiejętnościami i ze znajomością kultury biznesu powinny oczywiście iść w parze umiejętności menedżerskie, elastyczność i dobra współpraca z zespołem, które mają także ogromne znaczenie dla dobrego i skutecznego porozumiewania się.

Kierunki w nauczaniu *Business English* w ostatnich 40 latach są wyraźnie widoczne w podręcznikach. Od podręczników nastawionych na poprawność językową, z dużą liczbą ćwiczeń leksykalnych i gramatycznych przeszliśmy do podręcz-

ników ukierunkowanych na kształcenie sprawności komunikacyjnych, głównie w zakresie języka mówionego. To, co widzimy ostatnio, to z jednej strony zorientowanie podręczników na rozwiązywanie zadań (*analysing facts and figures, interpreting data, task solving, dilemma and decision, case studies*) w symulowanych sytuacjach typowych dla biznesu. Podręczniki te, poza językiem i sprawnościami komunikacyjnymi, uczą analitycznego myślenia i podejmowania decyzji, a więc bardzo potrzebnych umiejętności biznesowych. Jednocześnie pojawia się coraz więcej podręczników poświęconych poprawnemu pod kątem formalnym i strukturalnym, z zastosowaniem odpowiedniego stylu i tonu, pisaniu tekstów biznesowych różnego typu (raporty, listy, maile, oświadczenia dla prasy, referencje, protokoły).

Na bardziej zaawansowanych poziomach nauczania widzimy obecnie tendencję do nauczania języka przez poszerzanie wiedzy specjalistycznej, tzw. *content and language integrated learning (CLIL)*. Staje się to coraz popularniejsze, gdyż studenci uczący się języka obcego jednocześnie uczą się języka specjalistycznego oraz poszerzają swoją wiedzę biznesową i kształcą umiejętności biznesowe. *Content learning* to wspaniały przykład dobrego wykorzystania czasu: lektorat daje okazję do poszerzenia lub utrwalenia wiedzy, do lepszego poznania procesów gospodarczych, do zapoznania się z nowym piśmiennictwem na temat zarządzania, ekonomii i finansów oraz, niejako przy okazji, na naukę języka i skutecznej komunikacji.

Zintegrowany sposób uczenia języka jest jednak ogromnym wyzwaniem dla nauczyciela, który musi znać podstawy zarządzania, ekonomii i finansów, aby móc stosować *content learning*. Nie może bać się autentycznych tekstów specjalistycznych ani dyskusji ze studentami, którzy studiując na wyższych latach, posiadają już sporą wiedzę w danej dziedzinie. Powtórzę jeszcze na koniec słowa Nicka Briegera jako hasło do rozważenia dla nauczycieli *Business English*: planowanie zadań – realizacja zadań – postęp – planowanie nowych zadań itd. Nowe zadania dla nauczycieli przychodzą co 10-12 lat, a w przyszłości mogą przychodzić nawet częściej.

(grudzień 2008)

Magdalena Kaleta-Kuzińska¹

Poznań



Aviation English – nowe wyzwanie

ICAO (International Civil Aviation Organization – Organizacja Międzynarodowego Lotnictwa Cywilnego) z uwagi na dużą liczbę zdarzeń, w których niedostateczna znajomość języka angielskiego wśród pilotów i kontrolerów ruchu lotniczego doprowadziła lub przyczyniła się do katastrof lotniczych, wprowadziła system sprawdzania stopnia znajomości języka angielskiego (jako języka komunikacji w międzynarodowej przestrzeni powietrznej) u osób z wymienionych specjalności lotniczych. Polska jako członek ICAO również jest zobowiązana do sprawdzenia, czy piloci i kontrolerzy ruchu lotniczego opanowali język angielski wystarczająco biegle, aby sprawnie nadawać i odbierać w nim komunikaty radiotelefoniczne. Za weryfikację poziomu znajomości języka angielskiego w Polsce jest odpowiedzialny Urząd Lotnictwa Cywilnego (ULC), który w kilku akredytowanych ośrodkach przeprowadza egzaminy² na podstawie licencjonowanych testów. Do marca 2011 roku wszyscy piloci³ muszą zdać taki egzamin w celu określenia poziomu biegłości językowej. Zgodnie z klasyfikacją ICAO:

- poziom 1-3 nie uprawniają do wykonywania operacji lotniczych w międzynarodowej przestrzeni powietrznej,
- poziom 4 (poziom operacyjny) uprawnia do wykonywania operacji lotniczych w międzynarodowej przestrzeni powietrznej, jednak osoba zaklasyfikowana na ten poziom musi poddać się ponownej weryfikacji znajomości języka w ciągu trzech lat,

- poziom 5 uprawnia do wykonywania operacji lotniczych w międzynarodowej przestrzeni powietrznej na sześć lat,

- poziom 6 daje uprawnienia do pracy w międzynarodowej przestrzeni lotniczej dożywotnio.

Procedura oceniania jest dość skomplikowana.

Każdą sprawność językową (słuchanie, mówienie, interakcję), a także znajomość i sposób użycia w mowie słownictwa specjalistycznego ocenia się osobno (według specjalnych wytycznych), a oceny cząstkowe wprowadza się do systemu, który generuje ocenę finalną. Sam egzamin nie należy do najłatwiejszych, głównie ze względu na swoją konstrukcję (niektóre zadania, np. słuchanie, mają limitowany czas udzielenia odpowiedzi, wymagają szybkiej reakcji i niemal przewidywania zawczasu możliwych rozwiązań; część sprawdzająca mówienie jest moderowana komputerowo i nagrywana). Wskutek tego w ciągu mijającego roku wzrosło zainteresowanie kursami i szkoleniami z języka angielskiego dla pilotów.

Stawia to przed nauczycielami języka angielskiego ogromne wyzwanie. Przede wszystkim dla osób, które nigdy wcześniej nie zetknęły się z terminologią *Aviation English*, niezmiernie trudne lub wręcz niemożliwe może się okazać prowadzenie tego typu kursów. Tak samo zresztą, jak z każdego innego ściśle specjalistycznego języka. Można bowiem śmiało zaliczyć *Aviation English* do ESP. Bez odpowiedniego przeszkolenia i zaznajomienia się nie tylko ze słownictwem, ale również z procedurami ruchu lotniczego nie jest możliwe

¹ Autorka jest wykładowcą Wydziału Neofilologii Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, tłumaczem przysięgłym i akredytowanym przy Urzędzie Lotnictwa Cywilnego egzaminatorem języka angielskiego według ICAO.

² Egzaminy dla pilotów zostały zakupione w ramach przetargu od Royal Melbourne Institute of Technology, zajmującego się m.in. szkoleniami personelu lotniczego.

³ Egzaminy dla pilotów są kodowane, nagrywane, przeprowadzane w obecności egzaminatora (*Interlocutor*), a sprawdzane przez dwóch niezależnych oceniających (*Raters*). Oceny ostatecznej i kwalifikacji na dany poziom dokonuje system, wyciągając średnią ważoną z poszczególnych składowych ocen każdej części testu, wprowadzonych przez oceniających. Kontrolerzy ruchu lotniczego zdają test nieco innego typu.

solidne przygotowanie kandydata do egzaminu według procedur ICAO. Pierwotnie zakładano, że egzamin będzie sprawdzać głównie poziom potocznego języka angielskiego, bo przecież proceduralny angielski miał być pilotom znany. Duża liczba tragicznych zdarzeń w ruchu powietrznym spowodowała, iż ostatecznie egzamin sprawdza użycie języka proceduralnego oraz potocznego w sytuacjach związanych z ruchem lotniczym. Nie ma więc pytań o hobby ani rodzinę, ale np. o zachowania w momencie znalezienia ładunku wybuchowego na pokładzie statku powietrznego. Dlatego nauczyciel, który decyduje się na przygotowanie kandydata do takiego egzaminu, sam powinien najpierw solidnie przygotować się z zakresu słownictwa i frazeologii, a także zapoznać się ze specjalistycznymi procedurami, dla których pewnego rodzaju sformułowania są charakterystyczne i zarezerwowane.

Jest to szczególnie ważne z uwagi na to, że do egzaminu w ULC będą przystępować nie tylko piloci liniowi (na co dzień wykonujący operacje lotnicze w międzynarodowej przestrzeni powietrznej, czyli z założenia obeznani z procedurami w języku angielskim), ale również osoby posiadające licencję pilota turystycznego, które nie poruszają się często w międzynarodowej przestrzeni powietrznej. Takie osoby będą oczekiwać od nauczyciela doskonałego przygotowania językowego i również wiedzy merytorycznej. Osoby te będą też potrzebować więcej czasu na przygotowanie się do egzaminu według ICAO. Nauczyciel *Aviation English* ma dodatkowo utrudnione zadanie, ponieważ na polskim rynku brak odpowiedniej literatury i podręczników. Do wydanego w 2008 roku przez wydawnictwo MacMillan podręcznika *Aviation English* (autorstwa Henry'ego Emery'ego i Andy'ego Robertsa) przez kilka miesięcy nie było książki dla nauczyciela, a w samym podręczniku znalazły się nieścisłości i niedociągnięcia (a nawet drobne – ale jednak – błędy rzeczowe). Do samodzielnej nauki może posłużyć również świeża pozycja *English for Aviation* (autorstwa Sue Ellis i Terence'a Gerighty'ego) wydawnictwa Oxford University Press, zawierająca w pakiecie książkę dla ucznia, audio-CD z nagraniem scenkami w komunikacji pilota z kontrolerem oraz multi-ROM z ćwiczeniami leksykalno-gramatycznymi

i materiałami pomocniczymi. To wszystko jednak za mało. Co więcej, ze względu na brak (na razie) masowego zapotrzebowania na tego typu literaturę, często podręczników próżno szukać na półkach w księgarniach. Należy je zamawiać, a czas oczekiwania bywa dłuższy niż tydzień. Poruszając problem przygotowania się do egzaminu z języka, nie należy zapominać o przygotowaniu się do egzaminu pod kątem technicznym. Mam tu na myśli zdobycie wiedzy odnośnie formuły egzaminu, sposobu jego przeprowadzania i oceniania. Tutaj pomocą zarówno dla nauczyciela, jak i dla kandydata może służyć wyłącznie link zamieszczony na stronie oficjalnej ULC: http://www.ulc.gov.pl/_download/personel_lotniczy/lkeang/index.html, pod którym mieści się przykładowy egzamin. Niestety szerzej przykładowe testy i ćwiczenia nie są dla indywidualnego odbiorcy nigdzie dostępne. Firma, która sporządziła test, daje możliwość zakupu pakietów testów i ćwiczeń przykładowych i przygotowawczych, ale po pierwsze, tylko dla grup zorganizowanych pod auspicjami ośrodków szkolenia akredytowanych przy ULC, a po drugie, za bardzo wysoką cenę. Pozostaje więc oprzeć się na istniejącej i pojawiającej się powoli literaturze i na samodzielnych poszukiwaniach. Przydatne dla kandydata i nauczyciela może się okazać np. odsluchiwanie komunikacji pilotów z kontrolerami na żywo (<http://www.liveatc.net>). Te żywe dialogi służą poszerzaniu słownictwa i pozwalają zorientować się w nowej sytuacji dydaktycznej. *Aviation English* stanowi więc nie lada wyzwanie.

Na zakończenie podaję kilka przykładowych zagadnień, które uwzględnia się podczas zajęć z *Aviation English*. Są to zagadnienia zupełnie podstawowe. Bez ich znajomości nie można myśleć o przejściu do dalszego etapu nauczania.

1. *Phonetic alphabet – transmission of letters* (Alfabet fonetyczny – sposób nadawania liter).

Litera/Sposób literowania/Wymowa i akcent

letter	transmission	stress
A	Alpha	AL fah
B	Bravo	BRA VOH
C	Charlie	CHAR lee or SHAR lee

D	Delta	DEL TAH
E	Echo	ECK oh
F	Foxtrot	FOKS trot
G	Golf	GOLF
H	Hotel	ho TEL
I	India	IN dee ah
J	Juliett	JEW lee ETT
K	Kilo	KEY lo
L	Lima	LEE ma
M	Mike	MIKE
N	November	no VEM ber
O	Oscar	OSS cah
P	Papa	pah PAH
Q	Quebec	keh BECK
R	Romeo	ROW me oh
S	Sierra	sie AIR rah
T	Tango	TAN go
U	Uniform	YOU nee form
V	Victor	VIC tah
W	Whiskey	WISS key
X	X-Ray	ECKS RAY
Y	Yankee	YAN kee
Z	Zulu	ZOO loo

2. Numbers – transmission of numbers (nadawanie cyfr i liczb) – niektóre wyjątki:

1	WUN
3	TREE
4	FOWer
8	AIT
9	NINer
1,3	WUN DECIMAL TREE
100	WUN ZERO ZERO

3. Standard words and phrases (standardowe słowa i wyrażenia):

- *acknowledge* – potwierdź (powiadom mnie, czy odebrałeś i zrozumiałeś przekaz),
- *affirm* – tak/potwierdzam (NIGDY: *affirmative*, które w niewyraźnej komunikacji radiowej może być odsłuchane jak *negative!*),
- *negative* – nie/nieprawidłowo (nie/brak zgody/ To nie jest poprawne),
- *go ahead* – nadawaj (kontynuuj nadawanie przekazu – nigdy nie używane w łączności naziemnej!),
- *read back* – powtórz (powtórz całość lub część przekazu dokładnie tak, jak odebrałeś),
- *roger* – zrozumiałem (odebrałem i zrozumiałem podaną informację),
- *standby* – czekaj, będę cię wywoływać,
- *wilco* – zrozumiałem i będę wykonywać (skrót od *will comply*).

4. Commonly used abbreviations (skrótowo powszechnie stosowane – nie są przekazywane za pomocą literowania, jak w pkt 1, ale przez wymawianie tworzących je liter):

- ADF – Automatic Direction-Finding Equipment (radionamiernik pokładowy – radiokompas),
- ATC – Air Traffic Control – in general (kontrola ruchu lotniczego – ogólnie),
- ILS – Instrument Landing System (system lądowania według wskazań przyrządów),
- RCC – Rescue Coordination Center (ośrodek koordynacji ratownictwa),
- VFR – Visual Flight Rules (zasady wykonywania lotów z widocznością),
- VMC – Visual Meteorological Conditions (warunki meteorologiczne dla lotów z widocznością).

Jak każdy ESP, tak i *Aviation English* nie należy do łatwych do nauczenia. Jednak jest to temat obecnie coraz popularniejszy i myślę, że warto się nim zainteresować.

(wrzesień 2008)

Języki Obce w Szkole – Numer specjalny 2009

O podstawie programowej, programach i nowych obowiązkach nauczycieli – tym chcemy się zająć w tegorocznym numerze specjalnym. Ukaze się on w grudniu po paru miesiącach pracy nauczycieli zgodnie z nową podstawą. Czy potwierdzą oni, że m.in. dobrze służy ona unowocześnieniu nauczania języków?

Więcej informacji na ten temat w nr 2/2009.

info

Z doświadczeń nauczycieli

Dariusz Langhoff
Rybnik

D Wybrane figury językowe, ich analiza i przykłady użycia w języku angielskim

The monosyllabic character of English enables us (...) to express more meaning in a shorter compass than can be done in any other language.

Samuel Taylor Coleridge, *Extracts from Lectures*

Figury językowe (*figures of speech*) są obecne w każdym dziele literackim, zarówno w prozie, jak i poezji. W języku polskim do ich określenia używa się raczej terminu środki stylistyczne (dzieła literackiego). W tym artykule będę mimo tego używał terminu figury językowe ze względu na jego większe podobieństwo (w sensie translacyjnym) do odpowiednika angielskiego. Wspomniane środki/figury występują również w tekstach lub dyskursie, które niekoniecznie są literaturą. Może to być list, kartka z przypomnieniem przyklejona do lodówki, notatka w kalendarzu i wiadomość SMS. Zwroty retoryczne i formy stylistyczne egzystują powszechnie w piśmie i mowie. Świadomie lub nie każdy się nimi posługuje.

Przyjrzyjmy się bliżej formie i funkcji często spotykanych figur językowych. Zaprezentuję je z podziałem na kategorie. Nazwie każdej figury towarzyszy krótka definicja w języku angielskim oraz polskim. W każdym przypadku jest podany co najmniej jeden przykład a także klucz etymologiczny ujęty w nawiasie kwadratowym.

D Figury językowe – przegląd

Figury morfologiczne (Morphological figures)

Anaphora – The repetition of the same word in several successive clauses:

“Awake up, my glory; awake, psaltery and harp; I myself will awake early.” (Psalm 57:8)

[16th cent. < LL < Gk: a bringing back, akin to *pherein* = to carry]²

Anafora – powtórzenie tego samego słowa w dwóch lub więcej zdaniach lub częściach zdania. Jak widać powtarzający się element to *awake*. Tłumaczenie na język polski łatwo zachowuje charakter anafory: *„Budź się, ma sławo, budź, lutnio³ i harfo; sam budzę się wcześniej”*. Przykład zaczerpnięty ze Starego Testamentu, Księgi Psalmów.

Epistrophe (Epiphora) – The repetition of a word at the end of two or more successive clauses or verses: *“You got me wrong, the Agency got me wrong, the whole god damn world got me wrong”*.

[17th cent. < NL < Gk *epistrophé*]⁴

Epistrofa (epifora) – powtórzenie słowa na końcu dwóch lub więcej zdań, lub na końcu części zdania.

¹ Autor jest wykładowcą języka angielskiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Rybniku i Wodzisławiu Śląskim.

² Opis etymologiczny według podanej sekwencji należy rozumieć następująco: wyraz wszedł do języka angielskiego w XVI wieku: z języka greckiego (Gk) przez późno łaciński (LL); znaczy „powtarzanie” (bringing back, spokrewniony ze słowem greckim *pherein* znaczącym „nosić” lub „przenosić”).

³ W tłumaczeniu użyte jest słowo „lutnia”, jednak dla ścisłości: *psaltery* to dużo starszy starożytny instrument szarpany, o większej liczbie strun i krótszym gryfie.

⁴ Oznaczenie NL to Neo-Latin, tzn. łacina nowożytna, datująca się od XV wieku, od ery renesansu.

W przykładzie wyrażenie *got me wrong* użyte jest trzykrotnie. Jest to rzadko spotykana forma paralelizmu składniowego.

Figury fonetyczne (Phonological figures)

Alliteration – The commencement of two or more stressed syllables of a word group either with the same consonant sound (consonantal alliteration): *from stem to stern*, or with a vowel sound that may differ from syllable to syllable (vocalic alliteration): *each to all*.

[17th cent. < ML < *alliterātiō*, equiv. to *al-* + *literātiō*, modeled after *obliēratiō*]

Aliteracja – rozpoczęcie dwóch lub więcej sylab tymi samymi spółgłoskami (from **stem** to **stem**) albo samogłoskami (**each** to **all**). Samogłoski, jak widać (a raczej słyhać), nie muszą być jednak identyczne.

Assonance – The correspondence or rhyming of one word with another in the accented and following vowels, but not in the consonants. Example: the deliberate reverberation of the last line of Yeats's *Byzantium*:

“That dolphin-torn, that gong-tormented sea”.

[18th cent. < F *asson(ant)* = sounding in answer]⁵

Asonans – to współbrzmienie jednego wyrazu z następnym dzięki identycznym samogłoskom w akcentowanych sylabach, spółgłoski (patrz powyższy przykład) są różne. Przykład zaczerpnięty z ostatniej linii wiersza Yeatsa *Byzantium*.

Onomatopoeia – The formation of a word by an imitation of the sound associated with the object or action designated: *hurly-burly*, *buzz*, *creak*, *croak*. The term is also applied to the use of words to evoke by sound a certain image or mood, as in Tennyson's: *“murmuring of innumerable bees”*.

[16th cent. < LL < Gk *onomatopoiía* = making of words]⁶

Onomatopeja – to określenie nie jest obce uczniom szkół średnich, a nawet podstawowych. Jest to słowo, które swoim dźwiękiem denotuje obiekt odniesienia. Może to być istota ożywiona lub rzecz. *Buzz* to brzęczenie, *creak* skrzypienie, *croak* rechot (albo kumkanie). Ciekawe jest to, że onomatopeje w róż-

nych językach mają to samo odniesienie, a jednak fonetycznie bardzo się różnią. Wyjątkiem potwierdzającym tę regułę może być słowo *cuckoo*.

Elision – The omission of a vowel, consonant, or syllable in pronunciation. In verse the omission of a vowel at the end of one word when the next word begins with a vowel, as *th'orient*.

[16th cent. < L < *ēlision* = a striking out]

Elizja – pominięcie samogłoski, spółgłoski lub sylaby w wymowie. Często stosowana technika w wierszu, gdy jedno słowo kończy się samogłoską, a kolejne zaczyna samogłoską.

Figury pragmatyczne (Pragmatic figures)

Apostrophe – A figure of speech in which the writer rhetorically addresses a dead or absent person or abstraction: *“Milton! Thou shouldst be living at this hour.”* (Wordsworth, *London*)

[16th cent. < LL < Gk *apostrophé* = a turning away]

Apostrofa – za jej pomocą autor retorycznie odnosi się do osoby nieobecnej, zmarłej lub idei abstrakcyjnej w tonie uroczystym. Powyższy cytat można tłumaczyć: *„Miltonie! Żyć winieś w godzinie tej”*.

Figury semantyczne (Semantic figures)

Antithesis – The placing of a sentence or clause against another to which it is opposed to form a balanced contrast of ideas: *“Give me liberty or give me death”*.

[16th cent. < L < Gk: opposition, equiv. to *anti(ti) thé(nai)* = to oppose]

Antyteza – przeciwstawienie w zdaniu dwóch kontrastujących (gatunkowo równie ciężkich) idei. Przykład jak wyżej: *„Daj mi wolność lub śmierć”*. Mógł tak powiedzieć Spartakus⁷ albo William Wallace⁸.

Tropy (Tropes)

Oxymoron – A figure of speech by which a locution produces an incongruous, seemingly self-contradictory effect: *“cruel kindness; to make haste slowly; It's disgusting how much I love you”*.

[17th cent. < LL *oxymoron* < Gk *oxýmōros* = sharp-dull]

⁵F oznacza francuską etymologię, sugerującą: „brzmienie w odpowiedzi”.

⁶LL = Late Latin, język łaciński używany w Zachodnim Imperium Rzymskim od roku 300 do 700.

⁷Spartakus: zmarły w roku 71 p.n.e. niewolnik, gladiator i organizator powstania pochodzący z Tracji. Tracja była prowincją rzymską na wschodzie Półwyspu Bałkańskiego, obecnie w granicach Bułgarii, Turcji i Grecji.

⁸Sir William Wallace (1272?-1305), szkocki przywódca militarny i patriota.

Oksymoron – połączenie dwojga znaczeń, które daje – lecz tylko pozornie – przeciwny efekt. Bezpośrednie tłumaczenie greckiego odpowiednika (patrz powyższy klucz etymologiczny): „ostry-tępy”. *Cruel kindness to „okrutna uprzejmość”*. *Make haste slowly to „spiesz się powoli”*. *It’s disgusting how much I love you* znaczy „to obrzydliwe, jak bardzo Cię Kocham”. Ostatni przykład zaczerpnięty z filmu *The Panic Room* (reż. David Fincher), zdanie wypowiedziane do córki przez bohaterkę graną przez Jodie Foster.

Metaphor – A figure of speech in which a term or phrase is applied to something to which it is not literally applicable in order to suggest a resemblance: “*A mighty fortress is our God*”. [16th cent. < L *metaphora* < Gk *metaphorá* = a transfer]

Metafora – przenośnia, przykład powyższy tłumaczymy „Potężną twierdzą jest nasz Bóg”. Jest to więc figura językowa, w której wyraz lub wyrażenie jest użyte do określenia czegoś nie w sensie dosłownym, ale sugerującym podobieństwo.

Mixed metaphor – The use in the same expression of two (or more) metaphors that are incongruous or illogical when combined: “*The President will put the ship of state on its feet*”. “*Bonding was soon afoot as the puppy wagged its tail into Elgin’s corroded heart*”.

Metafora złożona – jak nazwa wskazuje, to kombinacja dwóch (lub więcej) metafor dająca efekt prawie nielogiczny, chociaż wciąż powinien być zrozumiały. Pierwszy przykład brzmi: „Prezydent postawi okręt kraju na nogi”. Zrozumienie tego zdania nie jest niemożliwe, lecz jest to przede wszystkim przykład żałośnie słabego pisarstwa, gdzie więcej fanfaronady i lingwistycznej błazenady aniżeli treści i znaczenia. Drugie zdanie jest także metaforą złożoną, napisaną dużo lepiej.

Symbol – Something that has a deeper meaning or that represents something else: “*A snake may be a symbol of evil*”.

Symbol – jedna rzecz reprezentuje inną. Dany przykład czytamy po polsku: „Wąż jest symbolem zła”.

Hyperbole – Obvious and intentional exaggeration, an extravagant statement not intended to be taken literally; overstatement: “*I can wait an eternity*”. [16th cent. < Gk *hyperbolé* = excess]

Hiperbola – przesada lub przesadnia, wyolbrzymienie i potęgowanie zjawisk. Dany przykład to cliché: „Mogę czekać wieczność”. Coś z klasyki dla dodatkowej ilustracji: *Is that the face that launched the thousand ships and burnt the topless towers of Ilium?* (*Doctor Faustus*, Christopher Marlowe).

Simile – A figure of speech in which two unlike things are explicitly compared: “*Alison is like a rose*”.

[14th cent. < ME < L *similis* = similar]⁹

Porównanie – dwie raczej różne w swej naturze rzeczy są bezpośrednio porównane.

Image – A word picture, the putting into words of a sound, sight, smell, taste, etc. by describing it: “*Ralph enjoyed a persuasive snifter of fermented barley*”.

[13th cent. ME < OF *image*, *imagine* < L *imāgō* = a copy, likeness]

Obraz – wyrażony słowem/słowami, opisującymi dźwięk, widok, zapach, smak itp. Przykład po polsku brzmi: „Ralph delectował się przekonującym zapachem sfermentowanego jęczmienia”. Mówiąc krótko, smakowało mu piwo.

Imagery – The formation of mental images, figures, or likenesses of things, or of such things collectively: “*The dim imagery of the dream I had last night will stay long in my recollections*”.

[13th cent. < ME *imagerie* < OF]

Termin **imagery** trudno przetłumaczyć na język polski. Słowniki podają takie definicje jak „obrazowość” lub „obrazowy opis”. Oczywiście trop ten ma cechy wspólne z obrazem (*image*), lecz – jak widać z przykładu – odnosi się do obiektów mniej uchwytnych, abstrakcyjnych, wyimaginowanych, wyśnionych.

Synecdoche – A figure of speech in which a part is used for the whole or the whole for a part, the special for the general or the general for the special, e.g.:

■ the whole substituted for a part: *weapon for sword, arms for rifles*,

■ part substituted for the whole: *sail for ship, hands for helpers*.

[14th cent. < ML < Gk *synekdoché* = act of receiving from another]

Synecdocha – figura językowa, która stosuje nazwę pewnej całości do nazwania fragmentu lub odwrot-

⁹ME = Middle English, język angielski używany w okresie 1150-1475.

nie, np.: „broń” zamiast słowa „miecz”, „ręka” zamiast „pomocnik”.

Anthimera – The substitution of one part of speech for another: “My hawk has just learned to wing the sky”.

Anthimera – to trik gramatyczny, jedna część mowy zastępuje w zdaniu inną, co daje ciekawy dla oka i ucha efekt. Powyższy przykład to zdanie proste, zrozumiałe dla każdego znającego język angielski. Próba bezpośredniej translacji na polski jest niemożliwa ze względu na różnice między gramatyką języka angielskiego i polskiego. Wyraz *wing* (skrzydło) jest użyty jako czasownik, tłumaczenie musi więc być jedynie parafrazą: „Mój jastrząb właśnie nauczył się latać”.

Metonymy – The substitution of one attributive or suggestive word for what is actually meant: “Jim turned to the bottle out of frustration”.

[16th cent. < LL *metonymia* < Gk *metōnymía* = change of name]

Metonimia – podstawienie sugestywnego wyrazu zamiast tego, co ma się dosłownie na myśli. W przykładzie słowo *bottle* oznacza napój (raczej alkoholowy).

Antonomasia (Periphrasis) – Substitution of a descriptive word or phrase for a proper name, or of a proper name for a quality associated with the word: “She was a very Penelope” (meaning *She was very virtuous*).

[16th cent. < L < Gk *antonomázein* = to call by]

Peryfraza (omówienie) – to podstawienie imienia lub nazwy w miejsce kojarzonej z nią cechy. Przytoczony tu przykład w polskiej wersji brzmi: „Ona była prawdziwą Penelopą”, w znaczeniu „Była bardzo wierna”.

Litotes – Deliberate use of understatement, not to deceive somebody but to enhance the impression of what is said:

“You’ve driven the car not bad at all”.

“Gene’s last blind date looked pretty ugly”.

[17th cent. < NL < Gk *litôtēs* = plainness, simplicity, diminution]

Litotes – jest w pewnym stopniu przeciwstawieniem hiperboli (przesady). Dwa wyrażenia użyte obok siebie, teoretycznie znoszą wzajemnie swoje znaczenie, lecz w rzeczywistości dodają całemu wyrażeniu/zdaniu emfazy. Pierwszy z powyższych przykładów tłumaczymy: „Prowadziłeś auto wcale nieźle”.

■ Przykłady analizy stylistycznej

Figury językowe użyte w poniższych przykładach są podkreślone i ponumerowane. Ich identyfikacja jest podana pod tekstem danego przykładu. Można w tych przykładach rozpoznać inne figury stylistyczne/językowe. Konkretna figura nie musi również poddawać się jednoznacznej klasyfikacji, co ilustrują niektóre z przykładów.

Przykład 1

Oto fragment opisujący wschód słońca nad Missisipi zaczerpnięty z powieści *The Adventures of Huckleberry Finn* (Mark Twain).

The first thing to see, looking away over the water, was a kind of dull line – that was the woods on t’other (1) side; you couldn’t make nothing else out; then a pale place (2) in the sky; then more paleness spreading around; then the river softened up away off (3), and warn’t black any more, but gray; you could see little dark spots drifting along ever so far away—trading-scows, and such things; and long black streaks (4) – rafts; sometimes you could hear a sweep screaming (5); or jumbled-up voices, it was so still, and sounds come so far; and by and by you could see a streak on the water which you know by the look of the streak that there’s a snag there in a swift current which breaks on it and makes that streak look that way; and you see the mist curl up off of the water, and the east reddens up, and the river, and you make out a log cabin in the edge of the woods, away on the bank on t’other side of the river, being a wood-yard, likely, and piled by them cheats so you can throw a dog through it anywheres; then the nice breeze springs up, and comes fanning you from over there, so cool and fresh and sweet to smell on account of the woods and the flowers; but sometimes not that way, because they’ve left dead fish laying around, gars and such, and they do get pretty rank; and next you’ve got the full day, and everything smiling (6) in the sun,...

(1) Elizja, (2) Aliteracja, (3) Metafora i obraz, (4) Metonimia, (5) Onomatopeja, (6) Metafora.

Przykład 2

Fragment wiersza *The Reaper and the Flowers* (Henry Wardsworth Longfellow).

There is a Reaper (1) whose name is Death,
And, with his sickle keen,

He reaps the bearded grain (2) at a breath,
And the flowers that grow between.

(1) Metonimia, (2) Obrazowość i/lub metafora.

Przykład 3

Fragmety artykułu Dariusa Langhoffa *How to Extirpate Boredom from a Quiz* zamieszczonego w czasopiśmie *The Teacher* (nr 10, 2006).

Having read that uninspired text, I could feel how my cerebral gyri straighten, blond pressure rises, and teeth grind with the impetus of millstones (1). (...) This is my concept how an appealing cinema quiz can be structured. Instead of being as dull as a statue in a public park (2) it can be involving, invigorating, and inspiring (3).

(1) Metafora złożona, (2) Porównanie, (3) Aliteracja.

Przykład 4

Fragment pochodzi z powieści *Farewell to Arms* (Ernest Hemingway).

The man (...) had his arm around me and my arm was around his neck. His breath came in my face metallic with garlic and red wine (1).

(1) Obraz

Przykład 5

Cytat zaczerpnięty z tragedii *Macbeth*, akt 5, scena 5, wersy 19-28 (William Shakespeare).

Tomorrow, and tomorrow, and tomorrow (1)
Creeps in this petty pace (2) from day to day (3)
To the last syllable of recorded time, And all our
yesterdays (4) have lighted fools
The way to dusty death. Out, out (5), brief candle!
Life's but a walking shadow (6), a pool player
That struts and frets his hour upon the stage
And then is heard no more. It is a tale
Told (7) by an idiot, full of sound and fury
Signifying nothing.

(1) Aliteracja spółgłoskowa, (2) Aliteracja spółgłoskowa,
(3) Aliteracja spółgłoskowa i asonans, (4) Synekdocha,
(5) Aliteracja samogłoskowa, (6) Metafora, (7) Alite-
racja spółgłoskowa

Przykład 6

Zdanie otwierające krótkie opowiadanie *The Tale* (Joseph Conrad).

Outside the large single window the crepuscular li-
ght was dying out slowly in a great gleam without

colour (1), framed rigidly (2) in the gathering sha-
des of the room.

(1) Obraz, (2) Metafora

Przykład 7

Akapit rozpoczynający krótkie opowiadanie *Butterflies* (Ian McEwan).

I saw my first corpse on Thursday. Today it was Sun-
day and there was nothing to do. And it was hot.
I have never known it so hot (1) in England. To-
wards midday I decided on a walk. I stood outside
die house, hesitating. I (2) was not sure whether
to go left or right.

(1) Epistrofa (epifora), (2) Anafora.

Przykład 8

Początek krótkiego opowiadania *The Expelled* (Samuel Beckett).

There were not many steps. I had counted them
a thousand times (1), both going up and coming
down, but the figure has gone from my mind. I have
never known whether you should say one with your
foot on the sidewalk, two with the following foot (2)
on the first step, and so on, or whether the sidewalk
shouldn't count. At the top of the steps I fell foul of
the same dilemma. In the other direction, I mean
from top to bottom, it was the same, the word is
not too strong.

(1) Hiperbola (przesada), (2) Anafora.

Przykład 9

Fragment opowiadania *The Pioneers* (James Fenimore Cooper).

See, cousin Bess! see, 'duke! The pigeon-roosts of
the south have broken up! They are growing more
thick every instant. Here is a flock that the eye can-
not see the end of. There is food enough in it to
keep the army of Xerxes (1) for a month, and feath-
ers enough to make beds for the whole county (2).
Xerxes, Mr. Edwards, was a Grecian king, who—no
he was a Turk, or a Persian, who wanted to conquer
Greece, just the same as these rascals will overrun
our wheat-fields, when they come back in the fall.
—Away! away! (3) Bess; I long to pepper them from
the mountain.

(1) Apostrofa, (2) Hiperbola, (3) Aliteracja samogło-
skowa.

Przykład 10

Dwa wersy wybrane z poematu *The Raven* (Edgar Allan Poe).

Once upon a midnight dreary, while I pondered,
weak and weary,

Over many a quaint and curious volume of forgotten
lore—

While I nodded, nearly napping, suddenly there
came a tapping,

As of some one gently rapping, rapping (1) at my
chamber door—

“Tis (2) some visiter,” I muttered, “tapping at my
chamber door—

Only this and nothing more.”

Open here I flung the shutter, when, with many
a flirt and flutter (3),

In there stepped a stately Raven (4) of the saintly
days of yore (5);

Not the least obeisance made he; not a minute
stopped or stayed (6) he;

But, with mien of lord or lady (7), perched above
my chamber door—

Perched upon a bust of Pallas just above my cham-
ber door—

Perched, and sat, and nothing more.

(1) Aliteracja spółgłoskowa i onomatopeja, (2) Elizja,
(3) Aliteracja spółgłoskowa i onomatopeja, (4) Symbol,
(5) Synekdocha, (6) Aliteracja spółgłoskowa, (7) Ali-
teracja spółgłoskowa.

Konkluzja

Znajomość zaprezentowanych figur językowych może mieć nie tylko wartość teoretyczną dla kogoś, kto lubi na chłodno analizować formę i strukturę czytanego dyskursu lub dzieła literackiego. Chociaż dla niektórych jest frajdą już samo odnajdywanie, rozpoznawanie i nazywanie (z użyciem fachowej terminologii) technik językowych, które autor wykorzystał w swym dziele. Wiedza taka może mieć jednak także inne zastosowanie w nauczaniu języków obcych. Student lub uczeń zapoznany z figurami językowymi, może w przyszłości sam zechce je świadomie zastosować podczas tworzenia własnych tekstów.

Bibliografia

- Baldick Ch. (1991), *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms*, New York: OUP.
- Cuddon F.A. (1991), *Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*, Harmondsworth: Penguin Books.
- Drabble M. (red.) (1985), *The Oxford Companion to English Literature*, Tokyo: Oxford University Press.
- Holy Bible, the* (1831, reprinted 1988), *The Old and New Testaments* – translated out of the original tongues and with the former translations diligently compared and revised by his Majesty's (King James) special command, London: Eyre & Spottiswoode Publishers.
- Rusin W. (1995), *Wybrane zagadnienia teorii literatury*, zeszyt 7, Warszawa: PHU „DIP”.
- Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language* (1989), New York: Portland House.
- (maj 2008)

Katarzyna Pluta¹
Warszawa

Zabawa w definiowanie, czyli popularyzacja pojęć naukowych

Definiowanie słów i pojęć kojarzy się najczęściej ze słownikami i encyklopediami. W słownikach definicja ogranicza się zazwyczaj do jednego rozbudowanego zdania, a w encyklopedii temu samemu pojęciu jest poświęcone wyczerpujące wy-

tłumaczenie zaopatrzone niejednokrotnie w zdjęcie, rysunek lub schemat. Ważnym źródłem definicji terminów specjalistycznych są także teksty naukowe. Wydaje się oczywiste, że definicje pojawiające się w tego typu tekstach są inne niż w słownikach

¹ Autorka jest lektorką języka francuskiego na Politechnice Warszawskiej oraz doktorantką w Instytucie Neofilologii Akademii Pedagogicznej w Krakowie.

i encyklopediach. Są one bowiem przeznaczone dla wąskiego grona specjalistów. Jeszcze inaczej przedstawiają się objaśnienia pojęć naukowych w czasopismach, książkach lub programach popularnonaukowych. Ta różnorodność sposobów definiowania wynika z mnogości sytuacji komunikacyjnych, w których umiejętność poprawnego użycia i wyjaśnienia używanych terminów jest niezbędna. Definiowanie słownictwa specjalistycznego jest zatem pożyteczną umiejętnością dla osób uczących się języka obcego w celach zawodowych. W niniejszym artykule omawiam specyfikę definicji terminów specjalistycznych na przykładzie tekstów z nauk ścisłych w języku francuskim oraz proponuję kilka przykładów ćwiczeń i zadań.

Termin – jednostka językowa i jednostka wiedzy

Każdy tekst naukowy odwołuje się do terminologii specjalistycznej, która sprawia, że staje się on niezrozumiały dla laika w danej dziedzinie. Wynika to nie tylko z niezajomości terminów, ale przede wszystkim z braku rozumienia pojęć przez nie wyrażanych. Termin bowiem, jak podkreśla francuski językoznawca Pierre Lerat (1995), jest zarówno jednostką językową, jak i jednostką wiedzy. Stąd jego zrozumienie oraz poprawne użycie wymaga zarówno umiejętności językowych, takich jak np. znajomość reguł ortografii, fleksji, składni oraz wymowy, jak i wiadomości merytorycznych będących kluczem do zrozumienia sensu. Komunikacja w sferze nauki i techniki wymaga ogromnej precyzji i jednoznaczności. Termin, w odróżnieniu od jednostek wyrazowych języka ogólnego, jest zazwyczaj jednoznaczny (monosemiczny) w ramach jednej dziedziny wiedzy. Nie ma synonimów, ale często posiada pozajęzykową formę zapisu. Wzory, skróty lub symbole są ogólnie przyjętą formą kodowania w nauce i mają charakter ponadjęzykowy, czyli zrozumiały dla wszystkich specjalistów danej dziedziny niezależnie od języka rodzimego. Warto też zwrócić uwagę na międzynarodowy charakter wielu terminów, wynikający z ich pochodzenia (łacina, greka, aktualnie język angielski). Uwarun-

kowania te sprawiają, że rozumienie terminologii w języku obcym nie stanowi dla specjalisty głównej bariery w zrozumieniu tekstu ani w komunikacji ze swoimi kolegami po fachu mówiącymi innym językiem. Gorzej, gdy naukowiec, inżynier, student lub uczeń niewładający biegle językiem obcym ma za zadanie wytłumaczyć znaczenie pojęcia ze swojej dziedziny osobom o innej specjalności lub przekazać informację techniczną na szerszym forum w sposób bardziej ogólny. Warto zatem się przyjrzeć sposobom definiowania terminologii w różnych rodzajach tekstów o tematyce naukowej bądź technicznej.

Różnorodność definicji w zależności od rodzaju tekstu

Wyjaśnienie znaczenia słowa jest zawsze odpowiedzią na pytanie: Co to jest?. Odpowiedzi może być wiele, nawet jeśli dotyczy ono jednej rzeczy lub pojęcia. Nie dziwi więc mnogość wyjaśnień samego terminu definicji zarówno w obszarze językowym, jak i w retoryce. Do celów obecnej analizy przyjmiemy, za francuskim badaczem Jean-Jacques'iem Robrieux, że definiowanie to „ustalenie relacji równości lub równoznaczności w celu nadania sensu danemu pojęciu”². Definiowanemu wyrażeniu przypisuje się wyjaśnienie – eksplikację. Mówiąc o definicjach, nie można zapomnieć o pewnych warunkach formalnych, które powinno spełniać wyjaśnienie, by być uznanym za definicję. Eksplikacje w słownikach i encyklopediach mają z góry określoną jednolitą formę i strukturę w zależności od rodzaju słownika. Opierają się często na hierarchicznej budowie, określając najpierw ogólną kategorię, do której należy pojęcie, a następnie cechy odróżniające dany termin od pojęć tej samej kategorii, na przykład: „*scie – outil, instrument ou machine dont la pièce essentielle est une lame dentée (rectiligne ou circulaire), et qui sert à couper des matières dures, en imprimant à cette lame un mouvement de va-et-vient ou une rotation rapide*” (Le Petit Robert 2006). Definicje mogą także tworzyć synonimy lub antonimy definiowanego pojęcia (np. „*emplacement – lieu, place*”).

² „poser une relation d'équation ou d'équivalence en vue de donner un sens à un concept”, Robrieux J.-J. (2000).

Larousse 1998), mogą mieć również formę wyjaśnień metafizycznych, gdy dotyczą słów pełniących w języku rolę gramatyczno-składniową (np. „à – prép. Indique but, situation, instrument, manière, possession, etc.”, ibidem). Wyjaśnienia w tekstach naukowych są często mniej formalne i bardziej różnorodne, ale podobnie jak pozostałe definicje, muszą spełniać warunek wiarygodności, czyli wiarygodnie opisywać pojęcie w taki sposób, by można je było odróżnić od innych pojęć z tej samej dziedziny. Formułując objaśnienie, należy również brać pod uwagę poziom wiedzy specjalistycznej posiadanej przez potencjalnych czytelników. Zadaniem autora tekstu naukowego nie jest stworzenie uniwersalnego słownika. Definicje zawarte w tego typu publikacjach są podporządkowane celowi, który autor chce osiągnąć i wpisują się w kontekst całego tekstu oraz w kontekst sytuacji komunikacyjnej, której są owocem. Stąd też definicje tego samego pojęcia w publikacji o charakterze ściśle naukowym i w tekście popularnonaukowym różnią się od siebie zarówno pod względem merytorycznym, jak i formalnym. Eksplicacje w tekstach ściśle naukowych są dość hermetyczne i zrozumiałe jedynie przez specjalistów, do których jest kierowany tekst. Najważniejsza jest równoznaczność definiowanego terminu i jego wyjaśnienia (patrz: DOC.1 w dalszej części artykułu). Autor, by zdefiniować pojęcie, odwołuje się do innych terminów specjalistycznych lub wzorów i symboli, które zostaną zrozumiane w sposób jednoznaczny na podstawie posiadanej wiedzy merytorycznej. Pod względem językowym takie definicje nie wymagają zazwyczaj wysokiej kompetencji lingwistycznej. Struktury gramatyczne i składniowe nie są bowiem bardzo zróżnicowane.

Inaczej przedstawia się sytuacja w tekstach popularyzatorskich, kierowanych do szerokiej rzeszy czytelników. Tu autor również dąży do równoznaczności, jednak z góry zakłada pewne uogólnienia i uproszczenia, by być lepiej zrozumianym. Definicje przybierają zatem formę porównań, metafor, a nawet opowiadań. I tak na przykład w przedstawionej w dalszej części artykułu definicji radioaktywności (DOC. 2), autor w celu wytłumaczenia tego fizycznego zjawiska odwołuje się do sytuacji z życia codziennego, gdy

w gronie przyjaciół pojawia się uciążliwy gość, który wcześniej lub później jest skazany na odrzucenie i opuszczenie towarzystwa. Autor informuje równocześnie czytelnika, że jest to jedynie pewien obraz, mający za zadanie ułatwienie zrozumienia definiowanego pojęcia. W innej książce, nieco bardziej specjalistycznej, można znaleźć całe opowiadanie napisane niemalże w formie baśni o początkach wszechświata oraz definiujące pojęcie radioaktywności (DOC. 3). Zjawiska zachodzące między cząsteczkami są porównane do zachowań i stosunków międzyludzkich. Charakter baśniowy nadają tekstowi nie tylko uosobienia, ale także struktury gramatyczne i składniowe charakterystyczne dla tego gatunku, wyrażające czas i miejsce akcji oraz przedstawiające bohaterów: „*Quelques secondes après...*”, „*C'était...*”, „*Il y avait là...*” Czasem narracji jest *passé simple*, który zazwyczaj nie występuje w tekstach ściśle technicznych i naukowych. Poza takimi terminami naukowymi, jak protony i neutrony, tekst obfituje w słownictwo języka ogólnego i literackiego.

Nie zawsze definicje są równie obrazowe, jak przedstawione w dalszej części artykułu przykłady. Warto jednak zwrócić uwagę na inną ważną cechę definicji popularyzujących wiedzę naukową, a mianowicie wielokrotne przeformułowywanie jednego terminu, by wskazać różne aspekty jego znaczenia. Często też objaśnienie ogranicza się do jednego rozbudowanego zdania i przedstawia jedynie te aspekty znaczenia, które są niezbędne dla dalszego toku rozumowania, jak na przykład w definicji dioksyn pochodzącej z artykułu na temat spalania śmieci i odpadów z czasopisma *Science & Vie*: „*Formées à partir de la combustion du chlore et du carbone à la sortie du four (température basse), les dioxines, molécules organiques composées de deux noyaux aromatiques liés par de l'oxygène, appartiennent à une grande famille de plus de 200 membres*” (Cygler 2008).

Jak widać z przytoczonych przykładów definicje popularyzatorskie nie mają za zadanie przedstawienia wszystkich elementów znaczenia danego terminu. Wyjaśniana jest albo sama istota definiowanego pojęcia przez rozłożenie sensu na elementy prostsze znaczeniowo, wyrażone za pomocą słów mniej specjalistycznych i zrozumiałe dla potencjalnego odbiorcy, albo przedstawiane

są jedynie niektóre elementy składowe znaczenia w zależności od potrzeb komunikacyjnych. Uwarunkowania te mają wpływ na formę definicji, a także na jej strukturę językową.

Zazwyczaj we wszelkiego rodzaju definicjach pojawiają się elementy łączące definiowany termin (X) z jego eksplikacją (Y), na przykład: *on appelle X ..., X est Y, X désigne Y, X c'est-à-dire Y, X se définit comme Y, Y appelé X* itp. Wyrażają one równoznaczność obu elementów definicji i pełnią funkcję wskazania nazwy pojęcia. W tekstach popularyzatorskich elementy łączące przybierają często formę komentarzy metajęzykowych wskazujących, w jakim stopniu wyjaśnienie jest równoznaczne z pojęciem lub jak inaczej można nazwać dane pojęcie, przypisując terminowi specjalistycznemu bardziej zrozumiałą dla odbiorcy nazwę z języka ogólnego. Zdarza się też, że autor powołuje się na znany autorytet w danej dziedzinie, który nazywa pojęcie w taki, a nie inny sposób lub wykorzystuje wyrażenie łączące, by wyrazić swoją opinię lub komentarz. Oto kilka przykładów elementów łączących z tekstów popularnonaukowych:

„*Nous tenterons ici d'expliquer ce que sont les X*”

„*La notion de X dépend fortement de X*”

„*X dit X*”

„*Pour prendre une image très approximative, X est analogue à Y*”

„*Certains pays comme la Suède ou les Etats-Unis considèrent aujourd'hui X comme Y*”

„*Selon la définition de (nom de l'institution), est considéré comme X...*”

„*X est une sorte de X*”

Rozwinięcie definicji przez dodanie komentarza lub wyrażenie sensu za pomocą słownictwa ogólnego powoduje rozbudowę struktury zdania. Jeśli natomiast wytłumaczenie przybiera formę metafory, porównania lub opowiadania wzbogaca się nie tylko składnia w obrębie jednego zdania, ale także słownictwo oraz struktury gramatyczne, które przybierają formy właściwe stylowi języka ogólnego, literackiego lub dziennikarskiego.

Uczniowie, studenci lub pracownicy uczący się języka specjalistycznego będą spotykać w życiu zawodowym sytuacje, w których trzeba będzie wytłumaczyć pojęcia ze swojej wąskiej specjalizacji bez odwoływania się do terminów, symboli

i wzorów wymagających głębokiej wiedzy merytorycznej. Trudność takiego zadania wynika z dwóch przyczyn. Po pierwsze, formułując eksplikację, należy wybrać jedynie te elementy znaczenia, które w danej sytuacji komunikacyjnej są ważne dla odbiorcy, a pozostałe odrzucić. Po drugie, problem stanowi dobór środków językowych, by wyrazić w sposób zrozumiały dla odbiorcy daną treść. Potrzebne są zatem większe umiejętności w zakresie kompetencji lingwistycznej, takie jak zbudowanie zdania wielokrotnie złożonego, użycie trudniejszych czasów i trybów, jak również szeroka znajomość słownictwa ogólnego i wyrażen idiomatycznych. Z tego powodu tworzenie definicji w stylu popularnonaukowym dobrze nadaje się do doskonalenia kompetencji językowych uczniów. Samo wyjaśnianie terminów wydaje się czynnością nudną i żmudną. Dobrze więc włączyć ją w realizację większego zadania i, o ile jest to możliwe, nadać mu formę ludyczną.

■ Przykłady ćwiczeń językowych dotyczących definiowania pojęć specjalistycznych

Wyjaśnianie znaczenia terminów specjalistycznych wynika z konkretnej sytuacji komunikacyjnej, w której co najmniej jeden z uczestników nie rozumie jakiegoś pojęcia i brak zrozumienia staje się przeszkodą do kontynuacji komunikacji. Należy więc stworzyć w klasie tego typu zadania, oczywiście możliwe do wykonania w warunkach szkolnych i uniwersyteckich. Dobrą okazją może się stać realizacja projektów zawodowo-językowych, na przykład zorganizowanie minikonferencji, podczas której każdy uczeń przedstawi swoje zainteresowania naukowe w formie prezentacji multimedialnej lub w formie plakatu, zaprojektowanie fikcyjnego urzędnika technicznego i przedstawienie go grupie, napisanie artykułu popularnonaukowego itp. Realizacja każdego projektu zakłada zawsze etap przygotowawczy, wykonanie, prezentację wyników, a na końcu ocenę. Definiowanie pojęć będzie obecne we wszystkich fazach realizacji projektu.

Podczas przygotowania uczniowie powinni nauczyć się rozpoznawać definicje w różnych rodzajach tekstów, dostosować sposób objaśnienia do konkretnej sytuacji komunikacyjnej oraz do potrzeb

i możliwości rozumienia jej uczestników. Na tym etapie można więc wykorzystać pracę z tekstami (analiza definicji w tekstach popularnonaukowych). W fazie wykonywania projektu uczniowie powinni samodzielnie tworzyć definicje. Tego typu ćwiczenia mogą się odbywać w grupach i mieć formę zabawy. Sprawdzenie umiejętności definiowania nastąpi w momencie prezentacji projektu, a więc na przykład podczas wygłaszania referatu na mini-konferencji, prezentowania plakatu lub zaprojektowanego fikcyjnego urzędu. Najlepszą ewaluacją będzie stopień zrozumienia objaśnianych terminów przez grupę (klasę).

Poniżej przedstawiam kilka propozycji ćwiczeń, które można wykorzystać na zajęciach w kolejnych etapach realizacji projektów popularyzujących wiedzę specjalistyczną.

Praca z tekstami

Zaproponowany zestaw tekstów zawiera kilka krótkich fragmentów z literatury popularnonaukowej. Dobrze, jeśli ich temat nie będzie obcy grupie, ale nie powinien także całkowicie się pokrywać z jej specjalizacją. Zadaniem będzie bowiem odnalezienie terminów specjalistycznych, ich definicji (nie wszystkie terminy są opatrzone w tekście definicją), słów i wyrażen wprowadzających wyjaśnienia, przeformułowania, nazwę pojęcia lub komentarz autora oraz środków językowych charakterystycznych dla danego sposobu definiowania. Poniżej zamieszczam przykładowe teksty i pytania. Dotyczą one zjawiska radioaktywności. Ważne jest, by wszystkie teksty dotyczyły wytłumaczenia tego samego pojęcia.

Analyser le sens et la forme d'une définition

Lisez les documents ci-dessous et répondez aux questions suivantes :

1. A qui, d'après vous, est adressé chacun de ces documents ? Justifiez votre réponse.
2. Relevez les termes spécialisés et classez-les dans le tableau ci-dessous:

	Termes expliqués dans le texte :	Termes sans explication dans le texte :
DOC.1		
DOC.2		
DOC.3		

3. Relevez les mots et expressions qui introduisent l'explication ou la désignation des termes ainsi que les commentaires de l'auteur concernant sa façon de définir.
4. Quels procédés linguistiques et littéraires sont employés dans ces documents pour expliquer le terme de radioactivité ?

DOC.1

Le terme de radioactivité désigne la transformation spontanée des isotopes instables d'un élément chimique en isotopes d'un autre élément, accompagnée de l'émission de particules ou de rayonnements. Cette transformation produit plus ou moins d'énergie et conduit à la disparition progressive des isotopes instables.

Damien Alain, *Guide du traitement des déchets*, p. 295, éd. Dunod 2002.

DOC.2

Les autres combinaisons vont conduire à des édifices instables appelés noyaux radioactifs ou radionucléides: au bout d'un laps de temps plus ou moins long, un noyau radioactif se transforme spontanément – on dit qu'il se désintègre – en émettant une ou plusieurs particules, jusqu'à devenir l'un des noyaux stables.

[...] Pour prendre une image très approximative, la radioactivité est analogue à ce que fait un groupe d'amis où se trouve un gêneur: tôt ou tard, il est rejeté par les autres et l'équipe retrouve sa cohésion.

Reuss Paul, *L'énergie nucléaire, série Que sais-je?*, p. 59, PUF, 1994.

DOC.3

Quelques secondes après le big bang, l'univers était encore très chaud, avec une température d'environ un milliard de degrés. C'était une sorte de grand chaudron cosmique, capable d'engendrer des bribes d'édifices matériels. Il y avait là les protons, mais aussi les neutrons, les électrons et les photons, tous très agités, filant dans tous les sens et se percutant régulièrement. Les photons, dont l'énergie jusque-là brisait systématiquement l'union d'un proton avec un neutron, devinrent trop mous pour y arriver: les noyaux de deutérium, assemblages d'un proton et d'un neutron, commencèrent donc à se former (ces noyaux, comme tous les noyaux, sont d'une densité extraordinaire de l'ordre de 2×10^{17} kg/m³, chiffre à comparer à la densité de l'eau liquide, qui n'est que de 103 kg.m³). Dès leur apparition, ces noyaux de deutérium purent agglutiner à leur tour un neutron et un proton, et ainsi former des noyaux d'hélium.

Les mariages de cette sorte allèrent alors bon train, mais ils n'étaient pas systématiques. Certains protons n'eurent

pas l'occasion de rencontrer de partenaires stables. Ils restèrent donc célibataires. Plus tard, ils servirent de noyaux à l'hydrogène, l'élément chimique le plus léger. Les mariages n'étaient pas non plus toujours durables. Il y avait des passades, voire de simples rencontres sans suite: des noyaux étaient formés qui ne survivaient que pendant des durées extrêmement courtes. Très rapidement, victimes de leur instabilité, ils enclenchaient une procédure de séparation. Ils se scindaient en d'autres noyaux plus légers en émettant un rayonnement caractéristique. Bref, ils étaient „radioactifs”. La radioactivité naturelle date donc de cette période mouvementée. On peut donc considérer qu'elle est apparue dès la formation du premier noyau instable. Contrairement à ce qu'on croit trop souvent, ce n'est pas l'homme qui l'a inventée.

Le nucléaire expliqué par des physiciens, p. 11-12, sous la dir. de P.Bonche

Uzupełnianie definicji

Tworzenie definicji można rozpocząć od kilku ćwiczeń polegających na uzupełnianiu lub przekształcaniu definicji słownikowych, by zwrócić uwagę uczniów na hierarchiczną strukturę wyjaśnienia, na przykład:

1. Complétez les définitions avec des mots suivants: outil, pièce, instrument, scie, pointe.

Le marteau – de percussion, sert à enfoncer un clou.

Le clou – de métal pour fixer ou pour accrocher.

Les pinces –, généralement composé de deux leviers articulés, servant à saisir et à serrer.

La vis – cannelée en spirale.

La tronçonneuse – à chaîne et à moteur.

2. Lisez les définitions suivantes et retrouvez les éléments qui représentent les traits génériques et les traits spécifiques du terme défini. Justifiez votre choix :

L'écrou – pièce de métal percée d'un trou fileté pour le logement d'une vis.

La lime – outil à main en métal, long et étroit, garni d'entailles, servant à tailler, ajuster, polir les métaux, le bois par frottement.

Le ressort – organe, pièce d'un mécanisme qui utilise les propriétés élastiques de certains corps pour absorber du travail ou pour produire un mouvement.

3. Définissez les outils suivants. Indiquer leur forme ou de quoi ils sont composés ou faits, à quoi servent-ils?

La pelle, la perceuse, la scie, le tournevis.

Tworzenie definicji

Zgaduj zgadula – Ćwiczenie można wykorzystać po przerobieniu jednego działu tematycznego. Praca może odbywać się w grupach kilkuosobowych i mieć formę zabawy w kalambury. Drużyny przedstawiają definicje pojęć, które należy odgadnąć. Definicje powinny być jedynie słowne, bez użycia tablicy i innych pomocy wizualnych.

To samo inaczej – Każda grupa definiuje ten sam termin, lecz w inny wyznaczony wcześniej sposób, np. w formie metafory lub porównania. Taka definicja może mieć formę pisemną lub ustną. Wyniki pracy są przedstawiane na forum klasy i wspólnie sprawdzane.

Z technicznego na „nasze” – Do tego ćwiczenia najlepiej wykorzystać encyklopedie specjalistyczne. Każda kilkuosobowa grupa otrzymuje fragment artykułu tłumaczącego inne pojęcie i po ustalonym czasie przygotowania w grupie ma za zadanie wytłumaczyć je ustnie, bez podpierania się tekstem źródłowym, ale z wykorzystaniem np. tablicy i mazaka, w taki sposób, by wszyscy słuchacze zrozumieli, o jakie pojęcie chodzi.

Powyższe propozycje ćwiczeń są jedynie przykładowe. Ważne, by ćwiczenia były wpisane w tok zajęć i w realizację konkretnego zadania (projektu), którego będą stanowić integralną część. Ich tematyka oraz dobór materiałów źródłowych zależą od potrzeb i specjalizacji uczniów.

Bibliografia

- Bonche P. (red.) (2002), *Le nucléaire expliqué par des physiciens*, „Les Ulis: EDP science”, s. 11-12.
 Cygler M. (2008) *La France brûle-t-elle trop de déchets?*, „Science & Vie” 1085, février 2008.
 Damien A. (2002), *Guide du traitement des déchets*, Dunod, s. 295.
 Lerat P. (1995), *Langues spécialisées*, Paris: PUF.
 Reuss P. (1994), *L'énergie nucléaire*, „Que sais-je?”, Paris: PUF, s. 59.
 Robrieux J-J. (2000), *Rhétorique et argumentation*, Paris: Nathan (Université).
Le Petit Robert de la langue française (2006), Paris: Larousse.
Le plus petit Larousse (1998), Paris: Larousse.

(wrzesień 2008)

Przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum

Małgorzata Tomczyk-Jadach¹
Bukowice

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

Nauczyciele języka angielskiego mający doświadczenie w pracy z dziećmi starszymi i z młodzieżą wyrażają czasem wątpliwości, czy jest sens nauczać języka obcego w przedszkolu i w najmłodszych klasach szkoły podstawowej. Od pewnego czasu powstaje jednak coraz więcej opracowań² rozwiewających obawy, nauczyciele coraz bardziej oswiają się z tym, że można podjąć się tego zadania i czerpać z niego satysfakcję, gdy widzi się pozytywne efekty.

Pracując z klasami nauczania zintegrowanego od ponad sześciu lat, mam też pewne doświadczenia w pracy w przedszkolu w grupach cztero-, pięcio- i sześciolatków. Ostatnio dodatkowo miałam okazję przyjrzeć się, jak wygląda i jakie efekty daje praca z dziećmi najmłodszymi, od roku do trzech lat. Przez kilka miesięcy obserwowałam realia amerykańskiego przedmieścia, gdzie na każdym kroku widać zaangażowanie dorosłych w udostępnienie dzieciom, praktycznie od wieku niemowlęcego, jak najlepszych możliwości rozwoju intelektualnego i fizycznego. Pewne wnioski i przemyślenia z tej obserwacji stały się dla mnie cennymi wskazówkami do pracy w szkole, szczególnie w grupach najmłodszych uczniów.

Kłopotliwy intruz?

Małe dziecko w amerykańskiej rzeczywistości nie jest traktowane w miejscach publicznych

jak kłopotliwy, hałaśliwy intruz, lecz jak wartościowy klient, o którego komfort psychiczny należy zadbać. W wielu restauracjach i barach są przygotowane specjalne kolorowanki, krzyżówki i zestawy zadań związanych z serwowanymi potrawami. Biblioteki prowadzą programy czytania bajek dla najmłodszych, przy czym czytanie to odbywa się z ogromnych, kolorowych, często interaktywnych książek. Niemal każde muzeum prowadzi zajęcia dla dzieci, ma też w sprzedaży książeczki z zadaniami związanymi tematycznie z eksponatami znajdującymi się w muzeum. Każde duże miasto oferuje w punktach informacji turystycznej książeczki z zadaniami dotyczącymi lokalnych atrakcji turystycznych³.

Go może mały człowiek?

W działalność edukacyjną i rozrywkową dla najmłodszych są zaangażowane różne instytucje i firmy. Nikogo też nie dziwi to, że powodzeniem cieszą się zajęcia dla bardzo małych uczestników – niemal w każdej miejscowości w lokalnym centrum kultury można znaleźć oferty zajęć nawet dla dzieci rocznych lub dwuletnich. Zajęcia sportowe, plastyczne, teatralne, język hiszpański – to tylko przykładowe propozycje dla maluchów⁴. Miałam też przyjemność obserwować cykl szczególnie cenny dla nauczyciela języków obcych – *Sing, Dance and Sign*.

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół – Szkoła Podstawowa i Gimnazjum w Bukowicach. Zdobyła I nagrodę w naszym konkursie 2008: *Uczymy języka w przedszkolu i w szkole podstawowej, by pomóc małym uczniom w ich zmaganiach z wielkim światem*.

² Np. *Nauczanie Wczesnoszkolne*, „Języki Obce w Szkole” 6/2000, Warszawa: CODN.

³ Np. Carole Marsh (2004), *Coloring and Activity Book*, Chicago: Gallopade International.

⁴ Village of Romeoville, Parks & Recreation Department, Fall 2007.

Sing, Dance and Sign to zajęcia prowadzone zgodnie z nowym, lecz coraz bardziej popularnym na świecie trendem – uczeniem znaków języka migowego dzieci słyszących⁵. Zajęcia są regularnie prowadzone m.in. w Centrum Parków i Rekreacji w Romeoville dla dzieci w wieku od roku do lat trzech. Bazują na najpopularniejszych kołysankach i piosenkach, lecz jednocześnie są wprowadzane podstawowe znaki języka migowego jako zabawy ruchowe. Przy okazji poznawania piosenek w języku angielskim, uczestnicy uczą się podstawowych znaków, takich jak zwroty grzecznościowe, powitania, pożegnania, nazwy członków rodziny, nazwy potraw, kolorów, zwierząt i wiele innych.

Taki eksperyment może się wydawać ryzykowny, szczególnie w grupie uczestników jeszcze nie zawsze komunikatywnych w rodzimym języku. Poza tym w zajęciach tych biorą udział nie tylko dzieci anglojęzyczne. Spora część z nich pochodzi z rodzin polsko- lub hiszpańskojęzycznych. Rodzice przyprowadzają swoje dzieci na zajęcia z nadzieją, że będą one poznawać znaki języka migowego, ale także oswajać się z językiem angielskim. W praktyce więc poznają jednocześnie dwa nowe języki.

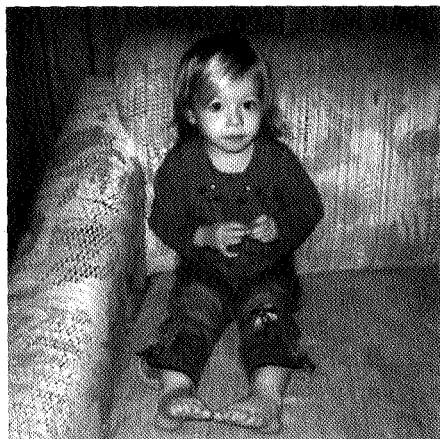
■ **Improwizacja pozornie niekontrolowana**

Wydaje się, że trudno mierzyć efekty takich zajęć, również przebieg zajęć może momentami sprawiać wrażenie chaosu. W trakcie zajęć dzieci z rodzicami lub opiekunami siedzą w kręgu na podłodze. Nie wszystkie zachowują się tak, jak dorośli by tego oczekiwali. Część z nich skupia się na tym, co się dzieje na zajęciach, próbuje śpiewać i naśladować ruchy rąk osoby prowadzącej. Niektóre tylko obserwują. Inne leżą na podłodze albo... zaczynają pełzać. Prowadząca niezrażona tym z entuzjazmem i uśmiechem kontynuuje zabawę. Przyglądając się temu, zaczęłam się zastanawiać, na ile takie zajęcia mają sens i czy przyniosą jakiś efekt. Kiedy rozmawiałam z rodzicami dzieci, które są najbardziej zaangażowane w śpiewanie i pokazywanie, okazało

się, że brały one udział w tym cyklu zajęć po raz drugi lub trzeci. Dla mnie była to cenna lekcja numer jeden – potwierdziło się to, że dzieci lubią powtórki i znajome sytuacje, czują się wtedy komfortowo i pewnie, a jednocześnie wcale nie wyglądają na znudzone.

■ **Ministudium dwóch małych przypadków**

Dwoje dzieci, które przychodziły na zajęcia *Sing, Dance and Sign* – dwuletnia dziewczynka i jej trzyletni brat – brało udział w programie po raz pierwszy. Oni właśnie byli dla mnie najbardziej wiarygodni, bo ich postępy obserwowałam z bliska od samego początku. Dwuletnia Miriam chętnie powtarzała wszystko, co się działo na zajęciach, często nawet po zajęciach, w domu, próbowała się komunikować językiem migowym. Szczególnie wtedy, gdy jej prośby w języku polskim i angielskim o kolejny kawałek czekolady lub następny odcinek bajki nie odnosiły skutku. Uważała, że „wymiganie” prośby zostanie potraktowane życzliwiej, że tak uda jej się przełamać opór dorosłych. Często tak właśnie bywało.



Miriam, jak większość dwulatków, często używa słowa *more* (więcej, jeszcze) lub pokazuje je w języku migowym.

Trzyletni podczas zajęć przyjmował rolę obserwatora. Milczał i przyglądał się w bezruchu. Przez jakiś czas próbowałyśmy sprawdzać, czy

⁵ Karyn Warburton (2006), *Baby Sign Language for Hearing Babies*, New York: Perigee Books.

cokolwiek pamięta z tego, co było pokazywane i śpiewane, jednak żadna prowokacja nie odnosiła skutku. Dopiero kilka tygodni po zakończeniu cyklu zajęć chłopiec stanął nagle przede mną z własnej inicjatywy, wyśpiewał i pokazał w języku migowym wszystkie poznane piosenki. Cenna lekcja numer dwa – miej trochę zaufania do dziecka i wykaz się cierpliwością, daj mu prawo zdecydować, kiedy zechce pokazać, co potrafi.

■ Właśnie uczę się żyć

Przekonana o tym, że jest sens wprowadzenia elementów języka migowego do nauczania języka angielskiego, zaczęłam się zastanawiać, czy i jak w praktyce wdrożyć ten pomysł w warunkach polskiej szkoły. Może pojawić się pytanie o celowość włączenia w tok lekcji języka angielskiego elementów amerykańskiego języka migowego. Czy dziecku z Polski kiedykolwiek przydadzą się w życiu te umiejętności? Tego nie wiemy. Ale też nie możemy tego wykluczyć. Często spotykałam się z opiniami tłumaczy języka migowego, że wersja amerykańska tego języka jest na tyle podobna do polskiej, iż dwie osoby są w stanie porozumieć się bez problemów. Te opinie znajdują potwierdzenie w różnych opracowaniach i artykułach, które mówią o tym, że mimo iż istnieją pewne rozbieżności regionalne w systemie znaków nawet w granicach jednego kraju, ze względu na charakter języka migowego, jego użytkownicy różnych narodowości nie mają problemu z porozumieniem się⁶. Więc jeśli jest szansa, że możemy przy okazji nauczania języka obcego wyposażyć naszych małych uczniów w dodatkową wiedzę i dać im umiejętności, które mogą się przydać w życiu, dlaczego tego nie robić? Wydaje się to bardziej sensowne od uczenia ich abstrakcyjnych, nic nieznaczających w rzeczywistości gestów, które zazwyczaj wprowadzamy jako zabawy ruchowe przy piosence. Poza tym, istnieją badania naukowe potwierdzające, że małe dzieci, które równolegle uczą się języka fonicznego i migowego, szybciej się rozwijają, mają więcej empatii i lepszy kontakt

z otoczeniem⁷, a nawet prześcigają intelektualnie swoich rówieśników⁸.

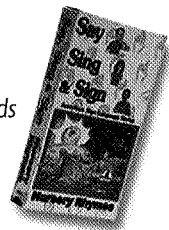
■ Jak to zrobić?

Amerykański nauczyciel lub rodzic może z łatwością zdobyć potrzebne materiały – rynek amerykański proponuje mnóstwo różnych pomocy i opracowań. Są to książki, materiały instruktażowe, nagrania piosenek na kasetach wideo i na płytach DVD. Pomoce są przygotowane w ten sposób, że nie jest potrzebna wstępna znajomość języka migowego, żeby móc wprowadzić jego elementy na lekcjach. Nagrania bardzo dobrze instruuja małych adeptów, co i jak należy wykonywać, a wybór zakresu tematycznego piosenek jest naprawdę imponujący. Na przykład na stronie *Say, Sing and Sign*⁹ zaprezentowano aż 10 różnych płyt DVD z piosenkami wprowadzającymi elementy amerykańskiego języka migowego. Każda z płyt jest zaprezentowana na stronie podobnie jak w poniższym przykładzie:

NURSERY RHYMES

A great way to learn traditional Nursery Rhymes. This collection includes:

I Saw a Ship A-Sailing
Row, Row, Row Your Boat
This is the Way We Wash Our Hands
Twinkle, Twinkle, Little Star
Rock A-Bye Baby
Are You Sleeping?
It's Raining, It's Pouring
Wee Willie Winkie



WATCH A CLIP



Dla osób poszukujących piosenek z opracowanymi elementami języka migowego jest to bardzo korzystny sposób, ponieważ udostępnienie przykładowych piosenek przez zamieszczenie opcji *watch a clip* daje szansę legalnie obejrzeć, a nawet zapisać na dysku jedną piosenkę z każdej płyty. Mamy więc do dyspozycji 10 gotowych piosenek do wykorzystania (*The Alphabet Song*,

⁶<http://www.slovníkmigowy.pl>.

⁷<http://wiadomosci.onsi.eu/info,1088.html>.

⁸<http://www.tinytalkinghands.com/benefits.cfm>.

⁹<http://www.production-associates.com/saysingsign.html>.

One Little Bird, Mary Had a Little Lamb, Row, Row, Row Your Boat, Bingo, This Land is Your Land, The Color Song, The Bear Went Over the Mountain, Silent Night, We Wish you a Merry Christmas).

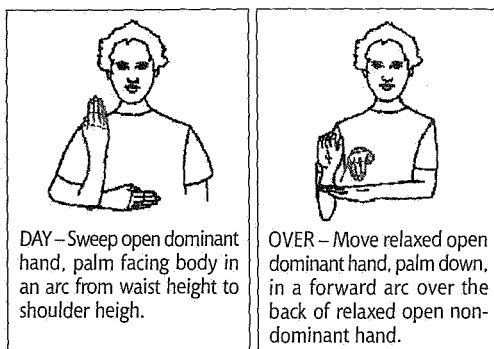
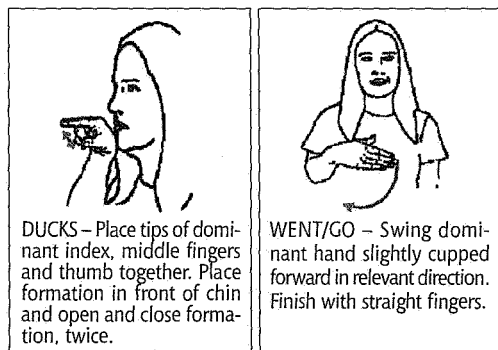
Wydawnictwa czasem same zamieszczają fragmenty swoich opracowań, żeby zachęcić i przekonąć potencjalnych klientów do zakupu płyty lub kasy. Przykładem tego może być również film z bardzo dobrze opracowaną piosenką *Twinkle, Twinkle, Little Star*¹⁰ i wiele innych filmów zamieszczanych w Internecie.

Sporo ilustracji znaków języka migowego znalazłam na stronie australijskiej organizacji SCOPE¹¹. Możemy tam bezpłatnie pobrać materiały do takich piosenek, jak: *Old MacDonald had a Farm, Wheels on the bus, Baa Baa Black Sheep, Five Little Ducks, Three Blind Mice* i wielu innych.

Najwięcej materiałów do nauczania piosenek z językiem migowym znajdują w sieci nauczyciele języka angielskiego. Jednak zjawisko łączenia piosenek z językiem migowym jest już obecnie na tyle popularne na świecie, że powstają pomoce w różnych językach¹². W dobie Internetu mamy wiele możliwości znalezienia odpowiednich materiałów do wykorzystania na lekcji, jeśli tylko wiemy, czego szukać.

■ Od teorii do praktyki

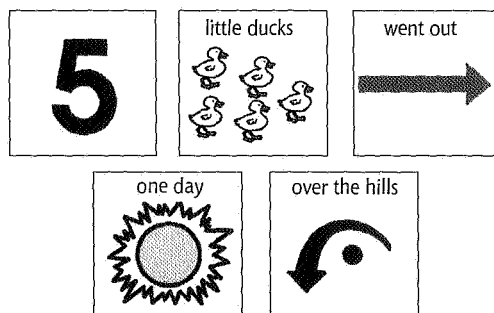
Odważyłam się na początek wprowadzić piosenkę *Five Little Ducks*, wspierając się materiałami, których fragment przedstawiam poniżej¹³.



Podczas lekcji w klasach drugich, trzecich i czwartych najpierw wprowadzam piosenkę:

1. *Five little ducks
Went out one day
Over the hill and far away
Mother duck said
„Quack, quack, quack, quack.”
But only four little ducks came back.*
2. *Four little ducks...*

Do wyjaśnienia treści piosenki używam plan-
szy, której fragment zamieszczam poniżej, a której
całość jest również dostępna w Internecie¹⁴.



Następnie uczniowie słuchają piosenki, po czym metodą imitacji przyswajają sobie słowa. Można też podać im zapisane słowa piosenki i po kilkukrotnym powtórzeniu poćwiczyć umiejętność czytania. W młodszych grupach odpowiednia kolorowanka może być również atrakcją.

Kiedy udaje nam się wspólnie zaśpiewać piosenkę, czas na zabawy ruchowe. Najpierw informuję dzieci, że teraz coś im pokażę, a one po-

¹⁰ <http://pl.youtube.com/watch?v=Tz4kF1GB0sA>.

¹¹ <http://www.scopevic.org.au>.

¹² http://sprechende-haende.de/cms/front_content.php?idart=191, <http://www.bebecobebio.com/index.php?page=57>.

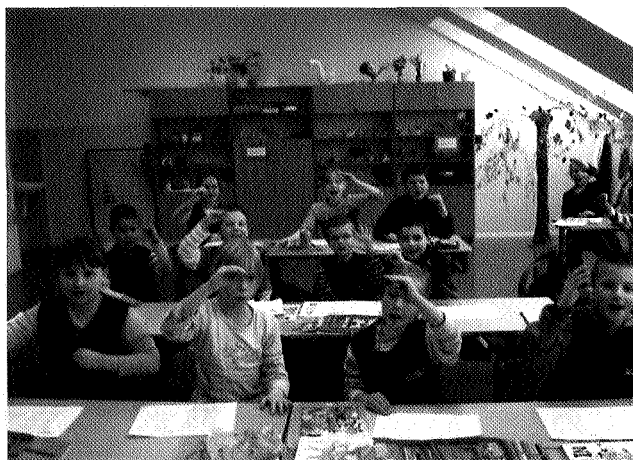
¹³ <http://www.scopevic.org.au/NR555/Five%20Little%20Ducks.pdf>.

¹⁴ Tamże.

winy odgadnąć znaczenie przekazu. Następnie pokazuję w języku migowym wyrażenia typu: *five little ducks, two little ducks, one little duck, three little ducks*. Zrozumienie treści przekazu nie sprawia żadnego problemu. Przez chwilę rozmawiamy o tym, jak ludzie mogą porozumiewać się w różnych sytuacjach, po czym uczniowie najczęściej sami wyrażają chęć poznania znaków języka migowego do wprowadzonej piosenki. Tę piosenkę pamiętam akurat z zajęć *Sing, Dance and Sign*, więc sama potrafię pokazać znaki (jednak znalazłam również film, w którym zostały zaprezentowane znaki języka migowego do tej piosenki¹⁵). Demonstruję, a uczniowie powtarzają – najpierw pojedyncze słowa i znaki, następnie coraz bardziej złożone frazy. W końcu jesteśmy przygotowani do tego, by w wolnym tempie zaśpiewać i jednocześnie pokazać całą piosenkę. Następnym razem zwiększamy nieco tempo.

Mała dawka optymizmu

Moje wątpliwości zostały rozwiane. Zobaczyłam w praktyce, że jest sens podejmowania prób nauczania małego dziecka tego, co sami potrafimy pokazać z radością i entuzjazmem. Może za kilka lat uczniowie nie będą już pamiętali wszystkich piosenek i znaków, które poznali. Jednak poza szansą rozwinięcia ich potencjału intelektualnego nie chciałabym stracić jeszcze jednej szansy – pokazania im, że ludzie porozumiewają się na różne sposoby. Jestem przekonana, że kiedy moi uczniowie spotkają kogoś, kto z konieczności posługuje się językiem migowym i nie rozmawia w żadnym innym języku, będzie to dla nich naturalne i oczywiste. Więc również po to, by w swoich przyszłych zmaganiach z wielkim światem dzieci były otwarte na różnorodność tego świata i różnorodność tę traktowały z życzliwością, bez lęków wynikających z niezrozumienia, warto uczyć dzieci różnych języków, różnych sposobów komunikowania się. Warto i należy pokazywać im z różnych perspektyw ten wielki świat, w którym będą próbowały odnaleźć się jak najlepiej.



Uczniowie drugiej klasy z zapałem poznają znaki języka migowego do piosenki *Five Little Ducks*.

Po przeprowadzonej lekcji pytam uczniów o wrażenia. Najczęściej mówią o swoich skojarzeniach przy poznawaniu znaków języka migowego i wyrażają zdziwienie, że są one tak bardzo czytelne. Niektórzy stwierdzają, że dzięki temu lepiej rozumieją i zapamiętują treść piosenki. Wielu próbuje się dowiedzieć, jak pokazać znaczenie innych słów, pojawiają się też pytania o to, kiedy poznamy inną piosenkę „z takim pokazywaniem”.

Bibliografia

- Marsh C. (2004), *Coloring and Activity Book*, Chicago: Gallopade International.
Nauczanie Wczesnoszkolne, „Języki Obce w Szkole” 6/2000, Warszawa: CODN.
 Village of Romeoville, Parks & Recreation Department, Fall 2007.
 Warburton K. (2006), *Baby Sign Language for Hearing Babies*, New York: Perigee Books.

- <http://pl.youtube.com>.
<http://sprechende-haende.de>.
<http://wiadomosci.onsi.eu>.
<http://www.bebecobebebio.com>.
<http://www.production-associates.com>.
<http://www.scopevic.org.au>.
<http://www.slovníkmigowy.pl>.
<http://www.tinytalkinghands.com>.

(listopad 2008)

¹⁵ <http://pl.youtube.com/watch?v=8ZoDQZWL6Lo>.

Sylvia Krause¹
Radlin

Popatrz, dotknij, poczuj... O wielozmysłowym poznawaniu świata

Pewien mędrzec, spacerując jak co dzień po wzgórzach otaczających miasto, natknął się na dziwny przedmiot. Był pewny, że nie było go tutaj poprzedniego dnia. Zabrał zatem znaleźisko do domu, by dowiedzieć się, z czym ma do czynienia. Położył swój skarb na stole i od razu zaczął wertować kolejne swoje księgi. Tam – jak sądził – znajdzie odpowiedź. Pracował dzień i noc, kolejny dzień i kolejną noc. Trzeciego dnia był już znużony poszukiwaniami, które okazały się daremne. Wtem do domu wbiegł Tom, syn jego młodszego brata. Przywitawszy się z wujem, popatrzył na znaleźisko i stwierdził, że przypomina mu ono jajo, tyle że niebieskie. Wziął je do ręki i oznajmił, że jest ono twarde, szorstkie i dosyć ciężkie. Powąchawszy je uznał, że jego zapach przypomina stare kałosze taty. Postukał i z radością stwierdził, że prawdopodobnie jest pełne. Na koniec – dotknął go czubkiem języka i skrzywił się, gdyż okazało się gorzkie. Mędrzec patrzył zaciekawiony na to, co robi bratanek i ze zdumieniem stwierdził, że małe w ciągu tych kilku chwil dowiedział się więcej o znaleźisku niż on sam w ciągu ostatnich dni. Nieznane zostało w pewnym sensie poznane, oswojone.

Historia ta niesie z sobą wiele treści związanych z nauczaniem i uczeniem się języka obcego przez małe dzieci. Dla małego dziecka – w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym – język obcy jawi się jako coś nieznanego, obcego, dziwnego i trudnego do pojęcia. Dziecko stara się to nieznanne oswoić, by było bardziej zrozumiałe, łatwiejsze, powiązane z tym, co już wie i zna.

Niemowlę, poznając otaczający je świat, rozgląda się dookoła, wsłuchuje w dźwięki dochodzące z różnych stron, dokładnie obraca każdy przedmiot i uważnie mu się przygląda. I wszystko wkłada do buzi. To jest jego sposób na poznanie świata. Skuteczny, gdyż z dnia na dzień dziecko

ma większe doświadczenie – nie dotknie po raz kolejny ścianki piekarnika, jeśli poprzednim razem się sparzyło; nie posmakuje po raz kolejny cytryny, jeśli smak ten nie przypadł mu do gustu; będzie ostrożniejsze, biorąc do ręki zabawkę, która go wystraszyła. Pamięć dziecka jest krótkotrwała, ulotna, ale doświadczenia się utrwalają. Zwłaszcza te, które dziecko przeżyło i sprawdziło na różne sposoby, wieloma zmysłami. O tym będzie właśnie ten artykuł – o wielozmysłowym poznawaniu świata. O uczeniu się języka obcego przez angażowanie wszystkich zmysłów: wzroku, słuchu, węchu, dotyku i smaku.

Na lekcjach w szkole dzieci angażują przede wszystkim dwa zmysły: wzrok i słuch. Patrzą na tablicę, na obrazki, czytają, słuchają nauczyciela i nagrań z płyty CD, oglądają film dydaktyczny na DVD. Wszystko to jest cenne, ale jeśli dziecko nie ma możliwości zobaczenia czegoś z bliska, dotknięcia, samodzielnego zbadania, można przypuszczać, że informacje te umkną jego uwadze. Każde dziecko jest inne. Jedno może tylko spojrzeć na jakąś rzecz i zapamięta wiele szczegółów, inne musi sprawdzić wszystko samodzielnie, by zapamiętać kształt, wielkość i fakturę powierzchni. Czy nie zdarzyło się nam na wycieczce do muzeum, że musieliśmy upominać uczniów, by nie dotykali eksponatów? Dlatego też starajmy się na lekcjach języka obcego w przedszkolu i w młodszych klasach szkoły podstawowej pamiętać o nauce, którą wiele już wieków temu przekazał nam największy chiński filozof Konfucjusz:

*Powiedz mi, a zapomnę,
pokaż, a zapamiętam,
pozволь wziąć udział, a zrozumiem.*

Poniżej przedstawiam tematy zajęć, które same zachęcają do tego, by zastosować inne niż

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 4 w Radlinie oraz w Centrum Języków Obcych w Pszowie. Zdobyła III nagrodę w naszym konkursie 2008: *Uczymy języka w przedszkolu i w szkole podstawowej, by pomóc małym uczniom w ich zmaganiach z wielkim światem.*

dotychczas formy i metody. Tematyka zajęć odpowiada tematyce podręczników do nauki języka angielskiego w przedszkolach i klasach I-III szkoły podstawowej: zabawki, jedzenie, zwierzęta, moje ciało oraz rodzina.

■ Food (jedzenie)

Jest to tematyka, w której można stosunkowo najłatwiej realizować postulat multisensorycznego poznawania świata. Produkty spożywcze i napoje aż kuszą, by dominującymi zmysłami (oprócz wzroku) były smak i węch. Ileż to razy zdarzyło się nam, nauczycielom, że w trakcie poznawania słownictwa związanego z jedzeniem poczuliśmy chęć zjedzenia na przykład kawałka pizzy? Czasem nasz żołądek – wbrew nam samym – zaczynał domagać się czegoś smakowitego, oznajmując to głośnym „rrrrrrr”. Z pewnością nie tylko nasz. Można to wykorzystać.

Nowa podstawa programowa zakłada łączenie treści nauczania w klasach I-III z treściami języka angielskiego. Treści te powinny się zająbiać. Spróbujmy na początek najprostszych rozwiązań:

- 1. Fruit (or vegetable) salad.** Przygotujmy wspólnie sałatkę owocową (lub warzywną). Nazywajmy wszystkie składniki w języku angielskim. Nazywajmy poszczególne wykonywane czynności. Powtórzone kilkakrotnie utrwala się i będą wykorzystywane w przyszłości (niekoniecznie jako słownictwo czynne). Poznane wcześniej nazwy czynności (*peel, slice, cut, chop*) oraz ich samodzielne wykonanie utrwala się w pamięci długotrwałej. Angażowane zmysły: wzrok, słuch, węch, smak, dotyk.
- 2. List of ingredients.** Zgadnij, co to? Nauczyciel może sam przygotować sałatkę i jako zagadkę poprosić uczniów, by po skosztowaniu spróbowali spisać listę składników. Angażowane zmysły: wzrok, smak, węch, dotyk.
- 3. Yummy, it's a carrot! Yuk, it's an onion!** Uczniowie, z zawiązanymi oczyma, próbują różne produkty (owoce, warzywa itp.). Nie tylko nazywają rozpoznane smaki, ale także określają, czy je lubią, czy nie. W zależności od stopnia znajomości języka można rozwinąć zakres o napoje, przyprawy (sól, pieprz itp.). Uwaga: niektóre dzieci mogą być uczu-

lone na jakieś produkty spożywcze, należy to wziąć pod uwagę przy doborze ochotników. Angażowane zmysły: smak, węch, dotyk.

- 4. Where's an onion?** Przed zajęciami nacieramy kolorowe kartki różnymi zapachami – najlepiej tymi o intensywnym zapachu: kawa, cebula, czosnek, mydło, dezodorant. Rozwieszamy je w sali. Nauczyciel pokazuje jedną kartę, mówiąc: *It's an onion*. Dzieci mają za zadanie odszukać w klasie drugą kartę, która pachnie tak samo. Dzieci nie muszą znać wszystkich nazw – możemy poprosić je o odszukanie konkretnego zapachu: *Find an onion, please* (Znajdź cebulę). Jeśli chcemy wprowadzić nowe słownictwo, na karcie głównej – tej, którą pokazuje nauczyciel – powinien się znaleźć także obrazek. Wtedy nauczyciel mówi: *It's coffee. Find coffee, please*. Dzieci poznają więc nowe słowo, które będą kojarzyć z odpowiednim zapachem. W przypadku nazw napojów zamiast kartek zapachowych można przygotować kubeczki z danym napojem: herbata, kawa (najlepiej zbożowa czarna), mleko, woda, sok, i – jako element zaskoczenia – np. wodę z cytryną lub wodę z solą. Będzie to okazja do wprowadzenia słów określających preferencje smakowe: *Yummy!, Yuk!* Angażowane zmysły: smak, węch, wzrok.

■ Toys (zabawki, zwierzęta)

Jeśli nie mamy kompletu potrzebnych zabawek, dzieci z wielką ochotą przyniosą swoje. Chętnie pochwalą się swoimi ulubionymi zabawkami.

- 1. English Box.** Jest to doskonała propozycja, gotowa do zastosowania w klasie, opisana na łamach czasopisma *Języki Obce w Szkole* (Appel 2006:95-96). Wszystkie zabawy zostały sprawdzone i z pewnością są godne polecenia – nie tylko angażują wiele zmysłów, lecz także wprowadzają elementy zaskoczenia, niespodzianki i rozwijają wyobraźnię. Dzieci uwielbiają zabawy z *English Box*. Jego zawartość można modyfikować, wykorzystywać podczas każdej lekcji zarówno do zabaw, jak i do ćwiczeń utrwalających i sprawdzających słownictwo.

2. Line course. Zabawki zawieszamy na długiej linie w odstępach 1,5-2 m. Przewiązujemy oczy chustką lub szalikiem i uczniowie, idąc śladem wyznaczonym przez linę, odgadują nazwy poszczególnych zabawek. Można to ćwiczenie potraktować jako test znajomości słownictwa – wtedy na końcu toru przeszkód uczeń otrzymuje kartę pracy. W zależności od wieku, od tego, czy dzieci już piszą samodzielnie, czy nie, zawartość karty pracy będzie różna. Dziecko może zakreślić obrazki z zabawkami, a następnie ustnie podać ich nazwy; może połączyć obrazek ze słowem; może wypisać nazwy zabawek samodzielnie i ułożyć je w kolejności alfabetycznej lub dodać odpowiedni przyimek nieokreślony (*a/an*). Niby zwykły test, sprawdzian, ale wstęp w postaci zabawy rozluźnia emocje i likwiduje stres, przez co dziecko pracuje bardziej efektywnie. Zaangażowane zmysły: dotyk, słuch, później także wzrok.

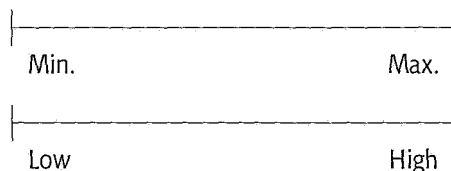
3. Sounds, sounds are all around. To zabawa, do której potrzebne będą różne nagrania: odgłosy zwierząt, odgłosy zabawy zabawkami, których nazwy dzieci poznały (warkot silnika samochodu, mówiąca lałka, klikanie zabawki elektronicznej). Nagranie odgłosów nie jest trudne, można je nagrać na dyktafonie lub po prostu na telefonie komórkowym wyposażonym w funkcję dyktafonu. Jak te nagrania wykorzystać? Dzieci mogą słuchać i podnosić karty z obrazkami, kiedy rozpoznają odgłos (karty powinny być wcześniej przygotowane, np. wycięte z podręcznika lub namalowane). Dzieci mają za zadanie zakreślić na liście wszystkich zabawek tylko te, których odgłosy usłyszały. Bardziej zaawansowani mogą wypisać nazwy na kartce w kolejności ich występowania. Ćwiczenie to może być zastosowane zarówno do wprowadzenia nowego słownictwa, jego utrwalenia, jak i sprawdzenia.

Zaprezentowane zabawy są propozycjami angażowania wszystkich zmysłów w przykładowych

grupach tematycznych. Jednak wiele ćwiczeń i zabaw może być wykorzystywanych przy każdym temacie. Poniżej przedstawiam propozycje nie tylko rozwijające sprawność zmysłów, lecz także wykazujące pozytywny wpływ na rozwój wyobraźni dziecka i przynoszące wiele zadowolenia i radości.

■ Zabawy rozwijające wyobraźnię

1. Low or high? Quiet or loud? Aby powtarzanie słów za nauczycielem nie było nudne i wszyscy mali uczniowie uważali, nauczyciel rysuje na tablicy skalę głośności lub wysokości dźwięku:



Nauczyciel „ustawia” za pomocą „pokrętła” (magnesu) odpowiedni dźwięk, pokazując uczniom obrazek lub słowo do odczytania. Wybrany uczeń powtarza słowo zgodnie z ustawieniami. Ćwiczenie można wykorzystać także do wyciszenia zbyt głośnej grupy „ściszając” głośność i obniżając wysokość tonów. Angażuje wzrok i słuch, ale też wpływa na poprawę koncentracji.

2. Art crafts. Dzieci mają do dyspozycji kawałek plasteliny lub innej masy plastycznej. Każde dziecko wykonuje pracę przestrzenną, np. zwierzątko, zabawkę, cyfrę, literę. Zbieramy prace w jednym miejscu, robiąc czasową wystawę wykonanych prac. Wybieramy jedno dziecko, zawiązujemy mu oczy i dajemy do ręki jedną z prac. Zadaniem dziecka jest odgadnąć, co dana praca przedstawia. Angażujemy tu przede wszystkim zmysł dotyku (czucia), zarówno w fazie przygotowawczej, jak i ćwiczeniowej. Nazwy eksponatów dzieci podają oczywiście w języku obcym.

² Ćwiczenie zostało zaprezentowane na jednej z konferencji szkoleniowych wydawnictwa Longman kilka lat temu w Rybniku. Dziś trudno przypomnieć sobie, kto był referentem, a ćwiczenie godne jest polecenia do zastosowania na każdym poziomie nauczania.

3. Key features (cechy charakterystyczne). Przed zajęciami przygotowujemy bogaty zbiór różnorodnych materiałów do majsterkowania: sznurki, watę, wełnę, ziarna różnej wielkości, gazety itp. Wybieramy zakres tematyczny (np. pogoda, zwierzęta) i dzielimy dzieci na małe zespoły (3–4-osobowe). Zespoły za pomocą dostępnych środków mają na różne sposoby zaprezentować wybrane słowo. Przykłady: *rain* (deszcz) – miseczka z wodą, do której inni mogą włożyć rękę, pluskanie wody, wydarty z gazety kształt kropli; *cat* (kot) – miękkie futerko, wycięty z kartonika kształt kociej głowy, odgłos chlipania mleka z miseczki. W sali zawieszamy zasłonkę, za którą zespół zaprezentuje wybrane efekty słuchowe (by inni nie podglądali, ale przy okazji, by stworzyć atmosferę tajemniczości). Pozostali uczniowie odgadują wyraz. Ćwiczenie angażuje wszystkie zmysły, wzmacnia poczucie sprawstwa i twórczego działania.

4. In the shop. Nauczyciel wybiera kilka przedmiotów, których nazwy dzieci znają. Mogą to być rzeczy z jednej kategorii tematycznej (zabawki, przybory szkolne) lub z kilku kategorii równocześnie. Tworzymy w sali 2-3 stoiska sklepowe i wybieramy sprzedawców. Pozostali uczniowie chodzą i robią zakupy. Mówią: *A dog, please. A book, please.* Sprzedawcy podają wymienioną rzecz i starają się zapamiętać, kto co kupił. Na końcu sprzedawcy wymieniają listę kupujących wraz z zakupionym przez nich towarem: *Ania's got a dog. Mark's got a book.* Dla uatrakcyjnienia zabawy można wprowadzić w obieg papierowe pieniądze, np. euro. Wtedy sprzedawcy będą informować kupujących o cenie przedmiotu. W tej zabawie nie tylko ćwiczymy słownictwo i zwroty potrzebne w codziennym życiu, ale angażujemy zmysły: wzrok, dotyk, słuch, czasem węch i smak (jeśli w sklepie będzie można kupić produkty spożywcze).

5. Melody treasure hunt. (Chladek 1989:76). Spośród uczniów wybieramy jednego, który na chwilę wychodzi z sali. Chowamy w klasie wcześniej uzgodniony przedmiot. Szukający musi go znaleźć, klasa pomaga mu w tym, śpiewając piosenkę. Gdy zbliża się do kry-

jówki, dzieci śpiewają głośniejsze, gdy oddala – ciszej. Szukający może także podchodzić do wybranych kolegów i prosić o pomoc: na jego otwartej dłoni wybrana osoba rysuje palcem drogę do skrytki. Zabawa daje nie tylko możliwość rozwijania zmysłu słuchu, wzroku i dotyku, ale jest też okazją do utrwalenia poznanej wcześniej piosenki.

6. Who is it? (Chladek 1989:82). Z klasy wybieramy jedną osobę i zawiązujemy jej oczy. Nauczyciel podprowadza tę osobę do innego ucznia. Za pomocą dotyku (czasem i węchu) wybrana osoba rozpoznaje, kto to jest. W klasach bardziej zaawansowanych językowo (np. klasa II – przy temacie opisywania postaci) możemy poprosić wybraną osobę, by w trakcie oględzin mówiła o swoich spostrzeżeniach, np. *long hair, small ears* itp. Na zakończenie przedstawia kolegę słowami: *This is Kuba* lub zadaje pytanie: *Is it Kuba?* – w zależności od tego, co chcemy wyćwiczyć.

7. Are you cooking? (Chladek 1989:86). Dzielimy klasę na zespoły 3–5-osobowe. Każdy zespół wybiera czynność, którą zaprezentuje za pomocą odgłosów (np. gotowanie, bieganie, picie, jedzenie). Za małym parawanem każdy zespół prezentuje wybraną czynność, a pozostałe zespoły odgadują przez zadawanie pytań lub stwierdzanie (jest to dobra zabawa utrwalająca czas Present Continuous). Dla utrudnienia, a może uatrakcyjnienia zabawy zespoły mogą przygotować nie pojedynczą czynność, a całą ich sekwencję. Można wtedy podzielić klasę na pół – drugi zespół będzie miał za zadanie odtworzyć wizualnie sekwencję czynności wraz z odgłosami. Zaangażowane zmysły to przede wszystkim słuch, ale rozwijana jest też pamięć słuchowa oraz umiejętności naśladowania i prezentowania sekwencji czynności. Dzięki tej zabawie rozwijane są także zdolności analizowania usłyszanych dźwięków i kojarzenia ich z konkretnymi czynnościami.

Rozwijanie i pobudzanie zmysłów

Rozwijanie sprawności zmysłów nie jest zadaniem tylko i wyłącznie nauczyciela nauczania zin-

tegowanego podczas zajęć plastycznych i muzycznych. Konieczność wszechstronnego rozwoju sfery doznań zmysłowych leży w obowiązku każdego nauczyciela: „*W praktyce nauczania i wychowania nie możemy poprzestać jedynie na stwarzaniu możliwie najlepszych warunków zewnętrznych do pracy narządów zmysłowych (warunki higieniczne, walka ze zmęczeniem itp.), lecz należy dążyć do aktywnego kształtowania u dzieci sfery doznań zmysłowych. Osiąga się to, rozwijając ich spostrzeżenia w różnych dziedzinach działania – na lekcjach rysunku, śpiewu, nauki języków itd.*” (Chladek 1989:126).

W naszych szkołach rzadko przeprowadzamy testy sprawdzające, jaki sposób uczenia się jest preferowany przez uczniów. Wiadomo przecież, że jedni lepiej przyswajają wiedzę wzrokowo, inni za pomocą słuchu, a jeszcze inni najlepiej uczą się w działaniu. Nauczyciel powinien dobrze poznać swoich uczniów, by móc odpowiedzieć na ich potrzeby i możliwości. Dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym nie mają jeszcze określonego sposobu uczenia się (strategii uczenia się). Dziecko próbuje robić to intuicyjnie, metodą prób i błędów, poszukując tego, który będzie najbardziej odpowiedni. Sposób ten jest zindywidualizowany, zależny od wielu czynników zewnętrznych i wewnętrznych (miejsca, czasu, otoczenia, pozycji ciała lub po prostu nastroju i nastawienia do problemów)³. Stąd też zadanie dla nauczyciela, by pobudzając różne zmysły pomógł swoim małym uczniom w odkryciu właściwego stylu uczenia się. A co za tym idzie – osiągnięcia sukcesu w drodze do wyznaczonego sobie celu. Wbrew pozorom dzieci mają pomysł na swoją przyszłość: chcą być pilotami, strażakami, piosenkarzami. Życie z czasem te plany modyfikuje, ale ważne, że dziecko wie, do czego zmierza. My, nauczyciele, mamy mu w tym pomóc.

Nauczyciele przedszkoli oraz nauczania wczesnoszkolnego wykorzystują w swojej pracy elementy metod nastawionych na wszechstronne rozwijanie i pobudzanie zmysłów. Wśród stosowanych metod znajdują się:

1. *Metoda Dobrego startu* – opracowana przez Martę Bogdanowicz, skupia się na trzech głównych elementach: wzrokowym, słuchowym

i ruchowym. Odpowiednio dobrane ćwiczenia usprawniają zaburzone funkcje percepcyjno-ruchowe, a w przypadku dzieci bez zaburzeń – rozwijają je. Metoda nastawiona jest na „*wielozmysłowe uczenie dziecka wykonywania ruchów zharmonizowanych w określonej przestrzeni i czasie*” (Bogdanowicz 2004).

2. *Metoda Ruchu rozwijającego* Weroniki Sherborne – nastawiona na ruch, odczuwanie własnego ciała. Ćwiczenia mogą być także prowadzone w parach i w grupie, co daje możliwość bliskiego kontaktu z drugim człowiekiem – odczuwania za pomocą dotyku i węchu. Choć pierwotnie stworzona do pracy z ludźmi niepełnosprawnymi, dziś jest stosowana z powodzeniem w profilaktyce i terapii zaburzeń różnego rodzaju. W zwykłych klasach można stosować jej elementy w celu rozładowania emocji i wyciszenia klasy.
3. *Metoda Paula Dennisona* (kinezylogia edukacyjna) – nastawiona na integrowanie obu półkul mózgowych przez odpowiednio dobrane ćwiczenia ruchowe. Zdaniem twórcy metody można zlikwidować wszelkie blokady utrudniające naukę, dzięki ruchowi. Znane ćwiczenia tej metody to ruchy naprzemiennie, leniwe ósemki, energetyczne ziewanie.
4. *Metody Marii Montessori* – wśród głównych założeń pedagogiki Marii Montessori znajdziemy uczenie przez działanie, nastawienie na twórcze działanie w celu zapewnienia wszechstronnego rozwoju dziecka. Wśród pomocy dydaktycznych, stworzonych przez autorkę metody, znajdziemy m.in. materiały sensoryczne, których zadaniem jest rozwój poznania zmysłowego, a które mają pobudzać do działania umysłowego.
5. *Stymulacja polisensoryczna według pór roku* – polega na celowym kształtowaniu bodźców zmierzającym do wywołania zaplanowanych wrażeń i uczuć. Każdą porę roku charakteryzuje inny żywioł: ogień – lato, powietrze – jesień, woda – zimą i ziemia – wiosną. Wszelkie zajęcia są im podporządkowane, każdy żywioł niesie z sobą bowiem skojarzenia polisensoryczne.

³ http://www.logopedia.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=165&Itemid=37.

To oczywiście nie wszystkie metody nastawione na wielozmysłowe poznanie świata. Jest ich znacznie więcej. I choć do końca nie zdajemy sobie może z tego sprawy, stosujemy je na co dzień w swojej pracy. Elementy komunikacji niewerbalnej, techniki dramowe, techniki relaksacyjne oraz elementy pedagogiki zabawy są właśnie odpowiedzią na potrzebę multisensorycznego poznawania świata przez małe dzieci. Zachęcam więc do stosowania tych metod i technik, by zajęcia były bardziej atrakcyjne, ciekawe i bardziej efektywne. My, nauczyciele języków, nie mamy zbyt wiele czasu przeznaczanego na pracę w jednej grupie lub klasie (najczęściej jest to dwa razy po pół godziny w przedszkolu i 2 godziny tygodniowo w młodszych klasach szkoły podstawowej), by wprowadzać konkretną metodę. Możemy jednak z powodzeniem stosować ich wybrane elementy. Nie jesteśmy terapeutami i nie naprawimy od razu całego świata, ale wybrane ćwiczenia niektórych metod mogą nam pomóc w opanowaniu rozkrzyczonej i rozbrykanej gromadki maluchów i w rozwijaniu w nich umiejętności uczenia się. Gdyż tak naprawdę nie uczymy samego tylko ję-

zyka, ale wskazujemy sposoby uczenia się w ogóle. Nauczmy dzieci uczenia się, a nauka stanie się dla nich i dla nas wielką przygodą w odkrywaniu różnorodności otaczającego nas świata.

Bibliografia

- Appel M. (2006), *English box – angielski w klasach pierwszych*, „Języki Obce w Szkole” 4/2006, s. 95-96.
- Bogdanowicz M. (2004), *Metoda „Dobrego startu”*, Warszawa: WSiP.
- Chladek S. T. (1989), *Ćwicz sprawność zmysłów*, Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.
- Guz S. (2006), *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Pamuła M. (2006), *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Piaget J. (2006), *Jak sobie dziecko wyobraża świat*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stein B. (2003), *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*, Kielce: Jedność.
- Strzelczak E. (2000), *Twórcze lekcje. Scenariusze zajęć integralnych dla klas III*, Poznań: Oficyna Wydawnicza G&P.
- (listopad 2008)

Katarzyna Wizgacz¹
Katowice

Wyciszanie klasy w momencie rozpoczynania zajęć – propozycja działań i zabaw

Ład i dyscyplina na lekcji to konieczne warunki skutecznego działania nauczyciela i uczniów. Dyscyplina może mieć charakter zewnętrzny – wymuszony przez nauczyciela środkami przymusu i wewnętrzny – zależny od ucznia, gdy stara się on jak najwięcej skorzystać z lekcji, więc podporządkowuje się obowiązującym normom zachowania. Kluczem do kształcenia świadomej dyscypliny uczniów jest budzenie u nich pozytywnej motywacji do nauki szkolnej. Ład na lekcji występuje automatycznie, gdy uczeń jest nią zainteresowany, kierują nim silne motywy do uczenia

się języka obcego, a poznawanie języka daje mu satysfakcję i jest dla niego przyjemne. Najwłaściwszym momentem na wdrażanie uczniów do właściwego zachowania są pierwsze lekcje w nowym roku szkolnym. Na samym początku klasa powinna być opanowana przez ustalenie pewnych zasad porządku na zajęciach.

Na co dzień duże znaczenie dla dyscypliny pracy ma sam początek zajęć. Zastosowanie takich rozwiązań organizacyjnych, jak przeprowadzenie zabaw wyciszających uczniów po przerwie i postawienie wymagań na samym początku lek-

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 44 w Katowicach.

cji, powoduje, że klasa jest właściwie przygotowana do rozpoczęcia zajęć. Działania podejmowane przez nauczyciela na początku zajęć mogą dotyczyć:

1. Skupiania uwagi uczniów na rozpoczynającej się lekcji:

- Ustalenie w klasach specjalnego kodu, który ma być znakiem do rozpoczęcia zajęć i skupienia uwagi na nauczycielu. Może być to na przykład: podniesienie lewej ręki lub klaśnięcie. Nauczyciel w takim wypadku nic nie mówi aż do momentu, gdy wszyscy uczniowie spojrzą na niego i zostawią inne zajęcia.
- Zabawa typu *Simon says* – wszyscy uczniowie wykonują komendy nauczyciela tylko wtedy, gdy są one poprzedzone słowami *Simon says*. Ćwiczenie to wymaga od uczniów skoncentrowania się na zrozumieniu ze słuchu kolejnych poleceń, na które reagują jedynie ruchem.
- Nauczyciel wymawia bezgłośnie znane uczniom słówka. Zadaniem uczniów jest je odgadnąć.
- Rozpoczynanie lekcji od narysowania czegoś nieokreślonego i zaskakującego na tablicy. Uczniowie są proszeni o odgadnięcie w języku, którego się uczą, co może przedstawiać rysunek.
- Nauczyciel trzyma w ręku kartę z obrazkiem, której sam nie widzi. Kieruje do uczniów pytania ogólne, używając znanego słownictwa (*Is it a ...?*). Uczniowie odpowiadają tylko *yes* lub *no*.
- Podchodzenie do rozmawiających uczniów i zwracanie się do nich tak cicho, by nie zwracać uwagi innych uczniów.

2. Uspokajania klasy:

- Przeprowadzenie ćwiczenia relaksującego. Lekcja może się rozpocząć od słuchania muzyki relaksującej. Uczniowie są wówczas proszeni o zamknięcie oczu, głębokie oddychanie i zrelaksowanie kolejnych części swojego ciała, które wymienia nauczyciel. Jeśli pozwala na to poziom opanowania języka w klasie, relaksacja może być prowadzona w języku obcym.
- Zabawa *melting snowman* – uczniowie wyobrażają sobie siebie jako bałwana, który stopniowo topi się w słońcu. Powoli odprężają topniejące części ciała. Mogą to być czę-

ści ciała wskazane przez nauczyciela w języku obcym.

- Poproszenie uczniów o utrzymanie zupełnej ciszy w klasie przez określony czas i rysowanie na kartkach dźwięków, które słyszą. Następnie uczniowie zostają poproszeni o objaśnienie (w miarę możliwości w języku obcym) dźwięków, które narysowali.
 - Używanie gestów ustalonych w klasie, które są znakiem do wyciszenia się i czekania na polecenie nauczyciela.
- ### 3. Utrzymywania niskiego poziomu głosu w klasie:
- Wykonanie specjalnych kart zawierających odpowiedni obrazek bądź słowo *cisza* (*silence*). Karty powinny być pokazywane w momencie, gdy w klasie jest zbyt głośno. Zarówno nauczyciel, jak i uczniowie powinni mieć możliwość używania tych kart np. w momencie, gdy chcą zabrać głos.
 - Rozpoczynanie lekcji przez powtarzanie szepcetem za nauczycielem znanych słówek.
 - Zaczynanie lekcji cichym głosem bez podnoszenia go w celu przebicia się przez hałas. W przypadku najgłośniejszych uczniów nauczyciel powinien wykorzystać kontakt wzrokowy lub ciche wywoływanie ich imion.
 - W przypadku, gdy w klasie wykorzystujemy do nauki pacynkę, możemy za jej pomocą uciszać uczniów, mówiąc, że ona nie lubi hałasu lub poszła spać i w klasie musi być ciszszej. Pacynka jest najczęściej wykorzystywana w klasach 1-3 szkoły podstawowej. Możemy jej używać również do wyciszania klasy w różnych momentach lekcji, mówiąc np., że boi się głośnych osób lub chce spać. Jeśli jest to postać lubiana przez uczniów, taka technika jest bardzo pomocna.

Wszystkie zadania, które pojawiają się w czasie zajęć, można podzielić na tzw. *settlers* (wyciszające) i *stirrers* (pobudzające).

W pierwszej grupie znajdują się takie czynności, jak:

- rysowanie,
- pisanie,
- kolorowanie,
- słuchanie,

- opowiadanie historyjek, bajek,
- wycinanie, prace ręczne.

Wśród czynności pobudzających można wymienić:

- gry klasowe,
- śpiewanie piosenek, rymowanek (*chants*),
- zabawy typu TPR (zrozum, wykonaj, powiedz),
- gry związane ze zgadywaniem,
- gry z wykorzystaniem tablicy,
- odgrywanie scenek,
- zawody między drużynami, w parach,
- przeprowadzanie dialogów, ćwiczenie rozmówek.

Bardzo często rano na pierwszej lekcji uczniowie są bardzo spokojni i wymagają dobudzenia.

Wtedy lekcję należy zaczynać od ćwiczeń pobudzających klasę, np. zaśpiewania piosenki.

Wszystkie wymienione ćwiczenia stosowane w czasie rozpoczynania lekcji można wykorzystywać także podczas jej trwania. Ich dobór zależy od tego, jak nauczyciel chce pokierować klasą, jak zachowują się uczniowie i jakie jest ich zainteresowanie kolejnymi zadaniami.

Bibliografia

- Sylwestrowicz J. (1985), *Lekcja języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- Vale D., Feunteun A. (1995), *Teaching Children English*, Cambridge: CUP.

(wrzesień 2008)

Marzena Pieńkowska¹
Częstochowa

Interaktywne zabawy językowe sposobem samodzielnego utrwalania wiedzy przez najmłodszych

Potrzeba zabawy, uwaga mimowolna, multisensoryczne odkrywanie świata, potrzeba wielokrotnych powtórzeń – oto cechy rozwojowe dzieci, które starałam się wziąć pod uwagę, poszukując narzędzia komputerowego wspomagającego wczesną edukację językową. Bardzo zależało mi na tym, aby już na etapie przedszkola i szkoły podstawowej zaprezentować uczniom atrakcyjny, efektywny, a przede wszystkim spójny z treściami nauczania, sposób wykorzystania komputera w samodzielnym utrwalaniu wiedzy. Takim narzędziem okazały się generatory interaktywnych gier *memory* i *puzzle* stworzone przez francuską nauczycielkę, która udostępniła je bezpłatnie na portalu dydaktycznym *Les jeux de Lulu* pod adresem <http://pagesperso-orange.fr/jeux.lulu/outils>.

Prosi jedynie o dodanie linka do strony głównej jej portalu w przypadku publikowania w Internecie własnych gier, stworzonych na podstawie tych właśnie generatorów. Pliki generatorów to gotowe konstrukcje kilku wersji *memory* i *puzzli*; wystarczy wkleić do nich grafikę i dźwięk oraz wypełnić tekstem, aby bez znajomości języków kodowania otrzymać grę w formie strony internetowej².

Przedstawione obok zrzuty ekranu interaktywnych gier obrazują sposoby atrakcyjnego powtarzania słownictwa oraz utrwalania wizualnych treści kulturowych. Połączenie elementów graficznych i pisma z elementami dźwiękowymi pozwala na równoległe stosowanie bodźców wzrokowych i słuchowych, co uważam za niezwykle ważne, wiedząc z doświadczenia, że nauczycielowi trud-

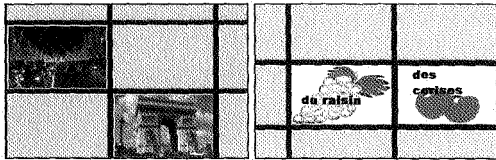
¹ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Centrum Języków Europejskich – Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Częstochowie oraz nauczycielem konsultantem Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Częstochowie.

² Osoby zainteresowane szczegółami dotyczącymi wymaganych parametrów grafiki i dźwięku odsyłam do mojego artykułu, który ukazał się w *Poliglocie* nr 7/2008 i w wersji francuskiej w *Le Français dans le Monde* 1-2/2009.

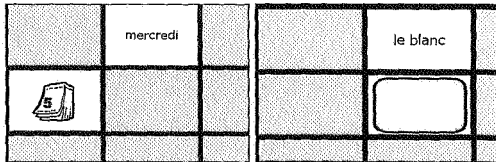
no jest zorganizować dzieciom samodzielną pracę z wykorzystaniem nagrań. Zabawowa forma stanowi element motywujący, szczególnie ważny przy zadaniach utrwalających, z zasady wypełnionych treścią już uczniom znaną. Oprócz kompetencji językowej gry te kształcą umiejętności ogólnorozwojowe: zdolność koncentracji, pamięć wzrokową, myślenie logiczne, selekcjonowanie i przyporządkowywanie elementów, tak ważne w przyszłej, coraz bardziej kompleksowej nauce języków obcych.

Powtórzeniowe *memory* może zawierać od 6 do 12 par o kartach:

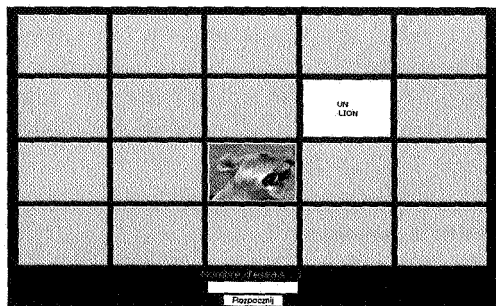
- identycznych, po kliknięciu na nie uczeń widzi obraz (i ewentualnie zapis graficzny), a równocześnie słyszy wymowę danego słowa, np.:



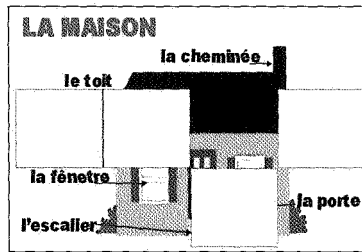
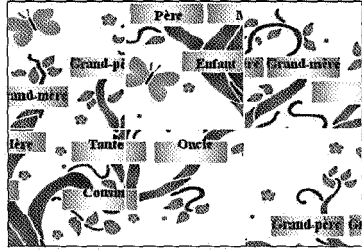
- różnych, np. obraz i odpowiadający mu zapis słowa z towarzyszeniem dźwięku, np.:



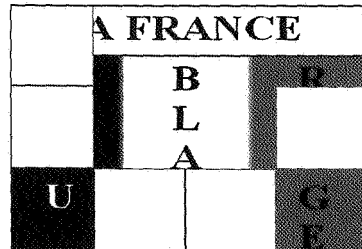
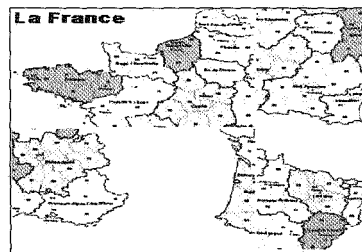
W praktyce odbywa się to tak, że uczeń odwraca kliknięciem po dwie karty wyświetlane na ekranie komputera. Jeśli nie stanowią one pary, przy kolejnym kliknięciu automatycznie ukrywają powtórnie swoją treść. Karty stanowiące parę sygnalizują poprawny ruch podświetleniem na inny kolor, a przy następnym ruchu znikają z ekranu. Poniżej przykład całej gry wyświetlanej na ekranie:



Przy konstruowaniu układanki należy tak dobrać obraz będący podstawą gry, aby wspomagał on układanie przez wykorzystanie znanych dziecku schematów graficznych, np. drzewa genealogicznego, rysunku domu, którym towarzyszy lub na które zostały nałożone graficzne formy utrwalanych słów:



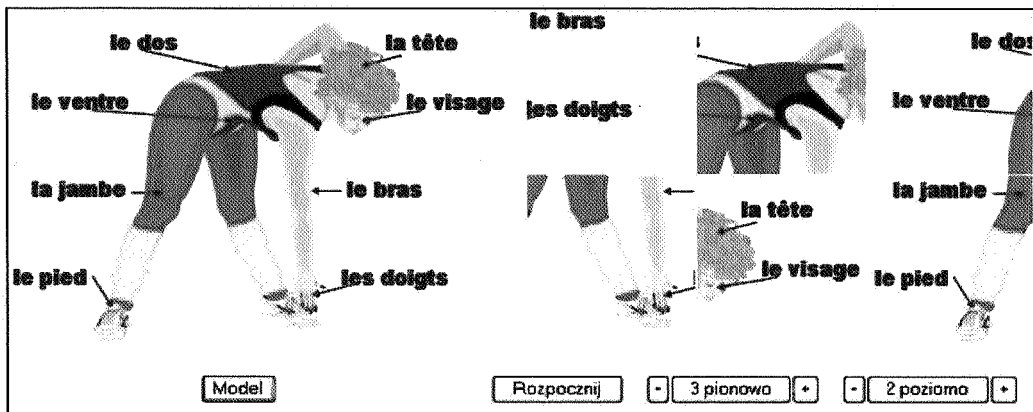
Oczywiście ćwiczenia te nadają się również, a może przede wszystkim, do utrwalenia treści graficznych, np. mapa kraju danego języka obcego, zdjęcia znanych postaci, godła i flagi:



Układanie *puzzli* na ekranie komputera odbywa się za pomocą przeciągania myszką poszczególnych elementów do ramki zawierającej również

wyświetlany na kilka sekund model. Gracz może zwiększać liczbę kolumn i linii, a tym samym licz-

bę elementów do ułożenia. Całość przedstawia się następująco:



Nakład pracy nauczyciela przy przygotowaniu tego typu ćwiczeń utrwalających jest duży, szczególnie na początku pracy z generatorami. Jednak wystarczy zaznajomić się z prostymi bezpłatnymi programami do obróbki grafiki (IrfanView) i dźwięku (AudaCity), aby sprawnie przygotować niezbędne elementy gier. Z całą pewnością warto wykonać tego typu pracę, gdyż profity ze

wskazania uczniom będącym na początku edukacji językowej, że komputer jest ich ogromnym sprzymierzeńcem, są nieocenione.

Źródła wykorzystanej grafiki:

Bank grafiki WebExpert.

Zdjęcia Francji, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/images-france_39343.html imagesdefrance.

(wrzesień 2008)

Ewa Dziewierz¹
Kraków



Communication in London – lekcja w pierwszej klasie

Zajęcia miały na celu przybliżenie uczniom kultury Wielkiej Brytanii przez zaznajomienie ich z wybranymi obiektami, które są związane z ogólnie pojętą komunikacją. Dzieci poznały charakterystyczne pojazdy: czerwony autobus piętrowy (*double-decker bus*²), czarną taksówkę (*taxi cab*) i londyńskie metro (*tube*), a także czerwoną budkę telefoniczną (*phone box*) i czerwoną skrzynkę na listy (*post box*). Wprowadziłam też przy oka-

zji słownictwo, które naturalnie łączy się z tą tematyką, np. po prawej/lewej stronie, prowadzić samochód, kierownica itd.

W trakcie dwóch lekcji dzieci poznawały elementy kultury przez działanie, dotyk, ruch i wzrok. Oznaczało to zaspokajanie ich naturalnych potrzeb, ale też wynikało wprost z tematyki, którą była komunikacja. W trakcie trzeciej lekcji wykonywały pracę plastyczną.

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 162 w Krakowie.

² Jeśli miałabym znów przeprowadzać podobne zajęcia, zamiast nazwy *double-decker bus* wprowadziłabym po prostu *red bus*. Chciałam zastosować pełne nazwy dla poszczególnych obiektów, lecz to wyrażenie okazało się zbyt trudne dla pierwszoklasistów.

Postanowiłam zaprojektować zajęcia związane z realiami Wielkiej Brytanii, gdyż w kursach językowych i w samych podręcznikach do nauki języka angielskiego, szczególnie dla młodszych dzieci, brakowało mi takich propozycji. Sama uważam te tematy za bardzo wartościowe, ponieważ nie tylko pozwalają dzieciom poznać słownictwo, ale także dowiedzieć się czegoś ciekawego, otworzyć na inną kulturę. Poza tym niedawno odwiedziłam Londyn, który mnie zafascynował i chciałam tą fascynacją zarazić dzieci.

Przebieg zajęć:

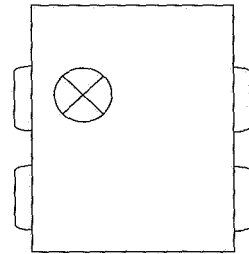
1. Prezentacja wybranych symboli związanych z komunikacją w Wielkiej Brytanii.
 - Dzieci siedzą w kręgu, nauczyciel prezentuje nieprzezroczysty worek i zadaje pytania o jego zawartość: *What's inside?* Dzieci podają propozycje, następnie dotykają worka z zewnątrz i podają dalsze propozycje. Wybrane dzieci losują przedmioty pojedynczo, podają ich nazwy po angielsku lub polsku.
 - Nauczyciel wymawia ich nazwy po angielsku, uczniowie podają je po kolei, powtarzając nazwy: *double-decker bus, taxi cab, tube, phone box, post box.*
 - Nauczyciel zadaje dodatkowe pytania w zależności od słownictwa, z którym zaznajomieni są uczniowie, np. o kolor, wielkość, liczbę kół itp.: *What colour is it?, Is it big or small?, How many wheels has it got?*
 - Nauczyciel pyta dzieci o opinie, z jakiego kraju pochodzą te przedmioty: *Which country do these objects come from?* Gdy dzieci udzielą odpowiedzi, nauczyciel pokazuje flagę Wielkiej Brytanii i napis *Great Britain.*
2. Rozpoznawanie przedmiotów po dotyku. Nauczyciel (lub uczniowie) wkłada przedmioty z powrotem do worka. Dzieci losują je po jednym i mówią ich nazwy.
3. Zabawa ruchowa. Dzieci reagują ruchowo na dane hasło:
 - *Double-decker bus* – ustawiają się gęsiego i poruszają do przodu, dziewczynki na stojąco, chłopcy w kucki (na zmianę),
 - *Taxi cab* – ustawiają się po kilka osób i poruszają do przodu,
 - *Tube* – poruszają się tunelem utworzonym przez połączone ze sobą ławki lub inne dzieci,

- *Phone box* – udają, że trzymają w ręku słuchawkę i rozmawiają przez telefon,
- *Post box* – naśladują wrzucanie listu do skrzynki.

Przed każdym następnym hasłem nauczyciel pokazuje żółte, a potem czerwone światło, na co dzieci powinny reagować zatrzymaniem się. Po podaniu odpowiedniego hasła nauczyciel pokazuje koła żółte i zielone, które pozwalają na ruch. Zabawę mogą prowadzić również dzieci.

4. Po prawej czy po lewej?

- Dzieci wracają na swoje krzeselka. Nauczyciel wprowadza sformułowania dotyczące prawej (*right*) i lewej (*left*) strony, stojąc tyłem do klasy i podnosząc prawą i lewą rękę oraz nogę. Dzieci naśladują nauczyciela, a następnie reagują odpowiednio na polecenia podniesienia danej ręki lub nogi, następnie nauczyciel podnosi do góry daną kończynę, oczekując od uczniów reakcji słownej.
- Nauczyciel rysuje na tablicy schemat samochodu widzianego od góry, następnie umieszcza kierownicę po prawej bądź lewej stronie, pokazując jednocześnie flagę Polski lub Wielkiej Brytanii: *In Poland the steering wheel is on the left side. In Great Britain the steering wheel is on the right side.*



- Nauczyciel zmienia kilkakrotnie ułożenie kierownicy, rozpoczynając zdanie, a dzieci kończą je, wypowiadając nazwę kierunku i układają swoje ręce naśladujące trzymanie kierownicy po prawej bądź lewej stronie.
- W dalszej kolejności dzieci podchodzą pojedynczo do tablicy i umieszczają kierownicę po odpowiedniej stronie w zależności od zdania wypowiedzianego przez nauczyciela. Lepiej byłoby użyć plastikowej kierownicy. Wtedy dzieci zamiast przemieszczać papie-

rową kierownicę na tablicy, biorą ją do rąk i siadają na jednym z dwóch ustawionych obok siebie krzesłek tyłem do klasy. Aby zwiększyć widoczność, zabawa może się odbywać na dywanie.

- Po tym etapie dzieci przechodzą na dywan i siadają w kręgu (jeśli nie zastosowano drugiej możliwości), w środku którego nauczyciel umieszcza planszę ze schematem dróg. Obok planszy znajduje się karta z napisem *Poland* i polska flaga oraz napis *Great Britain* i flaga brytyjska. Nauczyciel przy pomocy dzieci demonstruje sposób poruszania się pojazdów w Polsce po prawej stronie jezdni, za pomocą modeli Fiata 126p oraz polskiego autobusu Jelcz i eksponując napis *Poland* oraz polską flagę. Następnie za pomocą modeli brytyjskiej taksówki i piętrowego autobusu pokazuje sposób prowadzenia samochodu w Wielkiej Brytanii po lewej stronie, pokazując napis z nazwą państwa i odpowiednią flagę. W trakcie tych czynności nauczyciel wypowiada zdania: *In Poland people drive their cars on the right side, In Great Britain people drive their cars on the left side.*
 - Nauczyciel zmienia samochody oraz stronę, po której poruszają się one po drodze, i rozpoczyna odpowiednie zdanie, dzieci kończą zdanie i pokazują odpowiedni napis oraz flagę. W dalszej kolejności nauczyciel wypowiada zdanie, a wybrane dziecko pokazuje nazwę państwa i jego flagę oraz porusza się właściwym samochodem po odpowiedniej stronie jezdni.
5. Dopasowywanie napisów do poznanych obiektów. Dzieci ciągną losy i dobierają się w grupy według słów na losach: *double-decker bus, cab, tube, phone box, post box*. Każda grupa otrzymuje duży napis odpowiadający temu, co wylosowała, i dobiera do niego obiekt. Potem dzieci zamykają oczy, nauczyciel zabiera napisy, a po ich otworzeniu wybrane dziecko odczytuje nazwy i układa karteczki we właściwych miejscach.
6. Zabawa ruchowa (zob. pkt 3).
7. Praca plastyczna. Nauczyciel dobiera formę plastyczną, która wydaje mu się najlepsza dla jego klasy:

- Wykonywanie prac indywidualnych na karcie papieru w wybranej przez dziecko lub narzuconej przez nauczyciela technice. Celem pracy jest przedstawienie wybranego symbolu Wielkiej Brytanii, dobranie odpowiedniego podpisu i naklejenie go (lub samodzielne podpisanie).

- Lepienie symboli z plasteliny i doczepienie odpowiedniego podpisu.

- Tworzenie makiety miasta z podpisami poszczególnych (poznanych) obiektów.

Pomoce dydaktyczne: Kierownicę, sygnalizację świetlną i planszę z drogami nauczyciel może wykonać samodzielnie, natomiast jako pojazdy najlepsze są zabawki, ewentualnie modele. Są one dostępne na aukcjach internetowych (modele brytyjskich pojazdów kupiłam w Londynie). Samochód Fiat 126p wydał mi się najbardziej charakterystyczny dla polskich dróg, mógłby być też duży fiat lub polonez. Jeszcze bardziej typowa byłaby warszawa lub syrena, ale dla dzieci tego pokolenia marki te są już nieznanne. Malucha zdobyłam w jednym ze sklepów internetowych (<http://www.wcm.com.pl/index.php?action=show&id=12207>), ale można go także kupić w niektórych sklepach z zabawkami. Zabawkowe autobusy polskiej marki są dość drogie, można wykonać model z kartonu, który odnalazłam w Internecie na stronie: <http://www.scania94u.friko.pl/index.php?page=model&marka=Jelcz>, model Fiata 126p znajduje się na stronie <http://fk.konradus.com/modele/modele.php>. Wystarczy wydrukować, wyciąć i skleić.

Uczniowie byli bardzo zaangażowani w wykonywanie zaplanowanych zadań, szczególnie wtedy, gdy mieli możliwość poruszania się po drodze modelami samochodów. Było to ciekawe doświadczenie i dobra zabawa zwłaszcza dla chłopców, którzy mogą odczuwać niedobór „męskich” zajęć w sfeminizowanym świecie nauczania początkowego (nauczyciele, a także autorzy podręczników to w przeważającej większości kobiety).

Chociaż nie wszystkie dzieci zapamiętały nazwy prezentowanych obiektów, uważam, że zajęcia spełniły swój nadrzędny cel, gdyż zainteresowały je realiami Wielkiej Brytanii.

(sierpień 2008)

Barbara Kapusta¹
Mielec

Australia in brief

Program nauczania języka angielskiego obejmuje między innymi treści dotyczące kultury krajów anglojęzycznych. Bardzo lubię lekcje „kulturówki”, ale większość podręczników koncentruje się na Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii. Tymczasem krajów anglojęzycznych jest więcej i jeśli nauczyciel chce przekazać swoim uczniom wiedzę na ich temat, sam musi poszperać i opracować materiały, które z jednej strony będą ciekawe, z drugiej zaś dostosowane do poziomu uczniów i objętościowo dopasowane do czasowych ram lekcyjnych.

Poniższą lekcję o Australii przeprowadziłam w tym roku szkolnym w klasach pierwszych gimnazjum. Takie pomoce, jak mapka, flaga i godło łatwo można znaleźć w Internecie. Pocztówki, album i inne przedmioty pochodzące z Australii bardzo uatrakcyjniają lekcję, ale nie są konieczne do jej przeprowadzenia. Część z nich można zastąpić wydrukami komputerowymi i ilustracjami dostępnych w Internecie.

Australia to fascynujący kraj i stosunkowo mało znany naszym uczniom. Poniższą lekcję można potraktować tylko jako wstęp do cyklu lekcji koncentrujących się na australijskiej przyrodzie, geografii, mieszkańcach, sztuce, ustroju i wielu innych aspektach. Naturalnym przedłużeniem lekcji może też być projekt realizowany przez uczniów. Można również zorganizować konkurs wiedzy na temat Australii lub festiwal piosenki z wykorzystaniem utworów australijskich wykonawców. Można też zachęcić uczniów do zbierania ciekawostek o ludziach, zwyczajach i kulturze tego kraju.

Temat: Australia in brief

Cele lekcji – uczeń powinien:

- znać podstawowe fakty dotyczące Australii (położenie geograficzne, flaga, godło, stolica, język, mieszkańcy, charakterystyczne zwierzęta, waluta itp),

- znać wybrane podstawowe zwroty używane przez Australijczyków,
- umieć analizować krótki tekst w języku angielskim i dokonać transferu danych,
- umieć logicznie wnioskować i stawiać hipotezy.

Metody i formy pracy: praca w parach, praca równym frontem, praca samodzielna.

Środki dydaktyczne: kopie ksero materiałów dla uczniów, pocztówki, album ze zdjęciami z Australii, maskotka, opał australijski, wyroby artystyczne.

Przebieg lekcji: czynności wstępne (sprawdzenie obecności, zapisanie daty, plan lekcji).

- I. Wprowadzenie: Nauczyciel wprowadza uczniów w tematykę lekcji, mówiąc o jakim kraju będą się uczyć i pytając o ich skojarzenia z Australią. Następnie uczniowie rozwiążą kwiz na temat Australii.

Australian quiz: true or false?

1. The capital city of Australia is Sydney.
2. There are more sheep than people in Australia.
3. Australian people don't like sports.
4. Australia exports diamonds.
5. Australia is a multicultural country.
6. You can't eat kangaroo meat in Australia.
7. Aborigines are native people of Australia.
8. Australia is called Down Under.
9. Uluru is an Australian animal.

Odpowiedzi: 1. F, 2. T, 3. F, 4. F, 5. T, 6. F, 7. T, 8. T, 9. F

II. Część zasadnicza lekcji.

1. Zapisanie tematu lekcji i omówienie flagi i godła Australii.
2. Transfer informacji: uczniowie czytają krótki tekst zawierający podstawowe fakty na temat Australii i na jego podstawie uzupełniają brakujące informacje.

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum w Przecławiu.

Australian fact file

Read the text and fill in the missing information.

Australia has 6 states, 2 big territories: the Northern Territory and the Australian Capital Territory with Canberra, the capital city, and several small territories. The area of Australia is 7.7 mln km² and its population is 19.5 million. The biggest cities are: Sydney, with 4 mln people and Melbourne, with 3.4 mln people. Most people speak English and the currency is AUS (Australian dollar).

Australia is famous for eucalyptus trees. It has the oldest rainforests on earth. Australian animals such as: the koala, the kangaroo, the platypus, the echidna are unique. There are also crocodiles and the most dangerous snakes and spiders in the world.

Australia Day, 26th January, marks the day when captain Cook landed in Australia in 1770.

Capital:

Area:

Population:

Biggest cities:

Language:

Animals:

Australia Day:

Odpowiedzi: Capital: Canberra; Area: 7.7 mln km²; Population: 19.5 million; Biggest cities: Sydney, Melbourne; Language: English; Animals: the koala, the kangaroo, the platypus, the echidna; Australia Day: 26th January.

4. Omawiamy mapę Australii – uczniowie wyszukują w atlasie i zaznaczają na mapie konturowej najważniejsze miasta i miejsca charakterystyczne dla Australii: najwyższą górę, skałę Uluru i Wielką rafę koralową.

5. Australijski angielski:

a) Uczniowie odgadują znaczenia wybranych zwrotów australijskich i łączą je z ich brytyjskimi odpowiednikami.

Match the Australian expressions 1–10 with their explanations a–j.

1. Oz, Down Under

2. Na

3. Ta

4. Mate

5. Aussie

6. Brekkie

7. Barbie

8. Cuppa

9. No worries mate

10. G'day mate!

a. No

b. Barbeque

c. Australian person

d. Australia

e. Friend

f. Cup of tea or coffee

g. Hello

h. No problem

i. Breakfast

j. Thank you

Odpowiedzi: 1d, 2a, 3j, 4e, 5c, 6i, 7b, 8f, 9h, 10g

b) Uczniowie tłumaczą na brytyjski angielski krótki dialog napisany w australijskim angielskim (praca w klasie lub zadanie domowe).

What do they say?

A: G'day mate. How are you?

B: Fine. Ta.

A: Would you like a cuppa?

B: Na, thanks. I had my brekkie at home.

A: We're having a barbie in the evening. Want to come?

B: Sure. Ta.

A: No worries mate.

Wersja brytyjska:

A: Hello. How are you?

B: Fine. Thanks.

A: Would you like a cup of tea/coffee?

B: No, thanks. I had my breakfast at home.

A: We're having a barbeque in the evening. Do you want to come?

B: Sure. Thanks.

A: No problem

6. Rezerwa czasowa – Nauczyciel wypisuje zwroty określające osobowość i upodobania i prosi uczniów, by wybrali te, które ich zdaniem opisują typowego Australijczyka.

Typical Aussie

very serious, honest, enjoy being outdoors, sense of humour, always very polite, don't like to have fun, easy-going, don't like to help others, don't like to try new things (have a go), cheer for people who lose rather than win, have a lot of respect for people in authority (boss, politicians)

Odpowiedzi: honest, enjoy being outdoors, sense of humour, easy-going, cheer for people who lose rather than win

7. Pytania sprawdzające. Nauczyciel prosi uczniów o odpowiedź na kilka pytań, które sprawdzają, co zapamiętali z lekcji.

Check questions

1. What is the capital of Australia?

2. What Australian animals do you know?

3. What is the currency of Australia?

4. What is Australia called?

5. Who lived in Australia before the English came there in 1770?

Odpowiedzi: 1. Canberra, 2. eg. the koala, the kangaroo, the platypus, the echidna, 3. AUS (Australian dollar), 4. Down Under, Oz, 5. Aborigines

Lekcja bardzo podobała się moim uczniom, pomyślałam więc o podzieleniu się moimi pomysłami z innymi nauczycielami. Mam nadzieję,

że nie tylko zainteresowałam moich uczniów, ale również dostarczyłam im wiadomości, które mogą się przydać na egzaminie gimnazjalnym.

(sierpień 2008)

Szkoła ponadgimnazjalna, szkoła wyższa

Marzanna Pogorzelska¹
Kędzierzyn Koźle

D Lekcja języka – lekcją praw człowieka. Upředzenia i antysemityzm. Holokaust

W trzeciej, ostatniej już części cyklu zajęć na temat praw człowieka² przedstawiam dwie lekcje, w czasie których zajmiemy się upředzeniami, antysemityzmem i Holokaustem.

D Upředzenia i antysemityzm

Lekcja dotycząca tego tematu pomoże uświadomić uczniom, czym są i do czego mogą doprowadzić upředzenia. Proponujemy uczniom porozmawianie o kolejnej formie dyskryminacji – antysemityzmie. Dobrą okazją może być Międzynarodowy Dzień Tolerancji (16 listopada), Dzień Praw Człowieka (10 grudnia), Dzień Holokaustu (27 stycznia), Dzień Ofiar Holokaustu (30 kwietnia), Międzynarodowy Dzień przeciwko Faszyzmowi i Antysemityzmowi (9 listopada). W przedstawionym poniżej scenariuszu wykorzystałam ćwiczenie *Wizualna biografia* z podręcznika *Pakiet edukacyjny. Antydyskryminacja* (2005, Warszawa: wyd. CODN).

Temat: *Prejudices and anti-semitism*

Liczba uczniów: około 15

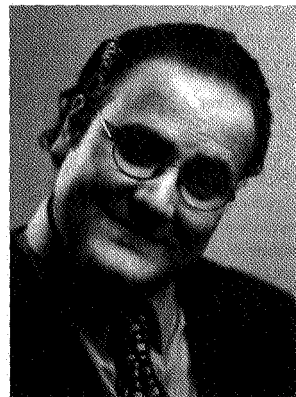
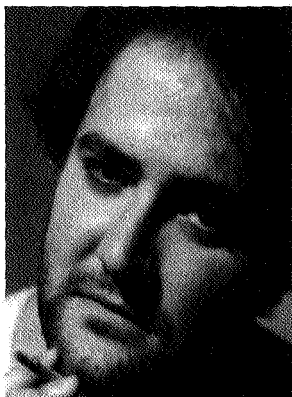
Czas: 45 minut

Potrzebne materiały: kopie ilustracji, pytania pomocnicze, kopie tekstu i nagranie utworu *In the Flash* (z płyty *The Wall*) grupy Pink Floyd

Przebieg zajęć:

- Rozdaję uczniom kopie ilustracji i proszę, aby w parach wyobrazili sobie, kim są osoby tam przedstawione, i spróbowali stworzyć ich biografię, odpowiadając na dołączone pytania pomocnicze.

Who's the person you are looking at?
What's his job?



Źródło: *Pakiet edukacyjny. Antydyskryminacja* (2005), Warszawa: wyd. CODN.

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego i opiekunką Szkolnej Grupy Amnesty International w I Liceum Ogólnokształcącym w Kędzierzynie Koźlu.

² M. Pogorzelska, *Lekcja języka – lekcją praw człowieka*. „Języki Obce w Szkole” 3/2008, s. 97-100, *Lekcja języka – lekcją praw człowieka. Stereotypy. Rasizm*. „Języki Obce w Szkole” 4/2008, s. 132-136.

What's his lifestyle/everyday routine?
Is he happy/unhappy?

Choose the qualities describing the person: ambitious, cold, reliable, dangerous, reserved, easy-going, willing to help, calm, sociable, friendly, intelligent, serious, stupid, lonely, emotional, happy, aggressive, selfish, energetic, successful.

- Po około 10 minutach proszę o przedstawienie biografii, uczniowie zwykle przedstawiają osobę ze zdjęć za pomocą zupełnie przeciwnych cech.
- Informuję uczniów, że obie ilustracje przedstawiają jedną i tę samą osobę, zwracam też ich uwagę na to, że to, co myślimy o innych, często mówi więcej o nas samych niż o nich.
- Zadaję uczniom pytania dotyczące ćwiczenia (Czy ważne jest pierwsze wrażenie? Jaki ma wpływ na nasz stosunek do ludzi?).
- Na tablicy zapisuję *First impression* → ? i proszę uczniów, aby pomyśleli, jakie mogą być skutki pierwszego wrażenia (zwykle uczniowie podają np. *It's difficult to change it afterwards, We can fix on it*).
- Zapisuję na tablicy zamiast znaku zapytania słowo *prejudices* (*First impression* → *prejudices*), w razie potrzeby tłumaczę jego znaczenie i związek przyczynowo-skutkowy obydwu pojęć.
- Pytam uczniów o inne możliwe przyczyny powstawania uprzedzeń i zapisuję je pod *First impression* (np. *incomplete or false information about a person, generalization of individual experiences, influence of parents, friends, family, mass-media*).
- Rozdaję kopie tekstu i proponuję uczniom wysłuchanie utworu, zwracam uwagę, że pochodzi on z filmu *The Wall* i ilustruje scenę, w której wykonawca przemawia podczas wiecu przypominającego do złudzenia wiece nazistów.

In the Flash, Pink Floyd (z płyty *The Wall*)

So ya
Thought ya
Might like to
Go to the show.
To feel that warm thrill of confusion,
That space cadet glow.
I've got some bad news for you sunshine,

Pink isn't well, he stayed back at the hotel
And they sent us along as a surrogate band
We're gonna find out where you folks really stand.
Are there any queers in the theater tonight?
Get them up against the wall!
There's one in the spotlight, he don't look right
to me,
Get him up against the wall!
That one looks Jewish!
And that one's a coon!
Who let all of this riff-raff into the room?
There's one smoking a joint,
And another with spots!
If I had my way,
I'd have all of you shot!

- Odpowiadam na ewentualne pytania dotyczące tekstu, tłumaczę także obraźliwe określenia tu użyte (*queer* – a homosexual person, *coon* – a black person).
- Kończąc lekcję, zadaję uczniom pytanie o możliwe skutki uprzedzeń, zapisuję je, prowadząc strzałkę od *prejudices* do np. *homophobia, racism, anti-semitism*.
- Proszę uczniów o podanie możliwych skutków antysemityzmu i zapisuję, prowadząc strzałkę od *anti-semitism* do podanych przez uczniów zjawisk (np. *persecution, pogroms, ghettos, the Holocaust, anti-semitic jokes*).
- Zwracam uwagę uczniów na tragiczne skutki, do których mogą doprowadzić uprzedzenia, co dokładnie widać na schemacie zapisanym na tablicy.
- Lekcja może mieć swoją kontynuację w postaci przedstawionej w scenariuszu *Holocaust*.

Holocaust

Temat Zagłady jest bardzo trudny, ale w moim przekonaniu bardzo potrzebny. Przypomnienie o tym, co się wydarzyło, także jest sposobem przeciwdziałania dyskryminacji, w tym przypadku – antysemityzmowi. Lekcja może być przeprowadzona jako nawiązanie do jakiegoś aktualnego wydarzenia lub w związku z obchodzonymi w Polsce kilkoma dniami pamięci. Zajęcia dotyczące Holocaustu mogą być także przeprowadzone jako kontynuacja lekcji przedstawionej w scenariuszu *Uprzedzenia i antysemityzm*.

Temat: *The Holocaust*

Liczba uczniów: około 15

Czas: 45 minut

Potrzebne materiały: tekst i nagranie piosenki *Red sector A* grupy Rush (płyta *Grace under pressure*), kopie fragmentów tekstu *How the Holocaust rocked Rush front man Geddy Lee* (źródło: <http://www.jewishsf.com>).

Przebieg zajęć:

- Pytam uczniów, jakie skojarzenia nasuwają im się w związku z pojęciem *the Holocaust*.
- Zapisuję na tablicy odpowiedzi uczniów, pomagając im w razie potrzeby przetłumaczyć ich propozycje (np. *horror, Jewish, ghettos, pogroms, concentration camps, extermination, gas chambers, WW II*).
- Na tablicy zapisuję: *The Holocaust – the period of killing and cruel treatment of Jews by Hitler and the Nazi party in the 1930s and 1940s* (Longman Dictionary of English Language and Culture, 1992).
- Rozdaję uczniom kopie tekstu piosenki i słuchamy utworu.

Red sector A, Rush (płyta *Grace under pressure*)

All that we can do is just survive

All that we can do to help ourselves is stay alive

Ragged lines of ragged grey

Skeletons, they shuffle away

Shouting guards and smoking guns

Will cut down the unlucky ones

I clutch the wire fence until my fingers bleed

A wound that will not heal

A heart that cannot feel

Hoping that the horror will recede

Hoping that tomorrow we'll all be freed

Sickness to insanity

Prayer to profanity

Days and weeks and months go by

Don't feel the hunger

Too weak to cry

I hear the sound of gunfire at the prison gate

Are the liberators here?

Do I hope or do I fear?

For my father and my brother its too late

But I must help my mother stand up straight

Are we the last ones left alive?

Are we the only human beings to survive?

■ Pytam uczniów, kto może być narratorem tej historii – uczestnik, świadek czy sprawca, wyjaśniam, że utwór został napisany na podstawie osobistych doświadczeń matki wykonawcy, lidera grupy Rush – Geddy'ego Lee.

■ Rozdaję uczniom fragment tekstu – wspomnień matki wykonawcy, zadaję pytania sprawdzające zrozumienie tekstu, tłumacząc w razie potrzeby niejasne fragmenty.

„The seeds for the song were planted nearly 60 years ago in April 1945 when British soldiers liberated the Nazi concentration camp Bergen-Belsen. Lee's mother, Manya (now Mary) Rubenstein, was among the survivors. (...) In fact, when Manya Rubenstein looked out the window of a camp building she was working in on April 15, 1945, and saw guards with both arms raised, she thought they were doing a double salute just to be arrogant. She did not realize British forces had overrun the camp. She and her fellow prisoners, says Lee, »were so malnourished, their brains were not functioning, and they couldn't conceive they'd be liberated«. It is easy to see why Manya Rubenstein had given up on civilization. She and future husband Morris were still in their teens – and strangers to one another – when they were interned in a labour camp in their hometown of Starachowice (also known as Starchvitzcha), Poland, in 1941. Prisoners there were forced to work in a lumber mill, stone quarry, and uniform and ammunition manufacturing plants. From Starachowice, about an hour south of Warsaw, Manya and Morris, along with many members of both their families, were sent to Auschwitz. Eventually Morris was shipped to Dachau in southern Germany, and Manya to Bergen-Belsen in northern Germany. Thirty-five thousand people died in Bergen-Belsen from starvation, disease, brutality and overwork, according to information from the U.S. Holocaust Memorial Museum. Another 10,000 people, too ill and weak to save, died during the first month after liberation”.

(źródło: *How the Holocaust rocked Rush front man Geddy Lee*, <http://www.jewishsf.com>)

■ Dzielę uczniów na 3–4-osobowe grupy i proszę, aby na podstawie słów piosenki i tekstu wypisali jak najwięcej skojarzeń – mogą to być nazwy uczuć, kolorów, widoków, zapachów itd.

■ Po kilku minutach zapisuję propozycje uczniów pod definicją (np. *cold, grey, black, hopelessness, hunger, blood, death*). W ten sposób tworzymy bardziej emocjonalną definicję holokaustu.

■ Kończąc zajęcia, pytam uczniów, dlaczego pamiętać o Holokauście jest ważna także dla nas, przypominam też o dacie 30 kwietnia – Dniu Ofiar Holokaustu.

(luty 2008)

Karolina Ekes¹
Warszawa



Na łacinie o rozwoju moralnym

Na proponowaną lekcję składa się omówienie koncepcji rozwoju moralnego, która jest dziełem amerykańskiego psychologa Lawrence'a Kohlberga (1927-1987)². Poszczególne stadia rozwoju są zilustrowane łacińskimi sentencjami.

Rzućmy okiem najpierw na polskie definicje terminów rozwój i moralność. Rozwój to proces stopniowego wzrostu lub kształtowania się czegoś w formie coraz bardziej złożonej, bardziej intensywnej lub doskonalszej³; moralność natomiast to prawidła postępowania uznawane za właściwe w określonych środowiskach i epokach historycznych; postępowanie według tych prawideł⁴.

L. Kohlberg opisał trzy poziomy rozwoju moralnego. Każdy z nich obejmuje dwa stadia. Rezultat końcowy to ukształtowanie człowieka dojrzałego z wyraźnym poczuciem dobra i sprawiedliwości. Każdy człowiek osiąga kolejno poszczególne stadia – „*Omnia tempus habent*” (*Księga Koheleta* 3, 1): niemożliwy jest przeskok ani powrót do stadiów niższych. Parafrazując starożytne „*Nemo nascitur sapiens, sed fit*”⁵, powiedzmy: „*Nemo nascitur moralis, sed fit*”. L. Kohlberg uważa, że w każdym człowieku tkwi naturalny pęd ku rozwojowi moralnemu, który wychowawcy mogą stymulować, dostarczając wychowankom wiedzy i konfrontując ich z sytuacjami ukazującymi moralne dylematy.

Naszych uczniów do troski o własny rozwój zapewne zmobilizuje informacja, że współcześnie wielu, sprzeniewierzając się ludzkiej naturze, nie wydostaje się poza poziom prekonwencjonalny, a nas, że nasz poziom rozwoju moralnego promieniuje na uczniów, sprzyjając ich rozwojowi bądź go hamując.

■ Poziom prekonwencjonalny (0-9. rok życia i dorośli przestępcy)

Na tym poziomie trudno mówić o moralności: z jednej strony jest nacisk, a z drugiej posłuszeństwo lub jego brak.

Stadium I. Orientacja posłuszeństwa i kary

Moralność przychodzi z zewnątrz, jest heteronomiczna. Czyn moralnie dobry to ten, który pozwala osiągnąć przyjemność i uniknąć kary lub kłopotów. Dla człowieka uległego wobec siły i autorytetu ich posiadanie stanowi szczyt marzeń. Posłuszeństwo normom opiera się na ich literalnym zrozumieniu. Charakterystycznym dla tego stadium prymitywnym systemem prawnym jest prawo talionu – równej odpłaty za doznaną krzywdę: „*Oculum pro oculo, dentem pro dente*”. Podobnie mądrość zawarta w przysłowiu: „*Quod*

¹ Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego.

² Informacje na temat koncepcji L. Kohlberga, pochodzą z: P. Socha (red.) (2000), *Duchowy rozwój człowieka*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 145-164.

³ M. Bańko (red.) (2000), *Inny słownik języka polskiego*, Warszawa: PWN.

⁴ W. Doroszewski (red.) (1964), *Słownik języka polskiego*, Warszawa: PWN.

⁵ Sentencje pochodzą z: St. Kalinkowski (1997), *Aurea dicta I i II*, Warszawa: Veda.

licet lovi non licet bovi". Ten odpowiednik polskiego „Co wolno wojewodzie...” odwołuje się do przekonania, że są silni i słabi, mający władzę i im posłuszni. Jedni bezrefleksyjnie podporządkowują się nakazom i zakazom drugich. Z bóstwem nie ma dyskusji. Wprowadzony przez Ludwika XIV (XVII w.) napis na armatach francuskich „*Ultima ratio regum*” to przykład typowej dla tego etapu metody perswazji, podobnie jak: „*Divide et impera! Oderint dum metuant*” lub „*Unguibus et rostro*” (Lukian, *Dialogi zmarłych*, 11,4). Pewna kobieta w satyrze Juwenalisa (6.223) tak wyjaśnia mężowi, dlaczego chce, by ukrzyżował niewolnika: „*Sic volo, sic iubeo, stet pro ratione voluntas*”. Postępowanie z całą zaciętością, wszelkimi możliwymi sposobami i skrajnie egoistyczny punkt widzenia nie są tu charakterystyczne jedynie dla posiadających władzę.

Niemożność stawienia czoła silniejszemu prowadzi na tym stadium do wyładowywania się na słabszych osobach lub przedmiotach: „*Qui asinum non potest, stratum caedit*”. Kolejne przysłowie wskazuje na jakość relacji międzyludzkich: „*Dum canis os rodit, socium, quem diligit, odit*”. Zemsta, która najlepiej smakuje na zimno, w tym stadium jest czymś naturalnym, a nawet więcej: „*Vindicta bonum vita iucundius ipsa*” (Juwenalis, *Satyry*, 13.180). I jeszcze odpowiedź Nerona, skierowana do Seneki, stwierdzającego, że chwalebna rzeczą jest czynić to, co przystoi, a nie to, co wolno: „*Calcat iacentem vulgus*” (Oktawia 455) – zwycięża tylko silny.

Stadium II. Orientacja naiwnie egoistyczna

Czyn moralnie dobry to ten, który zaspokaja potrzeby własne danego człowieka i przy okazji potrzeby innych. Ze względu na nastawienie na wymianę i wzajemność moralność na tym stadium bywa określana mianem handlu. Należy jednak przyznać, że „lepszą rzeczą jest czynienie dobra z dobrą intencją interesowną, niż zaniechanie działania pod pretekstem braku czystej intencji, jaką jest bezinteresowna miłość”⁶.

„*Ut sementem feceris, ita metes*” – odpowiednik polskiego „*Jak sobie pościelisz, tak się wyśpisz*”

– jednostka kieruje się już nie ślepym posłuszeństwem, lecz własnym rozumem, rozumność ta jednak nadal jest egoistyczna. „*Vulgus amicitias utilitate probat*” – nie tylko w przyjaźni w tym stadium ważne są indywidualne i konkretne korzyści i koszty. „*Quidquid discis, tibi discis*”.

„*Quia nominor leo*” (Fedrus, *Bajki*, 1,5) – ostateczny argument lwa w dyskusji z osłem i lisem nad podziałem łupu: jedną część lew wziął dlatego, że jest królem zwierząt, drugą jako uczestnik polowania, a trzecią, bo nazywa się lew. Stąd, nawiasem mówiąc, wziął nazwę prawniczy termin oznaczający spółkę, w której silniejszy partner czerpie wszystkie zyski – *societas leonina*. Na tym stadium plasują się, służące interesowi jednostki, zdrowe zasady wolnego rynku wspinania się na kolejne szczeble hierarchii, czyli wyścigu szczurów. Człowiek jest w stanie nie przeszkadzać innym w realizacji interesów, o ile nie kolidują one z jego interesami.

„*Do ut des*” – przy tłumaczeniu tej zasady do dojrzałego spojrzenia na moralność bardziej niż handlowe epitety może skłonić rzetelna informacja na temat klasycznego podziału dóbr i stwierdzenie, że to, co użyteczne i przyjemne, nie jest samo przez się dobrem moralnym, lecz jedynie naturalnym. A przecież, gdy poeta zachęca: „*I, bone, quo virtus tua te vocat, i pede fausto grandia laturus meritorum praemia*” (Hor., *Ep.*, 2.2.37), obiecuje nagrody.

■ Poziom konwencjonalny

(9-15. rok życia)

Conventio proprie est coetus hominum in unum locum convenientium, idem quod contio, translate conventio est pactum conventum; est autem, ut docet Ulpianus (Dig. 2.14.1), verbum generale ad omnia pertinens de quibus negotii contrahendi transigentique causa consentiunt, qui inter se agunt.

Konwencja to przyjęte w jakimś środowisku normy postępowania, zwyczaj, maniera⁷.

Człowiek na tym poziomie staje się współczłonkiem grupy, uznaje istnienie dobra wspólnego, akceptuje to, że zasady, na których opiera się życie grupy, nie zawsze są przyjemne.

⁶Z. Perz (1999), *Actus humanus*, Warszawa: Bobolanum, s. 155.

⁷Słownik wyrazów obcych (2002), Warszawa: PWN.

Istotne stają się dla niego oczekiwania innych, absolutne prawo i tradycja. Na poziomie tym pozostaje większość dorastających i dorosłych ludzi.

Stadium III. Orientacja typu „dobry chłopiec”, „dobra dziewczynka”

Moralnie dobrym jest czyn zgodny ze stereotypowo pojmowanymi oczekiwaniami społecznymi. Człowiek to „dobre dziecko”, które pragnie akceptacji i pochwał, ceni zgodę, przyjemność i lubi pomagać innym.

Pozostający na tym poziomie starają się żyć zgodnie z ewangeliczną złotą regułą: „*Omnia ergo, quaecumque vultis, ut faciant vobis homines, ita et vos facite eis*” (NT, Matth., 7.12). P. Socha stwierdza, że reguła ta jest tu rozumiana jedynie w odniesieniu do konkretnych osób, a nie jako uogólniona zasada systemowa. Obowiązuje tu przytoczona przez Senekę rada greckiego stoika Hekatoną: „*Si vis amari, ama*” (Sen. Ep. ad Luc., 9,6). Być dobrym to działać z dobrych pobudek, troszczyć się o innych. Gdy postępuje się inaczej, czyli źle, człowieka dręczą wyrzuty sumienia i wstyd mu. Za dobry uczynek trzeba się odwdziżyć, żeby nie zaciągać długu wdzięczności. W tym stadium szczególnego znaczenia nabiera, weryfikowana w sytuacjach granicznych, jakość relacji międzyludzkich: *Tempore felici multi numerantur amici*.

Stadium IV. Orientacja prawa i porządku

Czyn moralnie dobry jest zgodny z bezosobowym porządkiem społecznym i prawem: „*Dura lex, sed lex*”. Człowiek sumienia podtrzymuje tu absolutyzowany porządek społeczny i postępuje moralnie, wypełniając obowiązki, które stają się czymś więcej niż tylko sprawami instrumentalnej wzajemności między jednostkami. „*Utilitas publica privatae praeferi debet*” – prawa społeczeństwa są ważniejsze od praw związanych z pełnieniem konkretnych ról społecznych. „*Viri boni est nescire facere iniuriam*” (Publiusz Syrus, Sentencje, 651) – uczciwy człowiek ma rozwinięte poczucie długu wobec społeczeństwa, który spłaca swoją wiernością prawu, sumiennością i obowiązkowością. „*Legibus idcirco omnes servimus, ut liberi esse possimus*”. „*Libertas est potestas faciendi id, quod iure licet. Iuris praecepta sunt haec: honeste vivere, alterum non laedere, suum cuique tribuere*”.

„*Omnes homines aequales sunt*” – wobec prawa wszyscy są równi, czynienie wyjątków niszczy społeczny ład.

Pozostający na tym stadium dopuszczają możliwość zaistnienia sytuacji, w której prawo staje się sprzeczne z innymi społecznymi zobowiązaniami: „*Necessitas frangit legem*”. Obok zasady prawa rzymskiego uznającej ograniczoną skuteczność przepisów prawnych w stanie wyższej konieczności żywe jest przekonanie o tym, że zbyt ścisłe trzymanie się litery prawa może prowadzić do niesprawiedliwości: „*Summum ius summa iniuria*”. Gdy zostanie złamany prawny porządek, celem kary jest przywrócenie społeczeństwu zagubionego członka. Konsekwencja i dotrzymywanie zobowiązań wiąże się z odpowiedzialnością, honorem i godnością: „*Fundamentum est iustitiae fides, id est dictorum conventorumque constantia et veritas*” (Cyceron, O powinnościach, 1,23).

Pozostających na tym stadium rozbawi anegdotyczny temat sporu: „*Umbra asini*” (Arystofanes, Osy, 191): właściciel osła pozwał najemcę zwierzęcia o to, że ten podczas przerwy w podróży położył się w cieniu osła, a tymczasem przecież wynajął tylko osła, a nie jego cień.

■ Poziom postkonwencjonalny (powyżej 16. roku życia)

Włączony do kręgu własnych przeżyć i rozważań system wartości etycznych jest w człowieku zintegrowany i przetworzony w spójną całość z indywidualnym obrazem siebie. Człowiek dostrzega złożoność i względność zjawisk, co jednak nie wyklucza stałości w podejmowanych decyzjach moralnych.

Integracja – proces tworzenia się całości z części, zespalanie się elementów w całość (...); proces dostosowywania się do siebie zachowań ludzi w grupie oraz pozytywny skutek tego procesu, wyrażający się w powstaniu jakiegoś systemu społecznego.

Na tym poziomie pragnienie wzięcia udziału w tworzeniu ładu społecznego i poszukiwania uniwersalnych zasad moralnych owocuje troską o wartości moralne, a prawo jest pojmowane jako wynik umowy społecznej: „*Fundamentum iustitiae est, ut ne cui noceatur, deinde ut communi utilitati*”.

serviatur". „*Lex iusta libertati, aequalitati et fraternitati praesidio est*". Człowiek odkrywa tu ponadindywidualne i niezależne od różnorodnych form kultury i religii ponadczasowe prawa moralne. Koncepcja prawa naturalnego budzi jego żywe uczucia. Oddajmy głos Cyceronowi: „*Istnieje oczywiście prawdziwe prawo, prawo prawego rozumu, zgodne z naturą, które znajduje się we wszystkich ludziach. Jest niezmiennie i wieczne, nakazując, wzywa nas do wypełniania powinności, a zakazując, powstrzymuje od występków. (...) Prawo to nie może być ani zmienione przez inne, uchylone w jakiejś swej części ani zniesione całkowicie*" (Cyceron, *O państwie*, 3,22,33).

Charakterystyczna dla tego poziomu jest afirmacja wartości istnienia. Człowiek stanowi wartość sam w sobie, niezależnie od stanu posiadania i choćby był niewykształcony, kaleki lub upośledzony. Według L. Kohlberga stadium IV przekracza jedynie kilkanaście procent populacji.

Stadium V. Orientacja umowy społecznej

Czyn moralnie dobry to ten, który jest zgodny z ogólną zasadą pojmowaną jako kontrakt między wolnymi, autonomicznymi jednostkami. Obowiązek ma charakter umowny, nie jest absolutny. W stadium tym moralne prawa jednostki stanowią podstawę społecznego punktu widzenia i społecznego dobra. Człowiek, myśląc o umowie społecznej, pragnie przyczynić się do pomyślności społeczeństwa. Poziom rozwoju intelektualnego (niezależność operacji myślowych, abstrakcyjność i empatia) umożliwia indywidualny osąd oraz porównanie moralnego i prawnego punktu widzenia. „*Semper homo bonus tiro*" (Marcjalis, *Epigramaty*, 12,51) – jako wieczny nowicjusz człowiek jest tu zdolny do zdziwienia, wolny od sztywnych przekonań, otwarty na to, co nowe. Realizuje stoicki nakaz: „*Concordet sermo cum vita*" (Seneka, *Listy do Lucyliusza*, 75,4). Kolejne zdanie pada co prawda w kontekście zagadnienia stosunku panów do niewolników, jednak można je zastosować do wszelkich relacji międzyludzkich: „*Non potest amor cum timore misceri*" (Seneka, *Ep.*, 47,18). Zamiast „*Do ut des*" zaczyna obowiązywać zasada „*Do, quia bonum est*" i staje się możliwe dawanie dobra bez oglądania się na rewanż. „*Beatius est magis dare quam accipere*" (Dzieje Ap. 20,35).

Stadium VI. Orientacja uniwersalnych zasad sumienia

Czyn moralnie dobry to ten, który jest zgodny z autonomicznym sumieniem. Autonomiczne sumienie jednostki jest wsparte na ogólnych zasadach typu złoty środek lub kantowski imperatyw kategoryczny: „*Postępuj według takiej maksymy działania, którą chciałbyś uczynić regułą powszechną*". L. Kohlberg o żadnej z badanych osób nie mógł powiedzieć, że w pełni osiągnęła ten poziom. W stadium tym człowiek ceni dobro, słuszność, obowiązek i bierze pod uwagę każdą osobę, której dotyczy decyzja moralna, jako jednostkę wolną i autonomiczną. Bezinteresowność i życzliwość na tym etapie jest kierowana nie tylko do poszczególnych osób, lecz do ogólnoludzkiej wspólnoty.

„*Qui non defendit nec obstitit, si potest, iniuriae, tam est in vitio, quam si parentes aut amicos aut patriam deserat*".

„*Nullum theatrum virtuti conscientia maior est*" (Cic., *Tusc.*, 2,64) – na szczególne uznanie zasługuje dobre postępowanie, które nie jest podyktowane poszukiwaniem wyrazów uznania i pochwał.

„*Tanta vis probitatis est, ut eam etiam in hoste diligamus*".

Stadium VII. Ostateczna granica rozwoju moralnego

Stadium ostatnie charakteryzuje się intuicyjnym wglądem w jedność i całościowość, któremu towarzyszy bezwarunkowa miłość, realizująca się w służbie i poświęcaniu się. Według L. Kohlberga jest to stadium hipotetyczne, do którego można by zakwalifikować jedynie ludzi wybitnych, takich jak Ghandi, Teilhard de Chardin i Matka Teresa z Kalkuty.

„*Aut diligendi sunt doctores aut non audiendi*" (Pseudo-Warron, *Senetencje*, 54) – nauczyciel, który nie budzi w uczniu miłości (nie tylko do siebie), nie zasługuje na to, by go uczeń słuchał i uczył się od niego.

Warto na koniec stwierdzić, że rozwojowi moralnemu może sprzyjać konstruktywne przeżywanie sytuacji trudnych, których także naszym uczniom nie braknie: „*Virtutis calamitas occasio est*". A poza tym „*Amor omnia vincit*".

(listopad 2007)

Anna Zeler¹
Siemianowice

Ut pictura poesis

Poezja starożytna często wzbudza u uczniów ciekawość i zachęca do nauki języka łacińskiego. Podsumowując cykl lekcji dotyczących poezji, na ostatniej z nich wykorzystuję utwory autorów starożytnych, które podkreślają rangę i wartość poezji.

Cele: Po lekcji uczeń będzie znał 2 fragmenty autorów łacińskich, będzie umiał wskazać przykłady tekstów autorów starożytnych na temat poezji, pozna nowe terminy związane z poezją.

Przebieg lekcji:

1. Na początku lekcji informuję uczniów, że Horacy napisał *Listy poetyckie*. Duży wpływ na późniejsze poetyki europejskie wywarł *List do Pizonów*, znany też pod tytułem *De arte poetica*. W tym utworze poeta zajmował się: epiką, elegią, poezją jambiczną, liryką religijną, epinikiczną², miłosną, tragedią, komedią, dramatem satyrycznym. Rozważał też funkcję poezji, zagadnienia stylu i języka oraz opisał wykształcenie poety i jego status społeczny.

2. Następnie rozdaję uczniom fragment tekstu *De arte poetica*, przypominając, że został napisany heksametrem i proszę o jego przetłumaczenie.

Ut pictura poesis: erit quae, si propius stes, te capiat magis, et quaedam, si longius abstes; haec amat obscurum, volet haec sub luce videri, iudicis argutum quae non formidat acumen; haec placuit semel, haec deciens repetita placebit. O maior iuvenum, quamvis et voce paterna fingeris ad rectum et per te sapis, hoc tibi dictum tolle memor, certis medium et tolerabile rebus recte concedi: consultus iuris et actor causarum mediocris abest virtute diserti Messalle nec scit quantum Cascellius Aulus, sed tamen in pretio est: mediocribus esse poetis non homines, non di, non concessere columnae.

Przy okazji podkreślam, że twórczość Horacego do dziś jest żywa i aktualna i że na jego po-

ezi wzorowali się również polscy poeci, np.: Jan Kochanowski, Maciej Kazimierz Sarbiewski oraz Stanisław Konarski.

Również prozaicy chwalili poezję. Słynny mówca Cyceron napisał mowę *Pro Archia poeta*, w której podkreślił walory poezji. Przypominam młodzieży, że Cyceron wygłosił tę mowę broniąc poety greckiego Aulusa Licyniusza Archiasza, oskarżonego o bezprawne korzystanie z obywatelstwa rzymskiego. Oto fragment tego utworu:

„Atque sic a summis hominibus eruditissimisque accepimus, ceterarum rerum studia ex doctrina et praeceptis et arte constare, poetam natura ipsa valere et mentis viribus excitari et quasi divino quodam spiritu inflari. **Quare suo iure noster ille Ennius sancto appellat poetas**, quod quasi deorum aliquo dono atque munere commendati nobis esse videantur.

Sit igitur, iudices, sanctum apud vos, humanis simos homines, hoc poetae nomen, quod nulla umquam barbaria violavit! Saxa et solitudines voci respondent, bestiae saepe immanes cantu flectuntur atque consistunt: nos instituti rebus optimis non poetarum voce moveamur? Homerum Colophonii civem esse dicunt suum, Chii suum vindicant, Salamini repetunt, Smymaei vero suum esse confirmant itaque etiam delubrum eius in oppido dedicaverunt; permulti alii praeterea pugnant inter se atque contendunt.”

Gdy uczniowie przetłumaczą tekst, głośno odczytują własne tłumaczenie, a potem przekłady literackie powyższych utworów (por. bibliografia). Na koniec lekcji tłumaczą wybrane sentencje na temat poezji pióra innych autorów starożytnych:

„Carmina morte carent”

Publius Ovidius Naso, *Amores* 1, 15, 32

„Carmina quam tribuunt, fama perennis erit”

Publius Ovidius Naso, *Amores* 1, 10, 62

„Defugiunt avidos carmina sola rogos”

Publius Ovidius Naso, *Amores* 3, 9, 28

¹ Autorka jest ... w III Liceum Ogólnokształcącym im. A. Mickiewicza w Katowicach.

² epinikion – pieśń pochwalna na cześć zwycięzcy.

„*Sint Maecenates, non deerunt, Flacce, Marones*”
 Marcus Valerius Martialis, *Epigrammata* 8, 56

Podsumowanie

Tego typu zajęcia:

- uczą umiejętności tłumaczenia zdań,
- rozwijają zainteresowania literaturą antyczną,
- poszerzają horyzonty myślowe młodzieży,
- uświadamiają młodzieży, jak bardzo ceniono sztukę poetycką już w czasach starożytnych.

Bibliografia

- Horacy (1980), *Dzieła* 2, Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, s. 322, 323, 324.
- Popiak W. (1987), *Teksty łacińskie, Oratio pro A. Licinio Archia poeta 18.19*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 67.
- Cycon (1998), *Mowy*, przeł. Kołodziejczyk St., Mrukówna J., Turkowska D., Kęty: Wyd. Antyk, s. 125.
- Michalunio Cz. SJ (2004), *Dicta*, Kraków: Wyd. WAM, s. 77, 118, 597.

(maj, 2009)

Kamilla Szulkin, Marzena S. Wysocka
 Bytom



Baśń jest dobra na wszystko

O wykorzystaniu elementów dramy podczas wymiany międzyszkolnej i międzyjęzykowej

Baśń jest dobra na wszystko

Przysłuchujemy się baśniom podczas najrozmaitszych uroczystości. W szkole przybierają one najczęściej formę przedstawień, widowisk lub słuchowisk, prezentowanych z takich okazji, jak Dzień Nauczyciela, Pierwszy dzień wiosny lub Dzień Maturzysty. Inne zastosowanie tego gatunku w środowisku szkolnym proponujemy w niniejszym opracowaniu. Jest to trawestacja powszechnie znanej w Europie bajki o Czerwonym Kapturku, wykonana podczas wymiany międzyszkolnej uczniów i nauczycieli Zespołu Szkół Technicznych w Bytomiu i Lycée Professionnel La Croix-Rouge w Brest (Francja).

W przypadku, gdy mamy do czynienia z przedstawicielami dwóch narodowości, baśń staje się narzędziem integracji. Stwarza szansę na wspólną pracę z językiem i nad językiem, stanowi wyzwanie, z którym mierzą się reprezentanci obu środowisk, używając wszystkich swych językowych i parajęzykowych umiejętności, jednocześnie rozwijając swoją kompetencję interkulturową i interpersonalną.

Praca z i nad baśnią

O tym, że jest to możliwe, przekonaliśmy się przy okazji wymiany przeprowadzonej z udziałem uczniów naszej szkoły (klasy pierwszej i drugiej mechatronicznej i informatycznej Zespołu Szkół Technicznych w Bytomiu) i Francuzów uczęszczających do pierwszej i drugiej klasy o tym samym profilu w Lycée Professionnel La Croix-Rouge w Brest w ramach europejskiego projektu *Odnawialne źródła energii w edukacji zawodowej w szkole ponadgimnazjalnej* programu Comenius. W naszym przypadku przedstawienie było zwieńczeniem zajęć z bloku kulturowego, w którym uczestniczyli uczniowie obu szkół. Rola nauczycieli sprowadzała się do przygotowania językowego oraz scenicznie-ruchowego grających osób. Uczniowie zgromadzili potrzebne rekwizyty, zbudowali scenografię, wykazali się też niezwykłą kreatywnością podczas przygotowywania kostiumów. Udało im się również skompiłować bardzo interesującą i oryginalną ścieżkę dźwiękową.

Przygotowania rozpoczęły się od wyboru repertuaru. Naszymi poszukiwaniami kierowała myśl,

¹ Kamilla Szulkin jest nauczycielką języka polskiego i wiedzy o kulturze w Zespole Szkół Technicznych w Bytomiu, dr Marzena Wysocka jest adiunktem w Katedrze Filologii Angielskiej Wyższej Szkoły Lingwistycznej w Częstochowie oraz nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Technicznych w Bytomiu.

żeby była to popularna i znana na świecie baśń. Szukałyśmy zabawnej fabuły i dynamicznej akcji, jednak najbardziej zależało nam na tym, aby jej przesłanie było aktualne i ponadczasowe. To wszystko miał w sobie łączyć *Czerwony Kapturek*, którego autorstwo jest przypisywane Charlesowi Perraultowi i braciom Grimm (<http://www.joemonster.org/art/8912/Politycznie-poprawna-bajka-o-Czerwonym-Kapturku>).

Historia została przetłumaczona przez autorki artykułu na język angielski (wspólny język projektu). Scenariusz zakładał udział sześciu osób: narratora, tytułowego Czerwonego Kapturka (*Little Red Riding Hood*), Mamy (*Mother*), Wilka (*Wolf*), Babci (*Grandma*) i Drwala (*Woodchopper Person*) i obejmował kwestie pięciu z nich, precyzował rodzaj niezbędnych rekwizytów, a także zawierał informacje o układzie i ruchu scenicznym.

Little Red Riding Hood

Narrator: There once was a young girl named Little Red Riding Hood who lived with her mother on the edge of a large wood. Why was she called like that? No one knows that?

One day her mother asked her to take a basket of fresh fruit to improve her grandmother's mood.

Mother: Darling, take this basket to your Grandma.

Little Red Riding Hood: Why's that? Is she sick or something like that?

Narrator: Her grandmother was not sick, but rather was in full physical and mental health and was fully capable of taking care of herself. So Little Red Riding Hood set off with her basket of food through the woods.

On her way to Grandma's house, Little Red Riding Hood met a Wolf who asked her about a direction of her route.

Wolf: Where are you going, dear?

Little Red Riding Hood: I'm going to my Grandma, over there, *points to a place*.

Wolf: You know, my dear, it isn't safe for a little girl to walk through these woods just like that.

Narrator: Little Red Riding Hood walked on along the main path, but, because his status outside society had freed him from slavish adherence to linear, Western-style thought, the Wolf knew of a quicker route to Grandma's spot. He burst into her house and ate her – the action typical of a carnivore like that. Then, unhampered by rigid notions of what was masculine and femi-

nine, he put on Grandma's nightclothes and went to bed.

Little Red Riding Hood: Grandma, I have brought you a basket of fresh fruits.

Wolf: Come closer child so that I might see you through.

Little Red Riding Hood: Ooh. Grandma, you don't look like Grandma any more. Why do you have such big teeth? How dare you have teeth at all? Why do you have such a big nose? Come on!

Narrator: Certainly both attractive in its own way.

Little Red Riding Hood: I see you're still on a roll, Grandma, aren't you?

Wolf: Yes and no. Though I'm rolling up something, that's true. Still wanting more and more... of you.

Narrator: The wolf grabbed Little Red Riding Hood in his claws, intent on tasting her. Little Red Riding Hood screamed, not out of fear and Wolf's cross dressing, but because of his willful invasion of her personal space.

Little Red Riding Hood: Don't do it! I can be too bad for you. I'm neither healthy nor tasty and it can ruin you. Tell me if I'm not right.

Wolf: It's the most chatty lunch I've ever had in my life.

Narrator: To save your nerves the lunch will take place somewhere else.

Little Red Riding Hood: Somewhere else. Gee, where's my hand, where's my leg?

Narrator: Her screams were heard by a passing Woodchopper-Person (or a log-fuel technician, as he preferred to be called). When he burst into the cottage, he saw the melee and tried to intervene.

Woodchopper Person: I've got you!

Narrator: But as he raised his axe, Little Red Riding Hood and the Wolf both stopped, and the girl said:

Little Red Riding Hood: And what do you think you're doing?

Narrator: The Woodchopper-Person blinked and tried to answer, but in vain.

Little Red Riding Hood: You're bursting in here like a Neanderthal, trusting your weapon to do the thinking for you! Sexist! Speciesist! How dare you think that women and wolves can't solve their own problems without a man's help!

When she heard Little Red Riding Hood's speech, Grandma jumped out of the Wolf, grabbed the Woodchopper-Person's axe, and got rid of his head.

After that, Little Red Riding Hood, Grandma, and Wolf felt they had a joint life-aim. They decided to set up an alternative household based on mutual respect and co-operation, and they lived together in the wood happily ever after.

Role zostały przydzielone czworgu uczniom z Polski i dwojgu z Francji i właściwie to był początek naszej międzyszkolnej i międzyjęzykowej integracji. Rozpoczęły się próby w świetlicy szkolnej, a wraz z nimi nawiązała się nić porozumienia, wzrosło zaangażowanie i chęć współpracy. Przebieg przygotowań na tym etapie składał się z następujących czynności:

- zaopatrzenie uczniów w materiał językowy (scenariusz),
- ćwiczenie materiału językowego ze zwróceniem uwagi na poprawność wymowy i intonacji,
- ćwiczenie wybranych elementów językowych w kontekście (np. słowa-klucze z podziałem na sceny),
- wspomaganie procesu zapamiętywania tekstu za pomocą gestów i pantomimy,
- personalizacja i identyfikacja poszczególnych uczniów z bohaterami bajki,
- stymulowanie wyobraźni (przygotowywanie strojów, zbieranie rekwizytów, dobieranie podkładu muzycznego),
- praca na scenie (w parach, trójkach, grupie).

Ta ostatnia była efektem pracy nad wcześniejszymi elementami. W zależności od sceny współpracowało ze sobą od dwóch do sześciu aktorów. Praca na deskach teatru była ukierunkowana na

poprawne wypowiedzenie kwestii, ruch sceniczny oraz odpowiednio dobraną oprawę muzyczną.

■ Efekt końcowy

Przedstawienie trwało około 12 minut. Zebrało pozytywne recenzje zarówno ze strony dyrekcji i grona pedagogicznego, jak i samych uczestników przedsięwzięcia. Ci pierwsi komplementowali wykonanie i warsztat językowy, ci ostatni przede wszystkim podkreślali cudowne psychologiczno-społeczne działanie prób. Jak się okazuje, spotkania poświęcone pracy nad bajką pomogły uczniom przełamać lody i znaleźć wspólny język. I nie chodzi tu tylko i wyłącznie o czas spędzony na próbach w świetlicy szkolnej, ale również czynności, które wykonywali wspólnie poza murami szkoły (np. uczenie się ról, kompletowanie i przymierzanie strojów oraz nagrywanie muzyki). Wspólne działania pozwoliły im się otworzyć i sprawdzić językowo. W momencie, gdy okazało się, że ich poziom znajomości języka angielskiego umożliwił codzienną i sceniczną komunikację, motywacja do nauki wzrosła i zmieniło się podejście, początkowo sceptycznie nastawionych uczniów.

Życzymy powodzenia i bajecznych, tj. baśniowych lekcji!

Bibliografia

- Pankowska K. (2000), *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
<http://www.joemonster.org/art/8912/Politycznie-poprawna-bajka-o-Czerwonym-Kapturku> (z 10.05.2008).
 (maj 2008)

Anna Bąk¹
 Staszów

Zastosowanie metody projektów jako działania wspomagającego długotrwałe motywowanie uczniów

Jakie działania powinien podjąć nauczyciel w sytuacji, gdy młodzież w klasach różni się poziomem wiedzy i umiejętności językowych? Pla-

nowane strategie powinny motywować cały zespół i jednocześnie umożliwić każdemu ekspresję emocji, rozwijanie wyobraźni, ćwiczenia pamię-

¹ Dr Anna Bąk jest nauczycielką języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym im. Ks. Kard. Stefana Wyszyńskiego w Staszowie.

ci, samodzielne poszukiwanie informacji poddawanej następnie syntezie i analizie oraz czytanie ekstensywne w języku obcym.

■ Klasy tematyczne

Początek pierwszego semestru nauki jest okresem rozpoznawania potencjału grupy i poszczególnych uczniów. Wiedza na temat możliwości i potrzeb zespołu pozwala nauczycielowi na dobranie odpowiedniej metody pracy. Zadaniem nauczyciela jest także dopasowanie najefektywniejszych technik pracy, które mają uzupełniać standardowy podręcznik i wspomóc proces dydaktyczno-wychowawczy. Charakterystykę potencjału intelektualnego młodzieży w szkole ponadgimnazjalnej można otrzymać, analizując wyniki egzaminu gimnazjalnego z części humanistycznej, wykorzystując testy plasujące, rozmowy z rodzicami i innymi nauczycielami oraz analizując wyniki standardowych testów inteligencji stosowanych w psychologii (z pomocą psychologów w poradni psychologiczno-pedagogicznej). W ten sposób nauczyciel gromadzi informacje przydatne do poprawienia efektywności nauczania i uczenia się w konkretnym zespole. Zebrane dane liczbowe trzeba uzupełnić życzliwą obserwacją i rozmową z członkami danej grupy.

Kolejnym etapem jest dopasowanie przez nauczyciela zagadnień do pracy dodatkowej obok pracy z podręcznikiem odpowiednim do profilu grupy. Utworzone w taki sposób klasy tematyczne pracują zespołowo, w parach i indywidualnie nad przygotowaniem i prezentowaniem swoich projektów i prezentacji. Konieczne jest napisanie planu działania na najbliższy semestr, a nawet rok pracy. Ciekawe zadania będą motywujące dla uczniów, a nauczyciel może je inicjować różnymi sposobami.

- Korzystanie z historyjek, mitów, bajek, tzw. *storytelling*. Nauczyciel dostarcza uczniom materiał do opracowania, uczniowie przygotowują go w parach lub indywidualnie w formie

małych przedstawień w klasie w najdogodniejszym momencie lekcji. Aktywność taka uzupełnia metodę komunikacyjną, według której powstają podręczniki do nauczania języków obcych, o uczenie zadaniowe, tzw. *task-based learning*. Co więcej, wdramy również pewne elementy metody *The Silent Way*, która polega na tym, że uczniowie zapamiętują i przeżywają nowe treści w skupieniu lub wręcz w atmosferze medytacji, a także metodę *Total Physical Response*, która wprowadza ruch fizyczny. „*Celem jest tu uruchomienie zarówno lewej półkuli mózgowej odpowiedzialnej za język i mowę, jak i prawej półkuli mózgowej odpowiedzialnej za realizację ruchu fizycznego*” (Komorowska 2005:29). O zasadności wprowadzania tekstów narracyjnych do nauczania wspomina także J. Harmer (2001:231). Dodatkowo praca z tekstami autentycznymi rozwija inteligencję metaforyczną w języku obcym. Warto sięgnąć po publikacje, które zawierają gotowe teksty narracyjne, często wzbogacone komentarzem metodycznym². Daniel Linder (2001:12-14) w swoim artykule *Urban Legends* opisał etapy projektu opartego na zaadaptowaniu kilku legend miejskich do nauczania na poziomie szkoły średniej.

- Wdrożenie elementu prezentacji w języku angielskim jako cyklicznego przedsięwzięcia do pracy indywidualnej, tzw. *the art of presentation*. Uczniowie przygotowują i omawiają dany temat przed całą grupą (np. prezentacja pogody na cały tydzień, najciekawszego kraju itp.). Wiele ćwiczeń w podręczniku wiodącym może zostać zaadaptowanych do takiego zadania. Ważna jest więc kreatywność i pomysłowość samego nauczyciela. Doświadczenie z zaangażowaniem uczniów do tego typu inicjatywy pozwala stwierdzić, że wystąpienia przed grupą rówieśniczą pomagają oswoić się z treścią oraz zmuszają do dyscypliny językowej na poziomie słów i dźwięków. Pożądane efekty są szczególnie widoczne w przypadku uczniów, którzy mają słabo opanowany

²Np. Morgan J., Rinvolucri M. (1999), *Once upon a Time. Using stories in the language classroom*, CUP; Paran A., Watts E. (red.) (2003), *Storytelling in ELT*, IATEFL; Smith McCall A. (2006), *The Girl who Married a Lion. Short Stories*, Abridged on CDs. Time Warner audiobooks.

język obcy i praktycznie żadnych tego typu doświadczeń z gimnazjum.

- Zaangażowanie uczniów do uczenia się przez nauczanie innych (*learning through teaching*). Pomysł uczenia się przez nauczanie dotyczy w dużej mierze koncepcji edukacji przez całe życie i odnosi się do nauczycieli. Jednakże w przypadku zaawansowanych językowo uczniów, którzy odczuwają chęć dzielenia się swoją wiedzą, wyjątkowo atrakcyjna wydaje się możliwość doskonalenia swoich umiejętności właśnie w taki nietypowy sposób. Inicjatywa taka może być realizowana przez 2-3 miesiące w formie pomocy osobom słabszym językowo (koledzy z klasy, seniorzy w ramach bezpłatnych kursów).
- Systematyczne omawianie wydarzeń bieżących w języku angielskim, tzw. *recorded current events*. Inicjatywę przejmuje tutaj nauczyciel, który systematycznie śledzi wydarzenia, nagrywa interesujące fragmenty i przygotowuje do użycia na zajęciach. Poszczególne fazy lekcji nauczyciel planuje w zależności od jej celu. Jeśli celem ma być opanowanie pewnych struktur gramatycznych, wtedy lekcja przebiega następująco: prezentacja nowego materiału, utwalenie przez ćwiczenia wdrażające, utwalenie dzięki ćwiczeniom sprawnościowym i swobodna praktyka językowa (Komorowska 2005:64). Gdy celem ma być rozwijanie sprawności językowych, takich jak mówienie i słuchanie, wtedy fazy lekcji to: wprowadzenie nowego materiału, analiza nowych treści i dyskusja. Mike Friel (2000:10-11) w artykule *TV zachęca do gradacji programów telewizyjnych za pomocą odpowiednio dobranych ćwiczeń i podaje szereg ciekawych zadań podzielonych na te do pracy indywidualnej i grupowej*. Z kolei Naasha Mohamed (2002:10-11) w swoim artykule *Breaking the news* przygotowała uniwersalny arkusz ćwiczeniowy z trzema rodzajami pytań: przed, w trakcie i po zapoznaniu się z nowym materiałem.
- Wprowadzenie nauczania przez dramę, inscenizację wybranych sztuk teatralnych. Oczywiście coraz więcej nauczycieli skłania się ku takiej metodzie, wiele publikacji zachęca do

tego typu inicjatyw. Mark Almond w artykule *Curtain up* (2002:13-15) podpowiada, by wiedzę na temat prowadzenia zajęć w kółkach teatralnych czerpać z profesjonalnych podręczników, a nie publikacji metodycznych z zakresu języków obcych.

- Prezentacje materiału audio lub wideo o sposobach rozwiązywania dylematów społecznych w innych krajach, a następnie przygotowywanie projektów na temat polskich rozwiązań, tzw. *how is it made/managed/organized/ in Poland?* Zaczątkiem do tego typu projektów stał się program stacji BBC, który dotyczył problemu młodych matek odbywających kary więzienia (przemyt narkotyków) w Meksyku i form kontaktu i opieki nad swoimi dziećmi.
- Korzystanie z ćwiczeń z mapami, tzw. *learning through maps*. Pomysł, jak efektywnie używać map na zajęciach z języka obcego, wiąże się ze ścieżkami międzyprzedmiotowymi oraz z metodą nauczania określaną jako *content-based*. „Oznacza to wprowadzenie konkretnych treści programowych (...)”, takich jak np. geografia, „(...) do programów nauczania języka obcego w szkołach, gdzie językiem wykładowym jest język ojczysty uczniów” (Junkieles 2002:86). Inną okazją do wykorzystywania map są projekty „festiwalowe”. Przykładowo, przygotowując się do święta irlandzkiego St Patrick's Day, uczniowie studiują dużą mapę Irlandii, dyskutują o liczbie ludności, porównując ją do populacji w Polsce. Następnie rozdawane są mniejsze mapy Irlandii bez naniesionych danych. Po zakryciu dużej mapy uczniowie kolorują na zielono mapę Irlandii, na pomarańczowo mapę Irlandii Północnej, rysują rzekę Shannon, wpisują nazwy oceanów i mórz oraz nazwy najważniejszych miast (Kostenbauer 2001:23-25).
- Promowanie czytania ekstensywnego w językach obcych, tzw. *extensive reading approach* (Day, Bamford 1998:7-8). Korzystanie z zasobów biblioteki szkolnej, wymiana książek między uczniami, korzystanie z ofert wydawnictw. Dobrym wprowadzeniem jest zapoznanie się z cyklem artykułów Philipa Prowse'a *Open your books* (2000a:10-11), *When the reading stops* (2000b:10-11) oraz *Get out of the way!* (2000c:10-11). Richard

Day i Julian Bamford (2006:26-29) podają z kolei dziesięć ważnych zasad nauczania czytania ekstensywnego.

- Uwrażliwianie uczniów na zagadnienie lingwistyki kontrastywnej (język rodzimy a języki obce) przez wprowadzenie stałego komponentu fonetycznego i gramatycznego, tzw. *exercises in contrastive phonetics and contrastive grammar*. Pomysł powstał po zaopatrzeniu się w książkę *Workbook in English phonetics* (Szpyra-Kozłowska, Sobkowiak 2005), w której obfitość ćwiczeń (300) daje spore możliwości systematycznego i regularnego wykorzystywania ich na lekcji.
- Ćwiczenie pamięci i potęgowanie przeżyć emocjonalnych przez wzbogacenie zajęć lekcyjnych fragmentami poezji, tzw. *poetry reading*, Vicky Khatib (2002:48-50) w swoim artykule *Poetry for all* opisuje dziesięć zadań do wyboru dla uczniów do pracy z wierszem bądź piosenką. Różnorodne ćwiczenia mają przypaść do gustu uczniom o różnych stylach uczenia się.
- Wprowadzenie zagadnień pragmatyki międzykulturowej, tzw. *pragmatic competence* (Celce-Murcia, Olshain 2000:19-20) przez opracowywanie różnych typów zachowań komunikacyjnych w ramach uzyskiwania/udzielania informacji, relacjonowania wydarzeń i negocjowania. Zadania tego typu występują na ustnym egzaminie maturalnym z języka obcego.
- Budowanie i wzmacnianie pozytywnych relacji z uczniami, opartych na wzajemnym zaufaniu i miłej atmosferze na zajęciach, przez wprowadzenie stałego elementu lekcji w formie rozmów na luźne tematy, tzw. *chatting with the students*. Pomysł systematycznych i regularnych nieformalnych rozmów trwających 5-10 minut opisuje M. Dakowska (2005:241-242, 244, 268).

■ Zakończenie

Wydaje się, że metoda projektów jest jednym z działań wspomagających długotrwałe motywowanie uczniów i nauczycieli. Należy tutaj podkreślić, że równie efektywnym sposobem na generowanie, wzmacnianie oraz podtrzymywanie motywacji danej grupy może być działa-

nie dokładnie odwrotne do opisanego w tym artykule: zamiast dopasowywać jeden projekt do danej klasy, nauczyciel może różnicować jakość i ilość tematów według własnego uznania i pomysłowości.

Wszystkie opisane tutaj przykłady inicjatyw są wypadkową zdobywanego przeze mnie przez wiele lat doświadczenia w pracy nauczyciela języka angielskiego. Nazwy konkretnych przykładów zostały zainspirowane terminologią stosowaną w metodyce nauczania języków obcych bądź zostały zaczerpnięte z publikacji cytowanych autorów.

Przytoczone przykłady konkretnych działań motywujących wykorzystywanych w nauczaniu wybranych grup uczniów przez kilka lat mogą dodatkowo zachęcać do prowadzenia badań w działaniu (*action research*).

Bibliografia

- Almond M. (2002), *Curtain up*, „English Teaching Professional” 22 (January issue).
- Celce-Murcia M., Olshain E. (2000), *Discourse and context in language teaching*, Cambridge: CUP.
- Dakowska M. (2005), *Teaching English as a Foreign Language. A guide for professionals*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Day R., Bamford J. (1998), *Extensive reading in the second language classroom*, Cambridge: CUP.
- Day R., Bamford J. (2006), *Top ten principles for teaching extensive reading*, „The Teacher” 12 (44).
- Friel M. (2000), TV, „English Teaching Professional” 17 (October issue).
- Harmer J. (2001), *The Practice of English Language Teaching*, New York: Longman.
- Junkieles M. (2002), *Ocena elementów treści w nauce języka obcego*, w: H. Komorowska, „Ewaluacja w nauce języka obcego”, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Khatib V. (2002), *Poetry for all*, „English Teaching Professional” 24 (July issue).
- Komorowska M. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kostenbauer I. (2001), *Festivals*, „English Teaching Professional” 18 (January issue).
- Linder D. (2001), *Urban Legends*, „English Teaching Professional” 20 (July issue).
- Mohamed N. (2002), *Breaking the news*, „English Teaching Professional” 25 (October issue).
- Morgan J., Rinvolucri M. (1999), *Once upon a Time. Using stories in the language classroom*, Cambridge: CUP.
- Paran A., Watts E. (red.) (2003), *Storytelling in ELT*, IATEFL.

Prowse P. (2000a), *Open your books*, „English Teaching Professional” 14 (January issue).
 Prowse P. (2000b), *When the reading stops*, „English Teaching Professional” 15 (April issue).
 Prowse P. (2000c), *Get out of the way!*, „English Teaching Professional” 16 (July issue).

Smith McCall A. (2006), *The Girl who Married a Lion. Short Stories*, Abridged on CDs, Time Warner audiobooks.
 Szpyra-Kozłowska J., Sobkowiak W. (2005), *Workbook in English phonetics. For Polish students of English*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

(lipiec 2008)

Danuta Galczak¹
 Włocławek

Любимец Юры – lekcja języka rosyjskiego w klasie I technikum ekonomicznego

Stosunek do zwierząt wiele mówi o człowieku. W związku z tym, że przypadki złego traktowania zwierząt, a nawet znęcania się nad nimi są obecnie częste, warto zwracać uwagę młodych ludzi na ten problem i właściwie kształtować ich postawy. Można to robić w trakcie całego procesu dydaktycznego, na wielu przedmiotach, w tym również na lekcjach języka obcego. Program nauczania języka rosyjskiego w klasie pierwszej technikum daje możliwość realizacji tego zagadnienia.

Głównym celem przeprowadzonej przeze mnie lekcji *Любимец Юры* było kształcenie umiejętności posługiwania się słownictwem dotyczącym zwierząt domowych. Równocześnie starałam się podkreślić wagę humanitarnego traktowania zwierząt.

Temat: *Любимец Юры*

Poziom: podstawowy (na podstawie podręcznika *Новые Встречи 1²⁾*)

Cele: kształcenie umiejętności posługiwania się słownictwem dotyczącym zwierząt domowych, zastosowanie go w ustnych wypowiedziach, realizacja ścieżki ekologicznej: kształtowanie właściwego, humanitarnego traktowania zwierząt; poprawne zastosowanie formy czasownika *заботиться*.

Formy pracy: indywidualna i w grupach, burza mózgów, mapa myśli, rozsypanka, prezentacja, słuchanie ze zrozumieniem.

Pomoce dydaktyczne: podręcznik, plakaty, płyta CD z nagraniem tekstu *Любимец Юры*.

Czas trwania: 2 godziny lekcyjne

Przebieg lekcji:

1. Moment organizacyjno-porządkowy: powitanie, sprawdzenie listy obecności, sprawdzenie pracy domowej dotyczącej użycia poprawnych form gramatycznych rzeczowników: *озеро* i *море* (odmiana rzeczowników rodzaju nijakiego zakończonych na -o, -e) i przypomnienia sposobów spędzania wolnego czasu (ćw. 6 i 7, s. 73).

2. Moment konwersacyjno-powtórzeniowy: burza mózgów: nauczyciel zadaje pytania dotyczące poprzedniej lekcji:

Скажите ребята, где и как можно отдыхать?

Odpowiedzi uczniów: *Можно проводить время на даче, купаться в озере, собирать грибы в лесу.*

Где ещё можно отдыхать?

Uczniowie: *На озере, в лесу.*

Что можно делать в парке?

Uczniowie: *Можно кататься на роликах, на велосипеде, гулять с собакой.*

У кого из вас дома собака?

Większa część uczniów: *у меня дома собака, меньше: у меня нет собаки.*

Сегодня на уроке будем говорить о собаке Юры. Запишите число и тему урока.

3. Dominanta lekcji: Uczniowie zapisują datę i temat lekcji, a następnie zapoznają się ze słownictwem

¹ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego i nauczycielem bibliotekarzem w Zespole Szkół Ekonomicznych we Włocławku.

² H. Dąbrowska, M. Zybert (2005), *Новые Встречи 1*, Warszawa: WSiP.

związany z tematem (folia samoprzylepna na tablicy, słownictwo przygotowane wcześniej przez nauczyciela). Nauczyciel czyta słówka, a uczniowie powtarzają je indywidualnie i w grupach:

животное (животные) – zwierzę, zwierzęta
любимец – ulubieniec
собака дворянка – kundel
весной – wiosną
грязная и грустная (собака) – brudny i smutny (pies)
родители согласились – rodzice się zgodzili
предупредили – uprzedzili
постоянно – stale, ciągle
заботиться – troszczyć się
выводить на прогулку – wyprowadzać na spacer
правильно кормить – prawidłowo karmić
покупать корм (пищу) – kupować karmę (jedzenie)
кликча – imię (w odniesieniu do psa)
вилять хвостом – merdać ogonem
прыгать – skakać
умный – mądry
хозяин – gospodarz, pan
лает – szczeka
клетка – klatka
убирать – sprzątać
мяукать – miauczeć
поёт – śpiewa

Następnie uczniowie wysłuchują dwukrotnie tekst z płyty CD *Любимец Юры*. Po wysłuchaniu odpowiadają na pytania nauczyciela. Osoba zapytana jako pierwsza wskazuje sama następną, która będzie odpowiadała na następne pytanie.

Кто появился у Юры весной?
Где Юра нашёл собаку?
Какой была собака?
О чём предупредили Юру родители?
Как надо заботиться о собаке?
Как Юра назвал собаку?
Как Бом встречает своего хозяина?
Что умеет делать собака Юры?

Uczniowie zapoznają się z plakatem przedstawiającym różne rasy psów, a także inne zwierzęta domowe. Nauczyciel zadaje pytania:

У кого собака такой породы? (спаниель, овчарка колли, пудель, немецкая овчарка, такса, сеттер).
 Uczniowie odpowiadają: *У меня сеттер, у меня такса, у меня пудель.*

У кого нет собаки а есть другое животное?

Uczniowie odpowiadają: *У меня дома кошка и рыбки, у меня кролик и хомяк, у меня канарейка и крыса.*

Вы любите своих животных? Почему о них надо заботиться?

Uczniowie odpowiadają: *Я очень люблю своих животных, о них надо заботиться, потому что они наши друзья.*

Nauczyciel prezentuje odmianę czasownika *заботиться*, a także sytuacje, w których może on zostać użyty (prezentacja na folii samoprzylepnej).

заботиться (о ком?) – о животном, о животных
 – о собаке, о кошке, о папугае, о кролике
 – о родителях, о маме, об отце, о папе, о ребёнке, о своих близких

заботиться (о ком?) – *тосzczыć się (о кого?)*
 я забочусь
 ты заботишься
 он заботится
 мы заботимся
 вы заботитесь
 они заботятся

Uczniowie powtarzają odmianę czasownika. Następnie zostają podzieleni na cztery grupy (po trzy osoby). Grupy wybierają swoich liderów. Zadaniem grup jest narysowanie za pomocą mazaków mapy myśli (uczniowie rozpoznają i przyporządkowują poznane słownictwo i zwroty do podanych czterech grup wyrazów: pies, kot, królik, kanarek) według następujących kategorii: zwierzę, rasa, imię, sposoby opieki nad nim, jego umiejętności. Każdy z liderów prezentuje mapę swojej grupy, następnie zostają one wyeksponowane w sali, na widocznym miejscu.

Kolejne zadanie grup to ułożenie z rozsypanek wyrazowych poprawnych zdań.

I grupa: 1. меня, жёлтая, У, канарейка; 2. и, кормлю, водой, систематически, её, Я, зерном; 3. Вы, канарейке, о, заботитесь?

II grupa: 1. меня, У, кошка, чёрная; 2. о, день, с, кошке, заботимся, Каждый, мы, братом; 3. Когда, встречает, кошка, хвост, нас, мяукает, поднимает, и

III grupa: 1. меня, У, собака, такса; 2. собаке, день, забочусь, Каждый, своей, я, о; 3. встречает, радостно, Она, меня, виляет, даёт, хвостом, лапу

IV grupa: 1. меня, У, кролик, чёрно-белый; 2. день, о, Каждый, любимом, Янек, кролике, заботится, своём; 3. живёт, которую, Кролик, клетке, в, ему, Янек, купил

Liderzy grup odczytują poprawne zdania.

4. *Rekapitulacja dominanty:* Nauczyciel zadaje pytanie: Кто хочет рассказать о своём любимом животном? Zgłaszają się uczniowie, którzy wypowiadają się na podstawie zdobytych w czasie lekcji umiejętności. Nauczyciel wspólnie z uczniami dokonuje oceny ich odpowiedzi i ocenia najbardziej aktywnych uczniów na lekcji.

5. *Zadanie pracy domowej:*

1. Umieć opowiedzieć o swoim ulubieńcu.
2. Wkleić do zeszytu ułożone z rozsypanek zdania.
3. Przetłumaczyć zdania (To jest jamnik. Imię mojego psa to Dingo. Troszczę się o swoje zwierzęta. Mam w domu: kota, psa, królika i papugę.).

4. Dla chętnych, zapoznać się z informacjami internetowymi o zwierzętach domowych na stronie: www.max.ru/web/Dom/Animals/index.shtml.

Uczniowie bardzo chętnie i aktywnie uczestniczyli w zajęciach, a zastosowanie różnorodnych metod nauczania i ćwiczeń językowych wpłynęło na jakość lekcji.

Młodzież po dwóch godzinach przewidzianych na ten temat potrafiła poprawnie nazywać po rosyjsku zwierzęta domowe i podstawowe rasy psów, stosowała w ćwiczeniach prawidłowe formy czasownika *заботиться* oraz potrafiła w kilku zdaniach opowiedzieć o ulubionym zwierzęciu i swoich obowiązkach wobec niego.

Myślę, że wszystkie cele lekcji zostały zrealizowane, a uczniowie zostali uwrażliwieni na potrzebę właściwego i humanitarnego traktowania zwierząt.

(maj 2008)

Teresa Gorzalka¹
Krzanowice



Na wycieczkę z Eichendorffem

Nauczanie języka obcego powinno odbywać się w kontekście kulturowym danego obszaru językowego. Dobrze jest, jeśli uczeń zna nie tylko określone struktury gramatyczne, dysponuje bogatym zasobem słów i potrafi tę wiedzę zastosować w swobodnej komunikacji, ale również, gdy nieobce mu są elementy realizowalności. Z powodu ograniczonych środków finansowych rzadko można pozwolić sobie na wyprawę do kraju niemieckojęzycznego, aby np. zwiedzić Salzburg i dowiedzieć się czegoś więcej o Mozarcie lub też udać się szlakiem baśni braci Grimm. Można jednak korzystać z tego, co oferują polskie muzea i centra kultury. Dlatego też proponuję za cel jednodniowej wycieczki obrać Łubowice koło Raciborza. Urodził się tu Joseph Freiherr von Eichendorff

(1788-1857) – jedna z najwybitniejszych postaci epoki romantyzmu.

Planując wycieczkę, możemy uwzględnić następujące punkty programu:

I. Zwiedzenie ekspozycji poświęconej życiu i twórczości Josepha von Eichendorffa w Centrum Kultury i Spotkań im. Eichendorffa w Łubowicach

W muzeum oprócz wymienionej ekspozycji mieszczą się również: wystawa narzędzi i przedmiotów codziennego użytku (XVIII-XX wiek) oraz wystawa archeologiczna. Prezentowane zbiory pochodzą z wykopalisk prowadzonych na stanowiskach znajdujących się w Łubowicach i Ligocie Książęcej. Łubowicka wystawa jest poświęcona

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ekonomicznych w Raciborzu.

jednemu z największych grodzisk w Polsce, które zajmuje powierzchnię większą od grodziska w Biskupinie. Gród o powierzchni 27 ha zbudowano około IX wieku przed Chrystusem. Został on zniszczony najprawdopodobniej w VI wieku przed Chrystusem².

Opiekunem wystaw jest kierownik ds. kultury tutejszego centrum, który może oprowadzić zwiedzających i udzielać im informacji w języku polskim lub niemieckim.



Centrum Kultury i Spotkań im. Eichendorffa w Łubowicach.

II. Zajęcia lekcyjne na temat życia i twórczości poety

W Centrum istnieje możliwość przeprowadzenia zajęć lekcyjnych w pracowni komputerowej. Niewiele jest pozycji książkowych w wersji polsko-niemieckiej, z których możemy skorzystać, przygotowując się do przeprowadzenia lekcji na wspomniany temat, na uwagę jednak zasługują:

- Volkmar Stein (1993), *Joseph von Eichendorff – ein Lebensbild*, Würzburg: Stiftung Kulturwerk Schlesien,
- *Zeszyty edukacji kulturalnej*, redakcja: Konwersatorium im. Josepha von Eichendorffa w Opolu, Wydawnictwo Instytut Śląski sp. z o.o.

Skorzystałam z pracowni komputerowej Centrum i przeprowadziłam dla uczniów I klasy Liceum Profilowanego następującą lekcję.

Temat lekcji: *Joseph Freiherr von Eichendorff – sein Leben, seine Werke und seine Heimat*

Cele lekcji: Uczeń potrafi: podać – na podstawie obejrzonej wystawy i wysłuchanej prelekcji – podstawowe informacje dotyczące Josepha von Eichendorffa, selektywnie wyszukiwać, uporządkować i streścić nowe wiadomości, wykonać krótką, pisemną notatkę na temat życia i twórczości pisarza, zaplanować wykonanie gazetki klasowej lub plakatu na temat: *Joseph Freiherr von Eichendorff – sein Leben, seine Werke und seine Heimat*

Metody nauczania: problemowe, aktywizujące: dyskusja dydaktyczna, *Formy pracy:* praca w parach i grupach

Środki dydaktyczne: komputer z dostępem do Internetu, karty pracy, słowniki, wykaz stron internetowych

Przebieg zajęć: Po zapisaniu tematu i wysłuchaniu prelekcji kierownika Centrum ds. kultury uczniowie uzupełnili asocjogram: *Was wissen wir schon über Eichendorff?*. Następnie w parach, korzystając z Internetu, opracowali życiorys poety *Der Lebenslauf von Eichendorff* i skoncentrowali się na karcie ćwiczeń, zgodnie z którą w grupach odpowiadali na pytania związane z życiorysem i twórczością artysty, porządkowali chronologicznie informacje i wpisywali je do tabeli.



KARTA PRACY³

ehemaliges Schloß
in Lubowitz/Łubowice

Joseph Freiherr von Michendorff in Schlesien

1. 1804 beendete er die Schulzeit.
2. 1805 studierte er ein Jahr an der Breslauer Universität.
3. 1815 heiratete Eichendorff Luise von Larisch.
4. 1855 starb seine Frau Luise.
5. Am 10. März 1788 wurde Joseph von Eichendorff in Lubowitz/Łubowice geboren.
6. Am 26. November 1857 starb der Dichter in Neisse/Nysa.

² Biuletyn informacyjny gminy Rudnik, październik 2005, nr 4. Centrum Kultury i Spotkań im. Eichendorffa, ul. Zamkowa 1-3, 47-417 Łubowice, tel. (032) 414 92 06 08, e-mail: eichendorffzentrum@wp.pl.

³ P. Gallwitz, F. Lukas, *Schlesische Gebiete kennen lernen*, Bd. V, Landesverband Thüringen, s. 15.

7. Die bekanntesten Erzählungen und Novellen sind *Das Marmorbild* (1819), *Aus dem Leben eines Taugenichts* (1826) und *Schloss Dürande* (1837). Eine Anzahl seiner Gedichte gehören heute zum Bestand der Weltliteratur.
8. Die Familie wohnte im Lubowitzer Schloss.
9. Er besuchte ab der 5. Klasse das Gymnasium in Breslau/Wrocław.
10. Er besuchte gern das Theater in Breslau/Wrocław.
11. Er schrieb Erzählungen, Novellen und Gedichte.
12. Er war bei der preußischen Regierung tätig.
13. Ihm gefiel die schlesische Landschaft an der Oder/Odra.
14. In Lubowitz/Łubowice wurde ein Eichendorff-Museum errichtet. Hier kann man sich über den Dichter und seine literarischen Werke informieren.
15. In Ratibor/Racibórz in der Mickiewiczstraße/ ul. Mickiewicza steht das Eichendorff-Denkmal.
16. Joseph hatte immer gute Zeugnisse.
17. Seine Familie wohnte ab 1816 einige Jahre in Breslau/Wrocław.
18. Seine Ferien verbrachte er viele Jahre in Lubowitz/Łubowice.
19. Seine Grabstätte befindet sich in Neisse auf dem früheren Jerusalemer Friedhof.
20. Seine Kindheit verbrachte er in Lubowitz/Łubowice.
21. Seine letzten Lebensjahre wohnte er in Neisse/Nysa.
22. Wegen einer Krankheit zog Eichendorff 1844 nach Neisse/Nysa.

Oben kannst du viele Informationen über das Leben und Schaffen des Dichters lesen.

Ordne diese Informationen in die folgende Tabelle ein.

seine Kindheit	seine Jugend	als Erwachsener	im Alter	Erinnerungen an Eichendorff

Beantworte diese Fragen mit Hilfe der Informationen!

- 1) Wann wurde Eichendorff geboren?
- 2) In welchen Städten lebte Eichendorff in Schlesien?

- 3) Wie alt war Eichendorff, als:
 - a) er nach Breslau/Wrocław zog?
 - b) er die Schule beendete?
 - c) er heiratete?
 - d) seine Frau starb?
 - e) er nach Neisse/Nysa umzog?
 - f) er starb?
- 4) Wie heißen seine bekanntesten Werke, und wann wurden sie veröffentlicht?
- 5) Wo findet man heute Erinnerungen an Eichendorff?

Ustna prezentacja (streszczenie) opracowanego materiału, dyskusja i sporządzenie krótkiej, pisemnej notatki na temat życia i twórczości Josepha von Eichendorffa pozwoliły im utrwalić informacje o poecie. Mieli je wykorzystać przy opracowaniu zadania domowego *Joseph Freiherr von Eichendorff – sein Leben, seine Werke und seine Heimat* w formie albo gazetki klasowej, albo plakatu.

III. Spacer po parku i zwiedzanie ruin zamku

Planując spacer, warto odwiedzić miejsce pochówku rodu Eichendorffów, który wywodzi się z Dolnej Bawarii. Nie ma tu grobu Josepha (jest w Nysie). Towarzyszyć nam będą jedynie wiersze artysty umieszczone na tablicach stojących wzdłuż ścieżki. Bogata twórczość Eichendorffa jest prawie nieznaną polskiemu odbiorcy z powodu nielicznych tłumaczeń⁴.



Cmentarz rodu Eichendorffów.

Podsumowanie

Myślę, że warto udać się na wycieczkę do Łubowic i przybliżyć swoim uczniom postać Jose-

⁴ Chcąc przybliżyć ją naszym uczniom, sięgnijmy po *Wiersze Josepha von Eichendorffa* (1990) w przekładzie Zenona Przesmyckiego-Miriama, Stefana Napierskiego, Kazimierzy Włakowiczówny i Bolesława Lubosza, Racibórz: Wydawnictwo: Oficyna „Silesia”.

pha von Eichendorffa. Wrażenia z takiej wycieczki z pewnością na długo zostaną w ich pamięci. Być może tak dalece zachwyci ich czar i głębia jego liryki, że zechcą sięgnąć po kolejne dzieła.

Alternatywą jednodniowej wycieczki do Łubowic może być wycieczka 2-3-dniowa pod hasłem

Śladami Eichendorffa. Jej znacznie szerszy program obejmowałby np. Wrocław, gdzie Eichendorff się kształcił i złożył przysięgę małżeńską Louise von Larisch, i Nysę, gdzie spędził ostatnie lata swojego życia.

(czerwiec 2008)

Olga Aleksandrowska¹
Wejherowo

D **Angielski w e-mailu – wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnej jako pomocy dydaktycznej w nauczaniu języka angielskiego**

Technologia informacyjno-komunikacyjna niewątpliwie ułatwia organizację procesu nauczania. Nauczyciel jest obecnie zobowiązany do opracowywania wielu dokumentów potrzebnych mu w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Komputer stał się więc niezbędnym narzędziem pracy każdego nauczyciela, a jego umiejętne wykorzystywanie prowadzi nie tylko do stałego doskonalenia umiejętności dydaktycznych i uzyskania pozytywnych efektów w pracy zawodowej, ale też stwarza nowe możliwości. Poza wykorzystaniem Internetu w organizowaniu własnego warsztatu pracy, udało mi się skutecznie użyć go do uzupełniania i utrwalania wiedzy moich uczniów w zakresie języka angielskiego. Działanie, które wdrożyłam, ujęłam w swoim *Planie rozwoju zawodowego* jako formę wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej w pracy dydaktycznej. W artykule chciałabym podzielić się swoim doświadczeniem z innymi nauczycielami i opisać kolejne etapy wdrażania projektu.

Jednym z zadań założonych w moim *Planie rozwoju zawodowego*, związanych z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnej, było utworzenie pokoju czatowego do dyskusji z uczniami klasy o profilu językowym. Miało to na celu umożliwienie częstej komunikacji poza godzinami zajęć lekcyjnych. Na prośbę moich uczniów działanie to jednak zmodyfikowałam i aby ułat-

wić wzajemne porozumiewanie się drogą elektroniczną, zaproponowałam użycie poczty elektronicznej w sprawach organizacyjnych i innych związanych z językiem angielskim. Na początku roku szkolnego udostępniłam swoim uczniom jeden z moich adresów e-mailowych i początkowo odbierałam od uczniów i wysyłałam im maile, spełniając pojedyncze, zróżnicowane prośby, związane z wyszukiwaniem informacji na temat nauki języka angielskiego i pytania dotyczące procesu lekcyjnego. Na początku października okazało się, że uczniów pragnących porozumieć się ze mną drogą elektroniczną było coraz więcej – mniej więcej 24 osoby z 30 uczniów w klasie regularnie korzystały z możliwości dopytania mnie o zadaną pracę domową lub zagadnienia poruszane na zajęciach. Wówczas postanowiłam, że oficjalnie powiadomię moich uczniów o rozpoczęciu i wdrożeniu *Angielskiego w e-mailu*. Projekt ten miał polegać na utrzymywaniu stałego kontaktu z uczniami i uzupełnianiu ich wiedzy przez dostarczanie informacji o zagadnieniach gramatycznych, leksykalnych i kulturowych związanych z językiem angielskim.

Rozpoczęty przeze mnie projekt opierał się na zasadach przypominających modne, zwłaszcza w krajach anglosaskich, telenauczanie – *distance learning* i WBT (*Web Based Training*), czyli szkolenie przez Internet i możliwość kontaktu z nauczy-

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Króla Jana III Sobieskiego w Wejherowie.

cielem drogą elektroniczną. Praca na zajęciach lekcyjnych oraz dodatkowy kontakt e-mailowy zaowocował maksymalizacją skuteczności programu nauczania, co stanowi podstawową korzyść nowatorskiej metody nauki języka angielskiego: *Distance-learning-mix* lub *blended learning*.

Cele

- systematyczne utrwalanie wiadomości poznanych na lekcjach języka angielskiego dzięki ponownemu odczytaniu tych zagadnień po zajęciach szkolnych,
- udzielanie uczniom bieżącej pomocy w problemach związanych ze zrozumieniem zadań do wykonania w domu i na zajęciach lekcyjnych,
- poszerzanie wiedzy uczniów na temat języka angielskiego – zagadnień gramatycznych, leksykalnych oraz na temat krajów obszaru anglojęzycznego,
- pobudzenie motywacji i zainteresowania krajami anglosaskimi i ich językiem ojczystym,
- nawiązanie lepszego kontaktu z uczniami w sferze emocjonalnej – przełamanie barier psychologicznych dzięki korespondencji elektronicznej,
- powiadamianie i przypominanie uczniom o zbliżających się terminach oddania prac i sprawdzianach.

Treści

Niektóre z zagadnień zrealizowanych za pomocą korespondencji elektronicznej to:

- gramatyczne – zastosowanie strony biernej, trybów warunkowych, mowy zależnej, przedimków określonego i nieokreślonego; stopniowanie przymiotników, wyrażenia przyimkowe i *phrasal verbs*,
- leksykalne – tematycznie pogrupowane listy słów do nauczenia z danego działu, idiomy,
- kulturowe – dane o krajach anglojęzycznych (geografia, historia, obyczaje, tradycje),
- związane z techniką pisania tekstów: np. schemat budowy opowiadania, rozprawki argumentacyjnej, dyskursywnej itp.,
- organizacyjne – treść i zakres kolejnych sprawdzianów gramatyczno-leksykalnych z języka angielskiego,

- zadania konkursowe – wstępnie sprawdzające wiedzę uczniów z danego tematu, np. test wiadomości o Irlandii.

Formy i przebieg realizacji

W trakcie całego roku szkolnego system przekazywania przeze mnie informacji uczniom wyglądał w ten sam sposób. Kilka razy w tygodniu przesyłałam zebrane informacje na temat przerobionych na zajęciach szkolnych zagadnień, porządkowałam je dla uczniów, opracowywałam w e-mailu krótkie testy pozwalające im sprawdzić zrozumienie danego zagadnienia, opracowywałam też teksty wprowadzające, tzw. *advance organizer* – wstępne uporządkowanie przed przystąpieniem do omawiania trudnego zagadnienia (np. użycie przedimków). Poza informacjami dotyczącymi zagadnień poruszanych na lekcjach przygotowywałam dla uczniów i wysyłałam im ciekawostki na temat krajów anglojęzycznych lub przynajmniej linki do ciekawych stron w sieci. Dodatkowo, wyjaśniałam problemy gramatyczne i leksykalne, opracowywałam też różnorodne tematy w języku angielskim na prośbę poszczególnych uczniów, wychodząc naprzeciw ich indywidualnym potrzebom i zainteresowaniom.

Projekt Angielski w *e-mailu* sprawdził się nawet w okresie wakacyjnym (!), kiedy uczniowie zwykle mają ograniczony kontakt z językiem obcym. Część moich uczniów nadal utrzymywała ze mną kontakt i prosiła o przysyłanie im wybranych tematów w języku angielskim lub sprawdzenie ich prac napisanych podczas wakacji, np. pocztówek, które mieli wysłać do znajomych w krajach anglojęzycznych.

Ewaluacja

Ewaluacja działania *Angielski w e-mailu* polegała na rozmowach z uczniami i obserwacji postępów w nauce oraz innych działań twórczych, diagnozujących poziom wiedzy i umiejętności poszczególnych korespondentów, analizie sprawdzianów pisanych po przeprowadzeniu cyklu lekcji elektronicznych utrwalających materiał. Dodatkową formą sprawdzenia, czy opisywane działanie przyniosło oczekiwane rezultaty i korzyści, okazała się treść e-mailów z podziękowaniami od uczniów. Po sprawdza-

nie, zakończonym semestrze i roku nauki oraz w innych momentach roku szkolnego uczniowie okazywali mi uznanie i wdzięczność za pomysł i sprawne prowadzenie – jak sami określili – „*korespondencyjnego kursu nauki języka angielskiego*”. Korespondencję elektroniczną ze mną uczniowie traktowali jako dodatkowe nietypowe prace z języka angielskiego. Ci, którzy nie mieli bezpośredniego dostępu do poczty elektronicznej, również korzystali z pomocy koleżanek i otrzymywali wydruki e-maili. Dzięki utrzymywaniu stałego kontaktu w formie elektronicznej udało nam się – mnie i uczniom – nawiązać bliższą więź emocjonalną. Zarówno uczniowie słabsi, jak i zdolni obdarzyli mnie dużym zaufaniem i dzielili się ze mną swoimi doświadczeniami i uwagami związanymi z nauką angielskiego. W rozmowach z uczniami pod koniec trzeciego roku realizacji projektu podkreślałam, że sam komputer nie zagwarantuje językowego sukcesu, że żadna najnowsza technologia nie zastąpi kontaktu z żywą osobą, która oceni naszą pracę i nada jej kierunek, a także pomoże w razie trudności w zrozumieniu i utrwaleniu materiału. Wspólnie doszliśmy do wniosku, że warto jednak wykorzystywać zalety nauczania elektronicznego, pod warunkiem że będzie ono traktowane jako narzędzie wspierające, a nie zastępujące tradycyjne nauczanie. Należy wspomnieć, iż utrzymywanie takiego nieformalnego kontaktu z młodzieżą było możliwe w klasie charakteryzującej się wysokim poziomem kultury i taktu.

Powyższe działanie było przeze mnie wdrażane przez trzy lata i zarówno uczniowie, jak i ja wysoko oceniamy jego skuteczność jako motywującą i skuteczną formę dodatkowej nauki języka angielskiego. Pozytywne efekty uzyskane w wyniku wdrożenia projektu *Angielski w e-mailu* zachęcają mnie do kontynuowania tego typu działań w kolejnych latach.

Efekty

Dla uczniów:

- systematyczne utrwalanie wiadomości poznanych na lekcjach języka angielskiego,
- uzyskiwanie bieżącej pomocy w problemach związanych ze zrozumieniem zadań do wykonania w domu i na zajęciach lekcyjnych,

- poszerzanie wiedzy na temat języka angielskiego – zagadnień gramatycznych, leksykalnych oraz na temat krajów anglojęzycznych,
- możliwość kontaktu z językiem angielskim w godzinach popołudniowych i wieczornych, a także w okresie wakacyjnym,
- możliwość trwałego przechowywania otrzymanych od nauczyciela materiałów w celu późniejszego ich wykorzystania do powtarzania i możliwość wielokrotnego przerabiania materiału,
- możliwość przyswajania materiału w indywidualnym tempie,
- w przypadku choroby uczniowie mogli bezpośrednio ode mnie otrzymać informacje o przerobionych zagadnieniach,
- nawiązanie bliższego kontaktu z nauczycielem języka angielskiego – większe zaufanie do nauczyciela i jego pracy,
- pobudzenie zainteresowania krajami anglosaskimi i ich językiem ojczystym,
- możliwość zaplanowania pracy przed zbliżającym się testem dzięki otrzymywanym powiadomieniom i przypomnieniom,
- nabywanie przez uczniów kompetencji związanych z wykorzystaniem technologii informacyjnych i komunikacyjnych w różnych sytuacjach życiowych.

Dla szkoły:

- intensyfikacja procesu nauczania, dzięki podejściu komplementarnemu – nauczaniu metodą tradycyjną oraz nauczaniu na odległość,
- ulepszenie procesu wychowawczego przez interakcję i współpracę uczniów i nauczyciela,
- zmniejszenie poczucia izolacji wśród uczniów – przełamanie zbyt dużego dystansu do nauczyciela,
- poszerzenie oferty edukacyjnej szkoły dzięki stosowaniu innowacyjnej metody nauczania – wykorzystywanie poczty elektronicznej jako pomocy dydaktycznej,
- promocja szkoły w środowisku jako instytucji otwartej na ciekawe projekty e-edukacji.

Dla mnie:

- uzupełnianie luk w wiedzy uczniów w zakresie języka angielskiego dzięki systematycznemu dostarczaniu im potrzebnych informacji,

- możliwość intelektualnego pobudzania młodzieży przez eksponowanie ciekawych materiałów anglojęzycznych,
- możliwość indywidualizacji pracy uczniów przez dostarczanie im e-mailem ciekawych

materiałów zgodnie z indywidualnymi zainteresowaniami i potrzebami,

- nawiązanie lepszego kontaktu z uczniami w sferze emocjonalnej – co zaowocowało bardzo życzliwą atmosferą na zajęciach.

(czerwiec 2008)

Magdalena Sowa¹
Lublin

D Korespondencja a kształtowanie kompetencji kulturowej

Choć kultura od dawna stanowi przedmiot zainteresowań badaczy z dziedziny filozofii, antropologii, socjologii, historii i polityki, okazuje się, że temat stale inspiruje nowych badaczy i odkrywa przed nimi nowe ujęcia, zagadnienia i problemy do rozwiązania. W ostatnich latach zainteresował on bardzo glottodydaktyków, którzy, świadomi nierozzerwalności języka i kultury, starają się wypracować jak najbardziej optymalne modele nauczania/uczenia się języków obcych, uwzględniające właśnie te dwa elementy. Każdy użytkownik języka, obcego lub ojczystego, doskonale zdaje sobie sprawę, że dobra znajomość języka nie jest gwarantem powodzenia komunikacji między rozmówcami. Zastanawiając się nad doбором słów mających na celu przekazanie komunikatu, koniecznie należy również wziąć pod uwagę specyficzne cechy sytuacji komunikacyjnej, status rozmówców, relacje między nimi, stylistykę wypowiedzi i rejestr języka oraz sposób przekazu, które będą współgrać ze zwyczajami i schematami komunikacyjnymi wypracowanymi w danej społeczności kulturowej. Kodowi językowemu musi więc towarzyszyć właściwy kod kulturowy, który w równym stopniu co sam język wpływa na powodzenie bądź porażkę procesu komunikacji.

W ostatnich latach wiele uwagi poświęca się zagadnieniom kultury w programach nauczania języków obcych, bo wszyscy, którzy interesują

się tą problematyką, są zgodni, że kultury należy uczyć. Mniej lub bardziej dokładny opis tej kompetencji podaje wiele oficjalnych dokumentów, jak chociażby *Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ)* i *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, w myśl których „dotyczy [ona] wiedzy i umiejętności, które pozwalają zachować społeczny wymiar komunikacji językowej. [...] dotyczy wyznaczników relacji społecznych, konwencji grzecznościowych, nośników tzw. mądrości ludowej, zróżnicowania rejestrów, dialektów i odmian regionalnych” (ESOKJ:106), a jej kształtowanie powinno polegać na „wspieraniu uczniów w rozwijaniu postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur, (...) zapoznaniu z normami socjokulturowymi, które pozwalają funkcjonować na rynku pracy” (www.liceum.pl). Choć to zalecenia dość ogólne i skromne, wynika z nich, że rozwijanie kompetencji kulturowej ułatwi użytkownikom języka funkcjonowanie w społeczeństwie w kontaktach codziennych i zawodowych. W niniejszym artykule chciałabym się skupić na tym drugim aspekcie, ponieważ wobec rosnącego zainteresowania kursami językowymi dla potrzeb zawodowych, konieczność rozwijania kompetencji kulturowej na równi z kompetencją językową jawi się jako bardzo istotna. Swoje rozważania zawęzę do komunikacji pisemnej, a w szczególności do oficjalnej korespondencji w języku obcym i trudności związanych z jej właściwym redagowaniem.

¹ Autorka wykładu język francuski ekonomii i finansów (Le Français des affaires) w Instytucie Filologii Romańskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

Trudność w zdefiniowaniu kultury w obszarze przedsiębiorstwa wynika z jej niejednoznacznego charakteru, ponieważ wchodzi ona w zakres wielu dziedzin, np. psychologii, zarządzania i językoznawstwa. Nie poświęcę wiele miejsca na szczegółowe omówienie zagadnień prezentowanych przez tę dyscyplinę, ze względu na niewielkie rozmiary publikacji oraz dość wąski przedmiot analizy – komunikację pisemną. Można pomyśleć, że redagując dokument na piśmie, mamy do dyspozycji jedynie język, a wszelkie inne środki pozajęzykowe (gest, mimika, ton głosu), mogące zaradzić ewentualnym nieporozumieniom wynikającym z błędnego lub niewłaściwego użycia języka, są wykluczone w komunikacji pisemnej. Niemniej jednak już w samym dokumencie pisemnym pojawiają się w mniejszym lub większym stopniu elementy wymienionych powyżej dziedzin, bo język, i w mowie i w piśmie, pojawia się zawsze w trzech wymiarach (Borzeix, Fraenkel 2001). Pierwszym i najszybciej postrzegalnym jest *instrumentalny* wymiar języka, który wynika z tego, że we wszystkich działaniach język służy do przekazywania informacji, określania procedur i wydawania poleceń. W drugim wymiarze – *kognitywnym*, okazuje się, że mówienie, „ubieranie w słowa” służy także myśleniu, porządkowaniu i przekazywaniu naszych wiadomości. I wreszcie, dzięki językowi budujemy nasze relacje społeczne, grupowe i indywidualne, co stanowi trzeci *społeczny* wymiar języka.

Nawet jeśli w komunikacji pisemnej dysponujemy tylko samym językiem, należy również zwrócić uwagę na to, że język jest zjawiskiem kulturowym ze względu na dyskursywną formę każdej wypowiedzi (Beacco 2000). Komunikacyjne normy interakcji definiują normy społecznego i kulturowego zachowania w danej wspólnocie językowej. Nie można w żaden sposób mylić implicytnych reguł werbalnego zachowania z regułami poprawnej morfo-syntaktycznej budowy zdań. Właśnie te normy interakcji pojawiają się we wszystkich kontaktach językowych, ustnych i pisemnych, zapewniając tym ostatnim mniej lub bardziej przewidywalny charakter. Mowa tu o wszystkich tych zasadach komunikacji, które określają stosowność wypowiedzi (ale nie jej gramatyczność) w danej sytuacji komunikacyjnej, jak na przykład protokoły nawiązywania kontak-

tu (powitania i pożegnania), zwroty adresatywne (ty, pan, pani, panie dyrektorze itp.), grzeczność słowna (np. jak odmawiać, żeby nikogo nie urazić) lub forma i ton pism urzędowych. Jeśli mówimy o sytuacjach komunikacyjnych, należy mieć na uwadze, że każdy obywatel jest niepowtarzalnym źródłem dyskursu i wiedzy, które wynikają z jego doświadczenia i przekonań, ale przekazanie tych kompetencji nie może się odbywać w dowolny sposób. Przynajmniej w określonych przypadkach, gdzie forma i styl wypowiedzi podlegają sztywnym wymogom. A takim przykładem jest m.in. oficjalna korespondencja (urzędowa, handlowa), która jest szczególnie nacechowaną kulturowo i sformalizowaną formą wypowiedzi.

Chociaż list jest pismem uniwersalnym, istniejącym w każdym społeczeństwie o tradycji piśmiennej, to jest jednocześnie pismem specyficznym, bo zależnym od kultury. To właśnie te zasady, które sprawiają, że na danym obszarze kulturowym dany dokument można uważać za list bądź nie, są nie do pominięcia podczas redagowania oficjalnych pism urzędowych i od ich opanowania zależy skuteczność podejmowanych kontaktów zawodowych (Gajewska, Sowa, Piotrowski 2008). W korespondencji francuskiej precyzyjne kryteria określają, jakie powinny być części pisma, układ pisma, styl i ton, użyte na początku i końcu zwroty grzecznościowe. Wszystkie te elementy składają się na całość pisma, a właściwe ich użycie powoduje, że zachodzi pożądana relacja między nadawcą a odbiorcą. Jeśli weźmiemy jeszcze pod uwagę to, że relacja zawodowa (sprzedawca-klient, pracodawca-pracownik, urzędnik-petent) odbywa się między podmiotami, które pochodzą z różnych kręgów kulturowych, posługują się różnymi środkami komunikacji, należy pamiętać, że muszą one dbać o dostosowanie swojego zachowania do wymogów poświadczonych w danej sytuacji w danej kulturze. Bo wszystko, co szkodzi komunikacji, szkodzi także pozytywnemu załatwieniu sprawy. Redakcja listu nie ogranicza się wyłącznie do sformułowania informacyjnej treści pisma. Ważniejsze niż przekazanie danego komunikatu jest uzyskanie od rozmówcy oczekiwanej odpowiedzi (Hall, Reed Hall 1990). Biorąc pod uwagę odległość przestrzenno-czasową między nadawcą a odbiorcą, przy redagowaniu pisma należy

uprzedzać pewne reakcje odbiorcy i zmierzać do osiągnięcia pożądaných odpowiedzi, postaw i zachowań (Sowa 2005a). Elementy kultury, które pojawiają się w tym kontekście i odgrywają bardzo istotną rolę, to między innymi:

- kultura ogólna/encyklopedyczna/cywilizacyjna, czyli wiedza, którą należy posiadać o danym kraju, ale która nie jest związana z konkretnym kontekstem sytuacyjnym,
- umiejętność stosownego użycia języka w każdej sytuacji komunikacyjnej, czyli kultura słowa, poprawne posługiwanie się zasadami etykiety językowej, a więc grzeczności językowej (Marcjanik 2007),
- kultura naukowa i techniczna (Lehmann 1993) związana z konkretną dziedziną naukową i wykonywaną działalnością zawodową,
- kultura firmy (*culture d'entreprise*) (Lehmann 1993), czyli wyznawane przez firmę wartości i przekonania oraz wynikające z nich sposoby zachowania, organizacji pracy i praktyki językowe,
- kultura osobista piszącego, również w języku ojczystym.

Brak poszanowania tych elementów może prowadzić do nieporozumień między komunikującymi się osobami, tworzenia negatywnego wizerunku jednej lub drugiej strony, a czasem przerwania komunikacji i zaniechania dalszych kontaktów między nimi. Dlatego też uczestnicy kursów języka francuskiego dla potrzeb zawodowych² często mają problemy z redagowaniem listów handlowych (Sowa 2005b), które są im zlecane do napisania na podstawie konkretnych scenariuszy sytuacyjnych. Pomimo różnorodności proponowanych w trakcie kursu zadań, pewne typy trudności i problemów pojawiają się regularnie w pracach studentów, a wśród nich jako najczęstsze można wymienić:

- w zakresie kultury przedsiębiorstwa: brak dbałości o formę graficzną i estetyczną dokumentu, tworzenie negatywnego wizerunku instytucji przez ukazywanie w złym świetle jej pracowników i ich podejścia do pracy, proponowanie mało przekonujących rozwiązań lub

umniejszanie oczywistej winy instytucji bądź jej pracowników,

- w zakresie kultury słowa: brak staranności o przejrzystość i wygląd estetyczny pisma, błędna pisownia danych osobowych (i nie tylko), używanie słownictwa potocznego i wyrażań charakterystycznych dla języka mówionego, posługiwanie się niestosownymi zwrotami adresatywnymi i formułami grzecznościowymi,
- w zakresie kultury ogólnej: braki związane z wiedzą o danym kraju (geografia, święta i dni wolne od pracy, posiłki).
Skąd wynikają powyższe trudności i jak można im zaradzić w procesie nauczania języka obcego dla potrzeb zawodowych?

Po pierwsze, jedną z przyczyn może wydawać się sama sytuacja redagowania listu na zajęciach, która jest sztuczna, tzn. odbywa się na dwóch poziomach (*double énonciation*; Trevisse 1979). Pomimo tego, że cel tworzonego dokumentu zawsze pozostaje w związku z konkretną sytuacją komunikacyjną, na którą dokument ma być reakcją, to jednak prawdziwym miejscem i czasem tworzenia dokumentu są zajęcia językowe, a odbiorcą – nauczyciel, jako ten, który ma sprawdzić list. Redakcja listu ogranicza się do ćwiczenia językowego, które podlega ewaluacji przez nauczyciela. Można uznać ten argument za prawdziwy, choć trudno go zrozumieć, wiedząc, że zajęcia, o których mowa, są świadomie, a przynajmniej dobrowolnie wybierane przez studentów i mają ich przygotować do przyszłej pracy zawodowej.

Po drugie, patrząc na autentyczną korespondencję redagowaną przez studentów w ich języku ojczystym, ma się wrażenie, że trudności i problemy są tu identyczne. Zwracanie się do osób wyższych w hierarchii po imieniu, brak dostosowania zwrotów grzecznościowych i formuł kończących list do kontekstu wypowiedzi, a także potoczne słownictwo każą sądzić, że brak znajomości zasad korespondencji, lub szerzej, komunikacji oficjalnej dotyczy także języka ojczystego i rodzimej kultury. I ten brak znajomości reguł grzecznościowych

²Mowa tu o opcji specjalistycznej *Język francuski ekonomii i finansów* proponowanej podczas studiów romanistycznych w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II dla studentów III i IV roku.

w języku ojczystym i kulturze ojczystej może tylko potęgować trudności z właściwym stosowaniem zasad kultury w innym obszarze językowym. E. T. Hall i M. Reed Hall (1990) wyróżniają istnienie dwóch typów kultury: *kultury nabytej*, wpojonej przed okresem edukacji szkolnej, która nie jest przedmiotem programów nauczania, mimo że stanowi fundament przyszłego kształcenia oraz *kultury wyuczonej* będącej pewną techniką, której można się nauczyć. G. Hofstede (1994) stwierdza natomiast, że kultura nie jest dziedzictwem, ale jest nabytkiem. Pochodzi więc z otoczenia społecznego człowieka, a nie z jego genów. Wynika więc z powyższego, że kultury trzeba się uczyć.

A jak jest z kulturą w przypadku umiejętnego redagowania oficjalnych pism? Rozwiązanie problemu leży w nauczaniu się stosowania zrytualizowanych formuł, a także strategii właściwych schematowi listu, bo bez tych ostatnich samo użycie repertuaru gotowych formuł nie gwarantuje sukcesu (Whittaker 2001). Posługiwanie się językiem wymaga pewnego refleksyjnego działania, bo rzadko zdarza się, abyśmy mówili lub pisali coś bez uprzedniego zastanowienia się. Zanim „ubierzemy nasze myśli w słowa”, potrzebujemy czasu i chwili refleksji, aby nadać naszemu działaniu słownemu moc sprawczą. Nawet jeśli posiadamy stosowną wiedzę, informacje, trafne odczucia oraz spostrzeżenia, nic nam nie gwarantuje, że znajdziemy dla nich jedyną stosowną realizację słowną. Dlatego warto zastanowić się nad wprowadzaniem elementów kulturowych jako pewnej techniki redakcyjnej polegającej na realizowaniu funkcji fatycznej języka (tzn. dobieraniu właściwych środków do tworzenia relacji między nadawcą a odbiorcą), bo korespondencja handlowa jest o wiele bardziej nacechowaną kulturowo formą komunikacji niż narracja i opis. Piszący stawia sobie przed oczyma konkretnego rozmówcę w konkretnej sytuacji komunikacyjnej, z którym ma do załatwienia konkretną sprawę. Zmuszony jest użyć pierwszej i drugiej osoby liczby pojedynczej i mnogiej i wywołać tym samym określony obraz/wizerunek nadawcy i odbiorcy tekstu. Dopasowanie stylu wypowiedzi, jej tonu, różnych sformułowań w zależności od tego, czy jest to pierwszy kontakt z rozmówcą, czy już kolejny, reklamacja czy ponaglenie do zapłaty, będzie wpływać na sposób jej odbioru przez drugą stronę.

Redagując oficjalne pismo (list, protokół, raport, notatkę), piszący musi mieć na względzie podstawową zasadę, że komunikacja zawodowa zawsze odbywa się w środowisku pracy i może być opisywana, analizowana, rozumiana tylko w odniesieniu do tego środowiska (Borzeix, Fraenkel 2001:235). Wynika z tego kolejna zasada, że osoby pojawiające się w kontekście przedsiębiorstwa zachowują się i działają na setki różnych sposobów, stąd też każde pismo jest indywidualną reakcją na sytuację i na osobę. Nie ma jednego uniwersalnego sposobu tzw. załatwienia wszystkich spraw służbowych na piśmie. Dlatego warto od samego początku zajęć uczulać uczących się na to, że korespondencja w języku obcym nie musi być koniecznie identyczna z tą w języku rodzimym i nie ogranicza się wyłącznie do innej realizacji graficznej. Należy odrzucić model intuicyjnego redagowania pism urzędowych na podstawie stylistyki korespondencji prywatnej lub wzorców zaczerpniętych z języka ojczystego, a skupić się na analizie składników każdej sytuacji komunikacyjnej (kto?, do kogo?, o czym?, dlaczego?, w jaki sposób?).

Dochodzimy tu do kolejnego stwierdzenia, że korespondencja ma bardzo często charakter dialogowy, a więc trzeba uwzględnić w swojej wypowiedzi to, co już zostało wcześniej powiedziane/napisane przez rozmówcę oraz przewidzieć i uprzedzić jego ewentualne reakcje. A więc oprócz wyrażenia i zwrotów należy dobrać odpowiednie strategie prowadzenia tego dialogu.

Kolejne dwie zasady, które mogą pomóc w nauczaniu korespondencji handlowej, to charakterystyka pisma jako produktu stworzonego przez firmę i tworzącego jednocześnie jej wizerunek. Ponieważ najczęściej jest to dokument wydrukowany na papierze firmowym i posiadający określone cechy, jest on traktowany jako ambasador przedsiębiorstwa. Ponadto jest on podpisany przez osobę kompetentną i władną w pewnej dziedzinie, co nadaje mu, w większości przypadków, określoną moc sprawczą. Jest więc środkiem działania.

Działania dydaktyczne mające na celu właściwe prowadzenie oficjalnej komunikacji pisemnej, a tym samym opanowanie komunikacji kulturowej powinny składać się z trzech faz:

- uświadomienie sobie, że zasady i normy nie są identyczne we wszystkich kulturach,

- zdobycie odpowiednich wiadomości, na czym polegają te odmienności kulturowe,
- nabycie odpowiedniej kompetencji, która nie jest niczym innym jak połączeniem dwóch poprzednich etapów z praktyką.

Chodzi więc o poznanie oraz stosowanie norm i zasad w celu rozwiązywania konkretnych problemów, najpierw małych, a później coraz bardziej złożonych w życiu społecznym i zawodowym. Wszystkie te etapy można zastosować w kontekście oficjalnej komunikacji pisemnej, uświadamiając jednocześnie uczącym się, że komunikacji kulturowej można się nauczyć.

Bibliografia

- Beacco J.-C. (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Des mots aux discours*, Paris: Hachette.
- Borzeix A., Fraenkel B. (red.) (2001), *Langage et travail. Communication, cognition, action*, Paris: CNRS Éditions.
- Gajewska E., Sowa M., Piotrowski S. (2008), *Korespondencja handlowa w języku francuskim – poradnik*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Hall E. T., Reed Hall M. (1990), *Guide du comportement dans les affaires internationales (Allemagne, Etats-Unis, France)*, Paris: Editions du Seuil.
- Hofstede G. (1994), *Vivre dans un monde multiculturel. Comprendre nos programmations mentales*, Paris: Les Editions d'organisation.
- Lehmann D. (1993), *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*, Paris: Hachette.
- Marcjanik M. (2007), *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa: PWN.
- Rada Europy (2001), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Sowa M. (2005a), *Situation d'écriture en communication professionnelle (Enseignement du français sur objectifs spécifiques)*, w: J. Florczak (red.), „Techniques linguistiques dans la didactique du français langue étrangère”, Łódź-Płock: Wyd. Biblioteka, s. 143-150.
- Sowa M. (2005b), *Wykorzystanie dokumentów autentycznych w nauczaniu języka francuskiego specjalistycznego na przykładzie korespondencji handlowej*, w: K. Karpińska-Szaj (red.), *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*, Łask: Oficyna Wydawnicza „Leksem”, s. 359-367.
- Trevisse A. (1979), *Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones*, „Encrages” numéro spécial, s. 44-52.
- Whittaker S. (2001), *La correspondance commerciale: apprentissage des stratégies discursives en langue étrangère*, „Revue française de linguistique appliquée” vol. VI-2, s. 95-102.

(październik 2008)

Materiały praktyczne

Dorota Żuchowska, Katarzyna Głogowska¹
 Łódź



Latinitas semper viva – pars II²

■ Res athleticae – dyscypliny sportowe

Nomina propria rei athleticae – terminologia ogólnosportowa

area, -ae *f*; campus, -i *m* – boisko
 arbiter, -tri *m* – sędzia

athlon, -i *n* – sport
 certamen, -inis *n* – mecz
 certationes (certatio, -onis *f*) – wyścigi, zawody
 certator, -oris *m*; compeditor, -oris *m* – zawodnik
 clades, -is *f* – przegrana, klęska
 contendo, -ere, contendi, contentum – współzawodniczyć

¹ Dorota Żuchowska jest nauczycielką języka łacińskiego i wiedzy o kulturze w XVIII i XXIV Liceum Ogólnokształcącym w Łodzi, Katarzyna Głogowska jest studentką V roku filologii klasycznej Uniwersytetu Łódzkiego.

² Część pierwsza artykułu *Latinitas semper viva* ukazała się w „Językach Obcych w Szkole” 2/2008. Zawierała ona słownictwo łacińskie oraz ćwiczenia dotyczące następujących dziedzin: *actiones cottidianae, vestimenta, familia, cibi et potiones, festa et sollemnitates, munera officiaque, artes*.

contentio, -onis *f* – współzawodnictwo
 exercitatio (-onis) gymnica *f* – trening
 exerceo, -ere, -ui, -itum; condocéfacio, -ere, -feci,
 -factum – trenować
 exercitor, -oris *m* – trener
 exitus (-us) *m* incertus – remis
 fastigium, -i *n* – rekord
 grex, -gis *m* – zespół
 Ludzi (-orum) Olympici – olimpiada
 manipulus, -i *m* – drużyna
 nomisma, -atis *n* – medal
 nomisma expugno 1 – zdobyć medal
 nulla ad nulla – zero do zera
 palestra (-ae) gymnica *f* – hala sportowa
 perdo, -ere, -didi, -ditum – przegrać
 praevalentia, -ae *f* – przewaga
 res athleticas exerceo, -ere, -ui, -itum – uprawiać
 sport
 spatium, -i *n* – bieżnia
 stadium, -i *n* – stadion
 status (-us) finalis *m* – wynik meczu
 supero 1 – pokonać
 vestis (-is) campestris *f* – strój sportowy
 vinco, -ere, vici, victum – zwyciężyć
 victor, -oris *m* – zwycięzca
 victoria, -ae *f* – zwycięstwo

athletica levis – lekkoatletyka

cursor, -oris *m* – biegacz
 cursus, -us *m* – bieg
 cursus brevis – sprint
 decathlum, -i *n* – dziesięciobój
 iactus (-us) disci *m* – rzut dyskiem
 i. iaculi – rzut oszczepem
 iaculatio (-onis) mallei *f* – rzut młotem
 sagittipotens, -ntis *m*; sagittarius, -i *m* – łucznik
 saltus, -us *m* – skok
 s. in altum – s. wwyż
 s. in longum – s. w dal
 s. perticarius – s. o tycze
 s. triplex – trójskok
 pentathlum, -i *n* – pięciobój
 terminus, -i *m*; meta, -ae *f* – meta

athletica gravis – atletyka

athleta, -ae *m* – atleta
 luca (-ae) caratica *f* – karate
 luca (-ae) ludica *f* – dżudo
 luctatio, -onis *f*; luctatus, -us *f*; agon, -onis *f* – za-
 pasy
 luctator, -oris *m* – zapaśnik

pugil, -ilis *m* – bokser
 pugilor 1; pugnis contendo, -ere, -tendi, -tentum –
 boksować, walczyć na pięści
 pugnus, -i *m* – pięść
 sublatio (-onis) ponderis *f*; gestamen (-inis) oneris
f – podnoszenie ciężarów
 suffero, -ferre – podnosić

pedifollium, -i – piłka nożna

a campo relego 1 – usunąć z boiska
 area (-ae) poenalis *f* – pole karne
 chartula rubra (flava) *f* – kartka czerwona (żółta)
 defensor, -oris *m* – obrońca
 follem per portam iacio, -ere, ieci, iactum – wbić
 bramkę
 iactus, -us *m* – rzut
 i. angularis – rzut różny
 i. undecim metrorum – rzut karny
 oppugnator, -oris *m* – napastnik
 palus (-i) portae *m* – słupek (bramki)
 pedifolle ludo, -ere, lusi, lusum – grać w piłkę noż-
 ną
 pedifollis, -is *m* – piłka nożna
 pedilusor, -oris *m* – piłkarz
 pila, -ae *f* – piłka
 poena, -ae *f* – faul
 poenaliter ago, -ere, egi, actum – faulować
 porta, -ae *f* – bramka, gol
 portarius, -i *m*; ianitor, -oris *m* – bramkarz
 rete, -is *n* – siatka
 scamnum (-i) repositorium *n* – ławka rezerwowych
 sibilus, -i *m* – gwizdek
 societas, -atis *f* – klub

athletica aquatilis – sporty wodne

autoscapa, -ae *f* – motorówka
 cumba (-ae) remigera *f* – łódź wiosłowa
 desulto 1 – skoczyć (z góry w dół)
 lembus, -i *m* – jacht
 natabulum, -i *n* – pływalnia
 nato 1, no 1 – pływać
 navigo 1; velifico(r) 1 – żeglować
 remex, -icis *m*; remigator, -oris *m* – wiosłarz
 remigatio, -onis *f* – wiosłarstwo
 remigo 1 – wiosłować
 remus, -i *m* – wiosło
 saltus (-us) in aquam *m* – skok do wody
 scapha (-ae) velifera *f* – żagłówka
 tabula (-ae) desultoria *f* – trampolina
 tabula (-ae) velifera *f* – deska windsurfingowa
 urinator, -oris *m* – nurek

urinator 1 – nurkować
 velificatio, -onis *f* – żeglarstwo
 velum, -i *n* – żagiel

athletica hiberna – sporty zimowe

adstringo, -ere, -strinxi, -ctum (destringere) *nartas*
 – przypiąć (wypiąć) narty

alsulegia (-ae) glacialis *f* – hokej na lodzie
 alsulegia ludo, -ere, -si, -sum – grać w hokeja

baculum (-i) nartatorium *n* – kijek narciarski

caliga (-ae) nartatoria *f* – but narciarski

casa (-ae) nartatorium *f* – schronisko

curriculum (-i) nivale *n* – trasa narciarska

decurro, -ere, -(cu)curri, -cursum – zjeżdżać

decurso (-onis) flexuosa *f* – slalom

decursus (-us *m*) (decurso, -onis *f*) sclo diae – zjazd
 na sankach

desultura (-ae) nartatoria *f* – skok narciarski

discus, -i *m* – krążek hokejowy

ferula (-ae) percussionalis *f* – kij hokejowy

frigidus 3 – zimny

gelicidium, -i *n*; gelicidia, -ae *f* – szron

gelidus 3; gelosus 3 – mroźny, lodowaty

gelo 1 – ścinać lodem, zamarzać

gelu, -us *n*; gelidum, -i *n* – lód, mróz

ligatura (-ae) nartae *f* – wiązanie narciarskie

narta, -ae *f* – narta

nartatio, -onis *f* – narciarstwo

nartator, -oris *m* – narciarz

narto 1 – jeździć na nartach

ningit, ninxit; nivit – pada śnieg

niveus 3; nivalis, nivale – śnieżysty, pokryty śniegiem

nix, nivis *f* – śnieg

patinatio, -onis *f* – łyżwiarstwo

p. artificisa – łyżwiarstwo figurowe

p. velox – ł. szybkie

patinator, -oris *m* – łyżwiarz

patinus, -i *m* – łyżwa

pedamentum, -i *n* – płoza

sagittipotens, -entis *m*; sagittarius, -i *m* – łucznik

sclo dia, -ae *f* – sanki

stadium (-i) glacialis *n* – lodowisko

suggestus (-us) desultorius *m* – skocznia narciarska

res athleticae aliae – inne sporty

arcus, -us *m* – łuk

ars (-rtis) battuendi *f* – szermierka

ascensio (-onis) montium *f* – wspinaczka góraska

aula (-ae) athletica *f* – sala gimnastyczna

autoraeda, -ae *f*; autocinetum, -i *n* – samochód

birota, -ae *f* – rower

birotarismus, -i *m* – kolarstwo

birotarius, -i *m* – kolarz

cassis, -idis *f* – kask

certamen (-inis) autoraedorium *n* – wyścig samochodowy

dolo, -onis *m* – szpada

equiria, -ae *f* – wyścig konny

equitatio, -onis *f* – jeździectwo

equus, -i *m* – koń

follis (-is) bascaudarius *m* – koszykówka

follis (-is) *m* volaticus – siatkówka

gymnastica, -ae *f* – gimnastyka

hippodromus, -i *m* – hipodrom

iaculor 1 – strzelać

ludus (-i) pilae pinnatae *m* – badminton

lusus (-i) conorum *m* – kregle

manufollis, -is *m* – piłka ręczna

motobirota, -ae *f* – motocykl

patinatio (-onis) rotalis *f* – jazda na rolkach

patinus (-i) rotalis *m* – rolka

pilamalleus, -i *m* – golf

pistolium, -i *n* – pistolet

sagitta, -ae *f* – strzała

saggitatio, -onis *f* – łucznictwo

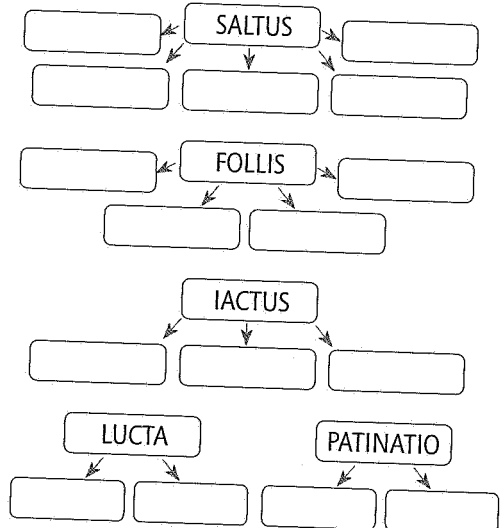
sclopetum, -i *n* – strzelba

tenisia (-ae) *f*; mensalis – tenis stołowy

tenisia, -ae *f*; teniludium, -i *n* – tenis

tignum (-i) aequilibri *n* – równoważnia

1. Dopolisz łacińskie nazwy dyscyplin związanych z danym terminem sportowym:



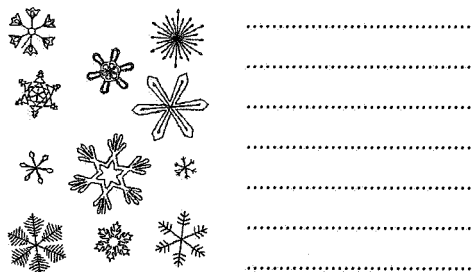
2. Uzupełnij tabelę, podając właściwe terminy sportowe w języku łacińskim:

dyscyplina	zawodnik	sprzęt sportowy
patinatio		
	remex	
		birota
cursus		
	pedilusor	
		narta
saggitatio		

3. W każdej z podanych grup tematycznych jeden wyraz nie pasuje do pozostałych. Wskaż go.

- cursus (-us m) brevis / decathlum, -i n / saltus (-us m) perticarius / saltus (-us m) in aquam / iaculatio (-onis f) mallei
- campus, -i m / sibilus, -i m / lembus, -i m / scamnum (-i n) repositorum / poena, -ae f
- patinus (-i m) rotalis / patinatio, -onis f / birotarius, -i m / certamen (-inis n) autoraedorium / motobirota, -ae f

4. Obok rysunków dopisz odpowiednie dyscypliny sportowe:



.....

.....

.....

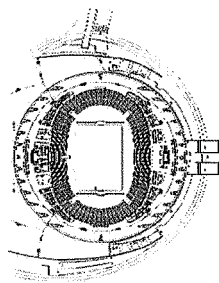
.....

.....

.....

.....

.....



5. Podaj polskie odpowiedniki słów podanych poniżej, następnie wstaw łacińskie nazwy we właściwe miejsce tabeli:

athletica hiberna	res athleticae aliae

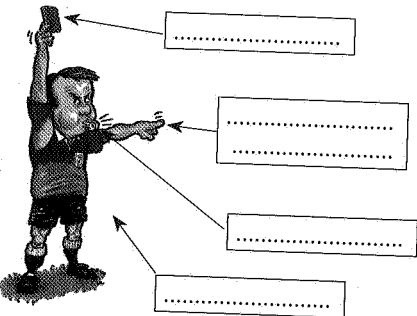
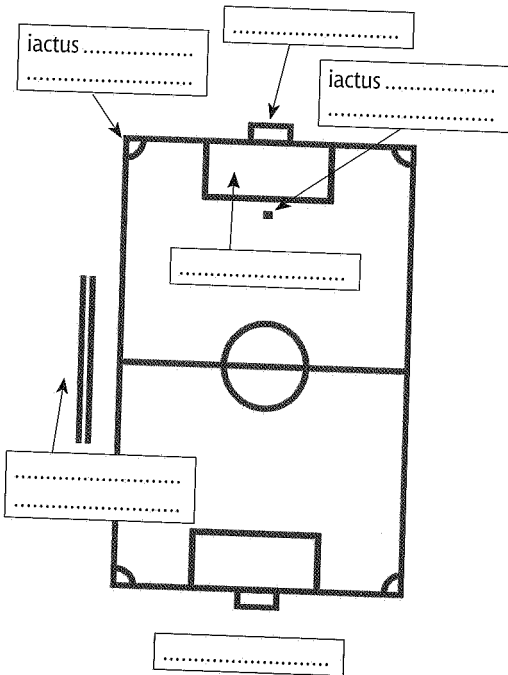
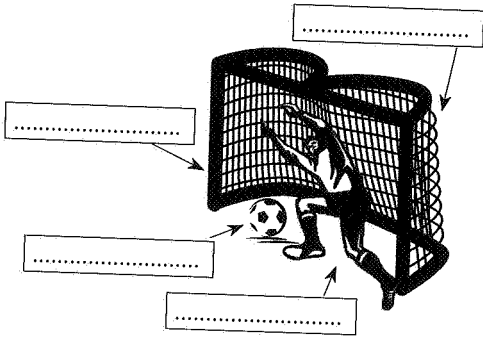
- pilamalleus –
- patinatio rotalis –
- ligatura nartae –
- motobirota –
- suggestus desultorius –
- patinus –
- sclopetum –
- alsulegia ludo –
- lusus conorum –
- sagitta –
- sclochia –
- gymnastica –

6. Uzupełnij tabelę właściwymi terminami sportowymi w języku łacińskim. Obok podaj ich znaczenie polskie.

athletica aquatilis	tłumaczenie

athletica levis et gravis	tłumaczenie

7. Podpisz rysunki:

■ **Domus****domus externa – dom od zewnątrz**

antepagmentum, -i *n* – parapet
 cellarium, -i *n*; subterraneum, -i *n* – piwnica
 contignatio, -onis *f* – kondygnacja
 fenesta, -ae *f* – okno
 foris, -is *f*, ianua, -ae *f* – drzwi
 fumarium, -i *n* – komin
 fundamentum, -i *n* – fundament
 haretanum, -i – tynk
 later, -eris *m* – cegła
 maenianum, -i *n* – balkon
 murus, -i *m* – mur
 multizonium, -i *n* – wieżowiec
 pedeplana, -orum *n* – parter
 pinnaculum, -i *n* – ganek
 saepimentum, -i *n* – płot
 stabulum (-i) *n* autocineticum – garaż
 stillicidium, -i *n* – rynna
 subtegulaneum, -i *n* – strych
 tabulatum, -i *n* – piętro
 tectum, -i *n* – dach
 tegula, -ae *f* – dachówka
 transenna (-ae) volubilis *f*; foricula (-ae) volubilis
f – żaluzja
 vitrum, -i *n* – szyba
 xystus, -i *m* – posadzka

vestibulum, -i *n* (atrium, -i *n*) – przedpokój

armarium, -i *n* – szafka
 detersorium, -i *n* – wycieraczka
 limen, -inis *n*; liminare, -is *n* – próg
 sustentaculum, -i *n* – wieszak
 speculum, -i *n* – lustro
 tintinnabulum, -i *n* – dzwonek

conclave, -is *n* medianum – pokój stołowy

cortina, -ae *f* – zasłona
 forulus, (-i) reciprocus *m* – szuflada
 horologium, -i *n* – zegar
 imago, -inis *f* – obraz
 lampas, -adis *f* – lampka
 magnetoscopium, -i *n* – magnetowid
 mantele, -is *n* – obrus
 mensa, -ae *f* – stół
 pegma, -atis *n* – półka
 radiophonum, -i *n* – radio
 sedes, -is *f*; sella, -ae *f* – krzesło
 sella, -ae *f* – fotel
 sponda, -ae *f* – kanapa

supellex, -lectilis *f* – mebel
 tapete, -is *n* – dywan
 televisorium, -i *n* – telewizor

dormitorium, -i n – sypialnia

armarium, -i *n* – szafa
 armarium (-i) *n* nocturnum – szafka nocna
 culcita, -ae *f* – materac
 cunae, -arum *f* – kołyska
 lectus, -i *m* – łóżko
 operorium, -i *n*; operimentum, -i *n* – kołdra, pierzyna
 pulvinar, -aris *n* – poduszka

balneum, -i n – łazienka

charta (-ae) hygienica *f* – papier toaletowy
 dentifricium, -i *n* – pasta do zębów
 drappus (-i) *m* lavatorius – ścierka
 epitonium, -i *n* – kran
 gausapina, -ae *f* – szlafrok, płaszcz kąpielowy
 labellum, -i *n* – umywalka
 laminae (-arum) fictiles *f* – kafelki
 machina (-ae) lavatoria *f* – pralka
 manutergium, -i *n* – ręcznik
 pecten, -inis *m* – grzebień
 pelvis, -is *f* – miska, miednica
 peniculus (-i) comatorius *m* – szczotka do włosów
 p. pentarius *m* – szczoteczka do zębów
 p. tonsorius *m* – pędzel do golenia
 pyelus, -i *m*, *f* – wanna
 rasorium, -i *n* – golarka
 sapo, -onis *m* – mydło
 sella (-ae) familiarica *f* – sedes
 situla, -ae *f* – wiadro
 speculum, -i *n* – lustro
 sponsia, -ae *f* – gąbka
 trutina (-ae) personarum *f* – waga łazienkowa
 tubulus (-i) mammatus *m* – prysznic

coquina, -ae – kuchnia

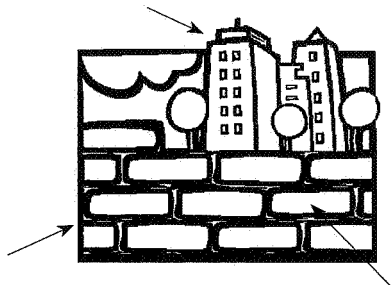
arca (-ae) gelatoria *f* – zamrażarka
 armarium (-i) coquinae *n* – szafka kuchenna, kredens
 caliculus, -i *m*; pocillum, -i *m* – kieliszek
 calix, -icis *m*; poculum, -i *n* – kielich
 catillus, -i *m* – spodek
 catinus, -i *m* – talerz
 cochlear, -aris *n* – łyżka
 culter, -tri *m* – nóż
 fistula, -ae *f* – wałek
 focus, -i *m* – Kuchenka, piecyk
 fomax, -acis *f* – piekarnik

forulus (-i) reciprocus *m* – szuflada
 frigidarium, -i *n* – lodówka
 fuscina, -ae *f* – widelec
 infundibulum, -i *n* – lejek
 instrumenta coquinaria *n* – sprzęty kuchenne
 instrumenta escaria *n* – sztućce
 lag(o)ena, -ae *f* – butelka
 lanx, -is *f* – miska
 ligula, -ae *f* – łyżeczka
 machina (-ae) elutoria *f* – zmywarka
 machina (-ae) mixtoria *f* – mikser
 mensa, -ae *f* – stół
 molinula, -ae *f* – młynek
 olla, -ae *f*; coctorium, -i *n* – garnek
 pocillum, -i *n* – filiżanka
 sartago, -inis *f* – patelnia
 scutula, -ae *f*; capula, -ae *f* – miseczka
 sedes, -is *f*; sella, -ae *f* – krzesło

instrumenta domestica – sprzęt domowy

aspiratrum, -i *n* – odkurzacz
 ferrum (-i) *n* politorium – żelazko
 forfex, -icis *m*, *f* – nożyczki
 lomentum, -i *n* – kosz na śmieci
 machina (-ae) f sutoria – maszyna do szycia
 peniculus, -i *m*; evericulum, -i *n* – szczotka, zmiotka
 purgamentum, -i *n*, purgamen, -inis *n* – śmieci
 scalae, -arum *f* – drabina, schody
 scopae, -arum *f* – miotła
 vatillum, -i *n* – szufelka

1. Podpisz rysunki:

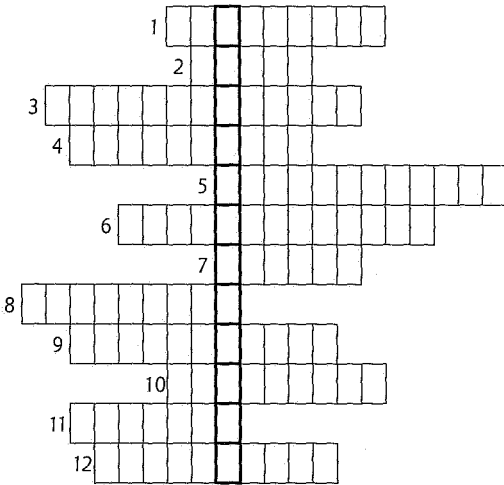


2. Podaj po dwa łacińskie odpowiedniki poniższych pojęć:

krzesło		
garnek		
próg		
przedpokój		
zmiotka		

3. Uzupełnij krzyżówkę łacińskimi odpowiednikami słów podanych poniżej; odczytaj i przetłumacz hasło:

- | | | |
|------------|-------------|-------------|
| 1. parter | 5. rynna | 9. płot |
| 2. drzwi | 6. strych | 10. tynk |
| 3. parapet | 7. posadzka | 11. balkon |
| 4. ganek | 8. komin | 12. piwnica |



hasło:
tłumaczenie:

4. Podane słowa wpisz we właściwą tabelę; obok napisz odpowiednik polski:

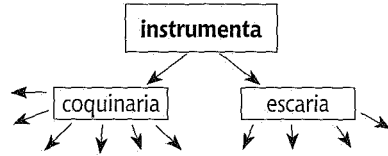
fistula / sella familiarica / televisorium / sponda /
pyelus / dentifricium / focus / machina lavatoria
/ sartago / magnetoscopium / imago / trutina
personarum / molinula / tapete / frigidarium

conclave medianum	

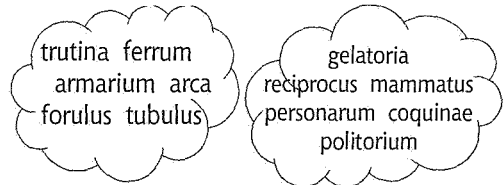
coquina	

balneum	

5. Uzupełnij asocjogramy właściwymi pojęciami w języku łacińskim:



6. Każdy wyraz z lewego asocjogramu tak połącz z właściwym słowem z asocjogramu prawego, by powstała odpowiednia nazwa; podaj jej polskie znaczenie:



7. Podaj łacińskie odpowiedniki:



miseczka

miska



łyżeczka

łyżka



kieliszek

kielich

7. Do podanych rzeczowników dopisz właściwe przyimiotniki, tworząc wyrażenia; podaj ich polskie odpowiedniki:

machina

peniculus

armarium

8. Podane w asocjogramach zwroty określają pewne czynności. Podaj łacińskie nazwy sprzętów związanych z ich wykonywaniem:

expergiscor

lavationem pluviam sumo

vasa abluo

cubiculum eo

9. Podane poniżej słowa wstaw we właściwe miejsce tabeli; dopisz drugą formę podstawową (genetivus singularis):

- pedeplana, xystus, tectum, sapo, conclave, sustentaculum, lampas, domus, pelvis, culter, pegma, fistula, pecten, calix, sponda

rodzaj męski	
nom. sg.	gen. sg.

rodzaj żeński	
nom. sg.	gen. sg.

rodzaj nijaki	
nom. sg.	gen. sg.

(wrzesień 2008)

Angela Bajorek¹
Kraków

Nauczyć osła czytać – literatura błazeńska na lekcji języka niemieckiego

Till Eulenspiegel – złośliwy psotnik i kawalarz jako uosobienie ludowej mądrości

Ciekawą formą zajęć z języka obcego może być praca z oryginalnym niemieckim tekstem literackim przeznaczonym dla uczniów gimnazjum i liceum. Proponowany przeze mnie tekst tym bardziej może zaintrygować młodzież, ponieważ pochodzi sprzed 500 lat. Treść opowiadań pozostała jednak aktualna aż do dziś. Mowa tu o historii niemieckiego błazna, żartownisia i szyderycy będącego uosobieniem mądrości ludowej oraz plebejskiego, nierzadko złośliwego humoru – Tilla Eulenspiegla. Żył on prawdopodobnie w XIV wieku, lecz niezbitych dowodów na jego istnienie nie ma. Sowizdrzał wędruje po wsiach i miastach całej Europy. W swoich samotnych wyprawach dociera do Polski, Włoch i Holandii, a przede wszystkim przemierza Niemcy. W każdym z tych miejsc płata figle, robi psikusy i psuje krew mieszkańcom. Uczy osła czytać, leczu chorych, pierze sowy i ostrzy mówcom języki. Jego żarty wiążą się przede wszystkim z dosłownym traktowaniem wyrażeni i wykonywaniem poleceń w sposób skrajnie dosłowny. Przez swoje zachowanie krytykuje i wyszydza głupotę, naiwność i chciwość ludzi.

Barwna postać Tilla Eulenspiegla wzbudza nadal wielkie zainteresowanie. Dowodem na to są znane na rynku opracowania literackie Ericha Kästnera wznawiane w kilku wydawnictwach oraz płyty CD z wybranymi historiami. Legenda błazna jest żywa po dziś dzień. W Niemczech istnieją liczne pomniki, muzea, kabarety, nagrody, schroniska młodzieżowe, potrawy, powiedzenia oraz ulice nazwane imieniem sowizdrzała. Przykładem popularności są strony internetowe, gdzie można zapoznać się z poszczególnymi historiami i rozlicznymi ciekawostkami: <http://gutenberg.spiegel.de>, www.eulenspiegel.de, www.labbe.de/lesekorb, www.eulenspiegel-museum.de, [\[www.braunschweig-touren.de/Seiten/Till_Eulenspiegel.htm\]\(http://www.braunschweig-touren.de/Seiten/Till_Eulenspiegel.htm\). W polskim kręgu kulturowym Till jest znany jako Dyl Sowizdrzał.](http://</p>
</div>
<div data-bbox=)

Sądzę, że przygody Tilla sprawią uczniom wiele satysfakcji, zmobilizują ich do wytężonej pracy nad słownictwem, a także pozwolą poszerzyć wiadomości realioznawcze. Każda z historii może być omawiana niezależnie. Oto kilka przykładów ćwiczeń opracowanych na podstawie historii *Till schaut in die Luft*.

1. Vor dem Lesen:

Samle Informationen vom Internet zur Persönlichkeit von Till Eulenspiegel! Benutze dabei die folgenden Internetseiten: http://de.wikipedia.org/wiki/Till_Eulenspiegel, www.eulenspiegel.de.

- Ergänze sinnvoll den Lückentext!

Till Eulenspiegel war ein berühmter, deutscher , der wahrscheinlich im Jahrhundert lebte. Auf seinen Wanderungen durch zahlreiche und kam er zu allen sozialen Schichten der Bevölkerung. Till Eulenspiegel unternimmt alle Streiche unter dem Deckmantel (głupoty). Er macht alle Aufträge (dosłownie). Er verspottet u.a.: und sogar (Lösung: Narr/Schalk XIV.Jh., Städte und Länder, der Torheit, wortwörtlich, Priester/Bäcker/Bürger/Hochschullehrer).

- Beschreibe das Aussehen von Till (http://www.eulenspiegel.de/interessantes_eulenspiegel.htm) Benutze dabei folgende Ausdrücke: rote Narrenkappe, mit Eselsohren und/oder Schellen, Spiegel, Eule, höhnisch lachen.
- Suche im Wörterbuch die Bedeutung folgender Ausdrücke! Welchen Zusammenhang können sie mit Till Eulenspiegel haben? Schalk, Schelm, Narr, Spaßvogel

¹ Dr Angela Bajorek jest adiunktem w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

2. Arbeit am Text

- Lies den Text bis zu dem kursiv gedrucktem Abschnitt! Versuche das Ende der Geschichte zu erraten!

Till schaut in die Luft

Einmal stand Eulenspiegel mitten auf dem Marktplatz und starrte in die Wolken, sein Kopf bog sich dabei tief ins Genick. „Was guckst du denn immerzu in die Luft?“, fragte ihn der Ratsdiener.

„Das ist meine Sache“, erwiderte Eulenspiegel und blickte weiter nach oben.

Rasch rief der Ratsdiener einen der Ratsherren, der gönnerhaft fragte: „Till, was gibt es denn Wichtiges zu sehen?“ Eulenspiegel rollte geheimnisvoll die Augen und meinte: „Habt Geduld!

Sobald es nicht mehr da ist, sage ich Euch Bescheid.“

Unterdessen sammelten sich immer mehr Menschen auf dem Markt. Alle glotzten zum Himmel hin. Aber niemand sah etwas, weder einen Habicht noch eine Taube. Doch Till Eulenspiegel starrte unentwegt zum Himmel sagte mitunter: „Ach, so was Dummes!“ oder „Soll man's für möglich halten“, gab aber sonst keine Auskunft, als wollte er sein Geheimnis hüten.

Da reichten ihm die Bürger allerlei Geschenke und die Herren des Rates versprachen dem Narren sogar einen hohen Titel, wenn er endlich verrate, warum er so unentwegt nach dem Himmel starrte.

Also ließ sich Eulenspiegel die Geschenke in die Tasche stopfen, bald eine Münze, bald zwei Äpfel, auch nahm er den Rang eines Ratsherren an.

Dann, nach einer Viertelstunde, neigte er den Kopf behutsam nach vorn, lächelte und sprach: „Ich hatte nämlich Nasenbluten. Und nun ist's vorbei.“

- Beantworte folgende Fragen!

- a) Was machte Till Eulenspiegel am Marktplatz?
- b) Wer wollte wissen, was er am Himmel sah?
- c) Wer versammelte sich um Till?
- d) Was schenkten ihm die Bürger?
- e) Was war sein Geheimnis?
- f) Wie beurteilst du das Verhalten von den Bürgern?
- g) Welche Charaktereigenschaften eines Menschen wurden kritisiert?

- Richtig oder falsch?

- a) Till schaute in die Wolken und beugte sich nach unten.
- b) Till wollte sein Geheimnis nur dem Ratsdiener verraten.
- c) Man versprach dem Schalk die Mitgliedschaft im Rat.
- d) Till wollte die Geschenke nicht annehmen.

- Wie kann man das Verb *sehen* anders ausdrücken? Ergänze den Lückentext:

Till schaut in die Luft

Einmal ging Eulenspiegel in Halle spazieren. Plötzlich blieb er auf dem Marktplatz stehen und _____ in die Wolken. „Was _____ du denn immer in die Luft?“, fragte ihn der Ratsdiener. „Das ist meine Sache“, erwiderte Eulenspiegel und _____ weiter nach oben. Bald versammelten sich immer mehr Menschen auf dem Markt. Alle _____ zum Himmel hin. Aber niemand _____ etwas, weder einen Habicht, noch eine Taube. Einen Luftballon _____ man auch nicht, weil es damals noch gar keinen gab. Doch Till Eulenspiegel _____ weiter zum Himmel und sagte gelegentlich: „Ach, so was Dummes!“ Da reichten ihm die Bürger Geschenke, damit er ihnen verrät, warum er ständig in den Himmel _____. Eulenspiegel nahm die Geschenke. Dann neigte er den Kopf, sah die Leute an und sprach: „Ich hatte nämlich Nasenbluten und jetzt ist es vorbei.“

schauen, gucken, beobachten, schielen, gaffen, entdecken, glotzen, starren, blicken, bemerken

3. Nach dem Text

- Wie heißen die Verbformen im Präteritum: stehen, rufen, sehen, geben, lassen, nehmen?
- Erzähle die Handlung als eine Kettengeschichte nach! Jeder Schüler sagt einen Satz.
- Die Geschichte von Till kann man auch als Rollenspiel einsetzen.

Till schaut in die Luft

Einmal stand Eulenspiegel mitten auf dem Marktplatz und starrte in die Wolken. Sein Kopf bog sich dabei tief ins Genick. Die Bürger wunderten sich und löcherten Till mit Fragen.

Müllersfrau: Warum schaut der Eulenspiegel denn in die Luft?

Metzgermeister: Er sieht da bestimmt etwas Aufregendes!

Müllersfrau: Meinst du?

Bäckermeister: So ein Quatsch! Er führt uns doch bestimmt nur an der Nase herum. Dieser Schelm spielt uns bestimmt einen Streich!

Müllersfrau: Sag mal Eulenspiegel, warum schaut du denn in die Luft?

Eulenspiegel: Das ist meine Sache!

Erzähler: Erstaunt und zugleich neugierig versammelten sich immer mehr Bürger um Till Eulenspiegel und fragten sich, warum er in die Luft schaut.

Ratsdiener: Was ist denn los hier? Warum ist der Marktplatz an einem Wochentag voller Menschen? Warum arbeitet ihr nicht? Der Ratsherr will ein arbeitendes und fleißiges Volk!!!

Müllersfrau: Till Eulenspiegel hat etwas am Himmel entdeckt.

Bäckermeister: Dieser Narr! Er zählt vermutlich die Wolken, die vorüberziehen!

Ratsdiener: Till Eulenspiegel, was machst du da? Warum hältst du alle Bürger der Stadt von ihrer Arbeit fern?

Erzähler: Till rollte mit den Augen, atmete tief durch und antwortete dann

Eulenspiegel: Habt Geduld! Sobald es nicht mehr da ist, sage ich euch Bescheid.

Erzähler: Der Herr Ratsdiener blickte noch einmal verwundert in die Luft und stützte dann wütend die Hände in die Hüften. Rasend schimpfte er dann auf die Bürger der Stadt

Ratsdiener: Hier gibt es nichts zu sehen! Geht wieder an eure Arbeit!

Alle: Ahh, ohhh, da, ich sehe etwas!

Erzähler: Die Bürger schauten weiterhin mit Till in die Luft. Verunsichert schaute der Ratsdiener erneut in den Himmel. Aber er konnte beim besten Willen nicht erkennen, was die Bürger und insbesondere Eulenspiegel dort sahen. Also zog er los, um dem Ratsherrn davon Bericht zu erstatten.

Währenddessen kamen immer mehr Menschen auf den Marktplatz. Sie blickten in den Himmel und warteten darauf, dass Till etwas sagt.

Eulenspiegel: Ach, so was Dummes!

Müllersfrau: Was ist denn, Till?

Bäckermeister: Nichts ist! Warum glaubt mir denn niemand? Am Himmel ist nichts zu sehen!!!

Metzgermeister: Doch, ich glaube ich weiß, wonach Till Eulenspiegel Ausschau hält.

Müllersfrau: Ehrlich? Dann sag schon, was sieht er da oben?

Metzgermeister: Ich denke, das sollte jeder selbst herausfinden. Und ich war der Erste! Du musst es schon selbst herausfinden. Sag mir dann, was du meinst und ich sage dir, ob es richtig ist!

Erzähler: Plötzlich fasste Till sich an den Kopf und rief:

Eulenspiegel: Soll man's für möglich halten?

Erzähler: Verwundert blickten wieder alle in den Himmel und verstummten.

Nach einiger Zeit wurden die Bürger so neugierig, dass sie Till allerlei Geschenke boten, nur um herauszufinden, warum er in die Luft schaute.

Köchin: Ich bereite dir ein großes Mahl vor, wenn du mir sagst, was du da siehst.

Müllersfrau: Ich gebe dir meinen halben Hausrat, wenn du mir verrätst, warum du in den Himmel schaut!

Alle: Nein, sag es mir! Du bekommst alles, was du dir wünschst!

Erzähler: Während sich die Bürger stritten, warum Till in die Luft schaute und wem er sein Geheimnis nun als erstes verrät, kam der Ratsherr auf den Marktplatz.

Ratsherr: Hallo Till, man erzählt sich, dass du etwas Neues am Himmel gefunden hast. Mich interessiert es sehr, was es Neues gibt. Kannst du es mir denn sagen?

Erzähler: Till blickte weiterhin starr in die Luft und schnaufte dann.

Eulenspiegel: Sowas aber auch!

Köchin: Sehen Sie Herr Ratsherr, wir stehen schon den halben Tag hier und er will es uns auch nicht sagen!

Müllersfrau: Ja, und dabei haben wir ihm so viele Geschenke angeboten. Aber er reagiert gar nicht auf unsere gut gemeinten Angebote.

Köchin: Sie müssen uns helfen. Wir werden nicht mehr arbeiten, solange wir nicht wissen, warum der Eulenspiegel in die Luft schaut!

Erzähler: Der Herr Ratsherr erkannte, wie wichtig den Bürgern das Geheimnis war. Und obwohl er selbst erst seit einigen Minuten auf dem Marktplatz stand, wollte auch er unbedingt wissen, was hinter Eulenspiegels Blick in den Himmel steckte.

Ratsherr: Nun Till, ich hätte da ein sehr gutes Angebot für dich. Wenn du uns verrätst, warum

du in die Luft schaut, dann bekommst du einen hohen Titel.

Erzähler: Nachdem Till wieder nur mit den Augen rollte und nichts sagte, begannen die Bürger, Till die Taschen voller Geschenke zu füllen und der Ratsherr verlieh ihm einen hohen Titel, wie er es zuvor versprochen hatte. Nun wurden die Bürger und der Ratsherr allerdings ungeduldig.

Metzgermeister: Till, was ist nun?

Köchin: Mein bestes Essen steht vor dir! Nun sag endlich, warum du nach oben schaut?

Erzähler: Nachdem die Bürger nun laut über Till schimpften, lächelte er und sagte in einem freundlichen Ton:

Eulenspiegel: Ahh, endlich! Ich dachte schon, es geht nie mehr vorbei. Ich danke euch für die Geschenke und auch für eure Geduld. Ohne euch wäre es sehr langweilig auf dem Marktplatz gewesen.

Erzähler: Als Till sich nun mit den Geschenken unter dem Arm aus der Stadt machen wollte, packte ihn der Bäckermeister zornig am Arm.

Bäckermeister: Nun hast du unser Städtchen aber lange genug zum Narren gehalten. Sag uns jetzt endlich, warum du in die Luft geschaut hast!

Eulenspiegel: Nein, ich habe euch nicht zum Narren gehalten. Ich fand es sogar ausgesprochen nett, dass ihr mit mir in die Luft geschaut habt!

Köchin: Aber sag doch nun endlich, was du da oben gesehen hast!

Eulenspiegel: Nun ja, ich denke, ich habe nicht viel mehr gesehen als ihr!

Metzgermeister: Aber warum hast du dann nach oben geschaut?

Eulenspiegel: Ich hatte ja keine andere Wahl. Auf dem Weg durch eure Stadt bekam ich Nasenbluten und da habe ich eben meinen Kopf in den Nacken gestützt und gewartet, bis es aufhört!

Erzähler: Während die Bürger fluchend ihre Geschenke zurück forderten, tanzte Eulenspiegel glücklich und reich beschenkt aus der Stadt.

Materiały:

E. Kästner (2000), *Till Eulenspiegel*, Hamburg: Cecilie Dressler Verlag.

Till Eulenspiegel (1982), Easy Readers, Aschehoug.

CD Oetinger Audio, Universal Music GmbH 2008.

(czerwiec 2008)

Grażyna Kiliańska-Przybyło¹
Siemianowice Śląskie



Z kim wypada rozmawiać o interesach podczas lunchu? Propozycje ćwiczeń rozwijających kompetencję interkulturową uczniów

Rok 2008 został uznany przez Radę Europy i Europejskie Centrum Języków Nowożytnych Rokiem Dialogu Interkulturowego. Pojęcie komunikacji interkulturowej lub międzykulturowej jest złożone i implikuje długofalowość procesu oraz zmiany na różnych poziomach zachowania się człowieka w procesie komunikacji.

Kaikonen zwraca uwagę na to, że „na kompetencję interkulturową składa się oprócz tradycyjnych sprawności językowych i komunikacyjnych wiele elementów odwołujących się do zrozumienia i interpre-

tacji tego, co obce: wrażliwość, empatia, umiejętność respektowania innych poglądów, zdolność akceptowania niejednoznacznych sytuacji, umiejętność patrzenia na świat z różnych perspektyw itp” (1997 w Żylińska 2003:52).

W perspektywie psychologicznej zaproponowanej przez Gudykunsta (Kurtyka 2005:86) kompetencja międzykulturowa składa się z trzech elementów:

■ **motywacji** – rozumianej jako realizacja potrzeb, np. bezpieczeństwa, przewidywalności

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

zachowań i sytuacji, przynależności do grupy, podtrzymania koncepcji osoby własnej,

■ **wiedzy** – odnoszącej się do wiedzy kulturowej, językowej oraz wiedzy na temat sposobów gromadzenia informacji, dostrzegania podobieństw i różnic oraz ich interpretacji,

■ **umiejętności** – świadomość elementów procesu komunikacji, umiejętność radzenia sobie z niepokojem, tolerowanie niejednoznaczności, adaptacja zachowań, umiejętność przewidywania i interpretacji zachowań innych osób.

Model kompetencji międzykulturowej zaprezentowany przez M. Byrama (Kurtyka 2005:87) wyszczególnia następujące składowe kompetencji interkulturowej:

■ **postawę**, m.in. dociekliwość, otwartość, gotowość pozbycia się nieufności wobec innych kultur,

■ **wiedzę**, znajomość lub świadomość różnic między kulturami, znajomość procesów, którym podlegają interakcje społeczne, wiedza z zakresu geografii, historii itd.,

■ **umiejętność interpretacji i ustalania wzajemnych powiązań** (*skills of interpreting and relating*), umiejętność dostrzegania podobieństw i różnic między kulturą własną i obcą oraz umiejętność ich interpretacji,

■ **umiejętność obserwacji rzeczywistości i interakcji** (*skills of discovery and interaction*), np. umiejętność identyfikacji niewerbalnych aspektów interakcji i prawidłowego stosowania ich w praktyce, w zależności od specyfiki kontekstu komunikacyjnego,

■ **krytyczna świadomość kulturowa oraz wychowanie polityczne** (*critical cultural awareness/political education*), umiejętność krytycznej oceny aspektów kultury własnej i obcej.

Według C. Alptekina (2002) natomiast kompetencja interkulturowa oznacza zapoznanie uczniów z językowymi i kulturowymi zachowaniami typowymi dla rodowitych i nierodowitych użytkowników tego języka, co umożliwi skuteczną komunikację językową. Kompetencja interkulturowa oznacza także uświadomienie osobom posługującym się danym językiem różnic wynikających z jego użycia oraz zapoznanie z odpowiednimi strategiami, pozwalającymi przezwyciężyć te różnice i zminimalizować ich wpływ na końcowy efekt rozmowy.

Zaproponowane poniżej ćwiczenia, które z powodzeniem stosuję w swojej praktyce nauczycielskiej, mają na celu uświadomienie uczniom różnic i podobieństw między kulturami. Ponadto służą one rozbudzeniu ciekawości uczniów, zachęcają do refleksji, wnikliwej obserwacji i analizy, a w konsekwencji przygotowują uczniów do dialogu międzykulturowego.

Ćwiczenie 1. Culture quiz

Cele:

- zwiększenie wiedzy uczniów na temat zachowań typowych dla przedstawicieli różnych kultur,
- utrwalenie czasownika modalnego *should/shouldn't*.

Complete the quiz with *should* or *shouldn't* and circle the correct answers.

1. Should you talk about business at a meal in China?
a) Yes, you should. b) No, you shouldn't.
2. Should you wear a suit and tie to meet a new client in Saudi Arabia?
a) No, you b) Yes, you should.
3. you give a Russian six flowers?
a) Yes, it's lucky. b) No, it's unlucky.
4. Someone gives you a present in Japan you open it:
a) immediately? b) later?
5. In Germany you use your boss's first name because it is not polite.
a) True. b) False.
6. you use your right or left hand to accept a present in Muslim countries?
a) Right. b) Left.
7. When you are invited for dinner at a friend's house in the UK, you arrive more than 15 minutes late.
a) True. b) False.
8. 'You have a meeting in room 4 because it is unlucky'. This statement is true in which country?
a) Mexico b) China c) Poland

Klucz: 1b; 2b; 3b; 4b; 5a; 6b; 7a; 8b.

(źródło: Maistre, Lewis 2002:65)

Ćwiczenie 2. Working in an international team

Cele:

- uświadomienie uczniom czynników wpływających na naszą ocenę innych, w tym roli wymowy i sposobu wypowiedzania się,

- uświadomienie uczniom oczekiwania, które mają wobec osób zajmujących ważne stanowiska,
- utrwalenie zwrotów dotyczących sposobu wyrażania własnych poglądów i opinii.

Situation: You are working for an international organisation in Brussels. This is the first day for a new team and you meet your new colleagues. Each of them is representing different European countries. You sit next to your German colleague and find her very nice and dynamic during the first meeting. But her English accent sounds a bit strange to you.

What would you say? Justify why you would (wouldn't) say any of the possibilities below.

- a) Nothing
- b) Your English sounds funny, I've never met a German with such an English accent.
- c) You have an English accent that I cannot recognise, where did you get it from?
- d) Other

Situation: Then, you find out that she lived in Kenya for 5 years and lives with her Kenyan partner and, therefore, she speaks English with an East African accent. What are your thoughts about it? Justify your answer.

- a) None
- b) That's interesting!
- c) I am sure she will have some trouble in dealing professionally with our team.

For discussion:

1. Do you think that strange accent would make her speech less intelligible and, consequently, constitute a hindrance to that team's work?
2. Should she be hired to work in a European institution?
3. Would someone's accent affect your evaluation of the professional predisposition of that person?

(źródło: materiał pochodzący z warsztatu ICOPROMO, 2005)

Ćwiczenie 3. *Mixing up different languages*

Cele:

- uświadomienie uczniom czynników wpływających na bariery komunikacyjne,
- refleksja na temat własnych sposobów pokonywania trudności w komunikacji z innymi,
- uświadomienie uczniom ich stopnia otwartości na dialog międzykulturowy,
- utrwalenie sposobów wyrażania własnych opinii i poglądów.

Situation: You participate in an international meeting. English is said to be a language of communication, yet the participants have quite a good command of other languages (French and Russian). Suddenly, during a discussion one of the participants switch into French so as to convey his/her intentions more precisely. The discussion continues in two languages, English and French. How would you react?

- a) I won't bother. Meaning is important, so if the two languages are understood by the participants, that's OK.
- b) If English is said to be the language of communication, everyone should be consistent. Mixing up two languages would lead to chaos and would hinder final agreement.
- c) other

(źródło: materiały własne)

Ćwiczenie 4. *Mój wymarzony sąsiad/ współlokator*

Cele:

- refleksja uczniów na temat ich nastawienia i opinii wobec przedstawicieli poszczególnych państw; analiza i dyskusja na temat stereotypów,
- praktyka językowa w zakresie sposobów wyrażania własnych poglądów i preferencji,
- utrwalenie przymiotników i zwrotów służących do opisu osoby.

Situation 1: Obok Twojego mieszkania znajduje się puste mieszkanie. Dowiedziałeś/-aś się, że zamierza się do niego wprowadzić obcokrajowiec. Zastanów się, kogo chciałbyś/chciałabyś mieć za sąsiada. Wybierz i uzasadnij swój wybór podając kilka argumentów.

Amerikanin, Anglik, Wietnamczyk, Rom, Niemiec, Rosjanin

Situation 2: Chciałbyś/Chciałabyś wynająć mieszkanie. Aby obniżyć koszty wynajmu, urządziłeś/urządziłaś casting na współlokatora. Którego z kandydatów wybierzesz:

Amerikanina, Polaka, Anglika, Wietnamczyka, Roma, Niemca, Rosjanina

(źródło: materiały własne)

Ćwiczenie 5. *Ktoś taki jak ja?*

Cele:

- zwiększenie świadomości uczniów na temat obowiązujących stereotypów oraz próba ich weryfikacji,

- uświadomienie uczniom ich nastawienia i postawy wobec przedstawicieli różnych kultur,
- przeciwiczenie zwrotów językowych służących do opisu osoby, sporządzenia biografii,
- utrwalenie zwrotów służących do porównywania osób/zjawisk/rzeczy oraz wyrażenia własnych sądów i opinii.

Zadanie może być wykorzystane do pracy w parach, w grupach lub pracy indywidualnej.

W kilku zdaniach napisz/wymyśl biografię swojego rówieśnika mieszkającego w:

Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Niemczech, Ukrainie, Rosji, Szwecji.

Odczytaj głośno swoją pracę. Porównaj biografie sporządzone przez inne osoby. Odpowiedz na poniższe pytania:

1. Która z przedstawionych postaci zdobyła najlepsze wykształcenie?
2. Która z przedstawionych postaci ma najlepsze perspektywy rozwoju osobistego i zawodowego?
3. Która z postaci została przedstawiona w pozytywnym świetle, a która w negatywnym?
4. Z którą z postaci chciałbyś/chciałabyś się zaprzyjaźnić i dlaczego?

5. Z którą z przedstawionych postaci się identyfikujesz? W kilku słowach uzasadnij swój wybór.
6. Co zainspirowało Cię do napisania takiej właśnie historii życia?
7. Czy któraś z zaprezentowanych historii życia zaskoczyła Cię w jakikolwiek sposób (pozytywny lub negatywny)? Dlaczego? (krótko uargumentuj swoją opinię).

(źródło: materiały własne)

Bibliografia

- Alptekin C. (2002), *Towards Intercultural Communicative Competence*, „ELT Journal”, 56/1 January 2002, s. 57-63.
- Kurtyka A. (2005), *Rozwijanie kompetencji międzykulturowej nauczycieli języków obcych*, w: M. Mackiewicz (red.), „Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa”, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej.
- Maistre S., Lewis, C. (2002), *Language to Go. Elementary*, Harlow: Pearson Education Limited.
- Żylińska M. (2003), *Podejście interkulturowe, czyli o konieczności zmian w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” numer specjalny 6/2003 *My w Europie*, s. 49-62.
- www.ecml.at

(wrzesień 2008)

Konkurs

Katarzyna Czubała¹
Chełm



Wielkanoc – Ostern – Пасха – konkurs dla uczniów poliglotów

Młodzież chętnie uczestniczy we wszelkiego rodzaju przedsięwzięciach pozalekcyjnych: inscenizacjach, projektach edukacyjnych oraz konkursach z języka rosyjskiego i niemieckiego. Pracując z 10-, 11- i 12-letnimi uczniami w Szkole Podstawowej w Wólce Okopskiej (powiat chełmski), starałam się zachęcić ich do rzetelnej nauki języków obcych.

Preferowałam nauczanie interkulturowe; język jest nośnikiem kultury, a lekcje języków obcych – miejscem spotkania się kultur. Młodzież w duchu wielokulturowości uczy się tolerancji i szacunku do ludzi innej rasy, religii, mających odmienne poglądy. Na moich lekcjach często uwzględniam elementy realizowawcze.

¹ Dr Katarzyna Czubała jest nauczycielką języka rosyjskiego w Zespole Szkół Ekonomicznych i III Liceum Ogólnokształcącym oraz w Wyższej Szkole Stosunków Międzynarodowych i Komunikacji Społecznej w Chełmie.

Podczas kilku zajęć pozalekcyjnych uczniowie porównywali tradycje wielkanocne w Polsce, Rosji i Niemczech oraz poznawali odpowiednią leksykę. Młodzież utrwałała nazwy pór roku, miesięcy, dni tygodnia, kolorów, rozwiązywała rebusy i krzyżówki, wykonywała bukiet wielkanocny, pisanki, uczyła się nazw roślin i zwierząt oraz czynności i atrybutów związanych z Wielkanocą. Podczas zajęć uczniowie poznali rosyjskie i niemieckie ekwiwalenty takich terminów, jak: Niedziela Palmowa, Zmartwychwstanie, Wielki Czwartek, Wielki Piątek, Wielka Sobota, pościć i święconka. Ponadto zapoznali się z typowym niemieckim zwyczajem *Ostereiersuchen* oraz rosyjską tradycją *Масленица*. Uwieńczeniem zajęć poświęconych obchodom Wielkanocy w Polsce, Rosji i Niemczech był konkurs: *Wielkanoc – Ostern – Пасха* dla uczniów poliglotów z klas V i VI. Kryteria oceny prac konkursowych i odpowiednią punktację pozostawiam do samodzielnego ustalenia przez nauczycieli.

■ Wielkanoc – Ostern – Пасха

I. Napisz po rosyjsku i niemiecku nazwy kolorów kojarzących się z wiosną:

1. zielony –
2. żółty –
3. pomarańczowy –
4. niebieski –
5. biały –

II. Przetłumacz na język rosyjski i niemiecki:

1. wiosna –
2. na wiosnę –
3. marzec –
4. kwiecień –
5. maj –
6. w maju –
7. tęcza –
8. burza –
9. ptaki –
10. kwitną kwiaty –
11. świeci słońce –
12. pada deszcz –

III. Połącz odpowiadające sobie niemieckie i rosyjskie rzeczowniki oznaczające nazwy zwierząt związanych z wiosną:

- | | |
|----------------------|--------------|
| 1. der Storch | a. ласточка |
| 2. der Hase | b. муравей |
| 3. der Frosch | c. жаворонок |
| 4. der Schmetterling | d. лягушка |
| 5. der Hahn | e. улитка |
| 6. die Schnecke | f. пчела |
| 7. die Schwalbe | g. заяц |
| 8. die Ameise | h. петух |
| 9. die Lerche | i. аист |
| 10. die Biene | j. бабочка |

IV. Połącz te same niemieckie i rosyjskie rzeczowniki oznaczające nazwy roślin:

- | | |
|----------------------|-------------------|
| 1. das Gras | a. жёлтый нарцисс |
| 2. die Birke | b. верба |
| 3. das Gänseblümchen | c. тюльпан |
| 4. die Tulpe | d. маргаритка |
| 5. die Weide | e. трава |
| 6. die Osterglocke | f. берёза |

V. Przetłumacz na język rosyjski i niemiecki wyrazy dotyczące Wielkanocy:

1. pisanki –
2. koszyczek –
3. kawałek kiełbasy –
4. kurczaczek –
5. Wielki Piątek
6. Zmartwychwstanie –
7. Niedziela Palmowa –

VI. Przetłumacz zdania na język polski:

1. Am Gründonnerstag mache ich Ordnung zu Hause.
2. Am Karfreitag backe ich Kuchen, faste und bete.
3. Der Osterhase bringt Ostereier und Geschenke.
4. Das Osterei kann man bemalen oder bekleben.
5. Ich habe geweihtes Ostermahl im Körbchen: etwas Schinken, Brot, Ostereier, Salz und ein Osterlamm.

VII. Napisz następujące zdania po rosyjsku i po niemiecku:

1. Sprzątam pokój.
.....
2. Pomagam mojej mamie.
.....
3. Robię zakupy.
.....
4. Moja rodzina maluje pisanki.
.....
5. Idę do kościoła.
.....

VIII. Przetłumacz zdania na język polski:

1. Вся наша семья будет отмечать Пасху.
.....
2. Мы пойдём в храм, где горят тысячи пасхальных свечей, а хор торжественно поёт.
.....
3. В Великую Субботу мы приносим в храм пасхальную пищу, чтобы освятить её.
.....
4. Когда мы садимся за праздничный стол, мы дарим друг другу пасхальные яйца и поздравляем друг друга с праздником.
.....

IX. Wyjaśnij i opisz po polsku następujące pojęcia z tradycji rosyjskiej i niemieckiej:

1. Масленица –
пасха –
2. Ostereiersuchen –
Osterstrauß –

X. Napisz po rosyjsku i po niemiecku życzenia wielkanocne do swoich przyjaciół z Rosji i Niemiec.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Klucz odpowiedzi:

- I. 1. зелёный, grün; 2. жёлтый, gelb; 3. оранжевый, orange; 4. голубой, blau; 5. белый, weiss.
- II. 1. весна, der Frühling; 2. весной, im Frühling; 3. март, März; 4. апрель, April; 5. май, Mai; 6.

в мае, im Mai; 7. радуга, Regenbogen; 8. гроза, Gewitter; 9. птицы, Vögel; 10. цветут цветы, die Blumen blühen; 11. солнце светит, die Sonne scheint; 12. дождь идёт, es regnet.

III. 1i, 2g, 3d, 4j, 5h, 6e, 7a, 8b, 9c, 10f.**IV. 1e, 2f, 3d, 4c, 5b, 6a.**

V. 1. крашенные яйца, die Ostereier; 2. корзина, das Körbchen; 3. кусок колбасы, ein Stück Wurst; 4. цыплёнок, das Kücken; 5. Великая пятница, Karfreitag; 6. Воскресение, Auferstehung; 7. Вербное воскресенье, Palmsonntag.

VI. 1. W Wielki Czwartek robię porządek w domu.
2. W Wielki Piątek piekę ciasto, poszczę i się modlę.
3. Zając wielkanocny przynosi pisanki i prezenty.
4. Pisanek można malować lub wykładać.
5. Mam święconkę w koszyczku: trochę szynki, chleba, pisanki, sól i baranka wielkanocnego.

VII. 1. Я убираю комнату. Ich räume das Zimmer auf.
2. Я помогаю моей маме. Ich helfe meiner Mutter.
3. Я делаю покупки. Ich mache Einkäufe.
4. Моя семья красит яйца. Meine Familie bemalt die Ostereier.
5. Я иду в костёл. Ich gehe in die Kirche.

VIII. 1. Cała nasza rodzina będzie obchodzić Wielkanoc.
2. Pójdziemy do świątyni, gdzie płoną tysiące wielkanocnych świec, a chór uroczystie śpiewa.
3. W Wielką Sobotę przynosimy do świątyni święconkę, żeby ją poświęcić.
4. Kiedy siadamy do świątecznego stołu, dajemy sobie wzajemnie pisanki i składamy życzenia z okazji świąt.

IX. 1. Масленица – zapusty, które trwają w Rosji tydzień przed wielkim postem. Czas gier, zabaw, jedzenia blinów, palenia kukły symbolizującej zimę; пасха – słodkie ciasto z twarogu, w formie niewielkiej piramidy, które przygotowuje się na Wielkanoc.
2. Ostereiersuchen – zwyczaj szukania przez dzieci jajek wielkanocnych, schowanych najczęściej przez zająca w ogrodzie; Osterstrauß – bukiet wielkanocny zrobiony z bazi i ozdób wielkanocnych.

X. zadanie otwarte

Z mojego doświadczenia wynika, że konkursy tego typu cieszą się dużym powodzeniem wśród uczniów. Przede wszystkim są oni dumni z miana poliglotów i ze swoich umiejętności władania dwoma językami obcymi jednocześnie. Dbają o rozwój i doskonalenie własnych kwalifikacji: chętnie wypożyczają książki i czasopisma z biblioteki, korzystają z Internetu i słowników dwujęzycznych oraz innych źródeł informacji. Ponadto przez tego typu przedsięwzięcia uczą się współpracy w gru-

pie, samokrytycyzmu, wytrwałości w dążeniu do celu, a także umiejętności wygrywania i przegrywania ze współzawodnikami.

Bibliografia

Bęza S. (1998), *Eine kleine Landeskunde deutschsprachiger Länder*, Warszawa: WSiP.
Danecka I. (1998), *Как дела? 3. Добро пожаловать в Россию!*, Warszawa: Wydaw. Szkolne PWN.

Deutsch aktuell. Magazyn dla uczących się języka niemieckiego (2008), 27, Warszawa.
Gawęcka-Ajchel B., Żelezik A. (2007), *Ступени 5*, Warszawa: WSiP.
Kowalska N., Samek D. (2001), *Волшебная азбука 3*, Warszawa: Rea.
Kozubska M., Krawczyk E., Zastąpiło L. (2001), *Der, die, das Neu*, Warszawa: Wydaw. Szkolne PWN.
www.ostern-online.de

(kwiecień 2008)

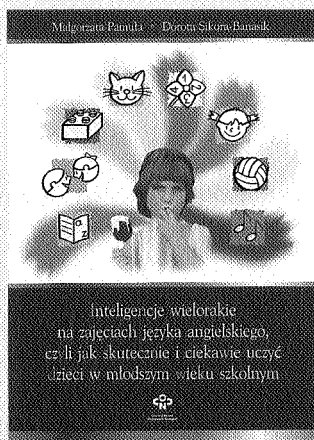
Wydawnictwa CODN proponują

Inteligencje wielorakie na zajęciach języka angielskiego, czyli jak skutecznie i ciekawie uczyć dzieci w młodszym wieku szkolnym

Małgorzata Pamuła, Dorota Sikora-Banasik



Od lat osiemdziesiątych teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera wzbudza wiele pozytywnych emocji wśród nauczycieli. Wspierająca indywidualne podejście do ucznia, stała się punktem odniesienia dla wielu propozycji metodycznych na rynku edukacyjnym. Chcąc wyjść naprzeciw tym aktualnym tendencjom, proponujemy zbiór różnorodnych zadań i materiałów do nauki języka angielskiego dla dzieci w młodszym wieku szkolnym.



Materiały zostały przygotowane z myślą o wszystkich nauczycielach uczących języka angielskiego w klasach I-III, na pewno nauczyciele filolodzy również znajdą tu wiele ciekawych propozycji.

Wybrana koncepcja, to model eklektyczny, ponieważ ilu jest uczniów, tyle jest możliwych rozwiązań pedagogicznych i a priori trudno decydować, które rozwiązania będą dla nich dobre i skuteczne. Ta koncepcja wpisuje się w rozwiązania edukacyjne promujące indywidualizację oraz motywowanie uczniów.

Sprawozdania

Marta Piasecka¹
Warszawa



Jugend debattiert international – II międzynarodowy finał konkursu

II międzynarodowy finał konkursu *Jugend debattiert international – Młodzież debatuje*² odbył się w październiku 2008 roku w Warszawie. Uczestnicy debatowali na temat *Czy narodowe podręczniki do nauczania historii w szkołach powinny zostać zastąpione wspólnym europejskim podręcznikiem?*

Celem przedsięwzięcia było promowanie wartości demokratycznych i kompetencji polityczno-społecznych oraz ich nieodłącznego elementu, czyli debaty, metody rozwiązywania konfliktów i podejmowania decyzji. Konkurs miał zainteresować młodzież zagadnieniami dotyczącymi edukacji, praw człowieka i spraw europejskich. Jego zadaniem jest również popularyzowanie języka niemieckiego.

Międzynarodowy konkurs *Jugend debattiert international* po raz pierwszy został przeprowadzony w Polsce i w Czechach w 2005 roku, w następnym roku dołączyły szkoły z Estonii, Łotwy, Litwy i Ukrainy. W roku szkolnym 2007/2008 w konkursie wzięło udział 1795 uczennic i uczniów ze 105 szkół z Europy Środkowej i Wschodniej.

Ostatni finał zgromadził w Warszawie szesnastoro zwycięzców krajowych edycji konkursu z Polski, Czech, Estonii, Łotwy, Litwy, Ukrainy i Niemiec. Młodzież przyjechała do stolicy Polski na tydzień, by wziąć udział w kilku rundach eliminacyjnych, które miały wyłonić czworo finalistów. W trakcie zmagañ konkursowych uczestnicy zaprezentowali posiadane umiejętności formułowania wypowiedzi i argumentowania swoich racji, a także wiedzę,

debatując nad takimi zagadnieniami, jak np. *Czy w Europie należy pozwolić na wytwarzanie krzyżówek embrionów z genów ludzkich i zwierzęcych?*

Oprócz specjalnego treningu i wspólnego debatowania młodych ludzi czekało w Warszawie wiele atrakcji. Zwiedzali miasto i poznawali historię Polski i jej stolicy m.in. w Muzeum Powstania Warszawskiego. Specjalnie dla nich zorganizowano także zwiedzanie Sejmu. Finałiści wybrali się również do teatru, gdzie obejrzeli sztukę E. T. A. Hoffmann, a następnie mogli porozmawiać z jej reżyserem Piotrem Lachmannem.

Kulminacyjnym wydarzeniem pobytu młodzieży w Polsce była oczywiście debata finałowa na temat wspólnego europejskiego podręcznika historii. Honorowy patronat nad nią objął marszałek Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej Bronisław Komorowski. Goście honorowi, wicemarszałek Stefan Niesiołowski w imieniu marszałka Bronisława Komorowskiego, wiceprzewodnicząca niemieckiego Bundestagu Gerda Hasselfeldt, ambasador Niemiec w Polsce Michael H. Gerdt, podsekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej Krzysztof Stanowski oraz członek zarządu Fundacji „Pamięć, Odpowiedzialność i Przyszłość” Günter Saathoff, wygłosili przemówienia otwierające konkurs. Podkreślali w nich wagę debaty w polityce i odnosili się do aktualnej dyskusji o jednym ponadnarodowym podręczniku historii Europy. Günter Saathoff powiedział, że *„Temat debaty finałowej (...) jest przedmiotem debat prowadzonych*

¹ Autorka jest sekretarzem redakcji czasopisma *Języki Obce w Szkole*.

² O konkursie *Młodzież debatuje* można również przeczytać w artykułach B. Sekulski, H. Krogulska (2008), *Młodzież debatuje. Międzynarodowy konkurs dla młodzieży atrakcyjną formą nauczania języka niemieckiego*, „Języki Obce w Szkole” 1/2008, s. 70-72 i B. Sekulski, H. Krogulska (2008), *Jugend debattiert international 2008 – Młodzież debatuje*, „Języki Obce w Szkole” 3/2008, s. 172-174.

także przez polityków i uczonych, niektórzy uważają go za kontrowersyjny. Kryje się za nim m.in. kwestia, czy powinno się i czy można stworzyć wspólną europejską kulturę pamięci i w jakiej relacji znajduje się ona w stosunku do narodowych i regionalnych kultur pamięci. Jest to zatem debata o tożsamości, a tego rodzaju debaty są – jak uczy doświadczenie – najtrudniejsze. Jednak bez wspólnej tożsamości Europa nie może funkcjonować”.

Po oficjalnym otwarciu rozpoczął się konkurs. Wyjaśniono reguły, przedstawiono finalistów oraz jurorów. W debacie zmierzyli się Lucie Žáková z Liberca w Czechach i Mārtiņš Sīlis z Rygi na Łotwie, którzy przedstawiali argumenty przeciwko wprowadzeniu wspólnego podręcznika, oraz Wiebke Neelsen z Wismaru w Niemczech i Barbara Wasilewska z Warszawy, które argumentowały za powstaniem jednego podręcznika. Uczestnikom przysłuchiwała się licznie zgromadzona młodzież z warszawskich liceów, a także osoby towarzyszące uczestnikom. Podczas wystąpień podejmowali oni temat wspólnej historii i tożsamości Europejczyków oraz możliwości poznania przez wszystkich młodych mieszkańców Europy chociaż w niewielkim zakresie dziejów wszystkich narodów, ale także przestrzegali przed zagubieniem w ogólnym opisie, skupiającym się z konieczności na najważniejszych wydarzeniach, historii mniejszych krajów.

Laureatkami II międzynarodowego finału konkursu *Jugend debattiert international* zostały Bar-



Gerda Hasselfeldt, wiceprzewodnicząca niemieckiego Bundestagu, oraz Michael H. Gerdts, ambasador Niemiec w Polsce, składają gratulacje Barbarze Wasilewskiej (materiały Goethe-Institut, fot. K. Krogulski).

bara Wasilewska z Warszawy i Wiebke Neelsen z Wismaru.

Po ogłoszeniu werdyktu wszystkim uczestnikom wręczono dyplomy w obecności gości honorowych oraz dyrektora zarządzającego Goethe-Institut Jürgena Maiera oraz menedżera projektu *Jugend debattiert* w Gemeinnützige Hertie-Stiftung Ansgara Kemmanna. Całe wydarzenie podsumowała Antje Becker z Fundacji „Gemeinnützige Hertie-Stiftung”.

Partnerami projektu są Goethe-Institut, Fundacja „Pamięć, Odpowiedzialność i Przyszłość”, Gemeinnützige Hertie-Stiftung. W Polsce projekt wspierają: Fundacja Współpracy Polsko-Niemieckiej, ZfA – niemiecki Centralny Wydział Szkolnictwa Zagranicznego i Collegium Civitas.

(styczeń 2009)

Jolanta Kałwa¹
Mysłowice



Ślady polskie we Francji

Historia i cywilizacja danego kraju są nieodłącznymi elementami nauczania języka ob-

cego. Od 15 lat, to jest od chwili kiedy regularnie przeprowadzam różnego typu wymiany

¹ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego i wiedzy o kulturze w II Liceum Ogólnokształcącym w Mysłowicach.

z Francją, staram się zwracać uwagę nie tylko na ich aspekt lingwistyczny, ale również na bogactwo kulturowe regionu, który zwiedzamy, ważne fakty historyczne z nim związane, a także na wszelkiego rodzaju różnice kulturowe, których poznanie wykształca tolerancję, a w przyszłości powinno ułatwić współdziałanie młodych obywateli Europy.

Rok 2007/2008 był dla historii naszych wymian szczególnie interesujący. Mieliśmy przyjemność gościć u siebie grupę folklorystyczną *Picoulines* prezentującą folklor alpejski, a następnie pojechaliliśmy do Villard de Lans, aby przedstawić bogactwo folkloru śląskiego. Spędziliśmy tam interesujący tydzień prezentując spektakle, zwiedzając region i poznając jego historię.

Szczególnie zainteresowała nas historia liceum polskiego, działającego podczas II wojny światowej, którego budynek stoi nadal w centrum Villard. Dzięki uprzejmości naszych gospodarzy, dotarliśmy do dokumentów, które przybliżyły nam dzieje liceum w czasie okupacji hitlerowskiej, a przy okazji poznaliśmy tradycje szkolnictwa polskiego we Francji.

Otóż pierwsza szkoła polska we Francji rozpoczęła swoją działalność w roku 1842 w Chatillon-sous Bagnéou. Jej celem miało być przekazywanie polskich tradycji narodowych dzieciom emigrantów z okresu powstania listopadowego. Polscy uczniowie realizowali program szkoły francuskiej i dodatkowo zajęcia z języka i historii Polski. Nosili też specjalne polskie mundurki – kopię munduru warszawskiej gwardii narodowej z okresu powstania listopadowego z Orłem i Pogonią oraz rogatywki.

W 1843 roku dzięki poparciu władz francuskich szkoła została przeniesiona do Paryża i stała się samodzielną polską placówką szkolną z własnym personelem i programem nauczania. W roku 1844, dzięki kolejnym przenosinom na Boulevard des Batignolles, stała się znana w środowisku polskim jako szkoła Batiniol.

Wraz z rozwojem szkoły, rosła liczba uczniów: od 35 w 1844 roku do 300 w roku 1860. Program nauczania został wzbogacony o kursy typowo wojskowe. W ten sposób kierownictwo szkoły chciało dać podstawy do tworzenia kadry wojskowej mającej wziąć udział w przyszłym wyzwaniu

Polski. W rezultacie aż ponad 60 absolwentów zrobiło karierę w Armii Francuskiej.

Wojna prusko-francuska spowodowała upadek szkoły. Szkoła musiała przenieść się na ulicę Lamande, a w roku 1922 została zamknięta.

W 1940 roku w Paryżu utworzono Gimnazjum i Liceum Cypriana Kamila Norwida, a ponieważ Paryż miał być zajęty przez Niemców, szkołę ewakuowano do Villard de Lans i tam działała do roku 1945. Nauka była zorganizowana według systemu oświaty obowiązującego w Polsce przed wojną i według programu polskiego poszerzonego o zagadnienia języka i szeroko pojętej kultury francuskiej.

Liceum było początkowo utrzymywane przez Polski Czerwony Krzyż. Po zajęciu Francji przez Niemców zlikwidowano na jego terenie PCK, a jego fundusze przejęło Towarzystwo Opieki nad Polakami we Francji i odtąd z jego środków pokrywano koszty funkcjonowania szkoły. Po wojnie, aż do zamknięcia liceum w 1946 roku, pieniądze na jego utrzymanie łożyła polska ambasada w Paryżu.

Żołycielem i pierwszym dyrektorem liceum był przedwojenny profesor Uniwersytetu Warszawskiego i wykładowca Instytutu Studiów Słowiańskich w Sorbonie Zygmund Lubicz-Zaleski. Po jego aresztowaniu w marcu 1943 roku (trafił do Buchenwaldu) kierownictwo szkoły przejął prof. Wacław Godlewski (również aresztowany i przewieziony do Mauthausen) a po nim prof. Berger.

W czasie okupacji uczniowie polscy brali aktywny udział w ruchu oporu zorganizowanym przez partyzantów z Vercors – pierwszej i najważniejszej siły opozycji we Francji. Wielu z nich zginęło lub zostało odesłanych do obozów koncentracyjnych. Pozostały po nich wspomnienia mieszkańców Villard, a także polska kapliczka na drodze krzyżowej Valcheviere, gdzie 16 czerwca 1944 roku Niemcy rozbili zgromadzone tam siły partyzantów.

Co roku 8 września ku pamięci wszystkich, którzy tam zginęli, odbywa się procesja. Mieliśmy okazję przebyć tę drogę w towarzystwie dawnego partyzanta, który z nieukrywanym wzruszeniem zgodził się być naszym przewodnikiem. Zatrzymując się przed kolejnymi kapliczkami, w tym pol-

ską, doprowadził nas do miejsca, gdzie co roku spotyka się z tymi, którzy jeszcze żyją – do ocalałej kapliczki w wiosce, która została całkowicie zrównana z ziemią i której nigdy nie odbudowano jako świadka historii tamtych lat.

Pobyt w Villard de Lans oprócz korzyści językowych był dla nas ciekawą lekcją historii. Po powrocie do Polski przygotowaliśmy prezentację, na

którą zaprosiliśmy uczniów naszej szkoły i francuskojęzyczne klasy z okolicznych gimnazjów.

Tego typu prezentacje są ciekawą formą lekcji, wnoszą wiele nowego słownictwa, dostarczają interesujących wiadomości oraz zachęcają ucznia do wzbogacania lekcji języka obcego o te elementy cywilizacji danego kraju, które w przyszłości mogą ułatwić poznawanie świata.

(wrzesień 2008)

Maciej Smuk¹
Warszawa



XII Światowy Kongres Międzynarodowej Federacji Nauczycieli Języka Francuskiego – Québec 2008

W lipcu 2008 roku w kanadyjskim mieście Québec, stolicy prowincji o tej samej nazwie, odbył się XII Światowy Kongres Międzynarodowej Federacji Nauczycieli Języka Francuskiego (*Fédération internationale des professeurs de français – FIPF*)², w którym wzięło udział ponad 1500 osób z sześciu kontynentów. Kongresy FIPF o tak globalnym zasięgu są organizowane co cztery lata, a każdy jest poświęcony określonej problematyce, wokół której koncentrują się wystąpienia, warsztaty i debaty. Tematem kongresu w 2008 r. była promocja frankofonii na świecie: *Faire vivre les identités francophones*.

Wielostronność tego zagadnienia znalazła odzwierciedlenie w czterech głównych blokach tematycznych kongresu:

1. Zagadnienia społeczne i polityczne: językowa i kulturowa tożsamość w aspekcie globalizacji, znaczenie geograficznego i społecznego zróżnicowania języka francuskiego oraz miejsce jego odmian w procesie edukacyjnym, rola języka francuskiego w lokalnych systemach szkolnictwa, promocja bilingwizmu i pluri-lingwizmu oraz różnorodności kulturowej.

2. Zagadnienia kulturowe i literackie: rozwijanie wrażliwości interkulturowej w kontekście globalizacji, miejsce literatury w nauczaniu języka francuskiego jako obcego, konceptualizacja świata przez obcowanie ze współczesną literaturą oraz z nowymi środkami informacyjnymi i komunikacyjnymi, wybrane problemy translatoryki z punktu widzenia różnorodności kulturowej i społecznej.

3. Zagadnienia pedagogiczne i dydaktyczne: kształcenie początkowe i ustawiczne nauczycieli, nowe metody oraz techniki nauczania, ewaluacji i certyfikacji, nauczanie specjalistycznego języka obcego a nauczanie dziedziny wiedzy za pośrednictwem języka obcego, współczesne wyzwania w zakresie kształcenia nauczycieli oraz edukacji językowej i kulturowej.

4. Zagadnienia związane z wykorzystaniem nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych: dydaktyczne możliwości wykorzystania współczesnych środków przekazu, nowe technologie a ewolucja roli nauczyciela i podmiotowości ucznia, wyzwania stojące przed nauczaniem języka online, promocja

¹ Autor jest doktorantem w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

² FIPF powstała w 1969 roku we Francji i posiada status międzynarodowej organizacji pozarządowej. Więcej informacji na stronie internetowej: www.fipf.org.

wielokulturowości i wielojęzyczności za pośrednictwem nowoczesnych technologii.

Wśród osób biorących udział w kongresie znaleźli się reprezentanci niemal wszystkich organizacji zajmujących się propagowaniem frankofonii na szczeblu międzynarodowym i lokalnym, przedstawiciele rządu Kanady, pracownicy naukowcy, a przede wszystkim osoby na co dzień uczące języka francuskiego w różnych typach szkół. Dario Pagel, przewodniczący FIPF (do lipca 2008 r.), w swoim wystąpieniu otwierającym kongres dobitnie podkreślił, że to właśnie nauczyciele są lokomotywą promocji języka francuskiego na świecie, gdyż to oni każdego dnia tworzą w klasie mikroświat frankofonii.

Ze względu na bardzo dużą liczbę uczestników kongresu oraz różnorodność poruszanych zagadnień obrady odbywały się równoległe w ponad dwudziestu sekcjach tematycznych. Były również organizowane warsztaty, dyskusje panelowe i wykłady plenarne prowadzone przez osoby cieszące się największym uznaniem w świecie francuskojęzycznej glottodydaktyki (m.in.: Jean-Claude Beacco, Claude Germain, François Mangenot). Nowością na kongresie był *Salon des affiches*, gdzie odbywały się wystąpienia na podstawie przygotowanego plakatu. Równoległe wydawcy oraz przedstawiciele lokalnych ośrodków zajmujących się promocją języka francuskiego (stowarzyszenia, uniwersytety, szkoły językowe) prezentowały swoje oferty. Podczas XII Kongresu FIPF obradowały równocześnie władze federacji oraz wybrano jej nowy zarząd i przewodniczącego na kolejne cztery lata. Został nim Jean-Pierre Cuq. Istotnym wydarzeniem dla nauczycieli języka francuskiego z Polski było przyznanie polskiemu oddziałowi stowarzyszenia Prof-Europe nagrody FMEF za dynamizm podejmowanych działań. Organizatorzy zadbali również o kulturową oprawę kongresu – uczestnicy mieli okazję wysłuchać recitalu piosenki quebeckiej oraz obejrzyć przedstawienie przygotowane przez grupę Canafric Théâtre z Montrealu.

Pomimo ogromnej rozpiętości tematycznej można było zaobserwować dwutorowość prezentowanych wystąpień. Pierwszą grupę stanowiły referaty o charakterze uniwersalnym i ponadlokalnym, o czym świadczą ich tytuły, np.: *La prise*

en compte et la valorisation de la pluralité des normes du français. Quel français enseigner ?; Franco-philie – maladie affectivement transmissible; L'intégration de la culture dans la pratique pédagogique; Pour une sociologie de la médiation culturelle; L'apprenant, consommateur et usager. W drugiej grupie znalazły się wystąpienia będące doskonałym potwierdzeniem geograficznego i kulturowego zróżnicowania uczestników kongresu, np.: *L'enseignement du français au primaire dans les aires créolophones; Comment le jeune écolier tunisien perçoit-il la langue française ?; La traduction dans le contexte cubain: un défi culturel; Franconésie et francophonie d'Océanie; Le français au Québec: variété à part au sein de la francophonie.*

Wnioski płynące z obrad powinny posłużyć efektywniejszej i rozleglejszej promocji frankofonii na świecie. W tym celu konieczna jest jednak ścisła współpraca między obszarami o charakterze politycznym, społecznym, kulturowym, pedagogicznym, dydaktycznym oraz technologicznym. Spośród wielu wyzwań wyłania się pilna potrzeba uwzględnienia następujących tematów:

- geograficzna wariantowość języka francuskiego (decentralizacja, odmiany terytorialne, vitalność etnolingwistyczna, specyfika nauczania i status języka francuskiego w danym regionie),
- socjokulturowe zróżnicowanie języka francuskiego (odmiany społeczne i zawodowe, nauczanie wybranych dziedzin za pośrednictwem języka francuskiego, tożsamość językowa a tożsamość kulturowa),
- nauczanie poprzez ścisłą integrację kompetencji językowych z kompetencjami ogólnymi (wiedza faktograficzna, umiejętności praktyczne, kształtowanie postaw),
- podkreślenie funkcji języka francuskiego jako wektora tożsamości: psychologicznej, społecznej, kulturowej, profesjonalnej itd.,
- zaakcentowanie dynamizmu języka francuskiego, będącego językiem szybko reagującym na transformacje we współczesnym świecie (nowe jednostki leksykalne, różnorodność słowników, podręczników i innych środków dydaktycznych),
- tworzenie oraz dostosowywanie materiałów dydaktycznych do różnorodnych kontekstów,

w jakich przebiega proces nauczania/uczenia się,

- wymiar pragmatyczny nauczania/uczenia się języka francuskiego – rola francuskiego jako języka-narzędzia (*langue-outil*), języka wymiany międzynarodowej i codziennej komunikacji w każdej sferze życia,
- wkład nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych w kształcenie językowe oraz promocja pozycji języka francuskiego w cyberprzestrzeni,
- wymiana między szkołami kształcącymi różne grupy docelowe a ośrodkami naukowymi,
- ścisła i partnerska współpraca ośrodków zajmujących się promocją frankofonii na różnych szczeblach i w różnym zakresie,
- wzmocnienie roli języka francuskiego jako instrumentu komunikacji w organizacjach międzynarodowych.

Szczególne znaczenia nabiera zorganizowanie kongresu FIPF poświęconego frankofonii w Québecu, w czterechsetną rocznicę powstania miasta. Jubileusz ten jest potwierdzeniem obecności i szerokiego zasięgu oddziaływania kultury frankofońskiej w Ameryce Północnej, zaś prowincja Québec wyróżnia się na tle światowym ze względu na bardzo aktywną promocję oraz ochronę języka francuskiego³. Ustawa dotycząca języków oficjalnych Kanady, w tym *La Charte de la langue française*, stanowi kluczowy element polityki językowej, określając w precyzyjny sposób miejsce języka francuskiego zarówno w strukturach rządowych, administracji, relacjach handlowych, reklamie oraz szkolnictwie, jak i w codziennej komunikacji jej obywateli z różnymi instytucjami. Francuski jest językiem ojczystym dla niemal 80 proc. mieszkańców prowincji Québec, o czym nieustannie przypomina między innymi brak szyldów i innych oznakowań w języku angielskim (na przykład miejsce tradycyjnego *Stop* na znakach drogowych zajęło francuskie *Arrêt*). Zainteresowanie romanisty wzbudzają specyficz-

ne cechy odmiany quebeckiej, widoczne między innymi w odrębnościach gramatycznych (np. w stosowaniu rodzaju żeńskiego rzeczowników nazywających zawody i funkcje: *une professeure*, *une chercheure*), głównie jednak w obrębie systemu leksykalnego (np. *astheure* = *à présent*, *abrier* = *recouvrir qqn d'une couverture*, *clavardage/clavarder* = *chat/chater*, *infovariétés* = *talk-show*, *traversier* = *ferry*).

Pięć wieków temu Karol V Habsburg twierdził, że do Boga zwraca się po hiszpańsku, po włosku rozmawia z kobietami, po francusku – z mężczyznami, natomiast niemiecki jest językiem komunikacji z końmi. W świetle konkluzji płynących z XII Światowego Kongresu FIPF i obcowania z francuskojęzycznym klimatem Québecu stwierdzenie to nie przystaje do współczesnej rzeczywistości, której zmuszony jest stawić czoła język francuski. Skutkiem postępującej globalizacji jest supremacja wybranych języków, wobec której tytuł kongresu *Faire vivre les identités francophones* jawi się jako bardzo aktualny i trafny. Być może drogę dla osób, którym bliski jest los języka francuskiego wytycza, jak określił to jeden z prelegentów Jacques Pécheur, „wielowymiarowa indywidualizacja” zarówno w wymiarze społecznym, psychologicznym, jak i kulturowym. Ona bowiem może zagwarantować nie tylko wskrzeszenie języka francuskiego na świecie, ale też rozszerzenie frankofonii o nowe terytoria i środowiska.

XIII Światowy Kongres FIPF, który zostanie zorganizowany w 2012 roku w południowoafrykańskim Durbanie, zapewne odpowie na pytanie o stopień aktualności tego postulatu oraz wskaże nowe, niezbędne do eksploracji obszary frankofonii.

(wrzesień 2008)

³ Abdou Diouf, sekretarz generalny FIPF, jest autorem artykułu o wymownym tytule *Les pays francophones peuvent s'inspirer du Québec*. Tekst ten jest zamieszczony w suplemencie „Francophonies d'Amérique du Nord”, dołączonym do numeru 358 magazynu „Le français dans le monde”.

Omówienia, recenzje

Mariola Bogucka¹
Gdańsk



Inteligencje wielorakie na zajęciach języka angielskiego, czyli jak skutecznie i ciekawie uczyć dzieci w młodszym wieku szkolnym²

Jak zmaterializować i zmierzyć ducha z Tower of London? Jak pokonać irlandzkiego Leprikona na drodze do skarbu? Jak zorganizować językową podróż na latającym dywanie? To tylko trzy z dziewięćdziesięciu(!) propozycji zajęć z najnowszej publikacji Małgorzaty Pamuły i Doroty Sikory-Banasik, wydanej przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, a przeznaczonej dla nauczycieli języka angielskiego pracujących z dziećmi w młodszym wieku szkolnym. Bazę teoretyczną książki stanowi teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, który w 2001 roku wyszczególnił osiem rodzajów inteligencji: językową, muzyczną, matematyczno-logiczną, przestrzenną, kinestetyczną, intrapersonalną, interpersonalną oraz przyrodniczą. Jednak to nie rodzaje inteligencji, ale obszary szkolnej edukacji leżą u podstaw podziału książki na sześć rozdziałów: edukacji językowej, matematycznej, przyrodniczej i społecznej, muzycznej, plastycznej i prozdrowotnej. Całość liczy 177 stron.

Teoria Howarda Gardnera a praktyka szkolna

Teoria H. Gardnera już od lat 80. odbija się dużym echem w edukacji, ale ponieważ prezentuje model poznawczy, a nie podejście w nauczaniu, z trudem przebija się poza sferę mówienia o niej, raczej niż jej zastosowania w klasie. Popularne

wskazówki dla nauczyciela w zasadzie ograniczają się do sugestii, że lekcje powinny być zróżnicowane i czerpać z wielorakich źródeł, tak aby uczniowie mogli wykorzystać różne zmysły w poznawaniu świata, a tym samym, aby nauczyciel mógł stworzyć odpowiednie warunki dla rozwoju uczniów o różnych rodzajach inteligencji. Taka interpretacja rodzi jednak pewną wątpliwość: czy sam fakt zaprezentowania piosenki na lekcji języka polskiego, namalowania kolorowego obrazka na lekcji matematyki lub policzenia kredek w piórniku na lekcji języka obcego stymuluje rozwój inteligencji wielorakich w wystarczający sposób.

Niektóre przedmioty lub ścieżki edukacyjne w naturalny sposób powinny rozwijać odpowiednie rodzaje inteligencji, np. inteligencję matematyczno-logiczną rozwijamy na lekcji matematyki, a językową na lekcji języka polskiego lub języka obcego, kinestetyczną na lekcji wychowania-fizycznego itd. Jednak nawet pobieżne zestawienie rodzajów inteligencji oraz obszarów edukacji obowiązujących w Polsce pokazuje, że próba bezpośredniego, prostego przyporządkowania nie jest do końca możliwa – na przykład kiedy i w jaki sposób należy zwrócić szczególną uwagę na rozwój inteligencji intrapersonalnej lub interpersonalnej?

Niewątpliwie teoria inteligencji wielorakich ukazuje z jednej strony potrzebę indywidualizacji w nauczaniu, czyli rozpoznania talentów i po-

¹ Autorka jest wykładowcą w Zakładzie Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych na Uniwersytecie Gdańskim.

² Pamuła M., Sikora-Banasik D. (2008), *Inteligencje wielorakie na zajęciach języka angielskiego, czyli jak skutecznie i ciekawie uczyć dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa: CODN.

trzeb każdego ucznia, a z drugiej strony precyzyjnie określa złożony charakter wszechstronnego i harmonijnego rozwoju jednostki we współczesnym świecie.

■ Charakter ćwiczeń

Trzon recenzowanej książki stanowią opisy konkretnych ćwiczeń oraz karty pracy dla uczniów. Każde ćwiczenie jest wbudowane w dłuższy logiczny ciąg, tak aby stało się ciekawym, intrygującym wydarzeniem, jednocześnie łączącym wybrany rodzaj inteligencji wielorakich oraz różne obszary edukacji. Na przykład w ćwiczeniu z działu matematycznego – *Duch z Tower of London* – zanim uczniowie wykonają pomiar twarzy ducha z londyńskiego więzienia, zobaczą jak wygląda Tower of London, zapoznają się z historią Anne Boleyn, a na końcu przygotowują wystawę prac plastycznych przedstawiającą ich własną wizję ducha. W czasie jednego tylko ćwiczenia dzieci wykonują kilka zadań: ucząc się nowych słów lub struktur oraz rozwijając sprawności słuchania i mówienia (inteligencja językowa), dokonują pomiaru (inteligencja matematyczna), pracują indywidualnie (umiejętność koncentracji – inteligencja intrapersonalna), następnie porównują wyniki swojej pracy w parach lub grupach (inteligencja interpersonalna) oraz pracują twórczo (inteligencja intrapersonalna, przestrzenna). Przede wszystkim jednak podczas wykonywania zadań uczniowie myślą, czyli obserwują, analizują, porównują. Inne ćwiczenia wymagają od uczniów stawiania hipotez oraz wyciągania wniosków oraz formułowania ich w języku angielskim. To właśnie kształcenie szeroko rozumianej umiejętności myślenia jest cechą łączącą wszystkie ćwiczenia.

Każde miśternie opracowane ćwiczenie prezentuje interesującą siatkę wzajemnych powiązań inteligencji wielorakich, przedmiotów w nauczaniu zintegrowanym oraz wielu aspektów kształcenia umiejętności myślenia. Co więcej, siatka ta jest za każdym razem inna i nie powieliła możliwych do przewidzenia schematów. Niezwykle ważne są sugestie dotyczące oprawy plastycznej i mu-

zycznej ćwiczenia, tak aby wszystkie elementy stanowiły spójną całość, a przejścia między poszczególnymi fazami były płynne i motywowały uczniów do solidnej pracy. *Wyspa skarbów* to ćwiczenie, dzięki któremu dziecko poznaje stosunki przestrzenne, określa współrzędne na mapie oraz umieszcza przedmioty na wykresie przy podanych współrzędnych. Zanim jednak dzieci wykonają ćwiczenie, poznają angielskie nazwy pirackich rekwizytów, ćwiczą piracki okrzyk, śpiewają piracką piosenkę oraz oglądają plakat z filmu *Piraci z Karaibów*. Dużą różnorodnością charakteryzują się formy zakończenia ćwiczeń. Na przykład niektóre kończą się prezentacją plakatu przygotowanego przez grupę, inne wystawą prac indywidualnych, wspólną zabawą ruchową, wspólną piosenką lub prezentacją naukowych wniosków.

Innym walorem recenzowanej książki jest tematyka ćwiczeń, oraz zadania, które w pełni doceniają i rozwijają potencjał intelektualny i poznawczy dziecka. W tej książce nie ma intelektualnej 'papki' oraz miażdżących i sphyconych rozwiązań. W rozdziale poświęconym edukacji plastycznej uczniowie poznają witraże Wyspiańskiego, 'studiują' przykłady sztuki starożytnego Egiptu, sztuki mistrzów niderlandzkich oraz współczesnej sztuki Andy Warhola i Pablo Picassa. Celem jest nie tylko zdobycie nowej wiedzy o sztuce, ale głównie poszukiwanie w dziełach, tradycyjnie zarezerwowanych dla dorosłego odbiorcy, inspiracji do prac plastycznych. Dzieci przeprowadzają również eksperymenty przyrodnicze i mini badania naukowe. Mali uczniowie komponują oryginalne utwory muzyczne, tworzą poezję w języku angielskim i opracowują własne 'książeczki'.

■ Inspiracja dla nauczyciela

W tym miejscu należy zwrócić szczególną uwagę na profesjonalną obudowę każdego ćwiczenia: cele opisane w języku efektów kształcenia³, czyli co dziecko potrafi wykonać i co pozna, sugestie dotyczące możliwych do wprowadzania lub utrwalenia elementów językowych, spis materiałów potrzebnych uczniowi i nauczycielowi oraz

³Zgodnie z wskazaniami nowej *Podstawa programowej* (2008) opisuje cele kształcenia i cele szczegółowe w języku efektów kształcenia, tzw. *can-do statements*.

dokładny opis przebiegu ćwiczenia. Dodatkowo spis materiałów zawiera wskazówki odnoszące się do internetowych źródeł, które z pewnością ułatwią nauczycielowi przygotowanie lekcji. Każdy rozdział książki jest zakończony sekcją: „jeśli chcesz wiedzieć więcej, przeczytaj”, czyli listą cennych publikacji, dzięki którym nauczyciele mogą pogłębić swoją wiedzę.

Zgodnie z intencjami autorek „możliwe do wprowadzenia elementy językowe” są ograniczone tylko do języka angielskiego. Jestem w pełni przekonana, że po przetłumaczeniu sugerowanych zwrotów na język niemiecki lub francuski oraz adaptacji krótkich wierszyków i dziecięcych piosenek, książka Małgorzaty Pamuły i Doroty Sikory-Banasik może być z powodzeniem wykorzystana na lekcjach innych języków obcych. Co więcej, wiele z prezentowanych pomysłów z pewnością wzbogaciłoby edukację polonistyczną.

Proponowane w książce metody i techniki pracy z dziećmi na lekcji języka angielskiego są niebywale skuteczne i ciekawe. Uważam również omawianą książkę za szczególnie pożyteczną dla promowania praktycznych rozwiązań w klasie, dzięki którym tradycyjna lekcja z nauczycielem na pierwszym planie, uczniami siedzącymi w równo ustawionych rzędach ma szansę ulec zmianie, tak aby nasza szkoła mogła stawić czoła wyzwaniom edukacji XXI wieku.

Książka jest wydana bardzo starannie. Jest jedną z nielicznych na rynku wydawniczym kolorową książką przeznaczoną tylko dla nauczyciela (karty pracy do powielania są czarno-białe). Mam nadzieję, że ogromna różnorodność ćwiczeń i form pracy na lekcji, niezwykłość wykorzystywanych materiałów będą stanowiły dla nauczycieli inspirację do własnych twórczych poszukiwań.

(luty 2009)

Marzena S. Wysocka¹
Częstochowa



Poliglota, czyli edukacja językowa dzieci

*Poliglota. Edukacja językowa dzieci*² to periodyk poruszający tematykę wczesnoszkolnego nauczania języków obcych. Powstał w 2005 roku przy Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie. Ukazało się już 8 numerów. Co roku powstają dwa numery czasopisma. Od lat w skład redakcji wchodzi pracownicy uczelni – Dorota Sikora-Banasik (redaktor naczelna) i Cezary Wosiński, a kolegium redakcyjne tworzą prof. Janusz Arabski, Piotr Fast, prof. Jan Iluk, prof. Wojciech Kalaga, prof. Jolanta Karbowiczek, prof. Andrzej Pluta, prof. Jolanta Szempruch, prof. Maria Wysocka i dr Małgorzata Pamuła.

Czasopismo jest adresowane do pracowników naukowych i dydaktycznych wyższych uczelni

i kolegów językowych, doradców metodycznych, nauczycieli praktyków, pracowników oświaty i rodziców zainteresowanych kształceniem językowym dzieci. Wypowiadają się w nim znakomici pedagodzy i znawcy przedmiotu, a w zamieszczonych artykułach omawiane są aspekty kształcenia językowego dzieci. Są to prace polemiczne, recenzje podręczników i materiałów dydaktycznych oraz materiały praktyczne. Oprócz rozważań nad ogólnym rozwojem psychofizycznym, emocjonalnym i lingwistycznym najmłodszych, dużo uwagi poświęca się problemom uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i nie mniej zainteresowania pomysłom, wskazówkom i radom doty-

¹ Dr Marzena S. Wysocka jest adiunktem w Katedrze Filologii Angielskiej Wyższej Szkoły Lingwistycznej w Częstochowie oraz nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Technicznych w Bytomiu.

² <http://www.wsl.edu.pl>

czącym metod pracy na poziomie przed- i wczesnoszkolnym. Do pierwszej grupy tematycznej można zaliczyć m.in. artykuły W. Szóstak *Rozwój kognitywny, językowy i psychospołeczny dziecka a nauczanie języka obcego* (nr 1/2005) i K. Budziałowskiej *Charakterystyka rozwoju psychofizycznego i emocjonalnego dziecka w młodszym wieku szkolnym z uwzględnieniem zaburzeń powodujących trudności w nauce* (nr 1/2008). Zagadnienia pedagogiki specjalnej zostały omówione i poddane dyskusji m.in. przez D. Nowacką *Dziecko nadpobudliwe na lekcji języka obcego* (nr 1/2008) oraz O. Zamecką-Zalas i A. Janikowską *Integracja społeczna uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w kontekście nauczania języków obcych* (nr 1/2008), a kwestię praktyczną nauczania języka obcego dzieci w kilku ostatnich numerach poruszyli np. Małgorzata Pęcek-Czuba *Piosenki, rymowanki i ćwiczenia ruchowe w edukacji wczesnoszkolnej dzieci, nieumiejących jeszcze czytać i pisać* (nr 2/2005), I. Jaros Kłocki *Cuisenaire'a na lekcji języka angielskiego – propozycje*

ćwiczeń (nr 2/2006) i D. Sikora-Banasik *Wskazówki metodyczne dla użytkowników płyty 14 SONGS 4 FUN (część 1) oraz Nauka języka angielskiego i zabawa z piosenką – porady metodyczne dla użytkowników płyty 14 SONGS 4 FUN (część II)*" (nr 2/2006). Na szczególną uwagę zasługują dwa ostatnie teksty, gdyż oferują bogaty merytorycznie i językowo materiał ćwiczeniowy do nauki języka angielskiego w postaci płyty CD.

I w myśl zasady, że praktyka czyni mistrza i jest najistotniejszym warunkiem sukcesu językowego, redakcja *Poliglotty* pragnie wzbogacić treści publikowane na łamach półrocznika o materiały praktyczne. Na początek (już w najnowszym numerze) zaproponuje przykładowy scenariusz lekcji języka angielskiego. Zachęcam wszystkich zainteresowanych (w tym nauczycieli języków obcych i nauczycieli języka polskiego jako obcego) do lektury i do współtworzenia części praktycznej czasopisma.

(listopad 2008)

Renata Czaplukowska¹
Siemianowice Śląskie



Mündlich. Mündliche Produktion und Interaktion. Illustration der Niveaustufen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens

Europejski system opisu kształcenia językowego (2003) jest dokumentem znanym obecnie z pewnością wszystkim nauczycielom języków obcych. Dzięki określeniu systemu poziomów biegłości językowej, wyczerpującemu opisaniu zakresu wiedzy, sprawności i umiejętności potrzebnych do osiągnięcia biegłości w posługiwaniu się językiem dla każdego z nich służy wydatnie podniesieniu jakości nauczania, ujednoczeniu wymagań na poszczególnych stopniach biegłości językowej. Przyjęcie *ESOKJ* jako wspólnej podstawy do opisu celów, treści i metod kształcenia zapewniło insty-

tucjom związanym z edukacją językową, autorom programów, osobom szkolącym oraz egzaminatorom przejrzystość oceny kursów, planów i programów nauczania oraz ułatwiło porównywanie i wzajemne uznawanie kwalifikacji uzyskiwanych w ramach różnych systemów edukacyjnych. Ułatwia to swobodę przemieszczania się mieszkańców zjednoczonej Europy.

Mając powyższe na uwadze, z tym większym zainteresowaniem należy przyjąć wydaną w 2008 roku nakładem wydawnictwa Langenscheidt pozycję *Mündlich. Mündliche Produktion und Interak-*

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

tion. *Illustration der Niveaustufen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens*² będącą praktyczną ilustracją poziomów biegłości językowej określonych w ESOKJ (dla języka niemieckiego w publikacji *Profile Deutsch*, 2005) w zakresie produkcji i interakcji ustnej. W założeniu autorów pozycja ta ma stanowić uzupełnienie treści ESOKJ pozwalające autorom podręczników i programów, egzaminatorom i nauczycielom na nabranie wprawy i większego wyczucia w określaniu na podstawie specyficznych kryteriów poziomu biegłości językowej uczących się w zakresie produkcji ustnej (10 przykładów) i interakcji ustnej (11 przykładów).

Publikacja składa się z płyty DVD oraz broszury zawierającej komentarz do każdego z 21 nagrań. W nagraniach przedstawiających autentyczne sytuacje egzaminacyjne wzięli udział uczestnicy kursów językowych Goethe-Institut w Monachium oraz kursów językowych na Uniwersytecie w Klagenfurcie, stąd duża różnorodność krajów pochodzenia (m.in. Australia, Brazylia, Chiny, Filipiny, Finlandia, Indie, Jordania, Polska, Rosja, Szwecja, Tunezja, Turcja, USA, Włochy) i języków ojczystych uczestników. Sytuacje egzaminacyjne ilustrują wszystkie poziomy biegłości językowej, a wypowiedzi i interakcje ustne dotyczą różnorodnych tematów, jak na przykład: *Wohnen, Feste im Herkunftsland, Das Bild der Realität in den Medien, Fremdsprachenlernen, Essen und Trinken, Rauchen, Reise planen Leben in einer multi-kulturellen Gesellschaft*.

Ponieważ w działaniach interakcyjnych użytkownik języka występuje naprzemiennie jako rozmawiający z jednym lub kilkoma rozmówcami i jako słuchacz, tworząc w ten sposób rozmowę, nagrania pozwalają obserwować zarówno działania nadawcze, jak i odbiorcze, wspólne budowanie wypowiedzi przez rozmówców oraz stosowanie strategii interakcyjnych, takich jak: zabieranie głosu, umiejętności rozpoczynania, podtrzymywania i kończenia rozmowy, umiejętności zabrania i oddania głosu, zmiany tematu rozmowy oraz radzenia sobie z trudnościami komunikacyjnymi, współdziałanie w interakcji, prośba o wyjaśnienie.

Zawarte w ESOKJ skale oceny umiejętności dotyczą nie tylko ogólnej biegłości, lecz także parametrów szczegółowych, stąd każde nagranie zostało opisane według aspektów jakościowych, takich jak: ogólny zakres środków językowych (zakres słownictwa), poprawność gramatyczna i leksykalna, płynność wypowiedzi, interakcja ustna (ogólna ocena umiejętności), spójność wypowiedzi (ESOKJ 2003:36-37). Komentarz do każdego z 21 przykładów określa szczegółowo:

- Sytuację egzaminacyjną i postawione zadanie (np. *Aufgabe ist monologisches Sprechen zum Thema Wohnen, Aufgabe ist eine spontane Diskussion zum Thema Rauchen, Aufgabe ist, gemeinsam etwas auszuhandeln. Die Gesprächspartner/innen sollen eine Reise planen, d.h. Vorschläge machen, sich auf ein Ziel einigen, über die Kosten sprechen u.Ä.*).
- Czas trwania wypowiedzi.
- Ocenę globalną poziomu biegłości językowej (np. *Potiguars produktive Leistungen gehen zum Teil über die Deskriptoren von A2 hinaus. Wegen der Begrenztheit seiner sprachlichen Mittel und Unsicherheiten im Ausdruck bleibt er insgesamt im elementaren Bereich*).
- Ocenę i wyjaśnienia do każdego z aspektów produkcji i interakcji ustnej (np. **Flüssigkeit:** *Potiguar macht häufig Pausen; Spektrum:* *Fillipa verfügt über ein ausreichend breites Spektrum an Redemitteln, um über Themen allgemeiner Art zu sprechen und eigene Standpunkte auszudrücken, allerdings mit Einschränkungen, Kohärenz:* *Wenig Kohärenz. Die Antworten erfolgen eher in Einzelwörtern, Korrektheit:* *Flavia zeigt eine begrenzte Beherrschung von einigen wenigen einfachen grammatischen Strukturen und Satzmustern in einem auswendig gelernten Repertoire*).
- Transkrypcję istotnych, charakterystycznych fragmentów wypowiedzi.

Nagrania ukazują więc, co i jak dobrze potrafili użytkownicy języka, a jednocześnie bardzo dobrze unaocznia, jak może się różnić biegłość językowa uczących się na tym samym poziomie. Dlatego też przedstawione przykłady nie mają stanowić normy, lecz jedynie punkt odniesienia. Zapropono-

²S. Bolton, M. Glaboniat, H. Lorenz, M. Perlmann-Balme, S. Steiner (2008), *Mündlich. Mündliche Produktion und Interaktion. Illustration der Niveaustufen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens*, Berlin, München: Langenscheidt.

nowany w *ESOKJ* sześciostopniowy system poziomów jest wynikiem praktycznych doświadczeń licznych państwowych instytucji egzaminujących, jest jednak systemem elastycznym, dopuszczającym możliwość tworzenia dodatkowych rozgałęzień. Stąd książka zawiera nie tylko opis poziomów standardowych, ale również poziomów dodatkowych (*Plus-Stufen*) A2+, B1+, B2+.

Mündlich to doskonały poglądowy i praktyczny materiał ćwiczeniowy, którego wartość docenią z pewnością nie tylko egzaminatorzy, autorzy programów i podręczników do nauki języka niemieckiego, lecz również edukatorzy, dla których może stanowić materiał szkoleniowy wy-

korzystywany w doskonaleniu nauczycieli, oraz nauczyciele, którym może posłużyć do ilustracji celów nauczania i wzmocnienia przez to motywacji uczniów oraz jako pomoc w przygotowaniu ich do egzaminu.

Bibliografia

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003), Warszawa: Wydawnictwa CODN.

Glaboniat M., Müller M., Rusch P., Schmitz H., Wertenschlag L. (2005), *Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*, Berlin, München: Langenscheidt.

(listopad 2008)

Sebastian Mrozek¹
Kraków



Poszukując glottodydaktyki dyskursywnej, czyli kilka uwag po lekturze książki *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*

Najnowsza publikacja Grażyny Lewickiej² stanowi istotny głos w dyskusji o aktualnych metodach nauczania języków obcych w Polsce. Autorka podejmuje się w niej – jak sama zaznacza we wstępie – przedstawienia możliwości powiązania aspektów konstruktywistycznej teorii poznania i uczenia się z problematyką akwizycji języka drugiego, a w tym jej optymalizacji. Nawiązuje do badań z zakresu neurobiologii i psychologii, których wyniki służą za podstawę budowania wyводу argumentacyjnego. Postuluje w nim takie dobranie parametrów procesu glottodydaktycznego, które będą sprzyjać rozwojowi kreatywnego działania uczących się, odnosząc się jednocześnie do koncepcji autonomizacji w nauczaniu języków, a zarazem nie zapominając o czymś bardzo istotnym w procesie nauki – i to nie tylko języków – czym

jest uczynienie osób uczących się współodpowiedzialnymi za efekty swojej pracy. Że jest to możliwe, stara się udowodnić w kolejnych rozdziałach swojej publikacji. Nie stroni w niej od formułowania dyskusyjnych, wręcz polemicznych – jednak tylko pozornie – tez, w których nie brak sprzeciwu wobec utartych przekonań glottodydaktycznych, nie zawsze poddawanych przez osoby je wyrażające stosownej refleksji.

Na początku G. Lewicka stwierdza, że błędne jest nazywanie osoby nauczającej języka nauczycielem, gdyż w świetle najnowszych badań glottodydaktycznych powinno się go postrzegać w roli animatora procesu glottodydaktycznego, który w swoim działaniu może jedynie wspierać uczących się, tj. być pośrednikiem w procesie akwizycji języka, ale nie nauczyć. Nabycie wprawy ję-

¹Dr Sebastian Mrozek jest adiunktem w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie.

²G. Lewicka (2007), *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza „Atut” – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, s. 171

zykowej i komunikacyjnej jest bowiem wynikiem indywidualnej pracy osoby uczącej się (17)³. Warto mieć na uwadze tę myśl, gdyż nie tylko stawia ona uczących się w centrum całego procesu glottodydaktycznego, ale również podkreśla jego wyjątkowy, indywidualny charakter. Autorka, nawiązując do rozważań jednego z czołowych polskich lingwistów i glottodydaktyków prof. Franciszka Gruczy, słusznie też konkluduje, że zbyt duża dominacja wiedzy lingwistycznej w miejsce wiedzy językowej, tj. reguł funkcyjnych względem reguł formacyjnych, jest zjawiskiem negatywnym, gdyż nie zapewnia sprawności posługiwania się językiem w konkretnej sytuacji komunikacyjnej (22). Jak podkreśla autorka, każde wypowiedzenie ma wówczas sens, gdy służy określönemu celowi, stosownie do wspomnianej tutaj sytuacji, i do tego w zgodzie z obowiązującymi konwencjami. Wyraźnie zarysowuje się tutaj pragmatyzm oraz funkcjonalizm dydaktyczny, których zadaniem jest nie nauka języka jako systemu gramatyczno-fonemicznego, ale jako instrumentu komunikacji. Rzecz jasna, G. Lewicka nie postuluje rezygnacji z przekazywania wiedzy o systemie języka, podkreśla jednak konieczność równoległego stymulowania rozwoju komunikacji językowej, często mimo ogólnej, głoszonej już od lat tendencji, zaniedbywanej jednak na lekcjach języka.

Wspomniane tutaj reguły formacyjne i funkcyjne działają – jak trafnie zauważa G. Lewicka – współzależnie, symultanicznie, wykazując znaczącą własną dynamiczność. Tego właśnie powinni być świadomi nauczający języków, a że nadal tak nie jest, wykazują zawarte w publikacji badania ankietowe. Zostały one przeprowadzone wśród nauczycieli języka angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego i niemieckiego pracujących w nauczycielskich kolegiach językowych (137-139). Celem badań było określenie i naświetlenie ogólnych tendencji nadal niestety panujących w polskim systemie oświatowym. Co gorsza, na co zwraca uwagę G. Lewicka, są to osoby przygotowujące swoich słuchaczy do przyszłego zawodu nauczyciela. Autorka mogła się przekonać, że w opinii tych osób w nauczonym języku nadal najważniejsze są słownictwo i gramatyka, i to one powinny

być stale ewaluowane, a nie sprawności językowe, w tym fundamentalna kompetencja komunikacyjna osadzona w kontekstach socjokulturowych. Wynikać to może między innymi z przekonania, jak zauważa G. Lewicka, że język jest „wykładany” (136), a tym samym można go „przekazać”, co jest oczywiście błędnym założeniem, gdyż przekazywalne są jedynie wytwory tegoż języka, tj. teksty (23). W końcu to w tekstach objawia się świat, w tym świat języka, sam tekst jest językiem, jednak ów tekst, co warto tutaj zauważyć, nie przekazuje siebie samego w konstruującym go systemie leksykalno-gramatycznym, a przede wszystkim konkretne informacje i treści. Aby móc je zrozumieć, istotne jest budowanie wśród uczących się wspomnianej już kompetencji komunikacyjnej, a także kształtowanie rozumienia przestrzeni interkulturowej, która przemawia przez dany język. Autorka odnosi się tutaj do koncepcji konstruktywistycznych i definiuje je za H. M. Maturaną i E. von Glasersfeldem jako umiejętność budowania, tj. konstruowania posiadanej przez człowieka wiedzy na podstawie nabytych przez niego dotychczasowych doświadczeń oraz wiedzy o świecie (31). Procesy te podobnie jak procesy językowe wykazującą znaczącą dynamikę, co powinno mieć konsekwencje w glottodydaktyce.

Ujęcie procesu glottodydaktycznego w świetle konstruktywizmu pozwala na znaczącą indywidualizację uczenia się, w tym także nabywania umiejętności językowych. Nie jest ono możliwe bez aktywności i kreatywności osoby uczącej się, która zgodnie ze swoimi predyspozycjami i zdolnościami, a także cechami osobowości reguluje dynamikę całego układu glottodydaktycznego. Podejście konstruktywistyczne definiuje jednocześnie na nowo, by wręcz nie powiedzieć determinuje, nową rolę nauczyciela, który wspiera i optymalizuje proces nabywania sprawności językowych przez osoby uczące się. To nie nauczyciel jest tutaj centralnym punktem odniesienia, a uczeń, który wpływa w sposób fundamentalny na cały układ glottodydaktyczny. Wspomniana już indywidualizacja procesu glottodydaktycznego – co podkreśla autorka – znacząco ogranicza, by wręcz nie rzec, wyklucza rolę nauczyciela jako instruktora prze-

³W nawiasach zostały podane strony odnoszące do odpowiednich miejsc w publikacji Grażyny Lewickiej.

kazującego li tylko wiedzę w formie imputu/outputu językowego (37). To nie memoryzacja jest tutaj najważniejsza a operacjonalizowanie wiedzy, która ma przez jej stałe zastosowanie przechodzić w kompetencje językowe. Nie jest to oczywiście możliwe bez interakcji z innymi uczestnikami procesu glottodydaktycznego, a w ostateczności samej komunikacji. Interakcja i komunikacja, jak słusznie konkluduje G. Lewicka, są niezbędnymi warunkami do budowania, tj. konstruowania indywidualnego obrazu świata (40).

Konstrukttywizm pozwala tutaj na potraktowanie osoby uczącej się jako systemu autopojetycznego (to za H. M. Maturaną), który jako system żywy jest systemem samostwarzającym się, samotrzymującym się, samoreferencyjnym i samoorganizującym się (42). Stąd też nauczanie i uczenie się nie może mieć charakteru maszynowego, a nauczyciel musi mieć tę świadomość, że trudne lub wręcz niemożliwe jest zaprogramowanie uczących się, gdyż wiedza nie jest mimetycznym odbiciem rzeczywistości, a przede wszystkim – zgodnie z teorią konstruktivistyczną – indywidualnym konstruktem każdego indywidualnego mózgu. Zatem znaczący wpływ na proces glottodydaktyczny ma samoświadomość jego uczestników, i to w podwójnym wymiarze, tj. zarówno osoby nauczającej, jak i uczącej się. Jest to świadomość możliwości i ograniczeń akwizycji języka. Po stronie nauczyciela jest ona oczywiście stosownie do doświadczenia odpowiednio większa. Także odpowiedzialność za ów proces jest zdecydowanie większa.

Uczenie się jest w świetle niniejszej teorii konstruowaniem indywidualnych, a tym samym subiektywnych znaczeń, także w procesie akwizycji języka. Jest to proces kreatywny, gdyż mózg jest w stanie – jak podkreśla autorka w odniesieniu do koncepcji J. Piageta – sam generować wiedzę na podstawie własnego doświadczenia (63). Tak samo zapamiętywanie i przypomnianie będące podstawowymi czynnościami procesu uczenia się mają charakter twórczy, o których powinien pamiętać nauczający (57). Znaczenie podstawowe w tym kontekście ma nie tyle wiedza deklaratywna, ile wiedza proceduralna, czyli taka, która umożliwia interakcję (65). Idealnym stanem zatem byłoby harmonizowanie obu ob-

zarów wiedzy. Działanie językowe jest możliwe z jednej strony dzięki nabytej wcześniej wiedzy, z drugiej na skutek jej przetwarzania w procesach kognitywnych. Jest ono samo w sobie procesem kompleksowym, jednak pomimo znacznej dynamiki powolnym – zawiera w sobie i etapowość, i cykliczność (70). Efektywna aktywność językowa jest więc możliwa tylko przez współdziałanie, tzn. w momencie podjęcia komunikacji werbalnej z interlokutorem. Owa aktywność werbalna ma ostatecznie charakter intersubiektywny i jest zawsze osadzona w konkretnym kontekście sytuacyjnym, który warunkuje adekwatność działania w tej samej mierze, co obecność interlokutora, który może być, a często jest częścią tego kontekstu. Dla procesu glottodydaktycznego wynika z tego jednoznaczna konkluzja, iż z jednej strony interakcyjność tego procesu nie może się ograniczać do dialogu osób uczących się z podręcznikiem – jak ironicznie spostrzega to G. Lewicka, mówiąc o uczeniu się „*słówki i określonych struktur gramatycznych*” (81) – a z drugiej strony jest ona możliwa przez tzw. intersubiektywizację (82). Jest ona rozumiana jako wymiana doświadczeń i spostrzeżeń o świecie autonomicznych jednostek w procesie komunikacji językowej.

Mając to na uwadze, nie bez znaczenia jest zmiana paradygmatu – jak tłumaczy to autorka – z dominującego nadal podejścia instruktivistycznego, na podejście konstruktivistyczne, co pociąga za sobą zmianę w postrzeganiu samego procesu glottodydaktycznego. Chodzi w nim teraz nie o nauczanie, ale uczenie się z jednoczesnym położeniem akcentu na jego procesualność (96-97). Bo czyż nie jest tak, że także nauczyciel jest tym, który stale się uczy, i to nie tylko w aspekcie zdobywania wiedzy deklaratywnej, ale także proceduralnej. A tym samym to właśnie w tym punkcie jest możliwe – jakże istotne w dzisiejszej filozofii edukacji – spotkanie się obu stron, tj. nauczających i uczących się, na płaszczyźnie partnerstwa. Takie zdefiniowanie relacji nauczyciel-uczeń jest ważne również z tego względu – co podkreśla autorka na podstawie konstrukttywizmu oraz koncepcji komunikacji interpersonalnej P. Watzlawicka – iż nauczyciel nie może uważać, że uczeń tak samo odbiera treści, jak on je nadaje (103). Uświadomienie sobie tego jest rzeczą kluczową

w konstruktywistycznym modelu procesu glottodydaktycznego, w którym istotna jest nie modularność modeli lingwistycznych, co wspomniana już wyżej interakcyjność, kształcąca i kształtująca bazową kompetencję językową, którą jest kompetencja komunikacyjna rozumiana jako fundament porozumiewania się ludzi.

G. Lewicka nawiązuje tu do spostrzeżeń T. A. van Dijk i wprowadza w proces glottodydaktyczny pojęcie dyskursu, rozumiane jako zdarzenie komunikacyjne (109-110). Umiejętność uczestniczenia w dyskursie jest wyznacznikiem nabycia, ale też dalszego nabywania kompetencji komunikacyjnej. Zestawiając oba aspekty, autorka postuluje wprowadzenie nowej kategorii do dydaktyki języków obcych, którą ma być glottodydaktyka dyskursywna, gdyż to w dyskursie przejawiają się ważne zjawiska procesów werbalnych, jak użycie języka, procesy poznawcze oraz interakcje w konkretnych warunkach socjokulturowych. Nie bez znaczenia jest tutaj także dynamiczność samego dyskursu, jakże naturalna w codziennej komunikacji. Glottodydaktyka dyskursywna zatem stawia sobie za cel w pierwszej kolejności użycie języka, które w tym kontekście jest rozumiane jako określenie celowości i kierunku działania językowego, a nie koncentrowanie się tylko na ćwiczeniu określonej przez nauczyciela tej czy innej struktury gramatycznej bądź frazy leksykalnej (112). Aktywność językowa w ramach podejścia dyskursywnego stwarza możliwość ćwiczenia fundamentalnych w sprawnej komunikacji strategii kompensacyjnych, w których uczący się mogą się wykazać kreatywnością językową. Pod względem konkretnej pracy z językiem G. Lewicka proponuje wprowadzenie tzw. polifunkcyjnych zadań interakcyjnych, których podstawowym zamierzeniem ma być tworzenie wspomnianego już dyskursu. Nauczyciel, realizując ów typ zadań, powinien zadbać o ciągłość ich sensów, możliwe jest to przez podporządkowanie pracy nad problemami językowymi jednemu tematowi, najlepiej z uwzględnieniem umiejętności asocjacyjnych uczniów pozwalających im scalać wiedzę i umiejętności (115-116).

Nauczyciel w koncepcji glottodydaktyki dyskursywniej staje się zatem organizatorem, animatorem i koordynatorem procesu nauki języka obcego, gdyż to na nim spoczywa odpowiedzialność

za jego prawidłowe funkcjonowanie. Nie jest to możliwe bez autorefleksji oraz stałego monitorowania oraz kontrolowania tegoż procesu (119). Najważniejszym zadaniem nauczyciela jest stworzenie pewnego rodzaju namiastki komunikacji autentycznej, co może zrealizować dzięki wprowadzeniu elementów gry, tj. dramy, polegającej na odgrywaniu ról w różnych kontekstach sytuacyjnych. Nie bez znaczenia jest tutaj aspekt emocjonalny obecny w komunikacji interpersonalnej. Emocje są – jak wyjaśnia to autorka – ważnym elementem glottodydaktyki opartej na dyskursie, gdyż na nich można budować heurystyczne podejście do samej nauki w szkole i poza nią. Na emocjach bazuje także subiektywizacja komunikacji werbalnej (124-126).

Podejście dyskursywne pomaga więc integrować istotne w komunikacji elementy, którymi są procesy poznawcze, interakcje i samo działanie językowe. Stąd też jednoznaczne i niepozbawione krytyki spostrzeżenie G. Lewickiej, że nauka języka, rozumiana w sensie procesu jego akwizycji, nie może opierać się tylko na opanowywaniu kolejnych zjawisk gramatycznych i struktur leksykalnych – progresji gramatycznej, a tym bardziej nie może to być celem samym w sobie (134), gdyż nadrzędnym celem jest kompetencja komunikacyjna oparta na naturalnej dla procesów komunikacyjnych interakcji interpersonalnej. Komunikacja nie jest też możliwa bez umiejętności wsłuchiwanie się w swojego interlokutora, a ta natomiast bez otwartości na niego. Dotyczy to zarówno realnych, tj. naturalnych, jak i bardziej szkolnych, tzn. modelowych sytuacji i zachowań werbalnych, także tych między osobą nauczającą a osobami nauczonymi. Sukces paradygmatu glottodydaktyki dyskursywnej bazującej nie na instruktorywnym podejściu do procesów nauczania, a przede wszystkim na kooperatywności będzie możliwy wówczas, kiedy ów paradygmat stanie się częścią edukacji nauczycielskiej dla przyszłych adeptów tego zawodu. Podstawową kwestią jest zatem pytanie, czy polska szkoła, także wyższa, jest gotowa pod względem instytucjonalnym do przyjęcia i realizowania nowego, radykalnie demokratycznego paradygmatu. Czytając pracę Grażyny Lewickiej, warto mieć tę kwestię na uwadze.

(wrzesień 2008)

Dariusz Maciej Koniewicz¹
Kielce



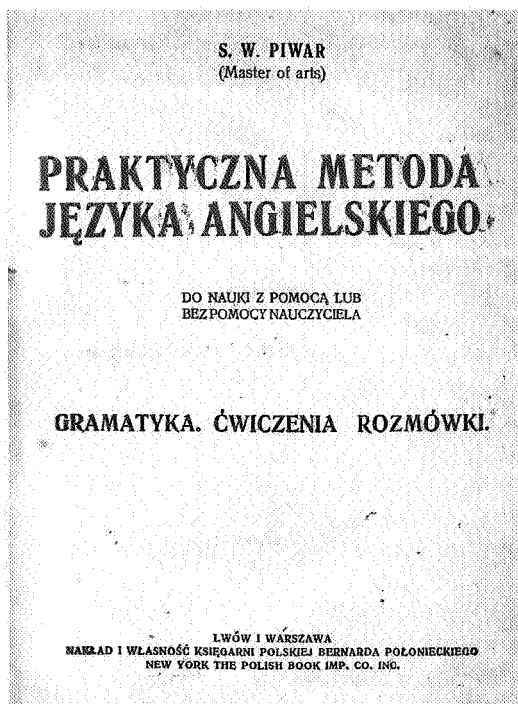
Praktyczna metoda języka angielskiego, czyli jak kiedyś uczono języka angielskiego

Geneza i układ podręcznika

Książka S. W. Piwara ukazała się nakładem Księgarni Polskiej Bernarda Połonieckiego we Lwowie i Warszawie (Lwów i Warszawa, Nakład i własność Księgarni Polskiej Bernarda Połonieckiego, New York The Polish Book Imp. Co. Inc.) jako podręcznik do nauki języka angielskiego „...z pomocą lub bez pomocy nauczyciela”. Na egzemplarzu dostępnej mi książki brak daty wydania, także E. A. Ronowicz, omawiając ten podręcznik, stwierdził jedynie, że został opublikowany na początku XX wieku (Ronowicz 1982:58). Istnieją jednak przesłanki pozwalające bliżej sprecyzować datę wydania podręcznika, np. historia wydawnictwa Bernarda Połonieckiego. We wstępie do wydanych niedawno *Dzienników, pamiętników i listów Połonieckiego* autorka opracowania Maria Konopka podała, że seria wydawnicza podręczników została zapoczątkowana w 1907 roku: „W tym samym, 1907 roku, Księgarnia Polska zapoczątkowała nową serię *Polskie Podręczniki do Nauki Języków Obcych, w której znalazły się m. in. podręczniki do nauki języka angielskiego (S. W. Piwara), francuskiego (L. E. Wagnera), niemieckiego (J. Pyszkowskiego i S. Ciesielskiej), rosyjskiego (H. Święcickiego), włoskiego (F. Gianniniego i C. Moscheniego)*” (Połoniecki 2006).

Jako drugą przesłankę potwierdzającą tę datę można uznać miejsce druku podręcznika Piwara, a mianowicie drukarnię „Dziennika Poznańskiego”. Wydawnictwo zlecało druk zewnętrznym drukarniom do 1925 roku, jako że od tego roku dysponowało już własną drukarnią².

Można więc wnioskować, że podręcznik został wydany w lub wkrótce po 1907 roku. Autor pisał we wstępie *Do przyszłych mych uczni*, że podręcznik został wydany w czasach budzącego się w Polsce



zainteresowania językiem angielskim, kiedy według autora coraz więcej osób zaczyna uczyć się tego języka. „Jest więc uzasadniona nadzieja, że niebawem język ten przyjmie się w Polsce lepiej, aniżeli znienawidzony niemiecki. Dziś z każdym dniem powiększają się szeregi uczących się języka angielskiego, zakładamy po miastach kółka i kluby, mówiące po angielsku, lubimy oglądać angielskie ilustracje, lubimy import angielski, a są i tacy anglomani, którzy powiadają, że wszystko co angielskie jest bez kwestyi dobre, jeśli nie najlepsze” (Piwar, s. 1-2).

Niewiele wiadomo o autorze podręcznika, przy nazwisku na stronie tytułowej widnieje tytuł Master of Arts, wynikałoby z tego, że autor

¹ Autor jest starszym wykładowcą w Zakładzie Neofilologii Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Kochanowskiego w Kielcach. Konsultacje dotyczące polskojęzycznego materiału podręcznika dr Janusz Wróblewski z UJK w Kielcach.

² <http://encyklopedia.interia.pl/haslo?hid=96275>

ukończył studia w Wielkiej Brytanii, zresztą o swoim pobycie w Anglii i uczelni oksfordzkiej autor wspomina w przedmowie. Dowiadujemy się także, że S. W. Piwar prowadził liczne wykłady z zakresu języka angielskiego i literatury angielskiej. Bogate było także jego doświadczenie w dziedzinie nauczania języka angielskiego: „*Publiczne me wykłady języka angielskiego i jego literatury, wielka mnogość obojczy słuchaczy tychże dała mi pewną rutynę w metodzie wykładowej. Uczyłem tego języka niemal ze wszech europejskich języków i podręczników, uczyłem ze wszystkich polskich metod i samouczków i z każdej z nich starałem się wyciągnąć, co było najpraktyczniejszego, a naprawić, co niedokładnego lub błędnego*” (tamże, s. 2).

Podręcznik według zamierzenia autora został wzorowany na tzw. angielszczyźnie oksfordzkiej. Część książki dotycząca wymowy została oparta na wskazówkach Walkera „*największego i najślawniejszego angielskiego gramatyka*”³, a układ ćwiczeń z kolei na wzorcu P. M. Nuroka. Na tej podstawie chyba, czerpiąc wzory ze sławnych nauczycieli języka angielskiego, S. W. Piwar z dużą pewnością siebie stwierdził: „*sądzę, iż podręcznik mój, czy go kto będzie używał z pomocą, czy bez pomocy nauczyciela, odda każdemu cenne usługi i pożytek. Powiem więcej nawet, jestem pewny, że każdy, czy to osobnik mniej, czy więcej intelektualnie rozwinięty, nauczyć się zeń musi języka angielskiego i to nauczyć dobrze*” (tamże, s. 2).

Z drugiej zaś strony S. W. Piwar podaje dosyć niekorzystną ocenę chęci i zapału współczesnych mu Polaków do nauki języków obcych.

„*Długoletnia moja praktyka w nauczaniu Polaków języka angielskiego pozwala mi stwierdzić dalej, że stosunkowo bardzo wiele osób posiada początki tego języka, bardzo mało zaś poznaje go gruntownie. Przyczyną tego jest, niestety, znany u Polaków brak wytrwałości i t. zw. słomiany ogień. Rzucamy się do studjowania angielskiego z najlepszymi chęciami, lecz miesiąc, dwa, trzy praktyki wystarczają, by nauki zaniechać, bo systematyczna nauka albo nas nudzi, albo brak nam w końcu czasu na nią. Oczywiście, jeśli mamy uczyć się tylko dla opędzenia nu-*

dów, lub dlatego, że nasz kolega, czy znajoma X lub Y język ten studjuje, lepiej nauki wcale nie zaczynać. Brak czasu jest też bardzo złą wymówką tych niewytrwałych, bo powiedziamę mędrzec, że »porządny człowiek na wszystko, co mu potrzeba, zawsze czas znajdzie«” (tamże, s. 3-4).

Podręcznik S. W. Piwara liczy 388 stron. Został podzielony na dwie części poprzedzone przedmową. Część pierwsza zawiera kilka rozdziałów wstępnych, „lekcyę” I–XXIX oraz strony zawierające odmianę słów posiłkowych *to have* i *to be*, odmianę „prawidłowego” czasownika „*to dress*” oraz kilkustronicową listę trzech form czasowników „nieprawidłowych”.

Część druga podręcznika zawiera „lekcyę” XXX do L, listę najczęściej używanych angielskich idiomatycznych wyrażen i homonimów, a także rozdział *O zmianie znaczenia czasowników, używanych z różnorodnymi przyimkami*. Dalej następuje część zatytułowana *Reading-Matter (dla wprawy w czytaniu i opowiadaniu)*, czyli zbiór krótkich tekstów prozą do czytania. Są także utwory poetyckie w części *Pieces in Verse*. Część literacką podręcznika zamyka *A Short Sketch of English Literature (from Chaucer to Tennyson)*.

W końcowej części książki znajdują się rozmówki w układzie tematycznym, które zajmują dość sporo miejsca, bo aż 48 stron. Podręcznik jest zakończony alfabetycznym spisem synonimów.

■ Podstawy metodyczne podręcznika

Podręcznik S. W. Piwara powstał w okresie ścierania się dwóch silnych prądów w metodyce nauczania języków, metody gramatyczno-tłumaczeniowej, która korzeniami wywodziła się z metody filologicznej stosowanej już we wczesnym średniowieczu, i metody bezpośredniej.

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa została opracowana dla nauczania łaciny i później z pewnymi modyfikacjami przeniesiona do nauczania języków nowożytnych, była stosowana przez wiele stuleci i bywa nawet stosowana obecnie, ale jej

³ Najprawdopodobniej S. W. Piwar miał na myśli angielskiego leksykografa Johna Walkera (1732-1807), autora słowników wymowy wydanych w XVIII w., który, jak twierdził A. C. Gimson (*An Introduction to the Pronunciation of English*), wywarł znaczny wpływ na nauczanie języka angielskiego nie tylko w Anglii, lecz także za granicą, np. w Stanach Zjednoczonych.

zmodyfikowana wersja wywodząca się od niemieckiego pedagoga Johanna Valentina Meidinger'a (1756-1820) była najbardziej rozpowszechniona w drugiej połowie XIX wieku. Szczytowy punkt rozwoju, zdaniem E. A. Ronowicza, metoda ta osiągnęła wraz z pojawieniem się podręczników Karola Plötza (1819-1880), które zdominowały szkolnictwo dziewiętnastowieczne w wielu krajach europejskich i doczekały się przeszło stu wydań do 1925 roku. Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa miała jednak wiele wad i dlatego w końcu XIX, a szczególnie na przełomie XIX i XX wieku, powstał odpowiedni klimat dla zreformowania metodyki języków obcych.

Głównymi reformatorami byli prywatni nauczyciele języków nowożytnych, którzy pragnęli zmienić nauczanie języków na podstawie wyników nowych badań w dziedzinie psychologii i lingwistyki. Popierali oni wprowadzenie nowej metody, zwanej bezpośrednią, opartej na bezpośrednim kontakcie przebywających ze sobą nauczyciela i ucznia, której głównym celem była umiejętność prowadzenia rozmowy. Jednak reforma nauczania języków nie była przedsięwzięciem łatwym. Przez wiele lat toczono zaciekle spory w tej dziedzinie, które trwały aż do wybuchu II wojny światowej. Konsekwencją takiej sytuacji było prowadzenie nauczania języków nowożytnych przez długi czas według obu metod, w zależności od poglądów nauczycieli i autorów podręczników (Komorowska 1999:27-28, Szulc 1997:133-135, Ronowicz 1982:22-58, Jungman 1947:35).

E. A. Ronowicz uznał S. W. Piwara za naśladowcę Karola Plötza, klasyfikując jego podręcznik jako napisany zgodnie z założeniami metody gramatyczno-tłumaczeniowej. W podręcznikach tego typu „*główną częścią każdej jednostki lekcyjnej pozostały reguły gramatyczne, listy słówek i ćwiczenia tłumaczeniowe składające się z oderwanych zdań mających ilustrować nowo poznany przez uczniów materiał*” (Ronowicz 1982:58). Układ podręcznika dokładnie spełnia powyższe założenia i niewiele różni się pod tym względem od pierwszego polskiego podręcznika do nauki angielskiego autorstwa Juliana Antonowicza z 1788 roku, o którym Michał Cieśla napisał:

„Na 155 stronicach formatu kieszonkowego, formatu typowego wówczas dla tego rodzaju wy-

dawnictw, zebrał autor wszystko, co jego zdaniem i wedle ówczesnych wymagań filologicznych i dydaktycznych trzeba było umieścić. Wzorował się przy tym dość niewolniczo na podobnych podręcznikach obcojęzycznych. Układ książki jest tradycyjny. Zawiera ona rozdziały poświęcone fonetyce, morfologii i składni, posiada mały słowniczek polsko-angielski najpospolitszych i najpotrzebniejszych słów, [...] pewien zbiór rozmówek polsko-angielskich i wreszcie wzory listów. Do ćwiczenia w czytaniu miało służyć 5 krótkich i łatwo napisanych bajek Ezopa. Jest to zatem podręcznik mający dać pewne elementy języka przede wszystkim na podstawie prawideł gramatycznych, a więc najważniejsze elementy, które pozwalały przy użyciu słownika rozumieć czytane dzieła. Dodane rozmówki miały ułatwić także porozumienie się z obcokrajowcem w sprawach życia codziennego. Wzory korespondencji miały zaznajomić ze sposobem układania prostych listów, zwłaszcza z nader specyficzną i kłopotliwą angielską intytlacją” (Cieśla 1960:138-139).

Podręcznik S. W. Piwara nie zawiera wprawdzie słownika, ale podobieństwo układu obu podręczników jest łatwo dostrzegalne. Płynię stąd wniosek, że wpisywał się w starą tradycję opartą na tradycyjnej metodyce i nie był zwiastunem zmian, o które tak ostro walczone na przełomie XIX i XX wieku.

▣ Informacje wstępne dotyczące języka angielskiego

Pierwsze wstępne rozdziały książki omawiają alfabet, zawierają ogólne wprowadzenie do wymowy języka angielskiego, szczegółowe wskazówki dotyczące wymowy samogłosek pojedynczych, podwójnych i potrójnych, akcentowania wyrazów oraz najczęściej używane skróty i znaki przestankowe, nazywane przez autora znakami pisarskimi.

Omawiając angielski alfabet autor podaje listę wszystkich liter wraz z ich wymową np. „*Pisze się: A, B, C, D, wymawia się: ej, bi, si, di...*” (Piwar, s. 5). Autor radzi swym uczniom, by nie lekceważyli znajomości abecadła, gdyż bardzo często mogą spotkać się z potrzebą przeliterowania wyrazu, np. przy podawaniu adresu lub nazwiska.

W następnym krótkim rozdziale S. W. Piwar objaśnia „*specjalne znaki wymowy brzmień angiel-*

skich". Autor używa sześciu takich znaków, jako że „dźwięki mowy angielskiej jest bardzo trudno ubrzmić polskim alfabetem”:

- kreska ponad jakąś literą znaczy, że ją trzeba przeciągnąć, wymówić długo, tak mniej więcej jakby przyszło ją wymawiać podwójnie, n.p. *ē* wymawiać należy prawie zupełnie jakby dwa *e* – *ee*,
- znak krótkości \sim umieszczony nad jakąś literą oznacza, że trzeba ją wymówić krótko,
- 3) litera odtłoczona czarnym, grubszym drukiem znaczy, że ją wymówić należy twardo: np. *i* czytana się tak prawie, jak *y*,
- 4) litera odtłoczona drukiem pisanym (kursywą) znaczy, że ją wymówić należy miękko,
- 5) samogłoski *ä* i *ö* należy wymawiać jak niemieckie *ae* i *oe* w krótkim brzmieniu,
- 6) litery umieszczone w nawiasach znaczą, że je trzeba ubrzmić samemu, że język polski nie jest w stanie oddać dokładnie danego brzmienia angielskiego i dlatego wskazuje się na wymowę jakby w połowie, n. p. *u*, coś jak [a] lub [au] albo jak długie [ō] lub coś jak krótkie [oŭ] np. w słowie *but* „u” wymawia się coś jak *bōt* lub *boŭt*” (tamże, s. 6-7).

W rozdziale *O wymowie* autor omawia trudności, w obliczu których stają Polacy uczący się angielskiego. Największą trudność dostrzega przy próbie wymowy głosek syczących. „Trudność ta pochodzi stąd, że w mowie polskiej dla wymowy twardych, szypiących i syczących dźwięków, jak: *sz*, *cz*, *prze*, *rze*, *szcz*, *czeszo* i *t. p.* Polacy język swój przyciskają zawsze więcej do podniebienia, kierując ruchami tegoż pomiędzy podniebieniem a łożyskiem. Anglicy zaś językiem manewrują w ten sposób, że

przy mowie wysuwają go pomiędzy zęby i cofają szybko z powrotem, manipulując nim głównie w taki sposób” (tamże, s. 7-8).

Kilka następnych stron (8-13) S. W. Piwar poświęca na omówienie wymowy spółgłosek, podając zasady ogólne i wyjątki. Na przykład:

„*B* nie wymawia się po *m* i przed *t* w tej samej sylabie: *Lamb* (*lēm*) jagnię; *debt* (*dēt*) dług.

(...) *Ch* wymawia się przeważnie jak polskie *cz*: *Child* (*czajld*) dziecko; *much* (*mā[ō]cz*) dużo, wiele.

Wyjątki: *Ch* jednak wymawia się jak *sz* w słowach pochodzenia francuskiego, jak *machine* (*maszin*) maszyna, *champaign* (*szampēin*) szampan.

Ch jak *k* w słowach greckiego i łacińskiego pochodzenia: *ache* (*ejk*) ból; *echo* (*eko*); *monarch* (*monark*) monarcha.

Ch w początkowej sylabie *arch* przed spółgłoską jak *tsh* – *tsz*: *archduke* (*artszdiuk*) arcyksiążę; a jak *k* przed samogłoską, n.p. *architect* (*arkitekt*) architekt.

Ch nie wymawia się w słowach: *drachm* (*drām*) drachma; *yacht* (*jäöt*) jacht.

(...) *Th* wymawia się następnie miękko pomiędzy samogłoskami i na końcu słowa przed *e* n.p. *father* (*father*) ojciec, *bathe* (*bejth*) kąpać.

Th czyta się jak polskie *t* w słowach oznaczających imiona własne n.p.: *Thames* (*Temiz*) Tamiza, *Thomas* (*Tomas*) Tomasz” (tamże, s. 8-12).

Dużo miejsca w podręczniku zajmuje część poświęcona wymowie samogłosek. Ta część książki w formie tabelki omawia wymowę samogłosek pojedynczych, podwójnych oraz potrójnych. Opis wymowy samogłosek występuje w formie tabeli. Np. (tamże, s. 14):

Samogłoski angielskie	Wymawia się jak:	W jakich wypadkach	Przykłady	Wyjątki
a	ej	długo przed spółgłoskami, po których następuje nieme e, lub kiedy sylaba kończy się literą a oraz w końcówkach <i>ange</i> , <i>aste</i> , <i>ate</i> i <i>athe</i>	<i>fate</i> (<i>fejt</i>) los, doła <i>paper</i> (<i>peiper</i>) papier <i>face</i> (<i>fejs</i>) twarz <i>lady</i> (<i>lejdi</i>) dama <i>change</i> (<i>czejndż</i>) zmiana <i>taste</i> (<i>tejt</i>) smak <i>animate</i> (<i>animejt</i>) ożywiać <i>bathe</i> (<i>bejth</i>) kąpać	<i>have</i> (<i>hāw</i>) mieć <i>are</i> (<i>ar</i>) być, jesteśmy, są <i>any</i> (<i>eni</i>) jakikolwiek <i>many</i> (<i>mani</i>) dużo, wiele

Krótki rozdział autor poświęca akcentowaniu wyrazów. Podaje trzy przydatne do tego zasady. Zgodnie z nimi dwuzgłoskowe wyrazy mają akcent

na pierwszej zgłosce, np. *father*, *mother*, *question*. Są też wyrazy, w których akcentowana jest ostatnia sylaba, „jeśli dwuzgłoskowy wyraz tworzy się przez

dodanie przystawki do wyrazu *jednozgłoskowego*”, np. *return*, *enforce*, lub gdy „*dwuzgłoskowe wyrazy mają w ostatniej głosce dwugłoskę*”, np. *conceal*, *relief*. Wyjątkiem jednak są słowa *certain* i *captain*. Ostatnia sylaba jest także akcentowana, jeśli wyrazy kończą się dwiema spółgłoskami, np. *receit* i *accept*. Według drugiej zasady w trzyczgłoskowych wyrazach jest zazwyczaj akcentowana pierwsza z nich, np. *messenger*, *register*, *influence*. Są też wyrazy trzyczgłoskowe z akcentem na środkowej głosce, jeśli kończą się na *-ator*, np. *translator*, *senator*, lub mają dwugłoskę w środku słowa, albo samogłoskę między dwiema spółgłoskami, np. *endavour*, *domestic*. Wyrazy kilkuzgłoskowe zaś „*zachowują akcentację tych słów, od których pochodzą n.p.: comprehensive, unserviceable*”, lub są akcentowane na trzeciej głosce, jeśli kończą się na *-ion*, *-ious*, *-ity*, np. *recreation*, *reciprocity* (tamże, s. 28).

Dwa ostatnie zagadnienia części wstępnej książki to omówienie najczęściej używanych skrótów „w wymowie i piśmie” oraz „znaków pisarskich”. Autor podaje dość długą listę skrótów obejmujących tytuły przed nazwiskiem (np. *Mr.*, *Mrs.*, *Dr.*), skrócone formy czasowników (*can't*, *didn't*, *hasn't*, *he'll*, *he's*, *it's*) i zaimków osobowych z czasownikami (*she's*, *they'll*, *we'll*), jak i skrócone nazwy stopni uniwersyteckich (*M.A.*, *B.A.*). Nie zabrakło też przydatnych wyrażań, jak np. przymiotniki porządkowe, pisane jako *1-st*, *2-nd*, *3-rd* itd., oraz skrótów *a.m.* i *p.m.* Lista skrótów jest ułożona w postaci zestawienia dwóch kolumn, obok formy skróconej znajduje się pełna forma wyrazu.

Znaki pisarskie to po prostu znaki przestankowe, podane z ich angielskimi nazwami. Znak znany dziś jako *question mark* jest objaśniony jako „*note of interrogation*”, a *exclamation mark* jako „*note of exclamation*” (tamże, s. 29).

■ Materiał gramatyczny

Materiał gramatyczny i leksykalny S. W. Piwar wprowadził w części książki podzielonej na jednostki lekcyjne do opanowania przez uczniów. Poszczególne lekcje są ułożone według następującego schematu: we wstępnej części znajduje się objaśnienie materiału gramatycznego na przykla-

dach, lista słów do przyswojenia z objaśnieniem w języku polskim, w niektórych lekcjach *małe dialogi konwersacyjne*, tłumaczone na język polski. Poszczególne lekcje zamyka część ćwiczeniowa, składająca się z jednego lub dwóch ćwiczeń.

Lekcja I zawiera bardzo optymistyczną informację dla przyszłych uczniów, zachęcającą do rozpoczęcia studiowania gramatyki angielskiej: „*O ile w języku angielskim trudna jest wymowa, o tyle gramatyka jest bardzo łatwa. Reguły gramatyczne, które tu stopniowo przy każdej lekcji podaję, dałyby się ująć wszystkie na kilku stronicach. Nie ma żadnych zmian w sylabach rzeczowników, przymiotników i czasowników w deklinacji, rodzajach lub czasownianiu. Jednym słowem, gramatyki, tego największego stracha przy nauce obcych języków, w angielskim prawie wcale nie ma*” (tamże, s. 30).

Pierwsza seria lekcji (I-XXIX) wprowadza podstawowy materiał gramatyczny: przedimki, zaimki osobowe, dzierżawcze, wskazujące, nieokreślone, pytające, względne, formy liczby mnogiej rzeczowników (regularne i nieregularne), deklinacja rzeczowników – drugi (dopełniacz saksoński i forma z *of*) i trzeci przypadek (z przymiotkiem *to*), liczebniki główne i porządkowe, czasowniki *to be*, *to have*, *shall*, *will*, *make*, czasowniki nieregularne, tryb rozkazujący, tryb warunkowy (autor używa tego terminu dla II okresu warunkowego), czasy teraźniejszy (Simple Present), przeszły niedokonany (Simple Past), dokonany (Present Perfect), zaprzyszły (Past Perfect), przymiotniki i ich stopniowanie, przysłówki *always*, *never*, *seldom*, *often*, *soon*, *still*, *very much*, *very many*, *a great deal*, *a great many*. Omawiana tu pierwsza seria lekcji wprowadza także nazwy miesięcy i kilka najbardziej znanych przysłów angielskich i aforyzmów.

Każda lekcja omawia dwa lub trzy takie zagadnienia gramatyczne w języku polskim, ilustrowane kilkoma przykładami w języku angielskim, których tłumaczenia znajdują się w kolumnie obok. Lekcja XIII na przykład wprowadza czas przeszły niedokonany (Simple Past) czasowników posiłkowych *to have* i *to be*, użycie przymiotków *at* i *in* oraz szereg przysłówków określających czas. Zaczyna się od odmiany czasowników *to be* i *to have* w czasie Simple Past (*I had – was*, *he had – was* itd.) w zdaniach oznajmujących i pytających (*Had I*, *he*, *she* itd., *Was I*, *he*, *she*, *it?* itd.). Następnie autor omawia

zasady użycia tego czasu wraz z podaniem określeń czasowych dla niego typowych (*yesterday, the day before yesterday, last night, last week*). W kolejnej części tej lekcji podaje S. W. Piwar przyimki, które są używane z formą przeszłą czasownika być, at w zwrotach „byłem w Krakowie” *I was at Cracow*, a nie *I was in Cracow* podobnie jak *at the ball, at the concert*. Przyimek *in* zdaniem S. W. Piwara używamy, „mówiąc o wielkich stolicach lub bardzo bliskich miastach” (*in London, in Warsaw*), oraz zawsze w przypadku państw (*in England, in Poland, in France*). *In* używa się również, pisze autor, „kiedy rzecz idzie o wnętrze miejsca, bez stosunku do czynności w tymże miejscu się odbywających” (*in the garden, in the house*). Zdanie *I was in the theatre* oznacza „byłem w teatrze, t.j. byłem w gmachu teatru, bez żadnego wskazania na to, że tam grano, że byłem na przedstawieniu”. Wyjaśnienia powyższe są uzupełnione listą kilkunastu wyrażzeń z przyimkiem *at* z ich polskim odpowiednikiem.

Ostatnim zagadnieniem lekcji XIII jest pozycja w zdaniu przysłówków określających czas (*yesterday, last night*), objaśnia więc autor, że stawiane są na początku lub na końcu zdania. Sporą część jednostki lekcyjnej zajmuje słowniczek objaśniający słowa i zwroty użyte w tejże lekcji, znaczenie każdego słowa lub zwrotu jest objaśnione w języku polskim. Podana jest także wymowa za pomocą transkrypcji. Końcowa część jednostki lekcyjnej to ćwiczenia, pierwsze zawiera zdania w języku angielskim (oznajmujące, pytania i przeczenia) do tłumaczenia na język polski, drugie zaś kilkadziesiąt zdań w języku polskim do tłumaczenia na język angielski. W ćwiczeniu pierwszym znajdujemy na przykład:

„*I was at your house yesterday. Were you at their house? I had no time. Had they any good horses? I had the pleasure to see your cousin Mary's sister. We had the honour to dine with the king's brother. My brother had a long conversation with the bookseller's nephew*”.

„Mój brat miał dobrego nauczyciela. My mieliśmy dużo koni i psów. Czy on miał siostrę? Nie. (No he had not). Miałam przyjemność widzieć siostrę księdza. Miałem bardzo zajmującą rozmowę z siostrą tego pana”.

Lekcja XIII kończy się anegdotką o francuskim i szwajcarskim oficerze.

„*A French officer said to a Swiss colonel: "How is it that your countrymen always fight for money, while we mostly fight for honour? "The Swiss shrugged his shoulders and replied: "I suppose it is because people are apt to fight for what they need most" (tamże, s. 80-84).*

Część druga podręcznika (lekcje XXX–L) przedstawia takie zagadnienia gramatyczne, jak koniugacja omawiająca, strona bierna, czasowniki zamkowne, tryb bezokoliczny, imiesłowy złożone, czasowniki posiłkowe, tryb łączący, przysłówki, ich szyk i stopniowanie, spójniki oraz stosowanie zamkowna *thou* w drugiej osobie liczby pojedynczej.

Trzeba przyznać, że niektóre z tych terminów gramatycznych brzmią obco dla dzisiejszego ucznia, a nawet nauczyciela języka angielskiego. Przykładem takim jest koniugacja omawiająca wprowadzona w lekcji XXX. Autor definiuje ją w sposób następujący: „*W angielskim języku istnieje pewna forma koniugacji, którą nazywamy omawiającą. Koniugacja ta formuje się za pomocą słowa posiłkowego to be, w połączeniu z imiesłowem czasu teraźniejszego czasownika odmienianego*”.

„*Imiesłów czasu teraźniejszego formuje się przez dodanie do trybu bezokolicznikowego końcówki -ing, np. having, being, loving, doing*” (tamże, s. 153).

Przykłady koniugacji omawiającej w trybie bezokolicznym to: *to be writing* – pisać (być piszącym), w czasie teraźniejszym: *I am writing* – piszę, jestem piszący, *he is writing* – on pisze (jest piszący), *she is writing* – ona pisze (jest pisząca), w czasie przeszłym niedokonanym: *I was writing* – pisałem, pisałam, w przeszłym dokonanym: *I have been writing* – napisałem, w zaprzeczonym: *I had been writing* – napisałem był itd., w przyszłym I: *I shall be writing* – ja będę pisał itd., w przyszłym II dokonanym: *I shall have been writing* – ja napiszę itd. Koniugacja ta występuje też w trybie warunkowym I: *I should be writing* – powinienem pisać, w trybie warunkowym II: *I should have been writing* – powinienem napisać. Koniugacja omawiająca, jak pisał S. W. Piwar, „służy do wyrażania długotrwałości danej czynności”, np. *He is always writing* – on zawsze pisze, *I was writing my exercise, when he entered* – ja pisałem swe ćwiczenie, kiedy on wszedł, *We have been writing letters all day* – pisaliśmy listy cały dzień.

Autor zastrzega, że koniugacji tej nie używa się przy czasownikach wyrażających „przywiązanie lub szacunek”, np. *I love you, I respect you*, nie można zaś powiedzieć: *I am loving you* lub *I am respecting you*.

Słowa posiłkowe także nie odmieniają się według tej koniugacji z wyjątkiem czasownika *do*, np. *What are you doing?* Ciekawą uwagą opatrzył S. W. Piwar znaczenie form *I am going, I am coming* – wyrażają one czynność nie tylko zaczęta i dalej trwająca, lecz także zamiar, np. *Whither are you going (where are you going to) – dokąd idziesz?, What are you going to do? – co zamýślasz robić?* (tamże, s. 154-155).

Czasowniki zaimkowe to kolejny termin gramatyczny nieznanymi dotychczas uczącym się języka angielskiego. Do nich zalicza autor czasowniki koniugowane za pośrednictwem zaimków zwrotnych: *I myself, he himself, she herself* itd. Jako przykład został podany czasownik ubierać się – *to dress one's self*⁴ (tamże, s. 166) i jego odmiana przez osoby: *I dress myself, he dresses himself, she dresses herself* itd. Podaje też autor listę innych czasowników zaimkowych tworzonych przez dodanie w bezokoliczniku *one's self*: *to undress one's self, to sacrifice one's self, to warm one's self* itd.

W ostatniej 50. lekcji S. W. Piwar omawia stosowanie nieużywanego już wówczas w mowie zaimka *thou* w drugiej osobie liczby pojedynczej. Autor podaje, że „zaimek *thou* ty, *thee* ciebie, *thy* (*thine*) twój używa się w angielskim języku tylko w Piśmie św. W modlitwach do Boga i w poezji, np.: *Thy will be done, bądź wola Twoja! Poland, with all thy faults, I love thee still. O Lord, I pray Thee!*” (tamże, s. 285). Informacja ta jest uzupełniona wzorami odmiany zaimka *thou* w czasie teraźniejszym (Simple Present), *Thou likest, expectest* i przeszłym niedokonanym (Simple Past) *Thou likedst, expectedst*. Jest też informacja o nieregularnych formach tego zaimka w drugiej osobie.

Jak duże znaczenie przywiązywał autor do znajomości gramatyki, świadczy objętość części

omawiającej tę część materiału. Lekcje prezentujące gramatykę zawierają około 2/3 objętości całego podręcznika.

■ Materiał leksykalny w podręczniku

Materiał leksykalny wprowadzony w podręczniku obejmuje dość szeroki zasób słów. Podręcznik był przeznaczony dla osób początkujących, które zaczynają się dopiero uczyć, jednak ambicją autora było, jak wspomniałem wyżej, dobre opanowanie języka. Analizując nawet pobieżnie jednostki leksykalne wprowadzone w podręczniku, można łatwo dostrzec, że autor wykracza poza 2500 słów uznanych w języku angielskim za najczęściej używane i podstawowe, np. te oznaczone w słowniku Macmillana⁵ czerwonym drukiem i trzema gwiazdkami.

W części lekcyjnej przeważają słowa o najwyższej częstotliwości użycia, chociaż można znaleźć wiele rzadziej używanych oznaczonych czarnym drukiem w słowniku Macmillana, np. *caress* (pieścić), *governess* (nauczycielka, guwernantka), *providence* (opatrność), *vice* (wada, występki), *blunder* (błąd), *amiable* (miły, przyjemny), *avail oneself* (korzystać z czegoś), *diligent* (pilny), *strew* (rozsypać), *hew* (ciosać), *trifle* (ośmieszać, naigrawać się), *buffoon* (błazen, bufon), *endeavour* (starać się), *hoist* (windować, wywieszać), *accost* (zagadnąć), *candidly* (szczerze, otwarcie). Spotykamy także archaizmy, słowa dziś już niewystępujące w powszechnym użyciu, jak *coachman* (woźnica), *turnkey* (klucznik w więzieniu), *nowise* (w żaden sposób), *ought* (cokolwiek, co bądź, o ile).

W częściach podręcznika prezentujących zagadnienia gramatyczne, idiomy angielskie i teksty przeznaczone do samodzielnego czytania, liczba słów o niższej częstotliwości występowania wzrasta. Pojawiają się słowa nieużywane w codziennych rozmowach, jak *compassion* (współczucie), *dissemble* (ukrywać, udawać), *stallion* (ogier), *sow*

⁴ Pisownia oryginalna.

⁵ *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (2002), Macmillan Education; słownik oznacza czerwonym drukiem najczęściej używane słowa, trzema gwiazdkami są oznaczone te należące do 2500 najpowszechniejszych i podstawowych w języku angielskim, np. *easy, go, have, house*, dwoma gwiazdkami bardzo powszechne słowa (*very common*), np. *behave, frighten, intelligence, occasional*, a jedną gwiazdką dość powszechnie używane (*fairly common*), np. *boil, cruelty, farming, metric*.

(samica dzika), mare (klacz), doe (łania), stag (jeleń), abbot (opat), erratum (błąd drukarski), oats (owies), tongs (obcęgi), bellows (miech), shears (nożyce większe), rite (obrzęd), avalanche (lawina), incursions (najazd).

Część rozmówkowa zawiera w większości wyrazy o największej częstotliwości występowania, można znaleźć tam wyrażenia nieużywane już w dzisiejszej rzeczywistości, np. darn (cerować), flouncers (falbany), bodice (stanik), hair-pins (szpilki do włosów), curling tongs (żelazka do włosów), circular note (czek), bootjack (stołeczek do butów), ker-seymere (kaszmir), sealing-wax (lak), hart (jeleń).

W podręczniku można także znaleźć (choć są to w zasadzie pojedyncze przypadki) słownictwo używane dziś tylko w formalnych rejestrach języka: *habitation* (mieszkanie), *environs* (okolice), *hitherto* (dotychczas).

Dość znaczącą rolę we wprowadzaniu nowego materiału leksykalnego odgrywają wyjaśnienia synonimów zawarte w podręcznikach. Siedemnaście podrozdziałów pt. *Synonimy* pojawia się w drugiej części lekcyjnej podręcznika. Autor wyjaśnia w nich odcienie znaczeniowe dwóch, trzech, a nawet więcej słów użytych w lekcjach. Wyjaśnienia są w języku angielskim lub polskim. Na przykład:

Custom – habit, zwyczaj, obyczaj

When the majority of people do the same thing usually and frequently, it becomes a custom; thus we have national customs. What individuals do frequently becomes a habit; a person may be of industrious or indolent habits (tamże, s. 165).

Fine, piękny, okazały, symetryczny, kształtny (głównie co do zewnętrznej strony; lecz także: *fine weather*).

Beautiful, piękny, cudowny (wyższy stopień i o znaczących rzeczach).

Handsome, piękny, okazały; przywoity, hojny.

Fair, piękny, powabny, czarujący, miły; jasny, czysty (pogoda, niebo, cera); *jasnowłosy; rzetelnie i tanio* (w handlu).

Pretty, ładny, miły, ozdobny, zgrabny (o dziewczętach, dzieciach i małych przedmiotach).

Nice, przyjemny, miły, luby.

Lovely, (sweet), powabny, miły.

Handsome is who handsome does. I will be fair with you (otwarcie i uczciwie). *He seems to be in a fair* (tamże, s. 279-280).

■ Część tekstowa podręcznika

Część podręcznika poświęcona doskonaleniu sprawności czytania jest objętościowo niewielka w porównaniu z częścią gramatyczną. Zajmuje mniej niż 40 stron i jest podzielona na trzy części: *Reading-Matter* (dla wprawy w czytaniu i opowiadaniu), *Pieces in Verse*, *A short Sketch of English Literature*. Czytanka z *Reading Matter* to przydługawe i zapewne mało interesujące teksty o tematyce historycznej, prezentujące dorobek cywilizacyjnej Wielkiej Brytanii, np. *The Ancient Britons*, *The Druids*, *Julius Caesar's Invasions*, *Boadicea – a British Heroine*. Niemniej pisane są dość prostym językiem i nie powinny sprawiać uczącym się problemów, np. tekst o druidach:

“The Druids were the leaders of the people, who feared them so much, that they never engaged in any undertaking either of peace or war without first seeking their advice. If any one had the misfortune to offend them, he was doomed to a life of misery. He was not allowed to be present at the great sacri-

387

The Druids.

The Britons had no knowledge of the true God, but worshipped many gods. Their priests were called Druids (from a word meaning an oak), the chief one being named the arch-Druid. Besides the Druids, there was a lower order of priests called bards, whose duty it was to compose songs, and sing them to the harp, in praise of their heroes and great men; whence poets, even now, are sometimes called bards.

The Druids were the leaders of the people, who feared them so much, that they never engaged in any undertaking either of peace or war without first seeking their advice. If any one had the misfortune to offend them, he was doomed to a life of misery. He was not allowed to be present at the great sacrifices, or at the sacred rite of cutting the mistletoe.¹ His friends were forbidden to speak to him, or to have any dealings with him. He was condemned to wander forth alone, stung by all his fellows. Like Ishmael of old, „his hand was against every man, and every man's hand was against him”.

Besides being the guides, the Druids were also the teachers of the people. They alone possessed any learning at that time. They are said to have had a considerable knowledge of the stars, as well as several other branches of study. So great was the respect in which they were held, that the chief men among the Britons were eager to have their sons brought up under their care. Their pupils frequently stayed with them till they grew up to be young men, and were carefully instructed by them. They were not permitted to write anything, however; everything was committed to memory, so that their learning might remain a secret.

It was the duty of the Druids, also, to offer up the sacrifices to the gods. When war, or famine, or plague threatened the land, it was the cruel custom to offer up human beings. This was very dreadful, but

¹ Mistletoe, pasożyt rosnący na drzewie, znany w języku polskim pod nazwą jemiolo.

fices, or at the sacred rite of cutting the mistletoe¹. His friends were forbidden to speak to him, or to have any dealings with him. He was condemned to wander forth alone, shunned by all his fellows. Like Ishamel of old, „his hand was against every man, and every man’s hand was against him”.

¹) Mistletoe, pasożyt rosnący na dębie, znany w języku polskim pod nazwą jemiolo² (tamże, s. 307).

Do samodzielnego czytania jest także przeznaczona część zawierająca utwory poetyckie (*Pieces in Verse*). Jest tam zaledwie osiem utworów poetyckich A. Tennysona (*We are free, In Memeoriam*), R. Burns’a (*My Heart’s in the Highlands*), C. E. Norton (*We have been friends together*), G. Byrona (*Child Herald, The shipwreck*), W. Shakespeare’a (*Macbeth Act II. Scene I*).

Ta część podręcznika jest zakończona krótkim zarysem historii literatury angielskiej (*A Short Sketch of English Literature From Chaucer to Tennyson*). Rozdział zawiera krótkie biografie najślawniejszych pisarzy wraz z listą najważniejszych utworów z uwzględnieniem tła historycznego okresu ich twórczości.

Dialogi do nauki konwersacji (*Conversation – Rozmówki*)

Rozmówki stanowią końcową część podręcznika i są podzielone pod względem tematycznym na krótkie segmenty. W dwóch kolumnach są umieszczone zwroty w języku angielskim i ich odpowiedniki w języku polskim. Tematyka rozmówek koncentruje się wokół codziennych spraw potencjalnych uczących się języka angielskiego w tamtym czasie, takich jak pozdrowienia, grzeczności, dyskusje na temat języków obcych, rozmowy na pocztę, w banku, hotelu, sklepie, u krawca i krawcowej, toalety damskiej, pytania o zdrowie, wiek, godzinę, drogę, ulubione gry i sporty itd.

Tematyka i zwroty używane wówczas mogą dla dzisiejszych czytelników wydawać się śmieszne, np. pozdrowienia:

Jak pan spędziłeś noc?/How have you passed the night?, Czy spałeś pan dobrze?/Have you slept well?, Nie bardzo dobrze/Not very well, Co jest tego przyczyną?/What is the reason?, Czy jesteś Pan chory?/Are you ill?, Czy Pan niezdrów?/Are you indisposed?, Nie, dzię-

ki Bogu; tylko grzmot przerwał mi sen/No thank God; but the thunder disturbed my sleep, Ja nie słyszałem go/I did not hear it, Pan śpisz bardzo twardo zatem/You sleep very soundly, then, Tak szczególnie w pierwszym śnie/Yes especially in my first sleep, Jestem pewny, że bardzo mało ludzi mogło spać/I am sure very few people can have slept (tamże, s. 339).

347	
<p>to light a fire in the sitting-room. Answer paid.</p> <p>Needlework.</p> <p>I want a needle. What are you going to sew? I am going to mend my dress. This needle is too large.</p> <p>Here is another. Give me some thread, some silk, some cotton, some worsted. What colour do you want? I want some red. It is too deep. It is too light. Have you finished your apron? I have had something else to do. I have been hemming my handkerchief. Then I had my gloves to sew. After that I darned my muslin apron.</p> <p>With a Lady’s Dressmaker. Lady’s Attire.</p> <p>I want to have a dress made. Have you got the new fashions?</p>	<p>obiad na cztery osoby, zapalił w saloniku. Odpowiedź opłacona.</p> <p>Szycie.</p> <p>Potrzeba mi igły. Co masz zamiar szyc? Będę naprawiać swoje suknie. Ta igła jest za wielka (za gruba). Oto jest inna. Proszę mi dać nici, jedwabiu, bawełny i włóczki. Jaki kolor życzyś sobie? Chcę czerwonego. Jest za ciemny. Jest za jasny. Czy skończyłaś swój fartuszek? Miałam co innego do roboty. Obrebiałam chusteczkę. Potem miałam szyc rękawiczki. Potem zacerowałam swój muslinowy fartuszek.</p> <p>Z krawczynią. Suknie kobiece.</p> <p>Chcę dać sobie zrobić suknię. Czy ma pani nowe żurnale?</p>

Równie zabawnie brzmią dialogi u „krawczyni”:

Chcę dać sobie zrobić suknię?/I want to have a dress made, Mogę zrobić tak jak Pani sobie życzy/I can make it as you please, Bardzo dobrze. Czem ją pani przybierze (ubierze?)/Very well. How will you trim it?, Jabyłm radziła Pani obszyć stanik szeroką koronką, a falbany wąską koronką/I should propose to trim the bodice with broad lace, and the flounces with narrow lace, Czy życzy pani sobie taki stanik „w szpic” jak ten wzór?/Could you like the bodice as pointed as in this pattern?, Pozwoli mi Pan zatem wziąć miarę?/Will you then allow me to take your measure?, Chciałabym w każdym razie mieć ją na czwartek lub piątek/I should at any rate like to have it by next Thursday or Friday, Bardzo dobrze, Pani; będzie się starać zrobić ją/Very well, madam; I shall endeavour

to do it, Jeśli mię Pani zadowolni, w przyszłości będę jej stałym gościem./If you give me satisfaction, you shall in future have my custom, Zrobię wszystko, co będę mogła, aby zasłużyć na to/I shall do all in my power to deserve it, Musi Pani podać umiarkowane ceny/You must also be moderate in your charges, Jaka będzie cena w przybliżeniu?/What will be the probable cost?, Aby zrobić pięknie, nie mogę wziąć mniej niż 50 koron./To make it handsome I cannot charge less than 50 crowns, To zależy głównie od sposobu zrobienia./That depends entirely upon the style in which it is made (tamże, s. 347-349).

Część rozmówkowa jest zakończona kilkoma wzorami listów, również w dwóch wersjach polskiej i angielskiej, na przykład:

„P.G. do P.M.

Ponieważ jest bardzo pięknie dzisiaj, oczekuję Pana po obiedzie. Pójdziemy na przechadzkę do parku, a potem pójdziemy na herbatę do Kensington Garden, gdzie zabawimy do wieczora. Proszę nie zapomnieć przyjść zaraz po obiedzie.

Mr. G. to Mr. M.

As it is very fine to-day, I expect you after dinner. We will take a walk in the park, and afterwards go and take tea in Kensington Gardens, where we will amuse ourselves till the evening. Do not forget to come as soon as you have dined” (tamże, s. 386).

■ Język polski w podręczniku S. W. Piwara

Podręcznik S. W. Piwara jest napisany w języku polskim. Po polsku jest część wstępna (kilka rozdziałów), wyjaśnienia zjawisk gramatycznych we wszystkich Lekcjach, a wiele ćwiczeń w książce polega na tłumaczeniu z języka polskiego na angielski. Język polski jest obecny także w części rozmówkowej, jak już wspominałem dialogi są napisane w dwóch językach. Współczesny czytelnik łatwo dostrzeże, że nie jest to dzisiejsza forma polszczyzny, wiele form nie jest już stosowanych. Niemniej nawet współczesny czytelnik nie oprze się wrażeniu, że wiele zdań w ćwiczeniach i dialogach brzmi bardzo nienaturalnie. Przyczyną tego są niestety błędy językowe popełnione przez autora w zakresie przede wszystkim szyku wyrazów w zdaniu, a także odpowiedników polskich wyrazów, które nie zawsze odzwierciedlają

znaczenie wyrazów angielskich. Niedoskonałości te najłatwiej dostrzec, zestawiając zdania angielskie z ich polskimi odpowiednikami.

- (1) I wish you good day./**Życzę panu dnia dobrego.** (s. 339)
- (2) French is spoken everywhere./**Po francusku mówią wszędzie.** (s. 341)
- (3) I understand it a little, if it is not spoken too fast./**Ja rozumiem trochę, jeśli nie jest mówione za prędko.** (s. 342)
- (4) Do you find any difficulty in translating?/**Czy znajdujesz jaką trudność w tłumaczeniu?** (s. 342)
- (5) I want to have a dress made./**Chcę sobie dać zrobić suknię.** (s. 347)
- (6) I shall do all in my power to deserve it./**Zrobię wszystko co będę mogła, aby zasłużyć na to.** (s. 348)
- (7) It threatens to rain./**Grozi deszczem.** (s. 354)
- (8) What sort of fish are there?/**Jakie gatunki ryb są tam?** (s. 359)
- (9) You will find a lane on your left hand./**Napotkasz Pan uliczkę po lewej ręce.** (s. 360)
- (10) I did not expect to meet you here./**Nie spodziewałem się spotkać cię tutaj.** (s. 369)
- (11) The tailor is here, sir; do you want to speak to him?/**Krawiec jest tutaj; czy życzy pan sobie mówić z nim?** (s. 373)
- (12) I have not been so agitated, and I slept a little./**Nie byłem tak niespokojny i spałem cokolwiek.** (s. 379)
- (13) This house is to be sold./**Ten dom się sprzedaje.**
- (14) This house is to be let./**Ten dom się wynajmuje.** (s. 163)
- (15) I cannot speak much English./**Nie mogę wiele mówić po angielsku.** (s. 341)

Polacy życzą sobie dobrego dnia, a nie dnia dobrego (1), podobnie Polak powiedziałby *Jakie gatunki ryb tam występują* lub *jakie tam występują gatunki ryb*, w zależności, czy kładziemy nacisk na ryby, czy na miejsce występowania (8). Tak samo jest ze zdaniem (6), ma błędny szyk, mówi się *Zrobię wszystko, co trzeba (co muszę zrobić, co tylko mogę zrobić, co powinienem zrobić), aby na to zasłużyć*. Błędną formę (*rozumieć trochę*) zawiera także zdanie (3), zdanie (5) *dać sobie zrobić suknię*, (12) *spać cokolwiek*, zdanie (13) i (14) *dom się sprzedaje, dom się wynajmuje*,

zdanie (15) *wiele mówić po angielsku*. Te zdania zawierają formy, które nigdy nie były poprawne w języku polskim. Łatwo więc dostrzec, że autor zmienił (świadomie lub nieświadomie) szyk zdań w języku polskim na nienaturalny, który jest kalką szyku angielskiego. Na pewno łatwiej jest tłumaczyć z polskiego na angielski systemem słowo za słowo, gdzie wystarczy zastąpić polskie słowo angielskim odpowiednikiem, nie martwiąc się o szyk zdania. Jest to jednak zły system, nie wyrabia u uczących się świadomości, że szyk zdania w obu językach jest odmienny. Co więcej, można tu dostrzec podporządkowanie formułowania myśli w języku polskim wzorom zdania w języku angielskim.

■ Treści kulturowe w podręczniku

Ogólnie mówiąc, książka promuje kulturę języka docelowego, czyli języka angielskiego, choć można dostrzec także elementy kultury ogólnoeuropejskiej. Do takich wniosków prowadzi analiza dwóch poziomów występowania ładunku kulturowego. Elementy eksplicytnie to łatwo dostrzegalne teksty i komentarze prezentujące kulturę danego kraju, implicytnie to często niewidoczne przy pobieżnej analizie sposoby postrzegania rzeczywistości przez rodzimych użytkowników języka, a także związane z tym typowe dla danego języka struktury (Koniewicz 1997).

Analizując podręcznik, dostrzegamy dominację elementów kultury angielskiej, szczególnie w części zawierającej teksty do samodzielnego czytania. Teksty dotyczą wyłącznie historii Anglii; podobnie jest z utworami poetyckimi, reprezentują one wyłącznie literaturę angielską, są dziełami najślawniejszych angielskich poetów. Elementy kultury angielskiej są widoczne również w lekcjach. Imiona i nazwiska postaci występujących w lekcjach są angielskie: John, Charles, William, Luiza, Mr. Smith, Mr. Brown, Mr. Stanley, często w tekstach pojawia się nazwa Londyn, rymowanka w lekcji XIV dotyczy Szekspira (s. 122), w krótkim tekście *The Barrel of Brandy* (s. 132) występuje dwóch Irlandczyków, w ćwiczeniach po lekcji XXIX jest mowa o Lordzie Byronie, Szekspirze, Miltonie, królu Jakubie II (s. 143). Inne ćwiczenia wspo-

minają Sir Waltera Scotta (tamże, s. 163), są także krótkie tekściki o pochodzeniu tytułu *Prince of Wales* (s. 173), o konstytucji brytyjskiej – *The British Constitution* (s. 183), o angielskim obiedzie – *Dinner* (s. 204), lekcja XLII kończy się tekstem o Londynie i fragmentem poezji Wordswortha (tamże, s. 226-229). Jest też krótkie omówienie historii Imperium brytyjskiego – *The British Empire* (s. 234-235), opis części Londynu – *The West End* (s. 248-249), a także tekst prezentujący sławnego Brytyjczyka Sir Waltera Raleigh (s. 283).

W podręczniku można znaleźć wzmianki dotyczące innych krajów europejskich. W ćwiczeniach po lekcji X są wymieniane Prusy, Włochy, Francja, król Prus, cesarze Niemiec i Austrii (s. 72-73), w lekcji XI zdania mówią o Dunaju, Berlinie (s. 78), w lekcji XIII jest mowa o Paryżu, Francji, Niemczech (s. 80), w lekcji XIII są wspomniane Kolonia, Ryga, Moskwa, St. Petersburg, Lipsk i Wenecja (s. 83). W ćwiczeniach w lekcji XIV jest mowa o Kolonii, Prusach i Wiedniu (s. 96), w lekcji XXXI jest anegdota o generale Zietenie i królu Prus Fryderyku Wielkim (s. 161), kilka stron dalej w lekcji XXXII jest wspomniany król Franciszek II, w części końcowej lekcji XXXVII znajduje się tekst o cesarzu Józefie II (s. 188), wspomniany jest także Wiedeń i Bruksela (s. 244, 266).

Są też wzmianki odnoszące się do Polski, lekcja XIII zawiera nazwy polskich miast w wersji angielskiej, Cracow, Posen, oraz w wersji oryginalnej Radom (s. 81). W lekcji XXXIX jedno ze zdań mówi o wyjeździe do Lwowa (s. 202), a w lekcji XLIV jest wspomniana Wisła (s. 241). Jeszcze kilka razy są wspomniane polskie miasta, w przykładach lub ćwiczeniach, jednak ładunek kulturowy dotyczący Polski jest najmniejszy w porównaniu z innymi, mimo iż podręcznik został opracowany dla uczniów polskich.

Analiza strony językowej zdecydowanie daje przewagę kulturze angielskiej. Większość postaci nosi anglosaskie imiona, autor wprowadził zasady używania tytułów występujących przed nazwiskiem: *Sir, Madam, Lady, Mr, Mrs, Miss*. Są także typowo angielskie pozdrowienia *good morning, good evening* (s. 39), w wyjaśnieniach gramatycznych znajdujemy rozróżnienie użycia *many* i *much*, które odpowiadają tylko jednemu odpowiednikowi polskiemu (dużo) i mogą sprawić pewne

trudności polskiemu uczniowi (s. 40). Podobnie zaimki wskazujące (*this, these, that, those*) wiążą się z innym postrzeganiem rzeczywistości przez Anglosasów, również sprawiające trudności Polakom (s. 43), sposób tworzenia pytań przy pomocy operatora (s. 49) oraz rozróżnienie określników *some* i *any* (s. 57), a także wiele innych zjawisk gramatycznych oczywistych dla rodzimych użytkowników języka angielskiego, wynikających z ich sposobu postrzegania rzeczywistości.

■ Podsumowanie

Nawet pobieżne spojrzenie na podręcznik wystarczy, by przekonać się, że różni się on znacznie od podręczników wydawanych współcześnie. Brązowo-szara okładka, czarny druk na przeciętnej jakości papierze bez żadnych ilustracji, niestosowany dziś krój czcionki, ortografia w polskim i angielskim według starych zasad wyraźnie wskazują na wiek podręcznika. Różnica między książką S. W. Piwara a dzisiejszymi kolorowymi podręcznikami, drukowanymi na błyszczącym papierze wysokiej jakości, z dodatkowymi książkami dla nauczyciela, ćwiczeniówkami, słowniczkami płytami itd. jest ogromna i dzisiejszym uczniom naprawdę trudno jest uwierzyć, że cały wiek temu uczący się angielskiego musieli zadowolić się tego typu podręcznikami.

Również jego układ jest typowy dla tradycji gramatyczno-tłumaczeniowej. Dużo w nim obszernych wyjaśnień gramatycznych, także w języku polskim, i ćwiczeń opartych na tłumaczeniu z języka ojczystego na angielski, a brak tak dzisiaj powszechnych ćwiczeń aktywizujących ucznia do samodzielnych wypowiedzi w języku obcym. Teksty do czytania w końcowej części książki poruszają niezbyt interesującą, szczególnie młodego ucznia, tematykę, są pełne nowych słów, niewprowadzonych wcześniej w części lekcyjnej.

Dla dzisiejszych uczniów podręcznik może się jawić jako mało interesujący i pełen wad, jednak kiedyś spełniał doskonale swoją rolę i był długo w użyciu. Jego wydania wznawiano w latach 30. w kraju i w Londynie w 1945 roku. Tzw. wydanie nowe podręcznika ukazało się w Krakowie w 1936 roku, nakładem księgarni Stefana Kamińskiego, a wydrukowano je w krakowskiej

drukarni Powściągliwość i Praca. Pozornie, książka w opracowaniu dr. Wojciecha Gottlieba niewiele różni się od wydania oryginalnego. Szata graficzna podręcznika jest podobna do pierwowzoru. Lata 30. XX wieku to jeszcze okres, w którym królowały czarno-białe podręczniki bez ilustracji, drukowane na szarawym papierze nie najlepszej jakości. Podręcznik został jednak w pewien sposób odświeżony przez W. Gottlieba, różni się od oryginału bardziej przejrzystym układem graficznym i ortografią. Zmianie uległ również układ materiału w podręczniku. Lekcje zostały przereorganizowane, dodano listy występujących w nich słówek, a także podano ich wymowę. Pojawiły się nowe teksty do czytania o bardziej współczesnej treści. Poważnej redukcji uległa część rozmówkowa, wiele dialogów nie pasowało już do rzeczywistości końca lat 30. XX wieku. Podobnie z listami, których wzory znajdowały się na końcu książki pierwszego wydania. W nowej wersji listy pojawiają się w lekcjach, a na końcu jest tylko poradnik adresowania, tytułowania adresata listu, a także tzw. formułki końcowe listu. Na samym końcu podręcznika dodano sekcję *Niektóre zwroty do listów kupieckich*, co dziś można by uznać za próbę wprowadzania *Business English*. Kolejne wydanie podręcznika S. W. Piwara ukazało się w Londynie w 1945 roku nakładem wydawnictwa Brown.

Tak mało atrakcyjny z dzisiejszego punktu widzenia podręcznik, nienowoczesny nawet jak na początek XX wieku (zakorzeniony w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej), był używany w Polsce i przez Polaków za granicą przez pół wieku. Na pewno miała na to wpływ mała popularność języka angielskiego w Polsce aż do lat po II wojnie światowej. Jak podaje Jan Rusiecki, w 1930 roku języka angielskiego uczyło się w polskich szkołach średnich ok. 5000 uczniów, w porównaniu do 106 500 uczących się niemieckiego i 76 900 uczących się francuskiego. W roku 1934 było jeszcze mniej uczących się angielskiego, bo tylko 2900, również mniej uczniów uczęszczało na francuski – 53 000, ale wzrosła liczba uczących się niemieckiego do 108 800 (Rusiecki 1994). Rynek podręczników do języka angielskiego nie był dla S. W. Piwara konkurencyjny, wiele pozycji wówczas w Polsce dostępnych było pochodzenia

zagranicznego, bez objaśnień po polsku. Dlatego też podręcznik przetrwał aż tak długo na rynku księgarskim, pomagając kilku pokoleniom Polaków w opanowaniu języka angielskiego.

Bibliografia

- Cieśla M. (1960). *Julian Antonowicz, autor pierwszego polskiego podręcznika języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole” 3/1960, s. 138-139.
- Komorowska, H. (1999). *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: EDE-Poland.
- Jungman F. (1947). *Metody nauczania języków obcych*, „Nowa Szkoła” 5-6/1947.
- Koniewicz D. M. (1997). *Aspects of Cultural Relativity in EFL Handbooks*, w: B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.), *New Trends in Language Studies*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Linguistica” 36/1997, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 305-370.

- Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (2002), Macmillan Education.
- Piwar S. W., *Praktyczna metoda języka angielskiego*, Lwów, Warszawa, Nowy Jork, brak roku wyd.
- Piwar S. W. (1936), *Praktyczna metoda języka angielskiego*, wydanie nowe, oprac. dr W. Gottlieb, Kraków: Księgarnia Stefana Kamińskiego.
- Połoński B. (2006), *Bernard Połoński, księgarz lwowski. Dzienniki i pamiętniki i listy z lat 1880-1943*, oprac. i wstęp M. Konopka, Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Ronowicz E. A. (1982), *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP.
- Rusiecki J. (1994), *The Teaching of English in Postwar Poland: The First 35 Years (1945-1980)*, „The Polish Teacher Trainer”, 1, February.
- Szulc A. (1997), *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

(sierpień 2008)

info

Wskazówki dla autorów

Ze względu na pojawiające się głosy autorów postanowiliśmy przedstawić zasady edytorskie, według których chcielibyśmy, by były przygotowywane teksty zgłaszane do druku w czasopiśmie *Języki Obce w Szkole*. Prosimy o uwzględnianie poniższych wskazówek.

Informacje ogólne

Zgłaszany do druku tekst prosimy przysłać do redakcji w wersji elektronicznej jako załącznik do e-maila na adres jows@codn.edu.pl lub pocztą na dyskietce lub CD wraz z wydrukiem, zaopatrzoną w adres korespondencyjny, adres e-mail i ewentualnie numer telefonu.

W lewy górny róg pierwszej strony prosimy umieścić nazwisko autora w pierwszym wierszu i nazwę miejscowości w drugim, a przy nazwisku autora prosimy zrobić przypis i zamieścić w nim informacje o swoim tytule naukowym, stanowisku i miejscu pracy.

Tekst prosimy złożyć czcionką 12-punktową, z interlinią 1,5 wiersza i marginesami 2,5 cm.

Nie narzucamy objętości artykułów, ale zwracamy uwagę, że najlepiej czyta się teksty do 15 stron (ok. 27 000 znaków), natomiast recenzje liczące 6-7 stron (10 800-12 600 znaków).

Bibliografia

Adres bibliograficzny zawiera w kolejności:

- nazwisko i inicjał imienia autora (jeśli autorów jest kilku nazwiska rozdziela się przecinkami)
- rok wydania (w nawiasie)
- tytuł i podtytuł (po przecinku, kursywą)
- inicjał imienia i nazwisko redaktora naukowego (pracy zbiorowej)
- tytuł i podtytuł pracy zbiorowej (w cudzysłowach, bez kursywy)
- numer wydania
- numer tomu
- miejsce wydania
- nazwa wydawnictwa (po dwukropku)
- numery stron.

Na przykład:

Chomsky N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass.: MIT Press.

Canale M., Swain M. (1980), *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, „Applied Linguistics” 1/1.

Carroll J. B. (1986), *The psychology of language testing*, w: A. Davies (red.), „Language testing symposium: a psycholinguistic approach”, London: OUP.

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003), Warszawa: CODN.

Przypisy

Przypisy bibliograficzne prosimy umieścić w tekście w nawiasie z podaniem nazwiska autora, roku wydania i numeru strony, np. (Chomsky 1965:64), natomiast uzupełnienia, komentarze, adresy stron internetowych w przypisach dolnych. W przypisach prosimy używać jednolitych skrótów: zob., por., ibidem.

WYNIKI KONKURSU 2008

Szanowni Państwo

Z przyjemnością informujemy, że Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i redakcja czasopisma „Języki Obce w Szkole” przyznały Paniom:

- Małgorzacie Tomczyk-Jadach z Bukowicy (godło 2xM) I nagrodę w wysokości 1600 zł,
- Sylwii Krause (godło koniczynka) z Radlina III nagrodę w wysokości 1200 zł,

oraz trzy równorzędne wyróżnienia w wysokości 800 zł dla Pań:

- dr Krystyny Czubały z Chełma (godło Seerose),
- Marioli Oleszkiewicz i Moniki Turczyn ze Świdnika (godło stokrotka, tulipan),
- Anny Witkowskiej z Warszawy (godło AHOJ),

za prace przesłane na nasz *Konkurs 2008*:

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

Nagrodzone i wyróżnione prace zostaną wydrukowane w zeszytach czasopisma w 2009 r.

Gratulujemy nagrodzonym i wyróżnionym osobom i dziękujemy wszystkim, którzy wzięli udział w naszym Konkursie.

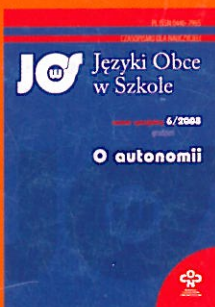
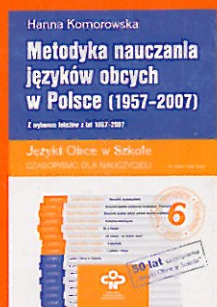
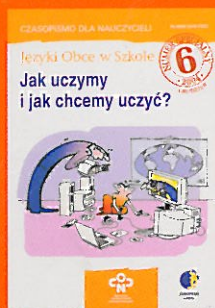
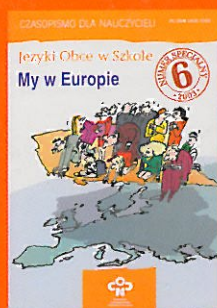
✧ Konkurs 2009 ✧

**Uczmy dobrze, a przy okazji skutecznie
przygotowujemy do egzaminów.**

Szczegółowe omówienie tematu konkursu podamy w numerze 2/2009.

Numery specjalne czasopisma

Języki Obce w Szkole



www.codn.edu.pl