

PL ISSN 0446-7965

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI



Języki Obce w Szkole

nr 1/2010

luty/marzec

ORE OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

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

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

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

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

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

Numery 2010 1 ☐

Numery 2009 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

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

Numery specjalne:

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

Prenumerata 2010

Numery 2 ÷ 3 do 20 maja 2010 r. 24 zł ☐

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

Imię..... Nazwisko

Instytucja

Ulica

Kod pocztowy Miejscowość

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego)

NIP

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

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

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

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

Spis treści

Od Redakcji	3
--------------------------	---

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

Anna Jaroszevska – Rozwój szkolnictwa elementarnego oraz nauczanie dzieci języków obcych w perspektywie historycznej	5
Justyna Krawczyk – Między teorią a teorią – dywergencyjność procesu akwizycji języka obcego	34
Aleksandra Aniela Szymańska – Problemy, z jakimi zmagają się początkujący nauczyciele języków obcych	41

MIĘDZY TEORIA I PRAKTYKA

Bożena Miastkowska – Użycie języka ojczystego na lekcji języka obcego: sukces czy porażka?	46
Paweł D. Madej – Sprawność słuchania w kontekście akademickim. Teoria i praktyka	51
Agnieszka Pawłowska – Rozwijanie kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego	58
Sebastian Dusza – Projektowanie meritum komunikacji interkulturowej w procesie glottodydaktycznym na przykładzie specyfiki i pułapek historyki obrazkowej/ <i>Bildgeschichte</i>	66

PROGRAMY, EGZAMINY, RAPORTY, INFORMACJE

Małgorzata Pomorska – Zadania stojące przed edukacją oraz glottodydaktyką w wielojęzycznej i wielokulturowej Europie	81
Anna Seretny, Ewa Lipińska – Wpływ certyfikacji na standaryzację nauczania języka polskiego w kraju i za granicą	88
Anna Grabowska – Powołanie niezależnego zespołu ekspertów ds. kształcenia językowego odpowiedzi na rozwój polityki wielojęzyczności w Europie i Polsce	97

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

Andrzej Wierus – Obrazek jest dobry na wszystko	100
Łukasz Czuryłło – Wyszperane... wyszukane... Rolls-Royce	102
Ilona Stępień – Krzyżówka w nauczaniu języków obcych	103
Małgorzata Oberg – Inteligencje wielorakie w nauce języka obcego	106
Małgorzata Tomczyk-Jadach – Dziecko z mutyzmem wybiórczym na lekcjach języka obcego	111

PRZEDSZKOLE, SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

Isabella Witkowska – Rymowanki i zabawy wielkanocne	115
Małgorzata Bernat – Bracia Grimm w internecie	119
Katarzyna Wizgacz – <i>What do you know about Great Britain/USA?</i> – pomysł na konkurs kulturowy z języka angielskiego w szkole podstawowej	120
Renata Sigrisť – Angielska historia, czyli interdyscyplinarne nauczanie języka obcego	123
Krystyna Michalska – Po egzaminie gimnazjalnym	128

SZKOŁA PONADGIMNAZJALNA, SZKOŁA WYŻSZA

Anna Paplińska – Ogólnopolskie projekty międzyszkolne szansą dla języków obcych	134
Marzena Pieńkowska – Popisowe frazy, czyli przysłówia i cytaty na lekcji języka obcego	139
Dariusz Langhoff – Style retoryczne: definicja	147
Wioletta Mikołajczyk – Praca z tekstem literackim na lekcji języka niemieckiego na przykładzie książki „Die Ilse ist weg”	152

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

Dorota Dziuba – <i>Air pollution</i>	156
Paweł Scheffler – Ucz się na błędach. Część I	158
Anna Zeler – <i>Arma virumque cano</i>	173

SPRAWOZDANIA

Joanna Kociola – Projekt Comenius sposobem na rutynę i podnoszenie motywacji uczniów	176
Beata Kouhan – Międzynarodowa szkolna współpraca partnerska	178
Łukasz Czuryłło – Na krawędzi czterech języków	180

RECENZJE

Iwona Janowska – „Lubię polski!”. Podręcznik, jakiego jeszcze nie było!	182
Małgorzata Bień-Lietz – „Witaj Polsko!”	184
Paulina Balandyk – „Вот и мы”. Podręcznik do nauki języka rosyjskiego dla szkół ponadgimnazjalnych	187
Renata Czaplikowska – „Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht. Aktivitäten für die Sekundarstufe und den Erwachsenenunterricht”	189
Ewa Maciejewska-Stępień – „Dissertation writing in practice: Turning ideas into text”	191



OŚRODEK **Ośrodek Rozwoju Edukacji**

ROZWOJU **ZESPÓŁ REDAKCYJNY:** Maria Gorzelak – redaktor naczelna i redaktor działu
EDUKACJI języka angielskiego, Konrad Leszczyński – redaktor działu języków francuskiego,
hiszpańskiego i włoskiego, dr Grażyna Czetwertyńska – redaktor działu języka

łacińskiego i polskiego jako obcego, Barbara Kujawa – redaktor działu języka niemieckiego, Wojciech Sosnowski – redaktor działu języka rosyjskiego

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

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

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

© Redakcja „Języków Obcych w Szkole” – Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010

Projekt okładki – Maja Chmura, wykonanie: Barbara Jechalska

Reklamy i notki – Barbara Jechalska

Skład: Stämpfli Polska Sp. z o.o.

Druk i oprawa: Agencja Reklamowo-Wydawnicza Arkadiusz Grzegorzczak

Nakład 1500

Od Redakcji

Szanowni Państwo,

Wygląda na to, że rok 2010 w polskim szkolnictwie będzie spokojny. Wszystkie podstawowe zmiany zostały już wprowadzone. Część dzieci sześciolletnich rozpoczęło naukę w klasie pierwszej, w tym naukę języka obcego. Rodzice tych, które pozostały w przedszkolach, mają jeszcze możliwość podjęcia decyzji, czy w tym roku pójdą do szkoły jako 6- czy 7-latki. Pierwszy egzamin z języka obcego w ostatniej klasie gimnazjum mamy już za sobą. Do językowych zmagani na egzaminie maturalnym przyzwyczaili się już wszyscy uczniowie i ich rodzice. Obowiązuje nowa podstawa programowa, według której pracują nauczyciele. Na chwilę wyciszyły się dyskusje nad reformami oświatowymi (choć sprawą gorącą jest jeszcze obowiązkowa matura z matematyki i wyższy poziom lektoratów na wyższych uczelniach). Wreszcie mamy czas na refleksję i spokojną, wyważoną pracę.

Uczeń potrzebuje poczucia bezpieczeństwa, wyeliminowania stresu, poszanowania jego sfery emocjonalnej oraz miłej atmosfery w szkole i na lekcjach. Potrzebuje spokoju do nauki, ale również potrzebuje zachęty. Paradoksalnie – tego samego potrzebują nauczyciele, a skoro szkoła ma być partnerska, to również taki powinien być podział obowiązków. Zaczynamy ten numer od bardzo obszernego artykułu dr Anny Jaroszewskiej, w którym opisany jest rozwój szkolnictwa elementarnego oraz nauczanie dzieci języków obcych na przestrzeni wieków. Trudno jest go przeczytać w całości – raczej powinno się do niego kilkakrotnie wracać, by dostrzec i zastanowić się nad problemami, z jakimi zmagali się pedagodzy w dawnych i całkiem niedawnych czasach. Wnioski narzucają się same. Będą one również dotyczyły tego, że nie jesteśmy tacy odkrywcy. Sprawdzone metody nauczania istnieją od wieków i może zamiast wypracowywać je samemu, warto jest odwoływać się do literatury i do badań, które już kiedyś prowadzono, a które wciąż są aktualne? Może nie będzie się wtedy tracić tak dużo czasu na odkrywanie tego, co już dawno zostało odkryte, i zostanie nam go więcej na indywidualną pracę z uczniem? Bo chyba na tym powinniśmy się teraz skoncentrować.

Dzieci, młodzież i dorośli – nie tylko w Polsce, ale na całym świecie – stali się trudnymi uczniami. Są tacy, którzy mają kłopoty z czytaniem, pisanem i podstawowymi działaniami arytmetycznymi i tacy, którzy zaskakują swoją wiedzą, erudycją i umiejętnościami, które zdobywają niemal w przelocie. I są tacy pośrodku – w czymś dobrzy, w czymś słabi. Są również tacy, którym się wydaje, że ze wszystkim sobie poradzą i tacy, których wszystko przerasta. Z takimi bardzo różnymi uczniami pracuje nauczyciel, który również, gdy sam się doksztadca, może mieć te same problemy, jakie mają jego uczniowie. Nie jest łatwo być uczniem, ale i nie jest łatwo być jego nauczycielem.

Zgubiliśmy w tym pędzącym świecie szacunek dla innych osób i wiarę w autorytety. Kwestionujemy wiedzę innych, weryfikujemy ją w internecie w nie zawsze wiarygodnych źródłach, udowadniamy sobie nawzajem brak racji, sprzeczamy się, rywalizujemy zamiast współpracować. Jako rodzice wozimy dzieci z zajęć na zajęcia, ale nie uczymy ich autentycznego rozumienia świata, w którym często umyka satysfakcja i zadowolenie z osiągniętych przez nie drobnych sukcesów. Co więcej, jako nauczyciele możemy tych sukcesów nawet nie dostrzegać.

Warto przeczytać w tym numerze artykuł Aleksandry Anieli Szymańskiej o problemach, z jakimi zmagają się początkujący nauczyciele języków obcych i odnieść te problemy do siebie. Warto też skoncentrować się na idei refleksyjnej praktyki – zbierać doświadczenia, poszukiwać nowych rozwiązań, modyfikować swoje działania i bezustannie zastanawiać się, czy są odpowiednie nie tylko dla danej grupy uczniów, ale i dla każdego ucznia z osobna. W tym chcemy Państwu pomagać, drukując bardzo różne teksty i licząc, że w kolejnych naszych numerach każdy z czytelników znajdzie coś dla siebie.

Pracujemy w tym samym zespole redakcyjnym, do którego tylko dokooptowywany jest współredaktor numeru specjalnego. W zeszłym roku była to dr Marzena Żylińska, w tym roku jest Elżbie-

ta Świerczyńska. To z jej inicjatywy numer specjalny będzie poświęcony **CLILowi – content and language integrated learning – zintegrowanemu kształceniu językowo-przedmiotowemu**, które wydaje się być przyszłością nauczania języków obcych. Z kolei nasz coroczny konkurs poświęcamy wyzwaniu uczniowskiej i nauczycielskiej kreatywności. Jego temat to **Innowacyjność uczenia się i nauczania języków obcych – szanse i bariery**. Rok 2009 był ogłoszony przez Komisję Europejską rokiem kreatywności i innowacji. Podjęto w związku z tym wiele inicjatyw, zorganizowano na ten temat wiele konkursów. My chcemy zebrać samą śmietankę. Programy nauczania mają sprzyjać samodzielności myślenia, dostrzegania i rozwiązywania problemów, gromadzenia przydatnej wiedzy, wspierania rozwoju osobistego, emocjonalnego i duchowego uczniów, wpływać na kształtowanie postaw i systemów wartości – czyli stwarzać fundamenty do innowacyjnych działań. Trudno jest funkcjonować we współczesnym świecie nie będąc innowacyjnym. Jakie mamy szanse jako nauczyciele języka pomóc w tym naszym uczniom, co nam w tym przeszkadza a co ułatwia – odpowiedziom na te pytania poświęcamy nasz konkurs.

Nasza praca nie jest w tym roku łatwa. Nowa instytucja – Ośrodek Rozwoju Edukacji – została utworzona w bardzo krótkim czasie – za jego szybkim powołaniem nie nadążają decyzje organizacyjne. Jak nigdy dotąd w tym roku mamy duże opóźnienia – nr 1 ukazuje się jako numer luty/marzec, nr 2 będzie kwietniowo-majowym, nr 3 czerwcowo-lipcowym. Jeszcze nie wiemy, jak będą się ukazywać numery 4, 5 i 6. Wiemy tylko, że w tym roku – jak w latach poprzednich – ukaże się sześć numerów czasopisma. Wiemy również, że los czasopisma jest w Państwa rękach. Prosimy o wykupowanie naszej prenumeraty, byśmy mogli się nadal ukazywać, prosimy też o nadsyłanie artykułów – o tym wszystkim, co Państwu sprawia radość i zadowolenie w nauczaniu, co jest przyczyną rozterek, co może się przydać innym i co rozszerzy wiedzę oraz umiejętności innych nauczycieli. Zapraszamy Państwa do zaistnienia na naszych łamach. Przypominamy też, że drukujemy każdy artykuł, który zyska u nas pozytywne recenzje

Szanowni Państwo, w roku 2010 życzymy nie tylko Wam satysfakcji z pracy, życzymy również sobie, byśmy mogli uczestniczyć w Państwa sukcesach.

Maria Gorzelak i Zespół Redakcyjny

Podstawy glottodydaktyki

Anna Jaroszevska¹
Warszawa



Rozwój szkolnictwa elementarnego oraz nauczanie dzieci języków obcych w perspektywie historycznej²



Uwagi wstępne

Niniejsze rozważania trzeba zacząć od stwierdzenia, że na podstawie analizy literatury poświęconej historycznym uwarunkowaniom i rozwojowi nauczania dzieci języków obcych, przeprowadzonej w kontekście minionych stuleci, nie jest w pełni możliwe dookreślenie wieku, w jakim dziecko rozpoczynało naukę języka obcego. Ma to związek m.in. z niejednorodnym interpretowaniem pojęcia dziecko, któremu w poszczególnych regionach geograficznych i w różnym czasie przypisywano nie tylko inny przedział wiekowy, lecz często także różny zakres praw i obowiązków. Nie bez znaczenia jest też zaniechana współcześnie, a egzystująca na gruncie dawniejszych badań, tendencja do uznawania słów *uczeń* i *dziecko* za synonimy. Za problematyczny trzeba też uznać brak rozróżnienia w dawnej literaturze przedmiotu kategorii *młodsze* i *starsze dziecko* lub też pomijanie w poszczególnych rozprawach naukowych informacji dotyczących wieku uczniów. Trudność ta jest ponadto w dużym stopniu wynikiem niejednorodności, a także ograniczeń ówczesnie obowiązujących systemów edukacyjnych, których upowszechnienie i dynamiczny rozwój, zwłaszcza w zakresie kształcenia dzieci w młodszym wieku szkolnym³, nastąpiły stosunkowo niedawno (Kubanek-Ger-

mann 2001:17-19). Stąd też w niniejszym tekście, choć ma on na celu ukazanie historycznych aspektów kształcenia językowego dzieci, często poruszam kwestie dotyczące procesu kształcenia młodzieży a nawet uczniów dorosłych. Jest to jednak zabieg w pełni świadomy, bowiem inaczej analiza rozwoju nauczania języków obcych dzieci bez uwzględnienia historii szkolnictwa w ogóle mogłaby zostać znacząco zubożona. Wynika to m.in. z tego, że przez długi okres nauczanie dzieci, zwłaszcza to o charakterze instytucjonalnym, jeśli w ogóle występowało, to było traktowane jako najmniej wartościowe ogniwo systemu edukacji. Wszelkie zaś próby jego upowszechniania, reorganizacji, reform itp., przynajmniej do czasu rozkwitu psychologii rozwojowej dziecka (zob. Vasta, Haith, Miller 2004), odbywały się na podstawie wiedzy i doświadczenia zgromadzonego w wyniku badań naukowych oraz rzeczywistej pracy nauczycielskiej z uczniami starszymi. Dlatego też omawiam w tym tekście aż pięć – w moim przekonaniu tylko z pozoru różnych – wątków tematycznych. Ukazanie historii szkolnictwa, historii dominacji poszczególnych języków, historii ogólnych koncepcji pedagogicznych oraz historii ogólnych metod nauczania języków obcych pozwala bowiem na prześledzenie rozwoju nauczania dzieci języków obcych. Trudność przedsięwzięcia wynika przede wszystkim

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

² Pierwodruk niniejszego tekstu to cykl artykułów z 2004 r. *Ku nauczaniu języków obcych w kształceniu początkowym....* Cenne merytorycznie uwagi, jakie napłynęły do mnie na jego temat, skłoniły mnie do przeformułowania poszczególnych fragmentów tekstu, uzupełnienia go o nowe informacje, jak również wprowadzenia innej jego organizacji.

³ Dla wyjaśnienia warto dodać, że termin *młodszy wiek szkolny* w rozumieniu współczesnej nauki jest synonimem takich terminów, jak *wiek wczesnoszkolny* lub *późne dzieciństwo*. Odnosi się on do okresu rozwojowego przypadającego na lata między siódmym a dziesiątym rokiem życia dziecka (Stefańska-Klar 2005:130-n.).

z rozpiętości czasookresu (od starożytności do współczesności), w którym dynamika tego procesu była bardzo zróżnicowana. Tym bardziej, że wieloletnie badania archeologiczne prowadzone na obszarze takich starożytnych mocarstw, jak: Sumeria, Egipt i Rzym, rozszerzyły zakres współczesnej wiedzy na temat początków nauczania języków obcych. Na ich podstawie, jak również na podstawie zachowanych zapisów historycznych, można przypuszczać, że zorganizowane nauczanie języków obcych jest wynikiem kilku tysięcy lat poszukiwań, badań i doświadczeń w zakresie dydaktyki i metodyki nauczania (Ivić 1975:11, Ronowicz 1982:9-10). Na jego współczesny obraz miały wpływ nie tylko kolejne ekspansje militarne i gospodarcze światowych mocarstw, których konsekwencją był m.in. wzrost liczby obszarów o charakterze wielo- i międzykulturowym. Szczególną rolę w tym procesie odegrał przede wszystkim rozwój technologiczny i związane z nim stopniowe obniżanie bariery czasu i odległości w kontekście przemieszczania się ludzi. Jednak najbardziej istotna w tym przypadku wydaje się być zmiana, jaka przez stulecia dokonała się w odniesieniu do systemów wartości, którymi kierowały bądź kierują się poszczególne społeczeństwa/państwa. Pomimo skrajnych wyjątków, po odejściu od autokratycznych systemów władzy, funkcjonują one bowiem według zasad humanitaryzmu i demokracji. Z tym też jest bezpośrednio związane stopniowe upowszechnianie systemów oświaty oraz znaczący zwrot w kierunku procesu kształcenia dzieci. Nie bez znaczenia są przy tym głębokie reformy w zakresie praw i obowiązków dziecka, które ostatecznie określiły jego nową rolę w strukturze społecznej. Zakres zmian, jakie w perspektywie historycznej nastąpiły na tym obszarze badawczym, determinuje zatem konieczność omówienia historii nauczania dzieci języków obcych w znacząco szerszym kontekście.

Wychowanie w starożytnej Europie

Współczesne teorie dydaktyczne kształtowały się przez wiele stuleci. W świetle dostępnej literatury historycznej za najstarszych w Europie

teoretyków wychowania i nauczania uznaje się sofistów greckich. Pierwszą teorię nauczania nawiązującą do psychologii oraz logiki stworzył w IV w. p.n.e. Arystoteles, i to właśnie on jest powszechnie uznawany za ojca dydaktyki (Nawroczyński 1957:16, Bartnicka, Szybiak 2001:37-39). Warto podkreślić, że jest on również twórcą podstaw klasycznej gramatyki europejskiej (Ivić 1975:10-13). Uniwersalny charakter szkoły greckiej, a przede wszystkim dorobek kulturowy tego narodu ukształtowały poglądy wielu myślicieli działających w początkach nowej ery. Grekom więc przypisuje się szczególną rolę w formowaniu całej nauki klasycznej, nie tylko starożytnej, lecz także średniowiecznej i z czasów późniejszych. Niemniej, nawet tak wielcy myśliciele, jak Platon (ok. 427-347 r. p.n.e.) oraz wspomniany już Arystoteles (384-322 r. p.n.e.), choć dostrzegali korzyści wpływające z kształcenia dzieci, to jednocześnie w szczególnych ich zdaniem okolicznościach opowiadali się za praktykami i metodyką nauczania współcześnie nieakceptowanymi (Vasta, Haith, Miller 2004:25).

Ateński versus spartański model wychowania

W klasycznej szkole greckiej długo uznawano kary cielesne oraz zasadę współzawodnictwa za skuteczne środki dydaktyczne wzbudzające i podtrzymujące motywację ucznia do nauki. Proces nauczania polegał zaś na wykorzystaniu metod pamięciowych. Do dwóch najbardziej rozpowszechnionych w starożytności modeli kształcenia można zaliczyć model ateński oraz spartański. Warto przy tym zwrócić uwagę na istotne różnice, jakie między nimi występowały.

Specyficzne warunki polityczno-ekonomiczne oraz społeczne Aten ukształtowały szkołę, w której początkowy autorytaryzm nauczycieli/opiekunów był stopniowo zastępowany przez system w coraz większym stopniu demokratyczny. Z jednej strony miał on zapewnić swobodę działania, samodzielność i podmiotowość ucznia, z drugiej zaś hołdował idei harmonijnego i wszechstronnego rozwoju. W nauczaniu koncentrowano się na kształtowaniu sprawności muzycznych oraz fizycznych. Program szkoły ateńskiej obejmował

więc wykształcenie chłopca u gramatysty, lutnisty oraz pedotryby. Do siódmego roku życia dziecko pozostawało jednak pod opieką matki. Z chwilą ukończenia siedmiu lat rozpoczynało naukę poza domem, najczęściej pod kierunkiem wszechstronnie wykształconego niewolnika, którego wówczas nazywano pedagogiem (z języka greckiego: *pa-idagogós* – prowadzący chłopca). Należy podkreślić, że systemem nauczania w tym okresie objęte były jedynie dzieci ludzi wolnych i zamożnych.

Zupełnie inny charakter miało wychowanie w Sparcie. To starożytne miasto-państwo ze względu na swój specyficzny ustrój społeczny oraz militarny charakter koncentrowało się przede wszystkim na wykształceniu kasty wyborowych (silnych, zdyscyplinowanych, oddanych ojczyźnie) żołnierzy. Spartańskich chłopców poddawano więc od siódmego do trzydziestego roku życia rygorystycznym ćwiczeniom fizycznym i wojskowym. System nauczania charakteryzowała dyscyplina, przymus oraz jednostronność. Od uczniów/wychowanków wymagano bezwzględności posłuszeństwa oraz wyjątkowej wytrzymałości psychofizycznej. W systemie tym umniejszano znaczenie rozwoju intelektualnego. W odróżnieniu od Aten, gdzie system kształcenia miał służyć wszechstronnemu i harmonijnemu rozwojowi indywidualności dziecka, wychowanie spartańskie miało charakter ściśle ukierunkowany. Wychowanie umysłowe ograniczano zatem do nauczania czytania, podstaw pisania i elementarnych rachunków (Wołoszyn 1964:40-43).

● Szkolnictwo w okresie hellenistycznym a system wychowania w starożytnym Rzymie

Na skutek militarnej, ale i społeczno-kulturowej działalności Aleksandra III Macedońskiego (356-323 r. p.n.e.), zwłaszcza w tzw. okresie hellenistycznym (336-302 r. p.n.e.), w szkole greckiej

oraz w innych systemach szkolnych czerpiących wzorce głównie ze szkoły ateńskiej zaczęły następować przemiany⁴. Obok szkół prywatnych pojawiły się szkoły publiczne. Początkowo były one utrzymywane z dochodów gminnych, jednak wraz z rozwojem szkolnictwa budżety państwowe przejmowały również udział w ich utrzymaniu. W tym okresie znacznie wyraźniejszy stał się także podział na szkołę elementarną, średnią i wyższą. W najbardziej powszechnej szkole elementarnej kształtowano umiejętności czytania, pisania oraz rachowania. W szkole średniej, którą uczniowie rozpoczynali w wieku dwunastu lat, umiejętności te były utrwalane. Na tym etapie do programu nauczania włączano także zagadnienia z zakresu historii, etyki, filozofii i nauk przyrodniczych. Szczególne znaczenie przypisywano nauczaniu gramatyki greckiej, literatury oraz retoryki. Wprowadzano podstawy arytmetyki, geometrii, geografii, astronomii i muzyki. W szkołach okresu hellenistycznego w coraz większym stopniu zaczęto tym samym stosować zasadę encyklopedyzmu nauczania. Mniejszą wagę przykładano też do rozwoju fizycznego ucznia, a w programach szkolnych odchodzono od nauczania przedmiotów typowo zawodowych, utylitarnych, przygotowujących do dorosłego życia (Wołoszyn 2003:91-93). Pomimo to właśnie w okresie hellenistycznym nastąpiło umocnienie zrębów systemu edukacji typowo instytucjonalnej. Udoskonalono organizację nauczania zbiorowego w klasie. Do użytku wprowadzono podręczniki szkolne. Większy też nacisk położono na wykorzystanie innych pomocy dydaktycznych, zaczęły być również rozbudowywane biblioteki szkolne. Nastąpił rozwój technik kształcenia językowego oraz literackiego, co było w pewnym stopniu konieczne. Greka była bowiem dla większości mieszkańców rozległego imperium Aleksandra Macedońskiego językiem obcym. Jednak dominacja kultury greckiej i przede wszystkim zachwyty nad nią przedstawicieli świa-

⁴ Zupełnie inny charakter miały szkoły żydowskie, które dla dorosłych zaczęły być tworzone przez Izraelitów już w VI wieku p.n.e. Rozwój szkół typowo elementarnych (dla dzieci 6–15-letnich) jest datowany na II wiek p.n.e. Zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku tylko mężczyźni (chłopcy) byli objęci systemem nauczania. W kręgach kultury judaistycznej obawiano się bowiem w tym czasie wykształconych kobiet. Szkoły te stały w opozycji do pierwszych szkół greckich oraz tych z okresu hellenistycznego. Były to szkoły narodowo-religijne, w których koncentrowano się na nauczaniu historii, tradycji i przede wszystkim religii narodu żydowskiego (Bartnicka, Szybiak 2001:52-53).

ta polityki i nauki umożliwiły temu językowi uzyskanie w szkołach statusu języka wykładowego (Bartnicka, Szybiak 2001:39-41).

Dynamiczny rozwój kultury greckiej nie pozostał też bez wpływu na system wychowania w starożytnym Rzymie (Wołoszyn 2003:94). W tym jednak przypadku trzeba wyróżnić dwa modele wychowawcze: rodzinny oraz szkolny. Nawet w okresie hellenistycznym w wielu rejonach mocarstwa pozostawały one często w opozycji do siebie. Wiązało się to z silnie zakorzenionymi wśród Rzymian tradycjami rodzinnymi. Długo bowiem główny ciężar wychowania dziecka i jego przygotowania do dorosłego życia spoczywał na barkach rodziców. O ile wychowaniem dziewczynek zajmowały się przede wszystkim matki, nierzadko dobrze wykształcone, to pieczę nad rozwojem chłopców sprawował ojciec. Nauczanie zaś miało charakter naśladowczy. Rodzice stanowili zatem wzór dla dzieci, które towarzyszyły im w codziennych czynnościach. Obcując z nimi, słuchając, obserwując i w końcu podejmując praktykę, dzieci z czasem nabywały kolejnych kompetencji niezbędnych do życia w rodzinie oraz w rozbudowanym systemie państwowym. Edukacja domowa kończyła się zazwyczaj w wieku szesnastu lat.

Już w IV w. p.n.e. w miastach rzymskich zaczęły funkcjonować łacińskie szkoły elementarne, w których uczono zarówno chłopców, jak i dziewczynki podstaw czytania, pisania i rachunków. Stosowano w nich metody nauczania zbliżone do tych, jakie praktykowano w szkołach greckich. Wraz z rozwojem systemu szkolnictwa i wyłonieniem wyższych szczebli nauczania, łacińskie szkoły stawały się coraz bardziej dostępne dla dzieci z niższych klas społecznych. W III w. p.n.e. pod wpływem szeroko rozumianych przemian politycznych, a tym samym i społeczno-kulturowych, w Rzymie zaczęły powstawać greckie szkoły elementarne, stanowiące konkurencję dla szkół łacińskich. Od około 146 r. p.n.e. (koniec wojen punickich z Kartaginą) szkolnictwo rzymskie zaczęło przejmować hellenistyczną organizację szkolną. Podobieństwa można też zaobserwować w programach nauczania, choć w programach szkół rzymskich poświęcano więcej miejsca przed-

miotom praktycznym, rozszerzając w ten sposób ustanowiony i przez stulecia rozpowszechniany przez Greków kanon siedmiu sztuk wyzwolonych. W szkołach średnich oraz wyższych zaczęto więc nauczać także medycyny, architektury, psychologii, prawa, sztuki wojkowej, ekonomii, geografii, filozofii społecznej i etyki. Niemniej, w dalszym ciągu to rodzina a nie szkoła wiodła prymat w wychowaniu dziecka.

Gdy Rzymianie dokonywali kolejnych podbojów militarnych, kultura hellenistyczna (grecka) podbijała rzymskie domostwa. Stawała się ceniona i pożądana zwłaszcza wśród polityków i oficerów legionów rzymskich, którzy przebywając we wschodnich prowincjach imperium byli z nią stale konfrontowani. Tym samym w sferach wyższych wzrosło zainteresowanie nauką języka i literatury greckiej już od najmłodszych lat (Bartnicka, Szybiak 2001:45-47). Nauczanie małych dzieci języka greckiego w starożytnym Rzymie odbywało się metodą naturalną i przebiegało równoległe do nauki języka ojczystego. Przez ciągły kontakt z językiem obcym, pomijając jednak reguły gramatyczne, wpajano dziecku podstawową wiedzę językową, na gruncie której możliwe było podjęcie dalszej nauki. Ważną rolę odgrywali w tym przypadku opiekunka lub opiekun dziecka (często Greczynka lub Grek o statusie niewolnika). Szczególną uwagę zwracano na poprawność językową oraz wychowanie domowego nauczyciela, gdyż te właśnie cechy były jednymi z pierwszych naśladowanych przez dziecko wzorów, a przez to przypisywano im podstawowe znaczenie dla dalszego rozwoju dziecka (Żołądź-Strzelczyk 2002:195). Kolejnym etapem było poddanie dziecka wpływowi nauki formalnej, mającej na celu usystematyzowanie zdobytej wcześniej wiedzy o strukturach i regułach gramatycznych. Ta odbywała się na podstawie literatury greckiej, w późniejszym okresie także łacińskiej, i polegała na ćwiczeniach pamięciowych. Rozpoczynała się w szkole elementarnej i była kontynuowana w szkole gramatycznej (odpowiednik szkoły średniej) oraz w szkole retorycznej (odpowiednik szkoły wyższej) (Wołoszyn 1964:50-n., Ronowicz 1982:10). W kształceniu kładziono nacisk na rozwijanie

sprawności pamięciowych. Dlatego też tak dużą wagę przywiązywano m.in. do nauczania gramatykalnego i retorycznego. Niemniej jednak umiejętność zapamiętywania była kształtowana już we wczesnym dzieciństwie. Niejaki Pseudo-Plutarch w rozprawie „O wychowaniu dzieci” (prawdopodobnie z przełomu III i II wieku p.n.e.) pisał (za Wołoszyn 1995:85):

„Głównie pamięć dzieci ćwiczyć trzeba i wzmocnić przyzwyczajaniem, bo ona jest wiedzy skarbnicą, a w mitologii uczyniono Mnemozynę matką Muz, aby wskazać na to, że zgodnie z przyrodzeniem nic się tak nie przyczynia do kształcenia umysłu i do utrwalenia nauki jak pamięć...”

Nowatorskie i w pewnym stopniu korespondujące z założeniami współczesnej metodyki nauczania dzieci wydają się być poglądy Marka Fabiusza Kwintyliana (ok. 35 r. – ok. 96 r. n.e.). Kwintilian, rzymski retor i pedagog wymowy, w I w. n.e. stworzył w Rzymie rozbudowany system dydaktyczny, który zapoczątkował proces stopniowego kształtowania pedagogiki lat późniejszych. Jako jeden z pierwszych filozofów podnosił on problem upowszechnienia nauczania. Poświęcał również w swoich pracach wiele uwagi kształceniu dzieci. W traktacie „Jak należy podawać dziecku elementarne początki nauki?” pisał (za Wołoszyn 1995:110):

„Oczywiście zbyt dobrze znam możliwości dziecka w każdym wieku, żebym uważał, iż należy od razu ostro nastawiać dzieci i wymagać od nich trudu. Bo tego właśnie trzeba się będzie w pierwszym rzędzie wystrzegać, aby nie znienawidził nauki ten, kto jej jeszcze nie umie kochać, i aby przed goryczą, której raz zakosztuje, nie odczuwał lęku jeszcze wtedy nawet, gdy wyjdzie już z lat dziecinnych. Tak zatem ta nauka we wczesnych latach powinna być zabawą. Trzeba dziecko zachęcić do niej i prośbą, i pochwałą, a przy tym sprawić mu tę radość, że zawsze umiało...”

Należy jednak podkreślić, że pomimo wysokiego rozwiniętego systemu szkolnictwa zarówno w starożytnej Grecji, jak i w Rzymie, co więcej, pomimo pojawienia się poglądów zwracających się w kierunku upodmiotowienia procesu nauczania, u podstaw szkoły antycznej leżał przymus i kara cielesna.

Upadek kultury antycznej a stan szkolnictwa w okresie średniowiecza

Niewątpliwie kryzys, a następnie rozpad Cesarstwa Rzymskiego (476 r. n.e.) przyczynił się do rozwoju religii i kultury chrześcijańskiej. Zwycięskie, jak się wkrótce miało okazać, przeciwstawienie cnotom antycznym cnot ewangelicznych (*mądrość i dzielność* vs *wiara, nadzieja i miłość*) w krótkim czasie wywarło niezwykle destrukcyjny wpływ na dotychczasowy (hellenistyczny) system szkolnictwa. Głębokie przemiany musiały nastąpić również na gruncie wychowania w rodzinie. Pomimo że przez pewien okres funkcjonowały jeszcze elementarne szkoły greckie oraz rzymskie, to jednak zgodnie z nauką kościoła były to instytucje pogańskie i należało się od nich odwrócić (Wołoszyn 2003:95). Początki okresu średniowiecza charakteryzuje więc stagnacja, jeśli nie cofnięcie kształcenia instytucjonalnego. Szczególny regres można zaobserwować zwłaszcza w kształceniu elementarnym, które praktycznie przestało istnieć, jego funkcje zaś ponownie przejęła rodzina. Było to związane przede wszystkim z tradycją religii chrześcijańskiej, w której sakrament chrztu przyjmowały osoby dorosłe. Kościół koncentrował się więc na nauczaniu i wychowywaniu w duchu religijnym osób dorosłych, podczas gdy wychowanie dzieci powinno odbywać się w domu rodzinnym. I tak też się rzeczywiście działo (Bartnicka, Szybiak 2001:51).

Średniowieczny model wychowania w rodzinie

W VI-VII w. w niższych kręgach społecznych, w których zazwyczaj panował model rodziny patriarchalnej, do około 7 roku życia dziecko pozostawało pod opieką matki. Matka była też jego pierwszą nauczycielką. W tym jednak przypadku zamiast o nauczaniu, należy raczej mówić o procesie socjalizacji i praktycznym przygotowaniu do codziennego życia w okresie dorosłości. Nauczanie i wychowanie sprowadzały się bowiem do doskonalenia podstawowych umiejętności niezbędnych w prowadzeniu gospodarstwa domowego, czemu miało służyć utrzymanie dyscypliny

przez stosowanie różnego rodzaju kar. Dalszy kierunek edukacji dziecka, szczególnie w przypadku chłopców, często uwzględniającej już zdobycie określonego zawodu, wyznaczał ojciec. Należy podkreślić, że karanie nie było wówczas przejawem braku miłości do dziecka, lecz wynikało raczej z powszechnie przyjętych zasad moralnych. Karę przez długi czas uznawano bowiem za podstawową metodę wychowawczą (Żołądz-Strzelczyk 2002:218)⁵.

● Wpływ kościoła katolickiego na średnio-wieczny system edukacji

Po okresie tzw. wieków ciemnych (wiek VI-VIII), kiedy nastąpił niemalże zupełny rozpad poantycznych form edukacji, na obszarze Europy zaczęła formować się system edukacji kościelnej. W IX i X w. szkoły kościelne, początkowo zakonne a następnie parafialne (na ziemiach polskich funkcjonujące od ok. XIII w.), nie były jednak instytucjami przeznaczonymi do wychowywania dzieci. Były prowadzone przez duchownych i dla duchownych (także tych przyszłych). Zgłębianie wiedzy miało prowadzić księży przede wszystkim do zbliżenia z Bogiem. Rozwój intelektualny zapewniał im jednocześnie szacunek wśród osób świeckich. I choć program nauczania w szkołach kościelnych różnił się znacznie od programów starożytnych, to jednak i w nich obok zagadnień teologicznych nauczano siedmiu sztuk wyzwolonych: gramatyki, retoryki, dialektyki, arytmetyki, geometrii, astronomii i muzyki. Stosowano tym samym wykształconą w okresie hellenistycznym zasadę encyklopedyzmu. Szkoły kościelne charakteryzowały się surowością. Od uczniów wymagano zdyscyplinowania, zaś za niesubordynację bądź niewiedzę wymierzano kary cielesne. Stosowano typowo pamięciowe metody nauczania (Barnicka, Szybiak 2001:67-68). Nauczanie poza stanem duchownym, a w obrębie stanów świeckich (chłopstwo, mieszczaństwo, rycerstwo),

odbywało się zgodnie z tradycją i potrzebami rodzinnymi – początkowo w domu, następnie pod czujnym okiem majstrów, nauczycieli i mistrzów. U bogatego mieszczaństwa i wśród rycerstwa miejsce matek nierzadko zastępowały mamki, zaś edukacja okresu młodzieńczego i dorosłego często odbywała się w zagranicznych ośrodkach miejskich bądź na dworach królewskich. Tam zgodnie z wolą swoich rodziców lub protektorów młodzi ludzie nabywali nowe umiejętności, chłonili wartości i ideały właściwe swojemu stanowi.

W miarę postępu cywilizacyjnego (m.in. rozwoju miast, wzrostu demograficznego) i wzrastającego zapotrzebowania na naukę także wśród ludności świeckiej, zakres edukacyjnej działalności kościoła stopniowo poszerzał się, aby w końcu objąć także uczniów świeckich (Wołoszyn 1964:75-79). Przyczyniła się do tego m.in. intensyfikacja międzynarodowej wymiany gospodarczej i kulturowej, w wyniku której nastąpił dynamiczny wzrost znaczenia kupiectwa i cechów, osłabieniu zaś uległ ustrój feudalny. W XIII w. zaczęły powstawać pierwsze szkoły cechowe i kupieckie. Rosnące potrzeby nie tylko kleru, ale i środowisk świeckich były też konsekwencją rozwoju scholastyki – nowego nurtu filozoficznego, który zaczął się rozwijać już w IX w., przy czym jego rozkwit przypada na okres od XIII do XV w.

Ożywienie międzynarodowych stosunków gospodarczych determinowało przy tym rozpowszechnianie się języków nowożytnych, zwłaszcza w rejonie basenu Morza Śródziemnego. O ile w szkołach przykościelnych językiem komunikacji, ale i przedmiotem nauczania pozostawała łacina, o tyle też w kręgach kupieckich coraz bardziej użyteczny stawał się język włoski. Z kolei wyprawy krzyżowe prowadzone w okresie od XI do XIII w. w znaczącym stopniu przyczyniły się do wzrostu znaczenia języka francuskiego na arenie międzynarodowej⁶. Pomimo to, przez długi czas

⁵ W VIII w. pojawiły się co prawda postulaty nawiązujące do myśli filozoficznej Kwintyliana, aby w nauczaniu odejść od przemocy fizycznej, aby docenić osobowość dziecka i zwrócić uwagę na różnorodność dziecięcych charakterów lub też na zupełnie inne niż u osób dorosłych możliwości psychofizyczne dzieci. W praktyce postulaty te nie znajdowały jednak uznania, co więcej, trudno byłoby je wdrożyć (Riché 1995:455-461).

⁶ Od drugiej połowy XIV wieku datuje się nauczanie języka francuskiego w szkołach elementarnych w Niderlandach (Cieśła 1974:18).

jeszcze status języka łacińskiego jako uniwersalnego i międzynarodowego kodu komunikacji, szczególnie w sferach wyższych oraz w kręgach naukowych (reprezentowanych głównie przez kler), pozostał niezachwiany. Brak odpowiednich podręczników, a także ograniczony dostęp do utworów literackich, które w większości były pisane w języku łacińskim, uniemożliwiał bowiem upowszechnienie nauczania języków żywych. Łacina, rozpowszechniona na terenie Europy w wyniku działalności kościoła rzymskokatolickiego, zapewniała natomiast dostęp nie tylko do pisanych źródeł o charakterze teologicznym, przede wszystkim do Pisma Świętego, lecz także do tekstów naukowych, w tym do spuścizny kultury antycznej, która w dużej części została przetłumaczona właśnie na język łaciński. Języki narodowe miały więc status języków podrzędnych i znajdowały zastosowanie jedynie w mowie potocznej. „*Nie wyobrażano sobie, aby w tej pogardzanej sermo vulgaris można było rozprawiać nad głębokimi zagadnieniami naukowymi, teologicznymi, filozoficznymi, medycznymi i prawniczymi*” (Cieśla 1974:9). Używanie mowy ojczystej w szkołach było więc zazwyczaj zabronione, choć czasem akceptowano ją na pierwszym etapie nauczania, kiedy uczniowie dopiero poznawali skomplikowane reguły języka łacińskiego⁷. Wszystko to sprawiło, że średniowieczny (kościelny) system kształcenia zaczął stawać się mało efektywny. W okresie od XIV do XVI stulecia następowała więc jego stopniowa przebudowa. Z dotychczasowego jednolitego (ponadstanowego) szkolnictwa łacińskiego, które było przede wszystkim zorientowane na potrzeby stanu duchownego, nie zaś na kształcenie i wychowywanie ludzi świeckich, a tym bardziej dzieci, zaczęły wyłaniać się odrębne typy i poziomy szkół. Utworzone zostały szkoły dla dzieci świeckich wywodzących się ze

stanów społecznie uprzywilejowanych, dla mniej zamożnego mieszczaństwa, a także dla dzieci wiejskich oraz dla kleru parafialnego (Bartnicka, Szybiak 2001:68-82).

● W kierunku gramatyczno-tłumaczeniowej metody nauczania języków

Pierwsze próby racjonalizacji nauczania języków obcych były dziełem wybitnych nauczycieli języków klasycznych (łaciny i greki). W średniowieczu byli oni bowiem jedynymi specjalistami z tej dziedziny wiedzy (Riché 1995:474-478). W zinstytucjonalizowanym nauczaniu języków klasycznych, a więc w szkołach kościelnych, nie stosowano wówczas typowo gramatyczno-tłumaczeniowej metody nauczania. Została ona wdrożona do praktyki dopiero w okresie renesansu. W średniowieczu natomiast zwracano uwagę nie tylko na ćwiczenie reguł gramatycznych, lecz także na konieczność nauczania umiejętności czynnego komunikowania. Było to szczególnie ważne na poziomie kształcenia elementarnego. Ponadto przywiązywano dużą wagę do wykształcenia u uczniów poprawnej wymowy i intonacji języka łacińskiego, czemu miało służyć uczenie się i śpiewanie pieśni oraz recytowanie prostych utworów poetyckich⁸. Szkołę średniowieczną, także w kształceniu językowym, charakteryzowała więc mechaniczność nauczania. Dominował w niej ustny przekaz nauczyciela, a uczniowie przyswajali sobie wszelkie treści pamięciowo. Nauczanie języka łacińskiego rozpoczynano od nauki pacierza, psalmów i innych tekstów religijnych. Nauczyciel głośno wypowiadał niezrozumiałe dla uczniów słowa i zwroty, uczniowie zaś chóralnie je powtarzali. Nauka czytania i pisania następowała przez odczytywanie oraz naśladowanie przykładów zaprezentowanych przez nauczyciela na szkolnej tablicy (Wroczyński 1996a:25). Stopniowe zmniejsz-

⁷ O ile obszar Europy Zachodniej znalazł się pod silnym wpływem języka łacińskiego, to w Europie Południowej oraz Wschodniej narody prawosławne posługiwały się pisanym językiem słowiańskim stworzonym w drugiej połowie IX w. przez braci Cyryla i Metodego. Początki nauczania języka rosyjskiego jako obcego związane są z przyjęciem chrześcijaństwa przez Ruś Kijowską (988-989), zjednoczeniem ziem wokół Moskwy, utworzeniem Moskiewskiego Carstwa, nawiązaniem kontaktów politycznych, handlowo-ekonomicznych oraz z wymianą kulturalną z krajami ościennymi (Ijew-Jewu 2003:241-242).

⁸ Już św. Augustyn (354-430 r. n.e.) postulował, aby naukę rozpoczynać właśnie od ćwiczenia języka mówionego. Sądził bowiem, że na początkowym etapie nauczania ważniejsze dla uczniów jest opanowanie praktycznych umiejętności językowych niż zapamiętanie reguł gramatycznych (Ronowicz 1982:12-21).

szanie obszaru oddziaływania języka łacińskiego na życie świeckie oraz nauczanie go przede wszystkim dla potrzeb duchowieństwa, a także w celu sprawnego analizowania dzieł literatury klasycznej, doprowadziło w konsekwencji do przesunięcia środka ciężkości w kierunku ograniczenia kształcenia do metody gramatycznej, a następnie gramatyczno-tłumaczeniowej, w której element komunikacji był całkowicie pomijany (Rusiecki 1964:28-30, Ronowicz 1982:22-31).

■ Edukacja w epoce renesansu

● Miejsce języków nowożytnych w systemie edukacji

Od XVI w. można odnotować wzrastające zainteresowanie językami żywymi⁹. W kręgach naukowych podejmowano badania zmierzające do uporządkowania zasad gramatycznych i stworzenia jednolitej, powszechnej formuły danego języka narodowego. Pomimo podziwu dla kultury i języka łacińskiego, tacy wybitni myśliciele, jak: Erazm z Rotterdamu (ok. 1467-1536), Thomas Elyot (ok. 1490-1546), Juan Luis Vives (ok. 1492-1540) bądź Rabelais (ok. 1494-1553) coraz częściej zwracali uwagę na język własnego narodu i postulowali ustanowienie go językiem wykładowym dla przedmiotów szkolnych. Jan Amos Komeński (1592-1670), czołowy myśliciel i pedagog okresu renesansu, mimo szacunku, jakim darzył łacinę, również dostrzegał jej nieudolność¹⁰. Postulował zatem nauczanie nie tylko łaciny i innych języków klasycznych, lecz także języków krajów

sąsiedzkich, tzw. języków żywych. Ich znajomość, jego zdaniem, miała umożliwić dialog międzykulturowy a w konsekwencji prowadzić do zbliżenia narodów i zacieśnienia międzynarodowej współpracy w różnych sferach życia. Już jako doświadczony nauczyciel i pedagog, a także znawca i badacz wielu języków, zebrał swoje spostrzeżenia i zalecenia w „Wielkiej dydaktyce”¹¹ (Komeński 1657/1956:218-220), gdzie pisał m.in.:

„Języków uczymy się nie jako pewnej części wykształcenia czy mądrości, ale jako narzędzi do czerpania i udzielania drugim wiedzy. Należy się więc uczyć: 1. nie wszystkich języków, co jest niemożliwe, ani wielu, co zbędne, gdyż uszczupla czas potrzebny na naukę rzeczową, lecz tylko konieczne potrzebnych. Konieczne zaś potrzebne są: ze względu na życie domowe – język ojczysty, dla porozumiewania się z sąsiadami – języki sąsiadów, jak np. dla Polaków tu język niemiecki, gdzie indziej węgierski, włoski, turecki itp., natomiast do czytania mądrze napisanych dzieł – jak to w zwyczaju wśród ludzi wykształconych – niezbędna jest łacina, dla filozofów i lekarzy języki grecki i arabski, dla teologów – grecki i hebrajski. 2. Nie należy uczyć się wszystkich języków całkowicie, aż do osiągnięcia w tym doskonałości, lecz stosownie do potrzeb (...). 3. Nauka języków powinna iść w parze z nauką o rzeczach, szczególnie w młodym wieku, tak abyśmy się uczyli tyleż z zakresu nauki języków, ile z zakresu nauki o rzeczach zarówno rozumieć, jak i wyrażać (...). Jak umysł, tak i język u dzieci najlepiej jest kształcić w zakresie dziecięcych pojęć, pozostawiając męską treść na późniejsze lata, jako że próżne są wysiłki tych, którzy podsuwają dzieciom Cycerona i innych

⁹ Ekspansja i nieustanny rozwój języków nowożytnych, a także wzmożona wymiana kulturowa na obszarze XVI-wiecznej Europy miała miejsce zwłaszcza w regionach graniczenia odmiennych kulturowo i językowo nacji, np. w Alzacji i Lotaryngii, Szwajcarii i Niderlandach. Przyczyniały się do tego również międzynarodowe kontakty handlowe, rozwój ruchów religijnych, a także coraz liczniejsze i częstsze migracje ludności. W krajach Ameryki Południowej i Środkowej te same czynniki – jako bezpośredni skutek akcji kolonialnych – spowodowały ekspansję języków: hiszpańskiego, francuskiego, a także angielskiego. Już w XVII w. można zatem odnotować wyraźny wzrost znaczenia języków i kultury romańskiej. Szczególnie modny stał się wówczas język francuski, przy czym zyskał on uznanie nie tylko wśród możnowładców, ale także wśród biedniejszej szlachty a nawet mieszczan.

¹⁰ Łacina była bowiem zbyt trudna i ograniczona w możliwościach słowotwórczych, aby nadal pozostawać językiem komunikacji międzynarodowej (Cieśla 1968:213).

¹¹ Pełny tytuł dzieła brzmi następująco: „Wielka Dydaktyka, obejmująca sztukę uczenia wszystkich wszystkiego, czyli pewny przewodnik do zakładania we wszystkich gminach, miastach i wsiach każdego chrześcijańskiego państwa takich szkół, iżby w nich cała młodzież obojga płci, bez wyjątku, mogła pobierać nauki, kształtować obyczaje, uprawiać się do pobożności i tak w latach dojrzewania przysposabiać do wszystkiego, co przydatne dla teraźniejszości i przyszłego żywota, a to w sposób szybki, przyjemny i gruntowny”.

wielkich autorów zajmujących się rzeczami przerażającymi dziecięcą zdolność pojmowania...”.

W pewnym zakresie to właśnie unormowanie zasad języków narodowych przesądziło o wzroście ich znaczenia w procesie komunikacji społecznej, szczególnie w regionach zróżnicowanych kulturowo oraz pod względem gwar językowych. To zaś wzmoгло zainteresowanie nauczaniem języków obcych nowożytnych. Niemniej, nauczanie to nie stało się tak powszechne, jak tego w tym okresie oczekiwano, zwłaszcza w kontekście kształcenia językowego dzieci. Dopiero znaczące zmiany w odbiorze języków nowożytnych w kręgach naukowych, a także reformacja i tzw. Ruch Unarodowienia Kościoła zapoczątkowały ten proces.

Popularne w tym czasie indywidualne nauczanie języków obcych nowożytnych charakteryzowało się natomiast wykorzystaniem metody naturalnej. I tak, jak w czasach starożytnych dziecięce nianie, tak w okresie renesansu ważną rolę w procesie nauczania dzieci odgrywały/odgrywali: piastunki, guwernerzy, ochmistrzyni i inni nauczyciele-opiekunowie. Byli oni zwykle dobrze wykształconymi obcokrajowcami. Dużą wagę przywiązywano nie tylko do ich bardzo dobrej znajomości języków obcych, lecz także innych przedmiotów (tak ścisłych, jak i humanistycznych), w tym znajomości zasad *savoir vivre*. Niekiedy dziecko, głównie w sferach wyższych, oddawano na wychowanie poza dom rodzinny, aby w ten sposób zapewnić mu należytą opiekę, a także wszechstronny rozwój i wychowanie (Żołędz-Strzelczyk 2002:205-211). Jednak zazwyczaj początki nauczania przypadły na okres pozostawania dziecka w domu rodzinnym. Nauczanie pisania, czytania, języków obcych, a także muzyki miało stanowić podstawę do nauki w systemie szkolnym. W przypadku edukacji dziewcząt zdarzało się, iż nauczanie domowe było jedynym akceptowanym przez rodzinę lub środowisko. W nauczaniu formalno-klasowym skierowanym do dzieci starszych, przede wszystkim zaś do młodzieży i młodych

dorosłych, nadal przeważała metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, przy czym gramatykę traktowano jako dyscyplinę będącą celem samym w sobie (Komorowska 1980:21-22). Uczono więc reguł gramatycznych z licznymi wyjątkami. Dodatkowym obciążeniem pamięci ucznia była duża liczba nowych słówek, zwrotów, cytatów i sentencji, których musiał się on nauczyć w stosunkowo krótkim czasie. Częstym zjawiskiem było wówczas niezrozumienie powtarzanego z pamięci materiału, toteż można w tym przypadku mówić o stosowaniu w tym okresie typowego werbalizmu, z pominięciem ćwiczenia aktywnej komunikacji (Cieśla 1974:319). Coraz częściej jednak były podejmowane próby zwrócenia uwagi na ten problem. John Locke (1632-1704), angielski filozof, przyrodnik i pedagog, w swoich „Myślach o wychowaniu” (1693/2002:169) pisał wówczas:

„Możliwe, że ktoś zapyta, czy gramatyka jest zupełnie niepożyteczna i czy ci, którzy podjęli tyle trudów przy sprowadzaniu różnych języków do reguł i prawideł, którzy tyle napisali o odmianie imion i słów, o zgodności zdań i składni, czy ci pracowali na darmo i czy uczono się ich dzieł bez żadnego pożytku? Tego nie twierdzę; gramatyka ma również swe znaczenie. To jednak mogę – sądzę – powiedzieć, że w dużej mierze robi się o nią więcej hałasu, niż potrzeba i że męczy się nią tych, których to zupełnie nie powinno dotyczyć; mam na myśli dzieci w wieku, w którym się je zwyczajnie dręczy nią w szkole gramatycznej”.

W polskich szkołach okresu renesansu, zarówno jezuickich, jak i innowierczych, podobnie jak w większości szkół europejskich, możliwości kształcenia w zakresie języków obcych nowożytnych były przez długi czas ograniczone. Podstawowym językiem wykładowym w dalszym ciągu pozostawała bowiem łacina i właśnie jej najczęściej nauczano. Poza tym potrzeby i zainteresowanie polskiej szlachty kształceniem językowym były niewielkie. Chęć posługiwania się językami innych narodowości cechowała raczej szlachtę zamożną i magnaterię¹². Do stopniowego rozpowszechniania nauczania

¹² W tych kręgach nauczanie innych języków obcych niż łacina postulowali m.in.: Mikołaj Kopernik (1473-1543), Andrzej Frycz Modrzewski (1503-1572), Łukasz Górnicki (1527-1603), Jan Kochanowski (1530-1584), Jan Zamoyski (1542-1605), Jakub Sobieski (1590-1646), Jan Amos Komeński (1592-1670), Jerzy Ossoliński (1595-1650). Zgodnie z modą panującą na zachodzie Europy odbywali oni długie podróże zagranicę, podczas których zdobywali wiedzę zarówno naukową, jak i językowo-kulturową (Bartnicka, Szybiak 2001:108-111).

języków nowożytnych wśród polskiego mieszczaństwa przyczyniali się głównie obcokrajowcy emigrujący do Polski. W Gdańsku na przełomie XVI i XVII w. za sprawą francuskich Hugenotów, którzy przybyli tu po pierwszej fali prześladowań we Francji, a także przy udziale kupców z Niemiec, Holandii, Anglii, Flandrii, Skandynawii oraz artystów ze Szwecji, Holandii i Anglii zaczęły powstawać tzw. szkółki pokątne (Wroczyński 1996a:124-127). Funkcjonowały one na ogół za przyzwoleniem władz scholarchalnych, które nie sprawowały nad nimi kontroli. Odbytujące się w nich nauczanie języka francuskiego, włoskiego i niemieckiego, niekiedy innych, było przede wszystkim ukierunkowane na zagadnienia związane bezpośrednio z handlem i różnymi czynnościami kupieckimi. Kierunek nauczania był w tym przypadku wyznaczony przez wzrastające zapotrzebowanie społeczne. Wynikało to z tego, iż szkolnictwo powszechne oferowało głównie nauczanie języków klasycznych, które mimo wiodącej roli w literaturze, coraz częściej były wypierane z powszechnego użycia. W wyniku rosnącej konkurencji dla szkolnictwa klasycznego zaczęto jednak likwidować prywatne szkoły pokątne w drugiej połowie XVII w. (Cieśla 1974:56).

● **Renesans myśli o nauczaniu w kontekście wczesnego kształcenia językowego**

Równocześnie z ekspansją języków nowożytnych oraz umacnianiem się struktur szkoły świeckiej zaczęła rozwijać się nowoczesna myśl pedagogiczna. Pojawiły się krytyczne głosy w stosunku do mechaniczności nauczania (Rusiecki 1964:30-32, Wroczyński 1996:156-159). Nieuwzględnianie indywidualności uczniów, zwłaszcza dzieci, występujących wśród uczniów różnic intelektualnych i społecznych, nie sprzyjało zdaniem wielu pedagogów nauczaniu, a niekiedy hamowało ten proces (Bartnicka, Szybiak 2001:88-90). W traktacie z 1531 r. „O podawaniu umiejętności” J. L. Vives zwracał uwagę na konieczność zróżnicowania szkolnych metod nauczania, a jednocześnie akcentował potrzebę dostosowania ich do możliwości psychofizycznych poszczególnych uczniów (za Wołoszyn 1995:225):

„Bywają wszakże ludzie, którzy bardzo dobrze widzą każdy szczegół z osobna, ale wielu rzeczy na

raz nie chwytają, albo jeżeli chwytają, to na króciutki moment i nie umieją ich zatrzymać. Często też ci, co patrzą, chwytają wprawdzie i zachowują obrazy, nie są jednak w stanie porównać ich między sobą ani też osądzić na mocy porównania każdą rzecz z osobna. Całkiem to samo jest z naturalnymi uzdolnieniami umysłu. Bywają ludzie bystrzy i umiejscy bystro widzieć każdą rzecz z osobna, ich związku jednak albo nie chwytają, albo nie zachowują. Ich zdolność ograniczania jest ciasna albo pamięć krótka i chwiejna. Inni znowu chwytają związek, ale nie zastanawiają się na tym, co ujrzeli, by osądzić naturę i właściwości każdej rzeczy...”

W podobnym tonie wypowiadali się Wolfgang Ratke (1571-1635) lub też będący pod dużym wpływem jego poglądów i jednocześnie kontynuator jego myśli wspomniany już J. A. Komeński. W „Wielkiej dydaktyce” J. A. Komeński (1657/1956: 96-97) pisał wówczas:

„Lecz oto i sposobność, by wspomnieć cośkolwiek o rozróżnieniu zdolności, jako że niektóre umysły są bystre, inne tępe, niektóre miękkie i podatne, inne znów twarde i uparte, jedne same z siebie żadne są nauk, inne raczej lubują się w mechanicznych pracach. A z tych trzech rodzajów wynika sześćoraka kombinacja uzdolnień. Na pierwszym miejscu są bystrzy, ciekawi i podatni, jedni ze wszystkich nadający się najlepiej do nauki; tym nie trzeba niczego innego, jak tylko dostarczania im pokarmu mądrości (...). Inni są bystrzy, lecz powolni, jednakże ulegli, tym tylko bodźców potrzeba. Po trzecie są też bystrzy, ciekawi, lecz dzicy i oporni. Tacy są powszechnie zniechęceni w szkole i częstokroć uważani za straconych; ale ci zazwyczaj wychodzą na wielkich ludzi, jeśli są odpowiednio prowadzeni (...). Po czwarte są posłuszni a przy tym chętni do nauki, ale powolni i tępi. Otóż tacy mogą podążać śladem idących przed nimi; aby jednak mogli to uczynić, należy zniżyć się do poziomu ich słabości, a więc nie nakładać na nich zbyt ciężarów, nie wymagać od nich niczego zbyt ostro, raczej w każdym przypadku być cierpliwie wyrozumiałym, pomagać, krzepić ich i podnosić na duchu, by nie tracili odwagi (...). Po piąte bywają niektórzy tępi, a ponadto jeszcze leniwi i gnuśni. Ci, byleby uporu nie mieli, mogą się jeszcze poprawić. Ale potrzebna tu jest wielka roztropność i cierpliwość. Na ostat-

nim miejscu są tępi, o naturze przy tym przewrotnej i złośliwej...".

Dostrzegając potrzebę uwzględnienia w procesie nauczania indywidualności uczniów, J. A. Komeński (1657/1964:220-n.) zwracał także uwagę na znaczenie multisensorycznej prezentacji treści:

„Nauczający niech uczy nie tyle, ile może nauczyć, ale tyle, ile uczeń zdoła pojąć. Bo zawsze wchłania się coś według miary własnej pojemności. Małe naczynko nie zmieści tyle płynu, ile duże naczynie, ani dziecko nie może tyle zrozumieć, ile człowiek dorosły, ani powolny umysł równie szybko nie chłonie, jak bystry (...). Najmłodszy wiek powinien gromadzić wiadomości tylko poprzez wrażenia zmysłowe, tj. wszystko należy im podawać historycznie, poprzez zmysły, że jest, że się dzieje to, tamto i jeszcze coś innego, tak czy owak, aby mogli to zobaczyć, usłyszeć, dotknąć. Natomiast dlaczego tak jest i tak się dzieje? – nie czas jest jeszcze wyjaśniać, bo dzieci nie władają wtedy zdolnością rozumowania i dopiero poprzez wrażenia zmysłowe zmierzają do rozbudowania w sobie tej zdolności...”.

„Ale te zdolności nawet w tym samym podmiocie nie występują w tym samym stopniu. Bo oto jedni łatwo chłoną obraz, ale go i łatwo tracą, inni z trudem go utrwalają, ale długo zachowują, inni zapominają i przypominają sobie łatwo. Toteż wobec różnorodności umysłów trzeba wspierać pamięć pomocami różnego rodzaju, aby wzmocnić zdolność już to do odbierania wrażeń, już to do zachowywania ich, już też przypominania sobie...”.

Do problematyki nauczania pogładowego nawiązał on również w podręczniku do nauki języka łacińskiego swojego autorstwa *„Janua linguarum reserata”* („Drzwi języków otworzone”) z 1631 r. Entuzjastycznie przyjęty, w krótkim czasie został on przetłumaczony na wiele języków i rozpowszechniony na obszarze całej niemal Europy. Warto zwrócić uwagę, że w późniejszych wydaniach podręcznika obok tekstu łacińskiego znalazły się odpowiadające mu sentencje w języku polskim oraz niemieckim, a także innych. W zamyśle autora było bowiem nie tylko propagowanie nauczania języków obcych już od najmłodszych lat, lecz tak-

że ustanowienie języka ojczystego językiem wykładowym. Brak podręczników do nauczania elementarnego, które byłyby pisane w języku innym niż łacina, proces ten w pewnym względzie hamował. Swoistym remedium na ówczesny stan miało być właśnie wydanie *„Januy”,* przystępnego podręcznika o charakterze opisowym, propagującego wielojęzyczność oraz utylitaryzm treści nauczania. Jego istotnym uzupełnieniem oraz rozwinięciem stał się w latach późniejszych *„Orbis pictus”* („Świat w obrazach”) – wielojęzyczny słownik obrazkowy, w pewnym sensie podręcznik do nauki języków (pierwsze wydanie z 1658 r.), również autorstwa J. A. Komeńskiego. W tym przypadku tekst został wzbogacony o obrazy, które szczegółowo ponumerowane odpowiadały poszczególnym wyrazom w tekście. Zachowywał on układ tematyczny zgodny z podręcznikiem *„Janua”* i podobnie jak sam podręcznik został przetłumaczony na wiele języków, zyskując jednocześnie niebywałą popularność (Wroczyński 1996a:139-147). Zamiast stworzenia tak wybitnego dzieła wynikał m.in. z dążenia J. A. Komeńskiego do upowszechnienia nauczania języków obcych oraz zaproponowanej już przez W. Ratke koncepcji nauki o rzeczach. Będąc zagorzałym jej propagatorem, J. A. Komeński pisał (1657/1964:211):

„Lepiej więc zna śpiew słowika, słodycz cukru czy ciężar ołowiu ten, kto sam słuchał, kosztował, wazył, niż ten, kto dowiedział się tylko cośkolwiek z czyjegoś opowiadania (...). Ponieważ im więcej zmysłów odbiera obraz rzeczy, tym pewniej on się kształtuje i tym mocniej tkwi (a więc lepiej wie, co to jest dzwon, ten, kto widział go i słyszał, i dotknął go, a może nawet i w ruch wprowadził, niż ten, kto go albo tylko widział jak głuchy od urodzenia, albo tylko słyszał jak ślepy od urodzenia...”.

Ten sam kierunek rozważań obrał inny uczony tego okresu, John Locke¹³. Postulował on zabawowy charakter nauczania małych dzieci, gdyż mogło to jego zdaniem wpłynąć pozytywnie na proces przyswajania nowego materiału, jak również na ogólny rozwój psychofizyczny małych uczniów. W swoich *„Myślach o wychowaniu”* z 1693 r. J. Locke pisał (za Wofoszyn 1995:426):

¹³ Główna działalność naukowa Johna Locke przypada w epoce oświecenia.

„Zawsze droga mi była myśl, że naukę można by dla dzieci uczynić zabawą i rozrywką i że można by je doprowadzić do tego, by pragnęły, aby je uczono, gdyby im to przedstawiono jako rzecz zaszczytną, jako wyróżnienie, przyjemność i rozrywkę lub nagrodę za wykonanie czegoś innego, i gdyby ich nigdy nie łajano i nie karcono za zaniedbanie w tym względzie...”.

Tym bardziej, że gniew i kary cielesne były jego zdaniem źródłem niepotrzebnego stresu i niepowodzeń w procesie uczenia się. Postulował zatem, by, o ile to możliwe, uprzyjemniać dzieciom naukę. Szczególną rolę przypisywał nauczycielowi, który powinien koncentrować się nie tylko na wpajaniu dzieciom dobrych nawyków językowych, lecz przede wszystkim na stymulowaniu motywacji uczniów. Nauczyciel miał ponadto ułatwiać dzieciom wykonanie zadań i w pewnym zakresie zapewnić im poczucie sukcesu. A ponieważ dla najmłodszych uczniów ważna jest również świadomość użyteczności tego, czego dotychczas się nauczyli, to nauczyciel powinien także organizować takie sytuacje, w których możliwe będzie zastosowanie zdobytych umiejętności. Nie bez znaczenia jest ponadto utrzymanie właściwego klimatu i logicznej organizacji lekcji, także lekcji języka obcego. Charakteryzując dziecięcy umysł, J. Locke określił go jako „ograniczony i słaby i zwykle zdolny do uchwycenia tylko jednej myśli naraz”. Jego zdaniem dzieci szybko nużą się jedną rzeczą, dlatego też „stałe i trwałe napinanie uwagi jest jednym z najtrudniejszych zadań, jakie im można nałożyć” (Locke 1693/2002:161-170). J. Locke zachęcał również do tego, aby nauczanie języka obcego rozpoczynać, gdy tylko dziecko będzie umiało posługiwać się językiem ojczystym. Zalecał przy tym nauczanie dziecka przez rozmowę z rodzimym użytkownikiem języka „aby giętkie jego organa mowy mogły przywyknąć do należytego wydawania owych dźwięków (...), co jest tym trudniejsze do wykonania, im bardziej się to odwleka” (Locke 1693/2002:161). J. Locke argumentował, iż dzięki temu dziecko może płynnie mówić i czytać np. po francusku już po jednym lub dwóch latach uczenia się języka.

Pomimo znaczącego rozwoju nauk pedagogicznych oraz zmian społeczno-politycznych warunkujących odmienne podejście do problemu kształce-

nia, nauczanie małych dzieci w omawianym okresie miało nadal charakter przedmiotowy. Tendencje do stosowania kar cielesnych w celu wymuszenia dyscypliny długo jeszcze dominowały w nauczaniu zarówno domowym, jak i formalno-klasowym, mimo postulatów tak wybitnych uczonych, jak: Tomasz More (1478-1535), Erazm z Rotterdamu (ok. 1467-1536), Ludwik Vives (ok. 1492-1540), Jan Amos Komeński (1592-1670) bądź John Locke (1632-1704). Choć w swoich pracach poruszali oni również problematykę nauczania najmłodszych, akcentując znaczenie podmiotowości dziecka oraz jego inne niż u osób dorosłych potrzeby i możliwości jako ucznia, to w ówczesnych czasach postulaty te zyskiwały raczej status utopijnych teorii. Niemniej, to właśnie dzięki takim postawom naukowym, niejednokrotnie podpartym rzeczywistą praktyką pedagogiczną, szkoła, pozostająca przecież długo instytucją o ograniczonym zasięgu społecznym (tylko dla kleru i ludzi zamożnych), zmieniała się jednak. Stopniowo stawała się miejscem, w którym kształcono coraz częściej już nie tylko na potrzeby duchowieństwa, co można na przykład zaobserwować na etapie działalności szkół parafialnych, zwłaszcza różnowierczych. W XVI i XVII w. szkoły te były przekształcane w szkoły dla ludu, gdzie dzieci chłopstwa i drobnomieszczaństwa mogły uczyć się już nie tylko religii, lecz także podstaw czytania i pisania w języku ojczystym, elementarnych zasad rachowania i podstaw łaciny. Zmiany te dokonywały się powoli, głównie pod wpływem prądów humanistycznych, stopniowo ogarniających swoim zasięgiem całą niemal Europę. Wraz z rozwojem handlu międzynarodowego, a także rozwojem nauki, utylitaryzm systemu edukacji, w tym nauczania języków obcych nowożytnych, nabierał jednak coraz większego znaczenia. Granice między poziomem wykształcenia magnaterii a drobnomieszczaństwa powoli zaczynały się zacierać. Znaczące zmiany można odnotować nie tylko w zakresie metod kształcenia. Za szczególnie istotne należy uznać również to, że programy nauczania stawały się bardziej interesujące i praktyczne. Co więcej, były kierowane do coraz młodszych uczniów. Zaczęto bowiem dostrzegać zależność między pierwszym etapem wychowania i nauczania dziecka a dalszym jego rozwojem, a więc i wynikami w szko-

le średniej i wyższej. Najważniejszym jednak dla rozwoju zarówno myśli pedagogicznej, jak i samego systemu edukacji, był postulat powszechności i bezpłatności, który w jednych krajach szybciej, w innych nieco później, ale mimo wszystko miał być wkrótce realizowany (zob. Bartnicka, Szybiak 2001:80-n., Wołoszyn 2003:104-n.).

Rozwój szkolnictwa w epoce oświecenia oraz w XIX wieku

● **Ekspansja i nauczanie języków nowożytnych**

Wiek XVIII i XIX to okres, w którym język francuski, będący językiem klas oświeconych, zagościł w niemal wszystkich krajach Europy. Poza tym obszarem rolę języka światowego odgrywały jeszcze w pewnym stopniu języki hiszpański i włoski. Ze względu na rozwój nauki i literatury angielskiej również język angielski stopniowo stawał się językiem międzynarodowym. Był nauczany zwłaszcza w regionach, w których dokonywano bezpośredniej wymiany handlowej z Anglikami. Równie ważnym czynnikiem determinującym upowszechnianie języka angielskiego był rozwój narodu amerykańskiego. Amerykanie coraz sprawniej zdążali bowiem do utworzenia nowej potęgi gospodarczej. Natomiast w krajach Europy Środkowej i Wschodniej szczególnego znaczenia nabierał język niemiecki. Wynikało to m.in. z dominującej wówczas na tym obszarze roli Austrii i Prus. Silną ekspansję języka i kultury Niemiec na kraje Europy Zachodniej datuje się od drugiej połowy XVIII w. Szczególnie chętnie uczono się niemieckiego we Francji. Jednak ze względu na kulturowane w tam-

tejszych szkołach tradycje klasycyzmu pojawił się on w szkołach średnich jako język obowiązkowy obok języka angielskiego dopiero w 1903 r. Wraz ze wzrostem znaczenia Rosji w stosunkach międzynarodowych w Europie wzrosło także zainteresowanie nauczaniem języka rosyjskiego. W Polsce nie był on jednak powszechnie nauczany przed utratą niepodległości. Należy przy tym podkreślić, że ówczesne nauczanie języków obcych wynikało z jednej strony z potrzeb społecznych uwarunkowanych np. bliskim sąsiedztwem danego kraju, z drugiej natomiast z charakteru międzynarodowych relacji gospodarczych. Łacina była więc stopniowo wypierana ze szkół. Wraz z rozwojem nowych prądów pedagogicznych języki żywe pojawiały się w elitarnych zakładach naukowych oraz w szkołach miejskich nie tylko w krajach Europy Zachodniej, ale także na wschodzie kontynentu oraz w Rosji (Cieśla 1974:72-75)¹⁴.

Rozpowszechnieniu nauczania języków obcych w Polsce nie sprzyjały poglądy większości szlachty oraz duchowieństwa, co jak już wspomniałam, miało miejsce także w latach wcześniejszych. Obawiano się bowiem poglądów uznawanych powszechnie za heretyczne, które często były głoszone przez przybyłych z obcych krajów guwernerów i nauczycieli. Ta specyficzna grupa imigrantów nie była darzona szacunkiem przez ogół społeczeństwa (Cieśla 1974:117). Upředzenie to wynikało również z obawy przed ekspansją nowej myśli filozoficznej, która zaczęła rozwijać się szczególnie intensywnie w krajach Europy Zachodniej. Pomimo to na początku XVIII w. także i w Polsce można odnotować poza kształceniem indywidualnym próby nauczania masowego. Odbываło się ono jednak na poziomie szkół średnich i wyższych¹⁵.

¹⁴ Za początek powszechnego nauczania nowożytnych języków obcych w szkołach (średnich i wyższych) przyjmuje się wprowadzenie w Hiszpanii w roku 1845 planu nauczania określanego mianem *Planu Pidal*. Na uwagę zasługują także datowane znacznie wcześniej rozporządzenia niemieckie: *das General-Land-Schul-Reglement für Preußen* (1763) oraz *die Schulordnung für bürgerliche Erziehung der Stadt- und Landschulen in Bayern* (1778), w których nauczanie języka nowożytnego jest wymienione wśród innych przedmiotów szkolnych (za Eurydice-Studien 2000:45-47).

¹⁵ Warto zwrócić uwagę na ilość czasu przeznaczoną na nauczanie języków obcych w Collegium Nobilium założonym w 1740 r. przez Stanisława Konarskiego, który zdecydowanie przewyższa limity nauczania w programach szkół współczesnych. Rozkład zajęć Collegium zakładał 2 godziny dziennie nauki dla języka francuskiego i niemieckiego oddzielnie, każdego dnia, w przypadku francuskiego także w tzw. dni rekreacyjne. Ponadto języki te były wykładane w takim samym wymiarze godzin w okresie wakacji. Podobnie było w Szkole Rycerskiej, założonej przez Stanisława Augusta dwadzieścia lat po powstaniu kolegium pijarskiego. Na nauczanie języków przeznaczano ponad 20 godzin tygodniowo, przy czym uczniowie, którzy rozpoczynali naukę od podstaw, mogli liczyć na dodatkowe lekcje gramatyki. Kładziono także duży nacisk na użytkowy charakter znajomości języków obcych (Cieśla 1974:97-106).

toż należy przypuszczać, że nauczanie dzieci języków obcych przebiegało raczej metodą bezpośredniego kontaktu z osobą obcojęzycznego opiekuna. Ważną jednak tendencją było dostrzeżenie celu użytecznego. Coraz częściej bowiem uczono się języków nie dla mody panującej na dworach szlacheckich Europy, lecz dla rzeczywistych korzyści wiążących się bezpośrednio z możliwością rozwoju nauki, kultury, a także z praktyczną umiejętnością komunikowania się w celu wykonania konkretnych czynności zawodowych.

Powstanie w 1773 r. Komisji Edukacji Narodowej miało w pewnym zakresie usprawnić funkcjonowanie polskiego systemu kształcenia, który w stosunku do zachodnich nie był wydajny (Kot 1994:47-120). Zakres działania elitarnego Collegium Nobilium¹⁶, Szkoły Rycerskiej oraz innych szkół był niewielki i obejmował głównie duże ośrodki miejskie. Wprowadzenie obowiązkowego nauczania języków francuskiego i niemieckiego, których znajomość miała m.in. zbliżyć Polaków do społeczeństw krajów Europy Zachodniej, napotykało na trudności powstałe nie tylko ze strony wrogo wobec nich nastawionej ludności, ale także w wyniku niedoboru kwalifikowanej kadry nauczycieli. Pomimo korzystnych postanowień i zaleceń KEN, w szkołach często nie nauczano więc języków nowożytnych, lecz łaciny. Uległo to znacznemu zróżnicowaniu wraz z kolejnymi rozbiorami Polski (1795-1918). Choć zagadnieniom związanym z nauczaniem języków obcych nowożytnych poświęcano wiele uwagi również w tym okresie, to nadal popularne było nauczanie języków starożytnych: łaciny, greki i hebrajskiego. Poza tym, w zależności od rodzaju szkoły oraz od wytycznych zaborcy, nauczano języka niemieckiego, francuskiego, rosyjskiego i polskiego, przy czym tego ostatniego najczęściej fakultatywnie. Językiem wykładowym była zazwyczaj łacina, język niemiecki lub rosyjski. W historii Polski pod zaborami zdarzały się jednak okresy, w których język polski był językiem wykładowym, a obowiązek jego uczenia się dotyczył

również ludności niepolskiej. Język angielski i włoski, o ile były w Polsce wówczas nauczane, to jako przedmioty fakultatywne (Cieśla 1974:186-199, Krasuski 1989:129-137).

Podręczniki do nauczania języków nowożytnych w dalszym ciągu były wzorowane na podręcznikach łacińskich. Ich liczba stale wzrastała. W procesie dydaktyzacji zajęć językowych nadal też koncentrowano się na zagadnieniach gramatycznych. Wzory dla szkolnictwa powszechnego czerpano, podobnie jak w latach wcześniejszych, z powszechnie stosowanej metodyki nauczania języków klasycznych. Nie bez znaczenia były też racjonalizm i neohumanizm, których przedstawiciele postulowali wykorzystanie formalno-kształcących walorów języka. Pomimo pojawiających się nowatorskich koncepcji pedagogicznych, nadal powszechny był pogląd, iż uczenie się reguł gramatycznych wyrabia zdolności umysłowe oraz kształtuje charakter (Cieśla 1974:146-150, Ronowicz 1982:47-61). Wiek XVIII i początki XIX były więc w nauczaniu języków obcych przepełnione analizą gramatyczną. Natomiast stosowana powszechnie metoda wzajemnego nauczania – *system monitorialny* – Andrew Bella i Józefa Lancastera nie przynosiła oczekiwanych efektów. Mimo że w zakresie upowszechnienia nauczania spełniała przypisaną jej rolę, to jednocześnie potęgowała mechaniczność kształcenia (Kot 1994:165-167, Bartnicka, Szybiak 2001:163-164).

● Konfrontacja teorii z praktyką nauczania na szczeblu elementarnym

Propagatorem i jednocześnie kontynuatorem rewolucyjnych poglądów m.in. J. A. Komeńskiego, a przy tym zdecydowanym przeciwnikiem encyklopedyzmu i mechaniczności w nauczaniu, był znamienity szwajcarski pedagog Johann H. Pestalozzi (1746-1827). Będąc pod szczególnym wpływem dzieł Jana Jakuba Rousseau (1712-1778), a przede wszystkim jego słynnej rozprawy „Emil, czyli o wychowaniu” z 1762 r., J. H. Pesta-

¹⁶ Podczas gdy w Polsce nauczanie języków obcych nowożytnych próbowano wprowadzać na poziomie szkół średnich, w Niemczech funkcjonowała już eksperymentalna szkoła dla dzieci założona przez Johana Bernarda Basedowa (1723-1790). Dużą wagę przywiązywano w niej do nauczania języków nowożytnych. Na poziomie elementarnym uczono głównie języka mówionego, rezygnując z elementów gramatyki (Ronowicz 1982:46).

lozzi postulował nauczanie na zasadzie bezpośredniego kontaktu dziecka z naturalnym otoczeniem. Według niego w kształceniu powinny zawierać się elementy współdziałania właściwego nauczania z rozwojem poszczególnych cech oraz właściwości wrodzonych ucznia. Zaś główny nacisk w nauczaniu należało położyć na maksymalne wykorzystanie potencjału i szczególnych uzdolnień dziecka. Liczba, kształt i słowo powinny jego zdaniem stać się podstawowymi elementami w kształceniu umysłowym ucznia, zwłaszcza na szczeblu elementarnym. Przestrzeganie zasady pogłębłości w nauczaniu dzieci wspomaga spostrzegawczość uczniów, a ponadto pozwala na stopniowe rozwijanie umiejętności logicznego myślenia zarówno indukcyjnego, jak i dedukcji. Ważny przy tym okazuje się sposób organizacji nauczania. W przypadku uczniów najmłodszych J. H. Pestalozzi postulował jego zabawowy charakter oraz gradację stopnia trudności wprowadzanych zadań przy zachowaniu spiralnego układu treści (Maćkowiak 1970:16-17, Wróbel 1980:9-43, Ronowicz 1982:70-71). Akcent na pogłębłość w nauczaniu oraz na konieczność dostrzeżenia i wykorzystania indywidualnych cech dzieci można także dostrzec w pracy Jędrzeja Śniadeckiego (1768-1838) (za Wołoszyn 1997:325-326):

„Bardzo więc jest rzecz do pojęcia i zrozumienia łatwa, że te organa najłatwiej przyjmują nowe wrażenia i zatrzymują najlepiej, które ich najmniej odebrały; a zatem oczywista, dlaczego wszystko mocniej działa na dzieci i mocniej się wraża w ich umysł, jeżeli ich uwagę zwróci na siebie. Lecz że czynność organu w powszechności tym jest doskonalsza, im ten organ jest dojrzalszy, przeto jeżeli pamięć ma właściwie swoje organa w mózgu, te muszą być daleko doskonalsze i mocniejsze w dorosłych aniżeli w dzieciach (...). Ale jakkolwiek prawdziwa pamięć w dzieciach jest słaba, ciekawość i chciwość, z jaką chwytają wyobrażenia nowe, zdaje się udawać pamięć. Rzeczy nowe uderzają nas, zastanawiają i bawią wszystkich, dla dzieci zaś wszystko niemal jest nowością, a zatem ich uwaga na otaczające nas przedmioty jest większa i wrażenia, do pewnego wieku, mocniejsze. Lecz właściwa nauka młodzieży powinna zajmować ów rodzaj

pamięci, która jest w mięsach, dlatego, że je od samego dzieciństwa wypada wprawiać do pożądanej czynności. Do takich np. należy nauka języków, do których dobrego wymawiania wcześniej dzieci wzwyczajają potrzeba; ale i ta nauka daremną się stanie, jeżeli się ich z książki, z reguł i za stolikiem uczyć będą. Prawidła gramatyczne, z mocnego zastanowienia się nad językiem i z jego rozbioru wyciągnięte, nie są nauką dzieciinną, ale są niechybnym sposobem obrzydzenia im każdego języka...”

W XIX w. w związku z dążeniem do upowszechnienia nauki na szczeblu elementarnym próbowano jednak stworzyć uniwersalny system nauczania, który nie mógł uwzględniać powyższych postulatów z wielu przyczyn. Poszukiwano bowiem doskonałej formy i metody, która mogłaby być zastosowana bez względu na wiek ucznia, wyjściowy poziom jego wykształcenia i uzdolnień, a także niezależnie od wykładanego przedmiotu. W stosunkowo krótkim czasie nauczanie powszechne zdominował nurt pedagogiczno-filozoficzny, którego twórcą był niemiecki filozof, psycholog i pedagog Johann F. Herbart (1776-1841). Zaproponowane przez niego stopnie formalne, które obejmowały jasność, kojarzenie, system i metodę, stały się wzorem przyjmowanym bezkrytycznie jeszcze w pierwszej połowie XX wieku. Herbartyzm wszedł do szkolnictwa elementarnego w Niemczech, później zaś w innych krajach, jako protest przeciwko nauce pogłębowej. Hołdując nauczaniu przedmiotowemu i systemowi klasowo-lekcyjnemu, którego wielkim przeciwnikiem był J. H. Pestalozzi, zwolennicy herbartyzmu podporządkowali nauczanie głównemu przedmiotowi, zaś za szczególnie ważne uważali treści religijne i moralizujące. Rolą ucznia było w myśl tego systemu nie tyle uczenie się z chęci, co z wewnętrznego poczucia obowiązku (Nawroczyński 1957:264-274, Maćkowiak 1970:21-27). Podejście naukowe, zgodne z myślą J. F. Herbarta, stało się tym samym podstawą do wytworzenia niekorzystnych mechanizmów szkoły bierniej, jednostajnej, ściśle podporządkowanej wcześniej określonym schematom. Doprowadziło to w konsekwencji do nasilenia się i tak zauważalnej już w ówczesnych szkołach tenden-

cji do umniejszania roli ucznia. W centrum zainteresowania znajdował się natomiast nauczyciel. Podręcznik stanowił wykładnię programową, która wyznaczała nieprzekraczalne ramy nauczania. Dziecko ze swoimi indywidualnymi potrzebami i uzdolnieniami nie było brane pod uwagę w organizacji procesu kształcenia (Okoń 1979:17-32). Ta niezmiennosc struktury organizacyjnej lekcji, która była przygotowywana według jednego, gotowego wzorca, a także bezwzględny autorytet nauczyciela i podręcznika, w praktyce eliminowały aktywność ucznia, jego zainteresowania i skłonności do rozwijania poszczególnych kompetencji (Krasuski 1989:119-121).

I choć to w tym właśnie okresie zaczęto realizować postulaty o powszechność i bezpłatność nauki elementarnej¹⁷, głoszone m.in. przez J. A. Komeńskiego, a wcześniej przez W. Ratke, to jednak ówczesną szkołę cechowały schematyzm, szablonowość i encyklopedyzm nauczania (Wołoszyn 1997:408-409).

Charakter działań pedagogicznych nauczycieli szkoły herbartowskiej w pełni oddaje Stanisław Kot (1994:43), który szczegółowo przedstawia dorobek emerytowanego nauczyciela protestanckiej szkółki w Szwabii. Ów nauczyciel obliczył, że przez 51 lat pracy szkolnej wymierzył dzieciom, w przybliżeniu: 911527 kijów, 124010 różg, 20989 uderzeń po łapie linją. Odnosząc się do podobnych postaw Ewarysta Estkowskiego (1820-1856), wybitny pedagog i dydaktyk tego okresu, pisał wówczas w swojej biografii (za Wołoszyn 1997:408-409):

„Jak mnie pierwszy mój nauczyciel uczył, tak uczyli mnie nauczyciele wszyscy następni, aż do skończenia 15 roku życia mego (...). Sposób uczenia był przyczyną, że mnie uważano za tępą głowę, choć nie byłem zupełnie bez zdolności. Całe po-

stępowanie pierwszych moich nauczycieli wyryło się mocno w mej pamięci; rozpatrywałem się w nim więcej jeszcze, gdym się w seminarium uczył pedagogiki i dydaktyki, co było na przyszłość nauką dla mnie, gdym zostałem nauczycielem. Już pierwszy mój nauczyciel, ulegając ówczesnym niedokładnym, a nawet niewłaściwym wyobrażeniom u nas o wychowaniu, nie umiał łączyć nauki i wychowania, zasad dydaktycznych z pedagogicznymi. Początki nauk w szkole nam wykładane, zamiast żeby szły w harmonii z rozwijającym się życiem dziecka, zamiast żeby wpływały na kształcenie umysłu i serca i torowały drogę do życia właściwego młodemu wychowawcowi, biegły osobną drogą i życie osobno. Uczono nas tylko mechanicznie, a nie kształcono i nie wychowywano. Ja zaś zbyt żywej będąc natury, nie mogłem się przywiązać do tych nauk, które w taki sposób wykładane żadnej prawie władzy umysłowej nie zatrudniają, wyobraźni ani religijnego uczucia nie budzą, przeto i bez wpływu są w życiu dziecka. Unikałem ich więc, jak mogłem, topiłem i gubiłem książki, a goniłem za zabawkami, które często zamieniały się w szkodliwe. Nauczyciel mój uważał mnie za nieuka i za dziecko z gruntu zepsute, chciał mnie naprawić karami różnymi i za najmniejsze przewinienie odbierałem karę cielesną, tak że z czasem odrętwiałem zupełnie na duszy i ciele (...). Taka nauka nie zatrudni dziecka; nie może ono przecież żyć tylko w ciągłym zatrudnieniu. Wiek bowiem dziecinny jest wiekiem nieustannego ruchu umysłowego, pragnienia, wiekiem najczulszej wyobraźni, bujnie budzącego się ducha, wiekiem dyszącego, niewinnego czucia młodego. Młodzieuchne władze umysłu i serca albo wędzną za wcześnie, gdy nauczyciel nie znający tej psychologii dziecka podaje mu formę zamiast istoty, suche nazwy zamiast nauki ...”.

¹⁷ Edukacja wczesnoszkolna stała się zagadnieniem pedagogicznym w XVIII w., gdy postulowano konieczność objęcia powszechną oświatą wszystkie dzieci niezależnie od ich pochodzenia i środowiska, z jakiego się wywodzą. Z tego względu w Polsce Komisja Edukacji Narodowej (1773-1794) za jeden z celów reform przyjęła utworzenie powszechnych, czteroletnich szkół parafialnych. W tych szkołach dzieci zdobywały wiedzę potrzebną do dalszego kształcenia. Zaborcy przerwali jednak realizację reform i rozwój polskiej oświaty. Działania zmierzające do upowszechnienia edukacji wczesnoszkolnej ponownie podjęta powołana na terenie Księstwa Warszawskiego Izba Edukacji Publicznej (1807-1812). Przykładem projektu powszechnej i bezpłatnej szkoły ludowej jest ustawa z 1808 r.: *Urządzenie szkół miejskich i wiejskich elementarnych*. Powstanie polskiego szkolnictwa powszechnego na poziomie elementarnym datuje się jednak dopiero od roku 1917 (Miąso 1984:33-38, Kot 1994:303-319).

Edukacja elementarna z przełomu XIX i XX wieku oraz w czasach współczesnych

● Krytyka szkoły herbartowskiej w kontekście edukacji dzieci

Wśród coraz liczniejszego grona pedagogów i psychologów, którzy zajmowali się zagadnieniami związanymi z nauczaniem dzieci, coraz częściej jednak zwracano uwagę na szczególną rolę dziecięcej aktywności w procesie uczenia się. John Dewey (1859-1952) i Edward L. Thorndike (1874-1949) w Stanach Zjednoczonych, Alfred Binet (1857-1911) we Francji, Wilhelm Wundt (1832-1920) w Niemczech oraz Jan Władysław Dawid (1859-1914)¹⁸ w Polsce w swoich pracach stanowczo kwestionowali postulaty dydaktyczne przedstawione przez J. F. Herbarta w pierwszej połowie XIX stulecia (Bartnicka, Szybiak 2001:171-172). Wyniki badań psychologii rozwojowej zdawały się bowiem potwierdzać, że procesy poznawcze zależą od indywidualnych właściwości każdego dziecka. Zatem w ich świetle nie można było mówić o uniwersalnej metodzie, która mogłaby być wykorzystana w stosunku do różnych uczniów i w każdym przedmiocie nauczania. Przedmiotowość i encyklopedyzm w nauczaniu dzieci, wynikające ze skrajnego podejścia do filozofii zaproponowanej przez J. F. Herbarta, zostały poddane zdecydowanej krytyce w nurcie pedagogicznym powstałym na przełomie XIX i XX w., który w Stanach Zjednoczonych zyskał miano progresywizmu a w Europie został nazwany Nowym Wychowaniem lub Nową Szkołą (Miąso

1984:175-183, Krasuski 1989:150-165). I chociaż postulaty upodmiotowienia procesu nauczania dzieci wygłaszał już Kwintylijan, a także wielu innych po nim, to jednak przez wieki pozostawały one jedynie utopijnymi teoriami bez szans na powszechną realizację w czasach ich propagatorów. Natomiast za prekursorkę nowych prądów pedagogicznych XX wieku, które miały szansę realnie wpłynąć na rozwój i jakość szkolnictwa elementarnego (i w konsekwencji wpłynęły), jest uważana Ellen Key (1849-1926) – szwedzka pisarka, działaczka feministyczna, ale przede wszystkim pedagog. W swojej książce „Stulecie dziecka” z 1900 r. wystąpiła ona w obronie prawa dzieci do swobodnego rozwoju. Tym samym podważyła zasadność stosowanych dotychczas metod nauczania (za Wołoszyn 1998:58-59):

„Wyczerpanie siły mózgu, osłabienie nerwów, skrupowanie indywidualności, ociążałość inicjatywy, przytępienie wzroku na otaczającą rzeczywistość (...). Ale większość w końcu osiąga ten rezultat, że nie zdoła nawet z istotnym pożytkiem przeczytać gazety, a ci, co mogą doskonale zrozumieć książkę pisaną w obcym języku, nad którym niezliczoną ilość godzin pracowali, stanowią rzadkie wyjątki, o ile dom nie uzupełniał nauczania szkolnego. Nieudolność czynienia spostrzeżeń własnych, badania zjawisk i łączenia ich rozumowaniem, pielęgnowana przez system szkolny, któremu dzielnie pomaga domowa korepetycja matek, staje się coraz bardziej rażąca...”

Podobne poglądy reprezentował wspomniany już amerykański filozof i pedagog J. Dewey. Przedstawiając szczegółową diagnozę systemu nauczania rozpowszechnionego nie tylko w Europie, ale i w Stanach Zjednoczonych, pisał wówczas (za Wołoszyn 1998:89-90):

¹⁸ Przełom wieków XIX i XX przyniósł w Polsce określenie precyzyjnych zasad nauki o rzeczach. W zaproponowanej koncepcji nauczania Jan Władysław Dawid wyróżnił ważne dla rozwoju dziecka obszary – zbiory. Podzielił je na naturalne: las, pole, woda, oraz społeczno-przyrodnicze: pokój, ogród, dom, wieś, miasto. Na tej podstawie dziecko miało poszerzać swoją wiedzę o tym, co je otacza. Choć J. W. Dawid niewzruszenie opowiadał się za systemem klasowo-lekcyjnym i uznawał stopnie formalne opisane przez J. F. Herbarta, to jednak należy uznać za novum w porównaniu ze szkołą tradycyjną to, że w jego metodzie cele dydaktyczno-wychowawcze wyznaczone przez szkołę były równorzędne do potrzeb i zainteresowań dzieci (Dawid 1892/1960). Niemniej, zarzucano nauce o rzeczach statyczność kształcenia. Zbyt duży akcent został w niej położony na sam proces oglądania przedmiotów. Natomiast stosunkowo niewiele uwagi poświęcano działaniu bądź aktywizowaniu dziecka. Tymczasem pod koniec XIX i na początku XX w. psychologia dziecka coraz bardziej podkreślała wrodzony dzieciom pęd do działania, który charakteryzuje naturalny proces poznania. Dowodem tego były nowo powstające kierunki w metodyce nauczania: *nauczanie całościowe*, *nauczanie przez działanie* albo *szkoły pracy* (Wołoszyn 1964:378).

„Wszystko jest urządzone do ‘słuchania’, bo i zwykle uczenie się lekcji z książki jest tylko pewnym rodzajem słuchania; we wszystkim wyraża się tu zależność jednego umysłu od drugiego. Postawa słuchania, mówiąc porównawczo, oznacza bierność, wchłanianie pewnych gotowych materiałów, przygotowanych przez superintendenta, radę szkolną, nauczyciela, które dziecko musi sobie przyswoić w jak największej możliwej ilości, w czasie możliwie jak najkrótszym (...). Wszystko to można streścić, stwierdzając, że środek ciężkości znajduje się poza dzieckiem. Jest może w nauczycielu, podręczniku, wszędzie i gdziekolwiek się chce, tylko nie w bezpośrednich instynktach i czynnościach samego dziecka (...). Otóż zachodząca obecnie zmiana w systemie nauczania polegać będzie na przesunięciu środka ciężkości. Jest to zmiana, przewrót podobny do tego, jakiego dokonał Kopernik, gdy przesunął środek astronomiczny z Ziemi na Słońce. W tym wypadku dziecko staje się tym słońcem, wokół którego krążyć mają poczynania wychowawcze, tym środkiem, wokół którego mają się organizować...”.

Również polski teoretyk pedagogiki i praktykujący pedagog oraz działacz oświatowy Henryk Rowid (1877-1944) poddawał dogłębną krytykę podstawowe założenia szkoły herbartowskiej. Koncentrował się on głównie na istotnych różnicach w rozumieniu roli nauczyciela i ucznia w dawnej oraz w nowej szkole (za Wołoszyn 1998:276):

„W szkole tradycyjnej panuje bierne przyjmowanie i dosłowne niemal odtwarzanie gotowych wzorów (receptywnizm), cechą zaś szkoły twórczej jest produkcyjność, tak w dziedzinie zajęć fizycznych, jak i umysłowych. Taki system pracy szkolnej przyczynia się do zmiany stosunku dzieci do nauczyciela. W szkole dawnej stosunek ten opierał się na autorytecie sztucznie wytworzonym i podtrzymywanym dość często budzeniem obawy i strachu. Nauczyciel obawiał się swej władzy a uczniowie bali się swego nauczyciela. W pojmowaniu autorytetu dokonują się dziś doniosłe zmiany (...). Autorytetem staje się osobowość, przedstawiająca prawdziwe wartości estetyczne i umysłowe, posiadająca istotną kompetencję w danej gałęzi wiedzy lub umiejętności

fachowej. Nauczyciel – człowiek dobry, szczerzy przyjaciel dzieci i towarzysz ich zabaw i pracy, posiadający wyższe wykształcenie i zdolności pedagogiczne, będzie autorytetem dla dzieci i młodzieży – autorytetem opartym nie na obawie lub strachu, ale na szczerym zaufaniu, prawdziwej przyjaźni i miłości...”.

Ruch Nowego Wychowania nie ograniczał się jednak tylko do teoretycznej polemiki z założeniami szkoły tradycyjnej. W tym czasie nastąpił również dynamiczny rozwój różnego rodzaju szkół, planów, ośrodków i systemów, które z uwagi na swój nowatorski charakter zyskały miano eksperymentalnych. Spontaniczna aktywność dziecka, jego wszechstronne zainteresowania i skłonności oraz uczenie się przez działanie stanowiły podstawy organizacyjne: szkół pracy według Johna Deweya (1859-1952), Georga Kerschensteinera (1854-1932), Henryka Rowida (1877-1944) i Marii Grzegorzewskiej (1888-1967), planu daltońskiego Helen Parkhurst (1892-1973), planu jenajskiego Petera Petersena (1884-1952), metody projektów Williama H. Kilpatricka (1871-1965), metody ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly’ego (1871-1932), nauczania łącznego Karola Linke (1884-1938), systemu Marii Montessori (1870-1952), szkoły Celestyna Freineta (1896-1966) oraz szkół waldorfskich Rudolfa Steinera (1861-1925)¹⁹. Badania prowadzone na gruncie tych zróżnicowanych przecież projektów pozwoliły poszerzyć wiedzę na temat nauczania dzieci i młodzieży, a przede wszystkim udoskonalić dotychczas stosowane metody. To zaś można uznać za impuls do późniejszych, znacznie głębszych a przy tym powszechnych już reform systemowych, za sprawą których ranga nauczania początkowego w całym systemie edukacji znacząco wzrosła. Było to w pewnym zakresie konieczne. Jak napisał w ostatniej ze swoich książek Antoni Maćkowiak (1906-1978), wybitny polski pedagog i specjalista z zakresu nauczania wczesnoszkolnego:

„Życie klasy jest tak płynne, rozpiętość uzdolnień i wysiłków uczniów tak wielka, wachlarz zainteresowań dzieci tak różny i zmienny, że w takich warunkach zastosowanie jednakowych chwytów w sto-

¹⁹ Zob. W. Okoń 1977.

sunku do każdego ucznia, a co więcej – do różnorodnych przedmiotów nauczania, nie może dać dobrych i powszechnych rezultatów. Herbartowska szkoła nauczania nie może zatem przetrwać, jej mechaniczny charakter należy zamienić, pamiętając jednak, iż nie chodzi o to, aby role aktywności uczniowskiej i nauczyciela się odwróciły. W nauczaniu współczesnym niezbędna jest obustronna współpraca, toteż coraz częściej wskazywać zaczęto pośrednie formy nauczania, dzięki którym uczeń ma możliwość uczestniczyć w lekcji aktywnie, zaś nauczyciel nie zostaje całkowicie wyłączony z tego procesu”.

● **Kształcenie początkowe a kwestia nauczania języków obcych w perspektywie wojen światowych – na przykładzie Polski**

Pomimo znaczących osiągnięć na gruncie nauk humanistycznych z okresu przełomu wieków XIX i XX, a także rozwinięcia teoretycznych postulatów głoszonych przez przedstawicieli Nowego Wychowania, nie tylko w polskim, ale i w innych europejskich systemach szkolnych funkcjonujących w pierwszej połowie XX w., zakorzeniły się niekorzystne i dziś już uważane za anachroniczne elementy treściowe, metodyczne oraz organizacyjne. Problem ten dotyczył zwłaszcza nauczania początkowego. Koncentrowano się bowiem na nauczaniu umiejętności zupełnie abstrakcyjnych dla dzieci. Źródłem doboru treści nie były zaś sytuacje życiowe i stawiane na tym tle zadania, lecz teksty podręcznikowe mające niewiele wspólnego z najbliższym otoczeniem i codziennym życiem dzieci. W konsekwencji położono nacisk na wykorzystanie podczas lekcji ekstensywnych metod pracy umysłowej. Ograniczając różne formy pracy społecznej, artystycznej albo technicznej oraz stosując pamięciowy model przyswajania gotowych wiadomości, reguł i wzorów, doprowadzano do wykształcania się wśród uczniów postaw bierności i uległości, jak również swoistej wiary w nieomyślność słowa drukowanego (Okoń 1979:174-177). Nasileniu takiej tendencji sprzyjały zarówno społeczno-kulturowe, jak i ekonomiczno-polityczne konsekwencje najpierw I, a następnie II wojny światowej. One to bowiem przyczyniły się w wielu krajach, zwłaszcza euro-

pejskich, do spowolnienia bądź całkowitego zahamowania procesu rozwoju edukacji.

Tak jak różne były skutki działań wojennych dla rozwoju szkolnictwa elementarnego w poszczególnych rejonach Europy, tak też różną dynamikę można odnotować w kształceniu językowym. Zarówno w czasie wojen, jak i w okresie międzywojennym, charakter nauczania poszczególnych języków obcych na obszarze Europy nie mógł być po prostu jednolity. W zależności od zróżnicowanych i często zmieniających się czynników, głównie natury politycznej i gospodarczej, jedne były obowiązkowe, innych nauczano fakultatywnie, a z nauczania jeszcze innych całkowicie rezygnowano (Fränzel 1938:191-192, 208). Cele kształcenia na poziomie wczesnoszkolnym, podobnie jak na wyższych szczeblach nauczania, były uzależnione głównie od ustroju społeczno-politycznego, jaki panował w poszczególnych krajach. Nie bez znaczenia były także dominujące na ich obszarze wartości religijno-kulturowe. Inne zatem cele nauczania wyznaczano w krajach socjalistycznych, inne na zachodzie Europy, jeszcze inne w Stanach Zjednoczonych. Niemniej, mimo licznych barier zainteresowanie rozwojem kompetencji językowych u uczniów było znaczące i znajdowało odzwierciedlenie w poszczególnych programach szkolnych.

Nie dziwi więc, że i w Polsce w okresie po I wojnie światowej nauczanie języków obcych było wielokrotnie reformowane i to zarówno w zakresie doboru samych języków, jak i metod ich nauczania. Kwestiom dotyczącym kształcenia językowego poświęcano wiele uwagi. W polityce kształcenia realizowanej w poszczególnych regionach kraju występowały jednak znaczne różnice, będące przede wszystkim konsekwencją uwarunkowań nakreślonych przez trzy rozbiory Polski. W opiniach i wskazówkach komisji ds. edukacji, powołanych w tym czasie przez polski rząd, wyraźnie podkreślano konieczność wprowadzenia nauczania języków obcych już w szkołach powszechnych. Wówczas to we wszystkich szkołach gimnazjalnych wprowadzono w Polsce 7-letni kurs języków zachodnioeuropejskich (na krótko przedłużony nawet do 8 lat nauki). Kurs ten był realizowany metodą bezpośrednią, a przy tym wiele

uwagi poświęcano w nim aspektom kulturoznawczym (Komorowska 2007:16). W pewnym względzie wiązało się to z rozkwitem lektur kulturoznawczych, jaki miał miejsce w dwudziestoleciu międzywojennym. Poza tym nauczanie języka obcego miało w tym czasie służyć nie tylko aspektom praktycznym, ułatwiającym proces porozumiewania się. Językowi zaczęto przypisywać także rolę środka wychowawczego. Było to szczególnie ważne dla załagodzenia różnic i sporów narodowych, powstających przede wszystkim na gruncie politycznym oraz na pograniczu kulturowo-religijnym, do których przyczyniła się I wojna światowa. I choć w latach wcześniejszych w polskim szkolnictwie ograniczano treści dotyczące tradycji i kultur innych narodów, to zwłaszcza po roku 1932 w wyniku tzw. reformy jędrzejewiczowskiej uczeń na różnych etapach nauki musiał poznawać życie codzienne innych narodów, geografię, a także ustrój gospodarczo-polityczny państw sąsiedzkich. Zgłębiał ponadto ich kulturę materialną oraz duchową, a także analizował wzajemne stosunki panujące ówczesnie między Polską a krajem, którego języka się uczył. Miało to z jednej strony wyróżnić wartości i cechy własnego narodu, z drugiej zaś służyć wzbudzeniu postaw humanitarnych i solidarności ogólnoludzkiej. W pewnym stopniu takie podejście miało ułatwić poszczególnym jednostkom i grupom społecznym funkcjonowanie w wielokulturowych dzielnicach, miastach a nawet regionach kraju (Cieśla 1974:262-273).

Ten wysoko oceniany kurs językowy został jednak bardzo szybko skrócony do 6 lat. Główną przyczyną były niedobory kadrowe, dotyczące nauczania języków francuskiego i angielskiego. W związku z brakiem możliwości realizowania wyznaczonych uprzednio celów nauczania w szkole powszechnej ustawą z dnia 11 marca 1932 r. zaczęto więc wycofywać języki zachodnioeuropejskie ze szkolnych programów. Okres II wojny światowej pogłębił tylko tę zapaść. Działania wojenne prowadzone na terytorium Polski doprowadziły bowiem do niemal całkowitego wyniszczenia oświaty zarówno na poziomie elementarnym, jak i szkolnictwa średniego oraz wyższego (Wroczyński 1996b:295-296). W *Raporcie o Stanie Oświaty w PRL* (1973:87-89) opracowanym przez Komitet

Ekspertów pod przewodnictwem Jana Szczepańskiego zostały wskazane trzy podstawowe przyczyny niskiego stanu wyjściowego oświaty polskiej w 1945 roku, a więc po zakończeniu działań wojennych. Były to straty kadrowe, zniszczenie znacznej części materialnej bazy szkolnej oraz całkowita dezorganizacja podstaw systemu szkolnego. Ogólna liczba nauczycieli w stosunku do roku 1939 zmniejszyła się o 30 proc., zaś majątek trwały szkolnictwa został zniszczony w 60 proc. W roku szkolnym 1946/47 brakowało około 13 tys. nauczycieli a spośród zatrudnionych prawie 18 proc. nie posiadało kwalifikacji zawodowych. Wysoki wskaźnik liczby uczniów i brak sal lekcyjnych przyczyniły się do sytuacji, w których na jednego nauczyciela przypadało niekiedy 60-65 uczniów. Dodatkowym utrudnieniem był także wysoki wskaźnik analfabetyzmu, wynoszący przeszło 18 proc. w stosunku do ogółu ludności powyżej 9 roku życia oraz przerwanie ciągłości nauczania wywołane kilkuletnimi działaniami wojennymi (Miąso 1984:219-231, 279-319). Jeden z nauczycieli tego okresu pisał wówczas w swoim pamiętniku (za Mauersberg, Walczak 1996:13):

„W roku 1944 rozpoczynaliśmy pracę w trudnych warunkach; młodzież była przemożona, opóźniona w nauce o 6 lat. Było sporo analfabetów i analfabetów wtórych. W pierwszych latach nauczyciele musieli wyrównać braki w nauczaniu. Brak było podręczników, brak programów nauczania, brak kadry nauczycielskiej. Klasy przepelnione (do 70 dzieci), wiek dzieci w klasach różny. Starsza kadra nauczycielska uczyła według metod zdobytych w okresie międzywojennym, wielu też korzystało z podręczników i programów sprzed 1939 r. Władze szkolne na konferencjach nakłaniały do stosowania nowych metod, ale ich nie wskazywano...”

Bez wątpienia wywarło to silny wpływ na ukształtowany po II wojnie światowej model edukacji początkowej, który podobnie jak w okresie międzywojennym i wcześniejszych, został ukierunkowany na podawanie uczniom gotowych wiadomości. Dzieci były pozbawiane możliwości ich samodzielnego zdobywania. Nieskorelowane ze sobą treści nauczania, zwłaszcza w narzuconych programach wprowadzonych po 1948 r., były zwykle dalekie od naturalnych potrzeb małych

uczniów, a przy tym nieprzystosowane do ich zainteresowań oraz możliwości (Wróbel 1980:53-57). W powojennych programach nauczania nie uwzględniano ponadto ważnego aspektu związanego z przyspieszonym, w stosunku do poprzednich okresów, rozwojem fizycznym oraz intelektualnym uczniów²⁰.

Mimo trudności w rozwoju szkolnictwa elementarnego, jakie można zaobserwować na mapie wszystkich niemal krajów zaangażowanych w sposób czynny bądź bierny w działania wojenne, w szkolnictwie europejskim coraz częściej zaczęto dostrzegać potrzebę nauczania języków obcych uczniów coraz młodszych. Stopniowo więc kształcenie językowe stawało się ważnym elementem programów kształcenia początkowego. Jednak wprowadzenie języka obcego do szkół podstawowych nie przebiegało jednorodnie. W dużej mierze zależało od ustroju i wydarzeń politycznych w poszczególnych krajach. Jeszcze w latach 40. XX w. w państwach środkowo-wschodniej Europy wprowadzano ujednolicone programy nauczania w szkolnictwie podstawowym oraz średnim. Czołową pozycję zajmowały w nich języki zachodnioeuropejskie: francuski i niemiecki w Polsce, niemiecki na Węgrzech; wzrastało także zainteresowanie językiem angielskim. Około 1950 r. ogólna oferta językowa została wyparta przez powszechne wprowadzenie nauczania języka rosyjskiego. Wyjątek stanowiła Słowenia, w której język rosyjski był przedmiotem fakultatywnym i szybko został całkowicie wyparty ze szkół przez języki angielski i niemiecki. W wielu jednak krajach, w tym w Polsce, język rosyjski panował przez ponad 40 lat (Eurydice-Studien 2000:47-77).

Nawiązując do kształcenia językowego w polskich szkołach, warto odnotować, że po krótkotrwałym rozkwicie w okresie międzywojennym, nastąpił zdecydowany regres. Na krótko po zakończeniu II wojny światowej wspomniani 7-let-

ni kurs języków zachodnioeuropejskich został zastąpiony 4-letnim kursem licealnym, aby w końcu zostać wypartym przez obowiązkowy kurs języka rosyjskiego. W konsekwencji tych zmian nauczanie języka obcego w powojennej polskiej szkole rozpoczynano dopiero w V klasie ówczesnej szkoły podstawowej. Liczba godzin oraz język, jakiego nauczano, były przede wszystkim uzależnione od liczby i kwalifikacji pracujących w danej szkole nauczycieli. Ze względów politycznych był to zwykle język rosyjski. Im szkoła była większa, tym więcej zatrudniano w niej nauczycieli i tym bardziej rozbudowywano program nauczania. Szczególnie trudna sytuacja panowała w szkolnictwie wiejskim (Mauersberg, Walczak 2000:159-242, Miąso 1984:386-390). Nauczanie na szczeblu elementarnym w dalszym ciągu cechował encyklopedyzm oraz abstrakcyjność. Treści zawarte w programach kształcenia nie były dostosowane do percepcyjnych możliwości uczniów. Na skutek krytyki ze strony kręgów naukowych oraz pod wpływem nacisków społecznych pod koniec lat 60. XX w. wprowadzono inną organizację nauczania początkowego, która zmierzała w kierunku łączenia treści zawartych w programach różnych przedmiotów w harmonijną całość (Wróbel 1980:53-57). Propozycja nauczania koncentrycznego miała wykluczyć występujący dotychczas niepożądany w nauczaniu początkowym efekt uprzedmiotowienia. W tym czasie pojawiły się też plany wprowadzenia nauczania języka rosyjskiego od III-IV klasy szkoły podstawowej, zaś drugiego języka zachodnioeuropejskiego od klasy IV. W trzyletnim programie kształcenia propedeutycznego nie znalazł się jednak żaden język obcy, choć w niektórych krajach Europy nauczanie dzieci języków obcych na pierwszym etapie nauki formalnej było już praktykowane²¹. Pomimo że w programach nauczania dla szkoły podstawowej w latach 70. dokonano już dość wyraź-

²⁰ Potwierdzały to prowadzone już w latach 60. w ZSRR, w Polsce, a także w Stanach Zjednoczonych badania dotyczące dojrzałości szkolnej (Wróbel 1980:240-244, Kupisiewicz 1995:39).

²¹ Na przykład w Bułgarii już w III klasie uczono dzieci języka obcego, w Czechosłowacji w IV, przy czym obowiązek szkolny dotyczył dzieci 6-letnich; w programach z połowy lat 80. przesunięto jednak naukę języka do klasy V. Rumunia wprowadziła język obcy w klasie II szkoły podstawowej i, co warto podkreślić, nie był to język rosyjski, lecz do wyboru: angielski, francuski, niemiecki, rosyjski lub hiszpański. Na Węgrzech nauczanie języka obcego rozpoczynano w klasie IV. Z kolei w Belgii nauka drugiego języka odbywała się już od klasy I, choć tylko w niektórych regionach. Początek nauczania języków obcych w Szwecji przypadał na klasę III (Wróbel 1980:60-232).

nego podziału na nauczanie propedeutyczne w klasach I-IV i nauczanie systematyczne w klasach V-VIII, z czym wiązała się nowa weryfikacja treści, metod i organizacji nauczania, to nadal pojawiały się zarzuty braku dostatecznej korelacji międzyprzedmiotowej, niewspółmiernego rozłożenia materiału nauczania, niedoceniań wiedzy praktycznej oraz nieuwzględniania twórczości i emocjonalności najmłodszych uczniów (Miąso 1984:394).

Próby naprawy polskiego systemu kształcenia podjęte w latach 80. i 90., a więc tuż po przełamaniu ponad czterdziestoletnich wpływów Związku Radzieckiego na polską politykę oświatową, również nie zakończyły się pełnym sukcesem (Miąso 1984:65-66, 74-82, Kupisiewicz 1994:7-18). Idee i plany kolejnych rządów ugięły się bowiem pod naporem nieustannego braku funduszy na rozwój i unowocześnianie oświaty. W odróżnieniu od okresów wcześniejszych pod koniec XX w. radykalnej zmianie uległ jednak sposób postrzegania funkcji i znaczenia mechanizmów powszechnego nauczania. Mimo problemów związanych z finansowaniem, częściową decentralizacją oraz z całkowitą zmianą systemu politycznego, wraz z nastaniem pierwszego demokratycznie wybranego rządu udało się dokonać ważnych zmian w dziedzinie edukacji. Przede wszystkim wprowadzono równouprawnienie języków oraz wprowadzono prawo wyboru języka przez rodziców lub uczniów, co było ważnym elementem reformy kształcenia językowego (język rosyjski a języki zachodnioeuropejskie). I choć w pierwszej fazie reform możliwości nauczania/uczenia się języków zachodnioeuropejskich były znacząco ograniczone, to jednak wdrożenie w latach 1990/1991 nowego systemu kształcenia nauczycieli²² w stosunkowo krótkim czasie (w odniesieniu do wielkich potrzeb) pozwoliło na rozwiązanie problemów kadrowych (Komorowska 2007:178-n.). W metodyce nauczania również wprowadzono znaczące zmiany – stworzono szan-

się odejścia od uniformizmu programowego i możliwość doboru podręczników oraz programów kształcenia, które musiały być zgodne z tzw. minimum programowym opracowanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Kolejne zmiany dotyczyły uwolnienia rynku wydawnictw edukacyjnych. Nie bez znaczenia była też reforma administracyjna państwa wprowadzająca samorządy terytorialne, które w znacznym stopniu miały odpowiadać za funkcjonowanie placówek oświatowych, a także powstawanie szkół niepaństwowych. Choć wszystko to w wielu przypadkach okazywało się kłopotliwe i przez wielu krytykowane, to z pewnością było impulsem do przeprowadzenia radykalnej reformy, której zadaniem była zmiana tendencji w wyznaczaniu celów oraz określaniu funkcji oświaty, w tym nauczania języków obcych (Kwieciński 1995:238).

Proces reformowania polskiego systemu edukacji, który został zapoczątkowany po 1989 r. pod wpływem zmian ustroju społeczno-politycznego, zmierzał m.in. do utworzenia nowej podstawy programowej, na gruncie której byłoby możliwe dostosowanie poszczególnych etapów kształcenia do nowych warunków społeczno-kulturowych. W 1998 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej, nowelizując ustawę o systemie oświaty, wprowadziło sześcioletnie szkoły podstawowe, przy czym pierwszy cykl nauczania w klasach I-III miał być prowadzony w systemie zintegrowanym. Nowelizacja ta przez kolejne lata nie przyczyniła się jednak do znaczących zmian w nauczaniu języków obcych w najmłodszych klasach szkół podstawowych. Zgodnie z ówczesną podstawą programową nauczano języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w szkołach powszechnych dopiero od klasy IV. Prowadzenie dodatkowych zajęć edukacyjnych, w tym języka obcego w klasach I-III szkoły podstawowej, stało się jednak możliwe w ramach tzw. godzin dyrektorskich²³. Stopniowo stworzono też w szkołach możliwość uczestniczenia najmłodszych uczniów w odpłat-

²² Wyrazem reformy było utworzenie równoległe do istniejących 5-letnich studiów filologicznych kilkudziesięciu 3-letnich nauczycielskich kolegiów języków obcych (angielskiego, niemieckiego, francuskiego, hiszpańskiego oraz włoskiego), które stały się integralną częścią szkolnictwa wyższego.

²³ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. nr 14 z 1999 r., poz. 128).

nych zajęciach fakultatywnych z języka obcego, przy czym nauczanie odbywało się zazwyczaj w formie tradycyjnego kursu językowego prowadzonego przez filologa, często nieposiadającego odpowiedniego przygotowania pedagogicznego do pracy z uczniami w młodszych wiekach szkolnych. Do czasu rozpowszechnienia idei wczesnego startu językowego na forum międzynarodowym w Polsce występowały też znaczące braki w dostosowanych dla klas najmłodszych programach nauczania, podręcznikach oraz innych materiałach dydaktycznych. Co prawda po reformie z 1999 r. wraz z uwolnieniem rynku wydawniczego zaczęły pojawiać się pierwsze materiały edukacyjne skierowane do najmłodszej grupy uczniów, jednak ich jakość była zróżnicowana zarówno pod względem merytorycznym, jak i pod względem możliwości ich praktycznego wykorzystania. Często bowiem występował brak spójności programowej/treści między programem kształcenia zintegrowanego a programem nauczania języka obcego. Co więcej, w procesie nauczania języka obcego w klasach I-III (jeśli w ogóle język obcy był nauczany) bardzo często marginalizowano problematykę wielo- i międzykulturowości. Największą niedogodnością dla uczniów, pośrednio także dla nauczycieli, był jednak brak możliwości kontynuowania kursu językowego na wyższym szczeblu nauczania. W podstawie programowej nie uwzględniono bowiem zróżnicowania kompetencyjnego uczniów.

Dopiero obecnie (w latach 2007-2009) staliśmy się świadkami realnych, a przy tym głębokich przemian, nie zaś szumnych zapowiedzi medialnych. Zmiany te są bezpośrednią konsekwencją najpierw noweli²⁴ do niedawna obowiązującej podstawy programowej z dnia 26 lutego 2002 r., a następnie zupełnie nowej podstawy programowej²⁵. Wprowadzenie nauczania języków obcych już w klasie pierwszej szkoły podstawowej nie jest przy tym kwestią najistotniejszą. Za szczególnie

ważną należy uznać już samą zmianę sposobu myślenia ustawodawcy o kształceniu językowym. Przedmiotowe rozporządzenie, zwłaszcza to ostatnie, w pewnym zakresie włącza bowiem wczesne kształcenie językowe w główny nurt polityki edukacyjnej państwa polskiego, integrując je ze szkolnictwem średnim i wyższym oraz systemem kształcenia nauczycieli.

● **Rozwój współczesnej metodyki nauczania języków obcych – przegląd**

Wpływ na dalszy rozwój języków nowożytnych oraz na kwestie związane z upowszechnianiem ich nauczania w okresie od końca XIX w. do czasów współczesnych miały przede wszystkim czynniki społeczno-kulturowe. Można do nich zaliczyć m. in. rozwój kontaktów gospodarczych między poszczególnymi krajami, migracje zawodowe, rozwój międzynarodowego sportu oraz turystyki zagranicznej, a ponadto wojny światowe i ich skutki społeczno-polityczne (Ronowicz 1982:95-n.). Szczególną rolę należy także przypisać utworzeniu narodowych instytucji językowych, takich jak: francuskie Alliance Française (1883), brytyjskie British Council (1934), niemiecki Goethe-Institut (1951), rosyjski Instytut Puszkina (1966) i w okresie późniejszym hiszpański Instituto Cervantes (1991).

Wzrost zainteresowania problematyką kształcenia językowego zarówno na gruncie naukowym, jak i w wymiarze społecznym, musiał więc skutkować radykalnymi zmianami i na tym polu. W nauczaniu języków obcych został zatem przesunięty środek ciężkości w kierunku uwzględnienia w procesie nauczania nowo odkrytych właściwości i predyspozycji uczniów, a w szczególności dzieci. Przede wszystkim jednak dostrzeżono konieczność odstąpienia od rozpowszechnionej zwłaszcza w XIX w. metody gramatyczno-tłumaczeniowej, udoskonalonej według założeń niemieckiego nauczyciela języków francuskiego

²⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. nr 157 z dnia 31 sierpnia 2007 r., poz. 1100).

²⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. (Dz.U. nr 4 z dnia 15 stycznia 2009 r., poz. 17).

i włoskiego Johanna Valentina Meidingera (1756-1822). W zderzeniu z nowymi potrzebami społecznymi i ograniczonymi możliwościami systemu oświaty okazała się ona mało skuteczna i utraciła swój uniwersalny charakter. W chwili, gdy w nauczaniu języków obcych przyjęto za cel praktyczne nauczanie języka mówionego, zyskała ona status antymetody (Ronowicz 1982:61). Uczenie się na pamięć niepowiązanych w logiczny ciąg słów, dużej liczby reguł i paradygmatów oraz tłumaczenie wymyślonych, oderwanych od kontekstu zdań, dawało co najwyżej umiejętność pisemnego tłumaczenia na język ojczysty i obcy opanowanego uprzednio materiału. Mechaniczny i pamięciowy charakter nauczania ograniczał jednak w dużym stopniu pracę umysłu, przede wszystkim zaś decydował o zahamowaniu wrażliwości zmysłowej ucznia.

Za przełomowy należy uznać postulat: *Der Sprachunterricht muss umkehren!* wygłoszony w 1882 r. przez wybitnego niemieckiego językoznawcę Wilhelma Viëtora (1850-1918). W swojej mowie W. Viëtor wzywał do radykalnej zmiany metod nauczania, poddając jednocześnie krytyce stan ówczesny. Nie umniejszając znaczenia gramatyki uważał on, iż na poziomie elementarnym należy pominąć jej nauczanie lub ograniczyć do minimum, tak jak tłumaczenie i analizę tekstów pisanych. Ponadto szczególną uwagę zwrócił na podręczniki, które jego zdaniem nie uwzględniały najnowszych wyników badań z fonetyki. To opóźnienie w stosunku do rozwoju dydaktyki i metodyki nauczania objawiało się bowiem w większości przypadków niezadowalającym opanowaniem przez uczniów wymowy języka obcego. Podobne zarzuty wytoczył W. Viëtor nauczaniu morfologii i składni, w którym w dalszym ciągu czerpano wzorce z nauczania łaciny (Cieśla 1974:211, Ronowicz 1982:96-100). Wystąpienie to, jak również wzmozona działalność ruchu reformatorskiego, zainicjowały wzrost stricte naukowego zainteresowania problematyką nauczania języków nowożytnych.

W ślad za W. Viëtorem wybitni lingwiści działający na przełomie wieku XIX i XX na międzynarodowych kongresach filologicznych i lingwistycznych przedstawiali nowe postulaty reform,

wypracowywali zręby nowych koncepcji w metodyce nauczania języków obcych. Warto w tym miejscu przywołać takie postacie, jak: Henry Sweet (1845-1912), Otto Jespersen (1860-1943), Harold E. Palmer (1877-1949) i Juliusz Ippoldt (1867-1960), które można uznać za prekursorów podejścia słuchowo-ustnego, a więc tzw. metody audiolingwalnej, która od drugiej połowy XX w. w pewnym zakresie zmieniła oblicze metodyki nauczania języków obcych (Ronowicz 1982:95-156).

Swoistą odpowiedzią na postulaty W. Viëtora i jego następców było również opracowanie bezpośredniej metody nauczania języków obcych. W znacznym stopniu przyczynił się do jej powstania dynamiczny rozwój zarówno nauki o języku oraz o mechanizmach jego uczenia się, jak i znaczący postęp w naukach humanistycznych, w tym psychologii rozwojowej i pedagogice. Metodzie tej, którą nazywano również metodą pogładową, szczególną wartość przypisywano w nauczaniu dzieci. Odwołując się do wskazówek teoretycznych przedstawianych już przez W. Ratke i J. A. Komeńskiego, jej twórcy zwracali uwagę na potrzebę aktywizowania w procesie nauczania wszystkich zmysłów ucznia. Duże znaczenie przypisywali ponadto konwersacji, która powinna nawiązywać do bezpośredniego otoczenia dzieci (Komorowska 1980:22-23; Brzeziński 1987:63-66).

Uznanie zyskała także wypracowana jeszcze w XIX w. metoda seryjna François Gouina (1831-1896). Jej autor argumentował, że nabywanie języka jest procesem, w którym dziecko aktywnie poszukuje sposobów organizowania swych spostrzeżeń i doświadczeń na temat najbliższego otoczenia. Punktem wyjścia w nauczaniu na poziomie elementarnym powinna być zatem naturalna czynność. Rozłożenie tej czynności na poszczególne etapy, przy zachowaniu logicznej spójności między kolejnymi seriami ćwiczeń, miało przyczynić się do szybkiego opanowania przez dziecko znacznej liczby słów, zwłaszcza czasowników, niezbędnych do codziennej komunikacji w języku obcym (Rusiecki 1964:30-32; Ronowicz 1982:76-85).

Równie cenną dla metodyki nauczania języków obcych była metoda bezpośrednia opracowana

przez Maksymiliana D. Berlitz (1852-1921). U jej podstaw znalazło się przekonanie o tym, że każdy człowiek jest w stanie nauczyć się języka obcego przez kontakt z jego rodzimym użytkownikiem. Wychodząc od założeń metody naturalnej, M. D. Berlitz dostrzegał jednak różnicę między akwizycją języka ojczystego przez dziecko a zorganizowanym procesem nauczania/uczenia się języka obcego. Ostateczny efekt uczenia się uzależniał on przede wszystkim od procesu właściwej dydaktyzacji. W nauczaniu języka obcego dzieci w młodszych wiekach szkolnym powinny być zatem wykorzystywane poglądowe techniki prezentacji materiału. Takie nauczanie powinno cechować się również właściwą gradacją ćwiczeń i logicznym układem treści w nich zawartych. Za szczególnie ważne należy w tym przypadku uznać konieczność rezygnacji z ćwiczenia gramatyki, a także ograniczanie do minimum liczby uczniów w grupie. Warto przy tym zwrócić uwagę na to, iż nauczycielem prowadzącym miał być rodzimy użytkownik nauczanego języka, zaś językiem wykładowym powinien być język obcy (Cieśla 1974:320, Ronowicz 1982:85-88).

Na początku lat 50. XX w. grupa amerykańskich lingwistów opracowała na zlecenie Amerykańskiej Rady Stowarzyszeń Naukowych *Intensywny Program Językowy*, którego celem było szybkie nauczanie języków rzadkich, głównie azjatyckich i afrykańskich. Podstawowe założenia teoretyczne i zalecenia praktyczne do kursu zostały przygotowane przez amerykańskiego strukturalistę Leonarda Bloomfielda (1887-1949). Twierdził on, że znajomość języka nie jest kwestią wiedzy o nim lecz praktyki językowej wykształconej na podstawie naturalnych wzorców. Mechaniczna umiejętność, a więc nawyki językowe zbudowane na bazie tych wzorców miały jego zdaniem optymalizować proces rozumienia i produkcji obcej mowy. Dzięki zastosowanej technice nauczania w końcowej fazie kursu mogła być ona zbliżona do wzoru, szczególnie pod względem naturalności wykorzystanych form językowych oraz jakości i dynamiki wypowiedzi (Bloomfield 1942:12, Lyons 1998:33-40). Słuchanie a następnie naśladowanie wypowiedzi

tw. informatorów, czyli osób, dla których nauczany język jest rodzimym, miało stanowić podstawowy element nowej metody nauczania języków obcych – metody audiolingwalnej²⁶ (Komorowska 1980:23-25). Każdy moduł materiału był systematyzowany pod kierunkiem tzw. instruktora-lingwisty. W nauczaniu koncentrowano się przede wszystkim na doskonaleniu sprawności fonetycznej oraz na kształtowaniu umiejętności praktycznego wykorzystania języka, natomiast w pierwszym etapie nauki ograniczano do niezbędnego minimum ćwiczenia gramatyczne. W 1943 r. metoda audiolingwalna została wykorzystana na potrzeby armii Stanów Zjednoczonych. *Wojskowy Program Szkolenia Specjalistycznego – Army Specialized Training Program* przyniósł zaskakująco pozytywne efekty w nauczaniu języków obcych żołnierzy, w wyniku czego podjęto próby dostosowania go do warunków nauczania w środowisku cywilnym (Ronowicz 1982:162-168). O ile w nauczaniu wojska wykorzystywano przede wszystkim naśladownictwo krótkich, typowo militarnych wzorcowych scenek – serii wypowiedzi, które następnie utrwalano w pamięci – to w przypadku programów i kursów językowych dla ludności cywilnej treści stanowiące podkład dla właściwego nauczania były dobierane początkowo pod względem zainteresowań uczniów oraz przydatności w życiu codziennym. Z czasem jednak scenki sytuacyjne zastąpiono formami bardziej laboratoryjnymi, mającymi niewiele wspólnego z rzeczywistością. Podstawowym ćwiczeniem, jakie stosowano w celu wykształcenia pewnych nawyków i odruchów językowych, były ćwiczenia *pattern drill*. Nauczanie według skinnerowskiego modelu *bodziec – reakcja*, który przyjęto za teoretyczną podstawę klasycznej metody audiolingwalnej, przyczyniło się do mechaniczności procesu nauczania języka obcego. Pomimo że ćwiczenia typu *pattern drill* efektywnie wspomagały przyswajanie systemu fonetycznego i niezbędnych wzorców strukturalnych, co było korzystne szczególnie na poziomie nauki elementarnej, to jednak ich schematyczny i nużący charakter oraz oderwanie od naturalnych kontekstów sytuacyjnych przesądzały o tym, że uczniowie

²⁶ Podstawy teoretyczne i zalecenia praktyczne dla klasycznej metody audiolingwalnej szczegółowo przedstawił Robert Lado (1964).

w konsekwencji nie zdobywali umiejętności zachowania się w autentycznej komunikacji językowej²⁷. Założenia klasycznej metody audiolingwalnej nie dopuszczały ponadto czynnej komunikacji między uczniami do momentu pełnego opanowania przez nich wzorcowego materiału. Argumentem za takim rozwiązaniem miała być redukcja liczby popełnianych błędów językowych. Spowalniało to jednak proces nauczania. Poza tym rezygnacja z wykorzystywania technik zabawowych, gier językowych i innych typów ćwiczeń rozluźniających, przesądzała o niskiej motywacji uczniów, zwłaszcza tych najmłodszych. Metoda audiolingwalna stopniowo stawała się jednak bardziej uniwersalna i liberalna. Przy założeniu, że uczeń opanował podstawową wiedzę o strukturze i słownictwie języka, dopuszczała uczenie się metodą prób i błędów. Na znaczeniu zyskiwało także wykorzystanie w ćwiczeniach elementów zabawy oraz kontekstu sytuacyjnego obrazującego rzeczywiste sytuacje, przy czym ćwiczenia *pattern drill* nie stanowiły już głównej i jedynej podstawy metody. Stosowano je częściej jako środek pomocniczy, którego wykorzystanie było uzależnione od poziomu zaawansowania językowego uczniów (Rownicz 1982:185-192).

Zupełnie inne, alternatywne podejście przedstawiała kognitywna metoda nauczania języków obcych, wykształcona nieco później, w latach 60. i 70. XX w. pod wpływem prac amerykańskiego lingwisty Noama Chomsky'ego. W jej założeniach proces uczenia się języka był procesem świadomym, intelektualnym. Dlatego też duże znaczenie przywiązywano do wyjaśnienia uczniowi reguł gramatycznych i wszelkich zasad ich użycia. Zadaniem uczącego się było opanowanie określonej liczby elementów oraz zdobycie umiejętności wiązania ich w większe, logiczne zbiory (Komorowska 1980:25-27). Miało to prowadzić do wykształcenia tzw. kompetencji językowej. W podejściu kognitywnym ważną rolę przypisywano procesom automatyzacji poznanych schematów, a także ich restrukturyzacji, w miarę poszerzania zakresu posiadanych informacji na temat języka i zasad jego użycia. Warto podkreślić, że metoda

kognitywna również podlegała modyfikacjom. Coraz częściej na jej gruncie wprowadzano nowatorskie techniki pracy z uczniem. Należało bowiem znaleźć sposoby minimalizowania trudności w zakresie przyswajania informacji, które pojawiały się w wyniku ograniczonych możliwości psychofizjologicznych małych dzieci.

Równolegle do konwencjonalnych metod nauczania języków obcych, poczynawszy już od lat 60. XX w., zaczęto opracowywać a następnie udoskonalać tzw. metody alternatywne. Choć nie zostały one wprowadzone do systemów powszechnego nauczania, lecz stały się raczej domeną wyspecjalizowanych ośrodków lub szkół językowych, to w pewnym zakresie także i one przyczyniły się do przewartościowania koncepcji oraz modelu nauczania języków obcych dzieci. Wśród najbardziej popularnych metod alternatywnych należy wyróżnić co najmniej kilka.

Jedną z nich jest metoda reagowania całym ciałem (*Total Physical Response*), opracowana przez amerykańskiego psychologa Jamesa Ashera. Nawiązuje ona do specyfiki procesu internalizacji języka ojczystego, jaki zachodzi podczas kontaktu małego dziecka z najbliższym otoczeniem. W nauczaniu języka obcego każdemu wypowiedzianemu słowu lub zdaniu towarzyszy zatem ruch fizyczny, który ma zobrazować i wyjaśnić treść przekazu słownego. Dotyczy to tak nauczyciela, jak i ucznia. Szczególnie ważna jest przy tym zasada dobrowolności produkcji słownej, wyrażająca się w tym, że wydłużony okres osłuchiwania się ucznia z językiem obcym jest utożsamiany nie tyle z okresem braku jego aktywności (występuje tu aktywność wewnętrzna), co z procesem właściwego przygotowania zarówno w zakresie poznania określonych struktur językowych, jak i gotowości psychicznej. Uczeń zaczyna więc mówić w języku obcym dopiero wówczas, gdy czuje się do tego przygotowany, gdy jego obawy niepowodzenia zostają oddalone.

Zupełnie inną metodą, choć również zaliczającą się do grona alternatywnych, jest tzw. *cicha metoda* (*The Silent Way*) według koncepcji Caleba Gattegno, wybitnego matematyka, pedagoga

²⁷ Podobne zarzuty są kierowane wobec uwspółcześnionej metody audiolingwalnej opracowanej w latach 60. XX w. przez angielskiego językoznawcę Robina Callana.

i filozofa, a przy tym długoletniego współpracownika Jeana Piageta. Jej cechą charakterystyczną jest przyswajanie języka obcego w ciszy, skupieniu, a nawet w stanie medytacji. Nauczyciel przyjmuje w niej rolę asystenta lub też moderatora, którego zadaniem jest ograniczenie pola uwagi uczniów i zwiększenie ich koncentracji na konkretnym materiale nauczania, który jest wprowadzany m.in. przy pomocy kolorowych pałeczek *Cuisenaire'a*. Nauczyciel szybko jednak wycofuje się na rzecz aktywności uczniów. Indukcyjny sposób nauczania przesądza zaś o tym, że i w przypadku tej metody mowa ciała, mimika oraz gesty odgrywają bardzo ważną rolę w procesie uczenia się (odkrywania) nowego języka.

Z technikami relaksacyjnymi powiązane są także dwie inne metody nauczania: sugestopedia, opracowana przez bułgarskiego psychologa Georgija Łozanowa oraz metoda SITA, będąca w pewnym zakresie rozwinięciem tej pierwszej. Zarówno jedna, jak i druga zakłada wprowadzenie uczącego się w stan rozluźnienia psychicznego za pomocą bodźców wzrokowych oraz słuchowych. Stan taki ma zoptymalizować proces przyswajania określonych partii materiału nauczania.

We wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych na szczególną uwagę zasługuje metoda nauczania opracowana przez Helen Doron (*Helen Doron Early English*), brytyjską specjalistkę z językoznawstwa i nauczania języka angielskiego. Polega ona na całkowitym zanurzeniu małego ucznia w języku obcym, przy jednoczesnym uwzględnieniu dziecięcych potrzeb i możliwości psychomotorycznych. Warto zwrócić uwagę, że podobnie jak w przypadku innych metod nauczania zbliżonych do naturalnej²⁸, tak i w koncepcji H. Doron przywiązuje się dużą wagę do wysokiego poziomu merytorycznego nauczyciela, zwłaszcza dotyczącego wymowy oraz sposobu wypowiedzi. Wynika to z faktu, że pierwsza faza nauczania polega wyłącznie na naśladownictwie.

Zupełnie inny charakter ma tzw. *nauczanie doradcze* (*Community Language Learning*) – me-

toda, która odwołuje się do doświadczeń lub też technik terapeutycznych. Uczniowie są zazwyczaj skupieni blisko siebie, w kręgu, podczas gdy nauczyciel przyjmujący rolę obserwatora, doradcy i tłumacza pozostaje poza nim. Głos zabierają tylko ci uczniowie, którzy mają na to ochotę; tematy rozmów są również wybierane przez uczniów. W pierwszej fazie rozmowy są prowadzone w języku ojczystym uczniów. Zadaniem nauczyciela jest ich tłumaczenie i jednocześnie nagrywanie ich wersji obcojęzycznej. Następnie uczniowie odsłuchują nagrany materiał i powtarzają go. Jest to proces powtarzalny do chwili, gdy uczniowie będą gotowi do komunikacji w języku obcym. Za szczególnie ważne uznaje się przy tym stopniowe przekazywanie odpowiedzialności za przebieg komunikacji z nauczyciela-doradcy na poszczególnych uczniów.

Nowe uwarunkowania społeczno-kulturowe drugiej połowy XX w. nie tylko wpłynęły na ogólny stan europejskich systemów edukacyjnych, lecz także przyczyniły się do istotnych zmian na gruncie nowo formującej się dyscypliny naukowej: glottodydaktyki. Zatem zmiany musiały także nastąpić w metodyce nauczania języków obcych. Z końcem lat 70. XX w. coraz bardziej popularne staje się tzw. podejście komunikacyjne (*Communicative Approach*), które łączy w sobie liczne cechy metod konwencjonalnych oraz niekonwencjonalnych. Wyróżnikiem tej koncepcji spośród innych jest jednak cel nauczania, jaki wyznacza. W podejściu komunikacyjnym w istocie nie chodzi bowiem o naukę samego języka jako systemu lub kodu, lecz przede wszystkim o naukę umiejętności uzyskiwania i przekazywania informacji zakodowanych w tym języku. Cel ten zaczyna być szczególnie mocno akcentowany z chwilą dostrzeżenia, że do porozumiewania się w nowym środowisku socjokulturowym, jakie stwarzała w drugiej połowie XX wieku jednocząca się Europa, nie wystarczy znajomość jedynie systemu językowego. Niezbędna jest też umiejętność posługiwania się nim w kontekście społecznym, który w wyniku

²⁸ Można uznać, że *Helen Doron Early English* jest metodą, która w znacznej mierze bazuje na złożeniach metody naturalnej (*The Natural Approach*) opracowanej już w latach 70. XX w. przez Tracy Terrella i Stevena Krashena. W pewnym zakresie z metody naturalnej wywodzi się także nie tyle metoda, co model zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego (*Content and Language Integrated Learning*).

procesów globalizacji uległ znacznemu zróżnicowaniu. Dlatego też coraz większą wagę zaczęto przywiązywać do właściwego kształcenia kompetencji komunikacyjnej, wyrażającej się w umiejętności porozumiewania się w języku obcym w określonym kontekście sytuacyjnym. W tym przypadku proces nauczania języka jest prowadzony kontekstowo. Unika się przy tym materiału nauczania oderwanego od sytuacji rzeczywistych, a więc takich, z którymi na co dzień może zetknąć się uczeń. Ponadto w założeniach tej koncepcji nauczyciel dopuszcza możliwość popełnienia przez uczniów błędów, a ich ewentualne sprostowanie następuje po zakończeniu wypowiedzi ucznia. Istotne wydaje się również i to, że ćwiczenie reguł gramatycznych odbywa się w sposób naturalny, tzn. w procesie komunikacji i stosownie do potrzeb, jakie wyznacza kontekst sytuacji komunikacyjnej. Odstępuje się zatem od pamięciowego opanowywania reguł i definicji gramatycznych, przynajmniej na pierwszym etapie nauczania.

Podejście komunikacyjne zostało z biegiem lat rozwinięte do podejścia eklektycznego, będącego swoistym pluralizmem metodycznym, polegającym na różnicowaniu metod oraz technik nauczania w zależności od możliwości i potrzeb podmiotu nauczania, szeroko rozumianego kontekstu edukacyjnego oraz od wyznaczonych celów edukacyjnych. Niemniej, nawet w współczesnej postaci nadrzędny cel nauczania nie zmienił się i w dalszym ciągu pozostaje nim dążenie do możliwie pełnego dialogu owocującego nie tylko wymianą myśli, lecz także wartości kulturowych. Z tego też względu współczesna metodyka nauczania języków obcych jest bardzo silnie powiązana z założeniami nauczania międzykulturowego, gdzie kształtowanie u uczniów umiejętności komunikowania się w różnych kontekstach społecznych i kulturowych jest równoznaczne z wzbudzaniem ich zainteresowania innością kulturową oraz rozwijaniem u nich kompetencji międzykulturowej, w zakres której została również włączona komunikacyjna kompetencja językowa.

Zakończenie

Z wielu różnych przyczyn wielowiekowy rozwój edukacji elementarnej (dzieci), zwłaszcza

w zakresie kształcenia instytucjonalnego, był procesem znacząco spowolnionym w stosunku do postępów, jakie miały miejsce na gruncie edukacji młodzieży i osób dorosłych. Co więcej, źródłem tego rozwoju należy właśnie upatrywać w upowszechnianiu i unowocześnianiu kolejnych modeli edukacji uczniów starszych. Okoliczności, w jakich proces ten następował, starałam się pokrótce scharakteryzować w niniejszym tekście.

Mimo że już od czasów starożytnych dzieci w różnym zakresie i w różnych formach były poddawane procesom nauczania oraz wychowania, to nie ulega wątpliwości, że krok milowy na tym polu został uczyniony wraz z szeroko rozumianym postępem naukowo-technicznym, jaki datuje się od końca XIX w. Wszelkie reformy poszczególnych systemów edukacyjnych w skali globalnej, a nawet tylko na obszarze Europy nie mogły jednak przebiegać w sposób jednorodny. Na taki stan złożyło się wiele czynników, głównie natury politycznej, gospodarczej oraz społeczno-kulturowej. Do względnego ujednolicenia tych systemów albo też raczej wyznaczenia zbieżnych kierunków dalszego ich rozwoju zaczęto dochodzić dopiero w drugiej połowie XX w. wraz z intensyfikacją takich zjawisk, jak globalizacja i integracja transgraniczna (w kontekście europejskim).

Zmiany te w naturalny sposób musiały wpłynąć na rozwój dyscyplin naukowych bezpośrednio powiązanych z nauczaniem/uczeniem się języków obcych, m.in. na glottodydaktykę. Na tym też gruncie doszło w konsekwencji do przewartościowania ogólnych i szczegółowych celów kształcenia językowego, które stało się jednym z głównych filarów edukacji permanentnej i całościowej, z racji współczesnych uwarunkowań osadzonej w kontekście międzykulturowym. To zaś znalazło implikacje w nowych metodach, ale także i modelach nauczania języków obcych, które z różnym skutkiem z rozważań teoretycznych zostały wdrożone do praktyki pedagogicznej. Analiza retrospektywna powyższych kwestii pokazuje jednak, że był to proces bardzo żmudny. Świadczy o tym już sam fakt, że od czasu pierwszych hipotez, postulatów i koncepcji teoretycznych, np. na temat podmiotowości dziecka, zasadności nauczania języków obcych małych dzieci lub choćby po-

wszechności i bezpłatności nauczania w ogóle, upłynęło często wiele stuleci, nim zostały one w pełni zrealizowane.

Omawiany tu proces kształtowania obrazu współczesnych systemów edukacyjnych, m.in. edukacji początkowej, jest procesem silnie dynamicznym, o czym świadczą niedawne zmiany w polskim prawie oświatowym, ale także i w innych systemach europejskich. Z pewnością też, pod wpływem różnych potrzeb i przede wszystkim na skutek nowych osiągnięć naukowych, proces ten będzie kontynuowany. Niemniej, już teraz ocena kierunku reform, zwłaszcza w perspektywie historycznej, jest możliwa, a nawet pożądana. Pogłębiona wiedza na temat predyspozycji dziecka do uczenia się w młodszym wieku szkolnym, sprzyjające warunki organizacyjno-prawne, co więcej, możliwość zastosowania eklektyzmu we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych, pozwalają na przykład uznać zasadność koncepcji wczesnego startu językowego, która w gruncie rzeczy w Polsce dopiero od niedawna zaczyna być w pełni realizowana.

Bibliografia:

- Barńska K., Szybiak I. (2001), *Zarys historii wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Bloomfield L. (1942), *Outline guide for the practical study of foreign languages*, Baltimore: Linguistic Society of America, the Waverley Press Inc.
- Cieśla M. (1968), *Lingwistyczno-dydaktyczna problematyka w dziełach Jana Amosa Komeńskiego*, w: B. Wierzbicka (red.), „Z zagadnień nauczania języków obcych”, Warszawa: PZWS, s. 211-241.
- Cieśla M. (1974), *Dzieje nauki języków obcych w zarysie. Monografia z zakresu historii kultury*, Warszawa: PWN.
- Dawid J.W. (1892/1960), *Nauka o rzeczach*, Wrocław: Ossolineum.
- Eurydice-Studien (2000), *Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen in Europa*, Brüssel: Europäische Kommission (Generaldirektion Bildung und Kultur).
- Fränzel W. (1938), *Statistische Übersicht über den fremdsprachlichen Unterricht in Europa*, w: F. Thierfelder, „Deutsch als Weltsprache. 1 Band: Die Grundlagen der deutschen Sprachgeltung in Europa”, Berlin: Verlag für Volkstum, Wehr und Wirtschaft, Hans Kurzeja, s. 208.
- Ivić M. (1975), *Kierunki w lingwistyce*, przekład: K. Feleszko, A. Wierzbicka, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Ossolineum.
- Jaroszewska A. (2004a), *Ku nauczaniu języków obcych w kształceniu początkowym. Część I – od starożytności do odrodzenia*, „Studia Niemcoznawcze”, L. Kolago (red.), tom XXVII, Warszawa: Uniwersytet Warszawski – Instytut Germanistyki, s. 719-730.
- Jaroszewska A. (2004b), *Ku nauczaniu języków obcych w kształceniu początkowym. Część II – od VIII do początku XX wieku*, „Studia Niemcoznawcze”, L. Kolago (red.), tom XXVIII, Warszawa: Uniwersytet Warszawski – Instytut Germanistyki, s. 953-964.
- Jaroszewska A. (2004c), *Ku nauczaniu języków obcych w kształceniu początkowym. Część III – wiek XX*, „Studia Niemcoznawcze”, L. Kolago (red.), tom XXVIII, Warszawa: Uniwersytet Warszawski – Instytut Germanistyki, s. 965-974.
- Jaroszewska A. (2007), *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka*, „Dissertationes Inaugurales Selectae” Vol. 36, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Komeński J. A. (1657/1956), *Wielka dydaktyka*, Wrocław: Ossolineum.
- Komeński J. A. (1657/1964), *Najnowsza metoda nauczania języków*, w: „Pisma wybrane”, przekład: K. Remerowa, Wrocław-Warszawa-Kraków: Ossolineum.
- Komorowska H. (1980), *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja. Audiolingwalizm, kognitywizm, interferencja*, Warszawa: WSiP.
- Komorowska H. (2007), *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957-2007). Z wyborem tekstów z lat 1957-2007*, „Języki Obce w Szkole”. Czasopismo dla nauczycieli. Numer Specjalny 6/2007, Warszawa: CODN.
- Kot S. (1994), *Historia wychowania*, tom 2 – Wychowanie nowoczesne. Od połowy wieku XVIII do współczesnej doby, Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Krasuski J. (1989), *Historia wychowania*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kupisiewicz C. (1994), *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych*, Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Kupisiewicz C. (1995), *Szkolnictwo w procesie przebudowy. Geneza i kierunki reform oświatowych 1945-1995*, Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Kwieciński Z. (1995), *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Toruń: UMK.
- Lado R. (1964), *Language Teaching: a Scientific Approach*, New York: Mc Graw-Hill.
- Locke J. (1693/2002), *Mysli o wychowaniu*, przekład: M. Heitzmann, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, wydanie przygotowane na podstawie tekstu z 1931 roku.
- Lyons J. (1998), *Chomsky*, przekład: B. Stanosz, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Maćkowiak A. (1970), *Nauczanie łączne dawniej i dziś*, „Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk. Wydział Nauk

- Filologiczno-Filozoficzny, Prace Komisji Filozoficznej", tom XII, Zeszyt 2, Poznań.
- Mauersberg S., Walczak M. (1996), *Na przełomie. Antologia relacji nauczycieli i uczniów z lat 1944-1956*, Warszawa: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne
- Mauersberg S., Walczak M. (2000), *Oświata polska 1944-1956. Wybór źródeł (tom II)*, Warszawa: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Miąso J. (red.) (1984), *Historia wychowania – wiek XX*, Warszawa: PWN.
- Nawroczyński B. (1957), *Zasady nauczania*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Okoń W. (1979), *Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Okoń W. (red.) (1977), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1975*, Warszawa: WSiP.
- Raport o stanie oświaty w PRL. (1973), Komitet Ekspertów pod przewodnictwem J. Szczepańskiego, Warszawa: PWN.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. nr 14 z 1999 r., poz. 128).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. (Dz.U. nr 51 z 2002 r., poz. 458).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. nr 157 z dnia 31 sierpnia 2007 r., poz. 1100).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. nr 4 z dnia 15 stycznia 2009 r., poz. 17).
- Riché P. (1995), *Edukacja i kultura w Europie Zachodniej (VI-VIII w.)*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen / Instytut Wydawniczy Pax.
- Ronowicz A. E. (1982), *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych. Przegląd historyczny*, Warszawa: WSiP.
- Rusiecki J. (1964), *O nauczaniu języków obcych*, Warszawa: PZWS.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A. (2004), *Psychologia dziecka*, wyd. III., Warszawa: WSiP.
- Wołoszyn S. (1964), *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa: PWN.
- Wołoszyn S. (1995), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, tom 1 – *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia*, Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec.
- Wołoszyn S. (1997), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, tom 2 – *Pedagogika i szkolnictwo w XIX stuleciu*, Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec.
- Wołoszyn S. (1998), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, Tom 3 – *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec.
- Wołoszyn S. (2003), *Rozwój i zmienność wychowania i kształcenia*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), „Pedagogika 1”, Podręcznik akademicki, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 74-182.
- Wroczyński R. (1996a), *Dzieje oświaty polskiej*, tom I (do 1795), Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Wroczyński R. (1996b), *Dzieje oświaty polskiej*, tom II (1795-1945), Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Wróbel T. (1980), *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Żołądź-Strzelczyk D. (2002), *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

(styczeń 2010)

Justyna Krawczyk¹
Katowice



Miedzy teorią a teorią – dywergencyjność procesu akwizycji języka obcego

Dydaktyka języków obcych zawdzięcza swój obecny kształt wielu przesłankom teoretycznym. Jedne odcisnęły trwałe ślady na jej fundamencie, inne zaś szybko odeszły w niepamięć.

Celem niniejszego studium jest krótkie przedstawienie wybranych teorii oraz modeli nauczania języka obcego. Są nimi: behawioryzm, neobehawioryzm, kognitywizm, model monitora Stephe-

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

na Krashena, glottodynamiczny model Renzo Titone oraz bimodalny model Marcela Danesi. Dwa ostatnie to modele włoskich glottodydaktyków, którzy, sponując, oprócz wąskiego kręgu italianistów nie są jeszcze dobrze znani polskiemu czytelnikowi. Punktem wyjścia do moich dywagacji jest prawdziwa klasyka, czyli m.in. behawioryzm i kognitywizm, która pomoże pełniej zrozumieć opisywane modele nauczania.

Na wstępie jednak nieodzowne wydaje się wyjaśnienie, przynajmniej *grosso modo*, istoty procesu uczenia się.

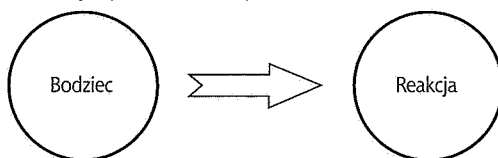
Pojęcia uczenia się. Dwa główne typy uczenia się

Uczenie się jest jedną z funkcji mózgu, która polega na przyswajaniu wiedzy, kompetencji i umiejętności. Co więcej, uczenie się jest wynikiem doświadczenia, czym zajmuje się psycholingwistyka. Rozróżnia się dwa oparte na teoriach psycholingwistycznych typy uczenia się: uczenie się neuropsychiczne oraz racjonalne. Celem pierwszego jest nabycie nawyków; automatyzmów, co pozostaje w ścisłym związku zarówno z warunkowaniem klasycznym I. Pawłowa, jak i warunkowaniem instrumentalnym B. Skinnera. Natomiast uczenie się racjonalne jest procesem dobrowolnym, w którym prym wiedzie psychologiczna świadomość charakteryzująca się obecnością myśli.

Teorie uczenia się. Behawioryzm

Dobrze znani John Watson, psycholog amerykański i Iwan Pawłow, fizjolog radziecki, ukształtowali behawioryzm (z ang. *behaviour* – zachowanie) w jego pierwotnej postaci. Nie będę zastrzymywać się dłużej nad tą bardzo znaną teorią.

Przypomnę tylko, iż wedle teorii warunkowania klasycznego, zrodzonej na podstawie behawioryzmu, uczenie wypływa z mechanizmu: bodziec – reakcja (schemat nr 1).

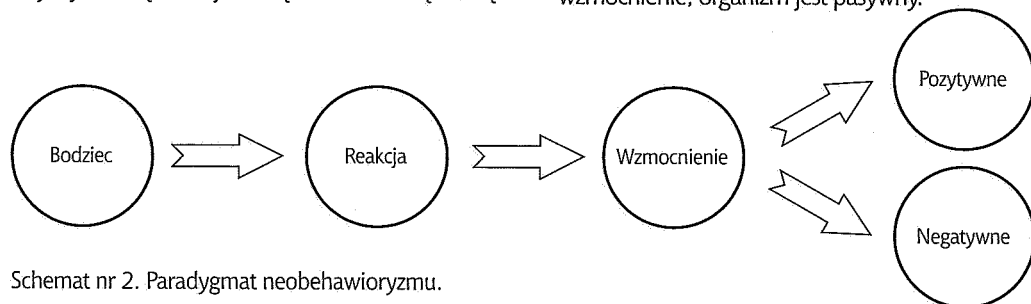


Schemat nr 1. Istota behawioryzmu.

Zdaniem J. Watsona, który jako pierwszy użył terminu *behawioryzm*, jesteśmy w stanie wyjaśnić cały proces uczenia się warunkowaniem pawłowskim. Z tą konstatacją nie zgadzał się B. Skinner.

Teorie uczenia się. Neobehawioryzm

Psycholog amerykański, Burrhus Skinner, w swoim dziele „*Behavior of Organisms*” (Pichassi 1999:272), opublikowanym w 1938 r., uznał warunkowanie pawłowskie jako niewystarczający paradygmat, by wyjaśnić proces uczenia się ludzi i opracował słynną teorię warunkowania instrumentalnego, tworząc w ten sposób neobehawioryzm. Według I. Pawłowa, który przeprowadzał eksperymenty tylko na zwierzętach, uczenie jest oparte na mechanizmie: bodziec – reakcja. W przypadku procesu nauczania ludzi, zdaniem B. Skinnera, konieczny jest jeszcze trzeci element: wzmocnienie. Rozróżnia się wzmocnienia pozytywne oraz negatywne. Jeśli odpowiedzi towarzyszy nagroda, jest to wzmocnienie pozytywne. Natomiast jeśli brakuje nagrody lub jakieś innej formy potwierdzenia, mamy do czynienia ze wzmocnieniem negatywnym i wówczas nie zachodzi proces nauczania. W mechanizmie zaproponowanym przez B. Skinnera (schemat nr 2): bodziec – odpowiedź – wzmocnienie, organizm jest pasywny.



Schemat nr 2. Paradygmat neobehawioryzmu.

Warto podkreślić, iż to środowisko dostarcza bodźce i kontroluje wzmocnienia. Środowisko jest ważniejsze, ponieważ wpływa na to, czego organizm się uczy.

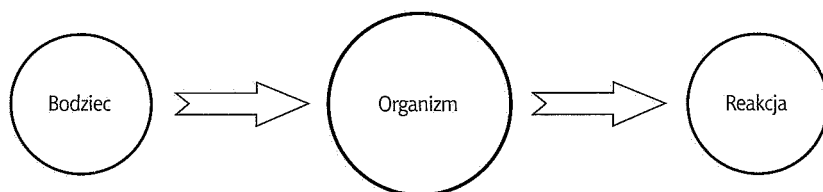
Jak wiemy, Noam Chomsky, wybitny amerykański lingwista, odrzuca neobehawioryzm twierdząc, iż przyswajanie języka polega nie tylko na tworzeniu nawyków językowych. B. Skinner, prekursor neobehawioryzmu, zasadniczo się myli nie biorąc pod uwagę kreatywnego użycia języka. Taką opinię wyraża N. Chomsky w recenzji do „*Verbal Behavior*”, dzieła B. Skinnera wydanego w 1957 r. N. Chomsky, negując mechanizm: *stimulus – response*, proponuje inny.

Teorie uczenia się. Kognitywizm

N. Chomsky jest autorem tezy o wrodzonym

mechanizmie akwizycji języka (LAD – *Language Acquisition Device*) (Dąbrowska, Kubiński 2003:254), która zrewolucjonizowała językoznawstwo doby lat 60. ubiegłego wieku. Mówi o tym, iż posiadamy wrodzoną wiedzę o podstawowych związkach gramatycznych. Jeśli chodzi o strukturę LAD, jego podstawę tworzą uniwersalia językowe, czyli cechy wspólne dla wszystkich naturalnych języków. Na ich podstawie dziecko tworzy potencjalną gramatykę².

Idąc tokiem tego rozumowania, kognitywiści są przekonani, iż zdolność przyswajania języka jest zdolnością nam wrodzoną i całkowicie innowacyjną. Wszystkie bodźce, które pochodzą ze środowiska, są najpierw analizowane w naszym organizmie, a dopiero potem zauważa się rezultat (schemat nr 3), czyli, jakby powiedzieli behawioryści, reakcję.



Schemat nr 3. Teoria kognitywizmu.

Organizm, w ujęciu kognitywistów, jest systemem otwartym i aktywnym, ponieważ porównuje nowo poznane struktury z tymi, które już istnieją w naszym umyśle. A umysł to system reguł, które są tam uporządkowywane i skrupulatnie organizowane.

Model monitora Krashena

Stephenowi Krashenowi, profesorowi językoznawstwa z Los Angeles, zawdzięczamy prawdziwą rewolucję w nauczaniu języka obcego. Jego teoria jest znana jako model monitora, w której łatwo jest zauważyć ślady teorii kognitywistów.

S. Krashen uważa, iż proces uczenia jest efektem interakcji między czynnikami środo-

wiskowymi a mechanizmem wewnętrznym, który jest złożony z trzech części (filtra, organizatora i monitora), i w który jest wyposażony użytkownik języka. Warto tu przybliżyć pojęcia czynników środowiskowych, przez które rozumie się czynniki środowiska językowego, z którym uczący się wchodzi w interakcję. Zalicza się do nich: naturalność środowiska, udział ucznia w komunikacji, zasadę konkretności oraz źródło języka.

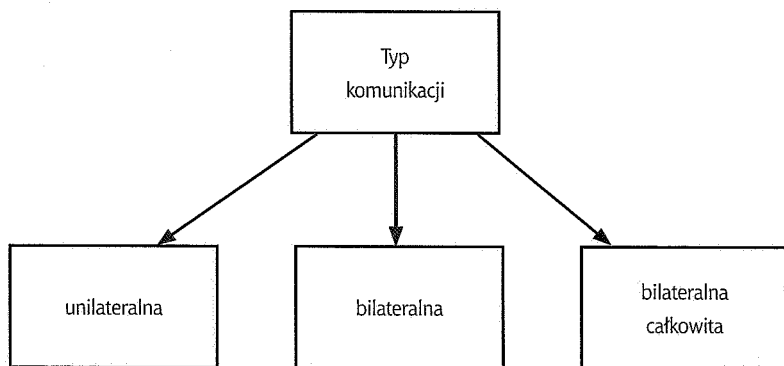
Środowisko językowe może być naturalne bądź formalne. To pierwsze jest bardziej skuteczne w porównaniu z drugim. Dzieje się tak dlatego, iż środowisko formalne częściej kładzie nacisk na funkcjonowanie języka niż na jego praktyczne użycie. Uczeń w środowisku formalnym zazwyczaj

² Nie porównuję w tym tekście hipotezy natywistycznej N. Chomsky'ego oraz hipotezy jego przeciwników – hipotezy interakcji (J. P. B. Allen, S. Pit Corder 1983:212). Zainteresowanych odsyłam do publikacji załączonej w bibliografii.

uczy się, jak funkcjonuje język. Natomiast w środowisku naturalnym, jak używać języka. Zatem w naturalnym środowisku często zachodzą procesy umysłowe podświadome, by nauczyć się języka, a w naturalnym procesy umysłowe wykorzystujące w pełni naszą świadomość. Chociaż środowisko formalne nie gwarantuje skutecznego nauczania w 100 proc., ma wiele zalet. Przede

wszystkim jest niezwykle precyzyjne i jasno wyjaśnia zasady funkcjonowania języka. To dlatego wielu dorosłych odczuwa znaczny komfort psychiczny w środowisku formalnym.

Komunikacja, w której bierze udział uczeń, może być: unilateralna (czyli jednostronna), bilateralna (czyli dwustronna) oraz bilateralna całkowita (schemat nr 4).



Schemat nr 4. Typy komunikacji w procesie dydaktycznym.

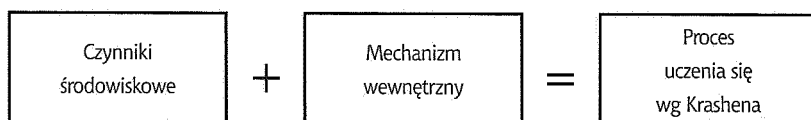
Jeśli uczeń słucha lub czyta, lecz nie odpowiada, jego udział w komunikacji jest unilateralny. Natomiast gdy uczeń odpowiada, lecz zamiast języka obcego używa języka ojczystego, mamy wówczas do czynienia z komunikacją bilateralną. Ostatni rodzaj komunikacji jest marzeniem każdego nauczyciela – uczeń mówi, korzystając ze swej znajomości języka obcego. Wówczas możemy mówić o pełnej bilateralności.

Trzecim czynnikiem środowiskowym jest zasada konkretności, który wyraźnie nawiązuje do kontekstu jako jednego z elementów teorii komunikacji językowej werbalnej zaproponowanej przez

Romana Jakobsona. Bez wątpienia, jeśli nauczyciel przedstawia uczniom desygnat słowa w postaci ilustracji bądź realnie istniejącego przedmiotu, realizuje zasadę konkretności, która wpisuje się w teorię Krashena.

Ostatnim czynnikiem środowiskowym jest źródło języka. Według S. Krashena nie przyjmujemy każdego inputu językowego. Nasza uwaga dokonuje selekcji. Każdy uczący się dokonuje jej w inny sposób.

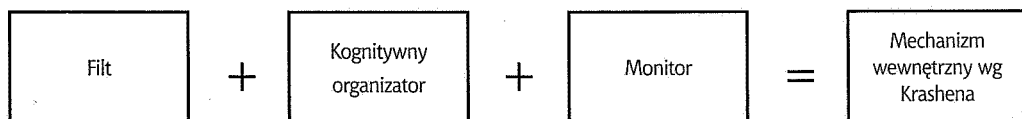
Czynniki środowiskowe wraz z mechanizmem wewnętrznym składają się na istotę procesu uczenia się w krashenowskiej teorii monitora (schemat nr 5).



Schemat nr 5. Składowe procesu uczenia się według S. Krashena.

Analizując strukturę mechanizmu (schemat nr 6), który posiada każdy użytkownik języka, warto zaznaczyć, iż filtr i kognitywny organizator –

w odróżnieniu od monitora – są tymi elementami wewnętrznego mechanizmu, których istnienia nie jesteśmy świadomi.



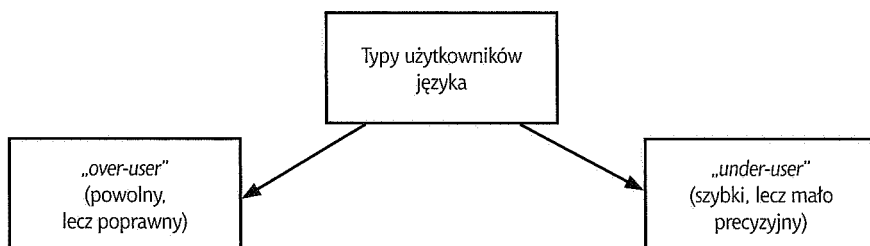
Schemat nr 6. Elementy mechanizmu wewnętrznego według S. Krashena.

Filtrem są czynniki afektywne, a więc motywacja oraz stan emocjonalny ucznia (np. krępująca i blokująca działanie nieśmiałość, wszechogarniający niepokój, paraliżujący strach). Jeśli uczeń jest na przykład zażenowany i nie czuje się swobodnie, prawie natychmiast zostaje uruchomiony niebezpieczny w skutkach filtr afektywny, którego wysoki poziom prowadzi do blokady w uczeniu. Natomiast tę część naszego umysłu, która odpowiada za organizację systemu nowego dla nas języka, określa się mianem organizatora kognitywnego, którego nazwa przywodzi nam na myśl omówiony już wyżej kognitywizm.

I wreszcie monitor, który opracowuje informację. Jest to swoistego rodzaju „korektor” języ-

ka pisanego i mówionego. Czynniki, które mają wpływ na działanie tego szczególnego, bo przecież mentalnego korektora, jakim jest monitor, jest wiele (wiek, doświadczenie językowe, język ojczysty ucznia, osobowość ucznia).

Biorąc pod uwagę to ostatnie kryterium, S. Krashen³ rozróżnia dwa odmienne typy użytkowników języka (schemat nr 7). Każdy ma swoje zalety i wady. „Over-user” (Picchiassi 1999:288) jest powolny, lecz bardzo poprawny i dokładny, zmierzający do osiągnięcia perfekcji. Zaś drugi typ użytkownika znajduje się na zupełnie przeciwnym biegunie. „Under-user” (Picchiassi 1999:288) w odróżnieniu od „over-user”, działa szybko, lecz w zamian czasem bywa mało precyzyjny i mało poprawny.



Schemat nr 7. Rodzaje użytkowników języka.

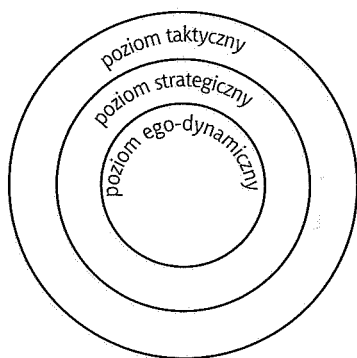
Model glottodynamiczny

Model glottodynamiczny został zdefiniowany w latach 70. XX w. przez Renzo Titone, emerytowanego profesora związanego z rzymskim Uniwersytetem „La Sapienza” oraz kanadyjskim Uniwersytetem w Toronto.

R. Titone, przedstawiając ograniczenia teorii Skinnera i teorii Chomsky`ego, proponuje własny model nauczania, który sięga swymi korzeniami do humanistycznej koncepcji osobowości, wpisując się tym samym w dydaktykę humanistyczno-afektyw-

ną. Osobowość, jak twierdzi włoski profesor psychopedagogii języka, jest otwartym, dynamicznym, zintegrowanym systemem wchodzącym w interakcję z otaczającym światem. Tym samym wyraźnie polemizuje on z neobehawiorystami, którzy prowadzą nauczanie wyłącznie do prostego systemu nawyków werbalnych. Nie zgadza się także z tym, aby proces nauczania zawęzić jedynie do procesów kognitywnych, idzie o krok dalej. Przedstawia proces nauczania języka z szerszej perspektywy; mianowicie jako trzypoziomą zróżnicowaną strukturę (schemat nr 8). Jego istotę można przedstawić w postaci następującego schematu:

³ Tytułem dygresji warto przypomnieć, iż nazwisko S. Krashena kojarzy się również z nazwiskiem Tracy Terrela. Podejście naturalne, które im zawdzięczamy, było przedmiotem wielu artykułów.



Schemat nr 8. Trójpoziomowość glottodynamicznego modelu Renzo Titone.

Jak widać, hierarchicznie rozmieszczone poziomy to: taktyczny, strategiczny oraz ego-dynamiczny. Poszczególne elementy niniejszego modelu nawiązują kolejno: do skinnerowskiego warunkowania instrumentalnego, procesów kognitywnych oraz struktury dynamicznej osobowości. Wymaga to kilku słów wyjaśnienia, dlatego przejdźmy teraz do opisu, zaczynając od poziomu zewnętrznego.

Poziom zewnętrzny, okreśłany mianem poziomu taktycznego, to poziom konkretnej, werbalnej realizacji (*performance*). Następnym poziomem jest wewnętrzny poziom strategiczny, którego czynności, w odróżnieniu od poprzedniego, nie są już tak łatwo dostrzegalne, gdyż zachodzą tu procesy kognitywne. Szczególnie ważny, zdaniem R. Titone, jest silnie spersonalizowany poziom, znajdujący się w samym sercu schematu. Jest to poziom ego-dynamiczny, który integruje i kieruje poziomem taktycznym oraz strategicznym. Bez ego, czyli autoświadomości, nie byłoby pozostałych poziomów. Ego, które jawi się jako centrum odpowiedzialności za wszelakiego rodzaju czynności, stanowi „clou” modelu Titone. Wszelkie czynności zarówno psychologiczne, jak i językowe sięgają swymi korzeniami do ego osoby, która bierze udział w procesie komunikacji. Pozwala nam to zrozumieć silne przekonanie R. Titone o ograniczeniach teorii neobehawiorystycznej i kognitywistycznej. Uważa się, że trzy płaszczyzny wzajemnie się przenikające w glot-

todynamicznym modelu to nic innego, jak: akt komunikacji (poziom taktyczny), umiejętność porozumiewania się (poziom strategiczny) oraz chęć komunikowania się (poziom ego-dynamiczny).

Model bimodalny

Marcel Danesi (znany również jako Marcello Danesi), twórca modelu bimodalnego, jest wykładowcą semiotyki oraz antropologii na Uniwersytecie w Toronto⁴. W 1981 r. Roger Sperry, amerykański neuropsycholog, otrzymuje nagrodę Nobla za odkrycia w zakresie asymetrii funkcjonalnej mózgu. M. Danesi zaintrygowany tymi badaniami pięć lat później przedstawia glottodydaktyczny model wyraźnie skierowany w kierunku badań neurolingwistyki, czyli dziedziny, która bada lateralizację półkul mózgowych. Wiedzę tę neurolingwiści nabywają przeprowadzając m.in. badania na pacjentach, którym dla osłabienia ataków epilepsji operacyjnie przecina się ciało modelowate łączące obie półkule mózgowe. Zabieg ten nosi nazwę komissurotomii. Rozdzielenie półkul mózgowych nie dopuszcza do przenoszenia się wyładowań epileptycznych z jednej strony na drugą, jak również pozwala obserwować każdą z półkul z osobna. Dziś dzięki badaniam nad mózgiem wiadomo, iż każda półkula mózgowa specjalizuje się w określonych funkcjach, co oznacza, że wykonuje pewne zadania lepiej niż półkula przeciwległa. Jednak należy zaznaczyć, iż specjalizacja, czyli lateralizacja półkulowa nie jest absolutna. Oznacza to, że o ile np. lewa półkula jest odpowiedzialna za mowę, to przeciwległa półkula może choćby w pewnej części zawiadywać mową. Jest to bardzo ważne odkrycie zwłaszcza przy rehabilitacji chorych z uszkodzeniami jednej półkuli. Lewa półkula jest analityczna, nie omija nawet drobnych szczegółów, natomiast prawa – syntetyczna, kreatywna, ulega emocjom i angażuje się we wszelkiego rodzaju zamysły artystyczne. Lewa półkula przyjmuje informacje sekwencyjnie, natomiast prawa – całościowo i jednocześnie. Niektórzy badacze uważają, że można po-

⁴ Wcześniej był związany m.in. z rzymskim Uniwersyteciem „La Sapienza” oraz katolickim Uniwersyteciem w Mediolanie. Podobnie jak R. Titone, jest autorem licznych publikacji książkowych z zakresu m.in. glottodydaktyki (w tym wiele prac, zarówno R. Titone, jak i M. Danesi, zostało przetłumaczonych na język angielski).

dzielić ludzi na tych, u których dominuje lewa półkula i na tych, u których przewagę ma prawa. Ci pierwsi charakteryzują się analitycznym, racjonalnym sposobem myślenia, natomiast, prawopółkulowi kojarzą się nam z intuicyjnym, holistycznym sposobem myślenia.

Model bimodalny Danesi, oparty na powyższych badaniach i odkryciach, charakteryzuje akwizycję języka jako proces, w którym zachodzi nieustanny dialog między dwiema półkulami mózgowymi. Neurolingwistyczna podstawa modelu bimodalnego uwidacznia także rolę psychologii humanistycznej. Dlatego tak ważne są: poczucie bezpieczeństwa uczącego się, wyeliminowanie stresu, poszanowanie jego strefy emocjonalnej oraz stworzenie na spotkaniu lekcyjnym miłej atmosfery.

Warto zwrócić uwagę na trzy główne zasady leżące u podstaw modelu bimodalnego, który można potraktować jako swoisty mariaż neurolingwistyki i glottodydaktyki:

- należy lansować nauczanie zgodne z procesami neurolingwistycznymi,
- na niwie glottodydaktycznej nie wolno zapominać o tym, iż nowe struktury powinny korelować z tymi, które już zostały przyswojone; uczeń wówczas odczuwa wewnętrzny stan równowagi,
- nauczanie winno być związane z pragmatyką, czyli nauką, która obserwuje, jak i do jakich celów jest używany język; pragmatyka jako dziedzina lingwistyki zajmuje się również tym, jak kontekst wpływa na interpretację znaczenia.

Stwierdza się, iż nauczanie jest efektywne, jeśli input językowy najpierw dociera do prawej półkuli, a potem przechodzi do lewej (Balboni 1994:53, Danesi 1998:90). Dlatego w modelu bimodalnym proponuje się następujący kierunek w nauczaniu:

- od konkretów do abstrakcji,
- od syntezy do analizy,
- od ogółu do szczegółu,
- od kontekstu do detali itp.

Zatem w nauczaniu powinno się proponować skontekstualizowany i sensoryczny input stymulujący prawą półkulę mózgową.

Tytułem konkluzji

Rekapitulując, podkreślmy raz jeszcze, że każda dziedzina wiedzy (lub prawie każda) ma swoje teoretyczne fundamenty, na których ją zbudowano. Również glottodydaktyka ma swoje korzenie, z których wyrosło wiele metod, dlatego tak niewiarygodnie istotną kwestią są teorie uczenia, które były tematem niniejszego studium. Wydaje się, że nie sposób mówić o jednej teorii uczenia, nie wspominając o innych, przynajmniej tych najsłynniejszych w glottodydaktyce. W kontekście historii dydaktyki języków obcych przypomnijmy również, iż wyżej opisane teorie i modele nauczania często odnajdywały swe wieme odbicie w metodach, które pojawiały się na przestrzeni lat. I tak, ślady behawioryzmu mogliśmy spotkać na przykład w amerykańskiej metodzie audiolingwalnej, a ślady kognitywizmu w metodzie Caleba Gattegno *The Silent Way*. Natomiast model Titone, w którym płaszczyzna ego jest niezwykle ważna, przypomina nam metody niekonwencjonalne wpisujące się w psychologię humanistyczną. A profesor psychologii na Uniwersytecie w Kalifornii, James Asher, tworząc metodę reagowania całym ciałem (*Total Physical Response*), albo bułgarski uczony Georgij Łozanow, tworząc sugestopedię, inspirowali się, podobnie jak M. Danesi, odkryciami w zakresie neurolingwistyki.

Bibliografia

- Allen J.P.B. Corder S. Pit (red.) Rusiecki J. (red. polska) (1983), *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego. Tom I: rozprawy z językoznawstwa stosowanego*, Warszawa: WSiP.
- Balboni P. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma: Bonacci.
- Dąbrowska E., Kubiński W. (2003), *Akwizycja języka w świecie językoznawstwa kognitywnego*, Kraków: Universitas.
- Danesi M. (1998), *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica delle lingue*, Perugia: Guerra.
- Hermeline L. (2001), *Pour une approche neuropédagogique de l'apprentissage*, „Le français dans le monde” nr 317.
- Kurcz I. (1995), *Pamięć, uczenie się i język*, Warszawa: PWN.
- Picchiassi M. (1999), *Fondamenti di glottodidattica. Temi e problemi della didattica linguistica*, Perugia: Guerra.
- Titone R. (2000), *Problemi di psicopedagogia del linguaggio. Dalla psicolinguistica alla glottodidattica*, Perugia: Guerra.

(sierpień 2009)

Aleksandra Aniela Szymańska¹
Katowice



Problemy, z jakimi zmagają się początkujący nauczyciele języków obcych

Pierwszy rok pracy dydaktycznej może być szczególnie trudnym wyzwaniem dla młodego nauczyciela, ponieważ praktyka pedagogiczna, którą odbył podczas studiów, daje przedsmak przyszłego zawodu, lecz jej ograniczone ramy czasowe uniemożliwiają dokładne wniknięcie w arkana pracy nauczyciela. Również obecność opiekuna praktyk, jak i nauczyciela-mentora ułatwiły studentowi przeprowadzenie obligatoryjnych godzin lekcyjnych, ponieważ pozostawał on pod czujnym okiem fachowców i był zwolniony z odpowiedzialności za jakość nauczania. Jednak po uzyskaniu dyplomu i rozpoczęciu pracy młody nauczyciel wchodzi w świat tylko pozornie mu znany. Środowisko szkolne zna oczywiście bardzo dobrze, wiele lat spędził przecież za szkolną ławą, a także poznał smak nauczania jako praktykant. Sytuacja przejęcia odpowiedzialności za edukację dużej grupy uczniów jest jednak dla niego sytuacją nową. Początkujący nauczyciele wchodzi do klasy uzbrojeni jedynie w teoretyczne przygotowanie do wykonania zawodu i bardzo ograniczone doświadczenie pedagogiczne. Patrząc na szkołę z nowej perspektywy, klasa szkolna to dla nich *terra incognita*, którą muszą szybko poznać i nad nią zapanować, aby utrzymać się w zawodzie.

Pierwszy rok nauczania nauczyciele często postrzegają jako walkę z wiatrakami. Na sukces albo porażkę nauczyciela w tym początkowym okresie składa się wiele czasem przypadkowych wydarzeń, które młodzi nauczyciele traktują bardzo osobiście. Ogromnym problemem i wyzwaniem dla szkolnictwa jest wysoki odsetek młodych wykwalifikowanych nauczycieli porzucających swój zawód po pierwszym roku pracy. Sytuacja taka dotyczy w szczególności nauczycieli anglistów, którym wciąż stosunkowo łatwo jest znaleźć pracę poza szkolnictwem. Jest to problem, któremu muszą stawić czoła nie tylko polskie szkoły, lecz

placówki edukacyjne na całym świecie. R. Stanulis i in. (2002:71) zwracają uwagę na niestabilność i słabość systemu szkolnego, a liczbę nauczycieli rezygnujących z wykonywania pracy tłumaczą niewystarczającym przygotowaniem pedagogiczno-metodycznym. M. Poulou (2007:106) pisze o szoku startu zawodowego (*reality shock*), którego doświadczają młodzi nauczyciele, kiedy ich oczekiwania i nadzieje zostają zweryfikowane przez rzeczywistość klasy szkolnej. Według R. Arends (1994:510) nauczyciele nowicjusze już po kilku miesiącach w szkole czują się sfrustrowani i zniechęceni do dalszej pracy pedagogicznej. K. Stokking (2003:330) potwierdza, że nauczyciele wycofują się ze szkolnictwa z powodu nierealistycznych oczekiwań. Zaleca on bliską współpracę między ośrodkami kształcenia przyszłych nauczycieli a placówkami oświatowymi, aby dobrze przygotowani nauczyciele, w pełni świadomi warunków pracy w szkole, nie doznali rozczarowania albo zgorzknienia, kiedy podejmą tę pracę.

Jednym z głównych zadań systemu oświaty powinno być zmniejszenie liczby nauczycieli porzucających karierę w szkolnictwie, jak również wzrost liczby kandydatów aspirujących do zawodu nauczyciela. Aby ta szczęśliwa wizja mogła się spełnić, należy pomóc młodym, niedoświadczonym nauczycielom w pokonaniu przeszkód i trudności pierwszych lat pracy w zawodzie. Jak zauważa M. Poulou (2007:101), kluczem do pomocy nauczycielom jest zrozumienie źródeł ich zmartwień. Jednym z jej postulatów jest wdrożenie do programów szkoleniowych dyskusji na temat problemów, jakie na swej ścieżce zawodowej spotykają nauczyciele nowicjusze. Kursy kształtujące przyszłych nauczycieli nie powinny opierać się wyłącznie na zagadnieniach ściśle metodycznych, a ich celem nie powinno być jedynie wykształcenie pedagogów-fachowców. Syllabusy

¹ Autorka jest doktorantką na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego.

akademickie powinny również zawierać treści związane z wyposażeniem przyszłych nauczycieli w umiejętności radzenia sobie z emocjonalnymi i psychologicznymi obciążeniami zawodu. Ważne jest również, aby dogłębne badania jakościowe dostarczyły metodykom i naukowcom wiedzy na temat źródeł problemów, które najboleśniej doskwierają nauczycielom nowicjuszm. M. Poulou (2007:91) pisze także o potrzebie wykształcenia u przyszłych pedagogów nawyku zwracania się do samego siebie jako źródła wiedzy i pomocy. Zaleca ona nauczanie refleksyjne jako jedną z dróg polepszania warunków pracy nauczycieli. Refleksyjny nauczyciel chętnie analizuje swoje zachowania w klasie, szuka kreatywnych rozwiązań, nie zraża się trudnościami a problemy postrzega jako wyzwanie. Nauczanie refleksyjne jest w dużej mierze odpowiedzią na trudne początki w zawodzie nauczyciela, powinno być jednak raczej przedstawione studentom jako alternatywny sposób myślenia i postrzegania, niż pojedyncza technika rozwiązywania problemów.

M. Poulou (2007:101) zwraca uwagę, że aby ułatwić młodym nauczycielom wdrożenie się w nauczanie, należy zrozumieć źródła ich bolączek. Badania przeprowadzone przez S. Capel (2005:38) wskazują na następujące problemy początkujących nauczycieli:

- brak uznania przez doświadczonych nauczycieli i/lub władze szkoły,
- nieumiejętność utrzymania dyscypliny w klasie,
- nieumiejętność motywowania uczniów i zainteresowania ich przedmiotem,
- złe stosunki z uczniami,
- występowanie klas heterogenicznych,
- nieznajomość strategii i technik efektywnego uczenia,
- konflikt z władzami szkoły,
- zbyt duże obciążenie pracą,
- częste hospitacje i związana z nimi ewaluacja,
- niepewność własnej tożsamości zawodowej.

Każdy z problemów omówionych przez S. Capel (2005:38) może skutecznie zniechęcić nauczyciela nowicjusza do dalszej pracy w szkolnictwie, a przecież problemy te często występują razem, stanowiąc przeszkodę, którą nie każdy ma siłę pokonać.

Pierwszy z problemów przywołanych przez S. Capel (2005:38), brak uznania, odnosi się do sytuacji, kiedy nauczyciele nowicjusze są traktowani jako outsiderzy przez bardziej doświadczonych kolegów (Stanulis i in. 2002:73). Takie traktowanie młodych nauczycieli przejawia się na przykład przez celowe unikanie ich w pokoju nauczycielskim (Malderez i in. 2007:233). A. Janowski (1998:67) zwraca uwagę na ogromny wpływ atmosfery pokoju nauczycielskiego na samopoczucie świeżo upieczonych nauczycieli. Miejsce to powinno być dla nauczyciela oazą, gdzie może zasięgnąć informacji, pożalić się, szukać wsparcia i zrozumienia, a także przysłuchiwać się rozmowom bardziej doświadczonych, chętnych do pomocy kolegów po fachu. Każde zachowanie inne niż to wyżej opisane byłoby nienaturalne, wypaczone i frustrujące. Brak chęci pomocy początkującym nauczycielom wskazuje na niski stopień poczucia solidarności w środowisku nauczycielskim. Tendencję do celowego unikania nowo zatrudnionych nauczycieli, o której pisze A. Malderez i in. (2007:233), można uznać za jeden z przejawów „chrztu ogniowego” (*baptism of fire*). Termin ten zaproponował M. Hammond (2005:91), odwołując się do skarg nauczycieli nowicjuszy, którzy twierdzą, że w pierwszym roku ich pracy zostały im przydzielone klasy sprawiające największe problemy wychowawcze. Trudno powiedzieć, czy te skargi mają pokrycie w rzeczywistości, czy też są wynikiem percepcji nauczycieli, dla których pierwszy rok pracy jest okresem najtrudniejszym. Pojęcie „chrztu ogniowego” łączy się z innym konceptem, zaadoptowanym do szkolnictwa przez D. Lortie (2002:73), mianowicie „*toń lub płyń*” (*sink or swim*). Wyrażenie odnosi się do pierwszego roku pracy nauczyciela, podczas którego może on albo ponieść klęskę i wycofać się z kariery nauczycielskiej (*sink*), albo uporać się z początkowymi trudnościami i wypłynąć na szerokie wody (*swim*). Polityka „chrztu ogniowego” ma najpewniej na celu zahartowanie młodego nauczyciela, by w krótkim czasie uodpornił się na trudy szkolnego życia. Jest ona jednak źródłem wielu stresów i może być postrzegana przez młodych nauczycieli jako rzućcie im kłód pod nogi.

Zawód nauczycielski jest jednym z najbardziej stresogennych zawodów (Capel 2005:37). Badania donoszą, że w ciągu pierwszych pięciu, nawet siedmiu lat pracy w szkole, nauczyciele są przytłoczeni nadmiarem złych emocji, wywołanych stresem i ogólnym niepokojem (Ria i in. 2003:220). Co ciekawe, badania pokazują, że w pracy nauczyciela najmniej stresujące jest prowadzenie zajęć z uczniami (Sofulak i in. 2007:23), choć według obliczeń R. Kretschmann (2003:18) nauczyciel podejmuje około dwustu decyzji podczas jednej 45-minutowej lekcji. Źródłem stresu dla nauczyciela nowicjusza jest natomiast ciągła ocena, której jest poddany podczas hospitacji (Sofulak i in. 2007:23). Wysoce stresujące są też dla młodego nauczyciela spotkania z rodzicami uczniów, którzy też w pewnym stopniu oceniają go jako pedagoga i wychowawcę. Badania przeprowadzone przez A. Sivan i in. (2003:191) dowiodły, że początkujący nauczyciele postrzegają hospitację nie jako źródło informacji i wiedzy o własnej praktyce nauczycielskiej, lecz traktują ją jako przymus, zagrożenie i źródło niepokoju. Młodzi nauczyciele boją się krytyki i nie chcą jej słyszeć z ust przełożonych. Ponadto uważają, że wszelkie krytyczne uwagi zebrane przez obserwatora ich lekcji są „powierzchowne” i przypadkowe, ponieważ odnoszą się do jednej, konkretnej lekcji (Sivan i in. 2003:189). Wspomniane badania donoszą również, że nauczyciele z dłuższym stażem pracy podchodzą do hospitacji zupełnie inaczej, traktując ją jako okazję do uzyskania obiektywnych informacji o swoim zachowaniu w klasie. A. Sivan i in. (2003:191) konkludują, że młodzi nauczyciele nie są odpowiednio przygotowani do roli bycia ocenianym i że ich negatywna postawa do hospitacji wynika z braku rozumienia celu i korzyści płynących z tego typu obserwacji. Przyszli nauczyciele jeszcze w trakcie studiów powinni zostać nauczeni, jak w pełni wykorzystać wiedzę uzyskaną w wyniku hospitacji.

Warto zauważyć, że nauczyciele są oceniani nie tylko przez władze szkoły podczas hospitacji i przez rodziców podczas wywiadówek, ale także przez samych uczniów. Uczniowie oceniają nauczyciela mniej lub bardziej świadomie, często intuicyjnie, lecz to ich opinia o kompetencji i umiejętnościach nauczyciela będzie mieć kluczowy

wpływ na komfort jego pracy. Swoistą grupę stanowią nauczyciele języka obcego, szczególnie języka angielskiego, co wiąże się z faktem, że nauczyciele języków obcych podlegają ocenie nie tylko za treść prowadzonych lekcji, ale również za ich formę. Nauczyciel języka obcego przykładą wagę nie tylko do tego, o czym mówi, ale również do tego, w jaki sposób mówi, ponieważ nawet najwyższej klasy filolog posługuje się językiem, który nie jest jego językiem rodzimym. Na to zjawisko zwraca uwagę D. Werbińska (2005:39), pisząc o „*braku pewności odnośnie własnych kompetencji językowych*” nauczycieli neofilologów, zwłaszcza anglistów. Nauczyciel neofilolog czuje się zażenowany brakiem znajomości słówka, o które spyta uczeń przed całą klasą. M. Wysocka (2000:142) zauważa, że uczniowie dobrze znający język obcy często „wywyższają” się na lekcji, otwarcie demonstrując swą wiedzę i zadają nauczycielowi trudne pytania. Nauczyciele nie lubią dobrych uczniów, ponieważ czują się zagrożeni ich znajomością języka obcego. Wraz z rosnącą popularnością języka angielskiego w Polsce i na świecie coraz częściej zdarza się, że młodzi ludzie posługują się angielskim na bardzo wysokim poziomie. Nauczyciele języków obcych mogą również wypaść blade w porównaniu z rodzimymi użytkownikami danego języka, choć tu toczy się debata nad rzekomą wyższością *native speakerów* (por. Medgyes 2001, Davies 1991). Jak zauważa D. Werbińska (2005:39): „*brak pewności odnośnie własnej znajomości języka obcego sprawia, że niektórzy angliści doświadczają chronicznego poczucia lęku przed ujawnieniem własnych niedociągnięć językowych*”. Jest to zjawisko wysoce negatywne, ściśle związane ze zniechęceniem do wykonywania zawodu. Co ciekawe, nauczyciele nowicjusze mogą znajdować się w bardziej komfortowej sytuacji, ponieważ jako świeżo upieczeni absolwenci uniwersytetów lub kolegiów nauczycielskich, posługiwali się językiem obcym intensywnie przez okres studiów. Nauczycieli z wieloletnim stażem pracy zdarza się dotykać zjawisko ścierania się języka obcego (*foreign language attrition*). Oznacza to, że nauczyciel języka obcego po latach pracy w szkolnictwie może odczuć pogorszenie lub utratę pewnych umiejętności językowych (Wysocka

1999:425). Czynniki odpowiedzialne za ścieranie się języka obcego to brak kontaktu z tym językiem poza szkołą, stały kontakt z błędnymi formami używanymi przez uczniów a także naturalny proces pogorszenia się pamięci. Paradoksalnie, młodzi nauczyciele, mimo braku doświadczenia, mogą wyróżniać się wyższą kompetencją językową od nauczycieli z dłuższą praktyką dydaktyczną.

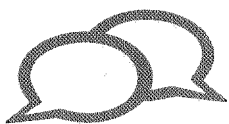
Według M. Sekułowicz (2002:49), wymagania stawiane nauczycielom przez społeczeństwo są wysokie i odnoszą się do ich wiedzy merytorycznej, dydaktycznej, psychologicznej, a także do szeroko pojętej reputacji. Wysokie wymagania nie są jednak współmierne do warunków, które młodzi nauczyciele zastają w szkolnictwie. Niskie płace, niekończąca się praca papierkowa, niewielkie możliwości rozwoju, praca w przepełnionych klasach, brak dostępu do pomocy dydaktycznych, w tym sprzętu technicznego, skutecznie zniechęcają nauczycieli neofilologów przed zagraniem miejsca w klasie szkolnej. Pomimo dużej liczby absolwentów anglistów, w wielu szkołach – szczególnie małych miast i wsi – wciąż istnieje problem z zatrudnieniem wykwalifikowanej kadry neofilologów (Możejko 2009:255). W badaniach przeprowadzonych przez Z. Możejko (2009) wśród studentów kolegów nauczycielskich zaledwie 2/3 respondentów wykazało chęć pracy w szkole po uzyskaniu dyplomu nauczyciela. Co więcej, jak pokazują tendencje na obecnym rynku pracy, część podejmujących pracę w szkolnictwie porzuci ją po pierwszym roku praktyki dydaktycznej. Zmiana tych smutnych tendencji rynkowych powinna stać się jednym z głównych celów szkolnictwa, aby szkoła przyszłości była postrzegana jako atrakcyjne, przyjazne miejsce pracy dla młodego absolwenta filologii nowożytnej. W tym celu powinny być przeprowadzone dogłębne badania nad problemami, z którymi zmagają się nauczyciele w początkowym okresie swej aktywności zawodowej.

Bibliografia:

- Arends R. (1994), *Uczymy się nauczać*, wyd. 3., Warszawa: WSiP.
- Capel S. (2005), *Managing your Time and Stress*, w: S. Capel, M. Leask, T. Turner (red.), „Learning to Teach in the Secondary School”, London, New York: Routledge, s. 32-42.
- Davies A. (1991), *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hammond M. (2005), *Next Steps in Teaching*, London, New York: Routledge.
- Janowski A. (1998), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, wyd. 2., Warszawa: WSiP.
- Kretschmann R. (2003), *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lortie D. (2002), *Schoolteacher. A Sociological Study*, Chicago: University of Chicago Press.
- Malderez A., Hobson A., Tracey L., Kerr K. (2007), *Becoming a student teacher: core features of the experience*, „European Journal of Teacher Education”, 30/3, s. 225-248.
- Medgyes P. (2001), *When the Teacher Is a Non-native Speaker*, w: M. Celce-Murcia (red.), „Teaching English as a Second or Foreign Language”, wyd. 3., Boston: Heinle & Heinle, s. 429-442.
- Możejko Z. (2009), *Z badań nad kształceniem zawodowym i językowym przyszłych nauczycieli języka angielskiego*, w: H. Komorowska (red.), „Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym”, Warszawa: Wydawnictwo SWPS, s. 255-270.
- Poulou M. (2007), *Student-teachers' concerns about teaching practice*, „European Journal of Teaching Education”, 30/1, s. 91-110.
- Ria L., Sève C., Saury J., Theureau J., Durand M. (2003), *Beginning Teachers' Situated Emotions: a study of first classroom experiences*, „Journal of Education for Teaching”, 29/3, s. 219-233.
- Sekułowicz M. (2002), *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Sivan A., Chan D. (2003), *Supervised Teaching Practice as a Partnership Process: novice and experienced student-teachers' perceptions*, „Mentoring and Tutoring”, 11/2, s. 183-193.
- Sofulak M., Pohorecka I. (2007), *Stres pod kontrolą*, „Psychologia w Szkole”, 2/14, s. 21-28.
- Stanulis R., Fallona C., Pearson C. (2002), *'Am I Doing What I am Supposed to be Doing?': mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching*, „Mentoring and Tutoring”, 10/1, s. 71-81.
- Stokking K., Leenders F., Jong J., Tartwijk J. (2003), *From Student to Teacher: reducing practice shock and early dropout in the teaching profession*, „European Journal of Teacher Education”, 26/3, s. 329-350.
- Werbińska D. (2005), *Czy anglistom grozi wypalenie zawodowe*, „The Teacher”, 4/28, s. 37-43.
- Wysocka M. (1999), *Zużywanie się języka docelowego u nauczycieli języków obcych – możliwości badawcze*, w: W. Banyś, L. Bednarczuk, S. Karolak (red.), „Studia lingwistyczne ofiarowane Profesorowi Kazimierzowi

Polańskiemu na 70-lecie Jego urodzin", Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 425-429.

Wysocka M. (2000), *Things that Polish Teachers of English Dislike*, „Linguistica Silesiana” 21, s. 141-145.
(styczeń 2010)



European Language Label

Konkurs European Language Label 2010

Zapraszamy do udziału w IX już edycji konkursu European Language Label 2010 – Europejski znak innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych.

W Polsce konkurs ELL prowadzony jest przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji – Agencję Narodową programu „Uczenie się przez całe życie” oraz MEN. Laureaci konkursu otrzymują prestiżowe certyfikaty podpisane przez komisarza Unii Europejskiej ds. edukacji, kultury, wielojęzyczności i młodzieży oraz ministra edukacji narodowej.

W konkursie European Language Label mogą uczestniczyć wszystkie typy publicznych i niepublicznych przedszkoli, szkół, uczelni wyższych, instytucji oświatowych oraz innych placówek zajmujących się kształceniem językowym dzieci, młodzieży i dorosłych.

Europejski znak jakości w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych przyznawany jest w trzech kategoriach:

- konkurs projektów instytucjonalnych,
- konkurs indywidualny dla nauczycieli,
- konkurs projektów uczniowskich pod hasłem: „Języki to moja pasja”.

Priorytety na rok 2010:

Priorytety krajowe ustanowione przez komitet selekcyjny programu ELL:

- nauka języków jako sposób na aktywizację i integrację społeczności lokalnej,
- każdy nauczyciel uczy języka.

Priorytety europejskie:

- nauka języka w społeczności lokalnej,
- umiejętności językowe jako przygotowanie do pracy zawodowej.

Ponadto wszystkie zgłaszane do konkursu ELL projekty muszą spełniać następujące, ustalone przez Komisję Europejską, wymagania:

- podejmowane inicjatywy muszą mieć wielostronny charakter,
- metody i materiały edukacyjne stosowane w trakcie realizacji projektu powinny być wykorzystywane w sposób twórczy, aby motywować do uczenia się języków obcych,
- realizowane projekty powinny wносить tzw. wartość dodaną do dotychczasowych krajowych praktyk nauczania i uczenia się języków obcych,
- działania podejmowane w ramach projektów powinny mieć wymiar europejski i promować językową różnorodność UE,
- rezultaty projektów powinny być źródłem inspiracji dla innych. Powinny dawać możliwość ich zastosowania w nauczaniu języków obcych różnych grup wiekowych funkcjonujących w innych krajach i kontekstach kulturowych.

Termin składania wniosków: 28 maja 2010 r.

Szczegółowe informacje o konkursie i formularze wniosków znajdują się na stronie internetowej

www.ell.org.pl

Między teorią a praktyką

Bożena Miastkowska¹
Konin



Użycie języka ojczystego na lekcji języka obcego: sukces czy porażka?



Wprowadzenie

„Nauczyciel mówi do studentów: Jesteśmy tutaj, żeby nauczyć się angielskiego i od tej chwili... używamy tylko angielskiego – Myślę, że po tej deklaracji lekcję można uznać za zmarnowaną” (Weschler 1997:1, tłum. własne).

Zacytowane stwierdzenie można uznać za nieco absurdałne, choć nie do końca. Wydawać by się mogło, że lekcje języka obcego – w tym przypadku angielskiego² – powinny odbywać się tylko w tym języku, i że użycie języka ojczystego może tylko spowalniać proces akwizycji języka obcego (Cook 2001:13). Jednak istnieją pewne przesłanki, by metodę asymilacyjną, tzn. taką, która dopuszcza użycie języka pierwszego, uznać za równie skuteczną, a nawet bardziej efektywną od separacyjnej, tzn. odżegnującej się od stosowania języka pierwszego (Kaczmar-ski 2003:14).

Na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat poglądy dotyczące wykorzystania języka ojczystego/pierwszego w procesie nauczania języka obcego niejednokrotnie podlegały modyfikacjom. Jeszcze do niedawna użycie języka pierwszego nie było powszechnie akceptowane. Często kojarzone ze zdyskredytowaną metodą gramatyczno-tłumaczeniową stało się kwestią kontrowersyjną, krytykowaną zarówno przez uczących się, jak i nauczycieli. Ograniczenia metody gramatyczno-tłumaczeniowej – głównie powodujące brak wykształcenia kompetencji komunikacyjnej

u uczniów – spowodowały, że zaczęto poszukiwać metody, która odzwierciedlałaby sposób, w jaki ludzie przyswajają język ojczysty. Konsekwencją było skrajne zminimalizowanie a nawet wyeliminowanie obecności języka ojczystego na lekcjach języka obcego. Wtedy to właśnie zaczęto uważać native speakera za idealnego nauczyciela (Phillipson 1992:193-199). Nauczanie dwujęzyczne opisywano jako nieefektywne i niezgodne z naturalnym procesem przyswajania języka (Pennycook 1994:136). Również S. Krashen postulował maksymalne użycie języka docelowego w nauczaniu, sugerując, że użycie języka ojczystego mogłoby tylko zakłócać proces akwizycji języka drugiego (1985:14).

Jednak ostatnio można zauważyć niewielką rewolucję – język ojczysty coraz częściej znajduje dla siebie miejsce zarówno na płaszczyźnie naukowo-teoretyczno-empirycznej (Auerbach 1993, Weschler 1997, Cole 1998, Cook 2001, Iluk 2008), jak i metodyczno-teoretycznej („Europejski system opisu kształcenia językowego” 2003:24 i 83). Niektórzy nawet podkreślają, że użycie języka pierwszego jest niezbędne w nauczaniu języka drugiego (Schweers 1999:6).

Inspiracją do napisania tego tekstu był dla mnie zarówno przegląd literatury, a właściwie badań empirycznych dotyczących zasadności użycia języka pierwszego w procesie akwizycji języka drugiego, apele wielu autorów, by poświęcić temu zagadnieniu więcej należytej uwagi, jak i własne doświadczenia jako studentki filologii

¹ Autorka jest wykładowcą języka angielskiego w Instytucie Neofilologii Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie.

² Chociaż prezentowane informacje dotyczą języka angielskiego, to taki sam kontekst edukacyjny sprawia, że mogą się one również odnosić do nauczania innych języków.

angielskiej i prowadzącej zajęcia z praktycznej nauki języka angielskiego. Bezpośrednim zaś celem próba zastanowienia się nad rolą języka ojczystego w procesie nabywania umiejętności mówienia w języku obcym. W tekście koncentruję się na omówieniu wyników ankiety, badającej opinie studentów na temat użycia języka polskiego na zajęciach z praktycznej nauki języka angielskiego oraz dokonuję przeglądu wybranych badań teoretyczno-empirycznych, połączonych z analizą wspomnianej ankiety. Prowadzi to do określenia, moim zdaniem, najlepszych sposobów wprowadzania języka pierwszego i ustalenia, w jakim stopniu i przez kogo powinien być on używany na zajęciach z języka obcego.

Badanie

Ankieta dotycząca opinii respondentów na temat zasadności użycia i znaczenia języka ojczystego dla doskonalenia sprawności mówienia w języku angielskim została przeprowadzona wśród studentów filologii angielskiej Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie w kwietniu 2009 roku. W badaniu uczestniczyło 42 respondentów reprezentujących pierwszy rok studiów dziennych, 31 studentek i 11 studentów.

Wyniki ankiety z jednej strony nie były dla mnie niespodzianką, z drugiej jednak pewna kwestia szczególnie przykuła moją uwagę. Analiza odpowiedzi respondentów wykazała, że czynnik płci odgrywa ważną rolę w postrzeganiu przez studentów (i studentki) użycia języka ojczystego na zajęciach. Aż 93 proc. badanych kobiet uważa, że powinno się używać języka pierwszego na lekcjach angielskiego, natomiast ponad 89 proc. mężczyzn deklaruje negatywne nastawienie do jego użycia. Przypadek? Chyba nie... Odwołałam się do naukowych opracowań tego zagadnienia i znalazłam kilka komentarzy pomagających uznać te odpowiedzi za nieprzypadkowe.

- Kwestia płci jako jednego z czynników determinujących akwizycję języka drugiego jest wspominana przez badaczy, ale bez szczególnej dokładności. Są to zazwyczaj pewne uogólnienia, dotyczące faktu, że kobiety posiadają większe predyspozycje językowe, szybciej

i chętniej uczą się języków obcych i na ogół przejawiają bardziej pozytywny stosunek do zdobywanej wiedzy (Ellis 1994, Cook 2001, Aliakbari, Hayatzadeh 2008).

- Jednak niektórzy przyjrzeni się temu dokładniej. S. Bacon i M. D. Finnemann (1992) stwierdzili, że kobiety częściej używają języka ojczystego, aby lepiej zrozumieć język, którego się uczą. J. A. Coleman (1996) zauważył, że kobiety są bardziej zażenowane swoimi błędami językowymi. Używanie podczas zajęć języka obcego wyłącznie języka docelowego wiąże się niewątpliwie z pewną liczbą popełnianych błędów; świadomość możliwości użycia języka pierwszego w sytuacjach „błędotwórczych” znacznie eliminuje możliwość popełnianych błędów. Ta kwestia wiąże się też ze zjawiskiem tzw. *language anxiety* (niepokoju językowego, tłum. własne). Z badań wynika, że kobiety przejawiają wysoki stopień niepokoju językowego, którego głównym źródłem jest kontakt z native speakerem (Woodrow 2006). Częściowo wyjaśnia to pozytywny stosunek studentek do języka pierwszego, którego zazwyczaj nie używa native speaker. Kobiety posiadają także dużą potrzebę społecznej akceptacji, również w sferze językowej, co wyjaśnia, dlaczego nie chcą robić błędów i akceptują użycie języka pierwszego na zajęciach językowych.

Moim celem była jednak nie tylko naukowa interpretacja badań empirycznych, ale również znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy możliwe jest, jeśli nie zniwelowanie, to zminimalizowanie różnicy między studentami i studentkami. Powyższy wynik może bowiem niepokoić. Zajęcia i stosowane na nich metody powinny być dopasowane do wymagań i potrzeb studentów. Co zatem zrobić, by studenci i studentki grup koedukacyjnych mieli szansę połączyć swoje oczekiwania dotyczące użycia języka pierwszego. I czy jest to w ogóle możliwe?

Kolejna grupa pytań dotyczyła „wartości” i „przydatności” języka pierwszego. I tutaj, co wydaje się paradoksalne, różnica nie jest już tak widoczna. Prawie wszystkie ankietowane studentki zauważyły i podkreśliły przydatność użycia

języka pierwszego, i co ciekawe, aż ponad 70 proc. studentów było tego samego zdania (uważając jednocześnie, że nie powinno się używać języka pierwszego podczas zajęć).

Zarówno studentki, jak i studenci przyznają, że język pierwszy jest im potrzebny do:

- porównywania języka pierwszego i drugiego,
- tłumaczenia z języka drugiego na pierwszy,
- wyjaśniania struktur gramatycznych,
- rozumienia nowych słów (kontekst, czyli zdanie w języku drugim lub obrazek, zawierający wyjaśnienie, były wymienione tylko w 10-15 proc. odpowiedzi).

Skąd więc ta rozbieżność u męskiej strony respondentów? Odrzucanie użycia języka pierwszego i przyznawanie zasadności tego użycia? Z drugiej strony studentki mają skłonność do nadużywania języka pierwszego, co może być równie, a nawet bardziej niepokojące (Cole 1998:4). Mój cel stawał się coraz bardziej klarowny: znaleźć sposoby wprowadzania języka pierwszego dla studentów (skoro oni sami przyznają jego przydatność) i sposoby ograniczania języka pierwszego dla studentek, ale tak, żeby nie stanowiło to dla nich poważnego problemu i nie zablokowało ich chęci mówienia w języku obcym.

Powyższy cel dotyczy rozwiązania problemów, których istnienie ujawniło przeprowadzone przeze mnie badanie ankietowe. Myślę jednak, że można spojrzeć na jego realizację z szerszej perspektywy. Czynniki płci nie wydaje się wiążący i decydujący. Mogą się bowiem zdarzyć przypadki, kiedy w grupach koedukacyjnych to mężczyźni będą nadużywać języka ojczystego, a kobiety konsekwentnie go odrzucać. Rozbieżności między płciami mogą stanowić przyczynek do kolejnych badań. W przypadku tego tekstu ważny jest konkretny problem i próba jego rozwiązania, ale w większości grup będzie pojawiała się trudna do rozwiązania kwestia – niektórzy będą używali nadmiernie języka ojczystego, inni będą jego użycie odrzucali. Jak wprowadzać więc język pierwszy, aby było go tyle, ile trzeba, i by nie dopuścić do jego przewagi albo braku?

Ostatnia grupa pytań była związana z użyciem języka pierwszego przez prowadzącego zajęcia. Stosunek studentów do wykładowcy posługują-

cego się językiem ojczystym był w 92 proc. negatywny. Wykładowca używający języka pierwszego jest postrzegany jako gorzej wykształcony, nieprzygotowany do zajęć itp. (stąd właśnie tytuł tego tekstu: sukces (studenta) czy porażka (nauczyciela)?). W tych pytaniach czynnik płci nie decydował o odpowiedziach, chociaż widać pewną konsekwencję. Wszyscy studenci płci męskiej negatywnie oceniają wykładowcę używającego na zajęciach język pierwszy, kobiety natomiast są bardziej tolerancyjne. Tylko powyżej 70 proc. studentek uważa, że prowadzący zajęcia nie powinien stosować języka ojczystego.

Osobiście muszę przyznać, że te ostatnie odpowiedzi nie były dla mnie niespodzianką. Podczas pierwszych zajęć zauważyłam, że studenci z lekkim zdziwieniem i niechęcią odbierają fakt, że angielski nie będzie jedynym językiem prowadzonych przeze mnie zajęć. I chociaż mogę stwierdzić, że pewne trudniejsze angielskie słowa i zwroty, których pole znaczeniowe zakreślałam ze studentami w języku ojczystym (zob. Cook 2001:410), lepiej zapadają im w pamięć i są przez nich częściej używane, to jednak wyniki ankiety są jednoznaczne – nawet studentki, które używają języka pierwszego w trakcie nauki, negatywnie odbierają nauczyciela, który również go używa. Jak zmniejszyć to negatywne nastawienie, jak pokazać studentom, że obopólne użycie języka pierwszego może mieć wpływ wysoce pozytywny na przyswajanie języka drugiego (Harbord 1992:30-55).

■ Próba rozwiązania problemu

Po powyższych rozważaniach na plan pierwszy wysuwają się dwa główne pytania – próba odpowiedzi na nie pozwoli niewątpliwie zwiększyć efektywność nauczania języka angielskiego. Jak wprowadzać na zajęciach język ojczysty? Ile czasu powinien on zajmować? Dodatkowa kwestia to negatywne nastawienie studentów do nauczyciela używającego języka pierwszego, jak to zmienić? A może zmiana będzie naturalna i będzie stanowić konsekwencję pozytywnego wpływu użycia języka pierwszego na efektywność uczenia się języka angielskiego, co z dużym

prawdopodobieństwem nie umknie uwadze studentów.

Przyczyny i potrzeby wprowadzania języka pierwszego są zarówno natury techniczno-mentalnej (wyjaśnianie nowego słownictwa, tłumaczenie kwestii gramatycznych), jak i psychologicznej (podnoszenie pewności siebie). Zwłaszcza ta pierwsza kwestia wydaje się istotna i jest podkreślana przez badaczy. J. Iluk, analizując prace C. Browna (1993:28) i udowadniając, dlaczego tłumaczenie ułatwia zapamiętywanie informacji leksykalnych, pisze: „(...) *kognitywne procesy odpowiedzialne za przyswojenie i użycie słownictwa w drugim języku funkcjonują efektywniej, jeżeli nie są ograniczone brakiem dostępu leksykalnego w pierwszym języku*” (2008:36). H. H. Stern (1992:292-293) i J. Harbord (1992:30-55) również uważają, że definicje i wyjaśnienia dokonywane wyłącznie w języku docelowym bardzo często prowadzą do nieporozumień i naruszenia procesu akwizycji. Natomiast E. Auerbach (1993:19), R. Weschler (w: Cole 1998:3) i N. Pachler oraz K. Field 2001:85-86) podkreślają pozytywny wpływ użycia języka ojczystego, ale tylko w rozsądnych dawkach – „*judicious/prudent use of L1*” – (Schweers 1999:3, Tang 2002:41, Cianflone 2009:3) na sferę psychiczną uczących się i jego rolę w kształtowaniu świadomości językowej oraz świadomego uznania języka drugiego za taki sam środek komunikacji, jakim jest język pierwszy (Harbord 1992:351).

Nawet jeśli nauczyciel stara się omijać język ojczysty podczas zajęć, uczący się podświadomie porównują nowe formy języka obcego ze znanymi sobie dobrze formami języka ojczystego. Proces ten, zwany tłumaczeniem myślowym (Kaczmarek 2003:17), dotyczy zarówno systemu gramatycznego języka, jak i leksyki. Dlaczego więc nie wykorzystać tego zjawiska w podnoszeniu efektywności nauczania języka obcego? Najbardziej odpowiednie wydają się być zadania wykorzystujące translację.

Ciekawe i potencjalnie skuteczne ćwiczenie zaproponował J. Iluk (2008:38), zainspirowany inną publikacją (Borgwardt i in. 1993:127). Polega ono na spontanicznym przekładzie swobodnej wypowiedzi na zadany temat z języka pierwszego

na drugi. Nie jest określone, jakiego rodzaju miałyby być ten przekład, ale tłumaczenie konsekwentne lub *liaison* byłoby chyba najbardziej odpowiednie. Takie ćwiczenie zmusza do jak najbardziej precyzyjnego oddania usłyszanych informacji w języku obcym i rozwija u uczących się – przez właśnie porównywanie syntaktycznych i semantycznych systemów języka pierwszego i drugiego – świadomość własnych możliwości wyrażenia w języku obcym. Paradoksalnie, podczas omawiania pól semantycznych słów, kluczowych dla tłumaczonego tekstu, studenci mają szansę nauczyć się, że przekłada się myśli a nie poszczególne słowa (Nadstoga 1996:137). Ta metoda ćwiczeniowa ma jeszcze inne zalety. Dla tych, którzy nie akceptują użycia języka pierwszego – użycie języka ojczystego staje się słuszne i uzasadnione, dla pozostałych możliwość użycia języka pierwszego jest ważnym czynnikiem w procesie budowania pewności siebie, i w rezultacie podnoszącym efektywność akwizycji języka drugiego (Cole 1998:2). Podczas wspomnianego ćwiczenia nauczyciel wybiera spośród chętnych jedną osobę, która przedstawi temat w języku polskim, druga – w języku angielskim. Co ważne, inni studenci nie są biernymi uczestnikami ćwiczenia, ale uważnie kontrolują efekt przekładu, sporządzają notatki, które będą stanowić podstawę do dyskusji kończącej ćwiczenie. Najlepiej gdyby taka dyskusja odbyła się w języku angielskim. Dla studentów może to być ciekawe doświadczenie omawiania tekstu (także polskiego) w języku obcym, co może też pełnić ważną funkcję psychologiczną – studenci rozumieją, że najważniejsza jest nauka myślenia i rozwiązywania problemów w języku obcym.

A może metoda funkcjonalno-translacyjna (Weschler 1997) stanowiłaby odpowiedni punkt odniesienia dla użycia języka ojczystego? To propozycja, która stanowi połączenie metody gramatyczno-tłumaczeniowej z metodami kładącymi nacisk na komunikację. Dla R. Weschlera właściwym celem tłumaczenia jest komunikacja, przekazanie i odebranie komunikatu, informacji. Autor proponuje kilka ćwiczeń, w których język pierwszy i drugi odgrywają znaczącą rolę. Jedno z tych ćwiczeń jest podobne do opisanego, z tą jednak różnicą, że tutaj tekst w języku ojczystym

(dyskusja na wybrany temat) jest nagrywany lub zapisywany, a potem grupowo tłumaczony na język docelowy (Weschler 1997:12). Również w tym przypadku studenci widzą zasadność użycia swojego języka ojczystego. Struktury, jak i leksykę języka obcego można zrozumieć i przyswoić dopiero po porównaniu ich ze strukturami w języku ojczystym. Jednak stopień użycia języka pierwszego jest ograniczony – dyskusja bowiem powinna odbywać się już w języku docelowym.

Uwagi końcowe

Tłumaczenie jest sztuką nie tylko nauką (Nadstoga 1996:140); język to nie tylko reguły gramatyczne, leksyka i sposób komunikacji, to także miejsce na eksplikację uczuć i przeżyć mentalnych. Być może właśnie tłumaczenie i związane z nim wybory i świadomość, że nie ma jednego idealnego rozwiązania, jest jednym ze sposobów zbliżenia się do takiej znajomości języka, która pozwoli na nie tylko mówienie, ale także na myślenie w wybranym języku obcym.

Należy jednak pamiętać, że użycie języka ojczystego powinno być świadome, a jego nadmiar może doprowadzić nie tylko do zaburzeń w budowaniu kompetencji komunikacyjnej w języku drugim (zwłaszcza, że zajęcia to najczęściej jedyna możliwość spotkania z językiem obcym) i „rozleniwienia” studentów (Atkinson 1987:247), ale także do zwiększenia sztuczności/nieprawdziwości sytuacji językowej i obcojęzycznego kontekstu językowego w klasie (Pawlak 2006:45) i w konsekwencji – do zakwestionowania właściwego celu zajęć (Cole 1998:4).

Bibliografia

- Alikbari M., Hayatzadeh A. (2008), *Variation of language strategies among Iranian students: The effect of gender*, „International Journal of Pedagogies and Learning” 4 (3).
- Atkinson D. (1987), *The mother tongue in the classroom: A Neglected Resource?*, „ELT Journal” 41 (4), s. 241-247.
- Auerbach E. (1993), *Reexamining English only in the ESL classroom*, „TESOL Quarterly” 27 (1), s. 9-32.
- Bacon S., Finnemann M.D. (1992), *Sex differences in self-reported beliefs about foreign language learning and authentic oral and written input*, „Language Learning” 4, s. 471-495.
- Borgwardt U. i in. (1993), *Kompendium Fremdsprachenunterricht*, Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Brown C. (1993), *Factors affecting the acquisition of vocabulary: frequency and saliency of words*, w: T. Huckin, M. Haynes, J. Coady (red.), s. 263-268.
- Cianflone E. (2009), *L1 use in English courses at university level*, „ESP World” 8/1 (22), s. 1-5.
- Cole S. (1998), *The use of L1 in Communicative English classrooms*, „The Language Teacher” 22 (12), s. 11-13.
- Coleman J. A. (1996), *Studying languages: a survey of British and European students*, London: CILT.
- Cook V. (2001), *Second language learning and language teaching*, London: Arnold.
- Ellis R. (1994), *The study of second language acquisition*, Oxford: OUP.
- Harbord J. (1992), *The use of mother tongue in the classroom*, „ELT Journal” 46 (4), s. 30-55.
- Huckin T., Haynes M., Coady J. (red.) (1993), *Second language reading and vocabulary learning*, Norwood, NJ: Ablex.
- Iluk J. (2008), *Tłumaczyć czy nie tłumaczyć na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 5, s. 32-41.
- Kaczmarek S.P. (2003), *Język ojczysty w nauce języka obcego – kilka refleksji*, „Języki Obce w Szkole” 1, s. 14-19.
- Nadstoga Z. (1996), *Translation teaching in the context of foreign language pedagogy: some considerations*, „Papers and Studies in Contrastive Linguistics” 31, s. 135-140.
- Pachler N., Field K. (2001), *Learning to teach modern foreign languages in the secondary school*, London: Routledge.
- Pawlak M. (2006), *Towards limiting the use of the mother tongue in group work activities*, „Zeszyty Naukowe PWSZ w Koninie” 1 (7), s. 38-46.
- Pennycook A. (1994), *The cultural politics of English as an international language*, London: Longman.
- Phillipson R. (1992), *Linguistic imperialism*, Oxford: OUP.
- Schweers C.W. (1999), *Using L1 in the classroom*, „Forum” 37/2, s. 6-9.
- Stem H.H. (1992), *Issues and options in language teaching*, Oxford: OUP.
- Tang J. (2002), *Using L1 in the English classroom*, „English Teaching Forum” 1, s. 36-43.
- Weschler R. (1997), *Uses of Japanese (L1) in the English classroom: introducing the Functional-Translation Method*, „The Internet TESL Journal” III/11, s. 1-13.
- Woodrow L.J. (2006), *Anxiety and speaking English as a second language*, „RELC Journal” 37 (2), s. 308-328.

(listopad 2009)

Paweł D. Madej¹
Warszawa



Sprawność słuchania w kontekście akademickim. Teoria i praktyka

Jedną z trudności, z jaką muszą obecnie zmierzać się absolwenci szkół średnich, jest słuchanie i rozumienie wykładów w języku obcym. Problemy z ich zrozumieniem mogą mieć różnorodne podłoże: studenci nie podążają za tokiem wykładu ze względu na jego skomplikowaną składnię lub niezajomość słownictwa charakterystycznego dla danej dziedziny; nie rozpoznają zwrotów typu *discourse markers*, używanych do zmiany tematu, podawania przykładów lub podsumowania (Jensen 1999). Nawet jeżeli poziom znajomości języka obcego słuchaczy jest zaawansowany, mogą oni tak bardzo skupiać się na przetwarzaniu danych językowych, że nie odbierają w pełni treści wykładu. Problem ten wydaje się szczególnie ważny z punktu widzenia dydaktyki i rodzi następujące pytanie: jak pomóc studentom w rozumieniu wykładów oraz przygotować uczniów szkół średnich do wymagań akademickich?

Celem artykułu jest przedstawienie wybranych ćwiczeń doskonalących sprawność słuchania wykładów, jakie mogą być włączone do kursu językowego. Wykaz przykładowych zadań poprzedzony jest krótkim wstępem teoretycznym, który skupia się na definicji słuchania akademickiego, analizuje jego cechy dystynktywne a także opisuje taksonomie mikrośprawności, niezbędnych do rozumienia wykładu.



Charakterystyka słuchania akademickiego

Punktem wyjścia do rozważań na ten temat powinna być próba zdefiniowania, czym jest sprawność słuchania w kontekście akademickim i co odróżnia ją od innych sytuacji wymagających od ucznia rozumienia ze słuchu. Charakterystyka wykładów wydaje się wynikać z faktu, iż wyka-

zuja one wiele cech języka pisanego (Jensen 1999). Biorąc pod uwagę funkcje interakcji oraz ich podział na funkcję transakcyjną i interakcyjną, wykład niewątpliwie reprezentuje transakcyjny sposób użycia języka (Chaudron 1995). Jego podstawowym celem jest przekaz informacji, a komunikacja odbywa się w jedną stronę, często bez możliwości zadawania pytań przez słuchaczy w trakcie trwania wykładu. Ponadto, w przeciwieństwie do innych przykładów komunikacji werbalnej, wykłady są niemal zawsze zaplanowane i jako takie mają większą złożoność, zarówno pod względem składni, jak i słownictwa. Nie bez znaczenia pozostają także charakterystyczne dla wykładu markery dyskursu – wyrażenia i zwroty używane m.in. do sygnalizowania zmiany tematu, oddzielania informacji kluczowych od mniej istotnych, definiowania i podsumowania treści (Chaudron, Richards 1986) – których znajomość wydaje się niezbędna do prawidłowego rozumienia wykładu (Flowerdew 1994).

Jednocześnie należy podkreślić, iż nie wszystkie wykłady prowadzone są w ten sam sposób – mogą one różnić się od siebie stopniem formalności lub też być prowadzone w jednym z trzech wyróżnionych stylów:

- w stylu czytanim, w którym wykładowca w dużej mierze opiera się na skrypcie,
- w stylu konwersacyjnym, w którym wykładowca wypowiada się dość nieformalnie, zarówno korzystając z notatek, jak i mówiąc z pamięci,
- w stylu retorycznym, w którym wykładowca jest jak aktor odgrywający swoją rolę (Chaudron, Richards 1986, cyt. za Dudley-Evans, Johns 1981).

Bez wątpienia, styl, w jakim jest prowadzony wykład, a także wyżej wymienione cechy dyskur-

¹ Autor jest głównym specjalistą ds. nauczania języków obcych w Pionie Szkolenia Dowództwa Wojsk Lądowych oraz wykładowcą w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

su oraz rodzaj interakcji charakterystyczny dla wykładu będą miały wpływ na jakość słuchania w kontekście akademickim.

Sprawności towarzyszące słuchaniu o charakterze akademickim

Jak sugeruje A. Jensen (1999), sprawności słuchania warto przyrzeć się z jeszcze innej perspektywy, bowiem ważne jest nie tylko to, co słyszymy, ale również czynności towarzyszące odbiorowi tekstu mówionego. Pierwszym teoretykiem, który stworzył taksonomię umiejętności niezbędnych do rozumienia ze słuchu w kontekście akademickim – odróżniając je tym samym od słuchania towarzyszącemu konwersacji, słuchania w celu uzyskania informacji oraz słuchania dla przyjemności – był J. C. Richards (Buck 2001, cyt. za Richards 1983). Stworzona przez niego lista zawiera następujące mikrosprawności:

- rozpoznawanie celu i zakresu wykładu,
- identyfikowanie tematu i rozumienie toku wykładu,
- rozpoznawanie związków między różnymi częściami wykładu: główne myśli i informacje dodatkowe, przykłady, uogólnienia, hipotezy,
- rozpoznawanie markerów dyskursu, sygnalizujących strukturę wykładu,
- wnioskowanie na temat związków między poszczególnymi myślami (przyczyna, skutek, konkluzja),
- rozpoznawanie kluczowych słów związanych z dziedziną wykładu,
- dedukowanie znaczenia nieznanych wyrazów z kontekstu,
- rozpoznawanie zwrotów i wyrażeń, odpowiadających za spójność tekstu,
- rozpoznawanie intonacji kluczowej dla struktury wykładu,
- rozpoznawanie stosunku wykładowcy do omawianego tematu,
- rozumienie toku wykładów mówionych, wykładów audio i audiowizualnych,
- rozumienie różnych wykładów bez względu na akcent i tempo wypowiedzi,

- znajomość różnych stylów prowadzenia wykładów: formalny, konwersacyjny, czytany, nieplanowany,
- znajomość różnych rejestrów: charakterystycznego dla języka pisanego i potocznego,
- odróżnianie głównych myśli od żartów, dygresji,
- rozpoznawanie wskazówek niewerbalnych,
- znajomość zasad interakcji charakterystycznych dla instytucji edukacyjnej (np. możliwość zadawania pytań),
- rozpoznawanie instrukcji nauczyciela i zadań stawianych uczniom.

Jednak ta kompilacja, jakkolwiek szczegółowa, oparta jest jedynie na teoretycznych spekulacjach (Buck 2001). Dlatego też warto przywołać jeszcze jedną taksonomię, tym razem przygotowaną na podstawie badań przeprowadzonych przez naukowców z Educational Testing Service w Princeton. Posługując się klasyfikacją J. C. Richardsa, D. E. Powers (1986) opracował kwestionariusz dotyczący znaczenia poszczególnych sprawności w studiowaniu różnych dziedzin akademickich. Ankieta została następnie rozesłana do 150 wykładowców szkół wyższych. Analiza zebranych w ten sposób danych dowiodła, iż 9 spośród 18 wyżej wymienionych umiejętności jest szczególnie ważna dla rozumienia ze słuchu w kontekście akademickim. Są to:

- rozpoznawanie głównych myśli,
- identyfikowanie związków między głównymi tezami,
- rozpoznawanie tematu wykładu,
- zapisywanie informacji w formie notatki,
- wyciąganie wniosków na temat zależności między poszczególnymi informacjami,
- rozumienie słów-kluczy,
- rozumienie toku wykładów mówionych,
- rozpoznawanie informacji dodatkowych i przykładów.

Warto dodać, że taka sama lista została stworzona zarówno dla rodzimych użytkowników języka, jak i dla tych studentów, dla których angielski był językiem obcym. Oczywiście poszczególne sprawności sprawiały obcokrajowcom więcej problemów, jednak wniosek, jaki można wysnuć

to ten, iż według wykładowców możliwe jest wyodrębnienie jednej listy umiejętności kluczowych dla słuchania akademickiego, bez względu na język wykładu.

Pomimo, iż badanie D. E. Powersa zostało przeprowadzone z myślą o testowaniu sprawności słuchania, jego wyniki wydają się istotne z punktu widzenia dydaktyki – dysponując takim wykazem umiejętności niezbędnych w słuchaniu o charakterze akademickim, nauczyciele mogą proponować lepszy sposób przygotowania uczniów w tym zakresie. Należy bowiem włączyć do kursu językowego takie zadania, które w systematyczny sposób doskonalą sprawność rozumienia ze słuchu.

Słuchanie akademickie na lekcji języka obcego. Przykłady ćwiczeń

Pierwszymi w Polsce autorami podręcznika, którzy zwrócili uwagę na potrzebę rozwijania umiejętności słuchania jako sprawności receptywnej, byli W. Marton i L.L. Szkutnik (1977, 1979). Autorzy ci wprawdzie nie mówili o słuchaniu akademickim wprost, niemniej zadania, jakie proponowali, miały cechy słuchania o charakterze akademickim. Lekcje w podręcznikach *English? Yes* oraz *English Through Problems* były podzielone na sześć segmentów A – F, poświę-

conych oddzielnie recepcji i produkcji językowej. Pierwszy z nich, segment A, był przeznaczony do nauki odbioru tekstów o rejestrze popularnonaukowym z dziedzin takich, jak: biologia, geografia i historia. Podręcznikom towarzyszyła kasetka z nagraniem miniwykładami oraz książka nauczyciela zawierająca przykładowe pytania kontrolne do tekstów, co stanowiło ćwiczenia typowe dla doskonalenia sprawności słuchania akademickiego. Przykłady takich zadań zamieszczam poniżej.

Jeden z podręczników, przygotowujących do efektywnego słuchania wykładów proponuje rozpocząć kurs od uświadomienia uczniom, czym jest forma wykładu oraz czym różni się słuchanie akademickie od rozumienia ze słuchu w innych sytuacjach (Lebauer 2000). Jak sugeruje autorka podręcznika, można w tym celu wykorzystać właśnie wykład na ten temat z towarzyszącymi mu pytaniami kontrolnymi. Zaprezentowane poniżej przykładowe zadanie (ćwiczenie 1) zwraca uwagę uczniów na złożoność procesu słuchania akademickiego, zapoznaje ich z różnymi mikrosprawnościami niezbędnymi do rozumienia wykładu oraz daje szansę oceny własnych możliwości. Jednocześnie uczniowie mają szansę sprawdzić się i ocenić swoje umiejętności. W rezultacie stają się oni świadomi własnych problemów i wiedzą, jak sobie z nimi radzić.

Ćwiczenie 1. Umiejętności towarzyszące słuchaniu wykładu (Lebauer 2000:2-3).

☞ The second part of the lecture focuses on tasks that students need to do while listening to lectures. Take notes on a separate piece of paper as if you were in a class and were responsible for the material covered in the lecture. When you have finished, use your notes to answer the following comprehension questions.

1. What are the four things a listener needs to do in order to comprehend a lecture effectively?

- _____
- _____
- _____
- _____

2. In addition to words, what other features of language carry meaning?

- | | |
|----------|----------|
| a. _____ | b. _____ |
| c. _____ | d. _____ |

3. Give two reasons why listeners must predict while listening to lectures?

- _____
- _____

4. There are two types of predictions that people make when listening to lectures. What are they?

a. _____ b. _____

5. To add information to the lecturer's words, what kind of knowledge do listeners use?

a. _____ b. _____

6. Give two reasons why listeners must evaluate while listening to lectures?

a. _____

b. _____

Self-Evaluation

When you have finished answering the comprehension questions, answer the following questions.

1. How would you describe your ability to comprehend lectures?

_____ Excellent _____ Very Good _____ Good _____ Fair _____ Poor

2. How would you describe your ability to take notes?

_____ Excellent _____ Very Good _____ Good _____ Fair _____ Poor

Innymi ćwiczeniami, które mogą pomóc w rozumieniu wykładów, są te zapoznające uczniów z cechami dyskursu charakterystycznymi dla wykładu uniwersyteckiego. Podczas gdy zrozumienie struktury i organizacji wykładu uważa się za konieczne w słuchaniu o charakterze akademickim, uczniowie nie rozpoznają w wykładzie wyrażen łączących poszczególne myśli w logiczną i spójną całość (Chaudron, Richards 1986). Badania wykazały, że markery dyskursu odpowiedzialne za makrostrukturę tekstu, to znaczy te wspomagające jego globalne przetwarzanie, nie tylko przyczyniają się do

zrozumienia wykładu, ale także odgrywają dużą rolę w zapamiętaniu jego treści. Wyniki tych badań mają swoje zastosowanie w praktyce – ćwiczenia z wykorzystaniem typowych dla wykładów markerów dyskursu powinny stanowić integralną część doskonalenia sprawności słuchania akademickiego. Jak pokazuje ćwiczenie 2, zadania mające na celu ukazanie uczniom struktury wykładu mogą polegać na analizie całych skryptów, w których studenci zaznaczają zwroty wskazujące na organizację wykładu, wyrażenia używane do zmiany tematu, przykłady oraz informacje drugoplanowe.

Ćwiczenie 2. Analiza skryptu wykładu (Lebauer 2000:14).

Directions

1. Read the entire excerpt. Try to get a sense of what the lecturer is saying.

2. Circle all the cues.

3. Cross out all repetitions, paraphrases, examples, and tangents.

4. When you have finished, compare your choices with those of a classmate.

Discuss why you marked what you did. Your answers don't have to be exactly the same, but you should be able to explain why you marked the excerpt the way that you did. The first half of the exercise has been done for you.

cue to topic introduction cue to organization cue to topic introduction

Let's first look at one aspect of language . . . I want to look at the sociological or sociolinguistic way of looking at language . . . all right . . . from this point of view some linguists have come up with the idea that language is a game . . . ~~like football, soccer, baseball~~ . . . each person who speaks in any particular language or any community knows all the rules of this game . . . ~~they know how to play~~ . . . somebody who comes from a different one . . . as you know well . . . may not know all the rules . . . so you have some problems with communication . . . now because we said language is a game doesn't necessarily mean that we play it for fun . . . we usually play

Kolejną ważną dla słuchania akademickiego mikrosprawnością jest robienie notatek. Ich rola w procesie słuchania wykładów jest dwójaka: z jednej strony notowanie spełnia funkcję kodującą – uczniowie zapamiętują informacje przez zapisanie ich. Z drugiej strony notatka służy przechowaniu danych do późniejszego ich przypomnienia (Carrell i in. 2002). Niestety notowanie wydaje się sprawiać uczniom dużo trudności. Po pierwsze, uczniowie mają tendencję do zapisywania informacji słowo w słowo, co ze względu na fakt, iż mowa jest szybsza od zapisywania, jest niewykonalne. Ponadto, dosłowne notowanie sprawia, że uczeń skupia się na języku, nie zaś na

treści tego, co słucha. Bardzo często zdarza się również, że studenci nie potrafią dokonać odpowiedniej selekcji informacji. Próbuje zanotować jak najwięcej, nie starając się przy tym zrozumieć treści wykładu. W rezultacie notatki studentów są chaotyczne i niekompletne – zamiast najistotniejszych danych zawierają informacje bardzo szczegółowe, zbędne do ogólnego zrozumienia wykładu. Stąd potrzeba wprowadzania na lekcji ćwiczeń, które wymagają od ucznia notowania według wzoru, zwracając uwagę na układ graficzny notatki lub też uczą notowania z użyciem symboli i języka telegraficznego (ćwiczenia 3-6).

Ćwiczenie 3. Notowanie w telegraficznym skrócie (Espeseth 1999:10-11).

1 → Read the following sentences. Each one summarizes an excerpt from the lecture on stress and immune system, and presents an important point in the lecture.

- ____ a There is research to support the idea that stress hurts the immune system.
- ____ b More doctors (etc.) now agree that learning to relax sometimes cures better than drugs.
- ____ c Many common health problem may begin in the mind (psychosomatic)
- ____ d Research shows that when sick people feel helpless, their health gets worse.

2 → Now listen to the four short excerpts and match them with the correct summaries in Step 1. Write the numbers in the blanks.

3 → Using the blank line in Step 1, rewrite the sentences in telegraphic language, as if they were lecture notes. Be sure to leave enough information so that you can understand your notes. Here is an example of what to do.

The immune system recognizes the foreign invaders and kills them.
immune system – finds and kills invaders

Ćwiczenie 4. Notowanie z użyciem symboli (Espeseth 1999:27).

1 → Study the symbols and abbreviations on the left. Match them with the meaning on the right [...]

- | | |
|-------------------|---------------------------------------|
| ____ 1 CVD | a. is; means; is the same as |
| ____ 2 PVD | b. with |
| ____ 3 → | c. artery, arteries |
| ____ 4 e.g. | d. reduce; lower; decrease |
| ____ 5 ↗ | e. increase; higher |
| ____ 6 ↘ | f. high blood pressure |
| ____ 7 pers. | g. at least; greater than or equal to |
| ____ 8 HBP | h. female; women |
| ____ 9 = | i. male; men |
| ____ 10 art. | j. causes; results in |
| ____ 11 @ | k. for example |
| ____ 12 ⊙ | l. peripheral vascular disease |
| ____ 13 ☆ | m. cardiovascular disease |
| ____ 14 w/ | n. heart |
| ____ 15 > | o. person; personally |

Ćwiczenie 5. Przekształcanie tekstu wykładu w notatkę (Lebauer 2000:24).

Example

Lecturer: The three largest states in the United States are Texas, Alaska, and California. Texas is located in the south-central part of the United States and is on the border of Mexico. Alaska is located to the northwest of Canada, and California is on the western coast of the continental United States.

Notes: 3 largest states in U.S.: TX AK CA
 South-central U.S. N.W. of Canada W. coast of
 border of Mexico continental U.S.

or

3 largest states in U.S.
 TX AK CA
 South-central U.S. N.W. of Canada W. coast of
 border of Mexico continental U.S.

Ćwiczenie 6. Notowanie według wzoru (Lebauer 2000:87).

🎧 Listen to the lecture [...]. Take notes using the following format. The comments on the left serve to remind you of the organization of the lecture.

introduction

definition

types of stress and examples

ways to cope with stress

conclusion

What is stress?

Ways to deal w/ stress appropriately:

1.

2.

3.

4.

5.

Inną umiejętnością wymienioną w wyżej opisanych taksonomiach jest dedukowanie znaczenia nieznanymi słów z kontekstu. Umiejętność ta jest szczególnie ważna dla słuchania akademickiego, ponieważ wykładowcy często posługują się nieznanymi studentom terminami bez ich wyjaśniania.

Ponadto, jak pisze L. L. Szkutnik (1979), element domyślania się, który odgrywa dużą rolę w nauce sprawności receptywnych, a szczególnie w rozumieniu ze słuchu, najlepiej ćwiczyć na tekstach poruszających tematykę innych przedmiotów szkolnych. Teksty popularnonaukowe stwarzają

bowiem „*sytuacje odbioru niepełnych (tj. nie w pełni zrozumiałych) przekazów, tj. przekazów stosunkowo złożonych, których struktura i nieobca odbiorcy treść pozwalają na prawidłową (przynajmniej w głównym zarysie) interpretację*” (Szkutnik 1979:5). W celu doskonalenia tej sprawności, uczniowie

mogą wykonywać różnego rodzaju ćwiczenia słownikowe, polegające na przyporządkowywaniu definicji do słów-kluczy. Zaprezentowane poniżej ćwiczenie 7 pokazuje, jak można pomóc uczniom w dedukowaniu znaczenia nieznanych słów.

Ćwiczenie 7. Dedukowanie znaczenia nieznanych słów z kontekstu (Espeseth 1999:27-28).

1 → The items on the next page contain some important vocabulary from Part One of the lecture. Each of the terms is in **boldface** in the context in which you will hear it.

Work with a partner. Take turns explaining what you think each term means, based on its context. In some cases you may be able to give only a general idea, but this can still contribute to your overall understanding of the term. For example, is it a noun or an adjective? Does it mean something good or something bad?

- _____ 1 In a **stroke**, there's blocking of the arteries that feed the brain.
- _____ 2 **peripheral** vascular disease, which is also known as clots to the legs
- _____ 3 In clots to the legs, there's blocking of one or more arteries
- _____ 4 a loss of **elasticity**, so the arteries aren't as flexible
- _____ 5 **partial** or complete blocking of the arteries
- _____ 6 **estrogen**, a hormone that is made in women's bodies
- _____ 7 a hormone which is made in women's bodies until **menopause**
- _____ 8 People with **diabetes** have a higher rate of cardiovascular disease
- _____ 9 certain amount of fats that our bodies use **metabolically**
- _____ 10 **cholesterol**, and some of these other fat-consuming chemicals
- _____ 11 And this is to some extent **hereditary** – usually because of family history

2 → Match the vocabulary terms in Step 1 with their definitions by writing the letters in the blanks. Note that the definitions reflect the way in which the terms are used in the lecture; some of these words can have different meanings in other contexts.

- a) not complete, in part
- b) a chemical produced in females
- c) acting as fuel; to make the body work
- d) waxlike material produced by the body and necessary for its functioning
- e) the time of life after which women can no longer have children
- f) inherited, passed from one generation to another
- g) flexibility, the ability to bend and stretch
- h) balls of fat that block blood flow in arteries
- i) disease in which the body cannot make insulin, which controls blood sugar
- j) happening away from the center of the body
- k) breaking or blocking of a blood vessel in the brain, often resulting in the loss of some bodily functions

Podsumowanie

Zaprezentowany powyżej wybór przykładów ukazuje jedynie część możliwości zastosowania ćwiczeń doskonalących sprawność słuchania akademickiego. Umiejętności takie, jak streszczanie, podsumowywanie i odpowiedzi na pytania związane z treścią wykładu, zarówno te wymagające

globalnego przetwarzania tekstu, jak i te dotyczące informacji szczegółowych, powinny również znaleźć swoje miejsce na lekcjach języka obcego, szczególnie w klasach przygotowujących przyszłych neofilologów. Jednocześnie interesującym wydaje się być pytanie, w jak dużej mierze rozumienie wykładów zależy od opanowanej już przez uczniów sprawności ogólnego rozumienia ze słuchu. Lite-

ratura tematu sugeruje, że są to umiejętności w pewnym zakresie różniące się od siebie, zatem sprawność słuchania o charakterze akademickim powinna zająć w dydaktyce szczególne miejsce.

Literatura

- Buck G. (2001), *Assessing Listening*, Cambridge: CUP.
 Carrell P.L., Dunkel P.A., Mollaun P. (2002), *TOEFL Monograph Series: The Effects of Notetaking, Lecture Length and Topic on the Listening Component of TOEFL 2000*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
 Chaudron C. (1995), *Academic listening*, w: D. Mendelson, J. Rubin (red.), „A Guide for the Teaching of Second Language Listening”, San Diego, CA: Dominie Press.
 Chaudron C., Richards J.C. (1986), *The effect of discourse markers on the comprehension of lectures*, „Applied Linguistics”, vol. 7, no. 2, s. 113-127.
 Espeseth M. (1999), *Academic Listening Encounters: Human Behaviour*, Cambridge: CUP.

- Flowerdew J. (1994), *Research of relevance to second language lecture comprehension*, w: J. Flowerdew, „Academic Listening: Research Perspectives”, Cambridge: Cambridge University Press.
 Jensen A. (1992), *Listening to lectures*, w: T. Cadierno (red.), „L2 Listening Comprehension. Odense Working Papers in Language and Communication”, Odense University.
 Lebauer R.S. (2000), *Learn to Listen, Listen to Learn. Academic Listening and Note-Taking Practice*, White Plains, NY: Longman.
 Powers D.E. (1986), *Academic demands related to listening skills*, „Language Testing”, vol. 3, no 1, s. 1-38.
 Richards J.C., Schmidt R. (red.) (1983) *Language and Communication* London: Longman.
 Szkutnik L.L. (1979), *English Through Problems*, Warszawa: WSiP.
 Szkutnik L.L., Marton W. (1977), *English? Yes*, Warszawa: WSiP.

(listopad 2009)

Agnieszka Pawłowska¹
 Poznań



Rozwijanie kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego

Jednym z głównych zadań edukacji, a zatem także dydaktyki języków obcych, jest przygotowanie młodych pokoleń do życia w ciągle zmieniającym się świecie. Wskutek postępującej globalizacji, która dotyczy niemal wszystkich płaszczyzn ludzkiej egzystencji, nieodczuwalna staje się umiejętność właściwego porozumiewania się z członkami społeczności innych kultur. Konieczność ta wynika także z niezwyklej mobilności jednostek, np. w celach turystycznych i zawodowych. Nie można również zapomnieć o wielokulturowości społeczeństw, na co doskonałym przykładem są np. Wielka Brytania, Niemcy, Francja i Stany Zjednoczone. Dlatego też Z. Chłopek (2009:61), powołując się m.in. na dokumenty Rady Europy, słusznie zauważa, iż kompetencje czysto językowe (znajomość fonologii, morfologii, leksyki, składni, semantyki) nie stanowią jedynego warunku do

osiągnięcia sukcesu komunikacyjnego, gdyż współczesne modele kompetencji komunikacyjnej uwzględniają wiedzę i świadomość (inter)kulturową, które z kolei warunkują udane uczestnictwo w dialogu interkulturowym.



Czym jest kultura?

W literaturze przedmiotu można znaleźć liczne definicje pojęcia kultura, które rozpatrują ów termin z różnych perspektyw. Stąd, jak pisze M. U. Jańska (2006:20), w świetle edukacji międzykulturowej relewantne okazuje się uwzględnienie w definicji powiązanych ze sobą i od siebie zależnych dziedzin kultury, jak np. język, geografia, historia, gospodarka, polityka, literatura, sztuka, nauka, technika, system wartości, wzorce postępowania, religia oraz struktury społeczne. Na

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

lekcji języka obcego nie chodzi jednak o całościową prezentację obcej kultury. Należy wybrać te elementy, które są zgodne z indywidualnymi możliwościami uczących się i odpowiadają celom procesu dydaktycznego.

Antropolog kultury, Edward Tylor (Vivelo 1981:50), definiuje kulturę jako całość, która obejmuje wiedzę, wierzenia, sztukę, moralność, prawo, zwyczaje, obyczaje oraz wszelkie inne umiejętności i przyzwyczajenia, które człowiek nabył jako członek społeczności. Clifford Geertz (1983:46) mówi natomiast o historycznie przekazanym systemie znaczeń, które występują w postaci symbolicznej, o systemie przejętych wyobrażeń, wyrażających się w symbolicznych formach, o systemie, za pomocą którego ludzie manifestują, otrzymują i rozwijają wiedzę o życiu oraz swój stosunek do niego (Jańska 2006:21).

Kultura nie jest tworem statycznym, ale podlega ciągłym zmianom. Ma ona charakter dynamiczny, stanowi historyczny produkt. Jednostki uczestniczą czynnie w produktach wewnątrz danej kultury i reprodukuja ją w komunikacji i interakcji. Kultury charakteryzują się tym, iż posiadają wspólny system orientacyjny, który składa się ze specyficznego repertuaru symbolicznych znaczeń (język, rytuały, style mieszkania, ubierania się itd.). Członkowie danej kultury znają te symbole, według nich kierują swym myśleniem, działaniem, postrzeganiem, systemem wartości, co ułatwia im porozumiewanie się i dostosowywanie działań (Mickenbecker-Soubai 2004:11).

Pojęcie kultura można także rozpatrywać w wymiarze tzw. kultury przez wielkie K oraz kultury przez małe k. Podczas gdy pierwszy termin obejmuje literaturę, muzykę (klasyczną), malarstwo, teatr, balet, drugi zawiera szereg aspektów kulturowych (np. poglądy, przekonania, postawy, symbole, normy, wartości, obyczaje, tradycje, obrzędy, stosunki społeczne, konwencje grzecznościowe, które wyrażają się w werbalnych i niewerbalnych zachowaniach ludzi i oczekiwaniu podobnych zachowań od innych (np. sposobach zwracania się do innych, sposobach wyrażania aktów mowy, wzorach interakcyjnych, strukturze dyskursu) (Chłopek 2009:61).

Nie da się zatem łatwo i jednoznacznie zdefiniować terminu kultura, gdyż pojęcie to znajduje się zawsze w ścisłym związku z danym kontekstem jego użycia. Warto jednak podkreślić, iż kultury nie da się nigdy rozpatrywać w oderwaniu od języka.

■ Język i kultura

Język danej społeczności nigdy nie może być traktowany bez odniesienia do kultury, z którą tworzy nierozdzielalną całość. Jak zauważa M. R. Odelski (2005:22-23), język stanowi ważne medium komunikacji określonych intencji i treści, stanowi forpocztę projekcji naszych myśli, manifestuje nasze emocje, wyznacza terytorium, poza obrębem którego może istnieć (i często istnieje) jeśli nie świat neutralny to świat daleki naszym poglądom, wierzeniom, marzeniom – czyli taki, wobec którego nasza codzienna dążność do celu broni się słowem.

O związkach języka i kultury rozprawiali także filozofowie, m.in. Wilhelm von Humboldt:

„Język jest rezultatem ducha narodu, emanacją jego najbardziej istotnych cech. Nie oznacza to wszakże, iżby nie wywierał on zwrotnego wpływu na życie narodów – duch narodu jest wprawdzie przyczyną sprawczą języka, tym niemniej sam podlega oddziaływaniom ze strony wywołanego przez siebie skutku. Język stanowi, jak powiada Humboldt, pierwszy i konieczny szczebel, z którego naród zaczyna piąć się w górę ku wyższym etapom swego kulturowego rozwoju. To obopólne powiązanie rozwoju języka oraz innych zakresów kultury są nierozdzielalne i towarzyszą sobie od początku historii danego narodu” (Andrzejewski 2005:40).

Język stanowi zatem integralny element kultury, jej najszybciej rozpoznawalną manifestację, zarówno nośnik kultury, jak i najbardziej czuły miernik jej przeobrażeń. Jest on spoiwem wspólnot kulturowych, a uczenie się języka obcego to otwieranie okna do kultury nieznannej (Aleksandrowicz-Pędlich 2005:13), co dobitnie wyrażają słowa L. Wittgensteina (2004:64):

„Granice mego języka oznaczają granice mego świata”.

Jak akcentuje E. Zawadzka (2004:186), każdy język ma własny sposób „postrzegania świata” i jest wytworem unikatowej historii i tradycji swego narodu. Odgrywa on w związkach z kulturą decydującą rolę. Każda jednostka rodzi się w pewnym otoczeniu kulturowym, od którego przejmuje język, nastawienia, sposób komunikacji i interakcji, a dzięki kulturze tożsamość człowieka nabiera szczególnego charakteru – oddziałuje na zachowanie komunikacyjne i emocje. Język jest wytworem i składnikiem kultury, która go silnie determinuje.

Skoro język nie istnieje w oderwaniu od kultury, gdyż właśnie w niej jest silnie zakotwiczony i ją odzwierciedla, uczenie się języka obcego nie może w żadnym wypadku zostać pozbawione aspektu kulturowego.

■ O interkulturowości i kompetencji interkulturowej

Nierzadko jeszcze nauczanie i uczenie się języków obcych postrzega się przez pryzmat gramatyki, nie zaś jako sposób na poznawanie innych kultur i kultury własnej. Zbyt często nadal uważa się, iż język pełni jedynie funkcję środka przekazywanego informacji o innych kulturach, a sprawności językowe wystarczą, by zagwarantować porozumienie między kulturami (Roche 2001:4).

Pojęcie *interkulturowość* jest terminem obszernym. Ponieważ używa się go w różnych dyscyplinach, różne są także jego definicje. Interkulturowość można zatem rozumieć, jako znajomość, wiedzę, ale również poznanie tego, co obce, a tym samym dogłębniej tego, co własne. W przypadku uczenia się języka obcego najistotniejszy jest stosunek obcego do własnego. Chodzi tu o proces ciągłego porównywania, w którym uwzględniono zarówno własne sytuacje, ich kulturowe uwarunkowania, jak i uprzednio zebrane doświadczenia oraz informacje dotyczące własnej kultury. Dopiero emocjonalne postrzeganie obcej kultury i jej racjonalne zrozumienie umożliwia lepsze, bardziej dogłębne poznanie własnej tożsamości, bądź też jej odnalezienie. Rozwój interkulturowości warunkuje wykształcenie się umiejętności akceptowania tego, co inne, obce. Uczenie się języka obcego, a zatem obcowanie z inną kulturą,

pozwała odkryć swą kulturę, poznać ją, spojrzeć dzięki temu na własną z innego, nowego, dotychczas nieznanego punktu widzenia i ocenić ją na podstawie innych wytycznych (Mihulka 2005:30-31, za Hexelschneider 1988:129).

Dla L. Aleksandrowicz-Pędlich (2005:14) termin międzykulturowość implikuje dwa zasadnicze znaczenia. Z jednej strony zawiera on w sobie świadomość odrębności innych grup (narodowych, etnicznych, religijnych i obyczajowych), a z drugiej zespół kompetencji umożliwiających udane komunikowanie się z przedstawicielami innych kultur i funkcjonowanie w nowym środowisku społecznym.

W kontekście rozważań nad międzykulturowością z pewnością należy zastanowić się nad istotą kompetencji interkulturowej, którą uczący się winni wykształcać, m.in. na lekcji języka obcego. Pojęcie to można zdefiniować jako zdolność osoby uczącej się do zachowania się adekwatnie i umiejętnie w momencie kontaktu z działaniem, postawą i oczekiwaniami przedstawicieli obcych kultur (Banach 2003:3, za Meyer 1981:137).

Kompetencja międzykulturowa wyraża się, m.in. w wiedzy na temat kulturowo uwarunkowanych różnic oraz świadomości ciągłej możliwości konfrontacji z jeszcze nieznanymi, kulturowo specyficznymi zachowaniami. Owych zachowań nie należy jednak wartościować moralnie lub też interpretować, jako właściwą dla danej osoby cechę charakteru, bowiem stanowią one specyficzne dla danej kultury konwencje, które powinno się zrozumieć i tolerować (Huneke/Steinig 2005:70).

Rozwijanie kompetencji międzykulturowej uczących się jest jednak możliwe tylko wówczas, gdy posiadają ją również nauczający. E. Zawadzka (2004:213) przypisuje nauczycielowi rolę pośrednika kulturowego, posiadającego kompetencję wielo- i międzykulturową, rozumianą jako kompleks analityczno-strategicznych umiejętności w stosunkach z przedstawicielami innych narodowości. Są to m.in.:

- interaktywne nastawienie – umiejętnie reagowanie na zachowania i postawy innych w sposób pozbawiony emocji i wartościowania,
- kooperatywne i społeczne zachowanie w kontaktach z innymi – umiejętność komunikacji

z innymi oraz wspólnego rozwiązywania problemów, negocjowania,

- empatia – umiejętność rozumienia i właściwej interpretacji innych norm zachowań i zdolność do wczuwania się, które umożliwiają poprawną komunikację i okazywanie respektu,
- zdolność do umiejętnego zachowania się w nowych, nietypowych sytuacjach i umiejętność dostosowania się do odmiennej kultury i/ lub odmiennego systemu społecznego.

Wyszktałenie kompetencji interkulturowej u uczących się nie ogranicza się zatem tylko do zapoznania ich z obcą kulturą, ale pozwala na rozwijanie postawy otwartości, tolerancji, ciekawości tego, co inne. Sprzyja ono spojrzeniu na siebie i własną kulturę przez pryzmat tego, co nierzadko wydaje się tak dalekie. Umożliwia ujrzanie siebie w zwierciadle innej kultury, (ponowne) odkrycie własnej tożsamości, a nade wszystko uczy krytycyzmu.

■ Edukacja międzykulturowa i jej cele

Jak już wspomniałam, jednym z istotnych zadań współczesnego szkolnictwa jest wyposażenie młodych ludzi w wiedzę i umiejętności niezbędne do funkcjonowania w świecie, który stawia im coraz to nowe wyzwania. Stąd też edukacja międzykulturowa staje się relevantnym elementem nauczania i uczenia się języków obcych, który nie może zostać pominięty na żadnej płaszczyźnie. Nie wolno o niej zapomnieć ani na lekcji języka obcego, ani na szczelbu szkoły i państwa.

Edukacja międzykulturowa składa się z następujących komponentów (Zawadzka 2004:203):

- wiedzy (aspekt poznawczy),
- kontaktów międzyludzkich i międzykulturowych (aspekt działaniowy),
- tolerancji wobec innych kultur (aspekt działaniowo-osobowościowy).

Również D. Markowska (1990:109) podkreśla wymienione powyżej aspekty:

„Przez edukację międzykulturową należy rozumieć proces oświatowo-wychowawczy, którego celem jest kształtowanie rozumienia odmienności kulturowych – od subkultur we własnej społeczności począwszy, aż po kultury odległych przestrzennie

społeczeństw – oraz przygotowanie do dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur. Prowadzić to ma drogą krytycznych refleksji, ku wzmocnieniu tożsamości kulturowej”.

Kształcenie międzykulturowe nie jest możliwe bez tolerancji, gdyż ta, jak zauważa L. Aleksandrowicz-Pędlich (2005:26), należy do cech społecznie wartościowych. Zmniejsza ona ilość napięć, redukuje nienawiść, żądzę krwi, odwetu, represji, poniżenia, dając poczucie bezpieczeństwa, tworząc lepszą wspólnotę, bardziej barwną i bogatszą.

W edukacji międzykulturowej ważną funkcję pełni wiedza krajo- i kulturoznawcza, gdyż rozwój kompetencji komunikacyjnej wiąże się nie tylko ze znajomością podsystemów konkretnego języka i doskonaleniem sprawności językowych. To ona umożliwia zapoznanie się z szeroko pojętą kulturą danego obszaru językowego i zrozumienie jej, uwrażliwienie na to, co odmienne, nowe, wykształcenie postaw dalekich od uprzedzeń, stereotypów, poznanie norm odnoszących się do zachowań przyjętych w danej kulturze, co z kolei umożliwia odpowiednie działania językowe oraz pozajęzykowe w przeróżnych sytuacjach w danym kraju.

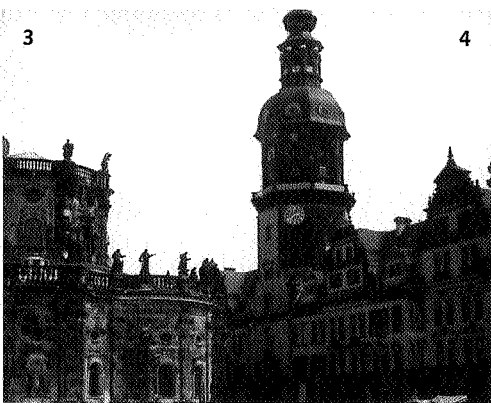
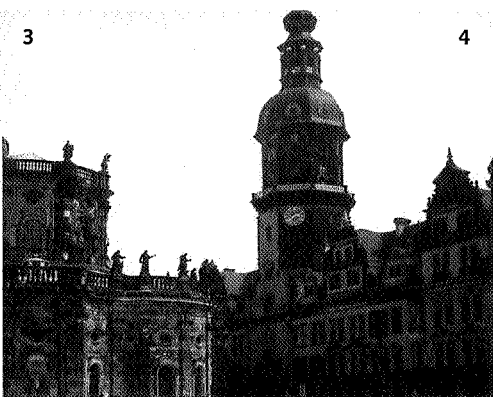
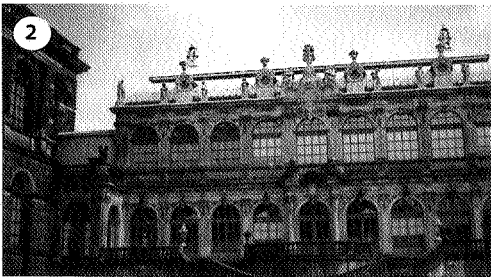
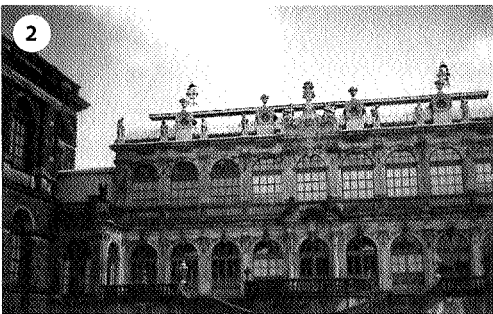
■ O ćwiczeniach

W związku z powyższymi uwagami przedstawiam dwa zestawy ćwiczeń:

- zestaw, którego celem jest przybliżenie uczącym się stolicy Saksonii – Drezna, które niewątpliwie zasługuje na miano jednego z największych skarbów europejskiej kultury, o czym świadczą liczne muzea, galerie, teatry, kina, pałace, zamki, kościoły oraz organizowane imprezy kulturalne,
- zestaw, będący próbą przygotowania uczących się na kontakty z przedstawicielami niemieckojęzycznego obszaru językowego, a zarazem wykształcenia tolerancyjnej postawy wobec tego, co odmienne i nieznanne. Zadania powinny także skłonić uczących się do krytycznej refleksji nad własną kulturą.

● Zestaw I

Zadanie 1. *In einem Stadtführer sind die Bilder und deren Überschriften durcheinander geraten. Könnt ihr jene in Ordnung bringen? Arbeitet zu zweit!*



- A. Katholische Hofkirche
C. Residenzschloss
B. Zwinger
D. Semperoper

1	2	3	4

Zadanie 2. Diesmal sind die Bilder und Informationen dazu durcheinander geraten. Weißt du, was wozu passt?



A. Mit seiner mehrtürmigen Neorenaissance-Fassade präsentiert sich dieses Bauwerk besonders prachtvoll. Der 100 Meter hohe Hausmannsturm mit seiner barocken Kupferhaube ist der älteste Teil. Von jenem Turm her bietet sich ein unvergesslicher Blick auf die Elbe und die historische Altstadt. Die unteren Bereiche des Schlosses wurden im 14. Jahrhundert erbaut und der Innenhof stammt aus dem 16. Jahrhundert.

B. Sie wurde 1738-1755 von Johann Christoph Knöffel und Gaetano Chiaveri erbaut. 1980 wurde sie als Kathedrale der heiligsten Dreifaltigkeit zum Bischofssitz der Diözese Dresden-Meißen erhoben. Sie gilt als eine besonders eindrucksvolle Verbindung der römischen und deutschen Barockarchitektur. Das Altargemälde schuf Anton Raffael Mengs, die Rokokokanzel Balthasar Permoser, die Pietà aus Meißner Porzellan Friedrich Press und die Orgel Gottfried Silbermann. Eine Kapsel mit dem Herz Augusts des Starken und die Sarkophage der Wettiner befinden sich in der Gruft.

C. Nach Plänen von Gottfried Semper wurde 1871-1878 das prachtvolle Gebäude errichtet, in dem die Sächsische Staatsoper ihren Sitz hat. Im Zweiten Weltkrieg wurde es jedoch völlig zerstört und

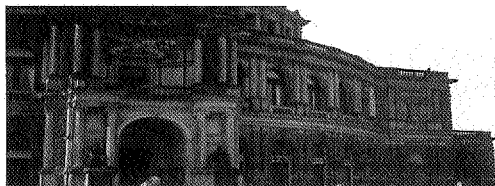
nach mühsamen Renovierungsarbeiten 1985 wiedereröffnet. Es ist äußerst interessant, dass es das einzige Theater ist, das den Namen seines Architekten trägt. Der Komponist des *Fliegenden Holländers* und des *Tannhäusers*, Richard Wagner, schuf die beiden Opern in Dresden und gerade in der Sächsischen Staatsoper wurden sie uraufgeführt. Jedes Jahr werden hier die *Dresdener Musikfestspiele* und die *Richard-Strauss-Tage der Sächsischen Staatsoper* veranstaltet, die internationalen Ruf genießen.

D. Zweifelsohne ist dieses Baudenkmal das berühmteste Bauwerk Dresdens. Es wurde von Matthäus Daniel Pöppelmann 1710-1738 im Auftrag Augusts des Starken errichtet und von dem Hofbildhauer Balthasar Permoser mit mannigfachen Skulpturen üppig geschmückt. Die Königswürde Augusts des Starken wird durch Krone, Adler und Wappen widerspiegelt, während Nymphen, Satym und Putten die Lebenslust des Herrschers darstellen. Bis 1964 wurde dieses Bauwerk nach Kriegszerstörungen restauriert. Heutzutage befinden sich dort viele Museen, die zu bewundernde wissenschaftliche Geräte, Münzen, Kronjuwelen und Meißner Porzellan verstecken.

1	2	3	4

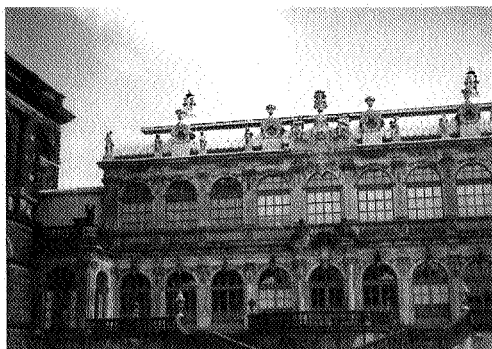
Zadanie 3. Als Stadtführer in Dresden sollst du ausgewählte Sehenswürdigkeiten jener Stadt Touristen zeigen und davon erzählen können. Bereite dich auf einen Stadtrundgang vor, indem du die auf Bildern verewigten Bauwerke beschreibst! Unten findest du einige hilfreiche Informationen.

Beginne so: Dresden zählt zu den schönsten Städten Europas und nicht ohne Grund wurde es als das *Elbflorenz* Deutschlands genannt.



Gottfried Semper, 1871-1878
1985

Richard Wagner
die *Dresdener Musikfestspiele*
die *Richard-Strauss-Tage der Sächsischen Staatsoper*



Matthäus Daniel Pöppelmann, 1710-1738
Hofbildhauer Balthasar Permoser
August der Starke
Museen



Johann Christoph Knöffel und Gaetano Chiaveri,
1738-1755
der Bischofssitz
August der Starke
die Wettiner
der Hausmannsturm
14. Jahrhundert
16. Jahrhundert, der Innenhof

Zadanie 4. Ein kleines Quiz zum Thema Dresden – auf den Spuren der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Spielt zu zweit! Wer die meisten Fragen richtig beantwortet hat, hat auch das Spiel gewonnen.

1. Auf vielen seiner Gemälde hat Canaletto Dresden beeindruckend verewigt. Doch auf welchen Teil Dresdens bezieht sich der als *Canaletto-Blick* bekannte Ausdruck? Ist es:



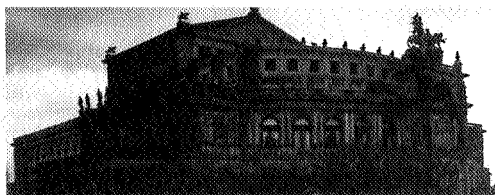
- A. der Blick auf die ganze Altstadt?
 - B. der Blick auf Japanisches Palais?
 - C. der Blick auf das linke Elbufer?
2. *Festung Dresden* ist heutzutage:
- A. ein gemütliches Restaurant.
 - B. ein vor ein paar Jahren renoviertes Schloss.
 - C. ein einzigartiges Museum.
3. Welcher der Musiker komponierte nicht in Dresden?
- A. Robert Schumann
 - B. Richard Wagner
 - C. Wolfgang Amadeus Mozart
4. Die orientalisch geprägte *Yenidze* ist heute das wohl ungewöhnlichste Bürohaus in Dresden. Und was war sie früher?
- A. Eine Moschee.
 - B. Eine Zigarettenfabrik.
 - C. Ein Warenhaus.



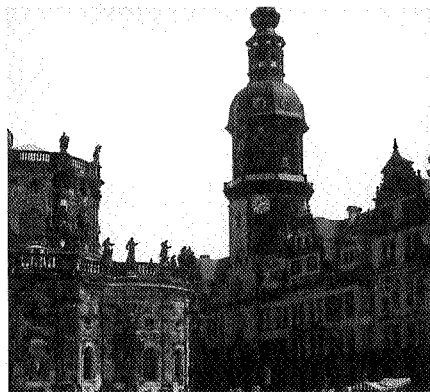
5. Das *Blaue Wunder* ist:
- A. eine Brücke.
 - B. ein Museum.
 - C. ein kleines Gebäude in der Neustadt.
6. Was wird in der Region um Dresden angebaut?
- A. Wein
 - B. Erdnüsse
 - C. Orangen.
7. Eine der beliebtesten Einkaufsstraßen Dresdens und gleichzeitig die eleganteste Flaniermeile jener Stadt ist:

- A. die St. Petersburger Straße.
- B. die Budapester Straße.
- C. die Prager Straße.

8. Der älteste Weihnachtsmarkt Deutschlands ist der Dresdner Striezelmarkt, der schon seit:
- A. 1434 besteht.
 - B. 1520 besteht.
 - C. 1380 besteht.

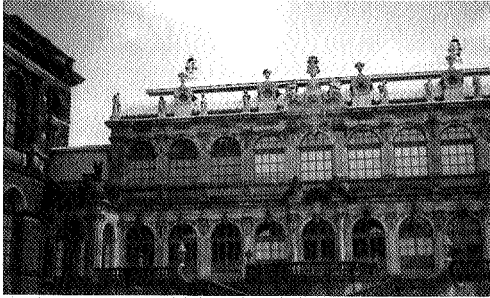


9. Dresden ist die Heimatstadt von:
- A. Bertolt Brecht.
 - B. Heinrich von Kleist.
 - C. Erich Kästner.
10. *Sächs* kann ganz schön schwierig sein. Was bedeuten also:
- A. bala bala
 - B. guddi
 - C. schlumpem
- 1. bummeln, spazieren gehen
 - 2. verrückt
 - 3. gut, in Ordnung
11. Welches Gemälde befindet sich in der Gemäldegalerie *Alte Meister*:
- A. *Sonnenblumen* von van Gogh.
 - B. Raffaels *Sixtinische Madonna*.
 - C. *Mona Lisa* von Leonardo da Vinci.



12. Der Zwinger wurde für den sächsischen Herrscher und polnischen König:
- A. August den Starken erbaut.
 - B. Boleslaw den Tapferen erbaut.
 - C. Stanisław August Poniatowski erbaut.
13. Was meinen die Sachsen, wenn sie einen Blihmchen Kaffee trinken?

- A. Kaffee komplett.
- B. Kaffee ohne Zucker.
- C. Einen besonders dünnen Kaffee.



14. Warum wurde die Dresdner Neustadt *bunte Republik* genannt?
- A. Wegen bunter Häuser.
 - B. Wegen vieler Nationen, die dort wohnen.
 - C. Wegen einer großen Vielfalt von bunten Blumen.

Proponowane rozwiązania:

Zadanie 1. 1. D, 2. B, 3. A, 4. C

Zadanie 2. 1. C, 2. D, 3. B, 4. A

Zadanie 4. 1. C, 2. C, 3. C, 4. B, 5. A, 6. A, 7. C, 8. A, 9. C, 10. A2, B3, C1, 11. B, 12. A, 13. C, 14. B

● Zestaw II

Zadanie 1. *Was ist deiner Meinung nach wichtig, um in einem anderen Land leben zu können? Ordne die folgenden Informationen nach der Wichtigkeit! Begründe deine Wahl!*²

- die Andersartigkeit respektieren
- Vorurteile abbauen
- aufmerksam zuhören
- vorsichtig handeln
- andere genau beobachten
- anpassungsfähig sein
- sich in der fremden Sprache problemlos verständigen können
- Voreingenommenheiten vermeiden
- Werturteile über andere vermeiden
- offen und flexibel sein
- Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur wahrnehmen und verstehen
- Stereotype vermeiden
- Versuch die Liste oben zu ergänzen!
-

.....

.....

Zadanie 2. *Stellt euch gegenseitig die gewählten Fragen! Wer auf die meisten Fragen richtig geantwortet hat, hat auch gewonnen. Die Lösungen findet ihr im vom Lehrer kopierten Schlüssel. Arbeitet zu zweit! (mehrere Antworten können richtig sein)*

1. Was ist bei einer deutschen Einladung zu beachten?
 - A. immer pünktlich kommen,
 - B. immer ein Viertel später kommen,
 - C. ohne besondere Einladung keine Freunde mitbringen.
2. Können sich Annas Eltern darüber freuen, dass ihre Tochter wieder eine Eins in Mathe bekommen hat?
 - A. Ja, es ist schließlich die beste Note.
 - B. Nein, es ist doch die schlechteste Note.
3. Wie begrüßt man in Deutschland?
 - A. Bekannte werden einmal, zweimal oder sogar dreimal geküsst.
 - B. Man beschränkt sich immer auf „Hallo“.
 - C. Meistens gibt man die Hand.
4. In Norddeutschland hört man des öfteren „Moin, Moin“. Aber was bedeutet das?
 - A. „Tschüss“
 - B. „Guten Tag“.
 - C. „Guten Abend“.
5. „Hast du Lust auf Apfelsaftschorle?“ fragt dich jemand. Aber was meint er damit?
 - A. ein Getränk aus Apfelsaft und Mineralwasser,
 - B. ein Getränk aus Apfelsaft und Sekt,
 - C. ein Getränk aus Apfelsaft und Bier.
6. Wann wird in deutschen Supermärkten nicht eingekauft?
 - A. freitags,
 - B. sonntags,
 - C. montags.
7. Was wird zu Weihnachten in Deutschland besonders gern gegessen?
 - A. Fischstäbchen,
 - B. Lammbraten,
 - C. Gans mit Klößen und Rotkohl.
8. Was kann man sagen, wenn man zu essen anfängt?
 - A. „Viel Spaß!“
 - B. „Mahlzeit!“
 - C. „Viel Gesundheit!“
9. Was sagt man, wenn man ein Glas Wein trinkt?
 - A. „Herzlichen Dank!“
 - B. „Zum Wohl!“

² Por. także B. Mickenbecker-Soubai (2004).

C. „Alles Gute!”

10. Was sagt man, wenn man einer Person einen Stuhl anbietet?

A. „Setzen Sie sich endlich!”

B. „Platz nehmen!”

C. „Nehmen Sie bitte Platz!”

Zadanie 3. Morgen kommen eure deutschen Gäste zu Besuch. Welche Verhaltensregeln sollten sie beachten? Schreibt eine Anleitung für eure Gäste! Arbeitet zu zweit!

Proponowane rozwiązania:

Zadanie 2. 1. a, c, 2. a, 3. a, c, 4. b, 5. a, 6. b, 7. c, 8. b, 9. b, 10. c

Bibliografia

Aleksandrowicz-Pędlich L. (2005), *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Andrzejewski B. (2005), *Poznanie i komunikacja*, Koszalin: Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej.

Banach B. (2003), *Tendencje interkulturowe we współczesnej glottodydaktyce*, „Języki Obce w Szkole” 3, s. 3-15.

Chłopek Z. (2009), *Nauczanie kultury na lekcjach języka obcego w Polsce: Wyniki badań kwestionariuszowych*, „Języki Obce w Szkole” 1, s. 61-68.

Geertz C. (1983), *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hexelschneider E. (1988), *Das Fremde und das Eigene als Grundkomponenten von Interkulturalität*, „Deutsch als Fremdsprache” 14, s. 127-136.

Huneke H.W., Steinig W. (2005), *Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Jańska M.U. (2006), *Interkulturelles Lernen in der bilingualen deutsch-polnischen Erziehung*, Wrocław-Dresden: Neisse Verlag.

Markowska D. (1990), *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik pedagogiczny” 4, s. 109-117.

Meyer M. (1991), *Developing Transcultural Competence: Close Studies of Advanced Foreign Language Learners*, „Mediating Languages and Cultures”.

Mickenbecker-Soubai B. (2004), *Interkulturelles Lernen*, „Frühes Deutsch” 1, s. 10-14.

Mihułka K. (2005), *Uprzedzenia i stereotypy narodowe w obliczu jednoczącej się Europy, na przykładzie stosunków polsko-niemieckich*, „Neofilolog” 26, s. 29-35.

Odelski M. R. (2005), *Komunikacja interkulturowa jako przykład pomostu między kulturami*, „Neofilolog” 27, s. 21-24.

Roche J. (2001), *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Vivelo F.R. (1981), *Handbuch der Kulturantropologie*, Stuttgart: Clett-Cotta.

Wittgenstein L. (2004), *Tractatus logico-philosophicus*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

(październik 2009)

Sebastian Dusza¹
Kraków



Projektowanie meritum komunikacji interkulturowej w procesie glottodydaktycznym na przykładzie specyfiki i pułapek historyjki obrazkowej/*Bildgeschichte*

Poniższy tekst jest efektem badań przeprowadzonych kilka lat temu w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Badania dotyczyły możliwości wystąpienia

problemów i ich specyfiki w trakcie recepcji konkretnych gatunków tekstów (*Textsorten*) podczas nauczania języka niemieckiego jako obcego (DaF) w Polsce. Poszukiwania podłoża teoretyczno-de-

¹ Dr Sebastian Dusza jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym Instytutu Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im KEN w Krakowie.

finicyjnego gatunków tekstów i próby ich praktycznego zastosowania w konkretnej klasie (w odniesieniu do typologii ćwiczeń i zadań – *Übungstypologie*) unaocznily ubogie wyposażenie warsztatu metodologicznego, stojącego do dyspozycji nauczycieli oraz poważne niedomagania instrumentarium komparatywistyki interkulturowej. Dyplomanci, którzy prowadzili badania, nie byli w stanie wyczerpać i wykorzystać w pełni możliwości medialnych historyjki obrazkowej, czyli serii rysunków bez jakichkolwiek dymków, charakteryzujących właśnie komiks jako gatunek (ale nie jak Wilpert 2001:90 i wprost odwrotnie do Kast 1992:247). Bez odniesienia bowiem do kulturoznawstwa, krajo- i realizmizmu historyjka obrazkowa staje się nie tylko dla ucznia nośnikiem treści obcych kulturowo, ale i treści często niezrozumiałych dla jego nauczyciela (por. Schweikle 1990:54, 85).

Fundamenty komunikacji jako filary gatunku historyjka obrazkowa

Historyjka obrazkowa jako gatunek literacki stara się zupełnie zrezygnować z kodowania treści za pomocą liter na korzyść zupełnej i skończonej reprezentacji graficznej. Linie i kreski, z których jest zbudowana historyjka, przekazują wszystkie treści werbalne, parawerbalne i nonwerbalne, jak gesty, wynikające z użycia mowy ciała, emocje, statykę i motorykę postaci w niej występujących wyłącznie w trybie monomedialnym. Oko ludzkie staje się jedynym dostępnym kanałem komunikacyjnym – wszystkie inne sposoby kodowania treści (wizualizacja ruchu, dźwięku, zapachu) muszą koniecznie przyjąć parametry kanału optycznego, jeśli mają być istotne w procesie komunikowania się. Tak, jak właściwości optyczne ludzkiego oka konstytuują historyjkę obrazkową w opozycji do komiksu, tak zmrużone ludzkie oczy obserwujące uważnie toczące się życie są przeświadczone o możliwości napotkania zupełnie nagle i nieoczekiwanie wydarzenia, które stanie się za chwilę historyjką obrazkową. Ta optyczna inwigilacja ma jeszcze jeden aspekt zakotwiczony w widoku skupionych, zmrużonych oczu – histo-

ryjka obrazkowa to gest mrugania okiem przesyłany odbiorcy/widzowi przez jej autora i obserwatora. Ten konfidencjonalny gest przesuwu autentyczną, okrutnie prawdziwą i często bolesną w skutkach dla jej uczestników obserwację, przetransponowaną przez historyjkę (wg Porcher 1978:124-126) w literalny obszar skończonej parodii, ponadczasowego żartu i prześmiewczego komizmu celowo pozbawionego morału. Tylko prześmiewczy obserwator jest w stanie widzieć rzeczywistość jako źródło faktów do wyśmiania.

Jak wykazują badania naukowe, tylko tak samo szydercze wyczulenie u odbiorcy gwarantuje prawidłowe odczytanie idei historyjki. Ponieważ jednak szyderstwo/ karykatura (wg Porcher 1978:142-143) może być obce dla otwartych, ufnych i ciekawych świata dzieci, należałoby się zastanowić nad propagowaniem historyjek w nauczaniu języka obcego dzieci i młodzieży. Nie chcę przez to powiedzieć, że prześmiewcza krytyka i zdrowe szyderstwo jest złe i niemoralne, jeśli jest publicystyką społeczną i służy do pokazywania i konstruktywnego piętnowania głupoty, społecznych uprzedzeń lub dehumanizujących procesów (wg Porcher 1978:144). Jednak wydaje mi się, że do procesu dydaktyzacji omawianego gatunku należy dopuszczać tylko takie historyjki, w których zawartość ironii nie przekracza dobrego smaku, co więcej, w których godność ludzka jest nienaruszalna.

Podstawy składniowe historyjki obrazkowej

Historyjka obrazkowa to zespół poszczególnych obrazków stanowiących kadr z filmu rozgrywającego się przed oczami autora, wyciętych za pomocą reżyserskich nożyc. Kadr historyjki różni jednak od kadru filmowego charakterystyczna składnia scenograficzna. Wokół bohaterów zobaczymy tylko najpotrzebniejsze i najużyteczniejsze instrumentalia budujące jednoznaczną przestrzeń artystyczną (por. Stadlmann 1986:13). Nastrojowi bohaterów będą podporządkowane, jak w greckiej tragedii, wszystkie elementy przyrody ożywionej i nieożywionej. Wzburzone morze będzie towarzyszyć podnieceniu bohatera a zmartwione

słoneczko za chmurami równie zmartwionym dzieciom. Ten sztuczny zabieg akcentuje i uprątomocnia obecność ludzkiej postaci jako podmiotu rządzącego w określonej przestrzeni sensorycznej. Ciało ludzkie przybiera odpowiednią dla specyfiki podmiotu pozę, przestając być przedmiotem oglądu (Portmann 1993:139), a zadaniem scenografii jest odzwierciedlanie momentalnego stanu ducha podmiotu w tej konkretnej sytuacji. Relacje między umieszczonymi rekwizytami a reakcją podmiotu na nie nazwiemy składnią kadru. Powstaje ona jako ekskluzywne działanie autora historyjki, który tnie nożycami, sekcjonując wydarzenia i przydatność rekwizytów w odzwierciedleniu mowy. „Nożyce w głowie” autora służą nie tylko doborowi najidealniejszego kadru do przedstawienia treści wydarzenia. Nie służą one także, jak chce wielu dydaktyków, ukazaniu skali upływającego czasu między poszczególnymi kadrami (np. podpunkt b) w pierwszej historyjce, s. 69).

„Nożyce w głowie” autora – reżysera historyjki obrazkowej dokonują zatem wielopasmowego zabiegu przygotowującego obecność bohaterów w częściowo realnym świecie. Dzieje się to zwłaszcza w fazie modelowania ich obecności. Nożyce wycinają i odsuwają na bok wszelkie negatywne cechy. Mimo nieprzyjemnych dla bohatera skutków, które oglądaliśmy w kadrach historyjki, odczuwamy do niego przemożną i niewytłumaczalną sympatię. Nożyce pozwalają zatem na zupełnie akontyngentną² manipulację podmiotem i percepcję jego osoby jako niewinnego

pionka w toczącej się grze. Pierwsza historyjka, którą zamieszczam (por. Vorderwülbecke 1997:141), ukazuje dobitnie ten fakt – oprócz ponumerowania obrazków (sugerowanie kolejności), uczeń odbiera wizualny symbol zegara i strzałki nakazujący galeriopodobną wędrówkę wzroku od prawej do lewej, bez możliwości powrotu do poprzedniego obrazka. Tempo jest zwielokrotnione – do momentu przybycia bohatera do domu na jeden wers przypadają dwa obrazki. Od połowy rytmika historyjki poszerza się, a akcja zwalnia (jeden obrazek panoramiczny na wers). Przyspieszenie rytmiki akcji następuje znowu pod koniec historii, przy czym odbiorca konstatuje w tych obrazkach zupełnie zerową zmianę rekwizytów. Oba obrazki dzieli czas w sumie trudny do określenia – mogą to być sekundy lub wręcz godziny. Brak dbałości o kod graficzny jest celowy i spowodowany chęcią oddania gorączkowości i szybkości pokazywanych kadrów.

Ta mądra i pouczająca historyjka traci niestety swój morał i polor w zabiegu manipulacji. Woła autora ćwiczenia jest bowiem uwydatnienie stosunku czasowego powstającego między kolejnymi czynnościami (przez nakazanie uczniowi jej recepcji za pomocą odpowiedniego słownictwa stojącego w przedpolu/*Vorfeld* jego wypowiedzi w podpunkcie c), a nie refleksja nad właściwym tematem historyjki i jej właściwym (nieprzystojnym obecnie społecznie) wątku. Albo autor podręcznika sugeruje, że TAK jest i nie ma potrzeby TEGO zmieniać, albo jest nieświadomy utrwalania szkolności społecznej TAKIEGO zabiegu i nie kusi

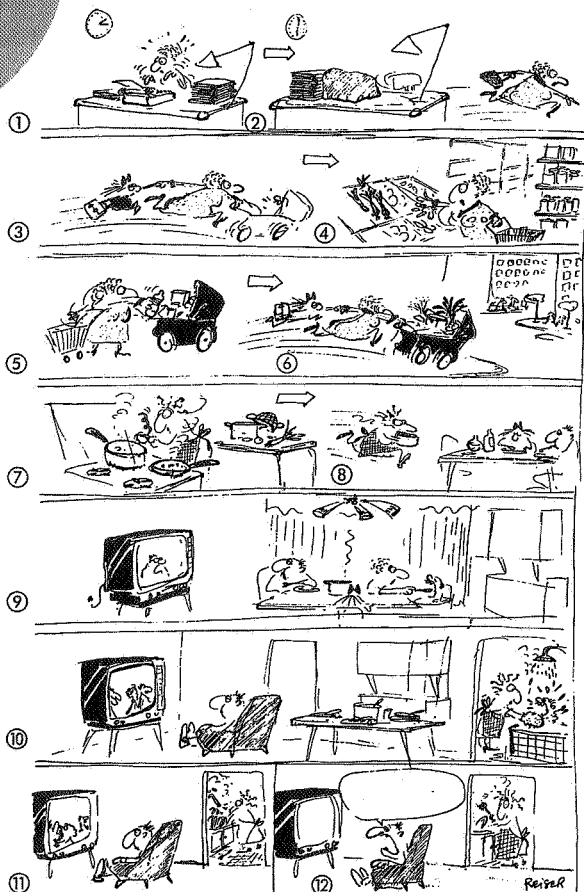
² Najlepiej stan rozważań na temat „kontyngencji komunikacyjnej” ujmuję M. Fleischer w swojej publikacji „Konstrukcja rzeczywistości” z roku 2002 w części terminologicznej *Analiza dyskursu w ramach empirycznego kulturoznawstwa*: „W ramach procesów nieodwracalnych ‘kontyngencja’ opisuje zatem, ujmując rzecz metaforycznie, takie procesy, w których systemy otwarte same nie ‘wiedzą’, którą z alternatywnie możliwych dróg dalszego rozwoju wybiorą, a w zależności od tej samej sytuacji wyjściowej mogą ‘wybrać’ różną, raz taką a raz taką, drogę” (Fleischer 2002:2). Na następnej stronie M. Fleischer cytuje zdanie Willkego z 1996 roku, które, choć długie, znakomicie oddaje dysocjację komunikacyjną w przypadku historyjki na środowisko literalnie wewnętrzne (autor i jego proces produkcji) oraz na środowisko zewnętrzne (percepcja komunikatu): „Kompleksowość wytwarza potencjał konfliktów na podstawie nadwyżek możliwości środowiska, które, z uwagi na zdolność do działań systemu, muszą zostać zredukowane. Kontyngencja natomiast wytwarza konflikty wewnątrz danego systemu na podstawie alternatyw działania, które z uwagi na określone warunki środowiska muszą zostać ocenione przez systemy i przez nie muszą zostać podjęte decyzje. W pierwszym wypadku chodzi o redukcję wydarzeń środowiska w stopniu, w którym system jest w stanie je opracować, lub o redukcję do świadomości pożądanej miary; w drugim wypadku chodzi o produkcję rzeczywistości w środowisku na podstawie wypracowanych w systemie możliwości. Z punktu widzenia zdolności do działań kompleksowość wymusza agregację danych środowiska i odfiltrowywanie tego, co nie jest dla systemu istotne. Konflikty powstają zatem po stronie inputu systemu w odniesieniu do pytania, co jest relewantne, a co nie jest relewantne. Kontyngencja natomiast wytwarza konflikty po stronie outputu systemu w odniesieniu do pytania, które możliwości działań są dla systemu korzystniejsze, a tym samym należy je faworyzować”.

10. Bildgeschichte

a) Beschreiben Sie zuerst die Bilder.

Beispiel: Auf dem ersten Bild sieht man eine Frau, die an einem Schreibtisch sitzt und auf einer Schreibmaschine schreibt.

Was steht wohl in der Sprechblase im letzten Bild?



b) Schreiben Sie anhand der Bilder eine kurze Geschichte, variieren Sie dabei das Vorfeld.

Beispiel: Jeden Tag arbeitet die Frau bis sechs Uhr im Büro. Anschließend Dann Nachdem sie Als sie Während sie

c) Machen Sie aus Ihrer Geschichte eine Kettenübung.

KT1 sagt einen Satz, KT2 wiederholt das Gesagte und erzählt weiter usw.

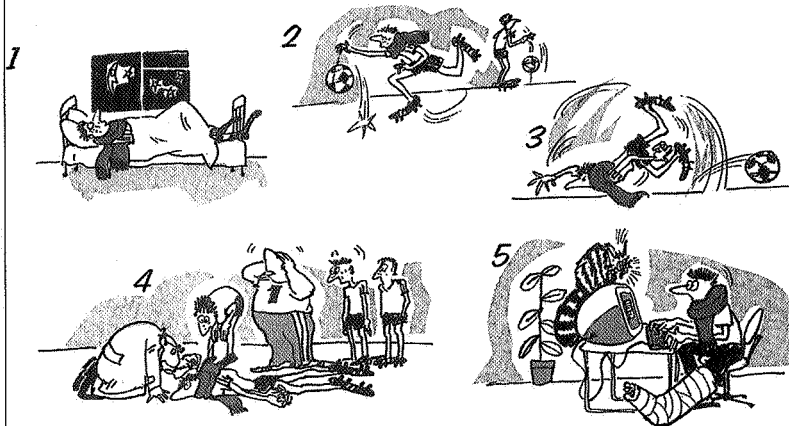
d) Rollenspiel: Spielen Sie einen Streit zu a).

Przykład odbitki z podręcznika „Stufen International 2” (Vorderwülbecke 1995:141).

się o jego napiętnowanie odpowiednimi ćwiczeniami (Leca, Constantinescu 2004:185). Gdyby pokusić się o podobną analizę, jak w wypadku historii Sarah (s. 70), okazałoby się dobitnie, że składnia wcale nie wymaga od bohaterki takiego poświęcenia. Można z powodzeniem sprawdzić,

że upływającego czasu nie symbolizuje ani gestykulacja ani forma ciała ludzkiego. Czas jest mierzony w historyjce stopniem identyczności zastosowanych rekwizytów (garderoba bohaterów, wystrój wnętrz) między obrazkiem wyjściowym a aktualnie oglądanym. Im jest większy, tym mniej czasu upłynęło między obrazkami. Ten fakt może być dowodem na wręcz genialne operowanie nożycami w celu odpowiedniej, z góry założonej prezentacji między-ludzkiej bohatera. Dowodem niech będzie kolejna historyjka (s. 70) z podręcznika „Alles klar 2a” (Łuniewska, Tworek, Wąsik 2003:23), a w szczególności porównanie rekwizytów na obrazkach 2, 3 i 4 w odniesieniu do obrazka 1. Między 2, 3 i 4 a 1 upłynęło z powodzeniem kilka godzin, natomiast obrazki 2, 3 i 4 różnią się od siebie ułamkami sekund. Korzystając z wiedzy o duplikacji struktur składniowych, możliwych do wyfiltrowania z kadrów historyjki, można pokusić się o stworzenie odpowiedniej gramatyki. Na pewno będzie to bezpośrednie przypisanie podmiotom odpowiednich postaw (*stoi, leży, wspina się, siedzi, leci, potyka się*), pośrednie przypisanie emocji rozpoznawalnych wiedzą o mowie ciała (*mimika twarzy, układ kończyn*) za pomocą czasownika *być*

4 Beschreibe die Geschichte.
Opisz tę historię.



historyjki E. O. Plauena. Wprowadzone do nich nieznaczne modyfikacje i uproszczenia niszczą klimat oryginalnej historyjki E. O. Plauena i są dowodem na brak przeprowadzonej przed prezentacją precyzyjnej i merytorycznej analizy składowej. Nie może być bowiem tak, że proces dydaktyzacji historyjki przebiega metodą czytania selektywnego, bo ten szczególny rodzaj tekstu, jakim jest historyjka, zawiera elementy składowe o nieba-

Przykład odbitki z podręcznika „Alles klar 2a” (Łuniewska, Tworek, Wąsik 2003:23).

(jest smutny, podłamany, wesoły, przygnębiony, chory, nieprzytomny) i ich kombinacji przysłówkowych (biegnie szybko, potyka się nieoczekiwanie, rozmyśla głęboko). Prymarnym zadaniem dydaktyka dopuszczającego historyjkę do procesu glotodydaktycznego musi być dogłębna i rzeczowa analiza graficzna obrazu wyjściowego świata językowego. Nauczyciel musi zastanowić się, czy może o postaci na rysunku powiedzieć, że się śmieje, płacze, woła, bądź śpi w swoim języku i czy tej czynności lub stanowi może odpowiadać identyczna, graficzna informacja w języku ucznia. Musi go również zastanowić kozłowanie piłki, która nie jest piłką do tego przeznaczoną, albo czy nasz bohater potknął się o szalik, czy był to efekt osłabienia spowodowanego chorobą gardła, nieprzespaną nocą. Pod koniec tego tekstu podaję inne porównanie interkulturowe dwóch wersji kultowej

gatelnej wartości i znaczeniu dla akcji. Usunięcie jednego z nich, choćby najmniejszego, jest każdorazowo gwałtem odcisniętym na graficznej ewolucji ludzkiej myśli, realizującej się w końcu w języku sensu *largo*. To składowa determinuje zawartość rekwizytów na planie kadru, a nie rekwizyty sugerują i kształtują akcję. Niech pewną propozycją ustalania natywnej składni kadrów historyjki będzie zadanie z zajęć religii znalezione w sieci³. Uczniowie otrzymują najpierw skondensowane nazwy kolejnych scen nawiedzenia Abrahama i Sarah przez Tróję Świętą wraz z niezwykle oszczędnym opisem pomocniczym. Faza zakodowania powyższych zaleceń w kodzie graficznym leży już w gestii uczniów (zależy od ich kulturowego kontekstu społeczno-językowego: każdy sam jest posiadaczem pewnej ekskluzywnej wizji graficznej realizacji ludzkich czynności typu *śmiać się*,

³ Zob. http://www.schulportal.de/047820/038030/Deutschland/Bayern/Grundschule/Evangelische_Religionslehre/Klasse_1/Arbeitsblatt.html. Dokument jest niemożliwy do obejrzenia bez rejestracji, ale konkretne treści można dojrzeć mimo niewyraźnego obrazu internetowego.

uśmiechnąć się, spytać, uśmiechać się, wybuchnąć śmiechem, wyruszyć w dalszą podróż, spożywać wspólnie posiłek, spoglądać za oddalającymi się przybyszami, cieszyć się z zajścia w ciążę). Szkoda, że nie mamy możliwości obejrzenia powstałych według tego pomysłu prac – na pewno ciekawie prezentowałyby się rysunki żony Abrahama, ironicznie śmiejącej się na wieść o dotyczącym jej proroctwie z perspektywy jej znanych ograniczeń. Postuluję zatem przeprowadzanie podobnej analizy technospołecznej każdej historyjki przed jej wprowadzeniem do procesu dydaktycznego. Pozwoli to nauczycielowi na pełniejsze obcowanie z prymarnymi strukturami składniowymi, na których jest nadbudowywana historyjka.

Wzięcie pod uwagę leżące u podstaw wypowiedzi graficznej w każdym kadrze jego częściowej protogramatyki nie jest jakimś *novum*. Protogramatyka (protoskładnia) autorstwa Haralda Weinricha (Weinrich 2003) powstała pierwotnie w celu analizy tekstu – jej zastosowanie w analizie gatunku historyjki, która praktycznie nie powinna systemowo podlegać analizie tekstu, udowadnia paradoksalnie taką właśnie możliwość. Ujawnianie się, oprócz naturalnie motoryki, uczuć i emocji, którymi kierują się bohaterowie historyjki, nadaje jej natychmiast walor i atrybuty fikcji, natychmiast wciągając ją tym zabiegiem w obszar zainteresowań lingwistyki tekstu (Bilut-Homplewicz 1999). Z tego powodu

układ syntaktyczny jednego bohatera w kadrze jest spolaryzowany właśnie przez wielopłaszczyznowy kontrast z układem syntaktycznym drugiego bohatera (*jeden stoi, drugi leży; jeden śpi, drugi go budzi; coś stoi, gdy coś się przewraca*). Dlatego w wielu opracowaniach metodycznych doradza się odbiorcom historyjki stawianie pytań o dopełnienie podczas „odbioru” poszczególnych kadrów.

W kolejnym przykładzie, oprócz dopasowania treści intencji zawartych w pytaniach, prosi się

b) Ordnen Sie zuerst die Sätze den Bildern zu und erzählen Sie dann die Geschichte.

22



1. Aber das Geschäft war zu.
2. Aber als ich zu Hause die Schuhe auspackte, bemerkte ich, dass der Verkäufer sich geirrt hatte:
3. Heute morgen bin ich wieder hingegangen, um die Schuhe umzutauschen.
4. Er hatte mir Schuhe in zwei verschiedenen Größen eingepackt.
5. Also bin ich gestern wieder ingegangen und habe ein Paar teure Turnschuhe gekauft.
6. Leider konnte mir der Verkäufer nich helfen, weil ich die Quittung verloren hatte.
7. Vorgestern bin ich ins Kaufhaus gegangen, weil ich neue Schuhe kaufen wollte.

c) Unterstreichen Sie die Verben aus b) und identifizieren die Zeiten.

29

Przykład odbitki z podręcznika „Stufen International 3 Zusatzübungen” (Vorderwülbecke 1995:12-9).

w następnym kroku o dopasowanie możliwych fraz dialogowych do konkretnych obrazków (jak u Eppert 2001:85). Zwróćmy uwagę na zapomniany szczegół kręcenia głową na znak negacji – książka nie uzyskaby dopuszczenia na rynek południowostowiański – tam taki gest jest uznany za przytaknięcie. Jest to mały szczegół, ale jak widzimy obok, rozbija całą akcję.

Oprócz przyporządkowania stosuje się także, jak w dydaktyzacji historyjek obrazkowych E. O.

Plauena (*Vater und Sohn*), podawanie uczniowi wszystkich fraz bezokolicznikowych potrzebnych do opisu konkretnego kadru – wystarczy tylko dopasować podmiot. Niestety, taka technika odbioru tego gatunku, polegająca na przypadkowym odbiorze, na selekcji informacji (selekcjonowaniu) bez odniesienia do

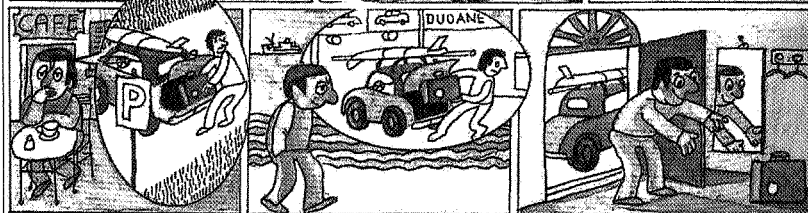
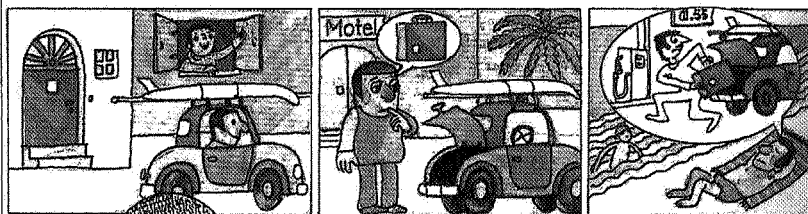
całości tekstualnej, jest nieporozumieniem. Historyjek nie powinno się opowiadać krok po kroku, jak postuluje S. Böck (Böck 1980:10). Są one przecież gatunkiem retoryki i erystyki, są *tekstem* nie w języku obcym, są *tekstem obcym*. Można to łatwo udowodnić, bezmyślne bowiem usunięcie jednego z kadrów z historyjki wywiera na niej taki sam skutek, jak usunięcie przypadkowego wyrazu z danego zdania w procedurze cloze-test.

Techniki dydaktyzacji historyjek

W swej najprostszej formie historyjka ma w metodyce nauczania języka niemieckiego jako obcego swoje stałe miejsce jako okazja do produkcji wypowiedzi ustnej lub pisemnej. Najczęściej dokonuje się tego w opowiadaniu. Uczeń opisuje sytuację kadru. Po wyczerpaniu inwentarza leksy-

kalnego, sugerowanego przez układ składniowy rekwizytów w kadrze, przechodzi do następnego obrazka. Obrazek końcowy stanowi morał historyjki. Ten najprostszy chwyt dydaktyczny jest jednym z najbardziej podejrzanych chwytów z perspektywy przemieszczania i przemieszania się kultur. Spójrzmy sami – nasz bohater, posiadacz deski surfingowej, wybiera się samochodem na wakacje (Aufderstrasse 1985:76). Niestety urlop psuje mu już na samym początku odkrycie braku

B. Was ist hier passiert? Erzählen Sie.



C. Was ist Ihnen einmal auf einer Reise passiert? Erzählen Sie.

Przykład odbitki z podręcznika „Themen 2” (Aufderstraße, Bock Mueller, Mueller 1985:88).

walizki podczas zakwaterowania w para-afrykańskim motelu (palma w tle). Jest to strata niepowetowana, myśl o walizce zaprząta go podczas picia kawy, podczas spacerów brzegiem morza. W głowie naszego bohatera przewija się inny film. Film na temat możliwości, w których osoby niepowołane miałyby dostęp do jego walizki – w trakcie tankowania na stacji benzynowej, w trakcie odpoczynku na parkingu, w trakcie odprawy celnej podczas tranzytu przez kraj, w którym odprawę celną oznacza się *douane*. Nasz spłakany bohater musi czekać do końca urlopu, by zagubioną walizkę odkryć ku swemu zaskoczeniu w domu.

Dlaczego jest to kulturowo podejrzana historyjka? Bo świadczy o naiwności poszkodowanego bohatera (przecież wszyscy na południu kradną), niewykazującego elementarnej kompetencji obywatela troszczącego się o siebie i innych, niedbającego o swoje własne dobra doczesne (u nas nie

kradną, do głowy mi nie przyszło zamykać bagażnik samochodu), o jego chaotyczności (niesprawdzenie wszystkiego przed wyjazdem). Z drugiej strony świadczy o powszechnym, chorobliwie rozpowszechnionym złodziejstwie południowo-europejskich narodów. Nasz bohater przebywał tranzytem przez Francję do Hiszpanii albo Włoch, jak świadczy napis *douane*. Jak się poczuje południowo-europejskie dziecko, uczestnicząc w swej ojczyźnie w kursie z podręcznikiem „Themen”, widząc swoich rodaków kradnących walizki cudzoziemcom na kartach niemieckich książek do języków obcych?

Do najpowszechniejszej, i dodajmy najbardziej niezrozumiałej techniki dydaktyzacji historyjek, należy zupełne rozerwanie ciągu przyczynowo-czasowego i zaprezentowanie odbiorcom historyjki w formie chaotycznego zbioru obrazków. Przez żmudną obserwację i inwigilację materiału uzyskuje się po pewnym czasie historyjkę w miarę podobną do oryginału, tracąc zupełnie zamysł autora znajdujący się u jej podwalin. Owszem, można w ten sposób wydobyć szczyp-

tę humoru, ale prawdziwe zrozumienie historyjki ucieka poza wychowawczy wymiar instytucji szkoły. Pokazany przykład jest dowodem na omawiany eskapizm pomysłu. Idea historyjki gubi się natychmiast. Technika domina pozwala wprowadzić na snucie domysłów – ostatni obrazek zupełnie wydaje się nie pasować do reszty – albo to para

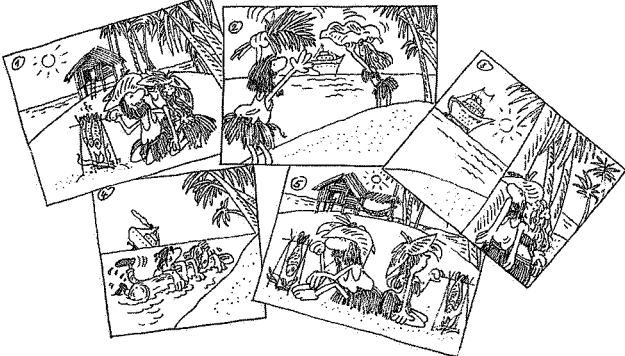
rozbitków przyzywa statek machaniem, by się uratować, albo chowa się, tuląc się do siebie⁴ za palmami, nie chcąc być uratowaną (zob. Vorderwülbecke 1997:123). *Wortschatzfrage*, czyli prośba o zgromadzenie słownictwa potrzebnego do opisu obrazków nie bardzo się przyda. W obliczu podobnej ilości podobnych rekwizytów w kadrach nie da się odnaleźć relacji czasowych, a analiza, jak w przypadku historyjki o Abrahamie i Sarah, też nie dostarczy odpowiedzi. Istnieją zatem możliwości, że autorem historyjki kieruje chęć przekazania wydarzenia o wyjątkowo delikatnej publicystycznej poincie, wydarzenia na wskroś oryginalnego i bardzo specyficznego. Kluczem wydaje się być płeć bohaterów. Zaś autor ćwiczenia, nie dość, że nie jest w stanie odczytać danej mu historii składniowo i oddać jej w kodzie gra-

10. Bildgeschichte

a) Beschreiben Sie die Bilder, und klären Sie Wortschatzfragen.

b) Ordnen Sie die Bilder in eine mögliche Reihenfolge: ●●●●●●●●

c) Schreiben Sie eine Geschichte zu den Bildern, und erzählen Sie sie möglichst frei.



Przykład odbitki z podręcznika „Stufen International 3” (Vorderwülbecke 1995:123).

ficznym⁵, przystosowanym do modelu odbioru świata przez ucznia znajduącego się w kontekście języka obcego, to w dodatku zupełnie nie rozumie motywów, którymi kierują się rozbitkowie, akceptując możliwość „*Moegliche Reihenfolge*”, czyli otwartego, przypuszczalnego toku wydarzeń. Historyjka dowodzi zatem swej idiomatycznej

⁴ Bohaterka znajduje się między korpusem bohatera a jego lewą dłonią. Oboje trzymają się właśnie za lewe dłonie, tworząc w ten sposób intymną ramę.

⁵ W zupełnie przeczący optyce sposób rozbitkowie, oparci plecami o drzewo, spoglądają przez prawe ramię na statek, który znajduje się za nimi raczej po ich prawej stronie. Lepiej by było, gdyby spoglądali właśnie w przeciwną stronę, chcąc kontrolować odległość statku.

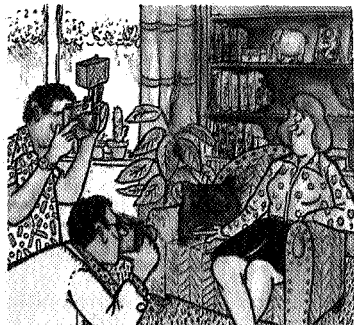
progenitury. Zatem powinny być do niej stosowane takie zasady i techniki czytania, jakimi są określane, opisywane i dydaktyzowane metafory idiomatyczne. W oryginalnym ćwiczeniu polski uczeń sugeruje kombinację 4, 5, 1, 2, 3.

Podobny problem występuje na dużo mniejszą skalę w kolejnej historyjce – ostatni obrazek pozornie nie wpisuje się w akcję sugerowaną przez pozostałe obrazki. Jego uparte lansowanie przez autora ćwiczenia (i samej historii) przenosi akcję w obszar całkowitej katachrezy⁶ społecznej – panowie reporterzy cały czas mają do czynienia w ich mniemaniu z arcyoperatywną kobietą, uprawiającą z przedziwnym zamiłowaniem ogród i zajmującą się z arcyzapalem porządkiem i sprawami kulinarnymi (zob. Funk, Keller, Koenig, Mariotta, Scherling 2002:114). Jej życiowym partnerem, początkowo nieobecny, zupełnie wybrańcem i ukrytą inspiracją do tak składanej ofiary na domowym ognisku nie jest, jakby się cały czas zdawało panom redaktorom, mężczyzna. Ale tego faktu nie

sugeruje ani zawiązana wcześniej akcja ani składania poszczególnych obrazków. Zdarzenia poniższe, które przedstawimy na lekcji, są tak intymnie zaplanowane i głębokie, tak społecznie indyferentne (reakcja męża zapracowanej urzędniczki i reakcja

13 Schreiben.

Die vier Zeichnungen erzählen eine Geschichte. Überlegt zuerst, was man dazu schreiben könnte: Sketch, Erzählung, Bericht, Nachricht, Brief? Wählt dann eine Möglichkeit aus und schreibt!

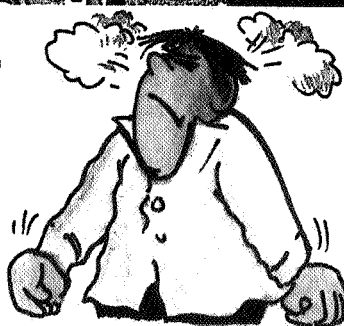


14 „Das find ich sch... schlecht!“

Worüber du dich schon immer einmal beschweren wolltest. Schreib einen kurzen Text oder bereite einen Vortrag vor (1 Minute).

15 Hören und Schreiben.

Hört die Geräuschgeschichte und schreibt sie auf.



Przykład odbitki z podręcznika „Deutsch Aktiv neu” (Neuner, Scherling, Schmidt, Vilnius 1986:34).

⁶ Jako katachrezę rozumiem frazę (rodzaj metafory) stworzoną z dwóch znanych leksykalnie, ale obcych sobie semantycznie pojęć, terminów dla odzwierciedlenia przedmiotu abstrakcyjnego, nieistniejącego – bo nienazwanego. Rzeka mleka jest dla mnie metaforą, odzwierciedleniem olbrzymiej ilości strugi płynącego (jak rzeka) mleka. Natomiast grzbiet książki to już katachreza, bowiem: żeby mieć grzbiet, trzeba mieć plecy. A tego nieodzownego faktu książki nie posiadają. Katachrezą są zatem twory uszko filizanki, szyjka butelki, ucho igielne, stopa wzgórza, ponieważ nie SĄ, lecz stoją zaledwie blisko słowa, nie „łazą” się do jego charakteru, jak „łasi” się metafora.

zaskoczonych reporterów), że ich omawianie ociera się wręcz o żenujące podglądactwo i chęć wietrzenia sensacji.

Spróbujmy, na dowód powyższych rozważań, zastanowić się nad kluczowym celem zamieszczenia w historyjce rysunku twarzy ciekawskiego sąsiada, kontestującego pojawienie się reporterów. Ten człowiek zna całą prawdę – sytuację pracującą w ogrodzie kobiety, powody przybycia reporterów, tak różne (przypuszczalnie) od ich własnych założeń są dla niego jasne i energetyzujące negatywnie jego mściwą męskość. Krótko mówiąc, składnia języka, wyzierająca zza kadrów historyjek, nie jest zdolna do odzwierciedlania rzeczywistości. Polskie dziecko, opisując powyższe historyjki, nie jest w stanie ich zrozumieć bez szerszej wiedzy o wyjściowym językowo społeczeństwie (co niewątpliwie może być tematem zupełnie innego tekstu). Wtórny element źle ocenionej przydatności danej historyjki jest umieszczenie jej w oryginalnym kontekście umiejętności żalenia się. Uczeń przyswaja sobie empatyczną umiejętność protestowania w języku obcym przeciwko dziejącym się wokół rzeczom, wyrażania niezgody na rzeczywistość. „Das finde ich sch....schlecht”⁷, jak czytamy w poleceniu, ma być zatem obowiązującym, piętnującym, egoistycznym trendem językowym ku życiu chyba nie ku zgodzie, ku europejskiej demokracji, w humanizmie, poszanowaniu ludzkiej

godności czy intymności oraz ich miru domowego? Ta historyjka jest bardzo trudnym przykładem do dydaktyzacji. Uczeń nie jest w stanie uporządkować rozumowo strumienia danych wizualnych zgodnie z zamiarem autora historyjki oraz z własną inwencją w rozmyślnym uporządkowaniu kadrów. Nie powinno to dziwić, bowiem frustracja z faktu dysponowania elementem, który, w jego mniemaniu, pozornie nie pasuje do niczego, jest nieopisywalna i niepedagogiczna. Chcąc tego uniknąć, autorzy podręczników, kierując się także złudną chęcią zmuszenia dziecka do pracy, manipulują jego wrodzoną ciekawością, usuwając zatem ostatni obrazek i stawiają przed dzieckiem pytanie o konkluzję historyjki (o pytanie *jak*) (Kast 1992:266). Ufają oni, że pytania pomocnicze, realizujące założone schematy z leksykonu oczekiwanej protogramatyki, dostarczą odpowiedniej ilości danych, by utworzyć treści potrzebne do zakończenia historyjki (konkludującego *jak* zamiast nadrzędnego *dłaczego*). Że tak nie jest, przedstawie na podstawie dwóch kolejnych historyjek.

Pierwsza historyjka posiada, jak widać, dwa plany. Plan świata dorosłych wraz z ich dziką industrializacją i mechanizmami zawodnej (ale demokratycznej) kontroli społecznej, i plan dzieci wraz z ich beztroską, nieobliczalnością i nieposzanowaniem autorytetów (Vorderwülbecke 1997:108). Oba światy spotykają się na wspólnej



Przykład odbitki z podręcznika „Stufen International 3” (Vorderwülbecke 1995:108).

⁷ Czy można ten zwrot przetłumaczyć jako „Uważam za wkur.....wkurzające, że...”???

płaszczynie, kiedy to wskutek zapędów kapitalisty z cygarem postawiono następny komin obok pierwszego komina, co stało się powodem daremnych protestów dorosłych – pojawia się niestety trzeci komin. Na przedostatnim obrazku historyjki to dzieci przejmują inicjatywę i biorą sprawę dymiących kominów, zanieczyszczonego środowiska, braku czystego powietrza w swoje świadome ręce. Czy coś wskazuje na szczęśliwe zakończenie konfliktu? Czy raczej trzeba liczyć się z jakimś fantasmagorycznym, absurdalnym, nie-naturalnym bądź burzącym stereotypy, subwertywnym zakończeniem? Podobną sytuację możemy zaobserwować w kolejnej, społeczno-podobnej historyjce.

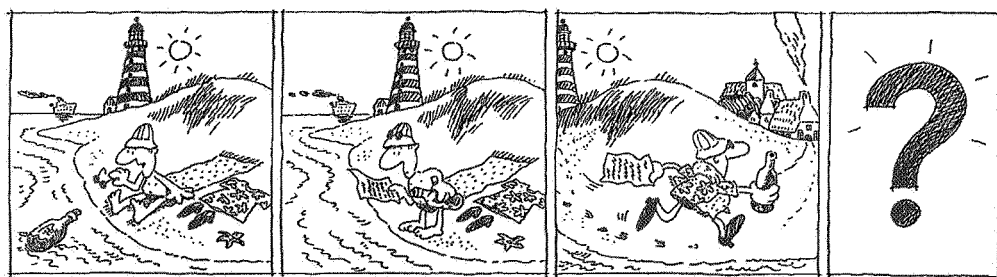
Opalający się mężczyzna znajduje na brzegu morza butelkę z listem. Treść znalezionej listu od rozbitek (jak można mniemać) jest zapewne tak zdumiewająca i elektryzująca, że wczasowicz ubiera się i pędzi w kierunku pobliskiego miasteczka. Z listem w jednej ręce i pustą butelką w drugiej ręce. Czyżby to butelka, trzymana w prawej ręce, była tym rekwizytem, który po-

jawi się na ostatnim obrazku? Czy między listem a kopertą panuje taka sama relacja, jak między rzeczonym listem a szklaną butelką? Jakie znaczenie ma w tej historii list? A leżąca u brzegu rozgwiazda? Co zmusiło wczasowicza do spieszego opuszczenia plaży? Z jakiego powodu ręcznik zmienił kolor? Czyżby dym z kominów statku oraz dym wydobywający się latem z komina jednego domu w nadmorskiej miejscowości miał w tej historii jakieś znaczenie? Dlaczego na każdym rysunku jest latarnia morska? Czy jeśli rzekniemy, że wczasowicz szuka pojemnika na surowce wtórne, to będzie to pożądanym koniec historyjki?

Pytania można mnożyć, w tej historii opisywanie każdego obrazka w izolacji i doszukiwanie się sensu w całej sekwencji i zamiaru jego twórcy, poza nią także jest irracjonalne. Posiadamy za mało sensownych danych (w obliczu zupełnie redundantnych dla nas językowo i znaczeniowo rekwizytów), aby stworzyć sensowne (w miarę dowcipne, frapujące, motywujące) zakończenie tej historyjki (Vorderwülbecke 1997:119).

2. Spiele und Aufgaben

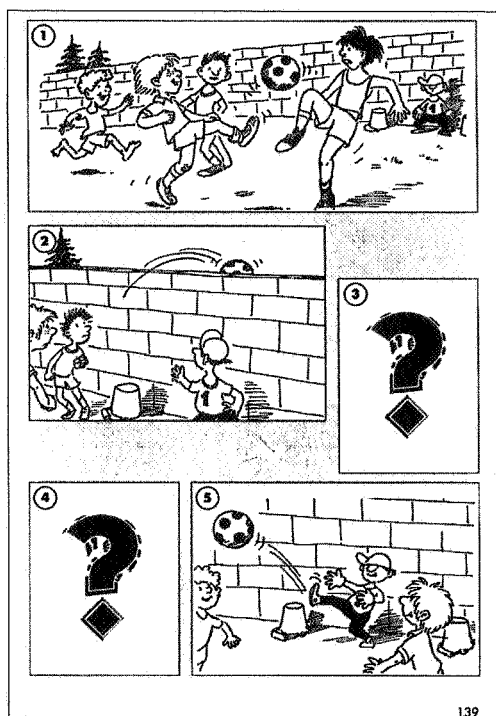
Flaschenpost: Beschreiben Sie die Bildfolge. Was hat der Mann jetzt vor?



Przykład odbitki z podręcznika „Stufen International 3” (Vorderwülbecke 1997:119).

Bardzo ciekawym a rzadkim zabiegiem jest usuwanie części historyjki i pozostawienie intelektowi czytelnika odgadnięcie jej ukrytego biegu. Zabieg przerzucenia akcji w niebyt graficzny, by pobudzić ciekawość odbiorcy, jest uwarunkowany dostępnością ostatniego obrazka – sytuacja musi powrócić do stanu wyjściowego, nic nie może się zmienić, bowiem gra musi się toczyć dalej. Element zaskoczenia (kulminacji, zwrotu akcji) musi zatem znaleźć się na nieobecny, drugim planie histo-

ryjki, na którym wydarza się *cud*: rekwizyt planu pierwszego, niezależnie od podmiotów dysponujących nim, powoduje uruchomienie takiego natychmiastowego, ofensywno-defensywnego, obronnego związku przyczynowo-skutkowego planu drugiego, który skutkuje natychmiastową retardacją rekwizytu i jego ekspresową anihilacją na planie drugim. Miejsce przeznaczone dla rekwizytu sugeruje podział związku przyczynowo-skutkowego na drugim, niewidocznym planie na



139

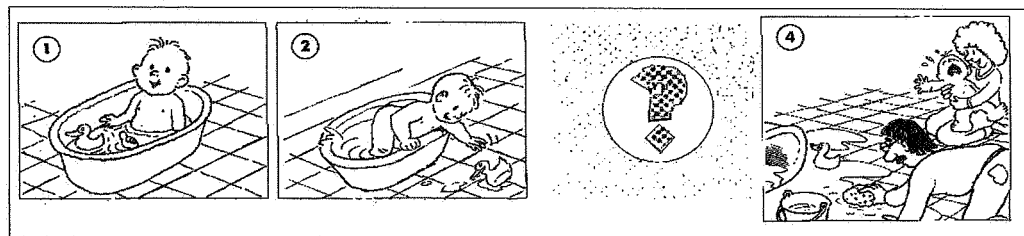
Przykład odbitki z podręcznika „Stufen International 2” (Vorderwülbecke 1995:86).

rozciągnięty w czasie graficzny opis działania bodźca, jakim jest pojawienie się piłki po drugiej stronie muru i reakcji obronnej tego miejsca na pojawienie się nieprzystającego doń, wrogiego elementu, co ma wyraz w odesłaniu go z powrotem. Kto znajduje się po drugiej stronie muru, dla którego piłka w grochy jest nieatrakcyjnym, ohydny, obrzydliwym śmieciem? Czy chłopcy nie powinni z bezgranicznym zdumieniem zareagować na *cud cyrkulamego* powrotu ich rekwizytu? A może dzieje się tak za każdym razem, kiedy ich piłka przelatuje ponad murem? Czy to, że są to wyłącznie osobnicy męscy, ma jakieś znaczenie w tej

historii? Czy gramatyka rekwizytów każdego z dostępnych kadrów dopuszcza możliwość indukowania innych światów równoległe i atrakcyjnie składniowo dla umiejscowionych w nich podmiotów o zupełnie różnych zainteresowaniach?

Tak jak w historyjce o wczasowiczu i butelce, i w tej historyjce posiadamy za mało danych. Poleganie na fantazji dziecka, na ludycznej świadomości jego psychiki jest w wypadku tej dualnie zakrojonej scenograficznie historyjki poważnym nadużyciem jego świadomości. Zatem nie każda historyjka jest błędnie zdydaktyzowana psychologicznie. Istnieją historyjki, w których składnia brata się z częstkową scenografią każdego obrazka, a wątku tak zarysowanej kanwy nie traci się nawet po utracie jednej z części kadrów. Pierwsze, co się nasuwa, to pewna oczywistość płynąca z obcowania z historyjką. Realizuje ona zdarzenie życiowe, które może spotkać każdego.

Cała sytuacja zarysowana w poniższej historyjce wydaje się być dobitną (wręcz nachalną) wizualizacją określonej z góry (przez autora historyjki) mądrości ludowej lub przysłówia, której jest przyporządkowana zarówno akcja, jak i jej rekwizyty. Nie ma w niej również żadnych pułapek. Brak jakiejkolwiek redundancji nie dopuszcza innej interpretacji, prowadząc czytelnika do określonej konkluzji. Fundamentem historyjki stało się przysłowie, u którego podwalin słownych leżą setki udowodnionych, podobnych, małych katastrof domowych. Mamy zatem do czynienia z samograjem. Historyjka przedstawia sytuację, której źródłem jest ona sama. Jej morałem może być z powodzeniem przysłowie, na podstawie którego powstała. Ale zupełnie zapomniano o metaforycznym, ukrytym charakterze przysłówia, które stało się jej scenopisem – *wylać dziecko z kąpielą* to nie to samo,

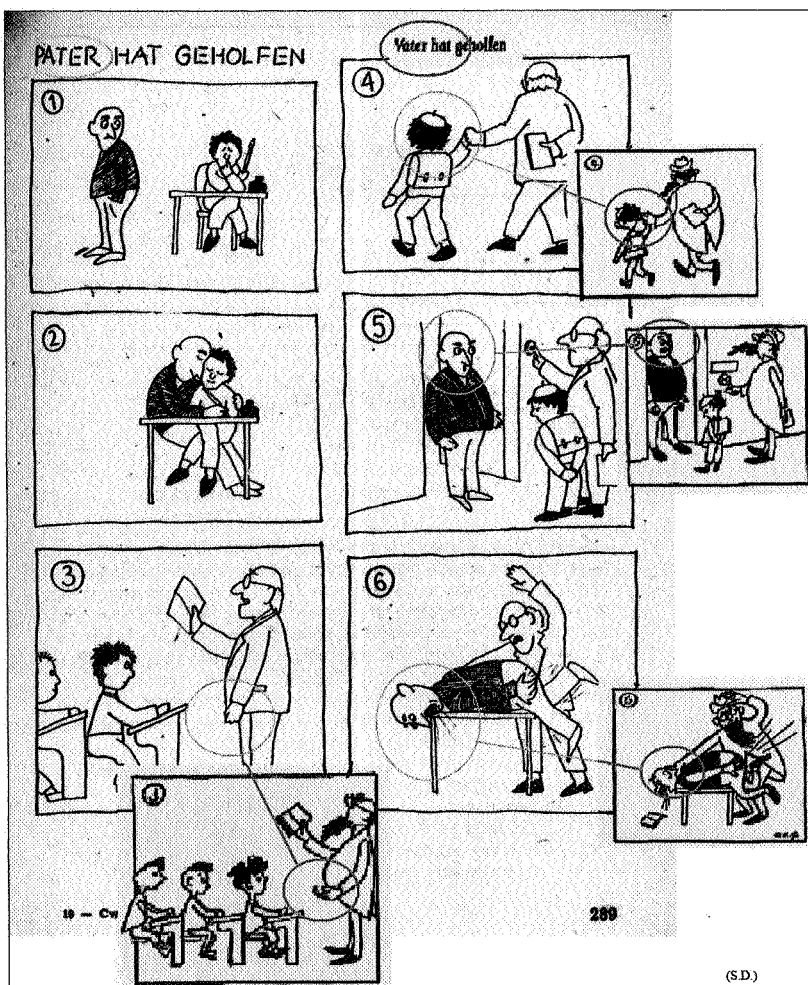


Przykład odbitki z podręcznika „Stufen International 3 Zusatzübungen” (Vorderwülbecke 1995:27).

co gdyby kózka nie skakała. Chyba że właściwszym polskim tytułem dla tej konkretnej sekwencji byłoby *pańskie oko konia tuczy*. Dziecku i kafelkom nic by się nie stało, gdyby rodzice byli w pobliżu, a byli. Drugie uczucie, które się budzi w nauczycielu, jest podobne do uczucia powstającego podczas dydaktyzacji opisanych wcześniej historyjek z kobiecymi bohaterami. Jest to zarazem bardzo niebezpieczna perspektywa *kręgu*, wpisująca daną sytuację w trudny do rozerwania rząd tych historyjek, które uparcie lansują w dydaktyce przebrzmiałe stereotypy, nie bacząc, że trąca one myszką.

Abstrahując od graficznego charakteru historyjek, nie będzie przesadą, jeśli powiemy, że są one przekazami literackimi i tak jak one są podatne na różnorakie zakłócenia wynikające z parametrów komunikacji literackiej. Nie znamy i nie rozumiemy kodu, w jakim podmiot historii koduje swoje intencje. Nie znamy kodu, według którego intencje są dekodowane przez partnerów. Warunki i charakterystyka rekwizytorska kanału graficznego nie dostarczają jednoznacznych danych do interpretacji i dyskryminacji jednostek komunikacyjnych w seriach i sekwencjach znakowych. Znaczenie odkodowanych szczęśliwie jednostek komunikacyjnych nader często

okazuje się nie być czystym i podlega suplementacji, dookreślanu przez inne jednostki. To wszystko, co nazwiemy antropologią lingwistyczną, pragmatyką, socjologią języka, psychologią języka i psychologią massmediów tworzą społeczno-językową kanwę dla historyjki, która dziś może być zupełnie zdezaktualizowana. Historyjka i jej fundament moralizatorsko-moralny stają się nieadekwatne do dzisiejszych czasów, a próby ich upartej aktualizacji i restytucji są żenujące i śmieszne. W prezentowanym poniżej przypadku dokonano takiego rewitalizującego retuszu, osiągając, oprócz ominięcia praw autorskich, zatrwajające spłytenie dramaturgii morału. Inge-



Przykład modyfikacji oryginalnej historyjki E. O. Plauena w Eppert 2004.

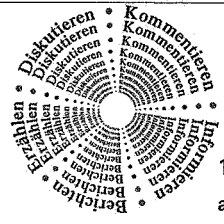
renca w składnię kadru, jakiej nie chciał oryginalny autor, zemściła się natychmiast – nowa wersja jest pozbawiona widoku karzącej, władnej i egzekutorskiej roli edukacji i wychowania w Europie. Nowa wersja (zastąpienie *Vater* przez *Pater*, a „prowadzenie, ciągnąc za ucho” przez „prowadzenie za rękę”) jest po prostu śmieszna, komiczna i szyta tak grubymi nićmi, że psuje cały efekt moralizatorski.

Brutalność zawsze była związana z edukacją, lęk przed karą powodował zdwojenie starań o zadowolenie nauczyciela-wychowawcy. Nowa wersja eskalacji bólu spowodowanego karą i chęcią sprawiedliwego ukarania winowajców, niezależnie od ich statusu, w porównaniu ze starą wersją, jest tak bezpowrotnie zniszczona – w żaden sposób nie da się wywnioskować powodu ukarania odpowiednimi szkolnymi metodami wyłącznie ojca przez nauczyciela jego syna. W tej wersji uczeń otrzymuje gotowy tekst (scenariusz) historyjki jako opowiadania. Jego zadaniem jest zaledwie uzupełnić tekst opisem szczegółów usuniętych z tekstu; a widocznych w kadrach historyjki. Sama historyjka nie jest bodźcem do autonomicznej produkcji (*Bild als Sprechanlass*), lecz pełni tylko dodatkową, służebną rolę wobec tekstu. Jej nowa rola kończy się wraz z końcem tekstu.

Znajomość kanwy także nie chroni przed błędami. Nazwa gatunkowa *kryminał* jest dziś tak szeroka, że fraza zapowiadająca z góry „a mordercą będzie ogrodnik”, która momentalnie psuje

radość z obcowania z filmem, jest na jej tle zupełnie obca dzisiejszemu czytelnikowi. Dobry kryminał sukcesywnie dawkuje napięcie, a kulminacja jest nieprzewidywalna i gwałtowna. To też dopuszczając poniższą parakryminalną historyjkę do dydaktyzacji, przed rozpoczęciem zbierania słownictwa i opowiadaniem poszczególnych kadrów, trzeba się koniecznie zastanowić, czy istotnie jest to możliwe, aby za pomocą mrocznego słownictwa zasugerować i zbudować odpowiednią akcję. Bardzo skromne i skąpe rekwizytoryum i jego ilościowe modyfikacje na kolejnych kadrach świadczą o tym, że jest to niemożliwe.

Ma się wrażenie, że otrzymuje się cztery, przypadkowe zdjęcia zrobione naprędce i ukradkiem podczas projekcji jakiegoś klasycznego horroru w kinie lub telewizji, powiązane w kuriozalną gramatycznie, inicjującą sekwencją zdaniową „*Chodzi o zamek i ducha, który / Es geht um ein Schloss und um ein Gespenst, das:* Że nie jest to efekt jednorazowy, i że takie postępowanie wydaje się być dydaktycznie usankcjonowane (*Welche Art 13. von Text erwarten Sie bei diesem Titel? / Jakiego rodzaju tekstu spodziewają się Państwo po tym tytule?(tytuł czego?)*), niech udowodni przykład ćwiczenia na napisanie horroru trzymającego w napięciu. Owszem, mamy do dyspozycji spore ilości rekwizytów i informacji, ale brak związku przyczynowo-skutkowego między instrumentarium poszczególnych kadrów raczej każe mówić o pastiszu (otwarte okno na



Kommunikationszentrum

1. Der Mörder ist immer der Gärtner

a) Welche Art von Text erwarten Sie bei diesem Titel?

b) Sammeln Sie Redemittel, und sagen Sie, worum es in dieser Bildfolge geht.

Beispiel: Es geht um ein Schloss und um ein Gespenst, das ...









Przykład odbitki z podręcznika „Stufen International 3 Zusatzübungen” (Vorderwülbecke 1995:135).

piętnastym piętrze, widok przedmiotu z otworem za oknem, na którego widok krzyczy kobieta z koltczykami w uszach⁸, budząc podlewającego kwiaty ogrodnika??) (Vorderwülbecke 1997:105).

Podsumujmy zatem nasze rozważania. Zanim zastosujemy historyjkę na zajęciach, sprawdźmy:

- istnienie odpowiedniego wątku narracyjnego, widocznego w fluktuacjach instrumentarium rekwizytorskiego,
- istnienie odpowiedniej składni każdego kadru złożonej z materialno-językowej refleksji dostępnych podmiotów, będącą odpowiedzią na relacje przestrzeni i czasu świata rzeczywistego,
- możliwość wystąpienia za dużej ilości rekwizytów – redundancji,
- istnienie wątku przyczynowo-skutkowego, widocznego na wszystkich bez wyjątku kadrach,
- odpowiedniość referencji społeczno-normatywnej prezentowanego wątku przyczynowo-skutkowego; wątki obce kulturowo, formalnie albo moralnie mogą być niezrozumiane i stać się zarzewiem problemów (przedstawia się rzeczy i toleruje fakty obce społeczeństwu, podstawie programowej i innym normom, uznanym za obowiązujące?).

Jakakolwiek wątpliwość, powstająca podczas badania stopnia przydatności historyjki na zajęciach według tych punktów, może dyskwalifikować jej wartość dydaktyczną. Być może trzeba najpierw

przygotować odbiorców i uprzedzić ich oczekiwania odpowiednim, interkulturowym wprowadzeniem (por. Wallrabenstein 1974:85). Tylko czy wtedy warto jest wprowadzać tę historyjkę?

Zakończenie

Historyjka obrazkowa jest specyficznym rodzajem tekstu. Historyjka, opowiadająca zakonserwowane w czasie wydarzenia, które wydają się być warte zarejestrowania przez pamięć jednej nacji, stając się przedmiotem dydaktyzacji na zajęciach języka obcego, powinna stać się obiektem jeszcze dokładniejszej analizy pedagogiczno-wychowawczej. Uwagi, które ujawniły się w trakcie analiz przytoczonych historyjek, wydają się dopiero inicjować problem. Jeśli niniejszy tekst skłoni glottodydaktyków i nauczycieli do szerszego i pogłębionego zajęcia się zagadnieniem przekodowywania treści w kanale graficznym, to już spełni swoje zadanie.

Bibliografia

- Bilut-Homplewicz Z. (1999), *Zur Dialogtypologie in der Erzählung aus textlinguistischer Sicht*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Böck S. (1980), *Schriftliches Gestalten: Die Bildgeschichte im Sprachunterricht*, Wiedeń: Wydawnictwo Österreichischer Bundesverlag.
- Fleischer M. (2002), *Konstrukcja rzeczywistości*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kast B. (1992), *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin: Wydawnictwo Langenscheidt.

⁸ Zwolennicy freudyizmu zobaczą nagą, młodą kobietę o przechylonej głowie, która opiera się łokciem o kominek??

Leca D., Constantinescu L. (2004), *Limba germană pentru afaceri*, Iași: Polirom.
 Porcher L. (1978), *Kształcenie równoległe*, Warszawa: WSiP.
 Portmann P. (1993), *Deutsch als Fremdsprache Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, München: Wydawnictwo Langenscheidt.
 Schweikle I. (1990), *Metzler Literatur Lexikon Begriffe und Definitionen*, Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
 Stadlmann F. (1986), *Comics: Die Entwicklung der Bildgeschichte von Altamira bis Asterix*, Wiedeń: Wydaw-

nictwo Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes.
 Wallrabenstein W. (1974), *Sprechgeschichten*, Hannover: Wydawnictwo H. Schroedel.
 Weinrich H. (2003), *Textgrammatik der deutschen Sprache*, wyd. 2, Hildesheim-Zuerich-New York: Wydawnictwo Georg Olms.
 Wilpert G. (2001), *Sachwörterbuch der Literatur*, Stuttgart: Wydawnictwo Aldred Kröner.

(listopad 2009)

Programy, egzaminy, raporty, informacje

Małgorzata Pomorska¹
 Rzeszów



Zadania stojące przed edukacją oraz glottodydaktyką w wielojęzycznej i wielokulturowej Europie

W związku z nowym geopolitycznym kształtem wielojęzycznej i wielokulturowej Europy system oświaty, w tym dydaktyka języków obcych, wymaga od instytucji edukacyjnych kształcenia, dającego jednostce możliwości wszechstronnego rozwoju zawodowego, nadążającego za szybkimi zmianami w gospodarce, kształtującego osobowość i postawy społecznego współżycia. W tym odniesieniu, biorąc pod uwagę cele i zadania polityki językowej Rady Europy i takie dokumenty², jak: *Deklaracja Bolońska* (1999), *Nowe zadania dla Europy w dziedzinie edukacji* (Lizbona, 2000), *Program rozwoju systemów edukacji w krajach Unii Europejskiej do 2010 roku* (2002), programy edukacyjne Socrates, Leonardo da Vinci i inne oraz wymogi stawiane dydaktyce języków obcych na wyższych uczelniach w Polsce, przedstawię wybrane poglądy w tym zakresie.

Kwestia jakości kształcenia jest obecnie bardzo intensywnie dyskutowana w Polsce. Pomimo re-

alnego spadku nakładów budżetowych na system oświaty musimy zdawać praktyczny egzamin w świecie interesów, pracy i gospodarki. Dla dalszego dynamicznego, kompleksowego rozwoju naszego społeczeństwa, a więc nie tylko dla gospodarki, decydujące będzie to, czy uda się nam z naszych instytucji edukacyjnych uczynić warsztaty przyszłości, w których będzie można się uczyć fachowego podejścia do przemian, otwarcia na świat, zainteresowania innymi oraz poczucia wspólnej odpowiedzialności.

Edukacja jest czymś innym i czymś więcej od samego pojęcia wiedzy – ostatecznie tworzy moralne kompetencje, odpowiedzialność za innych, daje wiedzącemu rodzaj sumienia. Edukacji nie można zredukować do uczenia, pouczania i wiedzy, bo jest to aktywny, kompleksowy i nieskończony proces, w którego szczęśliwym przebiegu może powstać samodzielnie działająca, zdolna do rozwiązywania problemów, zdol-

¹ Autorka jest starszym wykładowcą w Studium Języków Obcych Politechniki Rzeszowskiej.

² *Europa i społeczeństwo globalnej informacji. Zalecenia dla Rady Europy (Europe and the Global Information Society. Recommendations to the European Council)* 1994, <http://www.ukie.gov.pl9> (grudzień 2006).

na do życia, a także wartościowa i pełna cnót osobowość³.

Europa

Wydarzenia z 1989 roku zmieniły geopolityczny kształt Europy i wyznaczyły koniec pewnego rozdziału historii europejskiej. Kiedy na początku lat 90. ubiegłego wieku kończyła się epoka socjalizmu, okazało się, że miejsce klasycznej edukacji zajęła edukacja rozumiana zupełnie inaczej. Edukacja, która nie ma być podporządkowana wierze w określoną ideologię, ale której nic nie ogranicza. Której istotą nie jest ucieczka i izolacja, ale otwarcie na świat konkurencji i nieustającego wyścigu, dyktowanego przez wolny przepływ kapitału. Miejsce dawnej biblioteki, gromadzonej zgodnie z indywidualnymi potrzebami, zajęła biblioteka światowa, nowa pod każdym względem, zawierająca wszystko, dostępna dla wszystkich, wirtualna. Internet wydaje się idealnym narzędziem globalnej edukacji. Jakby ziścił się wielki sen epoki Oświecenia o powszechnym wykształceniu. W Europie Środkowej rozpoczął się okres nieograniczonego napływu informacji i obrazów. Zalew tych informacji i obrazów, docierający za pomocą massmediów, nie zna granic, jakie kiedyś posiadała edukacja. To właśnie ten gwałtowny postęp nowoczesnych technologii ukształtował nowy typ społeczeństwa informacyjnego, charakteryzującego się nowoczesną siecią komunikacyjną, rozbudowanym i dostępnym publicznie zasobem informacyjnym, mającym objąć swoim zasięgiem wszystkich obywateli.

Definicję społeczeństwa informacyjnego rozpowszechnił dokument unijny *Europa i społeczeństwo globalnej informacji. Zalecenia dla Rady Europejskiej*, opublikowany przez Komisję Europejską w 1994 r. Dokument ten został opracowany przez Grupę Roboczą pod przewodnictwem komisarza Martina Bangemanna i przedstawiał opinie na temat zmian, zachodzących pod wpływem nowoczesnych technologii teleinformatycznych, a także związanych z tym szans i zagrożeń.

Spółeczeństwo informacyjne można rozpatrywać na kilku płaszczyznach:

- ekonomicznej, gdzie informacja staje się wartością ekonomiczną – społeczeństwo informacyjne rozpatrywane w tym aspekcie to takie, które nie tylko posiada rozwinięte środki przetwarzania informacji i komunikowania, lecz środki te są podstawą tworzenia dochodu narodowego i dostarczają źródła utrzymania większości społeczeństwa,
- demokratycznej, gdzie każdy ma prawo do informacji i bycia informowanym,
- technologicznej – kreowanej przez internet i jego możliwości,
- edukacyjnej, gdzie społeczeństwo jest na tyle światłe, aby poddać właściwej ocenie i analizie natłok obrazów i informacji, docierających za pośrednictwem masowych mediów.

To właśnie ten ostatni aspekt edukacyjny posiada znaczenie strategiczne, ponieważ im bardziej wykształcone są szerokie warstwy społeczeństwa, tym pewniej czują się na gruncie zmieniającego się świata.

Polska

Co oznacza dla nas, Polaków, przynależność do wielokulturowego i wielojęzycznego związku społeczeństw, jakim jest Unia Europejska? Konsekwencją przyłączenia Polski do 88 spośród 192 krajów świata, które Freedom House, amerykańska organizacja zajmująca się propagowaniem demokracji uznaje za wolne, były przemiany związane z transformacją ustrojową. Niemal od podstaw powstawały banki, rynek kapitałowy, prywatne szkolnictwo, przemysł reklamowy, firmy informatyczne. Te przemiany dawały szansę awansu społecznego i materialnego setkom tysięcy ludzi. Nie do końca wykwalifikowani pracownicy stawali się prezesami spółek, bankowcami, menedżerami. Jednak szanse szybkiego awansu wyczerpały się dla pokolenia boomu demograficznego, rozpoczynającego od kilku lat aktywne życie zawodowe i społeczne. Duża konkurencja między firmami

³ I. Brodersen, R. Dammann (2002) *Niedostateczny*, „Kafka. Kwartalnik Środkowoeuropejski. Edukacja”. z. 7, Goethe-Institut Inter Nationes e.V., s. 7.

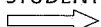
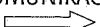
w połączeniu z podażą wykwalifikowanych pracowników na rynku europejskim spowodowała ogromny wzrost wymagań nie tylko do tak silnie akcentowanej wcześniej kompetencji fachowej, ale przede wszystkim do kompetencji społecznej i metodycznej. Polityczna, gospodarcza i kulturowa integracja z krajami Europy Zachodniej wymusza włączenie się w proces budowy ery informacyjnej, a przez to kształtowanie świadomości społeczeństwa oraz rozwijanie jego potencjału intelektualnego i gospodarczego. Z całą pewnością dla dynamicznego rozwoju społeczeństwa w Polsce decydujące będzie nie tylko stworzenie warunków do zapewnienia bezpośredniego dostępu do informacji przez nowoczesną sieć telekomunikacyjną, ale też to, czy nasze instytucje edukacyjne będą dawały jednostce możliwość wszechstronnego rozwoju zawodowego i intelektualnego, nadążającego za szybkimi zmianami w gospodarce, kształtującego postawy społecznego współżycia. Czy będą przygotowywały do kompetentnego korzystania z edukacji ustawicznej i interaktywnej?

Należy podkreślić, że u podstaw wielu rozczarowań indywidualnych i ogromnego marnotrawstwa środków budżetowych przeznaczonych na istniejący system edukacyjny leży też brak wzajemnych korelacji między poszczególnymi etapami edukacyjnymi oraz niedoceniające zasadności inwestowania w jakość kształcenia od najmłodszych lat. Końcowe oceny na świadectwie szkolnym szkoły podstawowej bądź ponadpodstawowej zbyt mało mówią o absolwencie, ponieważ nie są dostosowane do kształtującego się nowoczesnego typu społeczeństwa, a ponadto enigmatycznie odnoszą się do indywidualnych predyspozycji, które powinny być sugerowane przez testy psychologiczno-sprawnościowe. Paszportem do przekroczenia bram wyż-

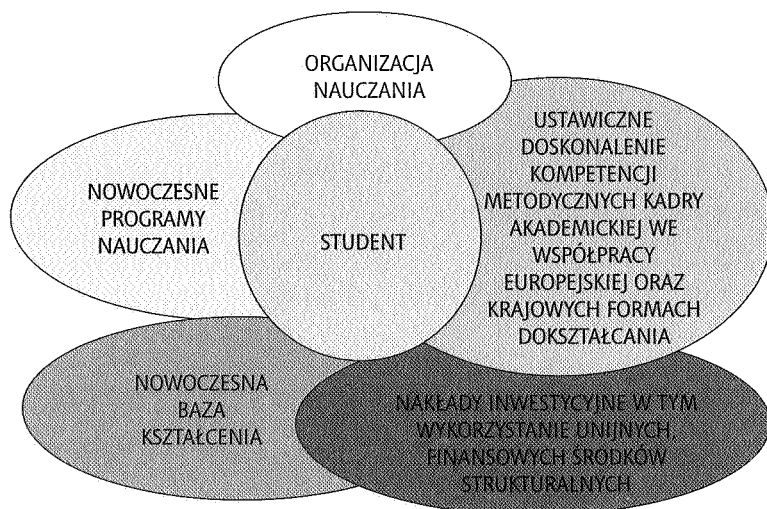
szej uczelni powinno być świadectwo maturalne sporządzone nie na podstawie testu wiedzy encyklopedycznej, ale świadectwo uwzględniające całokształt rozwoju predyspozycji oraz wiarygodnie wytestowanych umiejętności i wiadomości.

Dydaktyka języków obcych, będąca bardzo ważnym ogniwem w systemie oświaty, a której jakość określa „Europejski system opisu kształcenia językowego” Rady Europy, potrzebuje w dynamicznie rozwijającej się europejskiej mozaice kulturowej istotnych zmian na płaszczyźnie organizacyjno-dydaktycznej, aby uczący się mogli pogłębiać wiedzę faktograficzną na temat zagadnień politycznych, ekonomicznych, geograficznych i demograficznych, w szczególności dotyczących kraju, którego języka się uczą. Aby mogli zdobywać wiedzę socjokulturową, dotyczącą społeczeństwa, kultury i społeczności, która posługuje się danym językiem, osiągać tzw. wrażliwość interkulturową, czyli rozumieć na podstawie zdobytej wiedzy podobieństwa i różnice między społecznościami i potrafić weryfikować stereotypowe wyobrażenia oraz rozwijać zakres wiedzy proceduralnej, obejmującej umiejętności praktyczne: społeczne, życiowe, zawodowe.

Zdobywanie wiedzy i umiejętności w tak wielu obszarach powinno iść w parze z możliwie najskuteczniejszymi technikami uczenia się, motywującymi do samodzielnej nauki i rozwijającymi umiejętności heurystyczne. Przedstawiam trzy schematy zawierające treści wzajemnie ze sobą powiązane, do których się odnoszę w dalszej części tego tekstu. Istotne, wzajemnie powiązane elementy rzutujące

Schemat 1.	Schemat 2.	Schemat 3.
Najistotniejsze czynniki wpływające na jakość kształcenia 	Cel nadrzędny – OBYWATEL EUROPY	Postulowana organizacja nauczania języków obcych na wyższych uczelniach technicznych 
SYSTEM 	STUDENT 	KOMUNIKACJA 

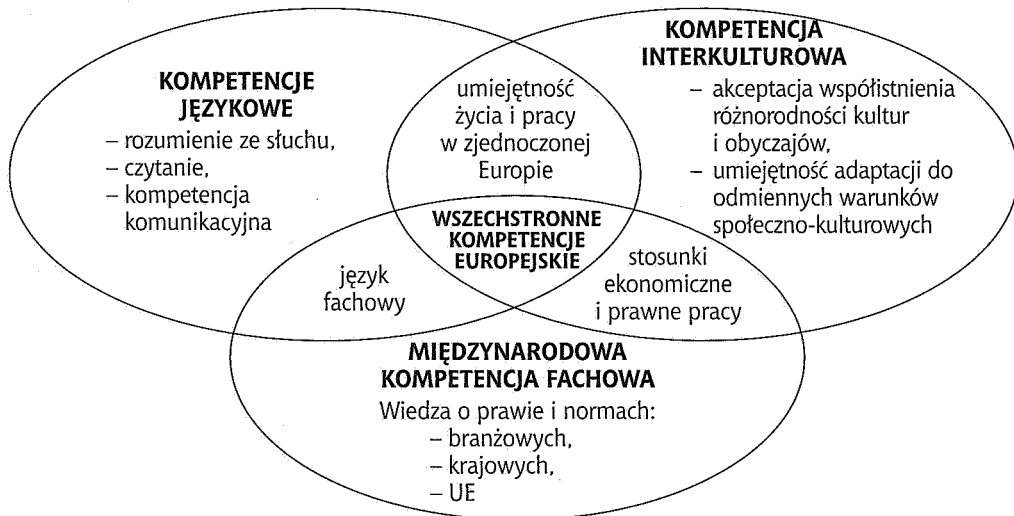
Schemat 1. Najistotniejsze czynniki wpływające na jakość kształcenia.



na jakość kształcenia przedstawiam na schemacie 1. Przygotowanie absolwenta wyższej uczelni do samodzielnego działania, posługującego się umiejętnościami i kompetencjami nabytymi w wyniku wieloletniego kształcenia, przedstawiam, cytując autorów dokumentu Rady Europy, na schemacie 2., zaś sposób realizacji nauki języków obcych przedstawiam na schemacie 3.

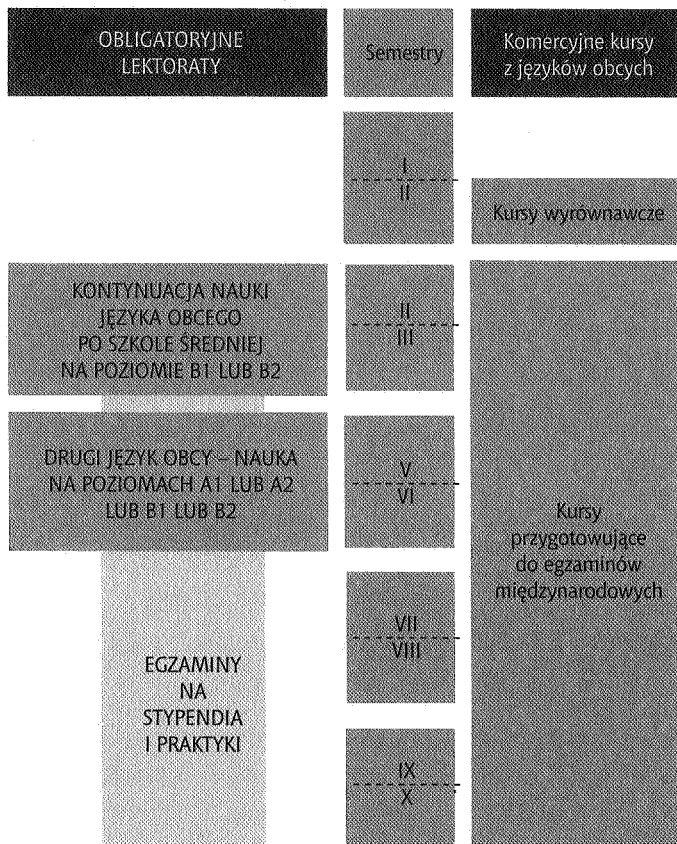
Schemat 2. Cel nadrzędny – OBYWATEL EUROPY
POSIADAJĄCY UMIEJĘTNOŚCI:
Umiejętność radzenia sobie z nowymi doświadczeniami (nowy język, nowi ludzie, nowe sposoby zachowania itp.), a także wykorzystywania swoich kompetencji w specyficznej sytuacji edukacyjnej (np. obserwując, dostrzegając istotę obserwowanych zdarzeń, analizując, wnioskując, zapamiętując).
Umiejętność wyszukiwania, rozumienia, a także – w miarę potrzeb – przekazywania nowych informacji (zwłaszcza przy użyciu materiałów źródłowych nowego języka).
Umiejętność korzystania z nowych technologii (np. wyszukiwanie informacji w bazach danych, zasobach sieciowych) ⁴ .

Cel nadrzędny – OBYWATEL EUROPY:



⁴ D. Coste, B. North, T. Sheils, J. Trim (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, s. 99.

Schemat 3. Postulowana organizacja nauczania języków obcych na wyższych uczelniach technicznych.



Zdobywanie powyższych kwalifikacji międzynarodowych, przy jednoczesnym stałym rozszerzaniu kompetencji językowych w procesie glotto-dydaktycznym na wyższych uczelniach technicznych w Polsce, zależy w ogromnej mierze od:

- organizacji nauczania,
- programów nauczania,
- kompetencji kadry akademickiej,
- nowoczesnej bazy kształcenia,
- środków finansowych.

Organizacja nauczania

Istotne cele organizacji nauczania to:

- dostosowanie form dydaktyczno-organizacyjnych do współczesnych wymogów kształcenia,

- oddziaływanie decydentów w zakresie nauczania języków obcych na rywalizację uczelni w krajowym premiowanym rankingu,
- utworzenie jednolitego standardu nauczania dla wszystkich studentów, bez względu na wydział lub kierunek studiów,
- egzekwowanie potencjału wiedzy studenckiej według obowiązującego poziomu nauczania,
- szczególne premiowanie najlepszych studentów,
- wprowadzenie zróżnicowanego systemu punktowego w zależności od poziomu zaliczenia nauki języków obcych,
- pragmatyczne, usytuowanie organizacji nauczania w systemie ekonomicznym uczelni w stosunku do rozbudowanych innych struktur przedmiotowych,
- zabezpieczenie ciągłości nauczania języków obcych w toku całości studiów przez wprowadzenie wyodrębnionych form komercyjnych z możliwością

uzyskiwania przez studentów certyfikatów międzynarodowych, skorelowanych z kształceniem obligatoryjnych,

- wprowadzenie wewnętrznego certyfikatu z języków obcych dla studentów zaawansowanego poziomu nauczania.

Koncepcja przedstawionego systemu zabezpieczenia ciągłości, intensywności i efektywności nauczania języków obcych w toku całości studiów i tworzy dla studentów możliwość ustawicznego doskonalenia posiadanych umiejętności na różnych formach szkoleń, w tym kursowych, przygotowujących do egzaminów międzynarodowych. Rozwiązanie to nie ma na celu zastąpienie przedmiotu nauki języków obcych formą komercyjną. Wręcz przeciwnie, należy dążyć do zabezpieczenia takiego wymiaru godzin przedmiotu, który umożliwiał

by wykonanie zadań ustawowych na poziomie B2. Ponadto nauka dwóch języków obcych eliminuje dominację jednego języka, a tym samym jednej kultury. Edukacja do wielojęzyczności to podstawowe cele polityki językowej Rady Europy, odzwierciedlające się w procesie bolońskim i strategii lisbońskiej, a tym samym jeden z podstawowych filarów podwyższania poziomu edukacji w Polsce. Postulowaną organizację nauczania języków obcych na wyższych uczelniach technicznych przedstawiłam na schemacie 3.

Świat Kolumba, który trwał 500 lat, teraz bezpowrotnie się skończył. Na jego miejscu powstaje nowy, zupełnie inny świat wielu cywilizacji, kultur i wartości. W nowym świecie nikt nie będzie już mógł nad nim bezkarnie dominować. Będzie zbyt złożony, by jakiegokolwiek pojedyncze państwo mogło nad nim zapanować⁵.

Kierunki modyfikacji programów nauczania

Jednym z najważniejszych czynników mających wpływ na edukację językową są prace programowe, które odwołują się do dokumentów Komisji Europejskiej i Rady Europy, w szczególności do „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego” oraz do podstawy programowej kształcenia ogólnego i zmierzają w kierunku nauczania zintegrowanego, wiążącego treści pozajęzykowe z nauczaniem form językowych. Ponadto rozwijanie samodzielności u uczącego się, związane ściśle z jego aktywizacją w procesie dydaktycznym, stało się jednym z najważniejszych celów formułowanych w dydaktyce języków obcych.

Omówione powyżej koncepcje zmian organizacyjnych wiążą się z możliwością opracowywania jednolitych, przybliżonych do standardów europejskich programów nauczania języków obcych, z uwzględnieniem specyfiki wydziałowej, skorelowanych z kierunkiem studiów, wspartych na współczesnych środkach multimedialnych i różnorodnych środkach dydaktycznych, przygotowujących studentów do wyzwań rynku pracy i nowych metod pracy rozwijających kompetencje fachową, społeczną i metodyczną.

Kompetencja fachowa to szeroko rozumiana wiedza specjalistyczna, ustawicznie weryfikowana w zakresie rozwiązań teoretycznych, a w szczególności realizacji praktycznej. Pojęcie kompetencji społecznej obejmuje umiejętność współpracy zespołowej, realizowanej przez m.in. uwzględnianie odmiennych poglądów i argumentacji członków zespołu oraz umiejętność autokreacji, rozumienia własnego miejsca w podziale pracy, a także podejmowania koleżeńskich, merytorycznych decyzji.

Kompetencja metodyczna może być eksploatowana w uwolnionej od sztywnych barier hierarchicznej organizacji pracy i dotyczy obszaru samodzielnego planowania pracy, tworzenia koncepcji, brania odpowiedzialności za podejmowane decyzje, a w konfrontacji z pragmatyką rynkową do wyciągania wniosków korygujących.

Kompetencje zawodowe kadry akademickiej

W przygotowywaniu nauczycieli akademickich do realizacji nowych celów, treści i metod nauczania w glottodydaktyce ogromną rolę odgrywa europejska współpraca edukacyjna (program Socrates, a w szczególności jego komponenty promujące naukę języków obcych: Erasmus, Lingua, Grundtvig, Comenius) i wszelkie formy dokształcania, w tym naukowe wyjazdy stypendialne. Ponadto na jakość kształcenia wpływają warunki pracy, tzn. struktura organizacyjna i baza techniczna. Struktura organizacyjna winna być dobrana do specyfiki uczelni z rozróżnieniem zarówno potrzeb kadrowych jednostki uczelnianej, jak i specyfiki wydziałowej. Podział pracy wewnątrz struktury jednostki powinien również uwzględniać istotne zadania składające się na:

a) adaptację programów obejmującą:

- dobór treści programowych wraz z analizą ich zasadności w zależności od poziomu kształcenia i profilu wydziału,
- dobór podręczników, literatury metodycznej i uzupełniającej,
- konsultacje powyższego doboru z przedstawicielami naukowymi wydziałów;

⁵ W. Jagielski W (2005). *Detronizacja Europy. Wywiad z Ryszardem Kapuścińskim*, „Gazeta Wyborcza”, 6-7 sierpnia, s. 18.

b) zagadnienia metodyczne:

- opracowania dotyczące realizacji wykładów i ćwiczeń,
- scenariusze zastosowań pomocy dydaktycznych, ze szczególnym uwzględnieniem środków multimedialnych,
- organizację zajęć pokazowych;

c) zagadnienia techniczno-organizacyjne:

- ankietowanie studentów i gromadzenie informacji dotyczących naboru,
- analizę popytu wg poziomu kształcenia, rodzaju języka, profilu wydziałowego w odniesieniu bieżącym i perspektywicznym,
- zabezpieczenie lokalowo-techniczne i materiałowe;

d) standardy egzaminacyjne.

Koniecznym warunkiem efektywnego działania jednostki organizacyjnej jest równoległe stosowanie przejrzystego, powszechnie znanego systemu wyróżniania pracowników, których zaangażowanie i efekty pracy są większe od standardowych obowiązków. Wewnętrzne różnicowanie pracowników przez różne formy nagradzania i wyróżniania powinno mieć na celu wzbudzenie pozytywnej rywalizacji, zmierzającej do optymalizacji procesu nauczania.

Nowoczesna baza kształcenia

Kolejnym bardzo istotnym czynnikiem wpływającym na jakość kształcenia jest baza techniczna. Wyodrębnione pracownie i laboratoria językowe, zaopatrzone w nowoczesne środki multimedialne, powinny stawać się obowiązującym standardem. Dostępność takich pracowni dla studentów powinna wykraczać poza obowiązujący wymiar zajęć dydaktycznych i umożliwiać indywidualne doskonalenie.

Wymienione aspekty tworzą jednorodną całość. Zaniechanie lub stagnacja w dążeniu do osiągnięcia przedstawianego modelu będzie decydować o pozycji w rankingu uczelni w Polsce i w Europie. Zważywszy na obecny niż demograficzny, decydującą może stać się wzajemna rywalizacja uczelni o studentów zagranicznych, dla których jednym z podstawowych kryteriów na pewno będą warunki i poziom studiowania.

Środki finansowe

Realizacja szczytnych idei powszechnego dostępu do nowoczesnych technologii oraz kształcenie społeczeństwa w umiejętności posługiwania się nimi wymaga utworzenia aktywnego lobbingu na rzecz modernizacji systemu i bazy kształcenia językowego na uczelniach wyższych oraz sprawnego występowania o środki finansowe na te cele. Przewidziany ustawowo wymiar godzin na kształcenie językowe jest niewystarczający, a z moich wieloletnich obserwacji wynika, że istnieje trwała tendencja do ich redukcji i rozpraszania w toku studiów na wiele semestrów. Taki brak intensywności nauczania, w zaniżonym wymiarze godzin i w niedostosowanej do współczesnych wymogów bazie dydaktycznej, skutkuje miewalnymi kompetencjami językowymi absolwentów, mającymi przecież sprostać wymagającym rynkom światowym.

Każda z naszych uczelni korzysta w mniejszym lub większym stopniu z funduszy strukturalnych. Jednostki uczelni – studia języków obcych – nie mają możliwości bezpośredniego udziału w realizacji celów regionalnych, ale fundusze unijne są istotnym zasobem, umożliwiającym jakościowy rozwój naszych jednostek. Proponuję, mając na uwadze stały wzrost jakości nauczania, utworzenie takiej formy organizacyjnej międzyuczelnianej, która byłaby upoważniona do wnoszenia projektów na wykorzystanie unijnych środków wsparcia finansowego. Ponadto towarzystwa naukowe w Polsce, zajmujące się problematyką języków obcych, mogłyby przez jednoczenie sił i środków dążyć do stworzenia silnej, autorytatywnej korporacji naukowej, mającej istotny wpływ na sprawy związane z dydaktyką języków obcych.

Zakończenie

Proces Boloński i nowe regulacje prawne w zakresie szkolnictwa wyższego w Polsce inicjują dyskusje na tematy związane z jakością kształcenia. W artykule starałam się przedstawić taką organizację kształcenia, która może zapewnić wysoki standard nauczania. Konieczne jest jednak przy tym pełne zrozumienie, że wykształcenie to nie tylko proces ustawicznego nabywania kompetencji zawodowych, ale również proces kształtowania

osobowości osoby uczącej się, by była m.in. gotowa do podejmowania ryzyka zmieniania otaczającej rzeczywistości.

Literatura

- Brodersen I., Dammann R (2002), *Niedostateczny*, „Kafka. Kwartalnik Środkowoeuropejski. Edukacja”. z. 7. Goethe-Institut Inter Nationes, s. 4-7.
- Coste D., North B., Sheils T., Trim J. (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: CODN, s. 94-115.
- Europa i społeczeństwo globalnej informacji. Zalecenia dla Rady Europy (Europe and the Global Information Society. Recommendations to the European Council) 1994, <http://www.ukie.gov.pl9> (grudzień 2006).
- Długosz J. (2003), *Spółeczeństwo informacyjne a wykluczenie. Zadania edukacji i polityki społecznej. Potencjalny udział bibliotek*, „Biuletyn EBIB. Czasopismo elektroniczne” 47 (7) B. Bednarek-Michalska (red.), Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich KWE]. Online: <http://ebib.oss.wroc.pl> (08.09.05)
- Dyrektoriat Generalny ds. Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej (2005), *Edukacja w Europie: Różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczących przyszłych celów systemów edukacji*.
- Goban-Klas T., Sienkiewicz P. (1999), *Spółeczeństwo informacyjne: szanse, zagrożenia, wyzwania*, Kraków: Wydawnictwo Postępu Telekomunikacji.
- Jagielski W. (2005), *Detronizacja Europy. Wywiad z Ryszardem Kapuścińskim*, „Gazeta Wyborcza”, 6-7 sierpnia, s. 17-18.
- Korejwo Z., Skukowski W. (2004), *Poszukiwanie efektywnego modelu nauczania języków obcych w Polsce w świetle procesów globalizacyjnych zachodzących we współczesnym świecie*, Prace naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej. Seria: „Konferencje. Bogactwo kultur i cywilizacji europejskiej na lektoracie języka obcego”, nr 38 (5), Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, s. 139-144.
- Krajewska-Markiewicz R., Radziszewska K., Wajda J. (red.) (2000), *Rahmencurriculum für Fremdsprachen- lektorate Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten*, Warszawa: Goethe-Institut Inter Nationes.
- Pomorska M. (2001), *Postulowany model nauczania języków obcych we współczesnych warunkach ekonomicznych wyższych uczelni w Polsce*, Materiały konferencyjne II międzynarodowej konferencji naukowo-dydaktycznej, Poznań: Studium Języków Obcych Politechniki Poznańskiej, s. 67-72.

(wrzesień 2009)

Anna Seretny, Ewa Lipińska¹
Kraków



Wpływ certyfikacji na standaryzację nauczania języka polskiego w kraju i za granicą



Certyfikacja a proces standaryzacji nauczania języka polskiego jako obcego

W roku 2004 został wprowadzony system certyfikacji znajomości języka polskiego jako ob-

cego oparty na europejskich standardach edukacyjnych². Od tego czasu jest możliwe zdawanie egzaminów biegłości i otrzymywanie uznawanych w całym świecie poświadczeń znajomości języka polskiego³.

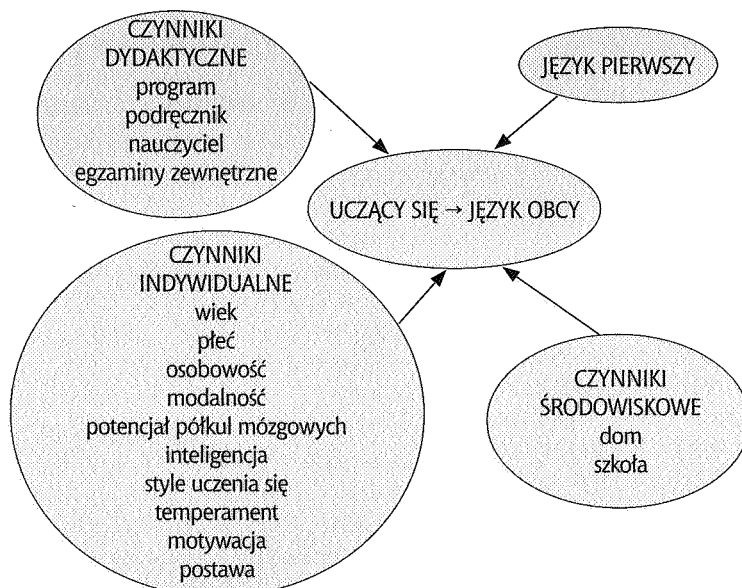
Wprowadzenie standaryzowanych testów biegłości (zewnętrznych testów kompetencyjnych),

¹ Dr Anna Seretny i dr Ewa Lipińska są adiunktami w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego.

² *Standardy edukacyjne* to dokumenty zawierające opisy niezbędnych osiągnięć uczących się na określonym etapie edukacji; stanowią podstawę przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów, ułatwiają zarówno planowanie procesu nauczania, jak i ewaluację narzędzi pomiaru dydaktycznego.

³ Zob. W. Martyniuk (2004).

sprawdzających stopień opanowania danego języka, zmienia zazwyczaj sposób funkcjonowania układu glottodydaktycznego ze względu na pojawienie się w nim nowego czynnika.



Rys. 1. Schemat układu glottodydaktycznego (źródło: opracowanie własne).

Uczący się, którzy znajdują się w centrum tego układu – mając świadomość możliwości potwierdzenia swojej znajomości języka w sposób obiektywny oraz zgodny z międzynarodowymi standardami – zaczynają oceniać zajęcia językowe, w których uczestniczą. Odnoszą je

„do egzaminów certyfikatowych (...) zadając pytania, czy program tych zajęć odpowiada wymaganiom stawianym na danym poziomie, czy zajęcia uczą wszystkich sprawności składających się na znajomość języka i czy pojawiają się na nich wszystkie typy ćwiczeń, które występują w testach przykładowych” (Miodunka 2006:329).

Nauczyciele muszą brać pod uwagę fakt, iż opracowane zostały opisy poziomów kompetencji (wraz z towarzyszącymi im wykazami funkcji językowych oraz zagadnień gramatycznych i leksykalnych), by w sposób bardziej przemyślany

przygotowywać programy prowadzonych przez siebie zajęć. Niezależnie bowiem od tego, czy uczący się będą zdawać egzaminy biegłości, czy też nie, powinni być uczeni tak, by mieli tę możliwość.

Autorzy materiałów dydaktycznych do nauczania języka obcego również powinni uwzględniać zagadnienia zawarte w standardach wymagań egzaminacyjnych.

Wprowadzenie w życie egzaminów biegłości w przypadku języka polskiego w pierwszej kolejności pociągnęło za sobą zmianę nazewnictwa poziomów zaawansowania językowego na zgodną z „Europejskim systemem opisu kształcenia językowego” (dalej: ESOKJ, 2003)⁴.

OZNACZENIE	NAZWA POZIOMU
A1	elementarny
A2	wstępny
B1	podstawowy
B2	średni ogólny
C1	efektywnej biegłości językowej
C2	zaawansowany

Tabela 1. Poziomy nauczania wg ESOKJ (2003).

Przyjęte zostały także wskaźniki biegłości językowej zawarte w ESOKJ (2003:41-44), na których podstawie opracowano ogólne opisy kompetencji w języku polskim jako obcym na certyfikatowych poziomach zaawansowania (obecnie: B1, B2, C2)⁵.

Z biegiem czasu powstało również wiele pozycji poświęconych certyfikacji znajomości języka polskiego (zob. bibliografia).

⁴ Wcześniej obowiązywały podział i nazewnictwo poziomów wzorowane na systemie opracowanym przez Stowarzyszenie ALTE (Association of Language Testers in Europe): I – „survival”, II – wprowadzenie do języka, III – poziom wstępny, IV – poziom podstawowy (progowy), V – poziom średni, VI – poziom średni 2 oraz VII – poziom zaawansowany.

⁵ Zob. *Standardy wymagań egzaminacyjnych* (2003).

Standardyzacja nauczania języka polskiego jako obcego

Tym, co jawi się jako jeden z najistotniejszych aspektów przygotowania i wprowadzenia w życie systemu certyfikacji, jest zmiana spojrzenia na proces dydaktyczny zarówno polskich, jak i zagranicznych glottodydaktyków. Wiele uczących bowiem doszło do przekonania, że zróżnicowanie technik pracy i programów nauczania cechujące nauczanie języka polskiego jako obcego jest raczej wynikiem braku działań normujących i koordynujących proces dydaktyczny, a nie rezultatem przemyśleń metodycznych⁶. Powstanie standardów wymagań egzaminacyjnych dało początek stopniowemu ujednoliceniu kształcenia językowego najpierw w krajowych, a potem w zagranicznych ośrodkach, przejawiające się m.in. wykorzystywaniem w praktyce podręczników nowej generacji, wdrożeniem bardziej nowoczesnych metod i technik nauczania, stosowaniem podobnych kryteriów oceniania. Zarysowała się także potrzeba uporządkowania procesu nauczania, w rezultacie którego osiągnięcie określonego poziomu zaawansowania językowego, na przykład B1, oznaczałoby wszędzie to samo, i co się z tym łączy – konieczność przygotowania programów nauczania polszczyzny. Powinny one być na tyle ogólne, by proces dydaktyczny opierał się na wspólnych fundamentach i prowadził do osiągania podobnych celów, na tyle jednak szczegółowe, by możliwe było ich wykorzystanie w różnych kontekstach i warunkach dydaktycznych (w danym miejscu, z danymi uczącymi się, w danym wymiarze godzin itp.).

Opracowania takich programów przeznaczonych dla wszystkich sześciu poziomów zaawansowania (od A1 do C2) podjął się zespół Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego. Każdy program ma podobną strukturę. Składają się na nią:

- opis programu (jego założenia, warunki realizacji itp.),
- cele kształcenia językowego (ogólne, szczegółowe i cywilizacyjno-kulturowe),

- treści nauczania (katalogi zagadnień gramatycznych i stylistycznych, wykaz funkcji i pojęć językowych, obszary tematyczne),
- sposoby realizacji programu, obejmujące techniki nauczania podsystemów języka oraz rozwijania sprawności językowych i kompetencji socjokulturowej,
- sposoby ewaluacji wyników kształcenia.

Całości towarzyszy wykaz materiałów dydaktycznych i bibliografia.

Proponowane rozwiązanie jest zgodne z europejskimi wymaganiami dydaktycznymi nauczania języków nowożytnych i przystaje do systemu certyfikacji znajomości polszczyzny. Nie jest ono także sprzeczne z podstawami programowymi kształcenia ogólnego MENIS⁷, opracowanymi dla języków obcych i etnicznych. Spełnia również założenia rozporządzenia dotyczącego budowy ogólnych programów nauczania⁸, umożliwiając standaryzację nauczania polszczyzny w szkołach w Polsce, gdzie rośnie liczba obcojęzycznych uczniów, oraz na kursach językowych dla cudzoziemców (za granicą programy te mogą być realizowane pod pewnymi warunkami i nie w całości).

Standardyzacja nauczania języka polskiego jako rodzimego

Metodyka nauczania polszczyzny jako języka ojczystego i obcego/drugiego miały, jak dotąd, niewiele wspólnego ze sobą. Na pewno nie bez znaczenia był tu fakt, że adresatami nauki języka polskiego jako obcego są cudzoziemcy (w różnym wieku), a ojczystego – Polacy (dzieci i młodzież). Inaczej były więc formułowane cele kształcenia, zarówno ogólne, jak i szczegółowe, a to z kolei pociągało za sobą konieczność stosowania odmiennych metod i technik dydaktycznych.

W ramach dążenia do ujednolicenia procesu dydaktycznego do nauczania języka polskie-

⁶ Zob. W. Martyniuk (1997).

⁷ Zawartych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 15 lutego 1999 r.

⁸ Przygotowywane programy nauczania języka polskiego jako obcego są więc zgodne z wytycznymi zawartymi w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 24 kwietnia 2002 r.

go jako rodzimego zostały wprowadzone standaryzowane formy pomiaru wyników kształcenia. Są to zewnętrzne testy kompetencyjne przeprowadzane na zakończenie poszczególnych etapów edukacji⁹, których zadaniem jest nie tyle sprawdzenie samej wiedzy zdających, ile określenie ich poziomu umiejętności językowych, takich jak czytanie i odbiór rozmaitych tekstów kultury oraz tworzenie określonych wypowiedzi pisemnych¹⁰. Standaryzacja objęła także egzamin maturalny. Nie polega on już tylko i wyłącznie na napisaniu pracy na jeden z wybranych tematów, ale na wykazaniu się umiejętnością rozumienia tekstu, jego wieloaspektowej analizy oraz pisania rozmaitych form w oparciu o dany materiał tekstowy¹¹.

Zbliżenie modelu nauczania języka polskiego jako ojczystego do modelu obowiązującego w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego (i języków obcych w ogóle) najwyraźniej przejawia się w typach zadań testowych, stosowanych na egzaminach certyfikacyjnych i w testach kompetencyjnych, oraz w doborze tekstów stanowiących ich podstawę, co ilustruje poniższy przykład:

● **Zadania z testów kompetencyjnych dla III klasy polskiego gimnazjum (język polski jako rodzimy) oraz z poziomu B2 certyfikowanego egzaminu biegłości (języka polskiego jako obcego).** Choć stopień trudności gramatyczno-leksykalnej tekstów jest zróżnicowany, zadania stawiane przed uczącymi się są takie same: tekst należy przeczytać ze zrozumieniem oraz wyszukać w nim stosowne informacje.

A. Zadanie z testów certyfikacyjnych – poziom B2

Czytanie

Proszę przeczytać tekst, a następnie zaznaczyć właściwą odpowiedź zgodnie z podanym przykładem.

Od kilku lat krakowski stolarz Waldemar Domański i kabareciarz Kazimierz Madej spieszą na krakowskim Rynku świętom państwowym na ratunek. Uczą śpiewać pieśni patriotyczne. Kiedy 10 listopada 2002 r. wyszli na rynek, Domański w stroju krakowiaka, a Madej w mundurze legionisty, trzymając transparent z napisem: „Protestujemy przeciwko smutnym świętom państwowym! – zebrała się wokół nich grupka krakowian. Musieli wyjaśniać, że Święto Niepodległości im nie przeszkadza. Tylko czemu musi być takie smutne? Polacy powinni się cieszyć z odzyskanej niepodległości. Romański i Madej zaprosili więc mieszkańców Krakowa na wspólne śpiewanie pieśni, które towarzyszyły Polakom w walce o niepodległość.

Domański kolekcjonował piosenki, szczególnie zapomniane przez stacje radiowe. Przekonywał urzędników ministerialnych, artystów estrady, prezesów rozgłośni radiowych i wiele innych osób, że „piosenka jest dobrem narodowym, ważną częścią naszej kultury, zaśpiewaną najnowszą historią Polski. I jako takiej przysługuje jej prawo do chronienia”. Zaproponował utworzenie Biblioteki Piosenek Polskich. Odpowiadano mu uśmiechami i zdziwieniem, że taki pomysł przyszedł do głowy akurat stolarzowi. Zawziął się. Postanowił udowodnić niedowiarkom, że nawet najstarsze polskie piosenki wciąż mają siłę zdolną poruszać ludzi, rozpalać w nich emocje. Przekonał Madeja, dyrektora kabaretu Loch Camelot, że razem powinni nauczyć Polaków śpiewać stare piosenki.

11 listopada 2002 r. lało jak z cebra. Organizatorzy lekcji śpiewania urządzili prowizoryczną scenę pod arkadami Sukiennic. Oświetlała ich tylko mała lampka halogenowa. W półmroku przypominali zjawy z minionych epok. Z pomocą Urzędu Marszałkowskiego udało się wydrukować 300 śpiewników. Madej zgodził się z Romańskim, że przyciągnięcie na lekcję 600 uczestników uznają za sukces. Ludzie przyszli. Ponad tysiąc osób. Po minucie Madej nie miał żadnego śpiewnika. Gdy pianista rozpoczął akompaniament i rozległy się pierwsze taktory pieśni „Na Wawel”, jedni drugich zapraszali pod parasole i do śpiewników. Nie było żadnego kłopotu z zapraszaniem ludzi na scenę, by odśpiewali kolejne zwrotki następnych pieśni. Tłum, mimo niemilosiernie lejącego deszczu, gęstniał, zewsząd przybywali nowi śpiewacy. Lekcja

⁹ Czyli po VI klasie szkoły podstawowej, po III klasie gimnazjum i po III klasie liceum.

¹⁰ Zob. http://www.cke.edu.pl/images/stories/Standardy/stan_gim_masowe.pdf http://www.cke.edu.pl/images/stories/Standardy/masowe_spr.pdf.

¹¹ Obecnie Departament Językowy Rady Europy, zachęcony sukcesem, jak odniósł „Europejski system opisu kształcenia językowego” (2003), przygotowuje, przy współpracy specjalistów z wielu krajów europejskich, „Europejski system opisu kształcenia dla języków szkolnej edukacji” (*Common European Framework of Reference for Languages of School Education*). Jego celem jest ujednolicenie modelu kształcenia w języku obowiązującym w szkolnej edukacji danego kraju, rozumianym zarówno jako przedmiot (np. polski uczony w polskich szkołach) oraz jako medium (polski jako język, w którym naucza się fizyki).

skończyła się po dwóch godzinach, ale prowadzący ją artyści nie mogli opuścić Rynku. Przyjmowali uściłki i ucałowania. Był śmiech i łzy.

Lekcje śpiewania – odbyło się ich już ponad dwadzieścia, z różnych okazji – weszły do kalendarza krakowskich imprez. Organizatorzy szacują, że wzięło w nich udział prawie 100 tys. osób, którym rozdano około 40 tys. śpiewników. Wieść o krakowskich lekcjach poszła w Polskę. Ludzie przyjeżdżają z Warszawy, Poznania, Wrocławia i innych miejscowości.

Dla wielu obserwatorów lekcje śpiewania wciąż pozostają zagadką. Tysiące ludzi z własnej woli gromadzących się na Rynku, stojących nieraz w deszczu, w zimie, po to, żeby przez dwie godziny śpiewać patriotyczne pieśni? Już od dawna o czymś takim nikt w Polsce nie słyszał.

Przykład:

0. Waldemar Romański i Kazimierz Madej
 - a) są mieszkańcami Krakowa.
 - b) są krakowskimi kabareciarzami.
 - c) są legionowymi strzelcami.
1. Ci dwaj krakowianie wpadli na pomysł
 - a) ratowania zabytków krakowskich.
 - b) nadania świętom państwowym uroczystej oprawy.
 - c) przypomnienia Polakom znanych i lubianych pieśni polskich.
2. Na krakowskim Rynku zaprotestowali przeciwko
 - a) istnieniu świąt państwowych.
 - b) sposobowi obchodzenia świąt państwowych w Polsce.
 - c) smutkowi wywoływanemu przez Święto Niepodległości.
3. Domański przekonywał
 - a) urzędników, artystów i pracowników radia, żeby kolekcjonowali stare, polskie pieśni.
 - b) że piosenki stanowią dobro wspólne i powinny być strzeżone.
 - c) że najnowsza historia Polski jest warta ochrony.
4. Jego propozycja utworzenia Biblioteki Polskiej Piosenki
 - a) dziwiła ze względu na profesję wykonywaną przez pomysłodawcę.
 - b) spotkała się z obojętnością.
 - c) wzbudziła sprzeciw.
5. W dniu pierwszej lekcji śpiewania
 - a) było dżdżysto.
 - b) padał ulewny deszcz.

- c) przestało padać jak na zawołanie.
6. Pomysłodawcy lekcji śpiewania
 - a) własnoręcznie przygotowali kilkaset śpiewników.
 - b) zaprosili na lekcję Urząd Marszałkowski ze śpiewnikami.
 - c) nie spodziewali się sukcesu, jakim cieszyła się impreza.
7. Wiele osób obecnych na lekcji śpiewania
 - a) wstydziło się wystąpić na scenie.
 - b) gratulowało organizatorom pomysłu.
 - c) wyrażało swoje rozczarowanie.
8. Informacja o organizowanych w Krakowie lekcjach
 - a) rozeszła się po całej Polsce, ale nie znalazła większego oddźwięku.
 - b) corocznie przyciąga do Krakowa miłośników pieśni z różnych zakątków kraju.
 - c) spowodowała, że i w innych miastach zaczęto organizować tego typu imprezy.
9. Obserwatorzy krakowskich lekcji
 - a) nie rozumieją fenomenu ich popularności.
 - b) są zachwyceni patriotyzmem Polaków.
 - c) nigdy wcześniej nie słyszeli o podobnych przedsięwzięciach.
10. Lekcje śpiewania
 - a) są organizowane w wielu polskich miastach.
 - b) uświetniają jedynie obchody Święta Niepodległości w Krakowie.
 - c) towarzyszą krakowskim obchodom różnych świąt i uroczystości.

B. Zadanie z egzaminu w trzeciej klasie gimnazjum z przedmiotów humanistycznych¹²

Czytanie

W zadaniach od 12 do 18 są podane cztery odpowiedzi: A, B, C, D. Wybierz tylko jedną odpowiedź.

Po niepowodzeniach związanych z przebudową Zamku Ujazdowskiego Stanisław August zainteresował się budynkiem dawnej łaźni Lubomirskich, stojącym pośrodku stawu w parku Ujazdowskim. Było to małe, efektowne dzieło architektoniczne autorstwa Tylmana z Gameren. Budowniczowie króla przebudowali je zgodnie z projektem Dominika Merliniego na reprezentacyjny pałac, z wykorzystaniem tylko części murów dawnego budynku. Po łaźni pozostała jedynie nazwa.

¹² Fragment testu pochodzi z tegorocznego (2008) testu kompetencyjnego dostępnego na stronach Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie – <http://www.oke.krakow.pl/inf/> (na tej stronie można także znaleźć przykłady testów kompetencyjnych po szóstej klasie szkoły podstawowej oraz egzaminów maturalnych).

Dawna sala kąpielowa przekształcona została w pokój na planie koła, zwany Rotundą. Tutaj, z woli króla, umieszczono posagi czterech monarchów polskich darzonych przezeń największą sympatią. Byli to: Stefan Batory i Zygmunt Stary, dłuta Andrzeja Le Bruna, Jan III Sobieski, rzeźbiony przez Franciszka Pincka i Kazimierz Wielki – dzieło Jakuba Monaldiego.

W parku znajdowały się także inne zabudowania, również odnawiane i rekonstruowane. Poza tym wzniesiono parę zupełnie nowych pawilonów według projektów Merliniego. Osobnym wielkim rozdziałem prac w parku Łazienkowskim była budowa teatrów. Pierwszy z nich powstał z przeróbki istniejącego pawilonu i nazwano go Małym Teatrem. W latach 1782-1788 grywano tutaj komedie i opery francuskie dla publiczności miasta Warszawy. Później powstał teatr w Pomarańczarni, przeznaczony głównie dla króla i jego gości. Gdy jednak w roku 1791 teatr publiczny na placu Krasieńskich poddano remontowi, król udostępnił swój teatr Wojciechowi Bogusławskiemu na przedstawienia dla stałych bywalców spośród ludności stolicy.

Obydwa te teatry nie mogły pomieścić większej liczby widzów, dla których pobudowano później dość przestronny amfiteatr, zwany teatrem Na Wyspie – jego scena mieściła się na wysepce stawu, a widownia na brzegu. Le Brun ozdobił całość posagami wyobrażającymi Tragedię i Komedję oraz posagami szesnastu najwybitniejszych dramaturgów świata, ośmiu starożytnych i ośmiu nowożytnych – wśród tych ostatnich znaleźli się Stanisław Trembecki i Julian Ursyn Niemcewicz.

Swoją kształt, piękno i styl park Łazienkowski zawdzięcza Janowi Chrystianowi Schuchowi, który w 1775 roku przybył do Polski po studiach w Dreźnie, gdzie ukończył architekturę, oraz w Holandii, Anglii i Francji, gdzie nauczył się planowania, zakładania i kształtowania ogrodów. Koncepcję urządzenia ogrodu realizował on wspólnie z królem, wiążąc elementy geometryczne z naturalnym krajobrazem.

Park Łazienkowski odgrywał szczególną rolę jako sceneria w działalności propagandowej dworu. Tu organizowano liczne imprezy mające oddziaływać na całą ludność Warszawy i okolic, na goszczącą tu często i licznie szlachtę prowincjonalną. Forma imprez nigdy nie była oderwana od głębokich treści, jak chociażby głośnie i opiewane przez poetów odsłonięcie w 1788 roku, w 105 rocznicę odsieczy wiedeńskiej, pomnika Jana III, dłuta Pincka.

Na podstawie: Marek Borucki (1984), *W kręgu króla Stanisława*, Warszawa.

Zadanie 12. (0-1)

W 1791 roku królewski teatr w Pomarańczarni stał się na pewien czas

- | | |
|---------------------|----------------------|
| A. sceną publiczną. | C. biblioteką króla. |
| B. salą kąpielową. | D. galerią rzeźb. |

Zadanie 13. (0-1)

W teatrze Na Wyspie umieszczono posagi

- | |
|--|
| A. Jakuba Monaldiego i Kazimierza Wielkiego. |
| B. Stanisława Trembeckiego i Juliana Ursyna Niemcewicza. |
| C. Wojciecha Bogusławskiego i Zygmunta Krasieńskiego. |
| D. Stefana Batorego i Franciszka Pincka. |

Zadanie 14. (0-1)

Warszawskie Łazienki zawdzięczają swe piękno mecenatowi

- | |
|---------------------------------------|
| A. Zygmunta Starego. |
| B. Stefana Batorego. |
| C. Jana III Sobieskiego. |
| D. Stanisława Augusta Poniatowskiego. |

Zadanie 15. (0-1)

Z tekstu II wynika, że znawcą ogrodnictwa był

- | | |
|--------------------------|----------------------|
| A. Andrzej Le Brun. | C. Dominik Merlini. |
| B. Jan Chrystian Schuch. | D. Tylman z Gameren. |

Zadanie 16. (0-1)

Odsłonięcie w 1788 roku pomnika Jana III Sobieskiego w parku Łazienkowskim miało na celu upamiętnienie

- | |
|--|
| A. dawnego triumfu oręża polskiego. |
| B. bliskich związków króla z Warszawą. |
| C. zakończenia rozbudowy Łazienek. |
| D. koronacji ostatniego króla polskiego. |

Zadanie 17. (0-1)

Przebudowa parku Łazienkowskiego, o której mowa w tekście II, zbiegła się w czasie

- | |
|--|
| A. z odrodzeniem kulturalnym na ziemiach polskich. |
| B. z zaniechaniem reform gospodarczych w Polsce. |
| C. z rozwojem terytorialnym państwa polskiego. |
| D. z umocnieniem się pozycji Polski w Europie. |

Zadanie 18. (0-1)

Cykliczne spotkania organizowane przez króla Stanisława Augusta w jego letniej rezydencji przeszły do historii pod nazwą

- | |
|--------------------------------|
| A. obiadów czwartkowych. |
| B. wieczorów literackich. |
| C. poranków w Pomarańczarni. |
| D. kolacji w pałacu Na Wodzie. |

Wymagania końcowe stawiane obecnie uczniom¹³ doprowadziły do przeformułowania

¹³ Nowe, znormalizowane formy wymagań programowych, czyli standardów edukacyjnych obowiązują od 1999 r.

celów kształcenia w dydaktyce języka polskiego jako ojczystego, polegającym na przesunięciu punktu ciężkości z kształcenia historyczno-literackiego (zwłaszcza w klasach gimnazjalnych i licealnych) na rozwijanie umiejętności posługiwania się językiem. Wprowadzenie kompetencyjnych testów biegłości zaowocowało także przygotowaniem nowych programów nauczania oraz podręczników.

■ Język polski jako drugi

● Najważniejsze aspekty nauczania języka polskiego jako drugiego

Dydaktyka języka polskiego jako drugiego w sposób naturalny opiera się z jednej strony na metodyce nauczania języka polskiego jako ojczystego, z drugiej zaś – na metodyce nauczania języka polskiego jako obcego (zob. Janowska, Lipińska, Seretny 2007). W związku ze zmianami wprowadzonymi w obu dziedzinach tworzących jej system odniesień, konieczne wydaje się nieco inne ukierunkowanie procesu dydaktycznego w szkołach polonijnych, a w rezultacie – modernizacja programów nauczania. Szczególnie istotne są dwa aspekty: nowoczesność i atrakcyjność. Uczniowie podświadomie porównują szkołę, w której się uczą w kraju osiedlenia, ze szkołą polonijną, a porównanie to zazwyczaj wypada niekorzystnie dla tej drugiej właśnie dlatego, że w ich oczach jest ona niedzisiejsza. Uważają wręcz, że tradycyjne polonijne formy nauczania języka polskiego są przestarzałe i nieatrakcyjne¹⁴. Nauczyciele muszą więc zadbać o to, aby:

„przesunąć akcent swojej argumentacji w stosunku do młodzieży. Nacisk na historyczne pojęcia emocjonalne można zmniejszyć, choć nigdy nie wolno o nich zapomnieć. (...) dla młodzieży dużo bardziej zrozumiałe są argumenty odzwierciedlające nowoczesność w dobrym tego słowa znaczeniu, a więc takie koncepcje, jak zasoby intelektualne, przedsiębiorczość, sprawność, dojrzałość demokratyczna, prawa człowieka. Młodzież chce patrzeć w przyszłość. Jest to wielki kapitał ludzki i wielka szansa do wykorzystania dla dobra środowisk polonijnych,

ale również dla Polski” (Miziniak, Pilat, Śmigiełski 2003:29-30).

Aby uczyć polskiego nowocześnie, a zajęcia uatrakcyjnić, należy odpowiednio przygotować kadrę nauczycielską. Większość uczących to poloniści. Z jednej strony jest to zjawisko pozytywne, z drugiej jednak może się negatywnie odbijać się na działalności dydaktycznej placówek polonijnych, gdyż nauczyciele ci często podświadomie starają się wytyczać takie same cele nauczania, jakie realizuje się w polskich szkołach, przekazywać te same treści, wykorzystywać te same techniki pracy, które dawniej stosowano w pracy z uczniami w Polsce. Potencjał językowy dzieci uczonych na obczyźnie jest jednak nieporównanie mniejszy od ich rówieśników w ojczyźnie, więc takie działania mogą wpływać na nie demotywująco. Drugą, zdecydowanie mniej liczną grupę, stanowią nauczyciele z wykształceniem neofilologicznym. Ich atutami jest dobre przygotowanie z metodyki nauczania języków obcych, dobra znajomość praktyczna co najmniej dwu języków oraz językowa kompetencja *native speaker* w zakresie znajomości języka polskiego¹⁵. Neofilologów – w przeciwieństwie do większości polonistów – nie trzeba przekonywać, że za granicą nie można uczyć polskiego, tak jak w Polsce, jak języka pierwszego.

Dydaktykę języka polskiego w szkołach poza Polską utrudnia także podział na grupy. W rodzimym szkolnictwie na poziomie podstawowym kryterium podziału na „klasy” jest wiek, gdyż umiejętności uczących się są zbliżone. W szkołach polonijnych również stosuje się kryterium wieku, chociaż poziom językowy uczniów bywa bardzo różnicowany. W rezultacie zdarza się, że w jednej klasie spotykają się ci, którzy niedawno wyjechali z Polski, i ci, którzy się urodzili na obczyźnie, a przecież ich znajomość języka nie jest porównywalna.

Wydaje się więc, że lepszy byłby podział zgodny z poziomem zaawansowania (przynajmniej na część zajęć), tak jak to ma miejsce w przypadku kursów językowych, co proponuje nowa podstawa programowa. Różnice wiekowe nie powin-

¹⁴ Zob. B. Szydłowska-Ceglowska (1991:24-25).

¹⁵ Zob. W. Miodunka (1999:36).

ny być zbyt duże, a więc należałoby łączyć uczniów z klas równoległych lub sąsiednich, zwłaszcza w gimnazjum i liceum, kiedy nauka ma charakter bardziej systemowy¹⁶. O przydziale uczących się do grup o zbliżonym poziomie powinien decydować specjalnie opracowany test plasujący¹⁷. Taka organizacja systemu nauczania, sygnalizowana w podstawie programowej Ministerstwa Edukacji, pozwoliłaby nauczycielom na bardziej efektywną pracę, a samym uczniom dałaby o wiele więcej korzyści i satysfakcji.

● Próby standaryzacji nauczania języka polskiego za granicą

Od 2000 roku Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego sprawuje patronat nad Szkołą Polską im. Jana III Sobieskiego w Chicago. Od początku najważniejszym elementem tej współpracy są regularne warsztaty metodyczne i informacyjne dla nauczycieli, najpierw tylko z tej szkoły, a potem (od 2003 r.) z całego środowiska chicagowskiego. Dzięki warsztatom nauczyciele mogą zapoznawać się z technikami nauczania języka polskiego jako obcego, odmiennymi od tych, stosowanych dotychczas w nauczaniu polszczyzny jako języka rodzimego, a także z nowoczesnymi materiałami dydaktycznymi, polskimi testami kompetencyjnymi i egzaminami biegłości.

Współpraca między Centrum a szkołą spowodowała wprowadzenie zmian w programie i w podejściu do nauczania, polegających na przeniesieniu punktu ciężkości z kształcenia historyczno-literackiego na językowe¹⁸ w powiązaniu z systemem certyfikacji¹⁹. Rozwijając umiejętności

uczniów, nauczyciele korzystają przede wszystkim z podręczników przeznaczonych dla obcokrajowców (m.in. „Kiedyś wrócisz tu...” E. Lipińskiej i E. Dąbskiej, „Z polskim na ty” E. Lipińskiej, „Kto czyta – nie błądzi”, A. Seretny). Świadczy to o zaakceptowaniu faktu, że na obczyźnie języka polskiego nie można uczyć jak języka pierwszego/ojczystego, ale tak jak uczy się języka drugiego, czasem obcego (zob. Lipińska 2001).

Nie dziwi więc, że od roku 2006 uczniowie kończący tę szkołę, a także inne, otwarte na nowe podejście, szkoły polonijne w Chicago z powodzeniem zdają Państwowy Egzamin Biegłości²⁰ (przeważająca większość na poziomie B2), otrzymując świadectwo potwierdzające znajomość języka uznawane w całej Unii Europejskiej, a także przez niektóre uniwersytety amerykańskie.

● Nowa podstawa programowa dla szkół polskich poza Polską

Próbę systemowej standaryzacji nauczania języka polskiego poza Polską podjęło Ministerstwo Edukacji Narodowej. Projekt podstawy programowej²¹, biorący pod uwagę specyficzne uwarunkowania nauczania na obczyźnie, powstał w wyniku współpracy naukowców oraz nauczycieli praktyków zarówno z kraju, jak i zza granicy. Wytycza się w nim nieco inne niż w Polsce cele kształcenia, podkreślając konieczność rozwijania przede wszystkim umiejętności językowych (podstawowych – A, bardziej zaawansowanych – B oraz zaawansowanych – C), a nie zdobywania wiedzy. Oparcie procesu dydaktycznego w szkołach polskich poza Polską na wspólnej podstawie programowej umożliwi także opracowanie testów badających kom-

¹⁶ W projekcie proponuje się podział na następujące grupy wiekowe: 5-9, 10-13 i od 14 lat.

¹⁷ Pilotażowy test plasujący został przeprowadzony w Szkole im. Jana III Sobieskiego w Chicago. Wykazał on, że w jednej klasie często uczą się dzieci o bardzo zróżnicowanym poziomie znajomości języka.

¹⁸ W praktyce oznacza to skupienie się na rozwijaniu wszystkich sprawności językowych – słuchania, mówienia, czytania i pisanie oraz podsystemów języka.

¹⁹ Pierwszej próbie połączenia obu aspektów kształcenia dokonał S. Wolsza, który opracował już w 2004 roku program dla klas licealnych w taki sposób, „by uczeń po jego zrealizowaniu mógł zdać egzamin z języka polskiego na poziomie średnim ogólnym (B2) przed Państwową Komisją Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Cały proces zmian związany z wejściem Polski do Unii Europejskiej i tu znalazł swoje odbicie, a za tym procesem szkolnictwo – również polonijne – musi nadążać” (Wolsza, 2004).

²⁰ Drugim ośrodkiem, gdzie zdawane są egzaminy biegłości z języka polskiego jako obcego w Stanach Zjednoczonych, jest Nowy Jork.

²¹ Zob. Projekt podstawy programowej dla uczniów polskich uczących się za granicą, <http://www.polska-szkola.pl/>. „Języki Obce w Szkole” 3/2009, s. 59-83.

petencje dzieci w języku polskim jako drugim. Trzeba jednak pamiętać, że:

„treści nauczania w szkole polonijnej nie mogą być ograniczone wyłącznie do zagadnień językowych. Ich niezbędnym uzupełnieniem są szeroko rozumiane teksty kultury (dzieła literackie bądź ich fragmenty). Celem nauki jest (...) przybliżenie uczniom polskiej spuścizny kulturowej, pokazanie im, „skąd pochodzą”, jakie są ich korzenie” (Janowska, Lipińska, Seretny 2006:277).

Po zatwierdzeniu nowej podstawy programowej nauczyciele będą mogli przystąpić do opracowywania we własnych środowiskach programów nauczania zgodnych ze współczesnymi wymaganiami oraz do przygotowywania pomocy dydaktycznych dostosowanych do potrzeb i możliwości językowych uczniów.

Podsumowanie

Wprowadzenie zewnętrznych testów biegłości wywiera znaczący wpływ na wszystkie aspekty procesu dydaktycznego od planowania począwszy, a na realizacji poszczególnych zajęć skończywszy. Staje się początkiem nowego, innego myślenia nauczycieli, które już daje wymierne efekty w postaci wspomnianych powyżej prób standaryzacji sposobu kształcenia rodzimych i nierodzimych użytkowników języka. Jest to zjawisko niezwykle pożądane, gdyż w szeroko rozumianej dydaktyce standardy edukacyjne są postrzegane jako ważny czynnik podnoszący poziom edukacji, a także, co nie mniej istotne, ułatwiający porównywanie, pomiar i optymalizację kształcenia. Dzięki temu

„oceny na dyplomach czy świadectwach uzyskiwanych przez uczniów, czyli informacje o ich wiedzy, umiejętnościach i kompetencjach, są obiektywne, a więc porównywalne i rzetelne (...), co pozwala na właściwą realizację zadań edukacyjnych” (Zbierski, za Niemierko 1999:184).

Bibliografia prac związanych z certyfikacją (wybór)

- Glosariusz terminów w zakresie testowania biegłości językowej (2004), tłum. M. Gaszyńska-Magiera, A. Seretny, Kraków: Universitas.
- Państwowe Egzamininy Certyfikatywne z Języka Polskiego jako Obcego. Przykładowe testy dla poziomu podstawowego (B1), średniego ogólnego (B2) i zaawansowanego (C2). Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, MENiS, <http://www.buwilm.edu.pl/certyfikacja/>
- Przewodnik dla autorów zadań testowych (2004), tłum. M. Gaszyńska-Magiera, A. Seretny, Kraków: Universitas.
- Seretny A., Lipińska E. (red.) (2005), *Przewodnik po egzaminach certyfikacyjnych*, Kraków: Universitas.
- Standardy wymagań egzaminacyjnych, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, MENiS, 2003.
- Tambor J., Rytel-Kuc D. (red.) (2006), *Polityka językowa a certyfikacja. Materiały z polsko-niemieckiej konferencji*, Lipsk, 6-8 grudnia 2005, Katowice-Leipzig: Wyd. Gnome.
- Zbiór zadań certyfikacyjnych dla poziomu B1, <http://www.buwilm.edu.pl/certyfikacja>
- Literatura**
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2004), Warszawa: CODN.
- Janowska I., Lipińska E., Seretny A. (2006), *Program autorski – wskazówki dla nauczycieli szkół polonijnych*, w: K. Gąsowska, M. Mazińska-Szumowska (red.), „Oświata polonijna na początku XXI wieku. Stan i perspektywy. Wybór materiałów z V Forum Oświaty Polonijnej”, Kraków, 22-24 czerwca 2006, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 271-287.
- Janowska I., Lipińska E., Seretny A. (2007), *Kształcenie językowe w szkołach poza Polską – nauczanie języka polskiego jako ojczystego czy obcego?*, „Przegląd Polonijny” 4, s. 59-68.
- Lipińska E. (2001), *Kiedy język polski nie jest językiem ojczystym*, „Języki Obce w Szkole” 6, s. 27-30.
- Lipińska E. (2003), *Z polskim na ty. Podręcznik do nauki języka polskiego dla stopnia progowego*, Kraków: Universitas.
- Lipińska E. (2006), *Polskość młodzieży polonijnej*, w: M. Naldowski, W. Rybczyński (red.), „Polonia i Polacy w Unii Europejskiej”, Pułtusk: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, s. 131-141.
- Lipińska E. (2008), *Kontrola stopnia opanowania sprawności pisania*, w: D. Rytel-Kuc, J. Tambor, P. Lang (red.), „Polityka językowa w Europie a certyfikacja języka polskiego i czeskiego”, Frankfurt am Main, s. 51-62.
- Lipińska E., Dąbbska G. (2003), *Kiedys wrócisz tu... Cz. I. Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych*, Kraków: Universitas.
- Lipińska E., Seretny A. (2003), *Współpraca między Instytutem Studiów Polonijnych i Etnicznych, Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie a Szkołą Polską im. Jana III Sobieskiego w Chicago*, „Przegląd Polonijny” 4, s. 109-116.
- Lipińska E., Seretny A. (2005), *Od z do a, czyli od certyfikacji do programów nauczania*, w: P. Gamcarek (red.), „Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europej-

- skiej", Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 31-41.
- Martyniuk W. (1997), *Egzaminy biegłości w języku polskim jako obcym*, w: B. Janowska, J. Porayski-Pomsta (red.), „Język polski w Kraju i za granicą”, Warszawa: Elipsa, s. 78-83.
- Martyniuk W. (2004), *Próbné testy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego*, w: A. Dąbrowska (red.), „Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”, Wrocław: Wydawnictwo WTN, s. 533-545.
- Miodunka W. (1999), *Stan badań nad Polonią i Polakami w świecie*, „Przegląd Polonijny” 1, s. 31-43.
- Miodunka W. (2006), *Wartość języka polskiego na międzynarodowym rynku edukacyjnym i rynku pracy. Uwagi po pierwszym roku certyfikacji*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), „Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego” Kraków: Universitas, s. 323-334.
- Miodunka W. (2006a), *Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego w latach 2004-2005. Oczekiwania i rezultaty*, „Języki Obce w Szkole” 6, s. 117-122.
- Miziniak H., Pilat T.A., Śmigieński R. (2003), *Polonia a Unia Europejska – nowa jakość współpracy*, w: K. Gąsowska, M. Mazińska (red.), „Polonia a Unia Europejska – nowa jakość współpracy”. Materiały z konferencji Kraków, 24-25 października 2003, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 15-31.
- Niemierko B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa: WSIP.
- Seretny A. (2007), *Kto czyta nie błędzi*, Kraków: Universitas.
- Seretny A. (2008), *Wpływ certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego na proces dydaktyczny. Ustalenie poziomu biegłości językowej uczących się*, w: D. Ryteł-Kuc, J. Tambor, P. Lang (red.), „Polityka językowa w Europie a certyfikacja języka polskiego i czeskiego”, Frankfurt am Main, s. 51 – 62.
- Seretny A., Lipińska E. (2003), *Język polski językiem Unii Europejskiej – certyfikacyjne testy znajomości języka polskiego jako obcego*, w: K. Gąsowska, M. Mazińska (red.), „Polonia a Unia Europejska – nowa jakość współpracy”. Materiały z konferencji Kraków, 24-25 października 2003, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 75-83.
- Seretny A., Lipińska E. (2006), *Szkoły etniczne w Stanach Zjednoczonych a kształcenie przyszłych elit*, w: J. Knopka (red.), *Funkcje i zadania elit w środowiskach polonijnych*, Toruń: Wyd. Adam Marszałek, s. 127-139.
- Seretny A., Lipińska E. (2008), *Współpraca, która owocuje. O chicagowskich warsztatach dla nauczycieli polonijnych*, „Wspólnota Polska” – pismo poświęcone Polsce i Polakom za granicą, 4, s. 6-8.
- Szydłowska-Cegłowa B. (1991), *Sytuacja języka polskiego na obczyźnie*, w: J. Kozłowski (red.), „Szkolnictwo parafialne w upowszechnianiu języka i kultury polskiej w środowiskach polonijnych”. Materiały z konferencji naukowej w Poznaniu 14-17 lipca 1988 roku, s. 17-30.
- Testy kompetencyjne dla szkół podstawowych i ponadpodstawowych* – http://www.oke.krakow.pl/inf/Wolsza_S. (2004) *Program nauczania języka polskiego dla II klasy liceum sobotniej szkoły polskiej w Chicago* (maszynopis).

(październik 2009)

Anna Grabowska¹
Warszawa



Powołanie niezależnego zespołu ekspertów ds. kształcenia językowego odpowiedzialnego na rozwój polityki wielojęzyczności w Europie i Polsce

Termin wielo- i różnojęzyczność obecny jest w dokumentach Unii Europejskiej od początków jej powstania. Wraz ze zwiększającą się liczbą państw członkowskich UE rosła potrzeba stworzenia spójnej polityki językowej zjednoczonej Europy. Różnorodność językowa stawiała się nieodłączoną częścią europejskiej tożsamości. I tak

w lutym 2002 r. Rada Unii Europejskiej uchwaliła *Rezolucję w sprawie wspierania różnorodności językowej i nauki języków obcych*, w której podkreślono, że znajomość języków jest jedną z podstawowych umiejętności, które powinni posiadać Europejczycy. Kilka tygodni później obradująca w Barcelonie Rada Europejska wezwała rządy

¹ Autorka jest koordynatorem programu *European Language Label* w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w Warszawie.

państw członkowskich do podjęcia działań służących lepszemu opanowywaniu umiejętności podstawowych, w szczególności przez nauczanie wszystkich dzieci od najmłodszych lat dwóch języków obcych. W 2006 r. sformułowania te zostały powtórzone i wzmocnione w kolejnym dokumencie Rady w sprawie europejskiego wskaźnika kompetencji językowych, w którym mówi się, że umiejętność posługiwania się językami obcymi nie tylko sprzyja wzajemnemu zrozumieniu między narodami, lecz jest także podstawowym warunkiem mobilności pracowników, co przyczynia się do wzrostu konkurencyjności gospodarki krajów Unii Europejskiej. Dalszy rozwój polityki językowej Unii Europejskiej to powołanie w 2007 r. Leonarda Orbana na stanowisko komisarza ds. wielojęzyczności, ogłoszenie przez Komisję Europejską w 2008 r. komunikatu pt. *Wielojęzyczność: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie* oraz uchwalenie przez Radę w listopadzie tego samego roku *Rezolucji w sprawie strategii europejskiej na rzecz wielojęzyczności*. Wszystkie te działania udowodniły, że popularyzacja nauki języków obcych stanowi priorytet dla wszystkich krajów UE.

Ale wielojęzyczność to nie tylko jeden z postulatów zawartych w dokumentach określających politykę Unii Europejskiej, lecz jej rzeczywistość. Mimo, iż w składzie obecnej Komisji Europejskiej promowaniem wielojęzyczności będzie się zajmować komisarz odpowiedzialny również za sprawy edukacji, kultury i młodzieży, zagadnienia kształcenia językowego nie straciły na znaczeniu, lecz stanowią podstawę wszelkich działań i reform podejmowanych w dziedzinie edukacji i szkolenia wszystkich grup wiekowych obywateli UE.

Również w Polsce, podobnie jak w innych państwach członkowskich, takie zagadnienia, jak: dążenie do tego, aby młodzież, oprócz języka ojczystego, posługiwała się co najmniej dwoma językami obcymi, promowanie kulturowej wartości różnorodności językowej na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia, rola nauczycieli uczących języków obcych i ich przygotowania oraz doskonalenia zawodowego, podnoszenie kompetencji językowych innych nauczycieli w celu promowania nauczania przedmiotów pozajęzykowych w językach obcych (zintegrowane kształ-

cenie przedmiotowo-językowe – CLIL), umożliwianie migrantom, zwłaszcza dzieciom i młodzieży, nauki języka państwa przyjmującego w celu ich lepszej integracji i zwiększenia ich szans na znalezienie pracy, doskonalenie uczenia się języków przez całe życie w ramach edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej, różnicowanie oferty językowej i zapewnienie wysokiej jakości nauczania języków w szkołach, zachęcanie do uczenia się języków przy wykorzystaniu cyfrowych technologii komunikacyjnych i metod uczenia się na odległość, zwiększenie znaczenia umiejętności językowych w rozwoju kariery pracowników, promowanie wykorzystywania do oceny własnych kompetencji językowych narzędzi, takich jak: „Europejski system opisu kształcenia językowego” Rady Europy oraz paszport językowy Europass są nie tylko przedmiotem teoretycznych dyskusji prowadzonych w ministerstwach, lecz stanowią element codziennego życia wielu polskich szkół, uczelni i środowisk lokalnych.

Mając na uwadze powyższą sytuację oraz coraz bardziej widoczną potrzebę opracowania spójnego podejścia do nauki języków obcych w naszym kraju 26 lutego 2010 r. w siedzibie Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w Warszawie odbyło się pierwsze spotkanie niezależnej grupy ekspertów ds. kształcenia językowego.

Zaproszenie do pracy w zespole przyjęli: prof. zw. dr hab. Hanna Komorowska – wykładowca Uniwersytetu Warszawskiego, przewodnicząca komitetu selekcyjnego konkursu European Language Label, prof. dr hab. W. Miodunka – dyrektor działającego przy Uniwersytecie Jagiellońskim Centrum Kultury i Języka Polskiego w Świecie, dr Grażyna Czetwertyńska – ekspert z Uniwersytetu Warszawskiego, członkini komitetu selekcyjnego ELL, Jolanta Urbanik – pełnomocnik Rektora Uniwersytetu Warszawskiego ds. realizacji procesu bolońskiego i organizacji nauczania języków obcych, Maria Gorzelak – redaktor naczelna „Języków Obcych w Szkole”, członkini komitetu selekcyjnego ELL, dr Magdalena Szpotowicz – koordynator programów językowych Instytutu Badań Edukacyjnych, Barbara Skaczkowska – naczelnik w Departamencie Współpracy Międzynarodowej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Maria Bołtrusz-

ko – główny specjalista w Departamencie Strategii Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, członkini komitetu selekcyjnego ELL, Anna Smoczyńska – kierownik polskiego biura Eurydice, Anna Kozdół – przedstawicielka Dyrekcji Generalnej ds. Tłumaczeń Komisji Europejskiej, Iwona Kuczkowska – przedstawicielka Goethe-Institut oraz EUNIC (Europejskie Stowarzyszenie Instytutów Kultury), Alicja Bartosiewicz i Joanna Giedroyc-Lutyk z Krajowej Szkoły Administracji Publicznej.

Spotkanie prowadziła Anna Atłas – dyrektor programu *Uczenie się przez całe życie*. W dyskusjach udział wzięli również przedstawiciele komponentów programu LLP ukierunkowanych na naukę języków obcych: European Language Label, Europass, Comenius i Erasmus.

W trakcie spotkania określono następujące cele prac zespołu:

- Analiza potencjału europejskich programów edukacyjnych w dziedzinie promowania idei wielo- i różnojęzyczności w Polsce oraz opracowanie zaleceń mających na celu lepsze wykorzystanie możliwości, jakie te programy stwarzają beneficjentom w doskonaleniu ich kompetencji językowych.
- Podsumowanie korzyści płynących z uczestnictwa polskich placówek edukacyjnych oraz pracowników oświaty w działaniach realizowanych w ramach programu *Uczenie się przez całe życie* (European Language Label, Leonardo da Vinci, Comenius, Grundtvig, Erasmus, Europass), mających na celu podnoszenie jakości nauki języków obcych.
- Wskazanie obszarów priorytetowych edukacji językowej w Polsce i określenie kierunków działań podejmowanych w ramach programów edukacyjnych Unii Europejskiej, wspierających rozwój nauki języków obcych na wszystkich poziomach edukacji i kształcenia.

■ Opracowanie nowej formuły konkursu European Language Label – *Europejski znak innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych*, która przyczyniłaby się do podniesienia jakości składanych projektów, zwiększyła wagę i zasięg tego przedsięwzięcia w Polsce oraz pomogła lepiej promować nowatorskie rozwiązania i metody kształcenia i doskonalenia językowego.

■ Zapewnienie wsparcia eksperckiego przy planowaniu i przebiegu Europejskiego Dnia Języków. W roku 2010 gospodarzem EDJ będzie Uniwersytet Warszawski, na terenie którego odbędą się: konferencja poświęcona roli języków obcych w integracji społecznej, lekcje pokazowe języków obcych zarówno tych częściej, jak i rzadziej nauczanych, języka polskiego jako obcego, języka migowego, jak również występy artystów różnych krajów europejskich.

■ Wypracowanie koncepcji uświetnienia obchodów 10-lecia programu European Language Label w Polsce w roku 2011.

■ Zapewnienie wsparcia eksperckiego przy organizacji działań promujących zagadnienia kształcenia i doskonalenia językowego w czasie przewodnictwa Polski w Radzie Unii Europejskiej od 1 lipca 2011 r.

Udział w pracach zespołu ekspertów ds. kształcenia językowego przedstawiciele środowiska akademickiego, Komisji Europejskiej, krajowych władz oświatowych oraz instytutów językowych zapewni nie tylko różnorodność punktów widzenia na wielojęzyczność i wysoką jakość wiedzy eksperckiej, ale przyczyni się również do promowania i wdrażania innowacyjnych metod i narzędzi nauczania języków z uwzględnieniem potrzeb i specyfiki różnych grup wiekowych, społecznych i zawodowych w Polsce.

(marzec 2010)

Przysłali nam książki

Renata Czaplikowska, Artur Dariusz Kubacki (2010), *Grundlagen der Fremdsprachen-didaktik. Unterrichtsbuch*, Kraków: Wydawnictwo Krakowskie

Ewa Skorupa, Ewa Lipińska (2009), *Polski bez tajemnic. Język polski dla studentów niemieckojęzycznych, część I*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Z doświadczeń nauczycieli

Andrzej Wierus¹
Wola Kopcowa



Obrazek jest dobry na wszystko

*A picture is worth a thousand words.
Every picture tells a story.*

Obrazek kolorowy lub czarno-biały (cue-card), naklejony na kartkę bloku rysunkowego dla przedłużenia żywotności, wprowadza trwale walor autentyczności i świeżości na lekcji języka obcego. Jeśli mamy sprostować postulatowi komunikatywności językowej, to ta pomoc dydaktyczna wpisuje się naturalnie, autentycznie i skutecznie. Bezdyskusyjnym wydaje się fakt, iż łatwość wykonania takiej pomocy jedynie zachęci nauczyciela do wykorzystania jej w klasie, a precyzyjne, tematyczne dopasowanie każdego obrazka do konkretnego celu lekcji nie powinno stanowić przeszkody dla zmotywowanego i kreatywnego nauczyciela.

W moim wielotematycznym banku cue-cards na przykład znajduje się fotografia zamysłonego nastolatka podróżującego w przedziale pociągu. Może ona zainspirować ucznia na poziomie podstawowym do prostego opisu wyglądu młodzieńca, choćby z wykorzystaniem nazw części garderoby, jego widocznych emocji lub spekulacji, dotyczących ewentualnego celu podróży.

Często obrazek może stanowić odskocznię od jego podstawowej zawartości i może skłonić do własnych, osobistych wynurzeń. Na przykład zwykła rozmowa na ulicy pary nastolatków na spacerze z psem ze starszą damą² może stanowić asumpt do dyskusji nad różnicami mię-

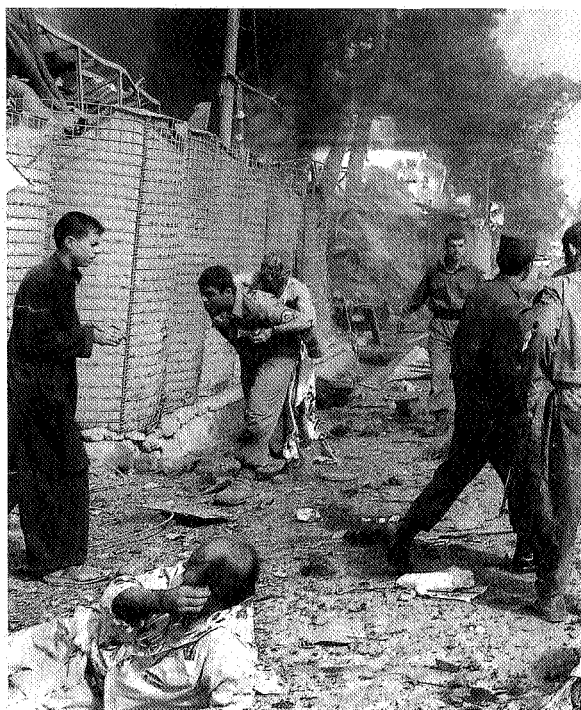


dzypokoleniowymi w węższym i szerszym tego słowa znaczeniu albo wymiany myśli, dotyczących różnic obyczajowych i stylu życia.

Zdjęcie, przedstawiające skutki zamachu terrorystycznego to smutna okazja do głębszej ana-

¹ Autor jest starszym wykładowcą w Studium Języków Obcych Politechniki Świętokrzyskiej.

² To i następne załączone zdjęcie wyjąłem z mojego zbioru. Kiedyś wyciąłem je z jakiegoś austriackiego czasopisma, nie potrafię niestety powiedzieć, z jakiego.



lizi i refleksji nad zagrożeniami współczesnego świata i motywacjami jego sprawców. Fotografia dwóch młodych podekscytowanych biznesmenów analizujących w biurze na ekranie komputera wyniki finansowe firmy może być punktem wyjścia do wynurzeń, dotyczących sensu i etosu pracy młodych ludzi w dzisiejszej rzeczywistości.

Paleta ćwiczeń jest nieograniczona – może to być ćwiczenie w parach, w który uczeń zadaje koledze pytania ogólne, próbując osiągnąć maksymalną ilość obiektywnych informacji przekazanych na obrazku. Może więc rozpocząć wywiad od najbardziej ogólnych pytań, np. *Is there a man in the picture?* Jeśli odpowiedź jest twierdząca, sekwencja pytań – do złudzenia przypominająca grę w 20 pytań – może być następująca: *Does he wear casual clothes? Is he indoors? Is he alone? Is he over twenty/thirty etc? Can he do anything special? Does he make use of any equipment? Is he happy?*

Przed przeprowadzeniem każdego ćwiczenia powinnością nauczyciela jest precyzyjny wybór obrazka i przypisanie go konkretnemu uczniowi. Stopień trudności winien odpowiadać jego kompetencji, a ideałem byłoby dopasowanie obrazka

do indywidualnych zainteresowań ucznia zadającego pytania. Dobrym obyczajem jest wpisać się czasem w oczekiwania młodzieży. Bardzo ważnym elementem przygotowania ucznia do „dopytania się” o zawartość obrazka jest przypomnienie podstawowych wiadomości, dotyczących poprawnego gramatycznie zadawania pytań w języku angielskim, np. szyku wyrazów, przyimków, użycia właściwych czasowników posiłkowych, modalnych.

Częstokroć przed rozpoczęciem ćwiczenia należy wprowadzić odpowiednie słownictwo, wypisując je na tablicy. Ułatwi to i przyspieszy przeprowadzenie samego ćwiczenia, tym samym motywując jego uczestników. Starajmy się unikać koturnowości, „książkowego” angielskiego, zachęcajmy uczniów do zadawania pytań i wyrażania myśli w sposób naturalny, kolokwialny, używając np. zwrotów *Tell me about the man, What makes you think so? Give me an idea on the ..., Let your imagination run riot!, Give me the evidence to justify your point, Take a deep breath and start over, Now we're getting somewhere.*

Zwrócenie uwagi na niuanse językowe, np. użycie *wear* raczej niż *have* przy opisie ubioru osoby, to ważny element nauki języka w grupach bardziej zaawansowanych. Diabeł tkwi w szczegółach i skoro każde ćwiczenie ma własną logikę, nauczyciel zawsze musi podjąć trud przewidywania ewentualnych trudności i pułapek czyhających na ucznia, a więc starannie przeprowadzić analizę każdego ćwiczenia przed jego wprowadzeniem.

Opisana pomoc dydaktyczna jest uniwersalna, jej możliwości tematyczne nieograniczone i może być wykorzystana na każdym poziomie nauczania. Ćwiczenie sprowadza ucznia na ziemię, zakotwiczając go w konkretnych realiach, błyskotliwie i oryginalnie motywuje w kierunku wymiany myśli, informacji, opinii, zachęca trwale do wzbogacania słownictwa i nie zawsze znanych struktur gramatycznych. Zachęcam nauczycieli do systematycznego gromadzenia obrazków, ciągłego powiększania zbioru i regularnego wykorzystywania tej cennej pomocy dydaktycznej.

(grudzień 2009)

Łukasz Czuryłło¹
Przedbórz



Wyszperane... wyszukane... Rolls-Royce

Od lat słyszymy, że powinniśmy „ubarwiać” nasze lekcje różnymi ciekawostkami, aby nie były nudne, schematyczne i sprowadzone tylko do gramatyki. Skąd je brać? Wiele tzw. *culture notes* jest podsuwanych w naszych książkach dla nauczycieli, ale co nam szkodzi poszukać samemu? A może uda się namówić do sięgnięcia po książkę chociaż jednego z naszych uczniów? Przecież nie wszystko jest w internecie i na dłuższą metę nic nie zastąpi kontaktu z drukowanym tekstem.

W cyklu „Wyszperane... wyszukane...” będę przedstawiał Państwu ciekawe wydawnictwa, które mogą przydać się nie tylko anglistom.

Rolls-Royce

Mike Fox, Steve Smith (1991), *Opowieści Silver Lady*, przekład Stanisław Wieliński, Poznań: Oficyna Wydawnicza „Black Horse”.

Tematyka

Są słowniki lub leksykony, które można czytać jak dobrą beletrystykę, wielokrotnie do nich wracać i to w dowolnym miejscu. *Opowieści Silver Lady* to zbiór ponad 500 ciekawostek związanych z marką Rolls-Royce. Jako że pojazd projektu Charlesa Rollsa i Henry Royce’a jest niezwykle ciekawym samochodem, czy wręcz symbolem pewnego sposobu życia i świata, w którym traktowany jest wręcz jak fetysz, książkę czyta się doskonale, będąc nawet laikiem w dziedzinie motoryzacji. Nie brakuje w niej oczywiście zdjęć legendarnych modeli Phantom i danych technicznych, a nawet przykładowego formularza do wypełnienia przy za-

kupie Rolls-Roycea. Przede wszystkim jednak każdy króciutki tekst jest osobną całością. Wiele lapidarnych historyjek jest związanych z życiem tak znanych ludzi, jak brytyjska rodzina królewska, muzycy The Beatles i Elvis Presley, a ponadto wiele anegdot jest pełnych klasycznego angielskiego humoru: „(...) Na siedzeniu pasażera w aucie Royce’a Claremont znalazł pewnego razu zapisek w swoim notesie: ‘Kiedy auto się zepsuje, nie zadawaj głupich pytań’”.

Autorzy zebrali też mnóstwo zwariowanych historii o namiętnych kolekcjonerach kosztownej limuzyny, jakimi byli m.in. hinduscy maharadżowie oraz radzieccy przywódcy – od Lenina począwszy.

Praktyczne zastosowanie

Warto wynotować sobie kilka ciekawostek z tej książki, gdy kiedyś trafi nam się na lekcji czytanka lub obrazek z motywem Rolls-Royce’a. Mogę też zagwarantować, że zainteresujecie nią uczniów już w szkole podstawowej. Gdy zorientowałem się, że w mojej bibliotece szkolnej są *Opowieści Silver Lady*, wspominałem o nich w klasie piątej. Dwóch chłopców natychmiast poszło sobie wypożyczyć książkę, chociaż bibliotekarki nie wiedziały, że ją mają, ani o czym jest, gdyż książka znalazła się wśród kilku *Harlequinów*.

Gdzie kupić

Szukajcie w antykwiariatach książkowych, również tych dworcowych i na wyprzedażach książek przy bibliotekach uczelnianych. Ja nabyłem swój egzemplarz... za 1 zł 20 gr.

(luty 2010)

¹ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych w Przedborzu.

Ilona Stępień¹
Rzeszów



Krzyżówka w nauczaniu języków obcych

Krzyżówki prezentujemy zwykle w początkowej lub końcowej fazie zajęć jako element wprowadzenia do tematu lub utrwalenia materiału (zazwyczaj leksykalnego). Możemy z nich korzystać także podczas lekcji o charakterze powtórzeniowym, poprzedzających sprawdziany pisemne. Wówczas pojawiające się w nich hasła obejmują określone rozdziały albo strony podręcznika. Istnieje jednak znacznie więcej sposobów wykorzystania krzyżówek w nauczaniu języka obcego, a sięganie do nich może przynieść więcej korzyści, niż to się na pierwszy rzut oka wydaje.

Korzyści płynące z rozwiązywania krzyżówek

„Słownik języka polskiego” pod red. M. Szymczaka termin *krzyżówka* definiuje następująco: „zagadka literowa polegająca na wpisywaniu odgadniętych wyrazów w rubryki krzyżujące się ze sobą” (Szymczak 1996:1004). W podręcznikach do języków obcych najczęściej pojawiają się klasyczne, proste krzyżówki, w których hasła wpisywane są poziomo, natomiast rozwiązaniem jest wyraz (wyrazy), odczytywany w jednym z pionowych rzędów bądź hasła są wpisywane pionowo i poziomo.

Krzyżówka jest rodzajem gry słownej. Rozwiązywana podczas lekcji – indywidualnie lub w grupach – wprowadza element rywalizacji między uczniami, którzy chcą jak najszybciej rozszyfrować zagadkę i odnaleźć ukryte hasło. Wśród argumentów za stosowaniem krzyżówek można wymienić możliwość ich wykorzystania w różnych grupach wiekowych, bez względu na poziom i stopień znajomości języka przez uczniów. Oczywiście, w zależności od powyższych czynników

krzyżówki będą przyjmować różne formy. Na przykład w przeznaczonych dla dzieci, które dopiero zaczynają swoją przygodę z językiem, często będą się pojawiać obrazki.

Najczęściej krzyżówki są wykorzystywane w nauczaniu słownictwa. Dzięki nim nauczyciel może w sposób inny niż zwykle wprowadzić słownictwo związane z daną tematyką lub sprawdzić stopień opanowania leksyki z danej lekcji albo działu. Ponadto definicje poszczególnych haseł mogą się odwoływać do relacji semantycznych między słowami, np. synonimii, hiponimii lub polisemii. Pozwala to na naukę wyrazów w szerszym kontekście i umożliwia swobodniejsze posługiwanie się językiem, szczególnie podczas budowania własnej wypowiedzi. Krzyżówka może wymagać od uczniów również znajomości idiomów, czasowników frazowych i najczęściej używanych kolokacji. Warto wykorzystać ją także w nauczaniu słowotwórstwa, gdzie konieczna jest wiedza dotycząca prefiksów i sufiksów, za pomocą których tworzone są np. rzeczowniki i przymiotniki o znaczeniu antonimicznym.

Krzyżówki mogą także służyć zwiększaniu świadomości kulturowej uczniów i ich wiedzy związanej ze sposobem życia w danym kraju, zwyczajami, znanymi osobami, dziełami literatury i sztuki i utworami muzycznymi². Ponadto ich wykorzystanie przydaje się także w nauczaniu gramatyki, na przykład utrwalaniu form czasownika albo stopniowaniu przymiotników.

Rozwiązanie krzyżówki wymaga poprawności zapisu, dlatego warto wykorzystywać ten rodzaj ćwiczeń, pracując z uczniami, którzy mają różne trudności w pisaniu lub gdy chcemy zwrócić uwagę na słowa często mylone.

Niektóre zaprezentowane dalej przykłady krzyżówek są potwierdzeniem tego, że dzięki ich wyko-

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum im. Jana Pawła II Siostr Prezentek w Rzeszowie.

² Przykłady tego rodzaju krzyżówek podaję w dalszej części artykułu.

rzystaniu możliwe jest łączenie różnych aspektów nauki języka obcego, np. jednocześnie wprowadzanie elementów gramatyki i słownictwa. Pozwala to uczniom na poznawanie i powtarzanie jakiegoś materiału, a przy okazji utrwalanie – czasem nawet nieświadome – wcześniej zdobytej wiedzy.

Sposoby pracy z krzyżówkami

Krzyżówki są w wielu podręcznikach do nauki języków obcych. Ponadto przydatnym źródłem jest internet i takie strony, jak na przykład:

- <http://iteslj.org/cw/>
- <http://www.learningplanet.com/act/puzzles.asp>
- <http://www.learn-english-today.com/wordgames.html>
- <http://www.learnenglish.de/crosswords/englishcrosswords.htm>
- <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learn-english/quizzes/crossword/>
- <http://www.esl-galaxy.com/crosswords.htm>

Odviszając strony tego typu, uczniowie mają szansę rozwiązywać krzyżówki samodzielnie w domu i sprawdzać swoją wiedzę, dotyczącą np. leksyki z określonego pola semantycznego (części ciała, produkty spożywcze, zakupy, prace domowe, problemy zdrowotne). Jednak gdy celem lekcji jest utrwalenie konkretnych zagadnień bądź słownictwa z określonych rozdziałów, najlepszym rozwiązaniem wydaje się przygotowanie ćwiczeń przez nauczyciela. Pomocne wtedy mogą być specjalne funkcje słowników (np. użyta w przygotowywaniu poniższych krzyżówek opcja *wyszukiwanie krzyżówek* w „Wielkim słowniku angielsko-polskim i polsko-angielskim PWN-Oxford”) lub programy komputerowe – kreatory krzyżówek, ale w opracowaniu dobrej krzyżówki ich zastosowanie nie jest konieczne. Ciekawym pomysłem jest także samodzielne przygotowywanie krzyżówek przez uczniów, na przykład jako zadanie domowe. Na kolejnej lekcji uczniowie wymieniają się swoimi krzyżówkami, wpisują poszczególne hasła i odczytują rozwiązanie. Nauczyciel może następnie zebrać uzupełnione ćwiczenia i sprawdzić, w jaki sposób autorzy krzyżówek tworzyli pytania, omówić ewentualne błędy, ale także wskazać i nagrodzić oceną najciekawsze pomysły.

Proces przygotowywania krzyżówek można na różne sposoby modyfikować, np. zaproponować uczniom budowanie zdań z lukami, które należy uzupełnić określonym słówkiem.

Na koniec ważna uwaga: każda krzyżówka powinna mieć rozwiązanie, hasło, które można odczytać po odpowiedzi na wszystkie (lub prawie wszystkie) pytania. Ukryty element pobudza ciekawość ucznia i stanowi czynnik motywujący. Warto podkreślić, że rozwiązanie krzyżówki może być ciekawym wyrażeniem albo idiomem lub jeszcze jednym, dodatkowym pytaniem, na które trzeba udzielić odpowiedzi.

Pytania w omawianej grze słownej mogą mieć różne formy. Na przykładzie języka angielskiego spójrzmy na kilka rodzajów krzyżówek.

Przykłady krzyżówek

Pierwszy przykład pokazuje, że krzyżówki pozwalają sprawdzić rozmaite obszary wiedzy uczniów: (1) umiejętność nazwania czynności lub stanu na podstawie definicji, (2) znajomość tzw. fałszywych przyjaciół tłumacza (*false friends*), (3) odgadywanie wyrazów różniących się znaczeniem, ale mających takie same formy językowe (*school* – szkoła; *stado ryb*, *ławica*), (4) znajomość elementów szeroko rozumianej kultury danego obszaru językowego, (5) używanie kolokacji, (6) znajomość antonimów, (7) wiedzę dotyczącą gramatyki – w podanym przypadku występowanie w języku stron: czynnej (*active*) i biernej (*passive voice*).

1. this verb means that you have different opinion than somebody else
2. 'in fact' but not 'currently'
3. in primary school and in your eye
4. there is a famous Opera House in this city
5. this adjective may refer to: the rain, a smoker or a heart
6. opposite of 'mean'
7. not 'passive' voice

1.	d	i	s	a	g	r	e	e
2.	a	c	t	u	a	l	l	y
3.		p	u	p	i	l		
4.	S	y	d	n	e	y		
5.		h	e	a	v	y		
6.	g	e	n	e	r	o	u	s
7.	a	c	t	i	v	e		

Kolejnym przykładem jest krzyżówka, której hasła są synonimami podanych wyrazów. Oprócz sprawdzenia znajomości wyrazów bliskoznacznych, utrwala ona także obce nazwy części mowy.

1. easy (adjective)
2. liberty (noun)
3. seldom (adverb)
4. ridiculous (adjective)
5. employ (verb)
6. middle (noun)
7. once more (adverb)

1.	s	i	m	p	l	e	
2.	f	r	e	e	d	o	m
3.		r	a	r	e	l	y
4.	f	u	n	n	y		
5.		h	i	r	e		
6.	c	e	n	t	r	e	
7.		a	g	a	i	n	

Następna krzyżówka dotyczy głównie zagadnień gramatycznych: (1) użycia poprawnej formy czasownika w danym czasie, (2) umiejętności stopniowania przymiotników, (3) stosowania *since i for* w czasie Present Perfect, (4) tworzenia pytań rozłącznych (*question tags*), (5) budowy zdań z użyciem okresów warunkowych, (6) znajomości form czasowników nieregularnych.

1. My brother television every day.
2. good – – the best
3. We've worked for this company 1998.
4. Let's go to the theatre, we?
5. If I you, I would call him.
6. rise – rose –

1.	w	a	t	c	h	e	s
2.		b	e	t	t	e	r
3.	s	i	n	c	e		
4.			s	h	a	l	l
5.		w	e	r	e		
6.	r	i	s	e	n		

Warto zachęcać uczniów do samodzielnego opracowywania tego rodzaju ćwiczeń, tworzenia zdań z lukami w różnych czasach i z użyciem poznanych konstrukcji gramatycznych.

Hasła w krzyżówce mogą odnosić się do najczęściej używanych wyrażen, idiomów, przysłów

i powiedzeń, a także słynnych cytatów, tytułów piosenek i filmów oraz nazw własnych. W pierwszym prezentowanym tutaj przykładzie wykorzystałam idiomy. Rozwiązaniem krzyżówki jest słowo, które pojawia się w jednym z angielskich porównań (*simile*) – *as cool as a cucumber*.

1. An apple a day keeps the away.
2. Don't beat the bush.
3. Slow down! Don't with death.
4. He fell off the stairs but fortunately he was safe and
5. Before the performance I had butterflies in my
6. Think about the rest of us. You are not the only on the beach.
7. If you can't fall asleep you should count
8. The bird catches the worm.

1.		d	o	c	t	o	r
2.	a	b	o	u	t		
3.		d	i	c	e		
4.		s	o	u	n	d	
5.	s	t	o	m	a	c	h
6.		p	e	b	b	l	e
7.	s	h	e	e	p		
8.		e	a	r	l	y	

Poniższa krzyżówka może być wykorzystana podczas lekcji związanej z muzyką. Uczniowie muszą uzupełnić tytuły popularnych utworów muzycznych. Dla ułatwienia podaję wykonawców piosenek. Rozwiązaniem jest nazwa jednej z najważniejszych nagród w muzyce rozrywkowej.

1. Sting 'Fields of
2. Nirvana 'Smells Like Teen
3. Led Zeppelin 'Stairway to
4. Bob Marley 'No No Cry'
5. Deep Purple '..... on the Water'
6. Katie Melua 'Nine Million

1.				G	o	l	d
2.	S	p	i	r	i	t	
3.		H	e	a	v	e	n
4.		W	o	m	a	n	
5.			S	m	o	k	e
6.	B	i	c	y	c	l	e

Uczniom, którzy rozwiązują tego typu krzyżówkę, można zwrócić uwagę na zapis angielskich tytułów, różniący się od zasad panujących w języku polskim. Wyrazy składowe (oprócz słów niepełnoznaczących, czyli spójników, przyimków itp.) piszemy z dużej litery³.

Następnie zadanie wymaga od uczniów znajomości kultury obcego kraju – w tym przypadku wiedzy o znanych ludziach, takich jak pisarze, politycy i artyści (muzycy, aktorzy itp.). Mają oni wpisać do krzyżówki nazwiska słynnych osób. Warto zwrócić uwagę na sposób formułowania definicji. W każdej z nich została użyta strona bierna. Dzięki takiemu połączeniu gramatyki i kultury uczniowie mogą utrwalać poznane wcześniej struktury językowe.

1. The book *Robinson Crusoe* was written by him.
2. She was called *Iron Lady*.
3. His first step on the Moon was seen on TV by millions of people.
4. In 2008 he was elected the 44th president of the USA.
5. This politician was awarded the Nobel Prize in literature in 1953.
6. His grave in Memphis is visited by his fans every year.

1.		D	e	f	o	e				
2.		T	h	a	t	c	h	e	r	
3.		A	r	m	s	t	r	o	n	g
4.				O	b	a	m	a		
5.		C	h	u	r	c	h	i	l	l
6.	P	r	e	s	l	e	y			

Podsumowanie

Powyższe przykłady ilustrują zaledwie kilka możliwości opracowania krzyżówki. Nauczyciel może pozwolić sobie na liczne modyfikacje, np. w ćwiczeniu mogą być podane pierwsze litery haseł, zwłaszcza gdy uczniowie muszą samodzielnie ustalać kolejność wpisywanych słówek albo odczytywać definicje wyrazów, podczas gdy zadaniem uczniów jest wpisywanie ich w odpowiednie miejsca.

Jak widać, można twórczo wykorzystywać krzyżówki, a tym samym nie tylko urozmaicać lekcje, ale także wzbogacać i utralać wiedzę uczniów.

Bibliografia

Szymczak M. (red.) (1996), *Słownik języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

(październik 2009)

³ Zob. <http://poradnia.pwn.pl/lista.php?id=10183>

Małgorzata Oberg¹
Wrocław



Inteligencje wielorakie w nauce języka obcego

Rozpoczynając nowy rok szkolny zawsze jestem pełna energii i nowych pomysłów. Prawie zawsze wiem, jak przyciągnąć uwagę uczniów i zmotywować ich do nauki języka. Mój entuzjazm co prawda jest trwały, ale niestety pozwala mi zauważyć uczniów ziewających już na pierwszej lekcji i zwiększającą się liczbę osób niechętnych

do posługiwania się językiem angielskim w miarę upływu kolejnych lekcji. Zawsze istnieje grupa uczniów, których poziom zainteresowania lekcją i językiem jest wysoki, ale ja koncentruję się na tych, którym brak jest tego zainteresowania. Często zadaję sobie pytania, czy jestem zbyt ambitną nauczycielką, która chciałaby, żeby wszyscy uczniowie

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących w Wołowie.

wie wykazywali zainteresowanie przedmiotem, a może zbyt młodą, która nie posiadała jeszcze umiejętności niezwracania uwagi na tych najbardziej znużonych. Jeszcze nie znajduję na nie odpowiedzi, ale wiem, że przywracanie znużonych uczniów do szkolnego życia jest bardzo czasochłonnym i długim przedsięwzięciem.

Zwykle na początku prowadzonych przeze mnie lekcji jestem jedyną osobą w klasie, która czerpie satysfakcję z wykonywania danej zabawy lub gry językowej, ponieważ uczniowie właściwie nie widzą jej sensu i celu. Zdarza się, że nie widzą sensu robienia czegokolwiek. Budzą się po kilku tygodniach, gdy zaczynają zauważać, że można się uczyć angielskiego w zabawie. Podczas kursu o typach inteligencji w nauczaniu języka angielskiego² wzbogaciłam swoją wiedzę o dodatkowe ćwiczenia aktywizujące te inteligencje. Pewnego dnia zaprezentowałam swoim uczniom grę związaną z alfabetem. Ich zadaniem było utworzenie wyrazu, kształtując swoje ciała w litery³. Druga grupa musiała ten wyraz odgadnąć. Większości uczniów ćwiczenie ogromnie podobało się, jednak jedna grupa spędziła ponad 20 minut, żeby zademonstrować słowo *dance* (tańczyć) i nadal nie była gotowa. W końcu uczniowie stanęli na środku klasy i bezradnie patrzyli na mnie. Pomyślałam sobie wtedy, że te wszystkie ćwiczenia i techniki, które poznaję na kursach dla nauczycieli, są zabawne tylko dla prezentujących je wykładowców i bawiących się nimi nauczycieli, bo uczniów często przerażają.

To, co zazwyczaj robię, gdy moi uczniowie reagują w sposób opisany powyżej, to wyjaśnianie im, że nie powinni bać się języka, że powinni mówić tak, jak czują, że rolą nauczyciela nie jest nieustanne poprawianie wymowy, gdyż poprawność gramatyczna nie zawsze jest najważniejsza, że posiadanie ubogiego słownictwa wcale nie znaczy, że nie można przekazać jakiejś informacji. Sugeruję im, że ludzie popełniają błędy i gdyby wszyscy wszystko wiedzieli, nie przychodziliby do szkoły.

Nastolatkom mają wiele zahamowań, nawet

jeśli podoba się im dane ćwiczenie. Jak sprawić, żeby byli bardziej kreatywni i spontaniczni? Czy w ogóle można to zrobić? Czy powinnam martwić się tymi, którzy mają strach w oczach lub stwarzają dystans tylko dlatego, że wymagam od nich bycia samym sobą?

Zdaję sobie sprawę, że istnieje wiele czynników, które obniżają ich współczynnik koncentracji. Jak mogę sprawić, żeby uczniowie zapomnieli o wszystkim i skupili się tylko na lekcji? A może nie przejmować się brakiem motywacji u tych najmniej aktywnych i skoncentrować się na tych najbardziej śmiałych i twórczych? Przecież to cudowne uczucie dla nauczyciela, gdy uczniowie reagują zaskoczeniem na dźwięk dzwonka. A może powodów, dla których uczniowie nie potrafią myśleć odkrywco, należy upatrywać w naszym systemie edukacyjnym? Czyż nasi uczniowie nie są nauczani „zakuwać” i uczyć się wszystkiego na pamięć? Czyż nauczycielom nie zdarza się wytykać błędy jednego ucznia przed całą klasą?

Mój 5-letni syn pewnie będzie dobrym matematykiem. Dodaje, odejmuje, zaczyna mnożyć, a przede wszystkim liczy to, co można policzyć. Nie potrafi dzielić, do czego nie mam zamiaru go nawet zachęcać, mimo pełnego szacunku dla założeń J. Piageta o umiejętnościach dzieci w różnych grupach wiekowych. Pewnego dnia jego nauczycielka stwierdziła, że nie umie on wycinać i kolorować (powiedział, że to „dziewczyńskie”). Najgorsze dla niej było to, że każde inne dziecko potrafi to robić, tylko nie on. Ale które inne dziecko potrafi zapamiętać numery telefonów członków swojej rodziny i cytować je bez zastanowienia?

Moje rozważania najlepiej ilustruje opowiadanie, które usłyszałam podczas kursu w Pilgrims od Bonnie Tsai⁴:

Mały chłopiec poszedł pierwszy dzień do szkoły.
Pierwszego dnia wzięt ze sobą kredki i zaczął
rysować.
Używał rozmaitych kolorów na całej kartce
Według własnych wizji.

A nauczycielka powiedziała: „Co robisz
młody człowieku?”

² Jeden z wielu kursów prowadzonych dla nauczycieli w Pilgrims, University of Kent, Canterbury, Anglia.

³ Pomysł gry zaczerpnięty z warsztatów *Alphabet games* prowadzonych przez Hanną Kryszewską w Pilgrims.

⁴ Amerykańska trenerka i nauczycielka.

„Maluję kwiaty”, odpowiedział.

A ona na to: „To nie czas na sztukę, młody człowieku,

Poza tym i tak kwiaty są koloru zielonego i czerwonego.

Na wszystko jest czas, młodzińcze.

A rzeczy powinny być robione według pewnych zasad.

Nie jesteś tu sam.

Musisz pamiętać o innych.

I pamiętaj,

Zielone liście są zielone

I nie ma potrzeby na postrzeganie kwiatów

W inny sposób, niż

Były one zawsze postrzegane”.

Ale chłopiec odpowiedział:

„Jest tyle kolorów w tęczy,

Tyle kolorów w porannym słońcu,

Tyle kolorów w kwiatach

I pamiętam też o innych”.

„Cóż”, stwierdziła nauczycielka,

„Jesteś niegrzeczny.

Rzeczy należy wykonywać w sposób, w jaki powinny być wykonane,

A ty masz namalować kwiaty tak, jak wyglądają”.

I dodała: „Kwiaty są koloru czerwonego, młody człowieku,

Zielone liście są zielone

I nie ma potrzeby na postrzeganie kwiatów

W inny sposób, niż

Były one zawsze postrzegane”.

Ale chłopiec odpowiedział:

„Jest tyle kolorów w tęczy,

Tyle kolorów w porannym słońcu,

Tyle kolorów w kwiatach

I pamiętam też o innych”.

Chłopiec poszedł do kąta.

„To dla twojego dobra

I nie wyjdiesz stamtąd, dopóki nie zrozumiesz

Zasad rządzących tym światem”.

W końcu chłopczyk poczuł się osamotniony,

Prerażone myśli przychodziły mu do głowy.

Podszedł do nauczycielki

I oto, co powiedział:

„Kwiaty są koloru czerwonego,

Zielone liście są zielone,

I nie ma potrzeby, żebyśmy postrzegał kwiaty

W inny sposób, niż

Były one zawsze postrzegane”.

Mały chłopiec poszedł do innej szkoły.

I oto co go tam spotkało.

Nauczyciel się do niego uśmiechał

I powiedział: „Malowanie to zabawa

A kwiaty mają tyle kolorów,

Odkryjmy je wszystkie!”.

A mały chłopiec namalował rząd kwiatów

W czerwieni i zieleni.

Gdy nauczyciel zapytał się go: „Dlaczego?”,

Chłopiec odpowiedział:

„Kwiaty są koloru czerwonego,

Zielone liście są zielone,

I nie ma potrzeby, żebyśmy postrzegał kwiaty

W inny sposób, niż

Były one zawsze postrzegane”.

Nieodzownym elementem w przygotowywaniu się do lekcji jest wiedza na temat inteligencji wielorakich. Dziś już chyba wszyscy wiemy, że każdy z nas je posiada rozwinięte w różnym stopniu. Kluczem do sukcesu w nauczaniu języka jest wkomponowanie ich w nasze lekcje. Ucząc języka, możemy odwołać się nie tylko do inteligencji językowej, ale również do matematyczno-logicznej albo wizualno-przestrzennej. Aktywowanie wszystkich możliwości kognitywnych naszego umysłu gwarantuje lepsze przyswajanie i zapamiętanie nowego materiału. Przecież uczeń postrzega język w swój niepowtarzalny sposób, angażując w to inne inteligencje niż jego rówieśnik. Dlatego istotne jest, aby zwracać uwagę na nie wszystkie, a nie tylko na te, które są bardziej rozwinięte u samego nauczyciela.

Poniżej przedstawiam zwięzły opis każdej z inteligencji oraz przykładowe ćwiczenia, które można nimi powiązać.

■ Inteligencja wizualno-przestrzenna:

- wizualne porządkowanie wiedzy,
- bujna wyobraźnia,
- myślenie w trójwymiarze,
- czerpanie radości z tworzenia czegoś, rozwiązywania krzyżówek, doszukiwania się różnic w obrazkach itp.

Ćwiczenie – Przedstaw uczniom czasownik frazeologiczny z *make*. Pozwól im namalować na

kartce słonia. Ich zadaniem jest umieścić te czasowniki na słoniu w miejscach, które mogą się uczniom z czymś kojarzyć. Poproś o zapamiętanie rozmieszczenia słów na słoniu i wyobrażenia ich sobie w myślach, gdy mają zamknięte oczy. Każdy uczeń opowiada potem o swoim słoniu, szczegółowo opisując miejsca, w których wstawił te czasowniki oraz podaje powód, dlaczego właśnie je tam wstawił.

● Inteligencja interpersonalna:

- empatia wobec innych,
- rozumienie innych ludzi, również tych o innej kulturze i pochodzeniu,
- szacunek wobec czyjejś indywidualności, odpowiedzialne zachowanie podczas wykonywania zadań w grupie,
- umiejętność szukania kompromisów,
- łatwość w okazywaniu uczuć.

Ćwiczenie – Pokaż uczniom kopię obrazu Vincenta van Gogha *Stare buty*. Zachęć ich do zastanowienia



się, do kogo mogły te buty należeć, kim była ta osoba, jaki miała charakter, jakie plany, ambicje, cele w życiu. Podziel uczniów na grupy i poproś o zgodne ułożenie pytań, które można byłoby zadać tym butom, np. *Czy lubicie siebie nawzajem? Czy lubiliście swojego właściciela?* Jedna osoba z grupy wciela się w rolę butów z obrazu, a pozostałe osoby zadają pytania wcześniej ułożone przez całą grupę.

● Inteligencja językowa:

- otwartość i łatwość w podejmowaniu różnych form pisemnych oraz ustnych,

- wrażliwość na język mówiony oraz formy pisemne,
- używanie języka jako narzędzia, manipulowanie nim w celu osiągnięcia postawionego celu,
- łatwość w przyswajaniu języków obcych.

Ćwiczenie – Przygotuj różne rodzaje liści. Pozwól połowie uczniów wybrać po jednym. „Liście” powinny znaleźć sobie „drzewo” w osobie uczniów, którzy tych liści nie dostali. Smutnym głosem zapowiadasz, że niedługo będzie jesień i liście opadną z drzew. Poproś „liścia” i „drzewo” do napisania pożegnalnego listu do siebie. Uczniowie wymieniają się listami i wzajemnie sobie odpisują.

● Inteligencja ruchowa:

- rozwiązywanie problemów językowych za pomocą części ciała lub całego ciała,
- dobry refleks,
- kontrola nad przedmiotami,
- poczucie czasu.

Ćwiczenie – *running dictation* jest dość popularnym ćwiczeniem. Pogrupuj uczniów w trzysobowe zespoły i pozwól im zdecydować, kto siedzi na miejscu i zapisuje usłyszane informacje. Dwójka uczniów na zmianę biega (sami opracowują technikę) do tekstu powieszonego na ścianie jak najdalej od piszącego ucznia, czyta go, stara się zapamiętać i powtarza uczniowi, który go zapisuje. Musi on zapisać wszystkie linijki tekstu, tak aby nie odbiegał on od oryginału. Jako tekstu można użyć wiersza lub czytanek z podręcznika. Jeśli tekst jest zbyt długi, można go podzielić na części i rozdzielić na wszystkie „trójki”.

● Inteligencja przyrodnicza:



- wrażliwość na otaczający nas świat zwierząt oraz roślin,
- łatwość w klasyfikowaniu, porównywaniu oraz analizowaniu.

Ćwiczenie – Wybrałam dwa obrazy V. van Gogha, a mianowicie: *Czaszka z papierosem* oraz *Kobieta z rozwianymi włosami*.



Zadaniem uczniów jest porównać te dwa obrazy, dopasowując do każdego różne słowa, przygotowane dla nich wcześniej na karteczkach. Mogą to być: *miłość, zniecierpliwienie, adorować, ulga, zdrowie, niepokój, nieszczęście, cierpienie, ból, choroba, strata*. Uczniowie często dyskutują nad tym, gdzie dopasować dane słowo i każdy z nich ma inne skojarzenia. Używając tych obrazów można również przeciwzyć z uczniami zagadnienia gramatyczne, takie jak czasy przeszłe albo modalność w przeszłości. Na karteczkach nauczyciel wypisuje początki zdań, np. *Ta kobieta mogła być....., Tęskniła ona za....., Miała dość.....*, a zadaniem uczniów jest ich dokończenie.

Ćwiczenie to może na początku wydać się niestosowne dla uczniów, jednak zawiązujące się między nimi dyskusje rozwiewają wątpliwości co do zasadności jego użycia.

● Inteligencja matematyczno-logiczna:

- abstrakcyjne myślenie,
- dokładność i zorganizowanie,
- rozwiązywanie zagadek logicznych lub problemów matematycznych.

Ćwiczenie – Uczniowie mają rozwiązać następujące zadanie: Ania ma w pudełku 9 kredek. Co najmniej jedna z nich jest niebieska. Wśród każ-

dych 4 kredek przynajmniej dwie są tego samego koloru, a wśród każdych 5 kredek najwyżej trzy są w tym samym kolorze. Ile niebieskich kredek jest w pudełku?⁵

● Inteligencja muzyczna:

- wrażliwość na dźwięk, tembr głosu, wysokość dźwięków i tonów,
- wrażliwości na treści przekazywane przez muzykę,
- zdolność tworzenia rytmów wypowiedzianych zdań,
- nucenie.

Ćwiczenie – Przedstaw uczniom zdjęcie Edwarda Elgara. Nie mów im, że był on kompozytorem.



Zadaj im następujące pytania: *Kim był mężczyzna na zdjęciu?, Jaki był?, Czy był żonaty?, Jaki był jego zawód?, Jakich miał przyjaciół?* Poowiedz im, że E. Elgar skomponował krótkie utwory muzyczne opisujące swoich przyjaciół⁶. Uczniowie słuchają utworów

i zastanawiają się, jakie cechy charakteru mogły posiadać „opisywane” osoby. W ten sposób możemy ćwiczyć nie tylko przymiotniki określające cechy charakteru, ale również zagadnienia gramatyczne, np. przypuszczenia w czasie przeszłym albo czasy przeszłe.

Muzyka pozwala uczniom wyobrazić sobie osoby, których wcześniej nie znali lub nie widzieli.

● Inteligencja intrapersonalna:

- wiedza na temat samego siebie,
- świadomość swoich uczuć oraz swojej roli życiowej,

⁵ <http://joasiczka.webpark.pl/rozw.htm>. Odpowiedź: W pudełku są trzy niebieskie kredki.

⁶ *Enigma Variations*: Troyte (Arthur Troyte, architekt i długoletni przyjaciel Elgara), W.N. (Winfried Norbury, przyjaciółka i wielbicielka muzyki), Nimrod (August Jaeger, wydawca, krytyk i bardzo bliski przyjaciel).

■ rozwinięta wewnętrzna motywacja oraz intuicja,

Ćwiczenia – Poproś uczniów, żeby zamknęli oczy i nie odzywali się przez jedną minutę. Zapytaj później, jak się przy tym czuli. Zobaczysz wtedy, ile osób ma kontrolę nad własnymi emocjami. Silna inteligencja intrapersonalna jest na pewno kluczem do sukcesu w nauce języka, gdzie potrzebna jest silna motywacja.

Przedstaw uczniom obrazki różnych mostów, podaj ich nazwy lub poczekaj na ich odpowiedź. Poproś uczniów o namalowanie mostu, który byłby metaforą drogi dotarcia do nich, który mówiłby, jak można dotrzeć do danej osoby. Uczniowie chodzą po klasie ze swoimi „mostami” i prezentują je innym uczniom.

Wiem, że istnieje wiele czynników, które nie pozwalają uczniom na rozwinięcie własnych skrzydeł, od psychologicznych, rozwojowych, społecznych po wynikających z sytuacji domowej. Jednak jednym z zadań nauczycieli języków obcych jest uaktywnienie uczniowskiej inwencji. Język służy komunikacji, a komunikacja to także umiejętność nawiązywania kontaktów, zaciekawienie innymi i zaciekawienie innych samym sobą. Musimy więc umieć poradzić sobie z uczniem, który co prawda zgłasza się na ochotnika, jednak najpierw pyta: „Ale czy będę musiał myśleć?” i z takim, który używa rozmaitych kolorów według własnych wizji, i z takim, który przez większość lekcji milczy. Na pewno ułatwi nam to wiedza na temat inteligencji wielorakich.

(wrzesień 2009)

Małgorzata Tomczyk-Jadach¹
Bukowice



Dziecko z mutyzmem wybiórczym na lekcjach języka obcego²

„Trzeba być bardzo cierpliwym. Na początku siądziesz w pewnej odległości ode mnie, ot tak, na trawie. Będę spoglądać na ciebie kątem oka, a ty nic nie powiesz. Mowa jest źródłem nieporozumień. Lecz każdego dnia będziesz mógł siadać trochę bliżej...”

Anotonine de Saint-Exupery, „Mały Książę”

Mutyzm wybiórczy jest zaburzeniem występującym u dzieci, charakteryzującym się tym, że dziecko, które potrafi dobrze mówić, w niektórych sytuacjach społecznych, w których oczekuje się od niego mówienia (np. w szkole) – nie mówi. W innych sytuacjach (przeważnie są to sytuacje lepiej znane dziecku) mówi normalnie.

Nauczyciele języków obcych uczący dziecko z mutyzmem wybiórczym borykają się

z problemem, jak sprawdzić i ocenić umiejętności komunikacyjne u ucznia, który nie odzywa się. Prace pisemne sprawdzają bowiem tylko niektóre obszary wiedzy i umiejętności. Poza tym pozostaje jeszcze problem takiego oceniania dziecka, żeby nie wzbudzać sensacji wśród innych uczniów i nie generować dodatkowych sytuacji lękowych. W ciągu kilku lat pracy z dzieckiem z mutyzmem wybiórczym przekonałam się, że potrzeba wiele taktu i pomysłowości, żeby nie

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół w Szkole Podstawowej i Gimnazjum im. Piastów Śląskich w Bukowicach.

² Artykuł powstał jako praca zaliczeniowa kursu Instytutu Kształcenia Nauczycieli „Progres” *Zaburzenia funkcjonowania społecznego i emocjonalnego u dzieci i młodzieży – objawy, przyczyny, formy pomocy* i jest udostępniany uczestnikom kursu na platformie www.szkolenia.dla.nauczycieli.net.

po głębiać jego problemów, a raczej powoli pomagać mu znaleźć sposób, by coraz odważniej wyrażać siebie.

Od kilku lat obserwuję przypadek chłopca, który od początku pobytu w szkole wykazywał się zachowaniami charakterystycznymi dla mutyzmu wybiórczego, co później również potwierdziły badania w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Obserwuję też, jak na zachowania dziecka wpływają reakcje kolegów i koleżanek z klasy i moje działania.

Chłopiec jest obecnie w piątej klasie szkoły podstawowej. Nie odzywa się do nauczycieli, choć rozmawia z rówieśnikami i rodzicami (ale z dalszymi członkami rodziny już nie). Od początku przejawiał silne tendencje do unikania jakiegokolwiek, nawet wzrokowego kontaktu z dorosłymi. Szeptem przekazywał treści swojemu najlepszemu koledze, który był pośrednikiem między nim a resztą świata szkolnego. Stopniowo zaczął rozmawiać ze swoimi rówieśnikami, jednak nigdy wtedy, gdy w pobliżu znajdował się ktoś dorosły. Stosunkowo niedawno zaczął odpowiadać monosylabami w rozmowach z pedagogiem szkolnym i logopedą, jednak tylko, gdy te rozmowy odbywają się w gabinecie, bez osób trzecich.

Moja intuicja, rozmowa z wychowawcą i pedagogiem szkolnym oraz literatura³ podpowiedziały mi, że przyczyną tego zaburzenia mogą być traumatyczne przeżycia z wczesnego dzieciństwa, lęk – głównie przed porażką, brak wiary we własne możliwości i nieśmiałość. Poniżej przedstawiam kilka spostrzeżeń i pomysłów, które zrodziły się podczas mojej kilkuletniej pracy z dzieckiem z mutyzmem wybiórczym. Oczywiście nie są to jedynie słuszne pomysły, nie są też stuprocentowo skuteczne, ponieważ każde dziecko może reagować inaczej i potrzebować innych bodźców. Jednak być może przedstawione niżej refleksje będą inspiracją dla nauczycieli do własnych poszukiwań i przemyśleń.

● Atmosfera na lekcji

Stworzenie uczniom nieśmiałym i lęklivym atmosfery bezpieczeństwa na lekcji wymaga od

nauczyciela szczególnej delikatności i wrażliwości. Z pozoru sprzeczna strategia „*dyscyplinuj łagodną ręką*” szczególnie sprawdza się w grupach, w których znajduje się dziecko z problemami emocjonalnymi. W najtrudniejszych sytuacjach konsekwentnie unikam podnoszenia głosu, ironicznych komentarzy i okazywania jakiegokolwiek innej formy agresji słownej, by jednym niepotrzebnym, nieprzemyślanym zdaniem nie zniszczyć zaufania budowanego miesiącami. Jednocześnie nie pozwalam innym uczniom na jakiegokolwiek złośliwości pod adresem kolegów. Staram się tworzyć taką atmosferę uczciwie tłumacząc, jakie uczucia wywołują we mnie niektóre nieprzemyślane zachowania uczniów. Czasem jakąś rodzącą się sytuację konfliktową rozładowuję życzliwym komentarzem lub żartem. W trakcie rozmów grupowych i indywidualnych starałam się uwrażliwić uczniów na to, jak ich zachowania i słowa wpływają na emocje innych ludzi.

● Nigdy z góry

Do pewnego momentu uczeń w żaden sposób nie reagował na moje próby nawiązania kontaktu. Natomiast udało mi się zauważyć, że na przerwach rozmawia z niektórymi kolegami. Zawsze jednak przestawał mówić, gdy w pobliżu pojawiał się ktoś dorosły. Zaczęłam się zastanawiać nad sposobem myślenia chłopca i stwierdziłam, że osoby dorosłe, a może po prostu duże – mogą budzić w nim szczególny lęk. Podczas lekcji podeszłam do niego i zapytałam, czy mogę zobaczyć jego zadanie domowe. Do tej pory pytałam o to stojąc, a przy jego braku reakcji sama otwierałam zeszyt ćwiczeń z zadaniami. Tym razem dostawiłam krzeselko po przeciwnej stronie ławki i usiadłam tak, bym mogła patrzeć na niego na wprost, a nie z góry. Dziecko uśmiechnęło się, kiwnęło potakująco głową i otworzyło zeszyt ćwiczeń. Od tej pory zawsze, gdy chcę od niego uzyskać jakąś informację albo coś mu przekazać, stosuję ten prosty zabieg techniczny – siadam obok albo naprzeciw, by nie peszyć go dodatkowo moją

³ K. Walczykowska (2006). *Mutyzm wybiórczy w praktyce pedagogicznej*, „Edukacja i Dialog” 176, s. 40-43.

doroślnością. Oswajam go jednocześnie ze swoją obecnością.

● Umiejętnie zadawać pytania

Skoło już osiągnęliśmy etap potakującego i zaprzeczającego kiwania głową, zaczęłam zadawać pytania, czasem organizacyjne, czasem dotyczące lekcji, a czasem również inne, na przykład dotyczące nastroju albo samopoczucia ucznia. Żeby uzyskać odpowiedź potakującą lub zaprzeczającą, trzeba budować pytania ogólne („Czy to zadanie było za trudne? Czy zapomniałeś o zadaniu? Czy będziesz pamiętać o tym, żeby zrobić je na jutro? Czy coś cię dzisiaj martwi?“). Pytanie o nastrój ucznia może się wydawać bez sensu, jeśli nie jest on w stanie powiedzieć, co dokładnie go zasmuciło, jednak przecież jest to dla niego sygnał, że dostrzegam zmiany w jego zachowaniu i że są one dla mnie istotne. Natomiast uczeń czuje się zakłopotany, gdy nie ma możliwości odpowiedzieć potakująco lub zaprzeczająco na pytania typu: „Dlaczego nie masz zadania? Kiedy je zrobisz? Dlaczego jesteś smutny?“, więc w tym przypadku i na tym etapie zadawanie pytań szczegółowych nie ma sensu.

● Czy on mnie sprawdza?

Dziecko, które wcześniej wprawdzie nie odzywało się, ale wykonywało prace pisemne, notatki z lekcji i zadania domowe, mogło otrzymać semestralną i końcową ocenę pozytywną. Jednak nagle po przerwie wakacyjnej, od początku klasy piątej, zachowanie ucznia zmieniło się. Przestał odrabiać zadania, notować w zeszytach, choć zawsze przynosił książkę i zeszyt ćwiczeń, nie zawsze je otwierał. Podobne sygnały zgłaszała nauczyciele innych przedmiotów. Zaczęłam obserwować dokładniej zachowania chłopca, zastanawiając się, czy jest to jakaś recesja w jego rozwoju emocjonalnym, próba zwrócenia na siebie uwagi, czy swoista próba sprawdzenia, dokąd sięga jego „taryfa ulgowa“. Dziecko nie wykazywało zachowań lękowych, było dość pogodne i odprężone, minęły już czasy kiedy w milczącym napięciu śledziło wszystko, co dzieje się na lekcji. Kilka razy próbowałam uświadomić mu, że wymagam od niego pracy

na miarę jego możliwości, zawsze uśmiechał się i kiwał potakująco głową. Jednak w ciągu półrocza nie udało mi się zmienić jego podejścia. Uczeń był zagrożony semestralną oceną niedostateczną. Nie udało mi się sprowokować go do jakiegokolwiek próby zdobycia pozytywnej oceny. Fakt, że muszę wystawić mu semestralną ocenę niedostateczną, odebrałam jako własną porażkę i wyraz własnej bezradności. Zastanawiałam się, jak chłopiec zareaguje i jakie będą konsekwencje tej oceny na przyszłość. Powiedziałam mu o swoim rozżaleniu z powodu tego, że nie stara się w żaden sposób pracować na lekcji. Mówiłam również o tym, że bardzo chciałabym zrozumieć, dlaczego tak jest i że bardzo mi zależy, żeby jednak zaczął pracować w drugim semestrze. Ta ryzykowna i trudna decyzja dała jednak pozytywny efekt – uczeń od początku drugiego półrocza zaczął pracować zarówno w klasie, jak i w domu. Jednocześnie odnoszę wrażenie, że z większym zainteresowaniem włącza się do grupowego powtarzania zdań i śpiewania piosenek. W efekcie znacznie też poprawiły się jego oceny z języka angielskiego i z innych przedmiotów.

● Jak oceniać umiejętność komunikowania się

Kiedy w klasie jest oceniana umiejętność komunikowania się, zazwyczaj uczniowie przygotowują dialogi lub inscenizacje. Chłopiec nie bierze udziału w tego typu zadaniach, co powoduje różne problemy. Po pierwsze nie uzyskuje oceny z odpowiedzi. Po drugie może czuć się zwolniony z uczenia się tych partii materiału, które dotyczą komunikowania się w codziennych sytuacjach. Po trzecie, może jednak czuć się ignorowany w procesie nauczania. Żeby zapobiec tym negatywnym zjawiskom, wprowadziłam różne formy zastępcze – dodatkowe zadania, w których uczeń musi wykazać się znajomością pewnych zwrotów i wyrażeń, a jednocześnie może zdobyć ocenę za swoją pracę. Przykładem takiego zadania jest układanka z zapisanymi na małych karteczkach pojedynczymi zdaniem lub wyrażeniami. Uczeń układa karteczki w takiej kolejności, by dialog miał sens.

Jego pracę oceniam na podstawie poprawności i czasu wykonania zadania.

● **Nastawienie klasy**

Niektóre reakcje uczniów, czasem nawet wynikające z życzliwości, mogą być szkodliwe. W grupie, w której znajduje się chłopiec, jego koledzy mieli tendencję do ostrzegania mnie, kiedy oczekiwałam od niego jakiegokolwiek aktywności. Komentarze typu: „*on tego nie robi*”, „*on nie wychodzi z ławki*”, utwierdzały go w tym założeniu, że rzeczywiście nie robi i nie wyjdzie. Czasem odnosiłam wrażenie, że gdyby taki komentarz przypominający nie miał miejsca, być może chłopiec brałby udział w wielu zadaniach bez wzbudzania większej sensacji. Przeprowadziłam kilka indywidualnych rozmów, w których uświadomiłam jego kolegom, że gdyby nawet chciał wziąć udział w zadaniu, to te komentarze skutecznie go zniechęcają. Od tego czasu uczniowie powstrzymują się od komentowania, a on sam, choć zazwyczaj nie wychodzi na środek klasy, a wiele proponowanych przeze mnie form aktywności ignoruje, potrafi jednak zaskoczyć nas tym, że czasem spontanicznie dołącza do niektórych zabaw, najpierw bardzo nieśmiało, a kiedy nie wzbudza to żadnej sensacji, coraz bardziej odważnie. Tak było z przyklepianiem odpowiednich form na tablicy czasowników nieregularnych. Każdy uczeń dostał po kilka karteczek, które w odpowiednim momencie miał powiesić w odpowiednim miejscu. Kiedy przyszła kolej na jego karteczkę, chłopiec najpierw zawahał się i spojrzał na mnie. Uśmiechnęłam się do niego i powiedziałam „*Ciekawe, kto ma tę karteczkę, która jest nam teraz potrzebna*”. Po chwili wstał i przypiął swoją pierwszą karteczkę w odpowiednim miejscu. Nikt w klasie nie skomentował tego wyczynu, choć wszyscy byli pod wrażeniem. A on kolejne swoje karteczki przyklejał z coraz większym entuzjazmem, przy ostatnich wybiegając nawet do tablicy przed czasem.

● **Piosenki z językiem migowym**

Zainspirowana amerykańskimi sukcesami w uczeniu małych dzieci piosenek angielskich z elementami języka migowego⁴, wprowadziłam niektóre z tych piosenek w tok lekcji w klasach nauczania zintegrowanego. Jednak uczniowie ze starszych klas również wykazali zainteresowanie piosenkami z językiem migowym, dlatego wprowadziłam jedną z nich również w klasie czwartej i piątej. Chłopiec bardzo uważnie przyglądał się, kiedy prezentowałam znaki języka migowego, a następnie z dużym entuzjazmem ćwiczył pokazywanie tych znaków i śpiewał piosenkę w grupie. Niestety, jego zapal wzbudził jednak zainteresowanie kolegów i ktoś skomentował ze zdziwieniem jego zachowanie, zanim zdążyłam go pohamować. Chłopiec na tej lekcji już nie brał udziału w zabawie. Jednak na przerwie, kiedy miałam dyżur na korytarzu, stanął niedaleko i miałam wrażenie, że chciałby mi coś powiedzieć. Zapytałam, czy podobała mu się piosenka i czy podoba mu się język migowy. Zadowolony potwierdził mi skinieniem głowy moje domysły. Sądzę, że właśnie to chciał mi powiedzieć po lekcji. Bardzo się ucieszyłam, kiedy zobaczyłam, że na następnej lekcji znów śpiewa piosenkę razem z grupą i jednocześnie pokazuje bezbłędnie poznane znaki języka migowego. Jest to kolejny przejaw jego aktywności. Mam nadzieję, że wspólnie uda nam się znaleźć jeszcze parę innych sposobów wyrażania siebie, zanim ten pozornie łatwy i oczywisty, ale dla niego najtrudniejszy, stanie się w końcu wykonalny.

W klasie mamy różne dzieci, z różnymi zahamowaniami, nieśmiało, zagubione zestresowane, czasem spotykamy takie jak mój uczeń, dotknięte mutyzmem. Łatwo jest im wyrzucić krzywdę, powiększając swoimi nieprzemyślanymi reakcjami tkwiące w nich bariery. Czasami łatwo też jest im przyjść im z pomocą...

(wrzesień 2009)

⁴ Zob. M. Tomczyk-Jadach (2009), *Uczymy języka w przedszkolu i szkole podstawowej, by pomóc małym uczniom w ich zmaganiach z wielkim światem*, „Języki Obce w Szkole” 1, s. 102-106.

Przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum

Izabela Witkowska¹
Sandomierz



Rymowanki i zabawy wielkanocne

Każde święto okolicznościowe: Święto Bożego Narodzenia, Dzień Kobiet, Halloween, Dzień Matki, Wielkanoc to okazja do świetnej zabawy, oderwania się od podręcznika i codziennej pracy nad realizacją obowiązkowego programu. Dzieci chętnie poznają kulturę, tradycje i obyczaje innych krajów, cieszą się, gdy mogą podzielić się własnymi doświadczeniami, wiadomościami, spostrzeżeniami. Atakowane przez media różnorodnymi informacjami z zakresu wiedzy kulturowej domagają się lekcji, które by im taką wiedzę przybliżyły. Nie zapominajmy również, że jednym z założeń nowej podstawy programowej jest właśnie uczulanie dzieci na odmienność obcych im kultur, tolerancję i szacunek.

Przedstawione poniżej rymowanki to zabawy dla klas I-III, które nie muszą być konieczne przeprowadzone na kilka dni przed świętami. Stanowią one bowiem pomysły na utrwalenie słownictwa oraz wyrażenia, które z pewnością zostały zrealizowane w okresie świątecznym lub w poprzednich latach nauki. Co więcej, zawarta w nich tematyka wiosenna może być aktualna również po świętach i jest miłym akcentem nadchodzącej nowej pory roku.

Jedną z takich zabaw jest świąteczna parada – *Easter Parade*. Parady wielkanocne są popularne w Nowym Jorku – możemy podobną (nieco zmodyfikowaną) przeprowadzić w klasie, oczywiście w miarę naszych możliwości i realiów panujących w szkole. Wcześniej przygotowujemy dzieci, dzieląc je na króliki, kurczęta i pisanki. Proponuję wykonanie masek, które będą odpowiednie dla królików i kurcząt oraz przepasek na głowy z przy-

klejoną na czole kolorową pisanką. W zależności od przeznaczonego na paradę czasu, możliwości i zaangażowania, możemy również zachęcić dzieci do przebrania się w dowolny, wybrany przez siebie sposób, zachowując przydzielone im role. Rymowanka kładzie nacisk na ruch i wykonywanie gestów. Zawarte są w niej proste polecenia często stosowane jako ćwiczenia śródlekcyjne, z którymi dzieci nie mają większego problemu. Z upływem czasu takie ćwiczenia mogą stać się nudnym elementem lekcji, jednak w paradzie przybierają one nową formę, dzięki której dzieci oprócz ćwiczeń fizycznych odgrywają różne role. Wcielając się w rolę królika, mogą skakać, kurczęta mogą machać skrzydełkami, a pisanki ostrożnie stąpać, uważając, by się nie stłukły.

*Yellow chicks – wave your arms,
little rabbits – jump three times,
coloured eggs – fall and break,
do the Easter shake.*

*Yellow chicks – snap your fingers,
little rabbits – stretch your shoulders,
coloured eggs – bend your knees,
give your friend the Easter kiss.*

*Yellow chicks – turn around,
little rabbits – touch the ground,
coloured eggs – stamp your feet,
follow the Easter beat.*

Izabela Witkowska 2010

Kolejna zabawa, która również jest tradycją w Nowym Jorku, to *egg hunt*, czyli polowanie na jajka. My oczywiście nie jesteśmy w stanie przeprowadzić takiej gry w klasie, chociaż mogłaby

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 4 w Sandomierzu.

to być świetna forma zajęć pozalekcyjnych zorganizowanych na przykład na podwórku szkolnym. Warto jednak opowiedzieć uczniom o tradycyjnych zasadach poszukiwania ukrytych w trawie, na drzewach i innych miejscach pisanek, o tym, kiedy i gdzie organizuje się taką zabawę i kto w niej bierze udział. Można nadmienić, że co roku dzieci mogą uczestniczyć w polowaniu na jajka w Białym Domu razem z parą prezydencką. Następnie proponujemy dzieciom podobną grę, w której oprócz poszukiwania ukrytych w różnych miejscach w klasie pisanek, uczniowie uczą się prostej rymowanki, złożonej z czterech wersów, która będzie stanowiła limit czasowy na znalezienie jak największej jajek.

Kolorowymi pisankami mogą być opakowania z dostępnych na rynku jajek niespodzianek (z pewnością każde dziecko posiada kilka w domu). Jeśli stanowi to problem, możemy własnoręcznie wyciąć pisanki z kolorowego papieru lub mogą je przygotować uczestnicy zabawy. Następnie nauczyciel przygotowuje pytania w języku angielskim. Mogą to być pytania gramatyczne pochodzące z ostatnio zrealizowanego materiału, pytania dotyczące informacji świątecznych lub inne zadania do wykonania, na przykład polecenia typu *jump three times, wave your arms, point to the door, touch your friend's arm* itp. Jeśli mamy opakowania po jajkach niespodziankach, to kolorujemy je i wkładamy do środka karteczkę z poleceniem. Jeśli mamy wycięte z papieru pisanki, polecenie piszemy lub przyklejamy na odwrocie. Tak przygotowane pisanki (dobrze jest mieć jak największą ilość jajek) ukrywamy w różnych miejscach w klasie. Mogą to być dla utrudnienia mało widoczne miejsca lub dosyć oczywiste, czyli ławka, parapet, krzesło. Wcześniej jednak prosimy uczniów o podział na grupy trzy- lub czteroosobowe i wyjście z klasy jednej z grup. W tym momencie możemy spokojnie z pozostałymi osobami ukryć nasze pisanki. Po powrocie do klasy grupa dzieci ma za zadanie odszukać jak największej jajek. Poszukiwanie odbywa się w momencie, kiedy pozostali recytują rymowankę (muszą wypowiadać ją poprawnie i wyraźnie, w przeciwnym razie recytują ją

ponownie, a grupa szukających zyskuje na czasie). Po skończeniu wierszyka, grupa liczy jajka oraz wspólnie wykonuje polecenia znajdujące w środku lub na odwrocie. Nauczyciel wspólnie z klasą dokonuje oceny wykonanych zadań lub trafności udzielonych odpowiedzi i podlicza zdobyte punkty, np. jedna odpowiedź to jeden punkt. Może zdarzyć się tak, że pomimo znalezienia dużej ilości jajek, grupa uzyska mniej punktów niż ci, którzy mieli problemy w poszukiwaniach. Zabawa trwa do momentu, aż wszystkie grupy wezmą udział w poszukiwaniach. Na koniec podliczamy punkty. Zwycięska grupa może być nagrodzona bardzo dobrymi ocenami.

*Let's play a little game
It's called the Easter hunt
The eggs are everywhere
Don't wait and look around.*

Izabela Witkowska 2010

Podobną zabawą na znajdowanie ukrytych przedmiotów jest kolejna gra, w której uczniowie poszukują kolejnych symboli wielkanocnych, tj. królika, kurczątka oraz znanej nam już z poprzedniego ćwiczenia pisanki. Do przeprowadzenia tej zabawy potrzebne nam będą trzy zwrotki rymowanki, każda poświęcona jednej postaci. W fazie przygotowawczej prosimy dzieci o zastanowienie się nad opisem wyglądu poszczególnych symboli świątecznych. Do tego pomocne może okazać się wypisanie na tablicy niezbędnych przymiotników na przykład *young, small, round, funny*, kolorów *yellow, red, white, grey*, oraz części ciała, tj. *two wings, long ears, tail*. Te wszystkie słowa są zawarte w zwrotek rymowanki poniżej. Wspólnie z klasą przygotowujemy opis królika, kurczątka oraz pisanki. Pomoże to uczniom zrozumieć i szybciej przyswoić wierszyk.

*Long ears and a tail,
funny and grey.
Can you tell me, please,
where the bunny is?

Two wings, small,
young and yellow.
Can you tell me, please,
where the chick is?*

*Red, yellow, white,
Round and all dyed.
Can you tell me, please,
where the egg is?*

Izabela Witkowska 2010

Jednym sposobem na przeprowadzenie zabawy z wykorzystaniem powyższego wierszyka jest podział uczniów na grupy. Można złączyć dwie ławki, przy której zasiądą cztery osoby. Ważne jest, by dzieci miały na ławkach swoje przybory – podręczniki, zeszyty, piórniki, kredki itp. Każdemu zespołowi wręczamy zestaw trzech postaci (królik, kurczak oraz pisanka). Jedna osoba w grupie zamyka oczy, a pozostali ukrywają wybraną przez siebie postać na przykład pod książką, w zeszytce, pod kredkami, w piórniku. Następnie po kolei zachęcają kolegę do odnalezienia zguby, rymując odpowiednią zwrotkę wierszyka. Na przykład, jeśli uczeń ukrył królika, wybiera wierszyk z królikiem. Osoba szukająca ma za zadanie wskazać miejsce ukrycia i prawidłowo udzielić odpowiedzi, np. *It's in the book, it's under the notebook*. Dzięki tej rymowance ćwiczymy przymyki miejsca, kolory, części ciała, przymiotniki oraz stosowanie pytań grzecznościowych typu: *Can you tell me, please?* Należy pamiętać, że do przeprowadzenia takiej zabawy potrzebne nam będzie kilka zestawów postaci – jeden zestaw dla każdej grupy.

W zabawach i rymowankach wielkanocnych nie może zabraknąć składania tradycyjnych życzeń *Happy Easter*. W ostatnim dniu przed przerwą świąteczną warto jest nauczyć dzieci, zwłaszcza te najmłodsze, kilku prostych słów, które stanowią świąteczny akcent oraz wprowadzają świąteczną atmosferę. Te proste życzenia możemy wkomponować w łatwą rymowankę i zachęcić do krótkiej zabawy. Na początku rozdajemy uczniom białe kartoniki, przypominające kartki świąteczne z wklejoną w środku kolorową pisanką. Ważne jest, by kolory jajek się powtarzały (trzy lub cztery razy – wszystko zależy od liczby dzieci w klasie). Zadanie polega na odnalezieniu swoich partnerów, czyli pisanek o tym samym kolorze. Uczniowie chodzą po klasie i szukają pary. Podchodzą do wybranego kolegi i wypowiadają słowa poniższej rymowanki. Następnie spraw-

dza, czy kolory ich pisanek w kartkach się zgadzają. Po zakończeniu zabawy, dzieci mogą umieścić na kartkach słowa życzeń. Będzie to forma zapisu notatki pod tematem.

*What colour is your egg?
Yellow, red or blue?
It's spring time.
Happy Easter to you.*

Izabela Witkowska 2010

Porównując obchody wielkanocne w różnych krajach, musimy wspomnieć o polskich tradycjach. Dlatego głównym tematem oraz rekwizytem kolejnej zabawy i rymowanki jest wielkanocny koszyk. Na początku rozmawiamy z dziećmi o tym, co może znaleźć się w koszyku. W miarę możliwości przynosimy na zajęcia potrzebne nam rekwizyty. Oprócz koszyka niezbędne będą: pisanka, królik, kurczak i baranek. Następnie dzieci przyswajają nowe słownictwo, tj. *basket, coloured egg, bunny, chick, lamb* oraz starają się je zapamiętać. Potem przechodzimy do zabawy. Wybranemu uczniowi wiążujemy oczy przepaską, podajemy mu koszyk z włożonym do środka jednym, wybranym rekwizytem i prosimy go o dotknięcie przedmiotu. Pozostali uczniowie recytują wierszyk, zachęcając kolegę do odgadnięcia tego, co się w nim znajduje. Potem koszyk z innym już przedmiotem przekazujemy kolejnemu uczniowi.

*What is there in the basket?
A coloured egg, a rabbit,
A lamb or a yellow chick.
Please close your eyes and check it.*

Izabela Witkowska 2010

Kolejna rymowanka dotyczy wiosny. Pojawiła się już w jednym z numerów „Języków Obcych w Szkole”, jednak tym razem przedstawiam ją w innej formie. Przygotowując uczniów do przyswojenia wierszyka, można przypomnieć lub wprowadzić słowa związane z miejscami, gdzie najbardziej widać nadejście wiosny, tj. ogród, las, park, plac zabaw, farma, łąka. Do tego potrzebne nam będą karty obrazkowe lub własnoręcznie wykonane rysunki – wizerunki wymienionych miejsc. W rymowance możemy dowolnie zmieniać te miejsca (w wersji *Let's go to the ...*), prosząc dzieci o wskazywanie ich na obrazkach.

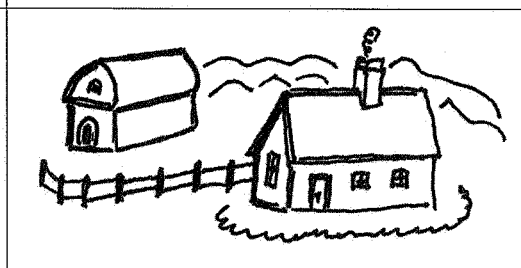
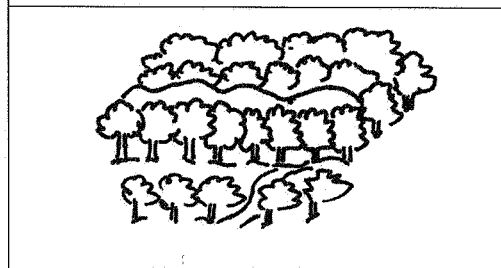
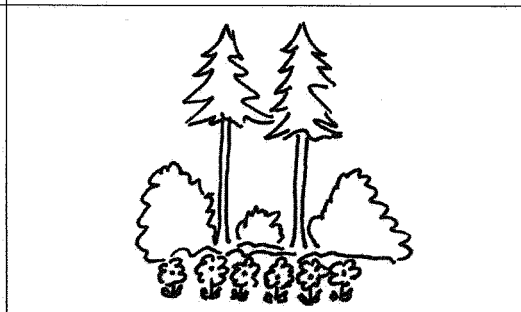
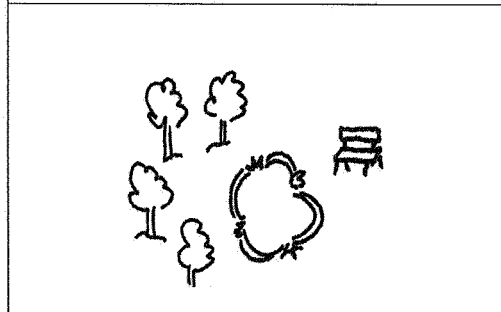
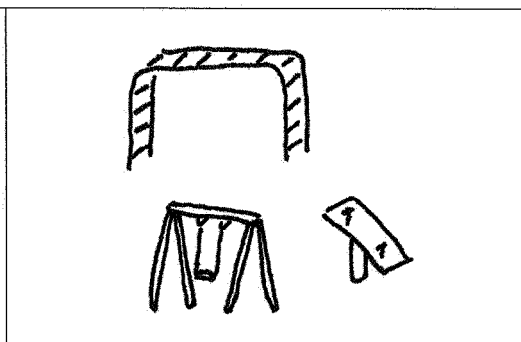
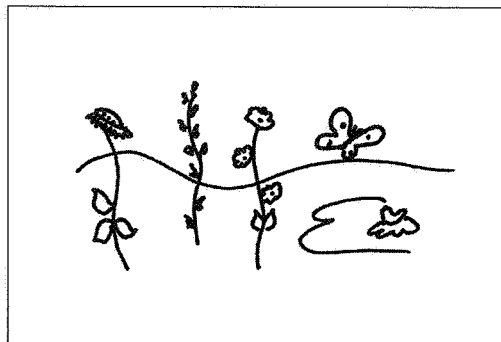
*It's spring.
It's sunny.
Let's go to the park
(garden, forest, playground, farm, meadow)
And catch Easter Bunny.*

Izabela Witkowska 2010

Innym sposobem zabawy jest przygotowanie jednego zestawu obrazków dla każdego ucznia. Dzieci bawią się w parach, trzymają w dłoniach sześć obrazków i na zmianę recytują wierszyk, wybierając dowolne miejsce. Jeśli na przykład jeden uczeń wypowie *Let's go to the garden*, ko-

lega obok ma za zadanie wyciągnąć właściwą kartę, czyli przedstawiającą ogród. Obrazki możemy zamienić na słowa, w zależności od tego, co chcemy przećwiczyć i jaki jest stopień zaawansowania znajomości języka angielskiego w naszej klasie.

MEADOW	PLAYGROUND
PARK	GARDEN
FOREST	FARM



Czasami nie jest łatwo znaleźć odpowiednie obrazki, dlatego przygotowałam własne. Z doświadczenia wiem, że pomimo tego, że nie są wielkim dziełem sztuki, to są ciepło przyjmowane przez dzieci w klasie, co więcej – zachęcają

wszystkich do podjęcia próby wykonania podobnych.

Na zakończenie proponuję krótką rymowaną, która może stanowić na przykład zapis w zeszycie pod wielkanocnym tematem.

*Hello, Easter Bunny.
Let's go out, it's sunny.
Here comes Easter time.
We'll have a great fun.*

Izabela Witkowska 2010

Jeśli dzieci lubią odgrywać role, można im zaproponować pokazanie rymowanki, tzn. opracować gesty dla każdego wersu. Dla twórczych i zaangażowanych w naukę dzieci nie powinno to stanowić większego problemu. Słowo *hello* to gest przywitania, machania dłonią, *Easter Bunny* to skaczący królik, *let's go out* możemy pokazać za pomocą skinięcia ręki w geście zaproszenia, *it's sunny* to świecące słońce na niebie, *Easter time* to na przykład naśladowanie odgłosów małych kurcząt, a *a great fun* to po prostu zabawa, skakanie do góry i gest zadowolenia. Rymowankę możemy podzielić między dzieci, tak by wszyscy brali udział

w przedstawieniu – jedni mogą być królikami, inni pokazywać świecące słońce, a jeszcze inni udawać kurczątka. Niejednokrotnie byłam zaskoczona pewnością siebie i inwencją twórczą dziecięciolatków, pokazujących podobne wierszyki.

Sposobów na przygotowanie oryginalnej lekcji świątecznej jest wiele. Wszystko zależy od dostępności materiałów, pomysłów zarówno nauczyciela, jak i uczniów, zaangażowania obu stron i inwencji twórczej. Dzieci zawsze czekają z niecierpliwością na ten moment, a dla nas nauczycieli też jest to pewnego rodzaju odpoczynek od rutynowych działań. Chociaż na chwilę można zapomnieć o ocenach, pracy domowej, dyscyplinie. Dzięki takim lekcjom atmosfera świąteczna udziela się nie tylko w domach, ulicach i sklepach, dlatego dla wszystkich czytelników *Happy Easter*.

(luty 2010)

Małgorzata Bernat¹
Wojcieszków



Bracia Grimm w internecie

Chciałabym zachęcić nauczycieli języka niemieckiego do przeprowadzenia lekcji o braciach Grimm z wykorzystaniem internetu. Internet traktowany jest obecnie jako kopalnia wiedzy, tylko trzeba z tej ogromnej ilości ćwiczeń wybrać te interesujące i odpowiednie dla uczniów. I właśnie takie ćwiczenia chciałabym zaproponować. Wiem, że wyszukiwanie ćwiczeń w internecie jest bardzo pracochłonne, więc taką gotową lekcję chciałabym się podzielić z innymi nauczycielami języka niemieckiego. Sama chętnie korzystam z porad i pomysłów zawartych w artykułach w czasopiśmie dla nauczycieli „Języki Obce w Szkole”. Uważam, że należy dzielić się z innymi ciekawymi materiałami, aby nasze lekcje były coraz to ciekawsze, zachęcające uczniów do nauki i samodzielnej pracy w domu.



Bracia Grimm

Czas pracy: 45 minut.

Forma pracy: praca w parach

Cel: doskonalenie sprawności czytania ze zrozumieniem, kształcenia umiejętności wyszukiwania informacji w internecie, utrwalenie słownictwa związanego z znaczącymi postaciami literatury niemieckiej.

Przebieg zajęć:

Uczniowie otrzymują od nauczyciela kartę pracy *Arbeitsblatt 1* i rozwiązują krok po kroku ćwiczenia z tej karty.

Brüder Grimm im Internet, Arbeitsblatt 1

1. Geh auf die Internetseite www.wikipedia.de und schreib in die Suchmaschine: Brüder Grimm.

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół im Gen. Franciszka Kamińskiego w Adamowie.

2. Finde auf dieser Seite folgende Informationen:**I. Wie hießen Brüder Grimm?**

.....

II. In welchem Jahr wurden sie geboren?

.....

III. In welchem Jahr starben sie?

.....

IV. Wo wurden sie geboren?

.....

V. Wo starben sie?

.....

VI. In welcher Stadt befindet sich Brüder-Grimm-Museum?

.....

3. Klicke auf Grimms Märchen und such folgende Informationen:**I. Welche Märchen schrieben Brüder Grimm? Nenne 5.**

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

II. Versuch diese Titel auf Polnisch zu übersetzen.

.....

4. Mach ein Märchen-Quiz: www.google.de-schreib:Märchen-Quiz

Link: Märchen(Märchenquiz zu: Rotkäppchen, Schneewittchen und Dornröschen... In welchem Märchen küsst ein Prinz die Prinzessin wach?

Dein Ergebnis

.....

Uczniowie korzystają z niemieckiej encyklopedii multimedialnej www.wikipedia.de i szukają informacji o braciach Grimm: Jak się nazywali? Gdzie się urodzili? Gdzie zmarli? W którym roku się urodzili? W którym roku zmarli? W jakim mieście znajduje się muzeum braci Grimm? Następnie klikają na link Grimms Märchen i wypisują tytuły bajek braci Grimm (5) i próbują z pomocą nauczyciela przetłumaczyć je na język polski. Pod koniec zajęć uczniowie rozwiązują quiz internetowy dotyczący następujących bajek: *Czerwony kapturek, Królowna śnieżka, Śpiąca królowa*. Quiz jest wyszukiwany przez www.google.de. Tam wpisujemy Märchen-Quiz i pojawia się link Märchen (Märchenquiz zu Rotkäppchen, Schneewittchen und Dornröschen... In welchem Märchen küsst ein Prinz die Prinzessin wach?). Po rozwiązaniu pojawia się wynik.

Lekcja przebiega sprawnie, uczniowie są aktywni i uczą się języka, by zdobyć konkretne informacje. Daje im to satysfakcję, a samo posługiwanie się językiem motywuje do dalszej pracy.

(październik 2009)

Katarzyna Wizgacz¹
 Zawiercie



What do you know about Great Britain/USA?

– pomysł na konkurs kulturowy z języka angielskiego w szkole podstawowej

Konkursy szkolne to jeden ze sposobów na motywowanie uczniów do nauki. Zawsze znajdują

się w klasie osoby, które lubią rywalizację i są zainteresowane takim sposobem sprawdzenia swo-

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół w Gimnazjum i w Szkole Podstawowej nr 13 w Zawierciu.

jej wiedzy i umiejętności. Ważne, by forma konkursu była atrakcyjna dla uczniów. Zamiast rozwiązywania w określonym czasie testu, w którym uczeń zakreśla bądź wpisuje właściwą odpowiedź, warto przygotować kilka zadań, które pozwolą naszym uczniom zaktywizować swój wzrok i słuch oraz ruszyć się z miejsca. Pamiętając o tym, przygotowałam i przeprowadziłam dwa konkursy kulturowe, sprawdzające wiedzę uczniów na temat Wielkiej Brytanii oraz Stanów Zjednoczonych Ameryki. Konkursy miały ten sam schemat zadań.

Celem konkursów było wykazanie się podstawową wiedzą na temat tych dwóch krajów anglojęzycznych (znajomość flagi, zabytków, znanych postaci, miast i stanów) oraz poszerzenie tej wiedzy. Konkurs był przewidziany dla uczniów klas IV-VI. Każdą klasę reprezentowały dwie lub trzy osoby. Nie zawsze byli to uczniowie osiągający najlepsze wyniki na lekcjach języka angielskiego. Za każde zadanie były przyznawane punkty, na podstawie których wyłoniono zwycięzców.

Podobny konkurs można przeprowadzić dla każdej z klas osobno, by wszyscy uczniowie brali w nim udział. Wówczas należałoby przygotować zestaw zadań dla każdej osoby. W przypadku moich uczniów nie zawsze uczniowie starsi (klasa VI) wykazywali się wystarczającą wiedzą kulturową. Często to reprezentanci klas IV zajmowali najlepsze miejsca.

Przebieg konkursu *What do you know about Great Britain?*

Drużyny otrzymują 6 zadań do rozwiązania. Po upływie przeznaczonego czasu na wykonanie każdego zadania, rozwiązania są na bieżąco sprawdzane i punktowane przez dwóch nauczycieli. Przy sprawdzaniu rozwiązań nauczyciele uzupełniają wiedzę uczniów.

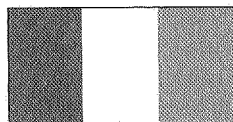
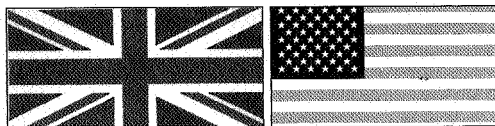
Łączna liczba punktów w konkursie: 20.

Zadanie 1. Rozsypanka wyrazowa (1 pkt.)

Uczniowie układają z rozsypanych liter nazwę *Wielka Brytania* w języku angielskim.

G	R	E	A	T	B	R	I	T	A	I	N
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Zadanie 2. Wybór i kolorowanie flagi (2 pkt.)

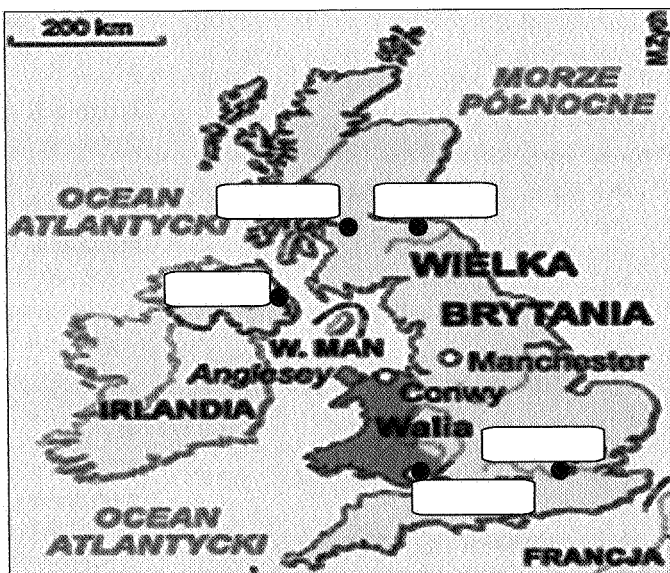


Uczniowie z zestawu trzech flag wybierają flagę Wielkiej Brytanii i kolorują we właściwy sposób.

Zadanie 3. Podpisanie mapy nazwami miast (5 pkt.)

Drużyny otrzymują mapy Wielkiej Brytanii z zaznaczonymi 5 miejscami oraz zestaw 5 nazw miast wypisanych na osobnych kartkach. Zadanie polega na wstawieniu nazw miast we właściwe miejsca na mapie.

Zadanie to można również zmodyfikować, prosząc uczniów o samodzielne wpisanie w ramki nazw stolic poszczególnych brytyjskich państw (wówczas rezygnujemy z Glasgow).



BELFAST, GLASGOW, CARDIFF, LONDYN (LONDON), EDINBURGH

Zadanie 4. Podpisanie zabytków (6 pkt.)

Na tablicy zostają umieszczone obrazy lub zdjęcia 6 znanych miejsc Wielkiej Brytanii i Londynu. Można do tego zadania wykorzystać zdjęcia z czasopism lub internetu. Uczniowie otrzymują 6 napisanych nazw zabytków. Ich zadaniem jest ułożenie ich w kolejności, w jakiej są przedstawione na tablicy. W czasie tego zadania uczniowie mogą podejść do obrazków/zdjęć i dokładnie je obejrzeć.

Przykładowe zabytki/miejsca: STONEHENGE, LOCH NESS, LONDON EYE, BUCKINGHAM PALACE, BIG BEN, TOWER BRIDGE

Zadanie 5. Sławne osoby (5 pkt.)

Uczniowie otrzymują tabelkę, w której zostały rozdzielone imiona i nazwiska znanych angielskich postaci fikcyjnych i realnych. Zadanie polega na odnalezieniu par.

SHERLOCK	WINDSOR
MR	BROWN
ELISABETH II	HOLMES
GORDON	WINEHOUSE
AMY	BEAN

Zadanie 6. Losowanie pytania (1 pkt.)

Drużyna losuje jedno pytanie, na które odpowiada. Warto przygotować więcej pytań – w przypadku remisu między drużynami będą one mogły losować kolejne pytania, na które będą odpowiadać do momentu wyłonienia zwycięzców całego konkursu.

Przykładowe pytania:

1. Jak nazywa się rzeka, która płynie przez Londyn?
2. Jakiego koloru są budki telefoniczne w Anglii?
3. Którą stroną jezdni jeżdżą w Anglii samochody?
4. Jaka jest najlepsza ocena w angielskiej szkole?
5. Podaj imię syna (księcia) królowej Elżbiety II?
6. Ile jest semestrów nauki w szkole angielskiej?
7. Podaj nazwę znanego brytyjskiego zespołu.
8. Jak nazywa się waluta, którą płacimy w sklepie angielskim?

Przebieg konkursu *What do you know about the United States of America?*

Ogólne zasady konkursu i jego przebieg są bardzo podobne do konkursu wiedzy o Wielkiej Brytanii. W poniższym tekście przedstawiam przykładową treść kolejnych zadań. Łączna liczba punktów: 20.

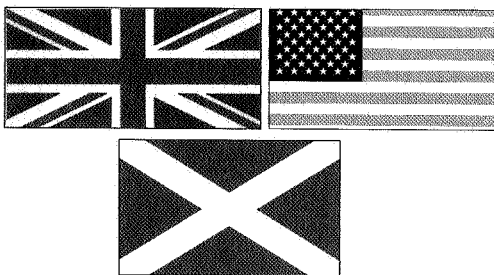
Zadanie 1. Rozsypanka wyrazowa (1 pkt)

Uczniowie układają z rozsypanych liter nazwę w języku angielskim „Stany Zjednoczone Ameryki”.

UNITEDSTATESOFAMERICA

Zadanie 2. Nazwy stanów amerykańskich (3 pkt.)

Uczniowie proszeni są o wypisanie na kartkach przykładowych nazw trzech stanów. W zadaniu jest oceniana znajomość nazw, a nie poprawność zapisu. Warto przypomnieć uczniom, że mają wybór spośród 50 stanów.

**Zadanie 3. Wybór i kolorowanie flagi (3 pkt.)**

Uczniowie otrzymują zestaw trzech flag – ich zadaniem jest wybranie flagi amerykańskiej i pokolorowanie jej we właściwy sposób.

Zadanie 4. Podpisywanie zabytków (6 pkt.)

Uczniowie podchodzą do tablicy, gdzie znajduje się 6 ponumerowanych zdjęć/obrazków znanych amerykańskich miejsc.

Nazwa zabytku	Numer zdjęcia
The Sears Tower	
Manhattan Bridge	
Empire State Building	
Golden Gate Bridge	
The Statue of Liberty	
The White House	

Zadaniem uczniów jest wpisanie w tabelkach, które otrzymują od nauczyciela, numeru zdjęcia przedstawiającego dany zabytek.

Zadanie 5. Znane postacie (6 pkt.)

Uczniowie otrzymują tabelkę z rozdzielonymi imionami i nazwiskami znanych amerykańskich postaci. Ich zadaniem jest właściwe połączenie ze sobą nazw.

GEORGE	MONROE
MARILYN	CHAPLIN
CHARLIE	BUSH
BARRACK	DISNEY
ELVIS	OBAMA
WALT	PRESLEY

Zadanie 6. Losowanie pytań (1 pkt.)

Podobnie jak w przypadku konkursu wiedzy o Wielkiej Brytanii, warto przygotować więcej pytań na wypadek dogrywki o zwycięstwo między drużynami.

Przykładowe pytania:

1. Jakiego koloru są amerykańskie taksówki?
2. Jak nazywa się stolica Stanów Zjednoczonych Ameryki?

3. Ile jest stanów w Ameryce?
4. Kim był John Kennedy?
5. W jakim wieku zaczyna się nauka w szkole w Stanach?
6. Jaka jest najlepsza ocena w szkole amerykańskiej?
7. Od jakiego państwa Ameryka otrzymała statuetkę wolności?
8. Jak nazywali się czerownoskórzy rdzenni mieszkańcy Ameryki?
9. Kto napisał przygody Tomka Sawyera?
10. Wymień nazwę jednego plemienia indiańskiego

Warto przygotować dla uczniów dyplomy oraz symboliczne nagrody. Powyższe konkursy sprawiły uczniom wiele radości i dały możliwość poszerzenia ich wiedzy. Z zainteresowaniem pytali oni o odpowiedzi do zadań, których nie byli pewni. Tego typu konkurs może być podstawą do przeprowadzenia lekcji tematycznych w klasach, w trakcie których przez wspólne omawianie kolejnych zadań i dzielenie się swoją wiedzą rozwijana jest wiedza kulturowa uczniów – stanowiąca przecież ważny element nauki języka obcego.

(marzec 2009)

Renata Sigrist¹
Jelenia Góra



Angielska historia, czyli interdyscyplinarne nauczanie języka obcego

Powiedz mi, a **zapomnę**. Pokaż mi, a **zapamiętam**.
Pozwól mi zrobić, a **zrozumiem**.

Konfucjusz

W kwietniu 2009 r. grupa uczniów z pierwszej klasy Gimnazjum w Zespole Szkół Rzemiosł Artystycznych w Jeleniej Górze miała nietypową lek-

cję języka angielskiego w wieży mieszkalnej w Siedlęcinie. Tak naprawdę były to zajęcia interdyscyplinarne na pograniczu języka angielskiego

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Rzemiosł Artystycznych i doradcą metodycznym ds. języków obcych w Jeleniej Górze.

i historii. W wieży rycerskiej znajduje się fresk, wykonany na motywach arturiańskich, jedyny w Polsce i jeden z nielicznych fresków średniowiecznych w Europie, który nie obrazuje tematyki sakralnej a świecką: scenę przedstawiającą rycerza Lancelota z Jeziora oraz żonę króla Artura – Ginewrę. Miejsce to zainspirowało mnie do przeprowadzenia lekcji języka angielskiego związanej z legendą o królu Arturze w intrygującej, nieco mrocznej scenarii wieży rycerskiej.

Wiadomości historyczne przekazał przewodnik. Uczniowie poznali wiele ciekawych faktów o obiekcie i czasach, z których pochodzi legenda. W tle pobrzmiwała średniowieczna muzyka, grube mury wieży tchnęły chłodnym powiewem historii i dzięki tej kombinacji bodźców młodzież zapamiętała więcej poznawanych faktów, niż gdyby lekcja odbyła się w szkole.

Lekcja *The Sword in the Stone*

Temat: *The Sword in the Stone – The legend of King Arthur and the Knights of the Round Table*

Cele: główny – zapoznanie uczniów z legendą o królu Arturze i rycerzach okrągłego stołu.

Cele operacyjne: kulturowy – uczniowie znają legendę o królu Arturze, posiadają wiedzę historyczną dotyczącą tego okresu w historii Wielkiej Brytanii oraz poznają lokalny zabytek – wieżę rycerską w Siedlęcinie; leksykalny – uczeń poznaje słownictwo dotyczące legendy o królu Arturze, umie je wykorzystać, zna i rozumie pojęcie symbolu; gramatyczny – uczeń posługuje się czasem przeszłym *Past Simple*, by uzupełnić treść legendy i ją opowiedzieć, potrafi zadawać pytania otwarte i zamknięte w czasie *Past Simple* – przede wszystkim z formami *was/were*, posługuje się czasem *Present Simple*, by opowiedzieć o swoim symbolu i uzasadnić go.

Ćwiczone umiejętności: wprowadzenie do ćwiczeń przygotowujących do egzaminu gimnazjalnego (zgodnych z wymaganiami podstawy programowej) – uczeń potrafi określić główną myśl i rozpoznać wątki pojawiające się w tekście słuchanym, potrafi odpowiadać na pytania nauczyciela oraz kolegów i zadawać własne py-

tania, potrafi ułożyć zwarty plan legendy oraz przyporządkować odpowiedni opis do danego pojęcia, potrafi przekazać w języku ojczystym informacje zdobyte w języku obcym (umiejętność mediacji) oraz określić jakimś symbolem wybraną cechę swojego charakteru, uzasadniając swoją wypowiedź (używając słowa *because*).

Materiały: tekst legendy, ćwiczenia poziomowane według stopnia trudności, rekwizyty – miecz, kielich, pacynka czarodzieja i model okrągłego stołu, kredki, pisaki, plastelina, ilustracje do legendy, płyty z muzyką średniowieczną, szary papier, niespodzianki dla obserwujących.

Materiały rozdane uczniom podczas lekcji: tekst legendy, ilustracje do legendy, podpisy do obrazków do przyporządkowania w kolejności wypadków oraz ćwiczenia (oddzielne zadanie dla uczniów pracujących wolniej i szybciej), gra leksykalna kółko i krzyżyk, herb, na którym są umieszczone symbole oraz jedno puste pole na własny znak ucznia – wraz z uzasadnieniem wyboru.

Metody pracy: praca w grupach, indywidualna, burza mózgów, uczenie się w stanie relaksu, wykorzystanie elementów w artterapii.

Przebieg lekcji:

1. **Rozgrzewka językowa:** przywitanie i krótka rozmowa na temat miejsca, w którym jesteśmy; uczniowie wypisują znane im słowa, które kojarzą im się z legendą o królu Arturze, po czym osoba, która wypisze ich najwięcej, prezentuje je pozostałym uczniom (czas trwania – ok. 3 min).
2. **Wprowadzenie:** sprawdzam wiedzę uczniów na temat legendy, zadając im pytania, np. *Who was Merlin? / Kim był Merlin? How old was Arthur when he became a king? / Ile lat miał Artur, gdy został królem? Was Guinevere Lancelot's wife? / Czy Ginewra była żoną Lancelota?* (ok. 2 min).
3. **Część główna:** podaję kilka faktów dotyczących legendy oraz zapowiadam, że za chwilę ją opowiem (przy akompaniamencie średniowiecznej muzyki). Proszę uczniów o uważne słuchanie i podaję pytania, na które mają odpowiedzieć:

- *O czym jest legenda? / What is the legend about?*
- *Kim był Merlin? / Who was Merlin?*
- *Czym był Excalibur? / What was the Excalibur?*
- *Kim była Ginewra? / Who was Guinevere?*
- *Jak nazywał się słynny puchar opisany w legendzie? / What was the name of the famous goblet described in the legend? (ok 5 min).*

Następnie rozdaję uczniom tekst wysłuchanej legendy, w którym mają uzupełnić luki.

Przeczytaj legendę o Królu Arturze i uzupełnij brakujące miejsca czasownikiem „być” w czasie przeszłym (was/were) oraz wstaw inne czasowniki w formie przeszłej.

1. Uther, the High-King of Britain, fell in love with the Lady Ingraine of Cornwall but couldn't marry her. She WAS (była) already married to Gorlois, the Duke of Tintagel.
2. King Uther ..DECIDED..... (decide – zdecydować) that he had to marry Ingraine. In order to free his beloved from her husband, Uther (kill) Gorlois.
3. King Uther (marry – poobrać się) Ingrained and soon they (have) a son named Arthur. He (był) born at Tintagel Castle.



4. This (..... był) a very dangerous time in Britain so King Uther gave his baby son to his wizard, Merlin. Merlin's task (..... był) to look after the boy and to educate him.
5. Merlin (want) to give Arthur a normal childhood, so he sent Arthur away to live in the countryside with Sir Ector. Arthur grew up with his foster (przybrany) brother, Kay. He never knew the names of his real parents.
6. When King Uther (die – umrzeć), there wasn't a king and the whole country (worry). Sir Ector and his family (go) to London to take part in a big tournament. When Arthur (był) near St. Paul's Cathedral, suddenly a mysterious stone magically

(appear – pojawić się) in the churchyard. There (był) a big sword in it. On the sword (był) a message which said that whoever (ktokolwiek) pulled the sword from the stone would become the rightful High-King of Britain.



7. A lot of the local kings (try) to pull the sword out. It was magically stuck, so it (było) difficult. Arthur found the sword in the stone and pulled it out.
8. Everybody (był) very happy and Arthur became king. Later he married beautiful Guinevere.



9. Merlin the Wizard (help) King Arthur to rule Britain. One day he took the young king to the island of Avalon and the magical lake and where Merlin's friend, the 'Lady of the Lake' (live). This was where Arthur (get) a magical sword called 'Excalibur'.
10. Arthur (był) a good king. Merlin (give) him a magical Round Table around which (wokół którego zasiadał) Arthur sat with his knights. The table was special because all knights who sat around it were equal.
11. Arthur looked after his country and when he died in a battle, his last words were of his country and his people. Arthur died because he (był) badly injured.

Uczniowie, którzy pracują szybko, mogą jako zadanie dodatkowe wzbogacić tekst legendy ilustracjami. Uczniowie o wolniejszym tempie pracy tylko układają ilustracje w logicznym ciągu, a tekst uzupełniają z moją pomocą. Ilustracje oraz dodatkowe ćwiczenia do legendy można uzyskać na stronie <http://www.primaryresources.co.uk/>

online/kingarthur.swf. Czas, który poświęciłam na to ćwiczenie, wynosił ok. 7 min.

Następnie uczniowie czytają uzupełniony tekst legendy (ok. 2 min). Po chwili rozdaję rozsypankę z planem legendy. Zadaniem uczniów jest ułożyć zdania w prawidłowej kolejności (ok. 5 min).

● **Task 1.** Put the sentences in the correct order. It will form a plan which you can use at home to help you learn to tell the legend in your own words.

- Many brave knights tried to pull out the sword but no one could move it.
- Arthur pulled the sword out of the stone.
- Merlin taught Arthur many things: horse-riding, sword-fighting, reading, singing and magic.
- Uther, Arthur's father gave the baby to Merlin and asked Merlin to teach the boy, so one day Arthur could become king.
- Arthur said he wanted to try to pull the sword out of the stone. Everybody laughed.
- Merlin had an idea. He pushed his magic sword, Excalibur, into the stone. This was a test for the future king.
- The people were happy. They sang: 'God save our king!'
- Arthur's father died when Arthur was 15 years old. The people were frightened. They cried: 'Our king is dead!! Who will be our new king?'

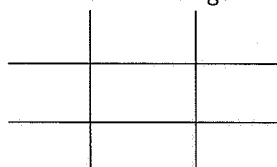
Uczniowie wspólnie sprawdzają kolejność zdań z rozsypanki (3 min), by następnie zagrać w kółko i krzyżyk.

● Noughts and crosses

Can you play noughts and crosses? Make questions (in the Present Simple Tense) using the words from the grid (each word separately) and draw a circle or cross in the correct space. Next join the crosses or circles (noughts) drawing a line across, diagonally or down. The first person that can do it is a winner. When you finish put your hand up. Try and remember the questions as you will need them for the second part of the task. (Znasz zabawę w kółko i krzyżyk? Utwórz pytania (w czasie Present Simple) z podanymi słowami. Gdy wykorzystasz słowo, w odpowiedniej kratce narysuj kółko albo krzyżyk. Osoba, która pierwsza będzie mogła narysować linię poziomo, ukośnie lub pionowo, zwycięża. Kto skończy, infor-

muje nauczyciela, podnosząc rękę do góry. Spróbuj zapamiętać pytania, gdyż będziesz ich potrzebować/ła do części drugiej zadania (można je zapisać), np Who is King Arthur?).

Holy Grail	Excalibur	Merlin
Camelot	King Arthur	Guinevere
Round Table	Uther Pendragon	Lancelot



Uczniowie tworzą dwie grupy i wspólnie grają w kółko i krzyżyk, zadając pytania ze słowami podanymi w diagramie. Tymczasem ja zaznaczam na arkuszu szarego papieru ich odpowiedzi. Grupa zwycięzców otrzymuje drobną nagrodę (Czas trwania – nie dłużej niż 7 min). Następnie uczniowie wykonują następne ćwiczenie:

Look at the five passages below describing people, places and things. Can you find answers to three of your questions? There are ONLY three correct answers! (Spójrz na opisy postaci, miejsc i rzeczy. Potrafisz znaleźć odpowiedzi na trzy spośród zadanych w ćwiczeniu pytań? Znajdź trzy opisy osób, rzeczy lub miejsc wymienionych w tabelce. Pamiętaj, że z pięciu podanych fragmentów tekstu TYLKO trzy są właściwe).

- This person has got magical powers. He is a wizard and a bard (pieśniarz). He gave Arthur his sword, Excalibur. He supposedly (prawdopodobnie) lived in 470 AD.
- Merlin, the magician created it. This object is so round that all people who seat around it are equal which means that no one is better than the rest. In King Arthur's times knights sat around it.
- An ancient town in France. Many famous people lived there but it has no connection to the Legend of King Arthur and the Knights of the Round Table.
- It was the name of the cup (goblet) Jesus used at the Last Supper (Ostatnia Wieczerza). It is magical and only the person who has got a pure heart can find it. Many knights went on quests in search of it. Till this day nobody has found it yet.
- The place where King Arthur married (poślubił) Guinevere.

Następnie pokazuję uczniom cztery reprezentacje symboli – miecz, kielich, pacynkę czarodzie-

ja oraz makietę okrągłego stołu – i omawiam ich znaczenie (ok. 3 min). Ponownie włączam muzykę i rozdaję uczniom kartki papieru z herbem, na którym widnieją trzy wcześniej opisywane symbole, a na kartkach dodatkowo opis ich utartego znaczenia (Excalibur, Okrągły Stół i Święty Graal). Na trzech polach herbu są umieszczone następujące informacje:

Holy Grail symbolises	Round Table symbolises	Excalibur symbolises
purity /pure heart	friendship	power
ideals (ideały)	equality	strenght (siła)
knowledge (wiedza)	consensus	courage

Czwarte pole jest puste, uczniowie mają narysować i napisać lub, jeśli wolą, ulepić z plasteliny symbol, który oddaje jedną z ich cech charakteru oraz napisać uzasadnienie, dlaczego wybrali taki a nie inny symbol – np. uczniowie rysują lub lepią z plasteliny myszkę i w puste pole wpisują zdanie: „My symbol is a mouse because I am quiet” – „Moim symbolem jest myszka, gdyż jestem cicha”. Ochotnicy opowiadają o swoich symbolach. Ćwiczenie to jest zadaniem, które uczniowie mogą skończyć w domu, nie jest też konieczne, by wszyscy odczytywali znaczenie wybranych przez siebie symboli publicznie (ok. 8 min).

Ćwiczenie daje uczniom wgląd w siebie, możliwość zastanowienia się nad swoimi cechami oraz cechami rówieśników. Pozwala również wykorzystać uczniom pobudliwym ruchowo lub mającym trudności z werbalnym wyrażaniem myśli swoje twórcze możliwości. Umożliwia też wykorzystanie wielu rodzajów materiałów, przez co lekcja staje się bardziej urozmaicona.

4. Podsumowanie: oceniam najaktywniejszych uczniów oraz proponuję im krótki test podsumowująco-sprawdzający. Liczba punktów od 1 do 6 to również skala ocen.

Choose the correct answer:

1. This person had magical powers. He was a wizard and a bard (pieśniarz). He gave Arthur his sword, Excalibur. He supposedly (prawdopodobnie) lived in 470 AD. It was
A) Arthur B) Merlin C) Excalibur D) Uther

2. Merlin, the magician created it. This object was round. In King Arthur's times knights sat around it. It was
A) a ball B) a stone C) a table D) the Sun
3. It was the object which Arthur pulled out of the stone. It was
A) a hand B) a sword C) a stone D) A king
4. Arthur's father was called:
A) Uther B) Guinevere C) Merlin D) Ingraine
5. Arthur's wife was called:
A) Morgaine B) Lady of the Lake
C) Guinevere D) Ingraine
6. Arthur died in
A) a battle B) in bed C) at home D) in hospital
5. **Zadanie domowe i dodatkowe:** Uczniowie mają nauczyć się opowiadać własnymi słowami legendę o królu Arturze, ochotnicy otrzymują instrukcję do projektu z pogranicza historii i języka angielskiego. Ich zadaniem jest wyszukanie w historii Polski informacji na temat postaci, która została uwieczniona w legendzie na podobieństwo króla Artura. Mogą przygotować plakat lub broszurkę (długość tekstu w pracy – od 100 do 150 słów). Praca może zostać oceniona na lekcji języka angielskiego oraz historii. Czas na jej wykonanie to 2 tygodnie.

Po tej lekcji jeden z uczniów stwierdził: „Z pewnością zapamiętałem więcej, niż siedząc na zwykłej lekcji w szkole. Moim zdaniem takich wycieczek powinno być zdecydowanie więcej”.

W myśl nowej podstawy programowej wyieczki przedmiotowe będą się odbywać częściej, na czym na pewno skorzystają uczniowie i nauczyciele, gdyż nauka przez doświadczenie ma zupełnie inny wymiar i daje możliwość nawiązania innego kontaktu z uczniem i bardziej partnerskiego przekazywania wiedzy. Wygrywają w niej wszyscy: nauczyciel realizuje swój cel, uczniowie aktywnie chłoną prezentowane treści oraz przyjemnie spędzają czas. Nawiązują się więzi, które znacznie ułatwiają powrót do szkolnej ławy i dalszą współpracę. Taka lekcja stanowi pewnego rodzaju przerwę w zwykłej codzienności szkolnego życia, urozmaica naukę, dając tym samym większą szansę na zwiększenie efektywności nauczania.

Szczególne korzyści z takich zajęć odnoszą uczniowie, którzy na co dzień borykają się z trud-

nościami – dysleksją, dysgrafią albo innymi przeszkodami w tradycyjnym przyswajaniu wiedzy, a niejednokrotnie mają wspierać i błyskotliwy umysł.

Jeśli mowa już o skuteczności nauczania, nie sposób nie wspomnieć o przekonaniach i ich roli w uczeniu się. Przekonania mają magiczną moc, część z nich jest wspierająca i daje nam w życiu siłę, inne ograniczają nasze działania. Ilu z nas wciąż twierdzi, że „nie ma głowy do języków”, albo że „matematyka to czarna magia, to nie dla mnie”. Sam fakt siedzenia w ławce, bycia zanurzonym

w rzeczywistość szkolną nie zawsze korzystnie wpływa na zaangażowanie uczniów do pracy oraz na ich otwartość. Wyjścia na zewnątrz, zmiana otoczenia (tej swoistej psychogeografii) dają uczniom możliwość bezpiecznego wykazania się swoją wiedzą ogólną oraz informacjami poznany na innych lekcjach. Tego typu działania mogą korzystnie wpłynąć na zmianę przekonań, na stopniowe budowanie drabiny sukcesów ucznia, i co się z tym łączy, na podniesienie efektywności i wewnętrznej motywacji do nauki.

(maj 2009)

Krystyna Michalska¹
Rydzyńska



Po egzaminie gimnazjalnym

Uczmy dobrze, a przy okazji skutecznie przygotowujemy do egzaminów

Znajomość języków obcych nowożytnych i skuteczne posługiwanie się nimi należy do umiejętności szczególnie ważnych i przydatnych w życiu. Podkreślając tę ważność, od roku szkolnego 2008/2009 wprowadzono test z języka obcego jako trzecią część egzaminów gimnazjalnych. Jego celem jest określenie poziomu biegłości językowej ucznia. Informacja o jego wyniku powinna dotrzeć do ucznia, jego rodziców, nauczycieli oraz dyrekcji szkoły. Zdaniem ustawodawcy wyniki egzaminu pomogą absolwentom gimnazjów w wyborze szkoły odpowiadającej ich umiejętnościom i ambicjom. Nauczyciele w gimnazjum będą mogli wyciągnąć konkretne wnioski na temat jakości procesu nauczania, doboru metod, celów, treści, programów i podręczników. Jednak podkreśla się, że ocenianie szkolne nie powinno być podporządkowane i całkowicie uzależnione od wymagań egzaminacyjnych.

Po przeprowadzeniu analizy wyników egzaminu gimnazjalnego z języka obcego w 2009 roku

nauczyciele pozytywnie ocenili treść i zakres zadań egzaminacyjnych. Natomiast ich zdaniem egzamin był zbyt trudny. Zarzucili mu także małą dla nich wartość diagnostyczną, gdyż ocenia on uczniów, którzy już opuszczają szkołę i nie będzie można z nimi dalej pracować na tym etapie edukacyjnym. Jako najsłabszą stronę egzaminu wymienili przypadkowość odpowiedzi na zadania zamknięte. Na egzaminie próbnym wyniki z zadań zamkniętych były znacznie lepsze od wyników z zadań otwartych, których niektórzy uczniowie w ogóle nie próbowali rozwiązać.

W dyskusjach poegzaminacyjnych wśród nauczycieli przewija się też wątek uczenia pod test. Dla niektórych stało się najważniejsze nie nauczanie języka, lecz, jak sami przyznają, nauczanie rozwiązywania testów. Paradoksem jest też rozżalenie wielu nauczycieli, że nie było w teście 2008/2009 zadań otwartych, a oni tyle czasu zmarnowali na opisywanie obrazków. Czy był to rzeczywiście czas zmarnowany? Na pewno nie.

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum w Rydzynie. Brała udział w naszym konkursie 2009: *Uczmy dobrze, a przy okazji skutecznie przygotowujemy do egzaminów*.

Każda forma ćwiczeń przyczynia się do podniesienia poziomu znajomości języka. Jeśli uczeń będzie dobrze znał język, rozwiąże poprawnie każdy test egzaminacyjny.

Zestaw egzaminacyjny składał się z różnego typu zadań zamkniętych i otwartych. Wśród zadań zamkniętych mogą się znaleźć:

- zadania wielokrotnego wyboru, gdzie uczeń sam wybiera poprawną odpowiedź spośród kilku propozycji,
- zadania typu prawda – fałsz, w których uczeń stwierdza, czy podane zdanie jest zgodne z treścią usłyszanego lub przeczytanego tekstu,
- zadania na dobieranie, w których uczeń łączy ze sobą odpowiednie elementy.

Do zadań otwartych należą:

- zadania z luką, w których uczeń wstawia odpowiednie słowo lub wyrażenie jako uzupełnienie tekstu,
- zadania krótkiej odpowiedzi, gdzie uczeń formułuje odpowiedź jedno- lub kilkuyrazową, jedno- lub kilkudzaniową.

Zadania sprawdzają wiadomości i umiejętności z trzech obszarów standardów wymagań egzaminacyjnych: odbiór tekstu słuchanego, odbiór tekstu czytanego i reagowanie językowe.

W jakim stopniu poszczególne typy zadań sprawdzają poziom opanowania języka? Każdy z nich ma swoje wady i zalety. Najczęstszym zarzutem wobec zadań zamkniętych jest ich podatność na zgadywanie. Jednak z drugiej strony łatwo je skonstruować, łatwo je oceniać, porównać i analizować wyniki. Sprawdzanie zajmuje mało czasu – może to robić czytnik. Poza tym ich rozwiązywanie wdraża uczniów do podejmowania jednoznacznych decyzji. Zadania otwarte sprawdzają kreatywność uczniów, pozwalają na swobodę wypowiedzi, niczego nie sugerując. Ich praca jest bardziej samodzielna. Natomiast proces konstruowania, sprawdzania i oceniania tych zadań jest dość czasochłonny. O wiele trudniejsze jest też ułożenie klucza punktowania oraz obiektywna ocena i interpretacja wyników.

Aby dobrze przygotować uczniów do egzaminu, trzeba zatem starać się o jak największą

różnorodność ćwiczeń, zarówno pod względem tematycznym, jak i formalnym. Jedną z moich propozycji dotyczy nauczania słownictwa, które pełni podstawową rolę w nauczaniu języka obcego. Bez odpowiedniego zasobu słów uczeń nie będzie umiał się porozumieć. Język niemiecki jest dziś postrzegany jako język przestarzały i mało atrakcyjny. Wiadomo, nowocześni ludzie mówią po angielsku, rodzice więc chcą, by właśnie tego języka dzieci uczyły się obowiązkowo już od najmłodszych lat. Na konferencjach metodycznych spotykają się zaś sfrustrowani germaniści i narzekają, że młodzież nie chce się uczyć niemieckiego. Sfrustrowanie nauczycieli zabija motywację zarówno w nich samych, jak i w uczniach. Trzeba zatem znaleźć sposoby na jej odbudowanie.

Spróbujmy wykorzystać dużą popularność języka angielskiego na lekcji języka niemieckiego przy nauczaniu słownictwa. W języku niemieckim pojawiło się ostatnio bardzo wiele słów angielskich, zapożyczonych bezpośrednio lub powstałych przez dopasowanie angielskiego wyrazu do niemieckiej fleksji. Powstał nawet termin na określenie tego zjawiska. *Denglisch* – to język cechujący się nadużywaniem słów i konstrukcji przejętych z języka angielskiego.

W Niemczech podobnie jak w Polsce językoznawcy i puryści językowi biją na alarm, że to zaśmianie języka. Próbuje się tworzyć rodzime odpowiedniki angielskich słów. Przeważnie jednak takie neologizmy się nie przyjmują, gdyż brzmią dziwacznie i sztucznie. Poza tym słowa angielskie są krótsze i już dobrze zdomowione. Należy przypuszczać, że ekonomia języka jak zwykle zwycięży. Zostawmy więc te dyskusje lingwistom i spróbujmy zrobić ze znajomości angielskiego u naszych uczniów atut.

Najwięcej anglicyzmów znajdziemy w następujących dziedzinach: komputery, media, technika, sport, rekreacja, moda. Nietrudno zauważyć, że są to dziedziny bardzo bliskie nastolatkom, dlatego łatwo będzie ich zainteresować tematem i zachęcić do pracy, kiedy się przekonają, że znają już tak wiele słów. Oto niektóre przykłady wybrane przez uczniów z podręczników dla gimnazjum. Podanie ich znaczenia nie sprawiło im najmniejszej trudności:

Komputery, media, technika

Browser	przeglądarka
Call-Center	telefoniczne centrum obsługi klienta
CD	płyta kompaktowa
CD-Player	odtwarzacz płyt kompaktowych
Chat	rozmowa prowadzona za pomocą internetu
Chatroom	wirtualny „pokój rozmów internetowych”
chatten	prować rozmowę przez internet
Computer	komputer
Diskman	przenośny odtwarzacz płyt CD
downloaden	ściągać pliki
E-Mail	wiadomość przysłana pocztą elektroniczną
einloggen	zalogować się
Homepage	strona startowa
mailen	pisać listy elektroniczne
surfen	przeglądać strony internetowe

Sport, rekreacja

Basketball	koszykówka
Bodybuilding	kulturystryka
Fitness	utrzymywanie dobrej formy
foulen	faulować
Inlineskates	rolki
joggen	biegać
Mountainbike	rower górski
skaten	jeździć na deskorolce
trainieren	trenować
Volleyball	siatkówka

Moda, styl życia

Bodypainting	malowanie na ciele
Design	wzornictwo
Fashion	moda
Jeans	dżinsy
Look	wygląd
Make-up	makijaż
Outfit	styl ubierania się
Piercing	przekłuwanie ciała
Shorts	krótkie spodnie
Sweatshirt	bluza
T-Shirt	bluzka z krótkim rękawem
Tattoo	tataż
top sein	być bardzo modnym

Oprócz wielu słów przejętych w takim samym brzmieniu z języka angielskiego język niemiecki zawiera sporo wyrazów podobnych brzmieniowo i znaczeniowo. Tego typu słownictwo również łatwiej uczniom zapamiętać. Porównajmy czasowniki:

beginnen –	to begin
fallen –	to fall
finden –	to find
fühlen –	to feel
helfen –	to help
kosten –	to cost
lernen –	to learn
schwimmen –	to swim
singen –	to sing
trinken –	to drink
waschen –	to wash

lub rzeczowniki:

Bruder –	brother
Butter –	butter
Ende –	end
Fisch –	fish
Freund –	friend
Haar –	hair
Mutter –	mother
Sommer –	summer
Tee –	tea
Wort –	word

Wprowadzając tego typu słowa, zawsze zwracam uwagę na różnice w wymowie lub pisowni, gdyż zdarza się, że uczniowie mylą oba języki.

Zapamiętywanie słownictwa o tym samym znaczeniu w obu językach to jedna z możliwości transferu pozytywnego. Języki angielski i niemiecki mają jednak więcej podobieństw, które można wykorzystać. Trzeba jednak pamiętać o transferze negatywnym. Są w obu językach wyrazy podobnie brzmiące, ale mające zupełnie inne znaczenie, tzw. fałszywi przyjaciele (*falsche Freunde*). Na przykład:

bekommen – otrzymać	to become – stać się
vor – przed	for – dla
brav – grzeczny	brave – odważny
fast – prawie	fast – szybko
Gift – trucizna	gift – prezent
Ich will – chcę	I will... – będę... (czas przyszły)

W swojej pracy w gimnazjum, gdzie uczniowie zaczynają naukę języka niemieckiego jako drugiego po angielskim, często spotykam się z transferem negatywnym w pisowni i w wymowie, na przykład pisanie *Ich* zawsze wielką literą, *brown* zamiast *braun*, *blue* zamiast *blau*, wymawianie w jak *l* oraz *r* po angielsku.

Kompetencje czysto językowe to tylko część umiejętności potrzebnych uczniom do prawidłowego rozwiązania zadań egzaminacyjnych. Jednak na sukces egzaminacyjny składa się wiele innych czynników: umiejętność koncentracji, zrozumienie polecenia, strategia rozwiązywania poszczególnych typów zadań.

Koncentracja to umiejętność skupienia uwagi na ściśle określonych zagadnieniach. Trudności z koncentrowaniem się u dzieci to znak naszych czasów. Wielu uczniów jest nadmiernie pobudzonych i ma skłonność do stałego rozproszenia uwagi. Staje się to częstą przyczyną niepowodzeń szkolnych. Nieraz zdarzało mi się po klasówce lub konkursie usłyszeć nawet od dobrych uczniów: „*ojee, nie zauważyłem, zapomniałem, nie przeczytałem do końca, przecież to wiem, umiem...*” itp. Także w czasie egzaminu uczeń nie jest w stanie skupić się na zadaniu, a często nie jest wytrwały, nie lubi się wysilać. Jak możemy mu pomóc koncentrować się w czasie lekcji, aby potem umiał to zrobić na egzaminie?

Przed wszystkim należy stworzyć odpowiednie warunki do koncentrowania się. Zanim zaczniemy jakiegokolwiek ćwiczenie na lekcji, zwróćmy uwagę, czy nic uczniów nie rozprasza. Na stole powinny być tylko potrzebne w danej chwili książki i przybory, porządnie ułożone. Staramy się zlikwidować wszelkie zakłócenia zewnętrzne, np. hałasy zza okna lub z korytarza, oślepiające słońce. Niekiedy postawa nauczyciela przeszkadza uczniom się skupić, gdy w czasie ich pracy nerwowo chodzi po klasie, przerywa dodatkowymi uwagami, porządkuje szafy. Natomiast cicha muzyka instrumentalna pomaga w koncentracji. Ważny jest też czas pracy. Nie warto zaczynać trudnych ćwiczeń, gdy do końca lekcji zostało kilkanaście minut. Myśl o zbliżającym się dzwonku skutecznie rozproszy uwagę, a niejeden stwierdzi: „*nawet nie zaczynam, bo i tak nie zdążę*”.

Gdy grupa jest już skoncentrowana i gotowa do pracy, przystępujemy do czytania polecenia. Okazuje się, że niezrozumienie polecenia, zwłaszcza bardziej rozbudowanego, złożonego z kilku elementów, jest częstą przyczyną błędnego wykonania zadania. Często wyjaśniamy uczniom takie polecenia swoimi słowami. Parafrazujemy je, przekładamy na prostsze komunikaty. Nawet przed klasówką objaśniamy polecenia. Uważam, że prowadzi to do swego rodzaju lenistwa umysłowego i odnosi odwrotny skutek. Uczeń pozostawiony sam sobie, na przykład w czasie egzaminu, nawet nie próbuje dociekać, o co chodzi w tym skomplikowanymi długim wstępem do zadania i po prostu je omija. W czasie lekcji powiedzmy uczniom, żeby przeczytali tylko polecenie, nawet dwukrotnie. Sprawdźmy potem, czy je zrozumieli. Wystarczy zapytać, co mają zrobić, ile czynności wykonać, w jakiej kolejności. Informacja ta powinna wyjść od uczniów. Nie narzucamy jej sami, bo zabija to zdolność samodzielnego myślenia. Już po kilku lekcjach takiej nauki świadomego koncentrowania się na poleceniu uczeń radzi sobie o wiele lepiej.

Jako trzeci czynnik pozajęzykowy warunkujący sukces na egzaminie gimnazjalnym wymieniłam znajomość strategii rozwiązywania poszczególnych typów zadań. Czy istnieje w ogóle coś takiego? Czy znowu nie chodzi po prostu o to, że chcemy uczyć rozwiązywania testów, a nie uczyć komunikowania się w języku obcym? Nigdy nie poświęcam całej lekcji na rozwiązywanie przykładowych testów. Jest to nudne nawet dla prowadzącego nauczyciela, a co dopiero mówić o uczniach. Zwykle wybieram na lekcję kilka zadań jednego typu, w miarę możliwości pasujących do omawianej aktualnie tematyki. W ten sposób utrwalam słownictwo i typowe struktury gramatyczne, a jednocześnie uczę strategii postępowania z danym typem zadań.

Jestem nauczycielem z długim stażem pracy na różnych poziomach edukacyjnych. Dawne podręczniki zawierały zazwyczaj tradycyjne czytanki, potem pytania do tekstu, a na koniec lekcji ćwiczenia gramatyczne. Pamiętam szok uczniów, gdy kilka lat temu pojawiły się zadania sprawdzające umiejętność rozumienia ze słuchu. Reakcja uczniów jest na początku zawsze taka sama. Są

oburzeni: „*Nic nie rozumiem! Za szybko mówią! Co to za język? Nie znam ani jednego słowa!*”. Po kilku tygodniach ćwiczeń ich postawa się zmienia. Na początku wychodzą z błędnego założenia, że wymaga się od nich pełnej relacji z usłyszanego tekstu. Są przerażeni, bo nikt nie jest w stanie zapamiętać wszystkich informacji, choćby je nawet zrozumiał. Tymczasem zadania na słuchanie wymagają jedynie selektywnego wybrania niektórych faktów. Najczęściej powtarzające się polecenia to: *określ, gdzie i kiedy toczy się rozmowa, czego dotyczy, kto bierze w niej udział*. Ważne jest więc uważne przeczytanie całego zadania przed wysłuchaniem nagrania, aby słuchać w sposób ukierunkowany. Prowadząc tego typu ćwiczenia, zauważyłam jeszcze jeden problem występujący przy zadaniach, gdzie należy uzupełnić informacje na podstawie usłyszanego tekstu. Często uczniowie uradowani, że znają odpowiedź, pieczołowicie ją wpisują, nie skupiając naturalnie w tym czasie uwagi na dalszej części nagrania, która bezpowrotnie przemija. Podpowiedzmy im, że lepiej robić notatki skrótami, symbolami, a nawet po polsku, bo chodzi w pierwszym rzędzie o zapamiętanie faktu. Po pierwszym słuchaniu mamy czas na dokończenie i właściwy zapis. Drugie słuchanie służy weryfikacji i uzupełnieniu odpowiedzi. Wielu uczniów skarży się, że dodatkowym stresem jest narzucone tempo pracy w zadaniach ze słuchu. Świadomość, że jest tylko minuta lub dwie na wykonanie polecenia może niektórych tak skutecznie wytrącić z równowagi, że zapominają wszystkiego.

Nowsze wydania podręczników zawierają już zadania przygotowujące do egzaminu gimnazjalnego i uczniowie są przyzwyczajeni do słuchania tekstów. Ten standard wymagań nie wypadł na ostatniej próbie najgorzej. Słabsze wyniki osiągnęli uczniowie w zadaniach sprawdzających umiejętność czytania ze zrozumieniem. Wydawałoby się, że zadania z tego zakresu wymagań są dość łatwe. Tekst jest przecież dostępny, można do niego wracać kilkakrotnie, wykorzystywać w odpowiedziach niektóre zwroty i wyrażenia. Uczeń nie musi rozumieć wszystkich słów. Powinien umieć stwierdzić, o czym jest tekst, w jakim celu został napisany, w jakich okolicznościach, gdzie lub kiedy. Najpopularniejsze zadanie w tej części polega

na stwierdzeniu, czy tekst zawiera daną informację czy nie, czyli zadanie typu prawda – fałsz. Uczniowie mogą też porządkować fragmenty tekstu i dopasowywać do nich tytuły.

Z pozoru proste zadania nastrożają jednak uczniom trudności, gdyż wymagają kilku umiejętności i predyspozycji. Po rozdaniu tekstów do czytania obserwuję zazwyczaj negatywną reakcję – niechęć i znudzenie, bo: „*Taki dłuugi!!!!*”. W każdej grupie znajdzie się kilkoro takich uczniów, którzy ulegną pokusie postawienia tych kilku krzyżyków na chybił trafił, bez czytania, traktując to jako swego rodzaju loterię i ciesząc się, gdy im się uda trafić. Oni niewiele się nauczą. Muszę jednak przyznać, że długie teksty zniechęcają do czytania także tych ambitnych i zmotywowanych. Być może jest w tym trochę winy nowych podręczników, które są kolorowe, pełne komiksów, dialogów, obrazków, a nie ma w nich wiele dłuższych tekstów do czytania.

Drugi problem to nieznanie, trudne słowa w tekstach. Uczniowie, podobnie jak przy zadaniach ze słuchania, chcieliby wszystko zrozumieć. Trzeba ich ponownie uczulić na to, że nie jest to konieczne do wykonania zadania. Poza tym znaczenia wielu słów można się domyślić z kontekstu. Gdy pracujemy na lekcji z nowym tekstem, nie powinniśmy zawsze wymagać dokładnego tłumaczenia każdego zdania. Lepiej sprawdzać rozumienie ogólnego sensu tekstu lub pytać o wyselekcjonowane informacje.

Przy zadaniach typu prawda – fałsz pojawia się problem synonimów. Te zadania uczniowie rozwiązują czasami w ten sposób, że szukają w tekście identycznego zdania lub choćby słowa i wtedy stwierdzają, że to prawda. I rzeczywiście tak bywa. Jednak często ta sama informacja wyrażona jest innymi słowami i wtedy przeważnie rozwiązanie jest złe. Oto przykładowe zadanie z próbnego egzaminu i liczba zaznaczonych odpowiedzi:

Ich habe ein großes Zimmer. Unten haben wir eine kleine Küche und ein großes Gästezimmer. Dort ist auch eine kleine Toilette. Oben sind drei Schlafzimmer und ein großes Bad. Mein Zimmer mit dem herrlichen blauen Bett ist am schönsten. Die Wände sind gelb – grün. Ich habe einen Fernseher und einen Computer, aber kein Radio. Ich habe auch einen großen Balkon mit

vielen Pflanzen. Ich sitze dort gern mit einem Buch oder Magazin in der Sonne. Ich liebe meine Wohnung sehr, aber ich möchte einen großen Garten haben.

	richtig	falsch
1. Marks Wohnung befindet sich nur auf einer Etage.	21	3
2. Das Schlafzimmer von Mark ist gelb-grün gestrichen.	24	0
3. Zur Wohnung gehört ein Garten.	19	5

Większość rozwiązujących nie skojarzyła informacji, że *oben* i *unten* to nie to samo, co *nur auf einer Etage*. Drugie zdanie zawiera to samo określenie, więc wszystkie odpowiedzi były prawidłowe. Trzecie zdanie to znów pułapka. Uczniowie uznali, że słowa *Wohnung* i *Garten* wystarczą, aby zdanie było prawdziwe. Staram się uwzględnić te wnioski w planowaniu swojej pracy i wymagać od uczniów wyrażania tej samej treści na różne sposoby. Okazuje się jednak, że problem tkwi w tym przypadku nie tylko w nieznanomości słownictwa. Aby się o tym przekonać, przeprowadziłam eksperyment. Uczniowie musieli rozwiązać te same zadania egzaminacyjne, ale w wersji polskojęzycznej. Wyniki potwierdziły moje obawy. Nadal spora grupa uczniów twierdziła, że zgodne są informacje:

Na dole mamy dużą kuchnię (...) U góry są trzy sypialnie.

Mieszkanie Marka znajduje się tylko na jednym piętrze.

Podobne przypadki, gdy informacja nie była wyrażona wprost, budziły wątpliwości u sporej grupy uczniów. Mieli oni też trudności z dopasowaniem pytań do odpowiedzi, a nawet z uzupełnianiem luk w polskim tekście. Takie zadania zawsze uważałam za trudne z powodu nieznanomości słownictwa. Tymczasem chodzi także o umiejętność logicznego myślenia i kojarzenia faktów.

Trzecia część egzaminu sprawdza umiejętność reagowania językowego. Zadania zamknięte uczniowie rozwiązują w niej dość dobrze, natomiast za zadania otwarte otrzymują najmniej punktów w całym teście. Samodzielne stworzenie własnej wypowiedzi, nawet jednozdaniowej było dla nich najtrudniejsze. Jak wiadomo, pierwszy

egzamin gimnazjalny w 2009 r. nie zawierał zadań otwartych, ale przeprowadziliśmy w szkole w ostatnich dwóch latach kilka egzaminów próbnych i stąd taki wniosek. Przyczyny złych wyników są i w tym wypadku złożone. Począwszy od lenistwa, braku chęci do podjęcia trudu napisania czegośkolwiek, przez brak pomysłu, co by tu napisać, aż do rzeczywistego braku wiedzy. Próbuje uczniom pomóc. Najpierw przekonuję ich, że nie powinni zastawiać pustych miejsc bez odpowiedzi. Jestem egzaminatorem i wiem, że kryteria oceniania są w przypadku zadań na tworzenie własnego tekstu bardzo liberalne. Priorytetem jest komunikacja, przekaz informacji, zaś poprawność językowa jest traktowana drugorzędnie. Budzi to zawsze sporo protestów wśród nauczycieli, jednak nie to jest dla mnie teraz ważne. Ważne jest to, co wynika z tego faktu dla uczniów. Otóż powinni oni napisać odpowiedź, jeśli nawet nie są pewni, czy jest poprawna.

Często się zdarza, że uczeń nie udziela odpowiedzi, ponieważ nie ma pomysłu, co powiedzieć. Takie sytuacje zdarzają się i na lekcji. Na pytanie:

„Jak wygląda twój pies?” – „słyszę – „Nie mam psa”.

„Co robisz w wolnym czasie?” – „Nie mam czasu wolnego”.

„Jak jest dziś pogoda?” – „Nie mam pojęcia”.

„Kim jest twoja mama z zawodu?” – „Wiem, ale nie znam tego słowa po niemiecku”.

Takie odpowiedzi traktuje się jako niewłaściwe, nawet jeśli są udzielone poprawnie w obcym języku. Musimy uczulić naszych uczniów na to, że chodzi tu o sprawdzenie ich wiedzy z danego tematu, a nie o zdobycie informacji na ich temat. Każdy z nich uparczywie odnosi pytania o siebie do siebie. Próbuje odpowiedzieć zgodnie z prawdą. W czasie ćwiczeń na lekcji staram się dostarczać uczniom inspiracji do odpowiedzi w postaci obrazków, haseł, konkretnych przedmiotów. Nie tracimy wtedy czasu na wymyślanie odpowiedzi, a konkretny materiał ikonograficzny stymuluje uwagę i pomaga szybko znaleźć właściwe słowo.

Wśród nauczycieli można ostatnio usłyszeć głosy, czy w takim razie warto uczyć zawikości gramatyki, skoro i tak egzamin dopuszcza odpowiedzi z błędami. Myślę, że jest to niebezpieczne

uogólnienie. Naszym nauczycielskim zadaniem jest przecież nauczenie języka obcego tak, aby uczniowie osiągnęli chociaż wymagany podstawą programową poziom jego opanowania. Struktury gramatyczne języka są jego nieodłączną częścią. Bez ich znajomości nie można ani poprawnie przekazywać, ani odbierać informacji, choć w języku niemieckim, jak i w innych, obserwuje się ostatnio tendencję do upraszczania. Na przykład struktury z celownikami wypierają trudniejsze związki wyrazowe z dopełniaczem, a wszędzie widać drażniącą obecność wpływów z innych języków, zwłaszcza z angielskiego. Bastian Sick, autor bestselleru ostatnich lat w Niemczech *„Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod”*² ubolewa nad zubożeniem jego ojczystego języka. Jednak jest to zdaje się proces nieuchronny, na który nie mamy większego wpływu. Przetwarzają wyrażenia prostsze i krótsze. Trzeba więc utrzymywać dobrze struktury podstawowe i powszechnie używane. Powiedzmy sobie szczerze, związki z dopełniaczem lub też

złożone czasy przeszłe spotykamy najczęściej jeszcze tylko na konkursach językowych.

Na końcu pozwolę sobie dodać jeszcze jedną uwagę. Nawet jeśli mamy wątpliwości odnośnie sensu nauczania gramatyki czy samego egzaminu, nie możemy dać tego odczuć uczniom. Wiadomo, że kluczem do sukcesu w nauczaniu jest motywacja ucznia, ale tylko zmotywowany nauczyciel może uczyć skutecznie. Swoją postawą powinien umieć przekonać uczniów, że przedmiot, który wyklada, jest ciekawy, a wszystko, co robi, jest potrzebne i ma sens. Trudno to zrobić, nie będąc przedtem samemu o tym przekonanym. Uczmy języka po prostu dobrze. Jeśli uda nam się zarazić uczniów swoją pasją, wtedy będą dobrze przygotowani także do egzaminu gimnazjalnego.

(listopad 2009)

² B. Sick (2009), *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod*, Köln: Kiepenheuer und Witsch.

Szkoła ponadgimnazjalna, szkoła wyższa

Anna Paplińska¹
Radom



Ogólnopolskie projekty międzyszkolne szansą dla języków obcych

Wiele szkół współpracuje ze sobą w ramach ogólnopolskich lub międzynarodowych projektów. Jeżeli jest to program realizowany przez partnerów z różnych krajów, wykorzystanie i pogłębianie znajomości języka obcego jest w nim nieodzowne. Jak natomiast wprowadzić te zagadnienia do projektu ogólnopolskiego, który z założenia nie jest przedsięwzięciem nastawionym na promocję i korzystanie z języków obcych?

W roku szkolnym 2008/2009 z mojej inicjatywy Zespół Szkół Spożywczych i Hotelarskich w Radomiu wziął udział w Ogólnopolskim Projekcie Przyrodniczym, organizowanym przez Klub Twórczego Nauczyciela w Stryszawie i internetową platformę eduskrypt.pl. Głównym założeniem było przybliżenie uczniom środowiska przyrodniczego wokół nich i uwrażliwienie ich na piękno otaczającej przyrody. Można było podejmować różnorakie zadania. Nauczycielka informatyki

¹ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół Spożywczych i Hotelarskich w Radomiu.

czuwała nad pokazami zdjęć oraz prezentacjami multimedialnymi dotyczącymi zmieniających się pór roku w naszym regionie, nauczycielka geografii koordynowała pracę uczniów nad przewodnikiem po naszej okolicy. Nauczycielka biologii zachęcała młodzież do przygotowywania referatów i prezentacji na temat flory i fauny radomskiej. Polonistka przygotowała wraz z uczniami montaż słowno-muzyczny dotyczący bliskich nam miejsc, związanych jednocześnie z przyrodą i literaturą. Nie było w tym projekcie miejsca na języki obce. Ale można przecież odpowiednio zmodyfikować zadania i dodać własne?

Uczniowskie wiersze

Jednym z punktów była możliwość przygotowania tomików wierszy uczniowskich dotyczących przyrody w naszej okolicy. Rozwinęłam to zadanie o możliwość przetłumaczenia poszczególnych utworów na nauczane w naszej szkole języki obce. Mogli to zrobić zarówno nauczyciele, jak i uczniowie. Włączyli się nauczyciele języków angielskiego, francuskiego i niemieckiego. Ja zajęłam się także koordynacją projektu.

Niektóre wiersze zostały przetłumaczone na trzy języki, inne na dwa lub jeden. Uczniowie mieli sposobność porównania, jak utwór „wygląda” w danej wersji językowej. Mogli także poszerzyć znajomość potrzebnego do tej tematyki słownictwa. Tłumaczenia mogą także stanowić punkt wyjścia do pracy na lekcji języka obcego. Oto niektóre z utworów.

Piękność przyrody

Piękne są lasy,
Piękne są te drzewa,
Łąki kwiciste,
Poranne zroszone trawy.
Kolor tęczy,
Kolory nieba,
Kwiaty pachnące
Od deszczu się uginające...

Beata Górka, kl. 2 TŻA

La beauté de la nature

*Elles sont belles, les forêts,
Ils sont beaux, ces arbres,
les prés en fleurs,*

*les herbes avec de la rosa de matin,
la couleur de l'arc-en-ciel,
les couleurs du ciel,
les fleurs qui sentent
abaissées par la pluie...*

Tłum. A. Paplińska

The Beauty of Nature

*Forests are beautiful,
trees are beautiful,
meadows are flowery,
morning wet grasses.
The colours of the rainbow,
the colours of the sky,
scented flowers –
being bent by the rain.*

Tłum. K. Suska

Las

Jest takie miejsce „las”,
w którym miło i przyjemnie spędza się czas.
W lesie są zielone drzewa,
i cichutko ptaszek śpiewa.
W lesie rosną poziomki i jagody,
to jadalna część przyrody.
Więc się cieszymy dziś z pogody,
bo nikt nie ma tak pięknej urody.

Dominik Karsznia, kl. 1 TA

*Il y a une place – «une forêt»
Où on passe le temps agréable
Il y a des arbres verts dans la forêt
Et un oiseau chante doucement là-bas
Des fraises des bois et des baies poussent dans la forêt
Ce sont les choses de la nature qui sont mangeables
Alors amusons-nous du temps aujourd'hui
Parce que rien n'a la beauté si belle*

tłum. Dominik Karsznia, kl. 1 TA

Pierwszy pąk, pierwszy kwiat,
Wiatr cudne zapachy niesie
Wszystko kwitnie w pięknym lesie
Wiosna wita nas cudownie
a my ją za to kochamy ogromnie
łąki i pola
Lasy i jeziora
One tak przepiękne dają nam widoki
i mamy dzięki nim
zakres wiedzy szeroki

Agnieszka Prusińska kl. 1 TŻB

Die erste Knospe, die erste Blume
Der Wind trägt die wundebaren Dufte
Alles blüht in schönen Wald
Der Frühling grüsst uns wunderbar
und wir lieben sie sehr dafür
Wiesen und Felder
Wälder und Seen
Sie geben uns bildscsne Ausblicke
und wir haben dank ihnen
grosses Wissen

Tłum. A. Mnich

Te oraz pozostałe wiersze zostały wydane w tomiku i są dostępne w naszej bibliotece szkolnej. Są także umieszczone na założonej przeze mnie stronie internetowej www.skan.fora.pl. Gorąco zachęcam do ich lektury.

Lekcja o przyrodzie

Innym naszym pomysłem było przygotowanie scenariusza i przeprowadzenie lekcji języka obcego poświęconej przyrodzie. Mojego autorstwa był scenariusz lekcji języka francuskiego.

Temat: La nature nous entoure (Przyroda nas otacza)

Poziom: średnio zaawansowany.

Pomoce: Kserokopie i ewentualnie laptop z projektorem multimedialnym.

Cele: uczeń poszerza i utrwała słownictwo dotyczące przyrody, potrafi dostrzegać otaczający go świat natury i mówić o nim, potrafi opisać w języku obcym miejsca występujące w jego okolicy, potrafi pracować w grupie.

Przebieg lekcji:

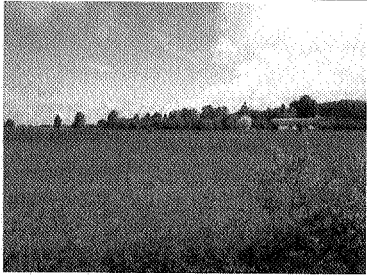
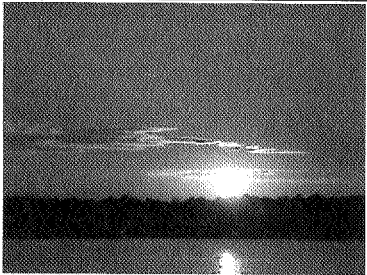
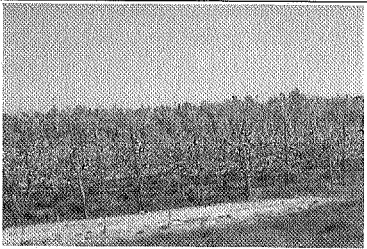
Nauczyciel rozdaje uczniom polsko-francuskie minisłowniczki przyrodnicze i ćwiczy z nimi wymowę.

Minisłowniczek przyrodniczy

Wersja polska	Wersja francuska
drzewo	un arbre
góra	une montagne
jezioro	un lac
krzak	un arbrisseau
kwiat	une fleur
las	une forêt

lis	un renard
łąka	un pré
ogród	un jardin
owad	un insecte
park	un parc
pole	un champ
ptak	un oiseau
rzeka	un fleuve
sad	un verger
staw	un étang
wiewiórka	un écureuil
zwierzę	un animal

Uczniowie mają połączyć zdjęcia z odpowiednimi podpisami (materiał pomocniczy: kserokopie albo rzutnik multimedialny, na którym wyświetlamy ćwiczenie).

1.		un verger
2.		une forêt
3.		un jardin

4.		un lac
5.		un parc
6.		un champ
7.		un pré
8.		une montagne

9.		un étang
----	--	----------

Odpowiedzi: 1. un champ, 2. un lac, 3. un verger, 4. un pré, 5. un jardin, 6. un étang, 7. une montagne, 8. un parc, 9. une forêt

Uczniowie odpowiadają na pytania dotyczące zdjęć:

- Qu'est-ce que c'est?
- Est-ce qu'il y en a à Radom ou aux environs de la ville?
- Est-ce quelle saison de l'année?
- Quelle est ta saison d'année préférée et pourquoi?
- Aimes-tu la nature? Quels sont tes lieux préférés?

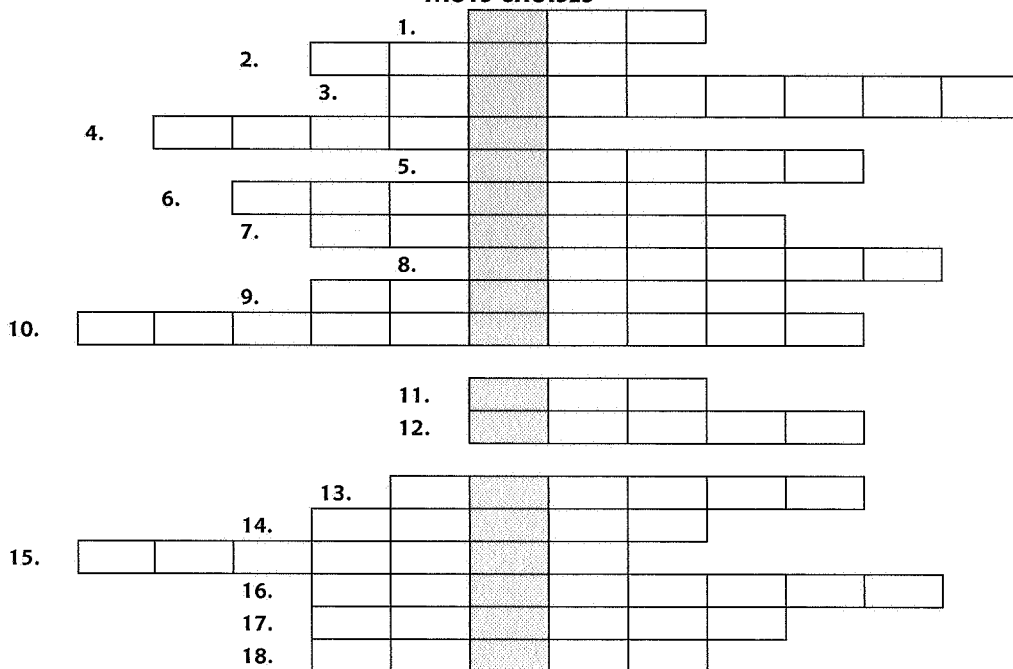
Uzupełniają tekst wyrazami z minisłowniczka:

- À Radom il y a des lieux pour se réposer, par exemple le Leśniczówka.
- Le qui traverse Radom s'appelle Mleczna.
- Les gens aiment cultiver des fleurs dans leurs
- En été à la campagne près de Radom il y a plusieurs pommes dans les
- À la lisière de notre ville nous avons la de Kaptur.
- Si tu aimes les excursions à pied et de belles vues, tu peux aller aux de Sainte Croix.

Odpowiedzi: parc, fleuve, jardins, vergers, forêt, montagnes

Praca w parach – uczniowie mają ułożyć następujące dialogi: *Kolega lubiący przyrodę chciałby spędzić czas w Twojej okolicy. Opowiedz mu, jakie miejsca możesz mu polecić i dlaczego warto je odwiedzić – które następnie prezentują.*

Praca w grupach – przez chwilę uczniowie czytają minisłowniczki i starają się zapamiętać zawarte tam słowa. Następnie odkładają je i otrzymują od nauczyciela krzyżówkę. Uczniowie, którzy bezbłędnie ją rozwiążą, otrzymują symboliczne nagrody lub oceny.

MOTS CROISÉS

- | | | |
|---------|-------------|---------------|
| 1. Łąka | 7. Rzeka | 13. Zwierze |
| 2. Park | 8. Ptak | 14. Pole |
| 3. Góra | 9. Lis | 15. Owad |
| 4. Las | 10. Krzak | 16. Wiewiórka |
| 5. Staw | 11. Jezioro | 17. Ogród |
| 6. Sad | 12. Drzewo | 18. Kwiat |

HASŁO: _____

Rozwiązanie:

1. pré, 2. parc, 3. montagne, 4. forêt, 5. étang, 6. verger, 7. fleuve, 8. oiseau, 9. renard, 10. arbrisseau, 11. lac, 12. arbre, 13. animal, 14. champ, 15. insecte, 16. écureuil, 17. jardin, 18. fleur

Hasło: Protégeons la nature

Minisłowniczek przyrodniczy

Kolejnym pomysłem było stworzenie czterojęzycznego minisłowniczka przyrodniczego. Może on służyć jako materiał pomocniczy na

lekcji, a także jako materiał porównawczy – uczeń może analizować podobieństwa i różnice w leksyce języka ojczystego i poszczególnych języków obcych. Być może zetknięcie z językiem jeszcze nieznanym zachęci młodzież do jego nauki?

Minisłowniczek przyrodniczy

Wersja polska	Wersja francuska	Wersja niemiecka	Wersja angielska
drzewo	<i>un arbre</i>	<i>der Baum, liczba mnoga die Bäume</i>	<i>tree</i>
góra	<i>une montagne</i>	<i>der Berg, die Berge</i>	<i>mountain</i>
jezioro	<i>un lac</i>	<i>der See, die Seen</i>	<i>lake</i>
krzak	<i>un arbrisseau</i>	<i>der Strauch, die Sträucher /der busch, die Büsche</i>	<i>bush</i>
kwiat	<i>une fleur</i>	<i>die Blume, die Blumen</i>	<i>flower</i>

las	<i>une forêt</i>	<i>der Wald, die Wälder</i>	<i>forest</i>
lis	<i>un renard</i>	<i>der Fuchs, die Füchse</i>	<i>fox</i>
łąka	<i>un pré</i>	<i>die Wiese, die Wiesen</i>	<i>meadow</i>
ogród	<i>un jardin</i>	<i>der Garten, die Gärten</i>	<i>garden</i>
owad	<i>un insecte</i>	<i>das Insekt, die Insekten</i>	<i>insect</i>
park	<i>un parc</i>	<i>der Park, die Parks</i>	<i>park</i>
pole	<i>un champ</i>	<i>das Feld, die Felder</i>	<i>field</i>
ptak	<i>un oiseau</i>	<i>der Vogel, die Vögel</i>	<i>bird</i>
rzeka	<i>un fleuve</i>	<i>der Fluss, die Flüsse</i>	<i>river</i>
sad	<i>un verger</i>	<i>der Obstgarten, die Obstgärten</i>	<i>orchard</i>
staw	<i>un étang</i>	<i>der Reich, die Teiche</i>	<i>pond</i>
wiewiórka	<i>un écureuil</i>	<i>das Eichhörnchen, die Eichhörnchen</i>	<i>squirrel</i>
zwierzę	<i>un animal</i>	<i>das Tier, die Tiere</i>	<i>an animal</i>

Jak widać, projekt, który początkowo nie ma nic wspólnego z językami obcymi, można potraktować jako szansę ich promocji i nauki. Można wykorzystać nasze pomysły, przydatne także przy projektach o innej tematyce: tłumaczenia na języki obce, minisłowniczek w kilku językach, scenariusz lekcji to przecież pomysły uniwersalne. W zależności od typu projektu można także dodać obcojęzyczne przedstawienie teatralne albo prowadzenie

strony internetowej, np. bloga w innych językach.

Uważam, że warto zachęcać nauczycieli i uczniów do udziału w projektach międzyszkolnych, a zwłaszcza w zadaniach wymagających używania języków obcych. Pamiętajmy bowiem, że każde działanie wychodzące poza podręcznik i zwykłą lekcję jest bardzo atrakcyjne, a przez to nieraz dużo owocniejsze niż zwykła codzienna nauka.

(sierpień 2009)

Marzena Pieńkowska¹
Częstochowa



Popisowe frazy, czyli przysłowia i cytaty na lekcji języka obcego

„Przysłowia są mądrością tych, którzy mają dobrą pamięć”
– humorystyczna parafraza znanego przysłowia

Poniżej przedstawiam atuty i sposoby dydaktycznego wykorzystania takich fraz językowych utrwalonych uzusem, jak: wyrażenia idiomatyczne, przysłowia, sentencje, sławne cytaty a także krótkich form o funkcji ludycznej, np. łamańców językowych, formuł humory-

stycznych (prawa Murphy’ego, Tao Kubusia Puchatka).

Starałam się także, w miarę możliwości, wskazać źródła, głównie internetowe, tego typu materiałów przydatnych do tworzenia zadań dydaktycznych dla grup o różnym poziomie za-

¹ Autorka jest nauczycielem konsultantem RODN „WOM” w Częstochowie i nauczycielką w CJE-NKJO w Częstochowie.

awansowania znajomości języka obcego oraz zaproponować przykłady zadań w języku angielskim, francuskim i niemieckim, stworzone na podstawie tych materiałów.

Atuty dydaktyczne

Zacznijmy od tego, że stosowanie przez osobę uczącą się języka obcego wyrażen idiomatycznych i przysłów jest uznawane za typowe dla zaawansowanego poziomu znajomości języka. „Europejski system opisu kształcenia językowego” przyporządkowuje te środki językowe do poziomu C1 i C2 (s. 101). Oznacza to, że ich użycie przez uczniów może na odbiorcy wywrzeć wrażenie bardzo dobrego opanowania języka. Oprócz efektu stricte językowego daje również obraz mówiącego jako osoby czytanej, zaznajomionej z kulturą i zdolnej do popisów erudycyjnych.

Kreatywna forma przysłów i cytatów zmusza ucznia do wysiłku interpretacyjnego i stanowi wzorzec do **rozwijania** jego własnej **kreatywności** w komunikacji międzyludzkiej. Jeśli dołączymy do tego humorystyczny charakter, jaki ma spora część omawianych form językowych, nie będzie trudno przekonać uczniów do pracy z takimi materiałami dydaktycznymi. Najlepszą ilustracją tych cech będzie spojrzenie na cytaty z takich autorów, jak:

Oscar Wilde: Always forgive your enemies – nothing annoys them so much.

Mark Twain: A banker is a fellow who lends you his umbrella when the sun is shining, but wants it back the minute it begins to rain.

Przy realizacji różnych zakresów tematycznych nie będzie trudno dobrać odpowiadających im przysłów i cytatów, gdyż zarówno filozoficzne, jak i humorystyczne rozważania człowieka objęły wszystkie aspekty życia i świata, od przyjaźni po wojnę, od jedzenia po kulturę, od szczęścia po chorobę. Przyjmijmy więc, że ogromna różnorodność tematyczna jest kolejnym atutem dydaktycznym tej kategorii materiałów językowych. Praktyczną pomocą w tematycznym wyszukiwaniu przysłów i cytatów jest projekt Wiki-Quote (www.wikiquote.org) dostępny w kilku wersjach językowych i proponujący tematyczne zestawienia zasobów.

<http://www.wikiquote.org/>

English Collection of quotations 16 700+ articles Polski Kolekcja cytatów 6300+ artykułów Slovenčina Zbirka citatov 4700+ člankov Русский Коллекция цитат 4200+ статей Bosanski Kolekcija citata 3400+ članaka		Italiano Aforismi e citazioni 7000+ voci Deutsch Zitatsammlung 7000+ Artikel Português Coleção de citações 4600+ artigos Български Колекция от цитати 3500+ страници Español La colección de citas 2600+ páginas
--	---	--

Z uwagi na często literackie pochodzenie, materiały te są tym bardziej godne zalecenia do wykorzystania dydaktycznego, że prezentują duże bogactwo językowe. Spójrzmy na całe pola semantyczne zawarte w zestawieniu kilku aforyzmów dotyczących tego samego tematu:

■ Przykłady:

Szczęście

- Happiness is nothing more than good health and a bad memory.
- Content makes poor men rich; discontentment makes rich men poor.
- This is the best kind of voyeurism, hearing joy from your neighbors.
- The bird of paradise alights only upon the hand that does not grasp.

Odwaga i tchórzostwo

- Courage is resistance to fear, mastery of fear – not absence of fear.
- A hero is no braver than an ordinary man, but he is braver five minutes longer.
- Many would be cowards if they had courage enough.
- Courage is the art of being the only one who knows you're scared to death.
- Let bravery be thy choice, but not bravado.

Zadania skonstruowane na podstawie przysłów i powiedzeń powinny odwoływać się do obecnych w nich środków językowych, umożliwiających ich zapadanie w pamięć: rytmiczności, rymu, przewidywalnej struktury i innych zabiegów mnemotechnicznych. Największe ich nagromadzenie odnajdziemy w tzw. łamańcach językowych (ang. *tongue-twister*, fr. *virelangue*, niem. *Zungenbrecher*). Nadają się one doskonale do ćwiczenia opozycji fonetycznych i uzmysławiania wagi staranności wymowy.

■ Przykłady:

ANG. How can a clam cram in a clean cream can?

FR. Un chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans son chien.

NIEM. Fischers Fritz ißt frische Fische, frische Fische ißt Fischers Fritz.

Są one również bardzo dobrym materiałem do ćwiczeń na zastosowanie polisemów, homofonów i paronimów.

■ Przykłady:

ANG. Mary Mac's mother's making Mary Mac marry me.

FR. As-tu vu le ver vert vers le verre en verre vert ?

NIEM. Ein schwarzes Schwein hat einen schwarzen Schwanz.

Nie zapomnijmy wreszcie o kulturowej specyfice wyrażen, przysłów i sentencji i o tym, że przez ich analizę możemy w pewnej mierze dotrzeć do mentalności danego narodu. Maksymy dotyczące charakteru nacji mogą być ciekawym źródłem wiedzy cywilizacyjnej (historycznej, geograficznej, gastronomicznej itp.).

■ Przykłady:

Anglicy

- Anglicy mają sto religii, lecz tylko jeden sos. (Heinrich Heine)
- Gdy dwóch Anglików się spotyka, mówią przede wszystkim o pogodzie. (Samuel Johnson)
- Humor to praktycznie jedyna rzecz, którą Anglicy traktują całkiem serio. (Malcolm Muggeridge)
- Każdy Anglik jest wyspą. (Novalis)

Tea

- The spirit of the tea beverage is one of peace, comfort and refinement. (Arthur Gray)
- If you are cold, tea will warm you. If you are too heated, it will cool you. If you are depressed, it will cheer you. If you are excited, it will calm you. (William Gladstone)
- A true warrior, like tea, shows his strength in hot water. (Przysłowie chińskie)

Przez swoje zróżnicowanie wyrażenia idiomatyczne i przysłowia dystansują uczniów wobec własnej kultury, pozostającej w ścisłym związku z językiem (teoria Sapira i Whorfa). Ukazują rów-

nież potrzebę otwartości na inne sposoby myślenia. Ćwiczeniem przydatnym do zobrazowania różnorodności porównań i odniesień może być wielojęzyczne zestawienie odpowiedników przysłów i idiomów.

■ Przykłady:

PL Kiedy wejdiesz między wrony, musisz krakać jak i one.

ANG. When you are in Rome, do as the Romans do (dosłownie: Gdy jesteś w Rzymie, rób tak jak Rzymianie).

FR. Il faut hurler avec les loups (dosłownie: Trzeba wyć z wilkami).

PL Jak mi kaktus wyrośnie na dłoni.

ANG. Pigs might fly (dosłownie: Świnie mogłyby latać).

FR. Quand les poules auront les dents (dosłownie: Kiedy kury będą miały zęby).

WŁ. Quando gli asini voleranno (dosłownie: Kiedy osły będą latać).

HISZ. Cuando las ratas crien pelos (dosłownie: Kiedy żaby będą miały sierść).

Angielsko-polskich materiałów z tej kategorii dostarcza na przykład strona: http://www.ucznie.pl/przyslowia_angielskie.php

O tym, że często automatycznie uznajemy idiomy własnego języka za ogólnoludzkie schematy myślowe, nie zastanawiając się nad ich powiązaniem z systemem języka, może świadczyć przykład moich studentów usiłujących przetłumaczyć polskie wyrażenie *sam jak palec* jako francuskie *seul comme un doigt*. Takie wyrażenie nie istnieje w języku francuskim, ani prawdopodobnie w żadnym języku niesłowiańskim, gdyż wywodzi się ze słowiańskiego (istniejącego w niedysiejszej polszczyźnie) rozróżnienia na *palec* (kciuk) i *perst* (każdy z pozostałych palców dłoni), słowa, którego pozostałości odnajdujemy w formach *pięścione* i *naparstek*.

Budowanie **świadomości językowej**, będącej jednym z celów kształcenia językowego (według nowej podstawy programowej), można powiązać z motywowaniem uczniów do nauki przez ukazanie wagi rozumienia istoty języka i jego funkcji w sprawnej komunikacji i poznawaniu obcych kultur i świata. Może do tego posłużyć refleksja nad następującym zestawieniem aforyzmów:

Bez znajomości języków obcych człowiek czuje się gorzej niż bez paszportu. (Antoni Czechow)

Granice mego języka wyznaczają granice mego świata. (Ludwig Wittgenstein)

Język jest ojcem, a nie dzieckiem myśli. (Oscar Wilde)

Naród żyje, dopóki język jego żyje. (Karol Li-belt).

Wykorzystanie dydaktyczne – formy zadań

Do wykorzystania w dydaktyce walorów ła-mańców językowych najlepiej nadają się takie formy zadań, jak: powtarzanie, przyporządkowa-nie lub uzupełnianie elementów.

Przykłady:

I. Wstaw poniższe wyrazy w odpowiednie miejsca w zda-niu: cookies cook (v) cook (n)

How many (1) _____ could a good (2) _____
(3) _____ if a good (4) _____ could (5) _____
(6) _____ ?
A good (7) _____ could (8) _____ as much
(9) _____ as a good (10) _____ who could
(11) _____ (12) _____ .

(Autor: Irmina Czyż²)

ROZWIĄZANIE:

How many cookies could a good cook cook
If a good cook could cook cookies?
A good cook could cook as much cookies
as a good cook who could cook cookies.

II. Dopasuj odpowiednią formę czasownika lub rze-
czownika „twist” w zadaniu poniżej:

FORMY: -ed, -s, -er, -ø (no change), -ing, un-

A twist _____ of twist _____ once twist _____ a twist _____;
A twist _____ that he twist _____ was a three-twist _____ twist _____;
If in twist _____ a twist _____ one twist _____ should _____ twist _____.
The _____ twist _____ twist _____ would _____ twist _____ the twist _____.

(Autor: Irmina Czyż)

ROZWIĄZANIE:

A twister of twists once twisted a twist;
A twist that he twisted was a three-twisted twist;
If in twisting a twist one twist should untwist,
The untwisted twist would untwist the twist.

III. Uzupełnij słowami o tym samym brzmieniu zwr-
cając uwagę na odmienne znaczenie:

foi, foie (× 3), fois (× 3), Foix (× 2).

Il était une une marchande de
Qui vendait du dans la ville de
Elle se dit: Ma c'est la première
Et la dernière que je vends du
Dans la ville de !

ROZWIĄZANIE:

Il était une fois une marchande de foie
Qui vendait du foie dans la ville de Foix .
Elle se dit: Ma foi, c'est la première fois
Et la dernière fois que je vends du foie
Dans la ville de Foix.

Również ćwiczenia, mające na celu przede
wszystkim poszerzenie leksyki – nadają się do
tego tematyczne zestawienia wyrażen, przysłów
i sentencji – przybierają często formę zadania na
uzupełnianie luk. Możemy także zaproponować
uczniowi układanie rozsypanek i dobieranie ele-
mentów, np. części przysłów lub przysłówia do
elementu graficznego. Zadania te wymagają od
ucznia manipulowania słownictwem (synonima-
mi, antonimami), ale i analizy struktury zapropo-
nowanych w ćwiczeniu elementów: zwrócenia
uwagi na ich rym i rytm, użyte środki anaforycz-
ne, np. zaimki i elementy zapewniające logiczną
spójność, np. spójniki i przysłówki.

Czasem także konieczne jest odwoływanie się
do logicznego myślenia i czerpanie z wiedzy
o świecie.

Przykłady:

I. Fill in the proverbs with the correct item:

milk cheese nut eggs chocolate

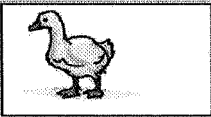
1. If you don't crack the shell, you can't eat the
2. No need to cry over spilled
3. Life is like a box of, you never know what you're gonna get.
4. The only free is in the mouse trap.
5. Don't put all your in one basket.

(Autor: Nina Kowalczyk)

ROZWIĄZANIE: 1. nut 2. milk 3. chocolate 4. cheese 5. eggs

² Przykłady oznaczone nazwiskami to materiały wypracowane przez uczestników warsztatów dla nauczycieli języków obcych przeprowadzonych przeze mnie w RODN „WOM” w Częstochowie.

II. Przyporządkuj rysunek zwierzęcia do wyrażenia, w którym ono występuje.

Avoir un appétit de/d' (manger très peu)	
Avoir la chair de (quand on a froid ou peur)	
Il fait un froid de (très froid)	
Donner sa langue au (quand on demande la réponse à une devinette)	

ROZWIĄZANIE:

Avoir un appétit d'oiseau. Avoir la chair de poule.
Il fait froid de canard.
Donner sa langue au chat.

III. Match the halves of sentences to make proverbs.

1. "Memory is what tells a man	a) but not to memories".
2. "The past is never dead,	b) seems to happen to music".
3. "You can close your eyes to reality,	c) in the memories we have forgotten".
4. "Memory... is the diary	d) that his wife's birthday was yesterday".
5. "In memory everything	e) his private literature".
6. "The richness of life lies	f) it is not even past".
7. "Every man's memory is	g) that we all carry about with us".

(Autor: Kamila Cybińska)

ROZWIĄZANIE: 1. d. 2. f. 3. a. 4. g. 5. b. 6. c. 7. e

QUI SEME LE VENT	RECOLTE LA TEMPETE
QUI N'A POINT D'ARGENT	N'A POINT D'AMIS
QUI SE RESSEMBLE	S'ASSEMBLE
BONS PRETEXTES NE MANQUENT JAMAIS	AUX MAUVAISES VOLONTES
TOUT VIENT A POINT	A QUI SAIT ATTENDRE
L'AFFECTION	AVEUGLE LA RAISON
BEAU CHEMIN	N'EST JAMAIS LONG
QUI PARDONNE AU CRIME	EN DEVIENT LE COMPLICE
CHASSER LE NATUREL	IL REVIENT AU GALOP

Wydrukowane i rozcięte wzdłuż linii elementów służą uczniom do pracy w parach, mają oni odtworzyć podzielone na pół przysłówia.

Zadania na dobieranie to także najczęstsza forma ćwiczeń, które przez prezentację cytatów mają na celu poszerzenie horyzontów kulturowych

uczniów. Mogą być to zarówno cytaty – kamienie milowe kultury, jak i mniej poważne, np. pochodzące ze znanych filmów.

■ Przykłady:

I. Przyporządkuj autora do każdego z poniższych cytatów:

Charlie Chaplin – Winston Churchill – President

Kennedy – William Shakespeare

1. If music be the food of love, play on.

2. Ask not what your country can do for you, but what you can do for your country.

3. An iron curtain has descended across the Continent.

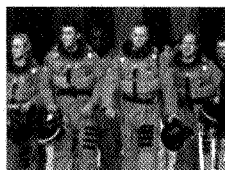
4. Life is a tragedy when seen in close-up, but a comedy in long-shot.

ROZWIĄZANIE: 1. William Shakespeare 2. President Kennedy 3. Winston Churchill 4. Charlie Chaplin

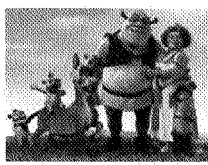
II. Dopasuj cytaty do filmów, z których pochodzą a następnie podpisz plakaty odpowiednimi tytułami.

	Quote		Film
1.	Life is like a box of chocolates. You never know what you're gonna get.		<i>The Godfather</i>
2.	Play it, Sam. Play <i>As Time Goes By</i> .		<i>Shrek</i>
3.	United States astronauts train for years. You have twelve days.		<i>The Matrix</i>
4.	I already told you, didn't I? You're not coming home with me! MY swamp! ME!	1.	<i>Forrest Gump</i>
5.	Follow the white rabbit.		<i>The Terminator</i>
6.	I won't think about that now. I'll think about that tomorrow.		<i>Casablanca</i>
7.	I'll be back.		<i>Armageddon</i>
8.	You break your father's heart!		<i>Gone with the wind</i>

ROZWIĄZANIE: 1. Forrest Gump 2. Casablanca 3. Armageddon 4. Shrek 5. The Matrix 6. Gone with the wind 7. The Terminator 8. The Godfather



1..... 2..... 3..... 4.....



5. *Forrest Gump* 6..... 7..... 8.....

(Autor: Michalina Strykowska)

ROZWIĄZANIE:

1. Armageddon 2. Gone with the wind 3. The Godfather
4. The Matrix 5. Forrest Gump 6. The Terminator 7. Shrek
8. Casablanca

Na większe urozmaicenie form zadań można sobie pozwolić w ćwiczeniu zestawiającym

III. Połącz niemieckie przysłówki i wyrażenia z polskimi odpowiednikami.

1.	Er bittet um ihre Hand.	a.	Pracować ręką w rękę
2.	Auge um Auge, Zahn um Zahn.	b.	Zamieniam się w słuch
3.	Wir arbeiten Hand in Hand.	c.	Trafiła kosa na kamień
4.	Mir sind die Hände gebunden.	d.	Oko za oko ząb za ząb
5.	Sie leben von der Hand in den Mund.	e.	Czy wiesz to z pierwszej ręki?
6.	Er hat den Nagel auf den Kopf getroffen.	f.	Czy on ci to powiedział prosto w twarz?
7.	Hände weg!	g.	Mam związane ręce
8.	Hat er das dir ins Gesicht gesagt?	h.	Żyć z dnia na dzień
9.	Weißt du das aus erster Hand?	i.	On prosi o jej rękę
10.	Ich bin ganz Auge und Ohr.	j.	Ręce precz!

(Autor: Marzena Śledź)

ROZWIĄZANIE: 1. i, 2. d, 3. a, 4. g, 5. h, 6. c, 7. j, 8. f, 9. e, 10. b

IV. Czy znasz odpowiedniki tych angielskich przysłów?

W polskich wersjach występują: krowa – niedźwiedź
– Pan Bóg – wilk – wróbel i gołąb.

1. Let sleeping dogs lie.
2. A bird in the hand is worth two in the bush.
3. Barking dogs seldom bite.
4. Don't count your chickens before they are hatched.
5. Early bird catches the worm.

ROZWIĄZANIE:

1. Nie wywołuj wilka z lasu.
2. Lepszy wróbel w garści, niż gołąb na dachu.
3. Krowa, która dużo ryczy, mało mleka daje.
4. Nie dziel skóry na niedźwiedziu.
5. Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje.

Kolejnym sposobem wykorzystania przysłów i cytatów jest stymulowanie za ich pomocą wypowiedzi uczniów. Zadanie ma formę zestawienia aforyzmów. Uczniowie są proszeni o ich interpretację i przykłady, z własnego doświadczenia lub wiedzy o świecie, potwierdzające prawdziwość myśli lub zaprzeczające jej. Mogą także spróbować określić profil charakterologiczny autora po zapoznaniu się z całym zestawem aforyzmów, które wyszły spod jego pióra.

polskie i obcojęzyczne odpowiedniki przysłów i idiomów. Oprócz dobierania spotykamy przy tym typie materiałów zadania na uzupełnianie form, z ewentualnym naprowadzeniem na polski odpowiednik.

■ Przykłady:

- Oscar Wilde: Charity creates a multitude of sins.
- All art is quite useless.
 - Bigamy is having one wife too many. Monogamy is the same.
 - Anyone who lives within their means suffers from a lack of imagination.
 - Fashion is a form of ugliness so intolerable that we have to alter it every six months.
- Franklin D. Roosevelt: Rules are not necessarily sacred, principles are.
- I'm not the smartest fellow in the world, but I can sure pick smart colleagues.
 - I ask you to judge me by the enemies I have made.

Humorystycznym wariantem tego zadania jest praca z prawami Murphy'ego, których prawdziwą skarbnicą w języku angielskim jest portal <http://www.murphys-laws.com> lub z mądrościami Kubusia Puchatka, które można znaleźć w języku angielskim na stronie <http://www.winnie-the-pooh.ru/online/lib/tao.html>

■ Przykłady:

Szkolne prawa Murphy'ego: The clock in the instructor's room will be wrong.

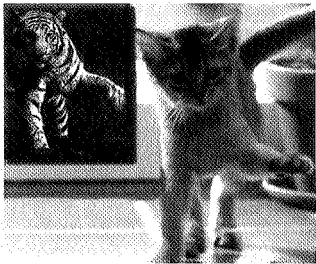
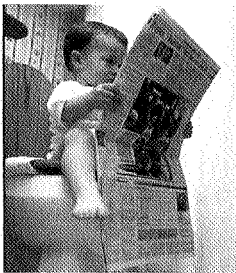
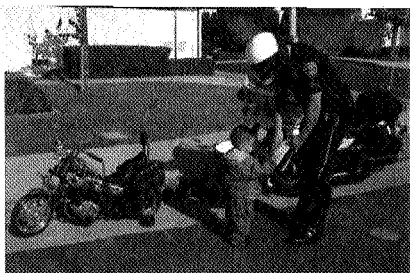
- Disaster will occur when visitors are in the room.
- A subject interesting to the teacher will bore students.
- The time a teacher takes in explaining is inversely proportional to the information retained by students.

Tao Kubusia Puchatka:

"When you wake up in the morning, Pooh," said Piglet at last, "what's the first thing you say to yourself?" "What's for breakfast?" said Pooh. "What

do you say, Piglet?" "I say, I wonder what's going to happen exciting today?" said Piglet. Pooh nodded thoughtfully. "It's the same thing," he said.

Zwieńczeniem pracy z przysłowiami będzie zadanie wymagające od uczniów sentencjonalnego komentarza do sytuacji opisanej lub przedstawionej graficznie. Humorystyczne i zaskakujące zdjęcia, nadające się do stworzenia takiego zadania, proponuje wiele serwisów internetowych. Poniżej kilka przykładów wykorzystania zdjęć z nieistniejącej już strony www.solice.net.

		
„Praktyka czyni mistrza” lub „Wystarczy chcieć”.	„Kto z kim przestaje, takim się staje”.	„Czym byłoby życie bez ryzyka?”
		
„Wyścig szczurów zaczyna się coraz wcześniej” lub „Urodzony geniusz”.	„Prawo jest jednakowe dla wszystkich”.	

Dla bardziej dojrzałych uczniów można przygotować zadania wykorzystujące słynny obraz Pietera Bruegela Starszego *Przysłowia niderlandzkie* znanego także jako *Świat do góry nogami*. Artysta zilustrował na nim ponad 100 przysłów, część z nich jest zbieżna z ogólnoeuropejskimi czy światowymi porzekadłami, część – typowa dla języka i kultury flamandzkiej. Opis zawartości obrazu znajdziemy na angielskich i niemieckich stronach Wikipedii: <http://en.wi->

[kipedia.org/wiki/Netherlandish_Proverbs](http://de.wikipedia.org/wiki/Netherlandish_Proverbs) http://de.wikipedia.org/wiki/Die_niederl%C3%A4ndischen_Sprichw%C3%B6rter oraz na poświęconym obrazowi francuskim portalu <http://www.pieter-bruegel.com/proverbe/explication2.htm>

Gotowe zadania dla języka niemieckiego wykorzystujące przysłowia zawarte na tym obrazie zostały opublikowane w jednym z numerów „Języków Obcych w Szkole”³.

3 Zob. „Języki Obce w Szkole” 4/2008, s. 135–148.

Liczne atuty dydaktyczne łamańców językowych, przysłów, sentencji, cytatów i idiomów udowadniają, że mogą one stanowić ciekawy i wzbogacający materiał językowy do pracy z uczniem o różnym stopniu znajomości języka. Sposoby ich dydaktycznego wykorzystania obejmują kompetencję fonologiczną, leksykalną i gramatyczną a także kulturową. Materiał ten jest łatwo dostępny, w źródłach drukowanych i internetowych, i nadaje się do konstrukcji zadań dydaktycznych w krótkich, prostych i często stosowanych przez nauczycieli formach.

Bibliografia

- Coste D., North B., Sheils J., Trim J. (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Pędzisz J. (2008), Integracja sprawności językowej a rozwój kompetencji gramatycznej, „Języki Obce w Szkole” 4, s. 135-148.
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w różnych typach szkół, opublikowane w dniu 15 stycznia 2009 r. w Dzienniku Ustaw nr 4, poz 17. (sierpień 2009)

Dariusz Langhoff¹
Rybnik



Style retoryczne: definicja

Być może trudno jest sobie wyobrazić, jak ważne jest jasne i zwięzłe definiowanie pojęć. Lecz gdy przypomnimy sobie, ile razy pytaliśmy kiedyś swojego nauczyciela: „Co to znaczy?” „Co to jest?”, to zrozumiemy, do czego jest potrzebna umiejętność jasnego definiowania (nieznanych) wyrazów.

Definicja logiczna

Jest wiele metod definiowania przedmiotów, idei, emocji i większość z nich sprowadza się do tzw. definicji logicznej (*the logical definition*) – prostego dwuetapowego procesu. Pierwszy etap to klasyfikacja, drugi różnicowanie, czyli dyferencja.

Najpierw należy sklasyfikować (*classification*) rzecz definiowaną, powiedzieć, do jakiej grupy lub klasy dana rzecz należy. Na przykład pomarańcza będzie sklasyfikowana jako owoc. Klasyfi-

*Das Wort ist nur das Schaufenster des Begriffs.
Słowo jest witryną pojęcia*

kacja powinna jednak być jak najbardziej precyzyjna, dlatego lepiej jest stwierdzić, że pomarańcza to owoc cytrusowy.

Następnym etapem jest określenie dyferencji (*differentiation or differentia*), czyli podanie tych charakterystycznych cech, które wyróżniają daną rzecz od innych, należących do tej samej klasy. Pomarańcza na przykład wyróżnia się kolorem, kształtem, smakiem, soczystością.

Łatwiej jest zrozumieć, na czym polega logiczne definiowanie na przykładzie takiego obiektu, jak samolot odrzutowy, powiedzmy Boeing 747.

● *Klasyfikacja: samolot odrzutowy.*

Dyferencja: Duży bulwiasty dziób, transportuje 200 do 500 pasażerów, wykonany przez firmę Boeing, kokpit zlokalizowany na poziomie odseparowanym od poziomu pasażerskiego, w sekcji dziobowej usytuowany jest hol (*lounge*) dla pasażerów pierwszej klasy.

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

● *Classification:* A jet aircraft.

Differentia: Large bulbous nose, carries between 200 and 500 people, made by Boeing, pilots located on separate level from most passengers, bulge in nose where first-class passengers' lounge is located.

Zwykle na dyferencję składa się wiele cech, należy wybrać te najbardziej istotne. Gdyby w tym przypadku skoncentrować się tylko na liczbie pasażerów, to zaniknie różnica z DC-10, który przewozi podobną (a nawet nieco większą) liczbę pasażerów. Natomiast rozduty dziób mieszczący kokpit i hol na dodatkowym deku stanowi cechę bardzo charakterystyczną, tym samym wysoce różnicującą.

Należy także unikać dyferencji nadmiernej: stwierdzenie, że 747 to odrzutowiec pasażerski jest fałszywe, gdyż wyklucza te modele, które służą wyłącznie transportowi ładunków, np. przenoszą promy kosmiczne.

Definicja rozwinięta

Definicja logiczna nadaje się do opisu konkretnych pojęć. Gdy jednak trzeba zdefiniować pojęcie abstrakcyjne lub złożone, np. *liberalny*, *fanatyczny*, *radikalny*, to definicja logiczna tu nie wystarczy. W takich wypadkach definicja poza prostotą i jasnością wymaga jeszcze *obrony* (*defense*). Innymi słowy, definiując pojęcia skomplikowane, kontrowersyjne, sięgamy po definicję rozwiniętą (*the extended definition*).

Nawet studenci filologii mają problem – a przede wszystkim są zaskoczeni – gdy poprosi ich się o napisanie jedno- lub dwustronicowego eseju na temat definiowania pojęć. Nietrudno zgadnąć, z czego to wynika. Dla większości z nas definicja to krótki tekst w słowniku, definicja logiczna, poparta (lub nie) przykładem zastosowania danego wyrazu. Powodowane jest to tym, że słownik usiłuje dostarczyć wszystkich znaczeń danego słowa w danym momencie historycznego rozwoju języka. Słownik nie wyjaśnia dogłębnie wybranego, specyficznego znaczenia danego wyrazu, jego odcieni, niuansów semantycznych decydujących o jego wyborze w konkretnej sytuacji lingwistycznej pod szczególnymi warunkami pragmatycznymi.

Piszący esej, gdy podaje rozwiniętą definicję pojedynczego wyrazu, zamierza osiągnąć inny cel. W tym przypadku stara on się, aby jedno słowo wyraziło zgodnie z jego własnym poglądem jakąś ideę, koncept, problem filozoficzny, zagadnienie polityczne lub ekonomiczne – piszący definiuje dane wyrażenie, tak jak on je rozumie: *subiektywnie*. Tworzący pisemną rozwiniętą definicję chce zrealizować dwie rzeczy: zdefiniować pojęcie bardziej szczegółowo niż słownik i uzasadnić, że jego rozumienie danego pojęcia jest bardziej słuszne niż możliwe inne interpretacje. Definiując rzecz lub ideę w ten sposób, piszący zмага się z pytaniami trudnymi tak dla niego samego, jak i dla społeczeństwa wokół.

Wartość definicji rozwiniętej można zauważyć, gdy porównamy słownikowe definicje takich pojęć, jak np. *gniew*, *miłość* lub *strach* z rzeczywistością, gdy wystąpiły te emocje we własnym życiu. Można też porównać nawet najbardziej wyczelowaną słownikową definicję wyrażenia *laissez faire economics* z rozwiniętymi definicjami tego pojęcia, zawartymi w szacownych periodykach ekonomicznych (np. *The Economist*).

Budowa definicji rozwiniętej

Tworzenie pisemnej definicji jest czasami potrzebne podczas pisania kompozycji na poziomie licealnym, a w szczególności nabiera znaczenia na poziomie uniwersyteckim. Niektórzy uczniowie lub studenci poddadzą w wątpliwość (uzasadnioną!) potrzebę rozwinięcia w 500 wyrazach tematu definiującego, co to jest *ksenofobia*, argumentując, że taka umiejętność nie będzie im potrzebna w przyszłości. To prawda, takie ćwiczenie ma charakter raczej czysto akademicki, ale stanowi dobre przygotowanie do celnego, przekonywującego – nawet jeżeli bardziej kapsularnego – definiowania istotnych pojęć w przyszłych sytuacjach praktycznych, tak w mowie, jak i piśmie – w liście do wydawcy, w raporcie dla szefa, w instrukcji wyjaśniającej specyfikę własnej profesji.

Oto przykład, jak można stworzyć definicję rozwiniętą. Model jej kompozycji obejmuje trzy podstawowe etapy:

- formułowanie definicji logicznej,
- wykazanie, że nasza definicja jest lepsza od innych,
- poparcie definicji dowodem.

Zawsze należy rozpocząć od definicji logicznej. Obronę własnej definicji można poprowadzić na wiele sposobów, niemniej powyższy schemat jest warty polecenia jako prosty i efektywny.

Użyjmy ten model do zdefiniowania czegoś codziennego, a jednak nie tak łatwego do określenia, niech to będzie *zawodowiec* (*professional*). Pierwszym krok to odniesienie do słownika, prawdopodobnie znajdziemy tu takie definicje:

- (1) a person who belongs to one of the professions;
- (2) a person who makes a business of an occupation, esp. of an art or sport in which amateurs engage for recreation;
- (3) an expert player, as of golf or tennis, hired by a club to serve as a teacher in his specialty.

Zauważmy, że definicje (2) i (3) obrazują dyferencję. Posiadając taką słownikową definicję, zastanówmy się, co osobiście sądzimy na temat znaczenia tego wyrazu. Która z podanych definicji logicznych jest najbliższa naszemu wyobrażeniu o pojęciu *zawodowiec*? Czego w tych definicjach brakuje, a co powinno się w nich znaleźć? Która z definicji jest w sprzeczności z naszym przekonaniem? Odpowiadając na te pytania, dojdziemy do utworzenia własnej logicznej definicji słowa *professional*.

Formułowanie własnej definicji

Tworząc własną definicję można sięgnąć do znanych przykładów rzeczywistych lub fikcyjnych: Mohammed Ali lub Léon (bohater filmu Luca Bessona). Można też poszukać w słowniku kojarzących się z definiowanym pojęciem synonimów. Po takim przygotowaniu można już pokusić się o napisanie własnej definicji logicznej, która będzie jednym z pierwszych zdań definicji rozwiniętej.

A professional is a

person who

(Classification)

displays skill and dedication in his or her work that places him or her well above the average. In addition, a professional displays loyalty to that work and a love of it that all can see.

(Differentia)

Naturalnie, każdy piszący może wykreować inną definicję wyrazu *professional*. Zadaniem konkretnej osoby jest podanie definicji bardziej przekonującej od innych. Wykluczamy elementy niedopasowane, włączamy te, które wspierają nasz koncept.

Odrzucenie definicji alternatywnych

Następnym krokiem jest wykazanie, że nasza definicja jest bardziej właściwa od innych możliwych, że najcelniej wyraża naturę bycia zawodowcem/profesjonalistą. Słownik jest tu dobrym doradcą informującym nas o innych możliwych interpretacjach danego wyrazu. Należy przekonać słuchaczy lub czytelników, że inne definicje są albo zbyt obszerne, albo zbyt wąskie. Trzeba wyjaśnić, na czym polegają niedoskonałości innych, alternatywnych definicji. Czytelnik musi zostać przekonany, iż inne definicje, mimo że powszechnie przyjęte, nie odzwierciedlają prawdziwego znaczenia danego wyrazu.

Wsparcie własnej definicji dowodem

Można więc wykazać, kim *zawodowiec* nie jest, eliminując alternatywne definicje. Następnie należy powiedzieć, kim wobec tego jest *zawodowiec*. W tym celu rozwijamy naszą pierwotną definicję i wspieramy ją dowodami na jeden (lub więcej) z możliwych sposobów.

Przykłady. Gdy definiujemy pojęcie takie jak *zawodowiec*, to nie może obyć się bez przykładów. Łatwo je znaleźć: Mohammed Ali, Roger Federer, Katarina Witt. Przytaczając tak spektakularne przykłady nietrudno będzie wesprzeć własną definicję „prawdziwego” zawodowstwa i zdyskredytować definicje alternatywne. Gdy usiłujemy definiować pojęcie będące wyjątkowo trudne do określenia, można uciec się do definicji negatywnej, tzn. opisać, czym dana rzecz nie jest, zawężając stopniowo definicję. Dla przykładu proton, to nie neutron ani elektron; toccata to nie koncert ani sonata.

Etymologia. Wiele słowników podaje źródło pochodzenia danego wyrazu, najczęściej łacińskie lub greckie, dodając informacje o pierwotnym jego znaczeniu. Daje nam to szanse zilustrowania

innej strony danego pojęcia, jego znaczenia, które uległo (lub nie) ewolucji. Nasz przykład *professional* pochodzi od łacińskiego *professio* znaczącego *składać ślub*. Można to użyć do podkreślenia, że bycie zawodowcem oznacza głębokie poświęcenie temu, co się robi – także w sensie duchowym.

Wypada tu jednak zauważyć, że chociaż etymologie mogą być dobrym wsparciem dla naszej definicji, to są zwykle mniej efektywne od przykładów i innych informacji na temat obiektu definicji.

Analogie. Gdy obiekt definicji jest abstrakcyjny, trudny do werbalnego uchwycenia, można spróbować analogii, czyli porównania dwóch rzeczy, o których zwykle się sądzi, że są całkiem odmienne. W naszej kulturze częstym źródłem analogii są zwierzęta i sporty. Lojalność lub wierność można odnieść do psa, sukces do gry w bingo itp. W języku angielskim dla naszej definicji *professional* można wykorzystać analogię z dobrze wyszkolonym psem pasterskim (*sheepdog*), który niestrudzenie i fachowo, „profesjonalnie”, wykonuje swoją pracę.

Synonimy i antonimy. Inną metodą zdefiniowania trudnego lub abstrakcyjnego terminu to użycie synonimów i antonimów. Technika ta jest szczególnie przydatna do ukazania drobnych odcieni różnicujących znaczenia. Na przykład, definiując wyraz *anger* (gniew) można go skonstruować z *annoyance* (poirytowanie) i *rage* (wściekłość) lub *fear* (strach) umieścić pomiędzy *uneasiness* (niepokój), a *terror* (terror lub horror).

Trudno jest o synonim do *professional*, ale łatwo o antonim *amateur* lub *dilettante*. Dalsza dyskusja, wyjaśniająca, dlaczego ludzie obdarzeni tymi cechami nie mogą należeć do kategorii *professional* pozwoli na dalszą rozbudowę koherentnej definicji terminu zawodowiec.

● Przykład i ćwiczenia

United Gear Works

Edward Williams, Executive Vice President for Operations at United Gear Works, was proud of his 30 years with the firm. In 1970, when he'd first arrived, he'd had to deal with some tough problems. Now, as Ed turned 50 and the company turned 100,

he decided maybe one way to introduce new employees and student interns to UGW was to give them a historical problem to consider. Perhaps, Ed thought, the new people could better understand how he and the company dealt with problems now if they had an idea of what kinds of problems United had faced in the past.

Such a problem was one that Ed had noticed during his first year on the job at United. He now sat back and recorded the events so that his secretary could type them up for his new student interns.

ED'S FIRST PROBLEM

During that first year, Ed called in a group of top executives and told them United was having too many on-the-job accidents. Just last week there had been three: an employee down in Shop A lost a finger in a power press; a woman crossing a loading dock was hit by a forklift; and a machine operator in Shop C was badly burned with some hot metal. The situation was clearly serious. National headquarters of two unions had called about it and United's insurance company was going to raise rates and keep raising them. United needed to do something about the accident problem.

THE COMPANY

United Gear had been founded in 1910 by two Quincy, Massachusetts, engineers, and the company had prospered for many years by supplying gears and hardware to the New England elevator and firearms industries, to local and government shipyards, and to other industries. In 1955 the small but profitable company had been taken over by a conglomerate and had expanded considerably. United now operated three large manufacturing shops and a research laboratory on and around its original Quincy site.

THE ACCIDENT PROBLEM

Company safety officers (employees who had risen through the ranks — under the control of the Operations Division) thought they had a clear idea of how the accident problem had arisen. The recent expansion had been rushed because United was trying to meet several new and very profitable contracts. New personnel and equipment had been brought in too quickly, and there had not been

enough care in training the new people and setting up the new machinery. The officers felt that a careful posting of hazards, a day or two of training for some personnel, and the repositioning of one or two of the new machines would turn things around – they had already begun to do this, in fact. In their view, the most recent accidents were the result of the rush to expand; they had told Williams that they were beginning to see “light at the end of the tunnel.”

THE MEETING

Ed Williams considered United’s problems with accidents serious enough for the company to adopt, and make public, a coherent attitude toward accidents and their prevention in order to deal with the unions and insurance companies effectively. But other executives at United did not believe there was a problem.

Tom Raymond, chief of Plant Design, said that the so-called accidents were just plain human error — mistakes — and had nothing to do with United. The man who had lost his finger wasn’t paying attention — he was listening to the ball game or something. Tom had run that machine himself. To Raymond, an accident was something that happened to a worker despite his complete concentration and best efforts to do his job and look out for himself.

Jim Boswell, Williams’ deputy in Operations, disagreed. He said Raymond couldn’t say that the woman who got hit by the forklift was at fault. It was her job to take charge slips to Purchasing every day; that was the only way to get there. She was walking inside the lines when a driver with an oversized load hit her. That walkway across the dock just wasn’t safe.

Raymond argued that everyone accepted a certain amount of risk. United evaluated hazards and attempted to control them. When the risk associated with the hazard seemed acceptable, United had to stop spending time and money on reducing it. From then on it was up to the employee. United already posted signs and educated the employees as well as possible, but it was the employee’s decision from then on whether to accept the job and the risk that went with it. It was their decision to stick their fingers in power presses or grab a handful of hot steel.

“Besides,” Raymond concluded, “the driver says he didn’t think he crossed the line.”

Jim Boswell argued that an accident occurred when a worker exchanged energy with his environment beyond some acceptable level which could not have been reasonably prevented. Simply put, that meant that United had to know what temperature, pressure, or force would be excessive and take steps to be sure that workers weren’t exposed to those excesses.

Boswell told Raymond that many entry-level workers didn’t have the knowledge or experience to run the machines in complete safety, let alone understand them. The forklift had dropped its cargo all over the marked lines. It was true the worker running the power press had a radio, but he didn’t have it on at the time. He couldn’t have heard it with the racket the press made. As for the worker down in Shop C, no one had been able to determine how he spilled the hot metal, but it was a tricky job.

Raymond looked as if he was about to explode so, to keep things on an even keel, Williams interposed. He asked Boswell what he wanted to do.

Boswell glanced at his notes and said first they’d have to hire somebody just to do systems safety work. The new safety officer was going to do a detailed survey of the whole plant, and he’d need one or more assistants, skilled in hazard analysis.

The croup had begun groaning when Boswell mentioned “hiring,” and their reactions had increased to roars as the costly details of his plan unfolded.

The meeting dissolved into an argument as Boswell finished. Ed Williams had wondered what to do. It was clear to him that United’s top management was deeply split on what an “accident” really was, and what United’s position should be in regard to safety. It seemed to Williams that they’d have to agree on what these terms really meant. Williams wished they could get away from these abstract ideas and come up with some practical examples.

Suggested Discussion Questions (Sugerowane tematy do dyskusji)

Assume you are a student intern who is going to work for Ed Williams and has read the problem Williams described.

1. What are the executives arguing about? (O co sprzecają się członkowie zarządu?)

2. How do the terms they use, and their definitions of them, contribute to the argument? (Jakich używają terminów lub wyrazów i jak je definiują, wspierając własną argumentację?)
3. What terms do the executives define differently? (Które pojęcia uczestnicy dyskusji definiują odmiennie?)
4. What methods for defining those terms would be most effective? Why? (Jakie metody definiowania byłyby najbardziej efektywne w przypadku rozważanych tu pojęć?)

Suggested Assignments (Proponowane zadania)

1. Assume you are Ed Williams's student intern. Ed's just told you, "Write a short (300-500 words) memo for me in which you define the term or terms these guys are really arguing about. Come up with something reasonable, something that would seem to apply then or now." (Załóż, że jesteś stażystą w firmie Eda Williamsa. Ed właśnie Ci powiedział: „Napisz dla mnie krótką notatkę (300-500 słów), w której zdefiniujesz pojęcia, na temat których ci faceci się kłócą. Niech to będzie coś rozsądnego, coś co można by od czasu do czasu zastosować.)
2. Using your own personal experience, define the term accident or safety. Audience: the other students in your class. (Korzystając z własnego doświadczenia, zdefiniuj terminy wypadek, bezpieczeństwo. Słuchaczami będą inni uczniowie w klasie.)

Podsumowanie

Jądrym definicji rozwiniętej jest definicja logiczna. Aby sformułować definicje logiczne, korzystamy ze słownika lub/i własnego doświadczenia. Gdy wystąpią trudności w określeniu innymi słowami, czym jest dana rzecz, korzystamy z definicji negatywnej, tzn. drogą wykluczenia stwierdzamy, czym dana rzecz nie jest. Zawsze należy poprzeć definicje przykładami. Po sformułowaniu definicji logicznej staramy się wykazać, dlaczego inne definicje naszego obiektu są za szerokie lub za wąskie. Wyczerpujący słownik powinien umożliwić ustalenie wszelkich alternatywnych definicji, które mogą być znane odbiorcy. Drogą starannej argumentacji nakreśliśmy powody ich odrzucenia.

Na końcu popieramy naszą definicję etymologią, analogiami, synonimami lub antonimami i dalszymi przykładami. Wszystkie te instrumenty umożliwią przekonanie odbiorcy, że nasza oryginalna definicja oddaje najpełniej istotę danej rzeczy.

Bibliografia

- Bailey S. (2003), *Academic Writing*, London: Routledge.
 Langan J. (2000), *College Writing Skills*, Boston: McGraw Hill.
 Raimes A. (1983), *Techniques in Teaching Writing*, Oxford: Oxford University Press.
 Sharwood-Smith E. i M. (1977), *O pisaniu w języku obcym*, Warszawa: WSiP.

(luty 2009)

Wioletta Mikołajczyk¹
 Sułkowice

Praca z tekstem literackim na lekcji języka niemieckiego na przykładzie książki „Die Ilse ist weg”²

Literatura stanowi doskonałą pomoc dydaktyczną w nauczaniu języków. Tekst jest jednym z kluczowych i nieodłącznych elementów nauki języka i umożliwia rozwijanie różnych umiejęt-

ności językowych: czytania, pisania, mówienia i słuchania. Podczas pracy z tekstem uczeń poznaje nowe struktury gramatyczne i rozszerza słownictwo. Wykorzystanie na zajęciach tekstu

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Mechanizacji Rolnictwa w Piątku.

² Christina Nöstlinger (1991), *Die Ilse ist weg*, Berlin: Langenscheidt.

literackiego pobudza kreatywność uczniów oraz ułatwia realizację celów dydaktyczno-wychowawczych: zapoznaje czytelnika z problemem oraz uczy rozwiązywania go we właściwy sposób.

Cele pracy z tekstem literackim

Korzystanie na lekcji języka obcego z materiałów autentycznych przynosi bez wątpienia wiele korzyści. Oprócz rozwijania czterech podstawowych sprawności językowych, teksty pełnią różne funkcje, spośród których warto wymienić:

- Rozbudzanie motywacji uczniów. Uczniowi sprawia przyjemność czytanie utworu literackiego i jest dumny, że rozumie literaturę obcojęzyczną w oryginale, zauważa przy tym efekty swojej nauki i przydatność języka obcego. Ma możliwość sprawdzenia własnych umiejętności i dodatkowego kontaktu z językiem.
- Wspomaganie autonomii ucznia – uczeń sam planuje swoją pracę, organizuje ją, ocenia i przejmuje odpowiedzialność za jej efekty.
- Wzbudzanie emocji i prowokowanie przemyśleń na dany temat.
- Zapoznanie ucznia z różnymi aspektami użycia języka, np. mowa potoczna, dialekt. Materiał autentyczny zawiera żywą mowę i odzwierciedla rzeczywisty sposób mówienia, co przybliży ucznia do języka, którego się uczy.
- Uatrakcyjnienie zajęć oraz przełamanie monotonii lekcji przez wprowadzenie interesujących ucznia informacji oraz takich, których brak jest w podręczniku

Praca z tekstem

Decydując się na pracę z tekstem literackim powinniśmy wziąć pod uwagę tematykę, która na pewno będzie odpowiadała naszym uczniom, by ich nie zniechęcić do czytania w oryginale. Teksty nie powinny być ani zbyt trudne ani zbyt łatwe i w miarę możliwości dobrane do umiejętności językowych uczniów oraz dostosowane do ich wieku.

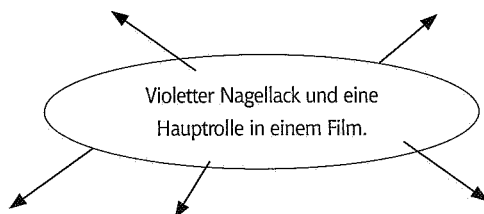
Poniżej przedstawiam sposoby pracy z tekstem literackim na przykładzie książki „Die Ilse ist weg”, której autorką jest Christina Nöstlinger. Jest to lektura przeznaczona ze względu na tematykę oraz trudność tekstu dla uczniów szkoły ponadgimnazjalnej na poziomie językowym A2/B1. „Die Ilse ist weg” to opowieść o czternastoletniej dziewczynie, która nie radząc sobie z wszelkiego rodzaju problemami ucieka z domu. Opracowałam ćwiczenia do wszystkich rozdziałów książki, tu przedstawiam tylko ich fragment. Wszystkie ćwiczenia są przeznaczone dla uczniów, którzy przygotowują się do matury z języka niemieckiego na poziomie podstawowym. Ćwiczenia do każdego rozdziału podzieliłam na następujące części:

- *vor dem Lesen* (ćwiczenia przed czytaniem),
- *nach dem Lesen* (ćwiczenia po przeczytaniu rozdziału),
- *lexikalische Übungen* (ćwiczenia leksykalne),
- *grammatische Übungen* (ćwiczenia gramatyczne).

● *Vor dem Lesen* – proponowane ćwiczenia przed rozpoczęciem czytania rozdziału

Mając na uwadze korzyści ze stosowania metody komunikacyjnej w nauczaniu języków, proponuję szereg ćwiczeń ustnych przed rozpoczęciem czytania rozdziału. Uczeń spekuluje oraz snuje przypuszczenia odnośnie dalszych wydarzeń i zachowań bohaterów książki.

AUFGABE 1. Wovon kann der letzte Kapitel handeln? Schreibe anhand des Titels Assoziationen dazu.



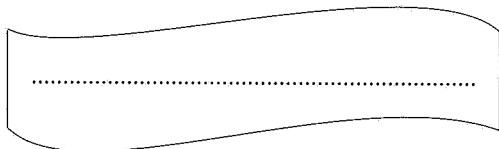
AUFGABE 2. Der Titel dieses Kapitels lautet *Ein Meerschweinchen, eine ekelhafte Schwester und Ohrfeigen*. Was glaubst du, wovon handelt der Text? Notiere ein paar Stichpunkte.

-
-
-
-

-
-
-
-

Książka zawiera wiele ilustracji, które z jednej strony zachęcają czytelnika do dalszej lektury, ale z drugiej zdradzają treść kolejnego rozdziału. Dla ucznia, który próbuje zmierzyć się z lekturą czytana w oryginale, jest to w pewien sposób pomocą i wskazówką w zrozumieniu treści. Ponadto, ilustracje zawarte w książce „Die Ilse ist weg” są cennym materiałem do pracy z uczniami, którzy przygotowują się do matury ustnej z języka niemieckiego na poziomie podstawowym.

AUFGABE 1. Gib dem Foto einen Titel.



AUFGABE 2. Beschreib kurz das Foto auf Seite 49. Welche Situation ist hier dargestellt? Berücksichtige folgende Stichwörter.

- Probleme in der Familie
- Kinder großziehen
- viel Hausarbeit haben
- glücklich sein
- lange Gespräche führen

● Nach dem Lesen – proponowane ćwiczenia po przeczytaniu rozdziału

Proponowane ćwiczenia po przeczytaniu rozdziału mają na celu sprawdzenie zrozumienia tekstu. Typowymi zadaniami w tej części są ćwiczenia, które znajdują się w arkuszu maturalnym, np. zadania typu prawda/fałsz, testy wielokrotnego wyboru, układanie wydarzeń we wskazanej kolejności, przyporządkowanie oraz udzielanie odpowiedzi na pytanie, tekst z lukami.

AUFGABE 1. Was folgt der Reihe nach? Ordne die Sätze.

- a) Kurt hat Erika das Geld gegeben.
- b) Sie bekommt zwei Ohrfeigen.
- c) Erika ist „zur Goldenen Gans” gegangen.
- d) Der Oliver sagt, dass Erika im Kino war.
- e) Oliver rannte aufs Klo und sperrte sich ein.
- f) Sie bestellten das Essen.

1.	2.	3.	4.	5.	6.

AUFGABE 2. Ergänze die Lücken im Text.

In der Volksschule hat sie der L _ h _ r _ _ erzählt, dass sie in einem H _ _ s mit zehn Z _ mm _ _ _ wohnt. Und mir hat sie erzählt, dass sie statt der alten Lehrerin eine junge ganz liebe bekommen hat. Und von einem S _ _ _ lfr _ _ _ d hat sie mir erzählt. Der hat ein elektrisches A _ _ o gehabt. Und war der beste in der K _ _ ss _ .

● Lexikalische Übungen – ćwiczenia leksykalne

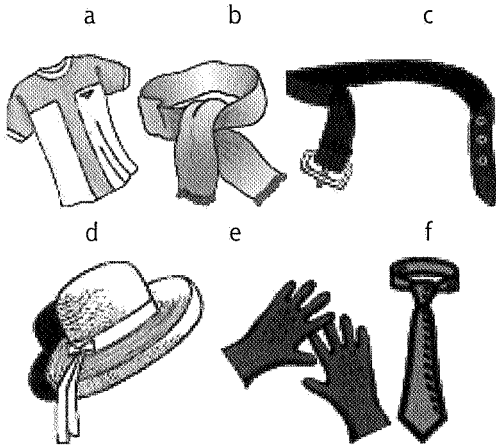
Literatura wzbogaca zasób słownictwa uczniów, co bez wątpienia jest zaletą pracy z tekstem literackim. Jednak w trakcie czytania uczniowie napotykać na nieznanie słownictwo, którego zrozumienie wcale nie jest dla nich takie łatwe. Aby nauka słownictwa nie była nudna i trudna, proponuję kilka technik, np. przyporządkowywanie definicji, antonimów i synonimów, odgadywanie słów z definicji, tworzenie rzeczowników od czasowników.

AUFGABE 1. Trage positive und negative Eigenschaften in die Tabelle ein.

pünktlich, froh, freundlich,
hartnäckig, alt, herrlich, neidisch,
zufrieden, traurig, lustig, dick, frech

positive Eigenschaften	negative Eigenschaften

AUFGABE 2. Kennst du die Kleidungsstücke? Unterschreibe sie. (Schreib den Artikel und die Pluralform)



- a)
 d)
 b)
 e)
 c)
 f)

● Grammatische Übungen – ćwiczenia gramatyczne

Praca z tekstem literackim jest pomocna przy analizowaniu i ćwiczeniu takich zagadnień gramatycznych, jak: czasy, odmiana rzeczownika, przymiotnika, rekcja czasownika i przymiotnika, tryb rozkazujący, strona bierna, przyimki, zaimki. Do każdego rozdziału proponuję kilka ćwiczeń gramatycznych, aby utrwalić podstawowe zasady niemieckiej gramatyki.

AUFGABE 1. Perfekt mit *haben* oder *sein*? Entscheide.

vergehen, aufpassen, passieren,
 helfen, verbieten, legen, kommen,
 schnaufen, wollen, sein, fallen,
 klagen, fliegen, verschwinden,
 bleiben, setzen

haben

sein

- | | | |
|-------|----------|-------|
| ..... | P | ..... |
| ..... | e | ..... |
| ..... | r | ..... |
| ..... | f | ..... |
| ..... | e | ..... |
| ..... | k | ..... |
| ..... | t | ..... |

AUFGABE 2. Unterstreiche das Akkusativobjekt in den folgenden Sätzen.

1. Den Besuch beim Getupften werde ich nie vergessen.
 2. Mach den Mund zu, sonst bekommst du Halsweh.
- Der Alibaba schüttelte den Kopf.
4. Es stört ihn, dass ich zu dick bin.
 5. Zum Reden hatte ich sowieso keine Lust.

Poza tym proponuję moim uczniom szereg ćwiczeń mających na celu rozwijanie produktywnych umiejętności językowych: mówienia i pisania. Z moich obserwacji nauczyciela języka niemieckiego wnioskuję, że zarówno sprawność mówienia, jak i tworzenia wypowiedzi pisemnej sprawia uczniom przystępującym do egzaminu maturalnego wiele trudności i wywołuje wiele obaw. Proponuję kilka ćwiczeń zbliżonych do zadań maturalnych.

AUFGABE 1. Mündlicher Ausdruck

Wer ist deiner Meinung nach verantwortlich für die Erziehung der Kinder. Nach Lottes Meinung ist die Oma Janda schuld an der falschen Erziehung, weil sie die Kinder verwöhnt und verzogen hat. Lotte sagte, dass sie ihren Kindern anständiges Benehmen, gute Manieren, Moral, Fleiß und Ehrlichkeit beibringen wollte. Nimm Stellung dazu.

-

AUFGABE 2. Schriftlicher Ausdruck

Kannst du dir Umstände vorstellen, unter denen du von zu Hause weggelaufen wärest. Schreib an deine Freundin/deinen Freund einen Brief, in dem du über deine Situation zu Hause berichtest (120-150 Wörter). Vergesse nicht Datum, Gruß, Anrede und Unterschrift.

-, den

.....

■ Podsumowanie

Przedstawione przeze mnie przykłady ćwiczeń pomagają uczniom w rozwijaniu umiejętności językowych oraz przygotowują do egzaminu ma-

turalnego. Umożliwiają też nauczycielom uatrakcyjnić zajęcia oraz stanowią materiał do pracy na dodatkowych lekcjach np. kótek zainteresowań przeznaczonych dla uczniów pragnących pogłębić swoją wiedzę z języka niemieckiego. Każdy nauczyciel powinien dążyć do tego, aby stworzyć uczniowi możliwość pracy z tekstem literackim, ponieważ stanowi on ogromne bogactwo językowe oraz jest ważnym elementem motywacyjnym, dającym poczucie sprawdzenia własnych umiejętności.

(październik 2009)

Materiały praktyczne

Dorota Dziuba¹
 Łódź



Air pollution

Poniższe materiały stanowią część przygotowanego przeze mnie cyklu *Our planet – earth, water, fire, air*. Ich celem jest wprowadzenie i utrwalenie słownictwa z dziedziny ekologii. Są one przeznaczone głównie dla uczniów klas o profilu ekologicznym oraz studentów kierunku ochrony środowiska, ale można je równie dobrze wykorzystać z dowolną grupą uczniów, bo znajomość tego słownictwa może się przydać wszystkim. Przygotowałam je na dwie godziny lekcyjne.



Air pollution

Warm-up

- Think of any words you can associate with air pollution, note them down and then compare your list with your partner's one.
- Think of any possible sources of air pollution and write them down on the blackboard.

Exercise 1. Match the words to the definitions, then read the text and underline these words.

1. liquid	a. fumes from an engine
2. remote	b. a process of changing food
3. exhaust	c. having a rough surface
4. diluted	d. not planned product or result
5. digestion	e. a substance that can flow
6. abrasive	f. continuing
7. by-product	g. a very small amount
8. soot	h. distant
9. trace	i. black powder left after burning
10. persistent	j. containing more water

Air pollution can be defined as any harmful material that is present in the atmosphere and therefore its causes are numerous and highly varied. Some of its sources are natural, such as volcanic eruptions or forest fires, others are caused by human activities, for example by burning of fossil fuel. Pollutants can appear in the form of solid particles, liquid droplets, or gases. Because they can travel on wind and do not respect political borders, they are not only concen-

¹ Autorka jest lektorką języka angielskiego w Studium Języków Obcych Uniwersytetu Łódzkiego.

trated over industrialized areas which generated them but they can also be found in remote locations.

Pollutants can be classified as either primary or secondary. Usually primary pollutants are substances directly emitted from a process, such as ash from a volcanic eruption, carbon monoxide from car exhausts or sulfur dioxide released from factories. Secondary pollutants form in the air when primary pollutants react or interact creating new compounds, for example diluted gases which fall as acid rain.

Natural sources of air pollution can also be dangerous at times. These sources include dust picked up by wind erosion from large areas with little or no vegetation, such as deserts and semi-deserts; the emission of methane resulting from the digestion of food by animals, for example cattle; smoke and carbon monoxide from wildfires caused by natural reasons. Volcanic activities are perhaps the largest single sources of natural air pollution. These can produce clouds of abrasive ash particulates and other harmful chemical substances such as chlorine and sulfur.

Yet, the most well-known and serious causes of air pollution are man-made. The burning of oil products and other fossil fuels is a common cause of pollution, especially in cities. When petrol is burned, it produces carbon dioxide or monoxide. Small particles of soot are also released into the atmosphere, along with trace amounts of other harmful substances. All that, together with air-born particles, might create persistent smog, which plagues cities.

Other man-made causes of air pollution include smoke from industry and power stations. The substances emitted at these sources can contain sulphur and nitrogen oxides, which are responsible for the formation of acid rain. Chlorofluorocarbons (CFCs) are the ozone layer destroying chemicals emitted from cooling systems in old refrigerators, but they have been banned from use in new ones.

Air pollution influences the world and people in a number of ways. The primary problems associated with air pollutants are diseases of the heart and lungs. Asthma and respiratory allergies are on the rise, due to irritation by chemicals and particulates. Some pollutants are damaging the

atmosphere, exposing the earth to harmful ultra-violet radiation and give way to secondary problems, such as acid rain and death of vegetation.

Exercise 2. *Label the statements with True or False.*

1. There are few sources of air pollution.
2. Pollution is present in industrial areas only.
3. Secondary pollution is the result of primary one.
4. Natural sources of air pollution are always safe.
5. Ashes can come from volcanic activities or forest fires.
6. Humans are responsible for most air pollution.
7. Smog is no longer a problem in industrialized cities.
8. Human health is not at risk because of air pollution.

Exercise 3. *Match the words from column A to the words from column B to make the expressions which appear in the text.*

A	B
1. cooling	a. acids
2. diluted	b. allergies
3. harmful	c. amounts
4. industrialized	d. areas
5. persistent	e. erosion
6. primary	f. eruptions
7. respiratory	g. material
8. solid	h. particles
9. trace	i. pollutants
10. volcanic	j. smog
11. wind	k. systems

Now use some of those expressions in the following sentences:

1. Pollution in is always higher than in rural ones.
2. Air in the cities contains various gases and such as ashes.
3. in old refrigerators can be harmful to the environment.
4. Extremely small volumes of a substance are called
5. are dangerous because of considerable amounts of gases, ashes and lava released.

Exercise 4. Complete the sentences with words derived from the given ones.

1. You can hold the snake – it is HARM
2. They are looking for financial support from sources. VARY
3. The development of the country was impressive. INDUSTRY
4. Terrorist attacks the peace process in the area. DANGER
5. The company wanted to its operations. LARGE
6. Artists must have very imagination. CREATE
7. Long to the sun is not good for your skin. EXPOSE
8. with machine parts were loaded on trucks. CONTAIN

9. The police don't know if she is alive or DEATH

10. This problem is only the of your imagination. PRODUCE

Answer Key

Ex. 1. 1.e, 2.h, 3.a, 4.j, 5.b, 6.c, 7.d, 8.i, 9.g, 10.f.

Ex. 2. 1.F, 2.F, 3.T, 4.F, 5.T, 6.T, 7.F, 8.F.

Ex. 3. 1. cooling systems, 2. diluted acids, 3. harmful material, 4. industrialized areas, 5. persistent smog, 6. primary pollutants, 7. respiratory allergies, 8. solid particles, 9. trace amounts, 10. volcanic eruptions, 11. wind erosion, 1. industrialized areas, 2. solid particles, 3. cooling systems, 4. trace amounts, 5. volcanic eruptions.

Ex. 4. 1. harmless, 2. various, 3. industrial, 4. endangered, 5. enlarge, 6. creative, 7. exposure, 8. containers, 9. dead, 10. product.

Czasami korzystne jest przeciwieństwo z uczniami słowotwórstwa w nieco szerszym zakresie. Wówczas poniższa tabela może być przydatna. Zawiera ona rodziny niektórych wyrazów użytych w tekście.

Noun	Verb	Adjective/Participle
harm	harm	harmful, harmless
variety	vary	various
industry, industrialization	industrialize	industrial, industrious
danger	endanger	dangerous, endangered
enlargement	enlarge	large
creation, creature, creativity	create	created, creating, creative
exposure	expose	exposed
container	contain	containing
death	die	dead
product, producer, production, productivity	produce	productive

(czerwiec 2009)

Paweł Scheffler¹
Poznań



Ucz się na błędach. Część I²

Jednym z komponentów pisemnej matury z języka angielskiego zarówno na poziomie podstawo-

wym, jak i rozszerzonym, jest wypowiedź pisemna. Wśród kryteriów wpływających na ocenę tego kom-

¹ Dr Paweł Scheffler jest adiunktem w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

² Część II na temat błędów leksykalnych ukaze się w nr 2/2010.

ponentu jest poprawność językowa w zakresie struktur gramatycznych oraz słownictwa.

Przeprowadzona przeze mnie analiza ponad stu arkuszy matur próbnych z dwóch roczników w wielkopolskich liceach ogólnokształcących wykazała, iż poprawność gramatyczna oraz lektykalna wypracowań uczniowskich pozostawia wiele do życzenia: na ogół uczniowie są w stanie przekazać określone treści, jednak bardzo często czynią to za pomocą wadliwych środków językowych, co oczywiście wpływa na obniżenie oceny. Ćwiczenia, które proponuję poniżej, mają na celu pomóc osobom przygotowującym się do matury w wyeliminowaniu najczęściej popełnianych błędów.

Materiał zebrany w ćwiczeniach odnosi się wyłącznie do tych kwestii gramatycznych i leksykalnych, które w przeanalizowanych pracach sprawiały zdającym największe trudności. Zważywszy na to, iż zarówno błędy gramatyczne, jak i leksykalne cechowały się dużą powtarzalnością, można stwierdzić, że są to trudności charakteryzujące większość uczniów na tym poziomie zaawansowania, a nie takie, które wynikają z akurat omawianych tematów. Z paroma wyjątkami, które są odnotowane w tekście, te same zagadnienia dotyczą zarówno poziomu podstawowego, jak i rozszerzonego. Wyeliminowanie tej stosunkowo niewielkiej grupy błędów pozwoli zdającym znacznie podnieść jakość stworzonych wypowiedzi.

Wszystkie kwestie (błędy) poruszone w ćwiczeniach wywodzą się z uczniowskich wypracowań. Same zdania natomiast, nie są autentyczne. Użycie w całości autentycznych zdań nie było możliwe między innymi z powodu zbyt wielu występujących w nich niedoskonałości.

Zwracanie uwagi uczniów na popełniane błędy jest istotnym elementem nauczania we współczesnych podejściach do dydaktyki języków obcych, choć czyni się to różnymi sposobami. Również ćwiczenia polegające na poprawianiu błędów są stosowane w publikacjach edukacyjnych. Te przedstawione poniżej powinny pozwolić na skoncentrowanie się na rzeczywistych problemach, z którymi borykają się zdający pisemny egzamin maturalny.

Błędy gramatyczne

Zestaw 1. Tworzenie czasów

Ćwiczenie 1a. Zaznacz prawidłową odpowiedź. (poziom podstawowy)

1. Sometimes she with me and my sister
for a walk.
A. go B. goes
2. When your winter holidays?
A. you have B. do you have
3. They at the moment.
A. working B. are working
4. for my behaviour. I am really very
sorry.
A. I apologize B. I'm apologize
5. My grandmother was in hospital because she
..... her leg.
A. broken B. had broken
6. I him yesterday.
A. not see B. did not see
7. I hope that you have a good time.
A. will have B. will be have
8. Does living in a big city ad-
vantages?
A. have got B. have
9. My father me to go so I have no
choice.
A. wants B. want
10. We thought that it raining.
A. would stop B. would stopped

Ćwiczenie 1b. Znajdź i popraw błędy w zdaniach poniżej (poziom podstawowy).

Uwaga! W każdym z ćwiczeń polegającym na poprawianiu błędów należy przekreślić błędny fragment i napisać poprawną wersję zdania poniżej. Każde zdanie zawiera jeden błąd.

Przykład: ~~She has left~~ yesterday.
She *left* yesterday.

1. She work as a journalist.
2. Is it true that you never been to Poland?
3. I writing to you because I would like to thank you for your help.

4. When are you have your winter break at school?

5. I'm study for my geography exam.

6. I'm sorry I don't written for such a long time.

7. The boss need to see me today.

8. I am write to you because I want to tell you something very important.

9. I didn't wrote to you last week because I was very busy.

10. What you think of his new book?

11. Maybe we will went somewhere together?

12. It finished not well for me.

13. You will be stay at the Central Hotel.

14. We was very happy when we heard the news.

16. Since I moved here I have meet a lot of very nice people.

6. I write to you to explain a few things.

7. Can you take care of my cat when I will be away?

8. My sister get married today. I am so excited!

9. I look for a new flat. The one I have is too small.

10. I work as a secretary. I am making phone calls and writing e-mails.

11. When you will see it, you will be very surprised.

12. Children who are starting early usually succeed.

13. I can't talk now. I call you later.

14. If you will work too hard, you may injure yourself.

15. When I arrive my family will wait for me at the airport.

● Zestaw 2. Użycie czasów

Ćwiczenie 2a. Znajdź i popraw błędy w zdaniach poniżej. Zdania zawierają następujące czasy: *Present Simple, Present Continuous, Future Simple* oraz *Future Continuous*.

1. Every Saturday I am playing football with my friends.

2. If you will come, you won't be disappointed.

3. This organisation is helping homeless people.

4. I have a dog. His name is Brutus. I am taking him for a walk every day.

5. When you come next month we go to Warsaw for a few days.

Ćwiczenie 2b. Znajdź i popraw błędy w zdaniach poniżej. W zdaniach są stosowane czasy: *Past Simple, Past Continuous, Past Perfect, Present Perfect*.

1. It was a fantastic holiday. We have beautiful weather and I meet new people.

2. I am sorry I didn't write to you for so long. I have been very busy recently.

3. When I walked down the street, I saw a bank robbery.

4. I lost my handbag last week. There is a lot of money and my passport in it.

5. Last year they took me to London. I was excited because I have never been there before.

6. We spend the whole day yesterday in London.

7. We went to the beach because we want to swim in the sea.

8. Last summer we decided to go to Italy. We have packed our things and drove to the airport.

9. I wanted to see how far from the hotel I am.

10. When I told him it wasn't my fault he doesn't believe me.

11. I shouted for help but they won't hear me.

12. Do you remember Peter? You have dancing together at my birthday party.

13. I change my job last year because I wanted to earn more. It was a good decision.

14. First we unpacked and put up our tent. After we have done that we went for a swim.

15. It was a very dangerous situation. I thought I will die! Fortunately, they saved my life.

16. I had to find their house. After walking for an hour I have finally seen it. It was a relief.

17. During the game someone throw a bottle at us.

18. The hotel was very good. We stayed there for two weeks. Every day we had left early in the morning and had returned late in the evening.

19. We decided that three us will stay at home.

20. This story has happened about five years ago.

3. He told us that he (know) what to do.
4. I (write) to you to tell you about my trip to Italy.
5. I felt that someone (watch) me.
6. My uncle (visit) us once a month.
7. When I lost the first set I realized that it (be) hard to win.
8. She asked about you and I (give) her your phone number.
9. It happened when I was in France. I never (be) there before.
10. I (take) driving lessons and I hope to get my licence next month.
11. I was nervous and I didn't sleep well. I (wake) up early and decided to get up.
12. A terrible accident happened when he (be) in Poland.
13. They (build) many new roads in Poland at the moment.
14. I (live) here all my life. I think it is the best place in the world.
15. This (sound) very interesting. Tell me more about it.

● Zestaw 3. Czasowniki modalne

Ćwiczenie 3a. Zaznacz prawidłową odpowiedź.

Ćwiczenie 2c. Wpisz czasowniki w bezokoliczniku podane w nawiasach w formie, która najlepiej pasuje do reszty zdania. W przykładach są stosowane czasy Present Continuous, Present Simple, Present Perfect, Past Simple, Past Continuous, Past Perfect.

1. He asked me to follow him, but I (refuse)
.....
2. If I (not come) back, I would have lost my life.

1. You my car if you like.
A. can to borrow B. can borrow
2. I him because I had no money.
A. couldn't help B. couldn't helped
3. I couldn't come to the party because I to my parents.
A. had to go B. had to went
4. I my mother to clean the house.
A. must helping B. must help
5. If you have any problems, you me.
A. might call B. can call
6. During the trip I was hurt and to hospital.
A. had to go B. must go
7. They some warm clothes. It may be cold.
A. should be take B. should take
8. away for a few days.
A. I'm must go B. I must go

9. I smoke coming from the building.
A. could see B. could seen
10. When you were here last year you
your way.
A. couldn't find B. can't find
11. I to work now.
A. must go back B. must back
12. In my new job I a lot of phone
calls.
A. have to make B. have to making
13. You wear some warm clothes.
A. will have to B. will must
14. The key in my bag.
A. might to be B. might be
15. We arrive by eight o'clock.
A. have arrive B. have to arrive

Ćwiczenie 3b. Znajdź i popraw błędy w zdaniach poniżej.

1. I can't write to you earlier because I was very busy.
2. Can you help me to look for my passport?
I can't found it anywhere.
3. I don't know what I should to do. Can you give me some advice?
4. I have a lot of free time today, and I could finally write to you.
5. We had to stopped in Wrocław on our way to the mountains.
6. I must to help her. Her situation is really difficult.
7. My sister was ill so we must stayed at home.
8. You can need some evening clothes when you come.
9. Can you taken care of my dog when I am away?
10. They can not speak English very well.

● Zestaw 4. Bezokolicznik oraz forma -ing

Ćwiczenie 4. Znajdź i popraw błędy w zdaniach poniżej.

1. I want tell you something very important.
2. I don't like clean windows and washing the dishes.
3. The weather was bad so I suggested to go back home.
4. We decided to went to England.
5. We started to looking for a place to spend the night.
6. It stopped rain so we went for a walk.
7. There are a lot good sides of start a career in professional sport.
8. I would like to found a perfect partner.
9. I really like do crossword puzzles.
10. It is good for young people to going abroad for some time.

● Zestaw 5. Strona bierna

Ćwiczenie 5a. Zaznacz prawidłową odpowiedź.

1. The world by us.
A. will be destroy B. will be destroyed
2. The restaurant "La Perla".
A. was called B. has called
3. The film starts when Lech Wałęsa
president.
A. is electing B. is elected
4. Such meetings once a week to
celebrate our victory.
A. are organized B. are organizing
5. Maria very much by everybody.
A. loved B. was loved

Ćwiczenie 5b. Znajdź i popraw błędy w zdaniach poniżej.

1. The village situated in a beautiful valley.

2. You will be accomodate in a small hotel.

3. I did not understand what was happened.

4. New cities are building in forests.

5. I had to be operate on.

6. I will be organized a meeting to discuss these matters.

7. That was the only thing which left to do.

8. They have a small monkey which called Bubu.

9. My friend's things were return to her immediately.

10. He was arresting by the police.

10. They often marry peoples from foreign countries.

11. Every people from the camp were with me.

12. There are about 36 millions people in Poland.

13. There is a small pond there with a lot of fish and duck.

14. They risked their lifes to save us.

15. They carried knifs to defend themselves.

16. I have many work to do.

17. I have some informations about your trip to Poland.

● Zestaw 6. Rzeczowniki

Ćwiczenie 6. *Znajdź i popraw błędy w zdaniach poniżej.*

1. My host was a very nice women.

2. I have a lot of exam next month.

3. I spent last summer on a summer camp in the USA. The peoples there were very nice.

4. Their childs were very rude to me.

5. This phenomena still has not been explained by scientists.

6. In many European country people do not know much about Poland.

7. I am a good student. Every days I study a lot.

8. Suddenly, I saw a men behind me. He was staring at me.

9. It is important to brush one's teeths at least twice a day.

18. It was a great trip. I had a lot of funs there.

19. I want to give you an advice: never talk to strangers.

20. Our money were invested in that project.

21. We packed our luggages and left.

22. We will take care of your money. You don't need to worry about them.

23. We wanted to rent an equipment for climbing.

24. Could you bring some foods to the party?

25. I know I will have to spend many money on this.

26. This will require a good teamwork and communication.

27. We didn't have many time to think what to do.

28. Our teachers do not tolerate bad behaviours.

29. If we have enough time, we would like to do a sightseeing.

30. Do you have a free time this weekend?

● Zestaw 7. Przedimki: podstawowe zastosowania

Ćwiczenie 7a. Znajdź i popraw błędy w zdaniach poniżej. Zdania dotyczą podstawowych zastosowań przedimków.

1. She lived very close to place where I stayed.
2. My trip to London was mistake.
3. I went to Turkey. Everything was great: weather was beautiful, hotel was good, people were friendly.
4. I am looking for flat to rent.
5. For me it was great experience. I will never forget it.
6. This film is about the second part of his life. Story starts when he arrives in Moscow.
7. Trees give us a clean air.
8. This news is important for whole country.
9. I am a journalist. I write a reports about politics.
10. We went to city centre.
11. They are really happy family.
12. I went into a small restaurant. I ordered a rice with a chicken. It was delicious.
13. I am tourist guide in Poznań. I will be happy to show you my city.
14. I have read it in newspaper.
15. I have new e-mail address.

16. I've just heard that Tom had the car accident yesterday. Fortunately, he was not injured.

17. I'd like to buy the flat. Can you help me to look for one?

18. I am looking for a job with the higher salary.

19. There are many advantages of having the bank account.

20. I work in the big company.

21. You will be staying in a small hotel. It is very nice place.

22. The food is in kitchen.

23. I was not prepared for a adult life.

24. You should tell your group about things they need to take with them.

25. I am looking for a flat in centre.

26. It was a nice day: sun was shining and it was quite warm.

27. You should always read a book about country which you want to visit.

28. What a beautiful weather!

29. Nearest shop was 6 kilometres from our camp.

30. I am school teacher. I like working with children.

Ćwiczenie 7b. Zaznacz prawidłową odpowiedź. Zdania dotyczą zastosowań przedimków w nazwach, określeniach czasu i utartych wyrażeniach.

1. This hotel offers two meals
A. for day B. a day
2. After of hours we reached our destination.
A. couple B. a couple
3. I want to go to next month.
A. the mountains B. mountains

4. We should take two things into
A. the consideration B. consideration
5. I am leaving in
A. the afternoon B. afternoon
6. She lives in
A. the Oxford Street B. Oxford Street
7. It took us to find it.
A. an hour B. hour
8. In the house belonged to a famous writer.
A. past B. the past
9. I have problems at
A. the work B. work
10. We spent two weeks in
A. the Czech Republic B. Czech Republic
11. What about a trip around ?
A. the Europe B. Europe
12. I had an accident and was taken to
A. a hospital B. hospital
13. We saw of animals in the forest.
A. a plenty B. plenty
14. I had so I took some headache pills.
A. headache B. a headache
15. I had been walking for half when I realized I didn't know where I was.
A. an hour B. of hour
16. I went for this morning.
A. long walk B. a long walk
17. This is a very beautiful place. We would like to stay here for weeks.
A. a few B. few
18. I didn't have time for yesterday.
A. a lunch B. lunch
19. I am thinking of going to
A. the university B. university
20. The Polish currency is
A. the zloty B. zloty
3. I must give it Mary. I promised I would do it.

4. He met there a beautiful girl.

5. I must visit immediately my ill granddad.

6. For me is very important that they should be looked after well.

7. I was wondering what do you want to do: go out or stay at home.

8. To Warsaw are going to come some famous pop stars.

9. If you want, can take a camera with you.

10. When start winter holidays in your country?

11. I feel in this job good.

12. Do you know where is the food?

13. It was our first abroad trip.

14. When my father saw this was a bit angry.

15. I caught in China a dangerous disease.

16. I wondered how would Mary feel if she knew about it.

17. He told that we had no more money.

18. I have in Warsaw a flat. You can stay there if you want.

19. Have a safe back trip to England.

20. I know a suitable for this job candidate.

● Zestaw 8. Szyk zdania

Ćwiczenie 8a. Znajdź i popraw błędy w zdaniach poniżej.

1. Could you tell me what should I take with me?

2. I am going to sell this car because is old.

Ćwiczenie 8b. Przetłumacz brakujące fragmenty zdań na język angielski.

1. Czy wiesz, gdzie są moje książki?
Do you know
2. W dużej rodzinie bardzo trudno jest zapewnić wykształcenie wszystkim dzieciom.

- In a big family
 to educate all the children.
3. Nie wiem, jak powiedzieć o wypadku rodzicom Piotra.
 I don't know how
4. Poznał tam piękną dziewczynę. Na imię miała Henryka.
 He met
5. Odwiedzamy często naszą babcię.
 We
6. Może moglibyśmy pojechać do Krakowa?
 Perhaps
7. Uważam, że powinien wiedzieć, ile razy ona go okłamała.
 I think
8. To nie jest bezpieczne miejsce. Codziennie są bójki.
 a safe place.
9. O tej porze jest duży ruch na autostradzie.
 At this time
10. Nigdy więcej już jej nie spotkałem.
 I have
11. Chciała wiedzieć, gdzie będę mieszkał.
 She wanted to know
12. Czuję się źle w ich towarzystwie.
 I feel
13. Może mógłbyś dla mnie coś zrobić?
 Maybe
14. Kiedy zaczęły się wakacje, byłem bardzo szczęśliwy.
 When
15. Czasem wydaje mi się, że nigdy nie nauczę się angielskiej gramatyki.
 Sometimes I think I
16. Zostaliśmy w domu, ponieważ było bardzo zimno.
 We stayed at home because
17. Moja siostra mówi bardzo dobrze po angielsku.
 My sister speaks
18. Daj te książki swojemu bratu.
 Give
19. Muszę dwa razy dziennie brać te tabletki.
 I must
20. Czy mógłbyś przynieść na imprezę coś do jedzenia?
 Could you bring

Ćwiczenie 8c. Z podanych poniżej wyrazów i fraz utwórz poprawne zdania.

1. sent | I | a copy | him | of the report
2. often | here | snows | it | in winter
3. president | he | in 2006 | became
4. met | her | I | last week
5. icy | the road | was | I | so | very slowly | drove
6. dances | she | beautifully
7. have | his music | I | admired | always
8. hardly ever | am | I | late
9. go | at once | you | there | must
10. studied | she | last semester | very hard
11. send | did | a card | you | to Mary
12. twenty | need | we | people | about
13. seems | to be | a problem | there | with your documents
14. obvious | responsible | is | he | it | that | is
15. worked out | at the gym | I | very hard | yesterday
16. leaving | he | was | I | when | him | asked
17. told | her | I | loved | her
18. said | I | to her | I | her | loved
19. dark | never | go out | is | I | it | when
20. warm | should | they | take | clothes | also
21. if | she | I | ready | was | asked

22. have | you | will | harder | to study | next year

23. arrived | in Poznań | I | last week

24. by the police | questioned | were | they

25. would like | I | to a party | you | to invite

26. good English | speaks | she

27. very happy | they | seem

28. came | how many people | to the meeting

29. answer | can | via e-mail | me | you

30. apologized | I | to him | for everything

31. to me | explained | he | what | was | the problem

32. call | I | you | tomorrow | will

33. that man | never | seen | have | I

34. bought | for her | a present | I | yesterday

35. them | I | my car | sold

36. yesterday | want | I | happened | to know | what

37. should | you | smoking | stop

38. do not | enough money | I | it | to buy | have

39. good enough | she | for me | is not

40. want | you | to make | happy | I

● **Zestaw 9. Zgodność pomiędzy elementami zdania pod względem liczby**

Ćwiczenie 9. *Zaznacz prawidłową odpowiedź.*

1. Workaholics are people who can't stop working. people don't have much time

for their families.

- A. This B. These
2. Since last summer many teenagers interested in this new sport.
A. have become B. has become
3. He is a nice person. Most people him.
A. likes B. like
4. Did you go to Warsaw when you in Poland last year?
A. was B. were
5. Everything on the weather.
A. depends B. depend
6. beautiful animals live in South America.
A. These B. This
7. I was very busy yesterday, I had classes at school.
A. a lot of B. much
8. Most of the parents agreed to that.
A. have B. has
9. There a small lake there with fish and ducks.
A. are B. is
10. Sport them what teamwork is.
A. teach B. teaches
11. I do not know anyone who such an expensive car.
A. have B. has
12. My brother has travelled all around Asia. I would like to see at least some of places.
A. this B. these
13. Our trip to be as cheap as possible.
A. have B. has
14. Children who in Africa do not have enough to eat.
A. live B. lives
15. There a document which contains the names of all those people.
A. exist B. exists

● **Zestaw 10. Przyimki**

Ćwiczenie 10a. *Znajdź i popraw błędy w zdaniach poniżej. Przyimki wyrażają miejsce lub kierunek.*

1. I will call you when I arrive to London.

1. I was on a party when I heard the news.

3. We can meet by me or in a pub.

4. I've had some problems in work lately.

5. She is the best tennis player on the world.

6. The hotel was near to the city centre.

7. I must go back to home.

8. The next day I was in a plane to Paris.

9. We reached to our destination late at night.

10. When I arrived at home I was very tired.

11. I spent my holidays in a small village on the south of the country.

12. We were walking next to the road when a car stopped and the driver waved to us.

13. It was a beautiful day. There were no clouds on the sky.

14. We spent two weeks in Mazury. Then we went at the seaside

15. We went on the beach because we wanted to swim in the sea.

16. He promised he would take us to home.

17. I am looking for a flat at the city centre.

18. These goods are imported with abroad.

19. I am going to do some hiking at the mountains this summer.

20. On the bus she was sitting right nearby me.

Ćwiczenie 10b. Znajdź i popraw błędy w zdaniach poniżej. Przyimki określają czas.

1. I will call you in next week.

2. The concert will take place at New Year's Eve.

3. I never do any work at Sundays.

4. In next time I go climbing in the mountains I will take a mobile phone with me.

5. I want to start early at the morning.

6. They all arrived in the same time.

7. In this month I am working in a shop.

8. We had to be back home on 11 o'clock.

9. It happened in last summer when I was in Greece.

10. I will call you and tell you about it after.

11. I am sorry I haven't written since such a long time.

12. Can I come to see you in Friday?

13. It will be great if you visit me on winter holidays.

14. At every day we will visit interesting places.

15. My brother was at the hotel. In meanwhile, everybody was looking for him on the beach.

16. Are you doing anything at the afternoon?

17. I want to rent this flat on six months.

18. It is usually very cold here in this time of year.

19. I have been waiting for this trip from years.

20. I will be back in the end of January.

Ćwiczenie 10c. Zaznacz prawidłową odpowiedź. Przyimki najczęściej występują w utartych wyrażeniach. Niekiedy nie można użyć przyimka.

1. If you visit me next winter we can go
A. on ski B. skiing

2. I will you tomorrow.
A. contact with B. contact
3. Could you take care when I am away?
A. of my dog B. my dog
4. I would like to invite her my birthday party.
A. to B. on
5. We cannot such expensive holidays.
A. afford on B. afford
6. We spent the whole day yesterday
A. fishing B. on fishing
7. I am looking forward meeting you.
A. to B. for
8. You need to pay attention everything he says.
A. for B. to
9. I fell in love this country from the moment I arrived.
A. with B. in
10. We go a walk every day.
A. on B. for
11. I apologized for losing my temper.
A. him B. to him
12. I'll call tomorrow.
A. you B. to you
13. I hope that you are satisfied our services.
A. with B. from
14. I am looking in the city centre.
A. a flat B. for a flat
15. I explained what had happened.
A. to him B. him
16. I noticed him staring me.
A. at B. on
17. They did not answer
A. my letter B. to my letter
18. I am preparing my final exam.
A. to B. for
19. I think it is important to help
A. other people B. to other people
20. Very few people listened
A. to his speech B. his speech
21. I am still waiting his letter.
A. to B. for
22. She reminds me of mine.
A. of an old friend B. an old friend
23. In my opinion he deserved
A. this punishment B. for this punishment
24. When we got there the whole house was fire.
A. on B. in
25. He was interested
A. our customs B. in our customs
26. We haven't decided a date yet.
A. on B. for
27. I got no answer my question.
A. to B. for
28. She was very angry me when she learnt what had happened.
A. on B. with
29. the age of eighteen, he emigrated to America.
A. At B. In
30. This could be the beginning a beautiful friendship.
A. to B. of

● Zestaw 11. Konstrukcje z dopełniaczem

Ćwiczenie 11. *Znajdź i popraw błędy w zdaniach poniżej.*

1. I met Jane in my uncle house.
2. My hotel's room was very small.
3. The film is about the second part his life.
4. Parent's these children work very hard.
5. There are about 36 million of people in Poland.
6. I stayed there at home my friend.
7. They fulfil their parents dreams and not their own.
8. Could you tell me when you have your winter's holiday?

9. We have finally found a house from our dreams.
10. She doesn't care about other people feelings.

● Odpowiedzi

Ćw. 1a. 1B, 2B, 3B, 4A, 5B, 6B, 7A, 8B, 9A, 10A

Ćw. 1b.

1. She works as a journalist.
2. Is it true that you have never been to Poland?
3. I am writing to you because I would like to thank you for your help.
4. When do you have your winter break at school?
5. I'm studying for my geography exam.
6. I'm sorry I haven't written for such a long time.
7. The boss needs to see me today.
8. I am writing to you because I want to tell you something very important.
9. I didn't write to you last week because I was very busy.
10. What do you think of his new book?
11. Maybe we will go somewhere together?
12. It did not finish well for me.
13. You will be staying at the Central Hotel.
14. We were very happy when we heard the news.
15. Since I moved here I have met a lot of very nice people.

Ćw. 2a.

1. Every Saturday I play football with my friends.
2. If you come, you won't be disappointed.
3. This organisation helps homeless people.
4. I have a dog. His name is Brutus. I take him for a walk every day.
5. When you come next month we will go to Warsaw for a few days.
6. I am writing to you to explain a few things.
7. Can you take care of my cat when I am away?
8. My sister is getting married today. I am so excited!
9. I am looking for a new flat. The one I have is too small.
10. I work as a secretary. I make phone calls and write e-mails.
11. When you see it, you will be very surprised.
12. Children who start early usually succeed.
13. I can't talk now. I will call you later.
14. If you work too hard, you may injure yourself.
15. When I arrive my family will be waiting for me at the airport.

Ćw. 2b.

1. It was a fantastic holiday. We had beautiful weather and I met new people.
2. I am sorry I haven't written to you for so long. I have been very busy recently.
3. When I was walking down the street, I saw a bank robbery.
4. I lost my handbag last week. There was a lot of money and my passport in it.

5. Last year they took me to London. I was excited because I had never been there before.
6. We spent the whole day yesterday in London.
7. We went to the beach because we wanted to swim in the sea.
8. Last summer we decided to go to Italy. We packed our things and drove to the airport.
9. I wanted to see how far from the hotel I was.
10. When I told him it wasn't my fault he didn't believe me.
11. I shouted for help but they didn't hear me.
12. Do you remember Peter? You danced together at my birthday party.
13. I changed my job last year because I wanted to earn more. It was a good decision.
14. First we unpacked and put up our tent. After we did that we went for a swim.
15. It was a very dangerous situation. I thought I would die! Fortunately, they saved my life.
16. I had to find their house. After an hour of walking I finally saw it. It was a relief.
17. During the game someone threw a bottle at us.
18. The hotel was very good. We stayed there for two weeks. Every day we left early in the morning and returned late in the evening.
19. We decided that three us would stay at home.
20. This story happened about five years ago.

Ćw. 2c. 1. refused, 2. hadn't come, 3. knew, 4. am writing, 5. was watching, 6. visits, 7. would be, 8. gave, 9. had never been, 10. am taking, 11. woke, 12. was, 13. are building, 14. have lived, 15. sounds.

Ćw. 3a. 1B, 2A, 3A, 4B, 5B, 6A, 7B, 8B, 9A, 10A, 11A, 12A, 13A, 14B, 15B

Ćw. 3b.

1. I couldn't write to you earlier because I was very busy.
2. Can you help me to look for my passport? I can't find it anywhere.
3. I don't know what I should do. Can you give me some advice?
4. I have a lot of free time today, and I can finally write to you.
5. We had to stop in Wrocław on our way to the mountains.
6. I must help her. Her situation is really difficult.
7. My sister was ill so we had to stay at home.
8. You may need some evening clothes when you come.
9. Can you take care of my dog when I am away?
10. They cannot speak English very well.

Ćw. 4.

1. I want to tell you something very important.
2. I don't like cleaning windows and washing the dishes.
3. The weather was bad so I suggested going back home.
4. We decided to go to England.
5. We started to look for a place to spend the night.
6. It stopped raining so we went for a walk.

7. There are a lot good sides of starting a career in professional sport.
8. I would like to find a perfect partner.
9. I really like doing crossword puzzles.
10. It is good for young people to go abroad for some time.

Ćw. 5a. 1B, 2A, 3B, 4A, 5B

Ćw. 5b.

1. The village is / was situated in a beautiful valley.
2. You will be accommodated in a small hotel.
3. I did not understand what was happening.
4. New cities are being built in forests.
5. I had to be operated on.
6. I will organize a meeting to discuss these matters. / A meeting will be organized...
7. That was the only thing which was left to do.
8. They have a small monkey which is called Bubu.
9. My friend's things were returned to her immediately.
10. He was arrested by the police.

Ćw. 6.

1. My host was a very nice woman.
2. I have a lot of exams next month.
3. I spent last summer on a summer camp in the USA. The people there were very nice.
4. Their children were very rude to me.
5. This phenomenon still has not been explained by scientists.
6. In many European countries people do not know much about Poland.
7. I am a good student. Every day I study a lot.
8. Suddenly, I saw a man behind me. He was staring at me.
9. It is important to brush one's teeth at least twice a day.
10. They often marry people from foreign countries.
11. All the people from the camp were with me.
12. There are about 36 million people in Poland.
13. There is a small pond there with a lot of fish and ducks.
14. They risked their lives to save us.
15. They carried knives to defend themselves.
16. I have a lot of work to do.
17. I have some information about your trip to Poland.
18. It was a great trip. I had a lot of fun there.
19. I want to give you some advice: never talk to strangers.
20. Our money was invested in that project.
21. We packed our luggage and left.
22. We will take care of your money. You don't need to worry about it.
23. We wanted to rent some equipment for climbing. / ... some climbing equipment
24. Could you bring some food to the party?
25. I know I will have to spend a lot of money on this.
26. This will require good teamwork and communication.
27. We didn't have much time to think what to do.
28. Our teachers do not tolerate bad behaviour.
29. If we have enough time, we would like to do some sight-seeing.
30. Do you have free time this weekend?

Ćw. 7a.

1. She lived very close to the place where I stayed.
2. My trip to London was a mistake.
3. I went to Turkey. Everything was great: the weather was beautiful, the hotel was good, the people were friendly.
4. I am looking for a flat to rent.
5. For me it was a great experience. I will never forget it.
6. This film is about the second part of his life. The story starts when he arrives in Moscow.
7. Trees give us clean air.
8. This news is important for the whole country.
9. I am a journalist. I write reports about politics.
10. We went to the city centre.
11. They are a really happy family.
12. I went into a small restaurant. I ordered rice with chicken. It was delicious.
13. I am a tourist guide in Poznań. I will be happy to show you my city.
14. I have read it in a newspaper.
15. I have a new e-mail address.
16. I've just heard that Tom had a car accident yesterday. Fortunately, he was not injured.
17. I'd like to buy a flat. Can you help me to look for one?
18. I am looking for a job with a higher salary.
19. There are many advantages of having a bank account.
20. I work in a big company.
21. You will be staying in a small hotel. It is a very nice place.
22. The food is in the kitchen.
23. I was not prepared for an adult life.
24. You should tell your group about the things they need to take with them.
25. I am looking for a flat in the centre.
26. It was a nice day: the sun was shining and it was quite warm.
27. You should always read a book about the country which you want to visit.
28. What beautiful weather!
29. The nearest shop was 6 kilometres from our camp.
30. I am a school teacher. I like working with children.

Ćw. 7b. 1B, 2B, 3A, 4B, 5A, 6B, 7A, 8B, 9B, 10A, 11B, 12B, 13B, 14B, 15A, 16B, 17A, 18B, 19B, 20A.

Ćw. 8a.

1. Could you tell me what I should take with me?
2. I am going to sell this car because it is old.
3. I must give it to Mary. I promised I would do it.
4. He met a beautiful girl there. Her name was Georgina.
5. I must visit my ill granddad immediately.
6. For me it is very important that they should be looked after well.
7. I was wondering what you want to do: go out or stay at home.
8. Some famous pop stars are going to come to Warsaw.
9. If you want, you can take a camera with you.
10. When do winter holidays start in your country?
11. I feel good in this job.

12. Do you know where the food is?
13. It was our first trip abroad.
14. When my father saw this he was a bit angry.
15. I caught a dangerous disease in China.
16. I wondered how Mary would feel if she knew about it.
17. He told me that we had no more money.
18. I have a flat in Warsaw. You can stay there if you want.
19. Have a safe trip back to England.
20. I know a candidate suitable for this job.

Ćw. 8b.

1. Do you know where my books are?
2. In a big family it can sometimes be very difficult to educate all the children.
3. I don't know how to tell John's parents about the accident.
4. He met a beautiful girl there. Her name was Henryka.
5. We often visit our grandmother.
6. Perhaps we could go to Kraków?
7. I think he should know how many times she has lied to him.
8. It's not a safe place. There are fights every day.
9. There is a lot of traffic on the motorway at this time.
10. I have never seen her again.
11. She wanted to know where I would stay.
12. I feel bad in their company.
13. Maybe you could do something for me?
14. When my holidays started I was very happy.
15. Sometimes I think I will never learn English grammar.
16. We stayed at home because it was very cold.
17. My sister speaks English very well.
18. Give these books to your brother. / Give your brother these books.
19. I must take these pills twice a day.
20. Could you bring some food to the party?

Ćw. 8c.

1. I sent him a copy of the report.
2. It often snows here in winter.
3. He became president in 2006.
4. I met her last week.
6. The road was icy so I drove very slowly.
6. She dances beautifully.
7. I have always admired his music.
8. I am hardly ever late.
9. You must go there at once.
10. She studied very hard last semester.
11. Did you send a card to Mary?
12. We need about twenty people.
13. There seems to be a problem with your documents.
14. It is obvious that he is responsible.
15. I worked out very hard at the gym yesterday.
16. I asked him when he was leaving.
17. I told her I loved her.
18. I said to her I loved her.
19. I never go out when it is dark.
20. They should also take warm clothes.
21. I asked if she was ready.

22. You will have to study harder next year.
23. I arrived in Poznań last week.
24. They were questioned by the police.
25. I would like to invite you to a party.
26. She speaks good English.
27. They seem very happy.
28. How many people came to the meeting?
29. You can answer me via e-mail.
30. I apologized to him for everything.
31. He explained to me what the problem was.
32. I will call you tomorrow.
33. I have never seen that man.
34. I bought a present for her yesterday.
35. I sold them my car.
36. I want to know what happened yesterday.
37. You should stop smoking.
38. I do not have enough money to buy it.
39. She is not good enough for me.
40. I want to make you happy.

Ćw. 9. 1B, 2A, 3B, 4B, 5A, 6A, 7A, 8A, 9B, 10B, 11B, 12B, 13B, 14A, 15B

Ćw. 10a.

1. I will call you when I arrive in London.
2. I was at a party when I heard the news.
3. We can meet at my place or in a pub.
4. I've had some problems at work lately.
5. She is the best tennis player in the world.
6. The hotel was near the city centre.
7. I must go back home.
8. The next day I was on a plane to Paris.
9. We reached our destination late at night.
10. When I arrived home I was very tired.
11. I spent my holidays in a small village in the south of the country.
12. We were walking along the road when a car stopped and the driver waved to us.
13. It was a beautiful day. There were no clouds in the sky.
14. We spent two weeks in Mazury. Then we went to the seaside.
15. We went to the beach because we wanted to swim in the sea.
16. He promised he would take us home.
17. I am looking for a flat in the city centre.
18. These goods are imported from abroad.
19. I am going to do some hiking in the mountains this summer.
20. On the bus she was sitting right next to me.

Ćw. 10b.

1. I will call you next week.
2. The concert will take place on New Year's Eve.
3. I never do any work on Sundays.
4. Next time I go climbing in the mountains I will take a mobile phone with me.
5. I want to start early in the morning.
6. They all arrived at the same time.

7. This month I am working in a shop.
8. We had to be back home by / at 11 o'clock.
9. It happened last summer when I was in Greece.
10. I will call you and tell you about it later.
11. I am sorry I haven't written for such a long time.
12. Can I come to see you on Friday?
13. It will be great if you visit me during winter holidays.
14. Every day we will visit interesting places.
15. My brother was at the hotel. Meanwhile, everybody was looking for him on the beach.
16. Are you doing anything in the afternoon?
17. I want to rent this flat for six months.
18. It is usually very cold here at this time of year.
19. I have been waiting for this trip for years.
20. I will be back at the end of January.

Ćw. 10c. 1B, 2B, 3A, 4A, 5B, 6A, 7A, 8B, 9A, 10B, 11B, 12A, 13A, 14B, 15A, 16A, 17A, 18B, 19A, 20A, 21B, 22A, 23A, 24A, 26B, 26A, 27A, 28B, 29A, 30B.

Ćw. 11.

1. I met Jane in my uncle's house.
2. My hotel room was very small.
3. The film is about the second part of his life.
4. These children's parents work very hard.
5. There are about 36 million people in Poland.
6. I stayed there at my friend's home.
7. They fulfil their parents' dreams and not their own.
8. Could you tell me when you have your winter holiday?
9. We have finally found our dream house.
10. She doesn't care about other people's feelings.

(listopad 2009)

Anna Zeler¹
Katowice



Arma virumque cano

Publiusz Wergiliusz Maro – największy epik rzymski – żył w latach 70-19 p.n.e. W tym roku mija 2080 rocznica jego urodzin. W związku z tym warto uczcić pamięć znakomitego poety inscenizacją charakteryzującą jego twórczość. Uczniowie przygotowując przedstawienie realizują określone zadania i dzięki temu poznają styl i charakter starożytnej epopei. Oto proponowana miniatura dramatyczna:



Arma virumque cano

Scena 1.

Narrator: W 31 r. p. n. e. Oktawian zwyciężył pod Akcjum i stał się jedynym władcą państwa rzymskiego. W roku 27 p.n.e. otrzymał zaszczytny przydomek Augusta (*Augustus* – wspaniały). Jego panowanie było okresem pokoju wewnętrznego. Przeprowadzono w tym czasie szereg reform, związanych między innymi z uporządkowaniem administracji państwa, odrodzeniem moralnym społeczeństwa. Był to również okres wspaniałego rozwoju literatu-

ry. Przyjacielem Oktawiana Augusta był między innymi Wergiliusz, którego utwory *Bukoliki* i *Georgiki* bardzo cenili. Jednocześnie pragnął, aby Rzymianie posiadali – tak jak Grecy – epopeję narodową. Poprosił więc Mecenasa, by ten namówił Wergiliusza do jej napisania.

Scena 2.

Na scenie znajdują się Mecenasa i Wergiliusz ubrani w togi. Obaj stoją przed posągami boga Marsa i przypatrują się posągowi z uwagą.

Mecenasa mówi do Wergiliusza: Jesteś bardzo dobrym poetą. Twoje *Bukoliki* i *Georgiki* przeczytałem już kilka razy i sądzę, że jeszcze nieraz przeczytam.

Wergiliusz uśmiecha się i mówi: Miło to słyszeć. Stałem się, jak mogłem.

Mecenasa: I co teraz? Masz zamiar napisać coś nowego?

Wergiliusz: No nie wiem. Jeszcze o tym nie myślałem.

Mecenasa milczy i po chwili mówi: Brakuje nam bardzo epopei narodowej. Grecy mają *Iliadę* i *Odyse-*

¹ Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego w III Liceum Ogólnokształcącym im A. Mickiewicza w Katowicach.

ję. A my? Może spróbujesz napisać epopeję w stylu *Iliady* i *Odysei*?

Wergiliusz patrzy na *Mecenas*a i mówi: Nie wiem. Nigdy wcześniej o tym nie myślałem. Może kiedyś spróbuję.

Mecenas: Spróbuj. I to szybko. Uważam, że napiszesz świetny utwór.

Wergiliusz kiwa niepewnie głową i żegna się z *Mecenas*em.

Scena 3.

Oktawian siedzi za biurkiem w gabinecie i głośno rozmyśla: Przed chwilą wyszedł ode mnie *Mecenas*. Nie był zbyt zadowolony z rozmowy z *Wergiliusz*em i stwierdził, że nie będzie łatwo namówić go do napisania eposu. Postanowiłem więc porozmawiać osobiście z poetą. Wysłałem niewolnika, aby go przyprowadził jak najszybciej. Mam nadzieję, że niedługo go zobaczę.

Następnie sięga po papirus i pisze kilka słów. Wkrótce niewolnik wprowadza *Wergiliusza* do gabinetu *Oktawiana*.

Wergiliusz z uśmiechem na ustach mówi do *Oktawiana*, który siedzi za biurkiem i coś pisze: Witaj. Cieszę się, że mnie zaprosiłeś.

Oktawian odpowiada: Świetnie, że przyszedłeś, mam coś dla ciebie – i podaje mu zwój papirusowy.

Wergiliusz go odwija i czyta na głos: Dzieje Rzymu i jego narodu od początku powstania – Milknie, gdyż pozostała część papirusu jest niezapisana. Zdziwiony pyta: O co chodzi? Ten papirus jest pusty?

Oktawian: Nie domyślasz się? To przecież oczywiste.

Wergiliusz pyta: Chcesz bym go zapełnił?

Oktawian: No właśnie. Napisz epopeję narodową. Dotąd żaden pisarz tego nie zrobił. Uważam, że ty będziesz najlepszy.

Wergiliusz patrzy zmieszany na władcę i mówi: Prosił mnie o to już *Mecenas*, ale mnie do końca nie przekonał. Ale jeżeli i ty uważasz, że mogę to zrobić, spróbuję.

Oktawian uśmiechnął się i rzekł: Nareszcie nasz naród będzie miał prawdziwą epopeję. Wiem, że jesteś zdolny to zrobić.

Wergiliusz: Dziękuję za słowa uznania. Wkrótce zacznę pisać.

Oktawian: Proszę cię tylko, abyś przynosił mi fragmenty do przeczytania. Popierasz moje dążenie

do przywrócenia starorzymskich obyczajów, napisz więc – proszę – epopeję propagującą dziejowe posłannictwo Rzymu. Niech się umocni pax Romana.

Wergiliusz: Oczywiście. Postaram się napisać jak najlepiej – *Wergiliusz* uśmiecha się do władcy.

Oktawian: No to będę czekał z niecierpliwością.

Oktawian wstaje i żegna *Wergiliusza*.

Scena 4.

Wergiliusz chodzi po swojej bibliotece i głośno rozważa: Zawsze lubiłem pisać poezję. Zarówno *Bukoliki*, jak i *Georgiki* napisałem z wielką przyjemnością. Cieszę się, że *Mecenas* i *Oktawian* to doceniają. W *Bukolikach* starałem się pochwalić pasterzy pasących woły i kozy, grających na flecie, śpiewających nad brzegiem potoku w cieniu drzew, a w *Georgikach* pochwaliłem rolników, uwzględniając wartość oraz trud ich pracy. Chwaląc Italię starałem się wzbudzić miłość do ziemi ojczystej. Teraz muszę pomyśleć o epopei. Poeta zaczyna chodzić nerwowo po pokoju i nagle wykrzykuje: Już wiem! Spróbuję napisać utwór mitologiczno-historyczny. Bohaterem będzie Eneasze, którego takie cechy, jak: mądrość i łagodność w sprawowaniu władzy, odwaga w podejmowaniu decyzji, dbałość o szczęście i dobrobyt będą cechą idealnego władcy. Niech czytelnicy wiedzą, że naród rzymski został powołany do realizacji marzeń ludzkości o wiecznym pokoju. Potomkiem Eneasza będzie *Oktawian*. – *Wergiliusz* zatarł ręce i dodał: Bardzo lubię pisać heksametrem. Potem usiadł przy biurku i zaczął pisać. Po chwili przestał i przeczytał głośno:

„Arma virumque cano, Troiae qui primus ab oris
Italiam fato profugus Laviniaque venit
litora, multum ille et terris iactatus et alto
vi superum saeve memorem lunonis ob iram,
multa quoque et bello passus, dum conderet urbem
inferretque deos Latio, genus unde Latinum
Albanique patres atque altae moenia Romae.
Musa, mihi causas memora, quo numine laeso
quidve dolens regina deum tot volvere casus
insignem pietate virum, tot adire labores
impulerit. Tantaene animis caelestibus irae?”.

„Orzę śpiewam i męża, co losem Troi wygnany płynie do Italii, zmierzając ku brzegom Lawinium. Długo się błąkał ciskany po łąkach i morzach z woli

nieśmiertelnych, ściągawszy na się nieubłagany gniew surowej Junony. Wiele też musiał znieść cierpień na wojnie, zanim gród podźwignął i bogi swoje wprowadził do Lacjum, skąd szczerp Latynów, ojcowie Alby i mury Romy wyniosły się wodą. Przypomnij mi, o Muzo, z jakiejże przyczyny, jakaż to bóstwa obraza, ból jaki, każą królowej niebian prześladować męża, co pobożnością zasłynął, tyle nań srogich przygód, tyle trudów zsyłać? Więc takie gniewy płoną w sercach bogów nieśmiertelnych?”.

Scena 5.

Narrator: Dzieło swe zamierzał Wergiliusz dokończyć w Grecji. W czasie podróży jednak zachorował i powróciwszy do Italii zmarł w Brundizjum. *Eneida* w pierwszej części przedstawia wędrówki Eneasza, starającego się – po upadku Troi – założyć nową ojczyznę, z której kiedyś powstanie Rzym. Poeta wzoruje się na *Odysei*. W drugiej części ukazana jest wojna o Lacjum, odzwierciedlająca fabułę *Iliady*.

Eneasza jest głównym bohaterem epepei. Jest posłuszny woli bogów, jego całe życie polega na znalezieniu nowej siedziby dla wygnańców trojańskich. Wergiliusz zrealizował ambicje Oktawiana Augusta. Stworzył narodowy epos, opiewający męstwo protoplastów Rzymu. Pochwalił ród julijski, z którego pochodził Oktawian August, uważany przez swoich rodaków za męża opatrznościowego Rzymu. *Eneida* jest utworem doskonałym pod względem tematycznym i językowym. Przez Rzymian została przyjęta z wielką radością i obok *Iliady* i *Odysei* zajmuje bardzo ważne miejsce w literaturze europejskiej.

Bibliografia

- Wilczyński St., Zarych T. (1986), *Lectio Latina IV*, Warszawa: WSiP, s. 33.
Wergiliusz (1970), *Eneida*, przeł. W. Markowska, Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, s.18.

(luty 2010)

info

Zapraszamy:

- Do lektury naszego czasopisma, które w pierwszym półroczu tego roku ukaże się z prawie dwumiesięcznym opóźnieniem. Numer pierwszy ukazuje się jako numer luty/marzec, nr 2 będzie kwietniowo-majowym, nr 3 czerwcowo-lipcowym – za opóźnienia przepraszamy.
- Do współtworzenia zeszytu specjalnego czasopisma. Zamierzamy go zatytułować:

CLIL

zintegrowane kształcenie językowo-przedmiotowe.

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

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

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

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

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

Zapraszamy.

Sprawozdania

Joanna Kocioła¹
Wola



Projekt Comenius sposobem na rutynę i podnoszenie motywacji uczniów

Od początku roku szkolnego 2008/2009 realizuję w mojej szkole projekt programu Comenius *Budujemy Europę, nie wojnę*. Jako współautorka i szkolny koordynator tego projektu zauważyłam jego pozytywny wpływ na uczniów biorących w nim aktywny udział. Chciałabym więc podzielić się z czytelnikami kilkoma refleksjami na temat wpływu pracy nad projektem na wzrost motywacji uczniów do nauki języka obcego oraz autonomizacji ich pracy.

● Cele projektu

Planując wraz z nauczycielami ze szkół partnerskich pracę nad projektem założyliśmy cele, które miałyby maksymalnie służyć rozwojowi autonomii ucznia, wzrostu motywacji do nauki języków oraz poznawania innych kultur i tolerancji dla ich odmienności. Nasz projekt jest realizowany z młodzieżą w wieku gimnazjalnym, który powszechnie uważa się za wiek szkolny najbardziej twórczy lecz zarazem negujący wszelkie obowiązujące zasady. Znanie są również problemy uczniów w tym wieku z trudnościami w odnajdywaniu motywacji do nauki, także języków obcych, oraz nagminne znudzenie typową pracą lekcyjną.

W mojej szkole postanowiłam wykorzystać realizację projektu do rozbudzenia w uczniach odpowiedzialności za własną edukację oraz pokazania im, jak cenna jest znajomość języków obcych i z jakimi wiąże się korzyściami. Cel, który sobie postawiłam, doskonale współgrał z ogólnymi celami projektu, szczególnie tymi założonymi na pierwszy rok współpracy.

● Opis podjętych działań

Podjęliśmy bardzo dużo działań, ale przedstawię tylko te, które wywarły widoczny wpływ na wzrost motywacji do nauki u moich uczniów.

- **Wybór formy pracy** – po ostatecznym ukształtowaniu się ścisłej grupy Comeniusa, tj. uczniów pracujących nad wszystkimi zadaniami oraz biorących udział w mobilnościach, grupa została zapoznana z planem działań na pierwszy rok szkolny, przy czym każdy mógł zgłaszać propozycję odnośnie ich realizacji. Uczniowie samodzielnie uformowali się w mniejsze grupy, niektórzy zdecydowali się na pracę w szkolnej sali multimedialnej, inni na spotkania w domu po lekcjach lub indywidualną pracę nad poszczególnymi fragmentami danego zadania. Był to pierwszy dla nich sygnał, że mają dużo do powiedzenia w projekcie i wiele zależy od nich samych. Okazało się to strzałem w dziesiątkę, ponieważ grupa bardzo chętnie podejmowała wszystkie zadania i nie dało się u nich dostrzec efektu znudzenia pracą. Wręcz przeciwnie – często dopytywali się, kiedy zacznie się realizacja kolejnego zadania.
- **Możliwość wykorzystania swoich talentów** – po uformowaniu się grup tak przydzielałam poszczególne zadania, aby każdy mógł pokazać i wykorzystać to, w czym jest dobry i co go interesuje. Na przykład prezentację na temat sportu wykonywała grupa z klasy sportowej, prezentację o bogactwach naturalnych Polski – grupa zaangażowana w szkolne koło turystyczne, a prezentację o polskiej

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół w Woli.

muzyce – miłośniczka gry na wszelkich instrumentach i koledzy z grupy. Wszyscy przyznali, że była to dla nich ogromna przyjemność – podzielić się tym, co kochają i co jest dla nich ważne.

■ *Bezpośredni kontakt z uczniami ze szkół partnerskich* – przed pierwszym spotkaniem z partnerami francuskimi uczniowie zostali przypisani sobie osobiście, tzn. każdy z nich dowiedział się, u kogo będzie mieszkał podczas wizyty w Paryżu. Wraz z francuskim kolegą, koordynatorem projektu w szkole francuskiej, zorganizowaliśmy wideokonferencję, w trakcie której każdy z uczniów mógł zobaczyć swojego partnera i porozmawiać z nim. Ta personalizacja kontaktu miała duże znaczenie dla nawiązania dalszej wymiany mailowej między nimi. Widząc również, iż ich prawdziwe umiejętności komunikacyjne są dalekie od ideału, po prostu wzięli się do ciężkiej pracy nad językiem, mówiąc, że w Paryżu chcą wypaść jak najlepiej. Wideokonferencja przyniosła więc zaskakujące skutki w postaci dużego wzrostu motywacji. Jak stwierdzili sami uczniowie, taka konfrontacja była im bardzo potrzebna, a skuteczna komunikacja z partnerami znaczy dla nich naprawdę wiele.

■ *Wpływ na wygląd i zawartość strony internetowej projektu* – uczniowie w wieku gimnazjalnym są bardzo wrażliwi na temat technologii informacyjnej, bardzo chcą wiedzieć, że są w tym dobrzy i na każdym kroku szukają potwierdzenia swoich umiejętności. Warto pokazać, że nie jesteśmy ani wszystkowiedzący, ani nieomylni. Prosząc o pomoc i ujawniając, że potrafię z dziedziny informatyki znacznie mniej niż oni, paradoksalnie zyskałam ich zaufanie. Realizacja projektu okazała się doskonałą terapią zaufania i szczerości. Stała się okazją, aby uczeń mógł dostrzec w nauczycielu kogoś więcej niż pedagoga, również partnera w realizacji wspólnych zadań. To bardzo zbliża – a taka międzypokoleniowa wspólnota celów łączy i bardzo pozytywnie wpływa na codzienną relację nauczyciel – uczeń.

■ *Organizacja szkolnego dnia Comeniusa* – warto zorganizować Dzień Comeniusa, w trakcie którego można pokazać dotychczasowe efekty pracy całej społeczności szkolnej. Wszyscy biorący udział w realizacji projektu czują się wtedy docenieni i wyróżnieni, co pozytywnie wpływa na ich poczucie własnej wartości. My pokazaliśmy wszystkim uczniom i nauczycielom, czym się zajmujemy, zorganizowaliśmy konkurs wiedzy o krajach partnerskich i zaprezentowaliśmy stronę internetową projektu.

Wnioski końcowe

Realizacja projektu znacznie umocniła moją wiarę w uczniów. Lekcja daje mniejsze możliwości nawiązywania bezpośredniego kontaktu z nimi. Wartościowe jednostki często gubią się w tłumie. Również ci, którzy mają nietypowe poglądy, zacierają się w ferworze codziennych zajęć, w których liczy się jak najlepszy wynik. Uważam, że realizacja międzynarodowych projektów jest świetnym sposobem na odświeżenie swoich relacji z uczniami i przypomnienie im, po co tak naprawdę się uczą. Jest również doskonałą okazją rozwinięcia skrzydeł przez tych wszystkich, którzy mają coś wartościowego do powiedzenia. Nie bez znaczenia jest też możliwość dania im niebanalnej nagrody – wizyty w partnerskiej szkole – dla wielu moich uczniów był to pierwszy zagraniczny wyjazd, który wywołał u nich wiele pozytywnych emocji.

Uważam, że warto podjąć realizację projektu również dla samego siebie. Robienie czegoś nowego, wybiegającego poza standardową pracę, jest doskonałym lekiem na rutynę i wypalenie zawodowe. Poza tym, cóż jest bardziej wartościowego dla nauczyciela niż radość i ekscytacja na twarzach uczniów? Lub praca, w której piszą, iż lekcje języka angielskiego są ulubione i wyczekiwane?

Zachęcam wszystkich, którzy jeszcze nie próbowali – praca nad projektem to niepowtarzalna szansa dla każdego nauczyciela i jego uczniów. Warto z niej skorzystać.

(maj 2009)

Beata Kouhan¹
Sulechów



Międzynarodowa szkolna współpraca partnerska

Po roku 1989, a w szczególności po przyjęciu Polski w poczet krajów Unii Europejskiej, znacznie wzrosła w Polsce możliwość wyjazdów zagranicznych, a tym samym poznawania świata i innych kultur. Możliwość aktywnego uczestnictwa w życiu kulturalnym i społecznym, a w związku z tym bardziej wszechstronną możliwość wniknięcia w życie społeczeństwa Wielkiej Brytanii, otrzymali uczniowie z Liceum Ogólnokształcącego w Sulechowie. Stało się tak dzięki wspólnej realizacji wielu różnych projektów językowych, kulturowych, naukowych i społecznych ze szkołą The Sixth Form College w Farnborough w Wielkiej Brytanii. Współpraca trwa od 2004 r. i w tym czasie zrealizowaliśmy testy stypendialne, konkursy gramatyczne oraz projekty specjalistyczne.

Szkoła The Sixth Form College mieści się w miejscowości Farnborough w Gminie Rushmoor, hrabstwa Hampshire – około 70 km na południowy zachód od Londynu i jest uznawana za jedną z najlepszych szkół tego typu w całym kraju. Szczyci się tym, że zapewnia uczniom wiedzę na najwyższym poziomie i zapewnia również kształcenie zawodowe. Motto szkoły i personelu to nieustanne podnoszenie osiągnięć i inspirowanie uczniów do intensywnej pracy. Szkoła zapewnia swojej młodzieży wybór 3/4 przedmiotów z listy około sześćdziesięciu (www.farnboroughsfc.ac.uk). Jako jedna z pierwszych w uznaniu osiąganych wysokich wyników otrzymała tytuł *Learning and Skills Beacon Status* (www.farnboroughsfc.ac.uk). Filarem The Sixth Form College w Farnborough oraz bezsprzecznym twórcą jej sukcesów jest dr John Guy, od 1992 r. dyrektor szkoły i laureat Orderu Imperium Brytyjskiego, wręczonego mu przez Elżbietę II w uznaniu zasług na rzecz rozwoju szkolnictwa (www.farnboroughsfc.ac.uk). To właśnie on oraz dyrekcja Liceum Ogólnokształcącego

w Sulechowie dzięki swojemu zaangażowaniu i niezmiernej życzliwości inicjują i wspierają działania partnerskie.

Jedną ze wspólnej działalności jest organizacja i przeprowadzanie corocznych testów stypendialnych. Do 2009 r. odbyły się cztery takie testy, a stypendia ufundowała strona brytyjska. Głównym celem testów jest zachęcanie młodzieży do poszerzania wiedzy z języka angielskiego. Ponadto zwycięzcy testu mają okazję wyjechać do Wielkiej Brytanii, integrować się z rodzinami, u których mieszkają, uczęszczać na zajęcia i uczestniczyć w różnych imprezach kulturalnych, społecznych i turystyczno-krajoznawczych. Każdego roku chętni z całego Liceum przechodzą dwa etapy konkursowe: pisemny i ustny. Dwoje zwycięzców musi wykazać się naprawdę wysokimi umiejętnościami językowymi oraz wysokim poziomem kultury, aby godnie reprezentować swoją szkołę. Wszyscy uczniowie, którzy uczestniczyli w tym projekcie, przystąpili do matury z języka angielskiego na poziomie rozszerzonym i uzyskali jedne z najlepszych wyników w szkole. Nasze obserwacje potwierdzają ponadto, iż wszyscy uczniowie, którzy brali udział w projekcie, przeszli bardzo pozytywne przemiany – stali się bardziej zmotywowani do nauki a także pewni swojej wiedzy, umiejętności oraz świadomi swojej wartości.

Dzięki uczestnictwu w partnerskich konkursach gramatyczno-leksykalnych nasza młodzież może również poszerzać swoją wiedzę, rywalizując z uczniami Wielkiej Brytanii. Międzynarodowy zakres konkursów sprawia, że uczniowie chętniej do nich przystępują i lepiej się przygotowują. Pomoc, jaką zapewniają nauczyciele przedmiotowi z The Sixth Form College, polega na dostosowywaniu opracowanych przez nas materiałów konkursowych do brytyjskich realiów i wymagań

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym w Sulechowie i opiekunką kontaktów z partnerską szkołą The Sixth Form College w Farnborough.

programowych. Odbyły się dwa takie konkursy: *Angielskie czasowniki złożone* w 2004/2005 r. oraz *Angielska ortografia* w 2005/2006 r. Na rok szkolny 2009/2010 zaplanowano *Angielskie powiedzonka, przysłowia*. Oprócz celów ogólnych, które obejmowały wzbogacenie zasobu słownictwa uczniów, wymianę pomysłów i doświadczeń dydaktycznych między obiema stronami, istotne było nadanie tym konkursom jak najszerszego zasięgu międzynarodowego. Zarejestrowaliśmy je więc w kalendarium imprez Rady Europy z okazji Europejskiego Dnia Języków. Dopelnieniem poczucia sukcesu, jaki niewątpliwie wynoszą uczniowie biorący w nich udział, jest bogactwo nagród ufundowanych przez licznych sponsorów, m.in. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Firmę Egis, Oxford University Press, Ambasadę Stanów Zjednoczonych, Ambasadę Wielkiej Brytanii oraz Konsulat Brytyjski w Warszawie.

Trzecią formą owocnej współpracy z The Sixth Form College są projekty specjalistyczne. Trzy przeprowadzone do tej pory projekty wniosły wielki wkład w zaangażowanie młodzieży w różne, czasochłonne i wymagające zajęcia pozalekcyjne. Przyczyniło się to do podniesienia poziomu wiedzy z języka angielskiego i rozwoju osobistego uczniów. Pierwszym zrealizowanym przedsięwzięciem specjalistycznym był projekt estradowo-kulturalny *Magical Carpet Ride of Dance*. Głównym celem wydarzenia było przygotowanie młodzieży brytyjskiej do włączenia polskiego tańca narodowego – poloneza – do programu przedstawienia integracyjnego w Wielkiej Brytanii. Ponadto cele dydaktyczno-wychowawcze obejmowały: podniesienie poziomu słownictwa dzięki możliwości rozmowy z rodzimymi użytkownikami języka, rozpowszechnienie pozytywnego wizerunku Polski poza granicami kraju oraz zachęcenie do włączenia młodzieży niepełnosprawnej do projektu. Uczniowie brytyjscy, którzy przybyli na nasze zaproszenie do Sulechowa, mieli lekcje tańca pod opieką instruktora i wsparcie polskiej młodzieży. Drugi etap polegał na zaproszeniu uczniów z sulechowskiego liceum na przedstawienie w Wielkiej Brytanii. Nasi uczniowie z dumą i łezką w oku oglądali tę część przedstawienia, w której na tle polskiego godła narodowego bry-

tyjska młodzież tańczyła poloneza. Realizacja tego projektu niewątpliwie spełniła założone cele dydaktyczno-wychowawcze. Uczniowie polscy odpowiedzialnie i kreatywnie zagospodarowali czas brytyjskim kolegom i czuli ogromną satysfakcję, oglądając wyniki swojej pracy na scenie. Pozytywne komentarze strony brytyjskiej po zakończeniu projektu i informacje w prasie lokalnej z pewnością zachęciły naszych uczniów do dalszej współpracy.

Jednym z najbardziej efektywnych i wartościowych projektów specjalistycznych zrealizowanych przez obie szkoły był *Projekt teatralny* z 2005/2006 r. Cele projektu obejmowały nie tylko nadanie imprezie charakteru międzynarodowego, ale również rozpowszechnienie lokalnej imprezy, zainspirowanie młodzieży do intensywnej nauki języka angielskiego, zachęcanie młodzieży do kreatywności i chęci wykazywania własnej inicjatywy oraz rozwijania umiejętności współpracy z partnerami zagranicznymi w przygotowaniu wspólnego przedstawienia. Realizacja tego projektu trwała niemal przez cały rok szkolny. W części pierwszej uczniowie i nauczyciele z liceum gościli grupę dwunastu kolegów z Farnborough i ich opiekunów. W czasie ich tygodniowego pobytu w godzinach porannych przygotowywano przedstawienie dla mieszkańców gminy Sulechów, po południu zaś odbywały się wspólne wyjazdy turystyczno-krajoznawcze oraz imprezy i warsztaty, np. malowanie pisanek tradycyjnymi ludowymi metodami. Punktem kulminacyjnym części pierwszej było wystawienie wspólnego przedstawienia w auli liceum. Prace nad projektem zostały pokazane w regionalnej telewizji TV3. W drugiej części imprezy polscy uczniowie i opiekunowie zaangażowani w projekt wyjechali do Wielkiej Brytanii, gdzie program był bardzo zbliżony. Reasumując, oba przedstawienia dla lokalnych społeczności były dużym sukcesem. Założone cele zostały zrealizowane, a wielu uczniów utrzymuje przyjacielskie kontakty do dziś.

Trzecim w kolejności projektem specjalistycznym był *Projekt historyczny* z 2007/2008 r. Tym razem komunikowaliśmy się, prowadząc konferencje internetowe. Porównywaliśmy stan wiedzy

i interpretację faktów historycznych z lat 1918-1945. Poruszane przez młodzież obu krajów tematy to m.in. kryzys ekonomiczny w Polsce i Wielkiej Brytanii, zmiany w sytuacji prawnej i społecznej kobiet w obu krajach, zmiany w strukturze zatrudnienia, geneza II wojny światowej i wiele innych, często dość kontrowersyjnych tematów. Dzięki swojemu zaangażowaniu i poświęconemu czasowi uczniowie otrzymali możliwość poszerzenia swojej wiedzy, poznania poglądów i doświadczeń brytyjskich kolegów oraz innej interpretacji tych samych faktów. Wrażenia uczniów z realizacji projektu zostały opisane w lokalnej

prasie i przekazane podczas podsumowującego spotkania z młodzieżą bezpośrednio nieuczestniczącą w projekcie.

Podsumowując, dzięki stałej i systematycznej współpracy z partnerską szkołą The Sixth Form College w Farnborough młodzież z małej miejscowości i małego liceum otrzymała niepowtarzalną i wyjątkową szansę rozwijania swoich umiejętności językowych, kreatywności i kompetencji osobistych. Jest duża szansa, że będą umieli sprawnie z nich korzystać w przyszłości, wzbogacając swoje środowisko krajowe i lokalne.

(październik 2009)

Łukasz Czuryłło¹
Przedbórz

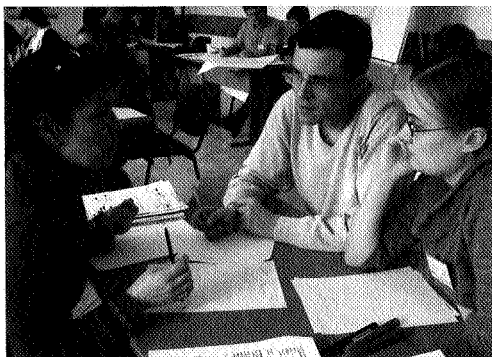


Na krawędzi czterech języków

25 nauczycieli, 13 z Polski i 12 z Ukrainy wzięło udział w warsztatach organizowanych przez Fundację dla Demokracji w Warszawie i Laboratorium Edukacji Obywatelskiej „Poshuk” we Lwowie i oczywiście Polsko-Amerykańską Fundację Wolności. Pierwszą edycję mamy już za sobą. Na początku marca w Jachrance pod Warszawą odbyły się niezwykle intensywne warsztaty dla nauczycieli z obydwu krajów. Nauczyciele prezentowali swoje szkoły i nawiązywali kontakty, które miały służyć podjęciu współpracy z partnerską szkołą i poznaniu systemów edukacji w obu krajach. Ukraińcy przyjechali do Polski m.in. z Charkowa, Pereczyna, Mikołajewa, Odessy a nawet z Sewastopola. Ważnym elementem warsztatów było pisanie próbnego projektu wymiany młodzieży polskiej i ukraińskiej.

Wprowadzie główny organizator – Martyna Michalik – była pełna optymizmu co do naszego sposobu komunikowania się, to jednak nie ma co ukrywać, że nie było lekko. Szybko zorientowaliśmy się, kto najlepiej umie mówić w jakim języku

i nasze rozmowy odbywały się na krawędzi polskiego, ukraińskiego, trochę rosyjskiego i oczywiście angielskiego. Błędnie myślą więc ci, którzy uważają, że trzeba się uczyć tylko tego języka, który jest potrzebny do egzaminu. Życie pokazuje, że coraz częściej potrzebna jest znajomość co najmniej dwóch języków, jeśli chce się aktywnie uczestniczyć w różnych przedsięwzięciach.



Ukraina jest naszym sąsiadem i młodym państwem, a historia najnowsza, która dotyczy za-

¹ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych w Przedborzu.

równo Ukraińców, jak i Polaków jest bardzo tragiczna, nie zawsze dobrze znana i co gorsza, często nią manipulowano. Wspólna praca może być trudna również z tego powodu. Dlatego też wszyscy, którym udało się wziąć udział w tych warsztatach, zrobili coś niezwykle pozytywnego dla naszej przyszłości. Miejmy nadzieję, że wspól-

nie planowany projekt, którego zręby dopiero tworzyliśmy, obali wiele niekorzystnych dla naszych krajów stereotypów i ułatwi młodzieży naszych krajów wzajemne zrozumienie.

Kolejne warsztaty dla nowej grupy odbędą się w kwietniu we Lwowie.

(marzec 2010)

info

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Jakie są warunki publikowania prac w czasopiśmie

Przyjmujemy do druku każdy artykuł, który uzyska przychylne recenzje w zespole redakcyjnym. Każdy przysłany do nas artykuł jest czytany przez wszystkich członków naszej redakcji, szczegółowo recenzowany i przyjmowany lub nie do druku. Staramy się informować Autorów o naszej decyzji w możliwie najszybszym terminie, ale czasem (gdy mamy wyjątkowo dużo pracy) przedłuża się on nawet do dwóch miesięcy.

W ostatnich latach znacznie zwiększyliśmy objętość czasopisma, więc mamy coraz mniej prac długo czekających na druk. Pod każdą wydrukowaną pracą zamieszczamy miesiąc i rok, w którym ją dostaliśmy. Łatwo jest więc się zorientować, jak długo artykuły czekają na druk. Zwykle czekają „w kolejce”, ale czasem dana praca pasuje do danego numeru, więc jest opublikowana szybciej, albo ma objętość, której nam brakuje do wypełnienia stron czasopisma. Czasem też jest przez nas zamówiona, więc jest drukowana od razu.

Przyjmujemy artykuły pisane w języku polskim z przykładami w językach obcych. Odbiorcami czasopisma są nauczyciele wszystkich języków, chcemy więc, by wszyscy mieli możliwość zrozumienia każdego artykułu.

W celu przyspieszenia druku prac prosimy o:

- Przesyłanie prac e-mailem lub wydruku z dyskietką lub płytą CD (Word) – nie przyjmujemy rękopisów i maszynopisów.
- Podawanie swoich prywatnych adresów i koniecznie numerów telefonów. Artykuł może być dołączony do numeru w ostatniej chwili i nie ma już czasu na przesłanie go Autorowi do korekty. Można wówczas uzgodnić wiele szczegółów telefonicznie.
- Podawanie dokładnych źródeł cytowanych tekstów i ilustracji (autor, rok wydania, tytuł, miejsce wydania, nazwa wydawnictwa, numer strony).

Zachęcamy do pisania artykułów i zapraszamy na łamy naszego czasopisma.

Recenzje

Iwona Janowska¹
Kraków



„Lubię polski!”²

Podręcznik, jakiego jeszcze nie było!

Z roku na rok wydłuża się lista kandydatów do egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego³, co świadczy o rosnącym zainteresowaniu w Europie i w świecie nauką polszczyzny. Wiąże się to m.in. z koniecznością tworzenia nowoczesnych podręczników dostosowanych do potrzeb uczących się i zgodnych ze standardami europejskimi.

Na rynku wydawniczym, zdominowanym głównie przez kursy dla starszej młodzieży i dorosłych, w 2009 r. pojawiła się ciekawa seria materiałów do nauczania dzieci, od dawna oczekiwana przez środowiska polonijne⁴ i nie tylko. Podręcznik „Lubię polski! 1” autorstwa Agnieszki Rabej został opracowany dla dzieci siedmioletnich, uczących się języka polskiego w warunkach emigracyjnych i uwzględnia potrzeby i postulaty zgłaszane przez te środowiska. Adresowany jest do dzieci rozpoczynających naukę polskiego oraz tych, które już zetknęły się z tym językiem w środowisku rodzinnym.

Cele publikacji sprecyzowane przez autorkę w przewodniku dla nauczyciela są zgodne z ogólnie przyjmowanymi celami kształcenia językowego tej grupy wiekowej. Jako priorytetowe należy uznać:

- całościowy rozwój dziecka (intelektualny, społeczny i ruchowy),
- kształtowanie postaw świadomego uczenia się i wdrażanie do samodzielnej pracy,
- rozwijanie zainteresowań językiem i kulturą polską.

■ rozwijanie językowych kompetencji komunikacyjnych, głównie ustnych.

Komponenty kursu „Lubię polski! 1” to podręcznik dla ucznia oraz zintegrowane z nim 2 płyty CD, zeszyt ćwiczeń, podręcznik dla nauczyciela, materiały do kopiowania oraz kolorowe karty obrazkowe do nauki słownictwa.

Podręcznik dla ucznia

Materiał językowy zawarty w podręczniku został podzielony na 15 rozdziałów, z których każdy jest zbudowany z trzech lekcji. Łącznie na realizację całego podręcznika przewidziano 45 jednostek lekcyjnych, do których należy dodać pięć lekcji powtórzeniowych utrwalających materiał po każdym rozdziale. Wypowiedzi bohaterów, piosenki, historyjki i ćwiczenia zostały nagrane na dwóch płytach CD.

Rozdziały są zorganizowane tematycznie, a materiał jest dobrany pod kątem jego funkcjonalności i przydatności w życiu codziennym, w szkole i poza szkołą. Dzieci uczą się formuł grzecznościowych, przedstawiania się (nazwisko, imię, wiek, narodowość), nazw przedmiotów, z którymi stykają się na co dzień (zabawki, przybory szkolne), nazywają części ciała, mówią o rodzinie, o ulubionych zajęciach, potrafią nazwać niektóre potrawy i zwierzęta, opisać pokój i meble. Inne tematy to sport, ubrania, zajęcia w poszczególnych dni tygodnia, środki transportu, Boże

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

² Agnieszka Rabej (2009), *Lubię polski! 1. Podręcznik do nauki języka polskiego jako drugiego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza FOGRA, 112 stron.

³ Zob. www.bubiwm.edu.pl.

⁴ Badania na ten temat przeprowadziła autorka podręcznika, Agnieszka Rabej, w Stanach Zjednoczonych, Anglii i Australii.

Narodzenie. Poszczególne dziedziny zostały zaprezentowane w minimalnym wymiarze i w postaci bardzo prostych struktur. Dotyczą one najbliższego otoczenia dziecka, sytuacji, w których funkcjonuje ono na co dzień.

Najczęściej stosowane polecenia świadczą o koncentracji na rozwijaniu sprawności ustnych – rozumienia i mówienia. Są to np. *Posłuchaj i wskaż. Posłuchaj i powtórz. Popatrz i odpowiedz. Posłuchaj i połącz/pokoloruj/zaznacz...*

Lekcje nazywane tutaj „powtórzeniowymi” nie przypominają w niczym tradycyjnie pojmowanych powtórzeń. Po trzech rozdziałach (czyli po 9 lekcjach) dwie strony w podręczniku zostały wypełnione obrazkami lub przedstawiają plansze do gry, które mają stymulować uczniów do ponownego użycia poznanych struktur. Powtarzanie materiału polega więc na konstruowaniu wypowiedzi dotyczących obrazków lub na uczestnictwie w grach i zabawach, opartych na poznanym materiale.

● Zeszyt ćwiczeń

Zeszyt ćwiczeń posiada taką samą strukturę jak podręcznik dla ucznia. Zamieszczone w nim zadania służą utrwalaniu materiału prezentowanego na lekcjach, mogą być wykonywane w klasie lub w domu. Poza tą klasyczną zawartością należy jeszcze zwrócić uwagę na zastosowaną w nim procedurę ewaluacyjną skonstruowaną na wzór *Europejskiego portfolio językowego*⁵. Uczniowie dokonują oceny swych umiejętności (sami lub z pomocą nauczyciela lub rodziców), a wyniki zapisywane są w sposób graficzny: dzieci zaznaczają te rysunki (emotikony), które odpowiadają różnym stopniom opanowania danej umiejętności (*umiem coś robić: bardzo dobrze, dobrze, muszę więcej ćwiczyć*).

● Procedury i techniki pracy lekcyjnej

W nauczaniu dzieci, poza samą selekcją materiału językowego, elementem decydującym o powodzeniu procesu lub jego nieefektywności jest metoda stosowana przez nauczyciela. Z praktycznego punktu widzenia wygodniej jest mówić o technikach stosowanych na zajęciach, gdyż na tym poziomie w pracy z dziećmi z założenia sto-

suje się metodę bezpośrednią. W omawianym podręczniku autorka z dużym wyczuciem pedagogicznym, proponuje konsekwentnie w całym kursie pomysły i urozmaicone procedury dostosowane do wieku i poziomu intelektualnego odbiorców oraz stawianych celów. Opisała je szczegółowo w „Poradniku dla nauczyciela”, przedstawiając krok po kroku działania nauczyciela i uczących się na każdej lekcji. Przewodnik metodyczny to zbiór precyzyjnie opracowanych scenariuszy lekcji, zawierających informacje o przewidywanych osiągnięciach ucznia, listy słów i struktur wprowadzanych na lekcji oraz wykaz materiałów dydaktycznych niezbędnych do prowadzenia zajęć. Jest to bezcenna pomoc dla nauczycieli w procesie planowania i realizacji zadań dydaktycznych na tym poziomie.

● Materiały dodatkowe

Materiały do kopiowania zamieszczone w „Poradniku dla nauczyciela” służą rozwijaniu umiejętności nabywanych w toku lekcji. Można je również stosować jako ćwiczenia dodatkowe dla uczniów pracujących szybciej lub dla tych, którzy zetknęli się już z językiem polskim w domu rodzinnym. Natomiast kolorowe karty obrazkowe, ilustrujące podstawowe słownictwo występujące w każdej lekcji, mogą być wykorzystywane zarówno w fazie prezentacji materiału, jak i w trakcie jego utrwalania.

Wskazówki na temat stosowania tych dwóch rodzajów materiałów dodatkowych znajdują się w przewodniku metodycznym.

● Szata graficzna

Szata graficzna serii „Lubię Polski! 1” przemawia do wyobraźni dzieci w młodszy wiek szkolny, zachęca do korzystania z tych materiałów, jest atrakcyjna, kolorowa, bogato ilustrowana. Od okładki poczynawszy w każdym miejscu podręcznika uczniowie mogą się domyślać znaczenia prezentowanych treści. Bohaterowie, zarówno prawdziwi rówieśnicy uczniów, jak i ci fikcyjni, już na pierwszy rzut oka wprowadzają w dobry nastrój, motywują do wejścia z nimi w kontakt.

⁵ Zob. „Moje pierwsze europejskie portfolio językowe”. *Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 3 do 6 lat*, Warszawa 2007, Wydawnictwo CODN; „Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 6 do 10 lat”, (2006), Warszawa: Wydawnictwo CODN.

Na koniec należy stwierdzić, że omawiany podręcznik to pozycja, jakiej jeszcze nie było w historii nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego. Jest to podręcznik nowoczesny, opracowany według najlepszych wzorców współczesnej metodyki nauczania dzieci i tym samym przyjazny dla odbiorcy. Poszczególne materiały tej serii zostały

dobrane i opracowane bardzo rzetelnie i starannie, uczą przez zabawę, odgrywanie ról, angażują wszystkie zmysły i wprowadzają ucznia w bliski mu świat na pograniczu fikcji i rzeczywistości. Oby nasz rynek wydawniczy obfitował właśnie w takie pomysły! Czekamy na kolejne pozycje z tej serii!

(październik 2009)

Małgorzata Bień-Lietz¹
Poznań



„Witaj Polsko!”²

Opublikowany przed paroma miesiącami przez wydawnictwo Universum podręcznik *Witaj Polsko!* jest pierwszym w zjednoczonych Niemczech podręcznikiem do nauczania języka polskiego jako obcego w szkołach ponadpodstawowych. Doniesienia prasowe i omówienia, które towarzyszyły publikacji w Niemczech, jednogłośnie podkreślają wagę tego wydarzenia w kontekście procesu zbliżenia między Niemcami i Polakami oraz znaczenie książki dla statusu języka polskiego w niemieckich szkołach. Dostępność podręcznika na rynku powinna przerwać błędne koło problemów związanych z (nie)obecnością polskiego w niemieckich szkołach: skoro nie ma chętnych, to po co podręcznik; skoro brak profesjonalnych materiałów do nauczania polskiego, to jak do niego przekonywać uczniów i rodziców.

Sukces, jakim jest ukazanie się książki, ma wielu autorów i współautorów. Koordynatorem wieloletniego projektu był Niemiecki Instytut Spraw Polskich (Deutsches Polen-Institut) w Darmstadt, zwłaszcza w osobie dr. Matthiasa Kneipa, odpowiedzialnego także za komponent krajoznawczy podręcznika. Autorkami są doświadczone nauczycielki języka polskiego jako obcego w Niemczech, dr Ewa Bağfajewska-Miglus i Renata Szpigiel, natomiast redaktorką całości wydania i autorką dodatku gramatycznego jest prof.

Erika Worbs z Uniwersytetu w Moguncji (Mainz). Realizacja projektu była możliwa dzięki dotacjom niemieckiego rządu federalnego, który w polsko-niemieckim traktacie o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy z 1991 r. zobowiązał się do wspierania działań, umożliwiających naukę języka polskiego, a także dzięki wsparciu finansowemu Fundacji Współpracy Polsko-Niemieckiej i Fundacji im. Roberta Boscha.

„Witaj Polsko!” składa się z dwóch tomów podręcznika, dodatku gramatycznego i dwóch płyt kompaktowych z materiałami audio. Część pierwsza (lekcje 1-10), przewidziana na trzy pierwsze lata nauki, doprowadza uczniów do poziomu B1, natomiast część druga (lekcje 11-20) w ciągu kolejnych dwóch lat umożliwia opanowanie języka na poziomie B2/C1 oraz przystąpienie do egzaminu maturalnego z języka polskiego jako obcego.

Adresatem są uczniowie niemieckich szkół średnich w klasach 9-13 lub 8-12 (w nowym systemie z maturą po 12 latach edukacji szkolnej), a zatem koncepcja całości oparta jest na obowiązujących w różnych krajach związkowych programach ramowych nauczania polskiego jako drugiego lub trzeciego języka obcego w ogólnokształcących szkołach ponadpodstawowych. Pozostałe punkty odniesienia programu podręcznika to

¹ Dr Małgorzata Bień-Lietz jest adiunktem w katedrze Skandynawistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

² Ewa Bağfajewska-Miglus, Renata Szpigiel, Erika Worbs (red.), (2009), *Witaj Polsko!* Wiesbaden: Universum Verlag.

„Europejski systemu opisu kształcenia językowego” i wymogi egzaminu maturalnego z języka polskiego (*Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Polnisch*).

Mimo wielości założeń koncepcyjnych udało się autorom stworzyć spójną całość, w interesujący sposób prezentującą poszczególne części obszernego programu. Każda z 10 lekcji obu części ma podobny układ. W pierwszym tomie obok intencji komunikacyjnych (w spisie treści: *Redeabsichten*) znajdziemy komentarz gramatyczny (*Grammatik*), szeroką prezentację treści krajoznawczych i kulturowych (*Landeskunde*), ćwiczenia ortograficzne i fonetyczne (*Orthographie und Phonetik*), tabelaryczny przegląd najważniejszych treści danej lekcji (*Auf einen Blick*) i w wybranych jednostkach informacje o socjolingwistycznych i socjokulturowych aspektach użycia języka (*Polnisch Kommunikativ*), takich jak formy *pan Marek*, *pani Ania* oraz zasady tytułowania w listach. W części drugiej podręcznika przygotowującej do egzaminu maturalnego inwentarz intencjonalno-pojęciowy i tematyczny pojawia się pod nagłówkiem *Mówienie i pisanie* (w spisie treści: *Sprechen und Schreiben*), co sygnalizuje większy nacisk zwłaszcza na sprawność pisania. Zamiast komentarza ortograficzno-fonetycznego i podsumowań lekcji pojawiają się nowe rubryki: *Przygotowujemy się do egzaminu* oraz *Strefa poezji*. Pierwsza z nich zawiera teksty o rosnącym stopniu złożoności – od artykułu prasowego *Przybieżeli do hoteli* o nowych sposobach obchodzenia świąt (11), przez fragment *Pianisty Władysława Szpilmana* (14), po wywiad ze Steffenem Möllerem (18), które to teksty są punktem wyjścia do ćwiczenia streszczenia. Inne teksty stanowiące korpus lekcji są podstawą pisania kreatywnego i tworzenia prezentacji; jest to komponent określony wymogami egzaminu maturalnego z języka polskiego. Druga rubryka natomiast zawiera polską poezję, teksty piosenek, które stanowią asumpt do interpretacji po niemiecku. Jest to tzw. sprawność tłumaczeniowa (*Sprachmittlung*) w planie ramowym ujęta obok klasycznych sprawności receptywnych (słuchanie, czytanie) i produktywnych (mówienie, pisanie).

Podręcznik prezentuje imponujący zakres tematyczny i pojęciowy: od człowieka i jego oto-

czenia, samopoczucia, mieszkania, pożywienia, szkoły, po przebieg dnia, czas wolny, środowisko i in. wyrażone w pierwszym tomie takimi tytułami lekcji, jak: *Kim oni są?* (2), *To jest twój pokój!* (3), *Jak się czujesz?* (4), *Rodzina i szkoła* (5), *Jesteś głodny?* (6), *Jedziemy do Polski* (8). Drugi tom podejmuje tematy takie: jak, obyczajowość i tradycje, wykształcenie i rynek pracy, media, dojrzewanie i normy społeczne, społeczne role płciowe (także mit Matki Polki!), geografia i historia Polski (rozbiory, II wojna światowa, transformacja ustrojowa po roku 1989, Unia Europejska), życie kulturalne w Polsce, relacje polsko-niemieckie. Treści te opracowane są w lekcjach o nośnych, czasem frapujących tytułach: *Ach te święta!* (11), *W globalnej wiosce* (13), *Razem przez wieki* (14), *Piękni osiemnastoletni* (16), *Naród bez państwa* (17), *Miedzy nami sąsiadami* (18), *Obys żył w ciekawych czasach!* (19).

Powyższe treści stanowią zasadniczy korpus poszczególnych lekcji i wprowadzane są w dialogach, prezentacjach graficznych, komiksach, przeglądzie danych statystycznych lub tekstach zwartych, opisach, opiniach, także mailach i blogach. Po wprowadzeniu tematu pojawiają się tabelki egzemplifikujące najważniejsze struktury gramatyczne (*Mówimy*), następnie ćwiczenia komunikacyjne, leksykalne, gramatyczne, fonetyczne, ortograficzne, rozumienia ze słuchu (nagrane na płytach CD), rozumienia tekstu i tłumaczeniowe. Wszystkie ćwiczenia zintegrowane są w obrębie podręcznika i prezentują dużą różnorodność: od ćwiczeń z lukami, ćwiczeń transformacyjnych, po gry i zabawy językowe, wykreslanki i krzyżówki. Praca z materiałem językowym zakłada też różne formy organizacji, zarówno pracę indywidualną, w parach, grupach, z podziałem na role.

Obok sprawności, intencji, pojęć i tematów podręcznik systematycznie naucza elementów języka, zbiorczo określanych inwentarzem gramatyczno-syntaktycznym i leksykalnym. „Witaj Polsko!” nie jest podręcznikiem, który chroniłby użytkowników przed trudnymi strukturami. Progresa, zwłaszcza gramatyczna, sprawia dość imponujące wrażenie. W tomie I w obrębie trzech pierwszych jednostek uczniowie mają do czynienia m.in. z mianownikiem i narzędnikiem rze-

czowników, z wszystkimi typami koniugacji, w lekcji 4. pojawiają się formy celownika i biernika rzeczowników i zaimków osobowych, zaś w lekcji 5. formy dopełniacza rzeczownika, zaimka osobowego i dzierżawczego w liczbie pojedynczej, odmiana zaimka pytajnego *czyj* przez wszystkie, nawet nieznanne jeszcze przypadki, a także pierwsze wzmianki o aspekcie czasowników. Zważywszy jednak, że pierwszy tom przewidziany jest na trzy lata nauki w klasach z polskim jako trzecim językiem obcym, nie jest to pewnie materiał zbyt obszerny. Podobnie w II tomie pojawiają się coraz bardziej zaawansowane problemy gramatyczne dotyczące fleksji, słowotwórstwa, idiomatyki, składni, ale jest to znowu materiał na dwa lata nauki do poziomu B2/C1. Zasadniczym problemem do chwili wydania zapowiadanej książki ćwiczeń będzie zapewne utrwalanie tych licznych struktur. Wybór ćwiczeń w podręczniku jest zupełnie niewystarczający, strona internetowa wydawnictwa nie oferuje ćwiczeń on-line, co od nauczycieli będzie wymagało inwencji w przygotowywaniu dodatkowych materiałów.

Uzupełnieniem kursu gramatyki w podręczniku jest odrębny dodatek gramatyczny (*Grammatisches Beiheft*), stanowiący przejrzysty przegląd całego systemu od fonetyki i ortografii, przez części mowy i ich fleksję po elementy składni. Jest to wprawdzie wykład gramatyki, który od uczących się wymaga opanowania obszernej terminologii systemowo nieraz odbiegającej od ich języka ojczystego, ale jest on przystępny dzięki licznym przykładom, ich graficznym, dowcipnym przedstawieniom, także symbolom na marginesach, które wskazują, które z reguł i pojęć są szczególnie ważne, które należy zapamiętać, które przewidziane są dla uczniów „profesjonalistów”. Tekst stara się też aktywizować czytelnika, zachęcając np. do samodzielnego sformułowania jakiegoś paradygmatu na podstawie przykładów. I jest to gramatyka w ujęciu kontrastowym – specjalne symbole wskazują podobne lub odmienne struktury i zastosowanie w polskim i niemieckim, co inspirowane jest do refleksji nad językiem ojczystym.

Postulowane przez plan ramowy przekazywanie kompetencji socjokulturowej i interkulturowej realizuje się w konsekwentnym traktowaniu

języka jako nośnika kultury, ale także przez bardzo obszerny, niemieckojęzyczny komponent krajoznawczy. Obecne w każdej lekcji pod nagłówkiem *Landeskunde* teksty, a także ciekawostki *Wusstest Du schon...* (*Czy wiesz, że...*) są prawdziwą kopalnią wiedzy o Polsce. Pisane z perspektywy cudzoziemca dają bardziej zdystansowaną wizję Polski niż teksty tego typu pisane „od wewnątrz”. Mowa jest tutaj o kwestiach tematycznie związanych z daną lekcją, np. w jednostce *Rodzina i szkoła* (5) o polskim systemie oświaty, o ocenach (odwróconych w stosunku do niemieckich!), o nauczaniu niemieckiego w polskich szkołach i partnerstwie szkół. Notka *Czy wiesz, że...* w tej lekcji informuje o czterokrotnym wzroście liczby studentów od roku 1990. Nie brakuje też informacji o znanych Polakach (2), sposobach spędzania wolnego czasu, także na *Przystanku Woodstock* (4), ciekawych miejscach w Polsce (8), o polskim filmie (10), roli kościoła (15) i obyczajach młodzieży: dniu wagarowicza, studniówce, juwenaliach (16). Tematyka poruszana w drugim tomie w języku większym jednak stopniu dotyczy historii i pozycji Polski w świecie, jest też wyraźnie osadzona w kontekście stosunków polsko-niemieckich. I tak w lekcji *Razem przez wieki* (14) uczniowie dowiadują się o średniowiecznych zapożyczeniach w języku polskim z języka niemieckiego oraz o zakonie krzyżackim. W lekcji *Miedzy nami sąsiadami* (18) mowa jest o Polakach w Niemczech i Niemcach w Polsce, w lekcji *O kulturze słów kilka* (20) obok informacji o literaturze polskiej znajdziemy oczywiście notkę o Karlu Dedeciusie.

W całości tego komponentu obowiązuje język niemiecki, co odbiega od metodyk, które ograniczają pośrednictwo języka ojczystego na rzecz jak najszerszego użycia języka obcego. Na etapie kompetentnego posługiwania się językiem polskim (B2-C1) zrozumienie tych informacji po polsku nie sprawiałoby trudności, ale w przyjętej koncepcji komponent ten stanowi najwyraźniej podsumowanie treści szczegółowo omawianych w lekcji – np. (l. 14) na podstawie tekstów o spotkaniu Chrobrego z Ottonem III, o Mikołaju Koperniku, Wicie Stwoszu, saskich królach Polski, o Malborku, o Powstaniu Warszawskim, Muzeum Powstania Warszawskiego oraz relacji Władysława

Szpilmana i wiersza Tadeusza Różewicza *Zostawcie nas* – czyli wyboru pokaźnego i ambitnego.

Pośrednictwo języka niemieckiego w różnych warstwach „Witaj Polsko!” wynika z przyjęcia określonej grupy odbiorców oraz z założeń planu ramowego i raczej trudno wyobrazić sobie uży-

wanie podręcznika w innych realiach niż niemieckie. W tych warunkach jest to jednak doskonała pozycja, która dzięki konsekwentnej optyce interkulturowej faktycznie ma szansę przyczynić się do rozwoju dialogu polsko-niemieckiego.

(styczeń 2010)

Paulina Balandyk¹
Kraków



„Bom u мы”²

Podręcznik do nauki języka rosyjskiego dla szkół ponadgimnazjalnych

W maju 2008 roku został ukończony druk nowej serii podręczników do nauki języka rosyjskiego „*Bom u мы*” wydawnictwa PWN. Seria kierowana jest do uczniów szkół ponadgimnazjalnych, rozpoczynających naukę języka rosyjskiego w wymiarze dwóch lub trzech godzin tygodniowo. Autorkami podręcznika są Małgorzata Wiatr-Kmiecik i Sławomira Wujec.

W skład serii „*Bom u мы*” wchodzi: podręcznik z dwiema płytami CD, zeszyt ćwiczeń oraz poradnik metodyczny dla nauczyciela. „Każda część podręcznika składa się z pięciu zasadniczych rozdziałów i zawiera dodatkowo rozdział 0 wprowadzający alfabet rosyjski oraz rozdział z lekcjami o treściach realizacyjnych. Każdy rozdział 0/1-5 składa się z pięciu lekcji oraz jednostki powtórzeniowej i lekcji poświęconej przygotowaniu do matury (dla uczniów realizujących program do podstawy programowej B). W rozdziale 6 znajdują się cztery lekcje do wykorzystania przez nauczyciela w dogodnym dla niego momencie roku szkolnego”³. Jak czytamy na stronie wydawnictwa PWN: „Treść kursu oparta jest na fabule przedstawiającej relacje między polskimi i ro-

syjskimi uczniami: Anią, Pawłem, Nataszą i Saszą. Pobyt dwojga polskich licealistów w Rosji (*Bom u мы* 1) oraz stały kontakt przez pocztę elektroniczną, skype’a, smsy itd. (*Bom u мы* 2 oraz 3) między uczniami obu krajów stanowi punkt wyjścia do przedstawienia życia rosyjskiej i polskiej młodzieży w prawdziwych realiach. W podręcznikach wykorzystano autentyczne materiały ilustracyjne, przedstawiające rosyjskie i polskie zabytki m.in. Moskwy, Sankt Petersburga i Poznania, przedmioty kultury rosyjskiej, szyldy, czasopisma, budynki dworców, instytucje użyteczności publicznej w Rosji itd., które dają doskonałą okazję do poznania kultury rosyjskiej, elementów realizacyjnych, jak i poruszania treści interkulturowych”⁴. Autorki tak rozmieściły materiał, by jedna strona podręcznika przypadła do zrealizowania na jednej jednostce lekcyjnej trwającej 45 minut. Z technicznego punktu widzenia pomysł wydaje się być bardzo dobry. Na początku każdej lekcji został zamieszczony tekst wyjściowy w postaci dialogu, listu, mapki itp. zawierający słownictwo oraz struktury gramatyczne wprowadzane w danej lekcji. Do każdej lekcji przewidziane są

¹ Autorka jest doktorantką Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, nauczycielem w VII LO w Krakowie oraz lektorem w PWSZ w Krośnie.

² Małgorzata Wiatr-Kmiecik, Sławomira Wujec (2008), *Bom u мы*. Podręcznik do nauki języka rosyjskiego dla szkół ponadgimnazjalnych, Warszawa: Wydawnictwa PWN.

³ <http://www.podreczniki-gandalf.pl/b/wot-i-my-1/>

⁴ http://wszpwn.com.pl/?page=nauczyciel_seria&pcsu_id=1011&pcsr_id=1104&pcsg_id=1005

również ćwiczenia na rozwijanie poszczególnych sprawności językowych: receptywnych (słuchanie i czytanie ze zrozumieniem) oraz produktywnych (mówienie i pisanie). Teksty zamieszczone w podręczniku są „życiowe” i przez to atrakcyjne dla uczniów. Autorki zamieściły w zeszycie ćwiczeń praktyczne informacje, np. układ rosyjskiej klawiatury⁵, bądź autentyczny wniosek wizowy⁶. Seria charakteryzuje się dużą różnorodnością ćwiczeń. Znajdziemy wiele krzyżówek, uzupełnianek, wykreślanek oraz bardziej tradycyjnych ćwiczeń, np. układanie zdań z rozsypanek wyrazowych i tłumaczenie zdań. W podręczniku po każdym rozdziale pojawia się lekcja powtórzeniowa pod hasłem *Повторение – мать ученья!* oraz *Абитура на ура!*, gdzie typy ćwiczeń przypominają zestawy maturalne (np. wybór właściwej odpowiedzi po wysłuchaniu tekstu, opis ilustracji, scenki sytuacyjne itp.). Dzięki temu już od pierwszych lekcji języka rosyjskiego mamy możliwość oswajania uczniów z egzaminem maturalnym. Za plus uważam umieszczenie w podręczniku celów poszczególnych lekcji. Uczeń dzięki temu może dowiedzieć się, jakie treści pozna w konkretnym rozdziale, czego się nauczy oraz jakie praktyczne umiejętności zdobędzie. Na początku podręcznika podana jest tematyka każdego rozdziału wypisana przejrzyście od pauz, opis materiału leksykalno-gramatycznego oraz umiejętności, które powinny być opanowane po przerobieniu każdego rozdziału. Minusem jest brak podanych stron, na których można znaleźć konkretny rozdział, bądź materiał leksykalno-gramatyczny. Zdecydowanie ułatwiłoby to pracę z podręcznikiem.

Ciekawym pomysłem jest test wiedzy o Rosji, który autorki przewidziały na pierwszą lekcję pracy z podręcznikiem w rozdziale 0. W teście znajdują się pytania z kulturoznawstwa i realiów życia w Rosji. Dzięki niemu uczniowie w ciekawy sposób zostają wprowadzeni w przygodę z językiem rosyjskim. Kolejne lekcje rozdziału 0 poświęcone są głównie poznawaniu liter i zaznajamianiu się z podstawowymi wiadomościami z fonetyki, które opisane są na marginesach stron na żółtym tle (przyciąga to uwagę uczniów). Autorki od

pierwszych lekcji bardzo sprytnie ukazały materiał realioznawczy, zamieszczając go pod charakterystycznymi kopułami Soboru Wasyla Błogosławionego. Dodatkowo treści realioznawcze, a raczej już konkretne teksty poświęcone tym zagadnieniom, zostały zamieszczone w ostatnim rozdziale (szóstym), które nauczyciel może wykorzystać dowolnie w trakcie roku szkolnego. Może zadać je uczniom bardziej zdolnym do samodzielnej pracy lub też wykorzystać przy okazji prezentowania kultury rosyjskiej. Autorki dużą wagę zwróciły na oprawę graficzną podręcznika. W większości posłużyły się autentycznymi zdjęciami, co pozwala naturalnie zbliżyć uczniów z rosyjskimi realiami. Oprócz fonetyki i materiału realioznawczego na marginesach stron na szarym tle został wyszczególniony materiał gramatyczny. Cała gramatyka wraz z typami intonacji rosyjskiej pojawiająca się w poszczególnych rozdziałach została usystematyzowana na końcowych stronach podręcznika. Załączono tam tabele gramatyczne i krótkie komentarze sformułowane po polsku. Na końcu podręcznika autorki zestawily materiał leksykalny w postaci słowniczków do każdej lekcji. Jest to dobry sposób, gdyż uczniowie mogą sami sprawdzić, jakie słowa i wyrażenia powinni byli opanować w konkretnym rozdziale.

Niekorzystne dla serii „*Вот и мы!*” jest zamieszczenie ćwiczeń w osobnym zeszycie. Z mojej praktyki wynika, że uczniowie – oprócz konieczności kupienia zeszytu – często zapominają go, bądź z roku na rok odkupują od starszych kolegów wypełnione już w latach ubiegłych ćwiczenia. Należy jednak dodać, że podręcznik został doskonale skorelowany z zeszytem ćwiczeń, przez co materiał zostaje porządnie utrwalony. Typy ćwiczeń się nie powtarzają, dzięki czemu praca jest bardzo efektywna i ciekawa. W zeszycie ćwiczeń po każdym rozdziale uczniowie mają możliwość wykonania punktowanego testu i samosprawdzenia się. Rozwiązania do testu znajdują się na końcu zeszytu ćwiczeń. Zeszyt ćwiczeń może być wykorzystywany zarówno do pracy w klasie, jak i w domu.

Nagrania na płytach CD są czytane w dobrym tempie, wyraźnie, z typową intonacją rosyjską i pra-

⁵ Wiatr-Kmieciak M., Wujec S., (2008) *Język rosyjski dla szkół ponadgimnazjalnych Wot i my. Zeszyt ćwiczeń*, Warszawa, s. 31.

⁶ Tamże, s. 37.

widłową akcentuacją. Pewnego rodzaju innowacją są nagrane krótkie wierszyki, tzw. łamańce językowe, przy pomocy których można ćwiczyć wymowę uczniów i wyjaśniać zjawiska fonetyczne.

W swojej pracy zaczynam stopniowo korzystać z podręcznika „*Вот и мы*”. Czerpię z niego pomysły na urozmaicanie zajęć i wykorzystuję niektóre teksty, szczególnie te o treści realizowalnej, np. *русские сувениры*. Na zajęciach z fonetyki

ze studentami I roku, wykorzystuję łamańce językowe.

Seria „*Вот и мы*” na podstawie opinii rzeczoznawców została dopuszczona do użytku szkolnego. Podręcznik realizuje cele nauczania, uwzględnia stopień trudności materiału językowego oraz pozwala na jednoczesne rozwijanie wszystkich sprawności językowych.

(październik 2009)

Renata Czaplikowska¹
Siemianowice Śląskie



„Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht. Aktivitäten für die Sekundarstufe und den Erwachsenenunterricht”²

Wśród wielu czynników i indywidualnych predyspozycji determinujących przebieg procesu uczenia się, a w tym także proces akwizycji języka obcego, badacze zgodnie wymieniają i podkreślają znaczenie inteligencji uczącego się. Jednak zdefiniowanie tego pojęcia było i jest nadal niemałym wyzwaniem dla badaczy. Teoria inteligencji wielorakich (*Multiple Intelligences Theory*) przedstawiona w 1983 roku przez profesora Uniwersytetu Harvarda, Howarda Gardniera, wniosła do tych badań znaczący wkład. Oparta na wynikach badań neurologicznych zrywa bowiem w sposób zdecydowany z dotychczasowym wąskim pojmowaniem inteligencji i utożsamianiem jej jedynie ze zdolnością do abstrakcyjnego rozumowania, umiejętnością logicznego myślenia, wnioskowania, wykonywania działań na liczbach oraz radzeniem sobie z materiałem słownym i ekspresją werbalną. Tak pojmowana inteligencja, oceniana w warunkach laboratoryjnych za pomocą typowych testów psychometrycznych, okazała się jednak dalece nie wyczerpywać bogactwa ludzkich

kompetencji intelektualnych. Gardnerowska teoria inteligencji wielorakich opowiada się więc za szerszym postrzeganiem inteligencji jako umiejętności rozwiązywania problemów, tworzenia produktów, jako umiejętności nawiązywania i utrzymywania więzi interpersonalnych, czego konwencjonalne testy inteligencji nie mierzą. Howard Gardner wyodrębnia przy tym siedem głównych typów inteligencji (inteligencję werbalną/słowną, matematyczno-logiczną, przestrzenną, ruchową/kinestetyczną, muzyczno-rytmiczną/słuchową), interpersonalną/międzyludzką oraz intrapersonalną/wewnętrzną) i dwie inteligencje dodatkowe (naturalistyczną i egzystencjalną).

Zarysowana wyżej teoria inteligencji wielorakich stwarza niewątpliwie wiele implikacji dla praktyki szkolnej. Stała się też podstawą teoretyczną i punktem wyjścia recenzowanej publikacji.

Książka „*Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht*” ukazuje bogaty i różnorodny zbiór ćwiczeń i zadań językowych, które odpowiadają na potrzebę uwzględnienia różnorodności typów in-

¹ Dr Renata Czaplikowska jest nauczycielką języka niemieckiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Sosnowcu, edukatorem oraz tutorem kursów zdalnego nauczania dla nauczycieli języka niemieckiego.

² Herbert Puchta, Wilfried Krenn, Mario Rinvoluceri (2009), *Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht. Aktivitäten für die Sekundarstufe und den Erwachsenenunterricht*, Ismaning: Hueber Verlag, 149 stron.

teligencji w warunkach szkolnego nauczania języków obcych.

W rozbudowanej części wstępnej książki autorzy w sposób przejrzysty, przystępny i oryginalny wyjaśniają podstawowe założenia teorii Howarda Gardniera, popierając przy tym opisy poszczególnych typów inteligencji autobiograficznymi notkami znanych osób ukazującymi dominujący u nich typ inteligencji, jak na przykład precyzję i analityczność umysłu Alberta Einsteina czy też spełnienie siebie w procesie pisania u Jeana Paula Sartre'a. W tej części książki zamieszczono również istotne informacje o teoretycznych podstawach teorii inteligencji wielorakich z zakresu badań neurologicznych. Badania te dotyczą głównie asymetrii funkcjonalnej mózgu i zmierzają do wyjaśnienia specjalizacji półkul mózgowych, urazowych uszkodzeń mózgu (w następstwie wypadku, udaru itp.) i ich wpływu na czynności mózgu oraz ludzi cierpiących na tzw. zespół sawanta, potocznie nazywanych *genialnymi idiotami* (*idiot savant*), których cechują unikatowe umiejętności intelektualne.

We wstępnej części autorzy odnoszą się ponadto do rzeczywistości szkolnej. Szkoła obarczona tradycją nauczania werbalnego odwołującego się głównie do uczniów, u których dominuje inteligencja werbalna/słowna oraz inteligencja matematyczno-logiczna, nie stymuluje ich optymalnego rozwoju. W szerszym ujęciu systemowym tradycyjnie większe znaczenie zwykło się też przypisywać przedmiotom ścisłym i humanistycznym, a mniejsze przedmiotom służącym rozwijaniu umiejętności muzycznych, plastycznych i sprawności fizycznej. Autorzy wskazują wyraźnie na liczne korzyści wynikające ze wszechstronnego stymulowania intelektualnych możliwości uczniów.

Wyodrębnienie przez Howarda Gardniera siedmiu głównych typów inteligencji sugerowałoby taki właśnie odpowiadający im układ treści książki. Jednak w kolejnych pięciu rozdziałach autorzy, prezentując paletę blisko 80 różnorodnych aktywności o charakterze językowym, świadomie nie rozróżniają poszczególnych typów inteligencji, gdyż, jak czytamy we wstępie, również w codziennych działaniach nie obserwujemy tego rozgraniczenia. Rozdział 1 *Allgemeine MI-Aktivitäten/Ogólne aktyw-*

ności zawiera przykładowe testy identyfikacji dominującego typu inteligencji. Pozwalają one uczniom określić ich predyspozycje w tym zakresie, zwrócić też uwagę uczniów na znaczenie tej wiedzy dla procesu uczenia się. Proponowane zadania – w formie ankiety, pytań do dyskusji albo zagadki (*Sprachrätsel*, s. 30) – skutecznie łączą realizację celów językowych z poznawaniem siebie. Z kolei rozdział 2 *Unterricht mit dem Lehrwerk/Praca z podręcznikiem* przedstawia aktywności, które można przeprowadzić w korelacji z praktycznie każdym podręcznikiem szkolnym do nauki języka obcego. Proponowane ćwiczenia mają bowiem uniwersalny charakter i można je realizować wykorzystując dowolny tekst (np. *Vom Schreiben zum Sprechen*, s. 53) albo zakres słownictwa (np. *Errate meinen Satz*, s. 61). Rozdział 3 *Blick nach außen/Spojrzenie na zewnątrz* zawiera opis przykładowych aktywności służących głównie rozwijaniu umiejętności interpersonalnych, a rozdział 4 pod tytułem *Blick nach innen/Spojrzenie do wewnątrz* rozwijaniu umiejętności intrapersonalnych. I tak na przykład ćwiczenie *Człowiek kamera* (s. 94) ma na celu werbalizację w języku obcym wrażeń wizualnych, ale służy jednocześnie wskazaniu na znaczenie wizualizacji w procesie uczenia się języka obcego. Z kolei rozdział 5 *Selbstorganisation/Samoorganizacja* zawiera ćwiczenia i zadania odnoszące się do strategii organizowania i kierowania procesem uczenia się, tak ważnych z punktu widzenia wdrażania uczniów do zachowań i postaw autonomicznych.

Opis każdej aktywności jest poprzedzony metryczką z podaniem istotnych dla nauczyciela informacji uwzględniających cele językowe, typ/typy inteligencji, grupę docelową, poziom biegłości językowej, czas trwania danego ćwiczenia/zadania jak również potrzebne pomoce. Dzięki temu układ treści jest przejrzysty, co ułatwia orientację i korzystanie z książki. Proponowane ćwiczenia i zadania nie wymagają specjalnego przygotowania i szczególnych pomocy, oprócz tych dostępnych i powszechnie wykorzystywanych w nauczaniu. Jednak dla ułatwienia korzystania z książki zostały w niej zawarte również karty pracy do wybranych ćwiczeń i plansze dla nauczyciela.

„*Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht*” jako kolejna publikacja z serii wydawniczej *Qualifiziert*

unterrichten wpisuje się w szereg pozycji książkowych mających na celu praktyczne zastosowanie teorii inteligencji wielorakich w procesie nauczania³. Lektura książki dowodzi, iż założenia autorów i postawiony cel, by w zaproponowanych ćwiczeniach i zadaniach ukazać bogactwo możliwości całościowego pojmowania i rozwijania wszechstronnego potencjału intelektualnego uczniów, został zrealizowany. Udało się przy tym efektywnie połączyć to z realizacją istotnych celów językowych. Autorzy oddają tym samym do rąk czytelnika godny polecenia praktyczny zbiór kilkudziesięciu łatwo dających się zintegrować w prze-

bieg lekcji języka obcego aktywności, które uwzględniając wszystkie typy inteligencji wpływają na zintensyfikowanie doświadczeń uczniów i ich bardziej wszechstronny rozwój.

(wrzesień 2009)

³ Jak na przykład: M. Pamuła, D. Sikora-Banasik (2008), *Inteligencje wielorakie na zajęciach języka angielskiego, czyli jak skutecznie i ciekawie uczyć dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa: CODN; D. Gmosińska, V. Woźniak (2009), 7 walek. *Inteligencje wielorakie w nauczaniu ortografii*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

Ewa Maciejewska-Stępień¹
Warszawa



„Dissertation writing in practice: Turning ideas into text”²

Książka jest przeznaczona przede wszystkim dla studentów, którzy zamierzają pisać pracę magisterską lub doktorską w języku angielskim i dla których język ten jest językiem obcym. Jest ona również przydatna dla naukowców i badaczy, którzy przygotowują artykuły do publikacji w tym języku. Może też zainteresować wielu nauczycieli, którzy uczą pisania w języku obcym. Jej główny cel – jak piszą autorki – to zaznajomienie studentów z elementami języka charakterystycznego dla prac magisterskich i doktorskich z różnych dziedzin naukowych.

Publikacja składa się z sześciu rozdziałów, odpowiadających poszczególnym etapom procesu pisania. Rozdział pierwszy, zatytułowany *Identifying the Research Gap*, został poświęcony pisaniu wstępu oraz przeglądu literatury. L. Cooley i J. Lewkowicz rozpoczynają od przedstawienia podstawowych elementów tworzących wstęp pracy naukowej, takich jak:

- zwięzłe opisanie problemu,
- prezentacja tego, co zostało już opublikowane na dany temat,
- wskazanie luki w dotychczas opisanych badaniach oraz wyjaśnienie, w jaki sposób zostanie ona wypełniona w wyniku badań przeprowadzonych przez magistranta lub doktoranta.

Dodatkowe elementy wstępu to – zdaniem autorek – krótki opis struktury i treści pracy, podanie powodu istnienia luki w obszarze badań, a także przedstawienie zakresu badań opisanych w dalszej części pracy. Poszczególne elementy są następnie rozważane pod względem typowych dla wstępu struktur gramatycznych oraz słownictwa. Autorki prezentują także kluczowe cechy przeglądu literatury, za które uważają na przykład, ścisły związek omawianej literatury z tematem, wskazanie luki w obszarze badań lub też umiejętność sformułowanie hipotez i pytań badawczych.

¹ Dr Ewa Maciejewska-Stępień jest adiunktem w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

² Linda Cooley, Jo Lewkowicz (2008), *Dissertation writing in practice: Turning ideas into text*, Hong Kong: Hong Kong University Press, 203 strony.

Kolejny rozdział, *Making Use of Source Materials*, dotyczy korzystania z materiałów źródłowych. L. Cooley i J. Lewkowicz przedstawiają w nim powody cytowania źródeł, do których należą:

- unikanie plagiatu,
- demonstrowanie znajomości danej dziedziny naukowej,
- poparcie lub krytyka pracy innych badaczy,
- poparcie własnych wniosków oraz wskazanie luki w obszarze badań.

W dalszej części omówione są sposoby dokumentowania literatury źródłowej a także charakterystyczne dla nich słownictwo oraz czasy gramatyczne. Autorki dodatkowo poświęcają nieco uwagi taktownej krytyce innych badaczy.

Rozdział trzeci, zatytułowany *Stating Facts, Interpreting Data and Making Claims*, koncentruje się na przedstawianiu faktów, interpretacji danych oraz formułowaniu twierdzeń. L. Cooley i J. Lewkowicz analizują w nim struktury i czasy gramatyczne używane w opisach czynności oraz danych pochodzących z tabel i rysunków. Następnie przechodzą do elementów języka często spotykanego w opisach interpretacji danych oraz w twierdzeniach, uwrażliwiając przy tym studentów na konieczność precyzowania zakresu prowadzonych przez siebie badań oraz formułowania wypowiedzi w sposób dopuszczający możliwość alternatywnych interpretacji.

Przedmiot rozdziału czwartego, *Drawing to a Close*, stanowi pisanie zakończenia i abstraktu. Autorki przedstawiają w nim podstawowe elementy zakończenia, do których zaliczają:

- streszczenie własnych badań,
- podkreślenie znaczenia tych badań dla danej dziedziny naukowej,
- uwzględnienie wiążących się z nimi ograniczeń, a także zaproponowanie potencjalnego obszaru ich kontynuacji.

Następnie omawiają strukturę abstraktu, w skład której wchodzi: cel badań, powód i sposób ich przeprowadzenia oraz wyniki. Wszystkie te elementy zostały przeanalizowane pod względem charakterystycznych dla zakończenia i abstraktu struktur gramatycznych.

W rozdziale piątym, *Structuring and Signposting*, L. Cooley i J. Lewkowicz przechodzą do zagadnień związanych ze strukturą pracy oraz do zabiegów mających na celu ułatwienie czytelnikowi zrozumienie tekstu. Autorki zaznają studentów z czterema najczęściej spotykanymi rodzajami struktury prac magisterskich i doktorskich, a także z zabiegami zwanymi *signposting*, do których należy m. in. klarowne formułowanie tytułów i podtytułów, używanie w tekście łączników oraz streszczanie poszczególnych części pracy.

Ostatni rozdział, *The Final Touches*, dotyczy koherencji tekstu. Autorki prezentują w nim zabiegi, dzięki którym tekst staje się spójny, takie jak: umieszczanie informacji w odpowiedniej kolejności, właściwy dobór synonimów, łączników zdań, zaimków, długości akapitu oraz długości i stopnia złożoności zdań.

Publikacja zasługuje na uwagę z kilku powodów. Po pierwsze, godny uznania jest dobór poruszanych tematów, którego autorki dokonały na podstawie szczegółowej analizy potrzeb przeprowadzonej pośród magistrantów i doktorantów oraz o kilkuletniego doświadczenia nabytego podczas prowadzenia kursów pisania tekstów naukowych. Po drugie, na pochwałę zasługuje również struktura publikacji. W celu zilustrowania poszczególnych zagadnień we wszystkich rozdziałach zostały umieszczone liczne, precyzyjnie dobrane przykłady zaczerpnięte z prac naukowych, reprezentujących różne dziedziny naukowe. Każdy rozdział został wzbogacony o dobrze przemyślane ćwiczenia umożliwiające pogłębienie analizy poszczególnych tematów, zwięzłe podsumowania ułatwiające zapamiętanie omawianych kwestii oraz podrozdział poświęcony podstawowym różnicom między pracami magisterskimi/doktorskimi i artykułami naukowymi, opracowany z myślą o osobach przygotowujących krótkie teksty do publikacji w języku angielskim. I po trzecie, książka jest adresowana do odbiorców, których liczba nieustannie wzrasta w związku z coraz większym stopniem mobilności polskich studentów i naukowców.

(wrzesień 2009)

WYNIKI KONKURSU 2009

Szanowni Państwo

Z przyjemnością informujemy, że Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i redakcja czasopisma „Języki Obce w Szkole” przyznały:

- Pani Annie Pławeckiej z Jaworzna (godło Kasia) I nagrodę w wysokości 1600 zł,
- Pani Marzenie Jankowskiej-Busza z Białej Podlaskiej (godło Australia) III nagrodę w wysokości 1200 zł

oraz dwa wyróżnienia w wysokości 800 zł każde dla:

- Pani dr Elizy Borczyk z Zawiercia (godło Stellina),
- Pana Dariusa Langhoffa z Rybnika (godło – Fiorina Fury)

za prace przesłane na nasz Konkurs 2009:

**Uczymy dobrze, a przy okazji
skutecznie przygotowujemy do egzaminów.**

Nagrodzone i wyróżnione prace zostaną wydrukowane w zeszytach czasopisma w 2010 r.

Gratulujemy nagrodzonym i wyróżnionym osobom i dziękujemy wszystkim, którzy wzięli udział w naszym Konkursie.

KONKURS 2010

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

Szczegółowe omówienie tematu konkursu podamy w nr 2/2010.

Zachęcamy do lektury numerów specjalnych

