

PL ISSN 0446-7965

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

JO
W

Języki Obce w Szkole

nr 5/2009

listopad/grudzień



European Language Label



European Language Label



Centralny Ośrodek
Doskonalenia Nauczycieli

Połączenie dwóch jednostek MEN – powstaje Ośrodek Rozwoju Edukacji

Minister Edukacji Narodowej postanowił połączyć z dniem 1 stycznia 2010 r. dwie centralne placówki doskonalenia nauczycieli – Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie i Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Warszawie – w jedną placówkę doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym.

Połączenie placówek będzie służyć efektywniejszemu – i w sposób bardziej wszechstronny – zaspokajaniu potrzeb szkół i placówek w zakresie doskonalenia kadry pedagogicznej. Skupienie w jednym ośrodku zadań obu placówek posłuży lepszej koordynacji działań na rzecz wspierania szkół i placówek na poziomie centralnym. Pozwoli również na budowanie systemu kompleksowego wspierania szkół i placówek na poziomie lokalnym, stosownie do oczekiwań oraz potrzeb nauczycieli i uczniów.

Wszyscy pracownicy CODN i CMPPP z dniem przekształcenia staną się pracownikami nowo utworzonej placówki o nazwie Ośrodek Rozwoju Edukacji. Warunki ich pracy i płace pozostaną bez zmian.

Obecnie Minister Edukacji Narodowej prowadzi cztery placówki doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnopolskim:

- Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej w Warszawie (KO-WEZiU), który swoją działalność adresuje do nauczycieli zajmujących się kształceniem zawodowym, pracujących w szkołach i placówkach kształcenia zawodowego i ustawicznego;
- Polonijne Centrum Nauczycielskie w Lublinie (PCN), które zajmuje się wsparciem nauczycieli pracujących w szkołach i placówkach polonijnych;
- Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie (CODN);
- Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Warszawie (CMPPP).

Zadania realizowane przez CODN i CMPPP są do siebie zbliżone. W celu lepszego wykorzystania potencjału obu placówek, Minister Edukacji Narodowej podjął decyzję o połączeniu ich w jedną placówkę doskonalenia nauczycieli. Pozwoli to na zbudowanie wydajniejszego systemu wsparcia szkół i placówek oraz podniesienie jakości oferowanych przez nie usług, a także na skuteczniejsze wdrażanie nowych zasad organizacji pracy, szkół i placówek, z pożytkiem dla uczniów, rodziców i nauczycieli. (Źródło: www.men.gov.pl)

Prenumerata 2010

Cały rok:	numery 1 ÷ 6 do 1 marca 2010 r.	72 zł
I półrocze:	numery 1 ÷ 3 do 1 marca 2010 r.	36 zł
II półrocze:	numery 4 ÷ 5 do 15 września 2010 r.	36 zł

Szczegółowe informacje dotyczące wpłat i numeru konta będą dostępne na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji i w dziale prenumeraty czasopisma (Renata Dzięcioł – tel./faks (48) 22 345 37 92) od 4 stycznia 2010 r.



Spis treści

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

Krzysztof Polok – Język a myśl	3
Jerzy Zabawa – Socjologia języka a socjolingwistyka, czyli kilka refleksji o wzajemnej relacji między językiem a społeczeństwem	9
Magdalena Rozenberg – Metodyka nauczania języków obcych zorientowana sensorycznie	13
Anna Sulikowska – Gramatyka – uczyć, czy nie? Rola instrukcji formalnej w świetle wybranych teorii akwizycji języka obcego	19
Agnieszka Pawłowska – Literatura dziecięca i młodzieżowa na lekcji języka obcego	27

MIĘDZY TEORIĄ A PRAKTYKĄ

Ewa Borczyk – Dydaktyka a psychologia: temperament na lekcji języka obcego	32
Sylwia Kalińska – Rola czynników psychologicznych w podejmowaniu interakcji w języku obcym w ocenie studentów	38
Marzena Błachowska-Szmigiel – Znaczenie myślenia intuicyjnego w rozwijaniu twórczości na lekcji języka obcego	46
Małgorzata Bieszczyńska – Autonomia ucznia w procesie utrwalania poznanej słownictwa obcojęzycznego	51

PROGRAMY, EGZAMINY, RAPORTY, INFORMACJE

Jadwiga Zarębska – Przestrzenny rozkład powszechności nauczania języków obcych	56
Anna Grabowska – Wyniki VIII edycji konkursu <i>European Language Label</i> 2009	61
Ewa Lipińska – Sprawdzian stopnia opanowania języka drugiego i poziomu znajomości języka ojczystego u dzieci na emigracji	74
Ewa Rysińska – Języki na Jamajce	86

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

Magdalena Jałowiec-Sawicka – Bożonarodzeniowy zawrót głowy	90
Eleonora Agnieszka Wesołowska – Jak zachęcić młodzież do obcowania ze sztuką?	94
Katarzyna Kuczborska-Przybylska – Był raz sobie portal edukacyjny... czyli o tym, jak marzenie wielu pokoleń poliglotów stało się naszą codziennością	98

PRZEDSZKOLE, SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

Katarzyna Deleżyńska – Rola gier i zabaw w nauczaniu małych dzieci	103
Katarzyna Czubała – Świat jest wielki, a dzieci małe...	110
Mariola Oleszkiewicz, Monika Turczyn – Święta, święta, święta – ćwiczenia o tematyce świątecznej	115
Izabela Witkowska – Rymowanki gramatyczne	123
Tomasz Borowski – Jak zapobiegam błędom językowym najczęściej popełnianym przez moich uczniów.	127
Justyna Walczak – 30 listopada – dla nas andrzejki a dla Szkotów dzień patrona Szkoły	133

SZKOŁA PONADGIMNAZJALNA, SZKOŁA WYŻSZA

Magdalena Raczyńska-Wąsek – Mikołajkowa lekcja dla maturzystów	137
Dariusz Langhoff – Rozwój umiejętności pisania w języku drugim: analiza i opis procesu	139
Halina Sz wajgier – Jedna z wielu lekcji powtórzeniowych	144
Olga Karolczyk – Film na lekcjach języka niemieckiego.	146
Monika Dryjska – Jak się mówi w Austrii? Język niemiecki jako język pluricentryczny – przykłady i ćwiczenia na zajęciach języka niemieckiego	149
Ewa Bielecka – Wpływ łaciny na język niemiecki	153
Dorota Żuchowska – Zaktywizowany dativus possessivus	157

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

Sylvia Krause – Każdy z nas może być dobrym aniołem.....	159
Krystyna Kuca – O ochronie środowiska i Czerwonym Kapturku	162
Agnieszka Kordyzon-Andrzejewska – Egzamin gimnazjalny z języka niemieckiego – nie taki diabeł straszny.....	164
Ewa Bińczak – O pracy i karierze oraz języku angielskim w firmie	175

SPRAWOZDANIA

Emilia Grochowska – Język angielski bez podręczników, czyli Dzień Brytyjski w szkole	179
Ewa Marszałkowska – Komentarz po przedstawieniu	180
Emilia Kosowska-Stępnik – Historia wciąż uczy	181
Anna Malinowski – Ekologiczno-historyczny camping w MDSM w Krzyżowej	183

RECENZJE

Piotr Rochowski – <i>Das ist Deutsch!</i>	187
Magdalena Jałowicz-Sawicka – <i>Kwartet & Co.</i>	189
Iwona Wowro – <i>Repetitorium maturzysty.</i>	191
Dorota Szczęśniak – Język angielski kluczem do języka niemieckiego. Język niemiecki kluczem do języka angielskiego.	193
Agnieszka Pietrzykowska – <i>Exploring focus on form in language teaching</i>	194
Katarzyna Krzemińska – Kodematyka wobec nauki języków obcych.	196
Arkadiusz Pięta k – <i>Język – narzędzie czy właściwość człowieka?</i>	198



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Maria Gorzelak – redaktor naczelna i redaktor działu języka angielskiego, Konrad Leszczyński – redaktor działu języków francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego, dr Grażyna Czetwertyńska – redaktor działu języka 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 92, e-mail: renata.dzieciol@codn.edu.pl

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

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

© Redakcja Języków Obcych w Szkole – Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2009

Projekt okładki – Maja Chmura, wykonanie: Barbara Jechalska

Reklamy i notki – Barbara Jechalska

Skład: Stämpfli Polska Sp. z o.o.

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

Nakład 2000

Podstawy glottodydaktyki

Krzysztof Polok¹
Bielsko-Biała



Język a myśl

Podstawą teorii umysłu B.J. Whorfa (zwanej również teorią Sapira-Whorfa) – ogólnie rzecz biorąc – są dwa założenia. Jedno z którego wynika, że język jest kreowany przez ludzkie myśli (bądź też, dokładniej, przez myśli użytkowników języka), zaś w drugim sugeruje się, że kulturowe dziedzictwo języka pozwala na różną (lecz zawsze zależną kulturowo) interpretację rzeczywistości, co – z kolei – stwarza możliwość opisu tych samych zjawisk w nieco odmienny – różny od siebie – sposób. Jakkolwiek każda z prezentowanych opinii wzbudzała (i dalej wzbudza) powstawanie i interpretację wielu różnych sądów i definicji, powszechnie przyjmuje się, że druga – uważana za słabszą – z sugestii B.J. Whorfa posiada „swoje pokrycie” w wielu faktach naukowych, a kulturowe dziedzictwo języka (języków) sprawia, że te same określenia dotyczące rzeczywistości są postrzegane z nieco innego punktu widzenia (zob. Kramach 1996:11). Stwierdzenie to oznacza, że poszczególni użytkownicy języka będą w danych momentach zwracać uwagę na sytuację, na które (inni) użytkownicy innych języków nigdy by nie spojrzeli. K. Hakuta (1985:77) wskazuje na przykład, że japoński użytkownik języka będzie zwracać uwagę na kształt obiektów, które liczy (i będzie to miało swoje odbicie w sposobie liczenia), podczas gdy taka sytuacja nie zaistnieje, gdy środkiem służącym do liczenia będzie język angielski. Taka sytuacja, będąca przecież faktem formalnym, sugerowałaby więc zasadność słabszej wersji teorii Sapira-Whorfa, wskazując jednocześnie, że dostrzegane pojawiające się w języku różnice w okre-

śleniach rzeczywistości mają swoje podstawy w kulturowo-historycznym kręgosłupie językowym, który przymusza aktualnych użytkowników danego języka do postępowania zgodnego z ustalonym trybem opisu rzeczywistości. Różnice te określają również sposoby takiego realnego słownego odbioru i przekazu istniejącej rzeczywistości, które w całości pokryją się z istniejącymi kulturowo i historycznie ustalonymi regułami służącymi do jej opisu i definiowania.

Kulturowe usytuowanie języka w stosunku do myśli

Przyjęcie wspomnianego punktu widzenia będzie miało niezwykle istotne konsekwencje dla osób uczących się i używających drugiego języka (w dalszej części artykułu będę używać skrótego określenia „osoby dwujęzyczne”). Trzeba będzie bowiem przyjąć założenie, np. A. Guiory, zgodnie z którym osoba posługująca się drugim, nienatywnym językiem, gdy będzie chciała skutecznie porozumieć się, będzie zawsze zmuszona do mentalnego przestawienia się na sposób myślenia (a więc strategii przekazu), który będzie (jest) wykorzystywany przez natywnych użytkowników tego języka (Guiora 1972:142). W wyniku zastosowania tego typu strategii porozumiewania się każda z używających nienatywnego języka osób będzie zmuszona do zaniechania interpretacji rzeczywistości proponowanej przez rodzime, konwencjonalne formy językowe, na rzecz konwencji *de facto* zupełnie jej obcej.

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

Wdrożenie takiego sposobu postępowania będzie oznaczać w przypadku osoby dwujęzycznej² przyjęcie zobowiązania do przyswojenia sobie nie tylko określeń z zakresu słownika języka drugiego, lecz również ich uwarunkowań oraz zakresów semantyczno-kulturowych funkcjonujących w zakresie tego języka. To z kolei będzie oznaczać na przykład określenie granic semantycznych dla każdego z pojawiających się nowych fraz i/lub określeń jednostkowych, oraz – następnie – stopnia odwzorowań semantycznych określeń istniejących w języku A względem języka B. Zaś stopień wzajemnego odwzorowywania będzie oznaczać równocześnie bliższe lub też dalsze podobieństwo semantyczne pojawiające się na ciągu semantyczno-kulturowym L(A) – L(B).

Teoria kulturowo-mentalna L. Vygotsky'ego zakłada inny nieco od prezentowanej powyżej koncepcji Sapira-Whorfa model współistnienia myśli i języka. Przede wszystkim kładzie ona silny nacisk na rolę społeczeństwa w osobniczym (a następnie społecznym) kształtowaniu zarówno myśli, jak i języka. Jak słusznie zauważa K. Hakuta, w tej teorii „(...) język stanowi środek, przy pomocy którego dorośli wprowadzają swoje dzieci w szeregi społeczności, zwracając im równocześnie uwagę na wykorzystywane wśród członków danej społeczności sposoby konstruowania myśli” (Hakuta 1985:79). Zgodnie z przyjętym przez L. Vygotsky'ego założeniem, język, będąc najważniejszym środkiem socjalizacji społeczeństwa, a więc narzędziem, przy pomocy którego przekazuje sobie ono wszelkie niezbędne dla jego istnienia oraz funkcjonowania informacje, jest równocześnie sposobem utwierdzania jego tożsamości i dziedzictwa kulturowego. Przechodząc stopniowo od tego rodzaju mowy, który L. Vygotsky nazwał „egocentrycznym”, do mowy „socjalnej”, dzieci uczą się nie tylko sposobów komunikowania się ze społeczeństwem, ale także wykorzystywanych przez to społeczeństwo konwencjonalnych, kulturowo utwierdzonych, sposobów wzajemnego przekazu informacji. Cały proces nauki języka jest więc równocześnie procesem zdobywania informacji o języku – o sposobach jego organizacji

(zawsze indywidualnych i kulturowo uzależnionych), o formach używanych do opisu rzeczywistości, o określeniach, których kulturowy rodowód pozwala na podkreślenie tych sposobów opisu rzeczywistości, które okazują się być ważne i istotne dla danej społeczności.

Również i w tym wypadku kulturowy rodowód języka jest wyraźnie podkreślony. Język jest taki, jakim stworzyło go dane społeczeństwo. Język ma swoje kulturowe dziedzictwo, które od wieków służyło do postrzeganego opisu rzeczywistości, a wszelkie próby negowania tej obserwacji muszą się skończyć niepowodzeniem. Opis (oraz postrzeganie) języka jako sztucznego, nieutrzymującego związków ze światem realnym wytworu funkcjonowania człowieka, nie ma na dłuższą metę sensu, ponieważ nie może doprowadzić do niczego, poza stwierdzeniem, że nagle zabrnęło się w ślepią uliczkę. Zgodnie z powyższą teorią język jest tworem szczególnym nie dlatego, że pozwala odróżnić człowieka od zwierzęcia. Język jest tworem szczególnym, ponieważ został stworzony przez człowieka – istotę twórczą i kreatywną. Istnienie języka świadczy o sile i żywotności społeczeństwa, o jego wrażliwości oraz o jego zdolności do odbierania i opisu otaczającej je rzeczywistości. Dlatego właśnie język jest produktem społecznym, który należy przekazywać z pokolenia na pokolenie pozwalając jednocześnie na wszelkie pojawiające się zmiany dostosowujące – zmieniające istniejące w nim określenia na nowsze oraz dopasowujące pojawiające się odczucia do wymogów otaczającej rzeczywistości.

Dla osoby dwujęzycznej oznacza to naukę socjalnego odbioru danego języka oraz, co się z tym łączy, naukę istniejących w nim kulturowo ugruntowanych określeń. Ponieważ to społeczeństwo jest odpowiedzialna za prawidłowe funkcjonowanie języka, należy przyswoić sobie ten zestaw określeń, który rzeczywiście pozwoli bezbłędnie przekazać zestaw informacji przeznaczony w danym momencie do transmisji. Informacje powinny być przekazane w sposób oraz przy pomocy form powszechnie wykorzystywanych do tego typu działalności przez natywnych użytkowników

² Zob. K. Johnson, H. Johnson (1999), *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*, London: Blackwell, s. 29 w celu dokładnego objaśnienia tej kwestii.

języka. Osoba dwujęzyczna jest więc – zgodnie z tym założeniem – osobą w miarę silnie osadzoną w dwóch, nie zawsze kulturowo i lingwalnie zbliżonych kręgach socjokulturowych, a posługiwanie się każdym ze znanych przez nią języków oznacza równocześnie wykorzystywanie wszystkich mechanizmów komunikacyjnych, które dane społeczności (L1 i L2) uznały za istotne podczas procesów przekazu wiadomości.

■ **Współdziałanie języka i myśli w koncepcjach semantyczno-logicznych N. Chomsky'ego**

Nieco inny obraz wzajemnego współistnienia języka i myśli wyłania się z prac N. Chomsky'ego. Jak podaje K. Hakuta (1985:80), jedną z ulubionych metafor N. Chomsky'ego, ilustrujących współzależność (lub też jej brak) języka i umysłu, jest twierdzenie, że język jest organem umysłu w taki sam sposób, w jaki żołądek jest organem układu trawiennego. Ta metafora w przystępny sposób ilustruje podejście N. Chomsky'ego do pojęcia języka – język posiada właściwości unikalne, właściwe tylko jemu i określające zakres jego działania. W tym sensie język jest więc częścią umysłu, który nie może się bez niego obejść, podobnie jak układ trawienny nie może istnieć bez żołądka.

Zgodnie z koncepcją przedstawioną przez N. Chomsky'ego zasadniczym zadaniem języka jest jego działanie kreatywne polegające na tym, że można w nim wytworzyć nieograniczoną liczbę zdań z ograniczonej w końcu liczby wyrażeń oraz reguł gramatycznych uznanych za przynależne do danego systemu. Nie jest w tym momencie istotne, czy wyprodukowane zdania są zgodne z istniejącymi wewnątrz systemu ograniczeniami logiczno-formalnymi. Ważne jest, aby w każdym elemencie utworzonych zdań zaistniała zgoda formalno-gramatyczna. Jeśli gramatyka danego języka formalnie dopuszcza pojawienie się danego zdania, będzie ono uznane za gramatycznie poprawne nawet wtedy, gdy nie pojawi się pełna zgodność logiczna w obrębie systemu

danego języka. N. Chomsky wskazuje, że tworzone w ten sposób zdania muszą w pierwszym rzędzie spełnić zasady i reguły systemu gramatycznego, zaś później reguły i zasady logiki.

Gramatyka jest więc dla N. Chomsky'ego właściwością umysłu a nie języka. Gramatyka istnieje w umyśle i pozwala ludziom na opanowanie pierwszego i każdego następnego języka w celach porozumiewania się nim z jego innymi użytkownikami (zob. Andrews 2007:53). Jak słusznie zauważa M. Celce-Murcia, ta hipoteza „(...) zakłada, iż wszystkie nowo narodzone osoby rodzaju ludzkiego są z natury zaopatrzone w niezbędne do komunikacyjnej działalności elementy Gramatyki Uniwersalnej i predysponowane do nauki dowolnego języka naturalnego, na którego używanie będą eksponowane podczas ich rozwoju kognitywnego” (Celce-Murcia 2002:120).

Powyższe rozumowanie doprowadza do stwierdzenia, że reguły języka „są zapisane” we wrodzonym systemie działania języka – każdy z użytkowników języka jest w stanie zilustrować wytworzone przez siebie myśli, jeśli tylko będzie przestrzegać zawartych w języku i funkcjonujących w zgodzie z ustalonymi zasadami reguł dwojakiego, tj. gramatycznego oraz logiczno-semantycznego stopnia. Jeśli użytkownik języka A będzie się starać o przedstawienie swoich myśli w tym właśnie języku, zostanie zmuszony do zastosowania wszystkich istniejących w nim reguł. Zaś gdy językiem komunikacyjnym będzie język B, powinny zostać wykorzystane zasady obowiązujące wewnątrz tego właśnie języka. Chociaż N. Chomsky nigdzie wyraźnie nie mówi o problematyce akwizycji języka nienatywnego przez osoby dorosłe, zaznaczając, że przedstawiony przez niego mechanizm odnosi się głównie do dzieci oraz do sytuacji, gdy przyswajają one język w jego naturalnym środowisku, można jednak pokusić się o stwierdzenie, że kognitywna ekspozycja dzieci na dwa systemy językowe oznacza przyswojenie sobie dwóch odrębnych systemów gramatycznych istniejących w obrębie każdego z poznawanych języków. Wydaje się to być szczególnie istotne w odniesieniu do dzieci dwujęzycznych. Nie należy oczywiście mylić tego stwierdzenia z pojęciem gramatyczności języka. Język

jest przede wszystkim systemem posiadającym określone kategorie gramatyczne (np. w rozumieniu M.A.K. Hallidaya 2004:2), potrzebne mu do prawidłowego funkcjonowania. Sposób wykorzystania każdej z zakreślonych kategorii jest jednak zdeterminowany kulturowo, a fakt, iż niektóre z kategorii istnieją jako odrębne segmenty gramatyczne w jednym języku, zaś w innym ich pojawianie wydaje się być sprzężone z innym segmentem gramatycznym, jest właśnie ilustracją ich kulturowej zależności.

Podstawowym wnioskiem wynikającym z propozycji N. Chomsky'ego jest więc z jednej strony uwaga o wrodzonej dziedziczności szeregu prymarnych reguł językowych (ponieważ pojawiają się one we wszystkich językach), zaś z drugiej – przeświadczenie, iż reguły te są *de facto* w jakimś sensie regułami odrębnymi (głównie w zakresie reguł frazowych) w zależności od użytego systemu językowego. Nie mówi on przy tym o ewentualnej ograniczoności zauważonych reguł językowych, które, w ich prymarnym kształcie, istnieją, ponieważ określają funkcje języka. Język, podobnie jak żołądek, nie może funkcjonować nie wypełniając podstawowych czynności, do jakich został powołany. Są one mu przypisane a – w związku z tym – nieodwołalne. Nie można ich zmienić ani wymienić, one po prostu są, ponieważ gdyby ich nie było, nie byłoby równocześnie języka.

Nie oznacza to jednak w żadnym stopniu uniformizmu języka. Każdy z języków, działając na podstawie gramatyki uniwersalnej, posiada szereg zdolności adaptacyjnych oraz transformacyjnych, zmieniających jego funkcje pierwotne. Dzięki temu mogą zostać wykorzystane wszelkie informacje prymarne, które następnie zostaną dostosowane do istniejących warunków zewnętrznych. W ten sposób w każdym języku istnieją określenia dla niego (oraz werbalizowanych przy jego pomocy myśli) specyficzne oraz niepowtarzalne. Jednak mogą one być przetworzone w każdym innym systemie języka, pod warunkiem, że zostaną wzięte pod uwagę wszelkie specyficzne, a – w związku z tym – drugorzędne reguły funkcjonowania języka.

W tym kontekście została nie tylko dowiedziona, lecz również (logicznie) udokumentowa-

na niezależność formalna języka od myśli. Jeśli bowiem język posiada nie tylko cechy prymarne, lecz również drugorzędne (czyli specyficzne), oznacza to, że można wyrazić w nim każdą pojawiającą się myśl. Myśl jest więc nie tylko niezależna od systemów języka, lecz również logicznie funkcjonująca w granicach każdego z nich. Nie jest ona nigdy „językowo-zależna”, tzn. nie można stwierdzić pojawiania się jakichkolwiek ograniczeń formalnych w jej określaniu w zależności od zastosowanego systemu języka. Wręcz przeciwnie, świadome zastosowanie szeregu istniejących w danym systemie języka reguł gramatyczno-formalnych będzie skutkowało wyrażeniem każdej pojawiającej się myśli.

■ J. Piaget a koegzystencja języka i myśli

Nieco inny obraz wzajemnego funkcjonowania języka i myśli wyłania się z koncepcji zaprezentowanej przez J. Piageta. Jako psycholog zainteresowany przede wszystkim rozwojem inteligencji osobniczej zwracał on uwagę na pojawiające się – w zależności od wieku i związane z rozwojem – cechy inteligencji oraz zmiany osobnicze. Jego koncepcja rozwoju języka (jak również wpływu sposobu rozumowania na percepcję pojęć) zawiera się głównie w indywidualnie określonych koncepcjach rozwoju osobowościowego. Takie podejście oznacza przede wszystkim, że myśl jest o tyle zależna od umysłu, że może być kognitywnie opisana oraz odebrana jedynie po osiągnięciu określonego wieku życia. Mogą, w związku z powyższym, istnieć myśli nieodebrane, posiadające taki właśnie charakter, ponieważ nie będą (nie zostaną) one kognitywnie zrozumiane z powodów formalnie obiektywnych (osoba, która je odbiera, ich nie rozumie).

Jeśli więc dana myśl, zilustrowana przy pomocy danego systemu języka, nie została w odpowiedni sposób skomentowana, nie oznacza to wcale, że nie została odebrana w ogóle, ale jedynie, że jej odbiór nie wywołał spodziewanych reakcji mentalnych w umyśle odbiorcy. Ponieważ znajdujące się w przekazie informacyjnym treści nie zostały właściwie odszyfrowane przez od-

biorcę, zostały one uznane za kognitywnie nieistotne, powodując serię działań kumulującą się w inhibicji kroków, które z pewnością zaistniałyby z chwilą właściwego odczytania zawartych w myśli treści.

W ten sposób zarówno koncepcja współistnienia języka i umysłu postulowana przez J. Piageta, jak i ta, której autorem jest N. Chomsky, wskazują na niezależność formalną obu wspomnianych pojęć. Mimo że obaj uczeni rozumieją tę niezależność w nieco inny sposób, to jednak nie ulega wątpliwości, że obaj w wyraźny sposób różnią się od tych form postrzegania języka, którym patronują B.J. Whorf, bądź – w pewnej części – L. Vygotsky. Ani J. Piaget, ani N. Chomsky nie biorą pod uwagę socjalnej funkcji języka. Obaj również nie uważają za istotne kulturowych (oraz etnicznych) korzeni języka, a więc tych treści języka, które zarówno B.J. Whorf, jak i – w pewnym sensie – L. Vygotsky uważają za istotne determinanty każdego systemu języka.

Takie stanowisko oznacza, że zjawisko dwujęzyczności nie zostało przez żadnego z obu wspomnianych badaczy uznane jako istotne. Nic w tym zresztą dziwnego, ponieważ zarówno J. Piaget, jak i N. Chomsky widzą język w granicach indywidualnych osiągnięć. Człowiek jest w stanie porozumiewać się dowolnym językiem obcym, jeśli wcześniej go zrozumie (Piaget), czyli opanuje kognitywnie istniejące w języku formalne oraz specyficzne reguły fonetyczno-syntaktyczne (Chomsky).

■ **Koncepcja języka myśli** **(mentalese)**

Inną ciekawą kwestię, głównie z punktu widzenia osoby dwujęzycznej, dotyczącą współzależności języka i umysłu, przedstawiają J. Fodor, T. Beaver i M. Garret w swojej książce *The Psychology of Language* (1974). Zgodnie z ich koncepcją musi istnieć jakieś wspólne „pole działania” dla wszystkich istniejących języków, dzięki któremu każdy z nich może być nie tylko „zrozumiany”, lecz również odpowiednio „interpretowany”. To wspólne pole działania, nazwane przez nich

„mentalese”, funkcjonuje podobnie jak sztuczny język komputera – informacje uzyskane z innych systemów języka są najpierw tłumaczone na język *mentalese*, zaś później odpowiednio interpretowane³. Najpierw więc pojawia się mechanizm translacyjny, pomagający przetłumaczyć odebrane treści informacyjne, przy pomocy którego dana osoba jest w stanie zinterpretować uzyskane informacje, docierając z nimi do poziomu mentalno-koncepcyjnego. Jest więc w tym wypadku postulowane istnienie specjalnego, bliżej nieokreślonego „kodu centralnego” (ibid., s. 378), dzięki któremu następuje połączenie informacji, tak ogólnych, jak i specyficznych, z poziomem wyobraźniowym z jednej strony, oraz indywidualnym poziomem określającym – z drugiej. Wszelkie odbierane informacje zostaną więc najpierw zebrane na poziomie języka *mentalese*, następnie zaś kognitywnie (i konceptualnie) zinterpretowane. W ten sposób zostanie więc wprowadzony dodatkowy poziom interpretacji rzeczywistości, dzięki któremu możliwy stanie się taki odbiór opisu rzeczywistości, który odpowiada warunkom istniejącym wewnątrz danego systemu języka. Autorzy tej koncepcji podkreślają, iż taki sposób postępowania wydaje się być „logicznie uzasadnionym i kognitywnie trwałym” (ibid., s. 303, zob także Hakuta 1985:81).

Mówiąc o przekazie informacyjnym w odniesieniu do osób dwujęzycznych, należy wziąć pod uwagę dwa sposoby definiowania dwujęzyczności, o których wspominają K. Johnson i H. Johnson, czyli dwujęzyczność mocną oraz słabą, bądź też, proponowany przez J.H. Hammers i H.A. Blanca (2003:6) podział na bilingwalność równoważną oraz złożoną. Jednak w obu wypadkach można dojść do tych samych wniosków.

Jeśli przyjmie się założenie dotyczące koncepcyjności struktur językowych jako struktur szkieletowych istniejących w obrębie gramatyki uniwersalnej oraz jeśli uzna się, że w zdecydowanej większości można mówić o podobnym szkielecie formalnym w odniesieniu do koncepcji kognitywnych, wyłoni się szkielet języka, w którym istnieją jedynie zarysowane możliwości gramatyczno-

³ Zob. również S. Pinker (1994), *The Language Instinct*, London: Penguin Books, s. 55-82 – o koncepcji *mentalese*.

kognitywne. Będzie to szkielet, w którym nie będą istnieć żadne konkretne propozycje uszczegóławiające, ponieważ tego typu kroki będą przynależne danej kulturze „oswajającej” ten język, zgodnie z punktem widzenia danej grupy jego użytkowników. To właśnie dana kultura jest odpowiedzialna za kształt, jaki język przybiera w granicach jej oddziaływania. To właśnie tutaj powstają konkretne, szczegółowe rozwiązania, które uzbrajają język w możliwości pełnego przekazu informacyjnego oraz interpretacji uzyskanych w ten sposób informacji.

W przypadku osób dwujęzycznych należy rozpatrzyć przede wszystkim sposoby gromadzenia informacji oraz przetwarzania zgromadzonych w ten sposób wiadomości przy pomocy języka, a także innych znajdujących się w jego obrębie mechanizmów psychosocjalnych. Ponieważ osoby dwujęzyczne posiadają bezpośredni dostęp do dwóch kodów językowych, w obrębie których przetwarzanie wiadomości, jak i ich organizacja kognitywno-lingwalna przebiega w bardziej lub mniej odrębny sposób, należy zastanowić się, czy wspomniane mechanizmy psychosocjalne działają odrębnie dla każdego z języków (np. sugestie B.J. Whorfa lub L. Wygotsky'ego), czy też istnieje jeden wspólny mechanizm, przy pomocy którego informacje są przekazywane z poziomu konceptualnego na poziom powierzchniowy i na odwrót (np. pojęcie *mentalese*). Możliwe jest w tym wypadku przyjęcie dwóch różnych hipotez, wiodących zresztą finalnie w dwa przeciwne kierunki – hipotezy o odrębności obu mechanizmów przetwarzających oraz hipotezy o istnieniu jednego, wspólnego dla obu języków mechanizmu, przetwarzającego posiadane informacje zgodnie z wewnętrznym zapotrzebowaniem systemu języka. Możliwa jest również do przyjęcia trzecia hipoteza, zakładająca, że wspomniany mechanizm jest czasem wspólny, czasem zaś odrębny⁴.

Przedstawiona problematyka bynajmniej nie zamyka kwestii współzależności myśli i języka. Zagadnienia te są w dalszym ciągu szeroko dys-

kutowane, m. in. w kontekście debaty, dotyczącej problematyki rodzaju języka, jakiego są w stanie nauczyć swoich uczniów nienatywni nauczyciele, czyli debaty, którą J. Jenkins i B. Seidlhofer (2001) określili mianem ELFE (*English as a Lingua Franca in Europe*), a którą na łamach *Języków Obcych w Szkole* poruszała w serii bardzo interesujących artykułów m. in. Hanna Komorowska (zob. 2004/1 oraz 2004/2).

Bibliografia:

- Albert M., Obler L. (red.) (1978), *The Bilingual Brain*, New York: Academic Press.
- Andrews S. (2007), *Teacher Language Awareness*, Cambridge: CUP.
- Arabski J. (1996), *Stages in the Acquisition of Foreign Lexis*, w: J. Arabski (red.), „Foreign Language Acquisition Studies”, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, s. 77-83.
- Celce-Murcia M. (2002), *Why It Makes Sense to Teach Grammar in Context and Through Discourse*, w: E. Hinkel, S. Fotos (red.), „New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms”, Mahwah: Lawrence Erlbaum, s. 119-134.
- Chomsky N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge: MIT Press.
- Fodor J., Beaver T., Garrett M. (1974), *The Psychology of Language*, New York: McGraw-Hill.
- Gabryś-Barker D. (2005), *Aspects of Multilingual Storage, Processing and Retrieval*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Guiora A. (1972), *Construct Validity and Transpositional Research: Toward an Empirical Study of Psychoanalytic Concepts*, „Comprehensive Psychology”, 1(2), s. 139-150.
- Green D.W. (1986), *Control, Activation and Resource: a Framework and a Model for the Control of Speech in Bilinguals*, „Brain and Language”, 27, s. 210-223.
- Hakuta K. (1985), *Mirror of Language. The Debate on Bilingualism*, New York: Basic Books.
- Halliday M.A.K. (2004), *Lexicology*, w: M.A.K. Halliday, W. Teubert, C. Yallop, A. Cermakova (red.), „Lexicology and Corpus Linguistics, continuum”, London: Continuum, s. 1-22.
- Hamers J.H., Blanc H.A. (2003), *Bilingualism and Bilingualism*, Cambridge: CUP.
- Jenkins J., Seidlhofer B. (2001), *Bringing Europe's Lingua Franca into the Classroom*, „The Guardian”, Thursday, 19.04.
- Johnson K., Johnson H. (1999), *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*, London: Blackwell.
- Komorowska H. (2004), *Polityka językowa – warianty roz-*

⁴ Zob. na ten temat. np. Albert, Obler 1978, Green 1986, Kroll 1993, Hammers, Blanc 2003, a z polskich autorów np. Arabski 1996, Gabryś-Barker 2005.

wiązań w krajach europejskich, „Języki Obce w Szkole”, 1, s. 38-45.

Komorowska H. (2004), *Polityka językowa w polskim systemie językowym na tle rozwiązań europejskich*, „Języki Obce w Szkole”, 2, s. 34-39.

Kramsch C. (1999), *Language and Culture*, Oxford: OUP.

Kroll J. F. (1993), *Assessing Conceptual Representation for Words in a Second Language*, w: M. Gruneberg,

P. Morris, R. Sykes (reds.), „Practical Aspects of Memory”, vol. II, London: John Wiley.

Pinker S. (1994), *The Language Instinct*, London: Penguin Books.

Phillips D.C., Soltis J.F. (2004), *Perspectives on Learning*, New York and London: Teachers College Columbia University Press.

(czerwiec 2009)

Jerzy Zabawa¹
Kraków



Socjologia języka a socjolingwistyka, czyli kilka refleksji o wzajemnej relacji między językiem a społeczeństwem

Pojęcia *socjologii języka* i *socjolingwistyki* wzajemnie się przenikają i uzupełniają, przez co bywają nader często mylone nie tylko przez studentów, ale także przez środowisko naukowe. Tymczasem należy pamiętać, że w przypadku pierwszego terminu – znajdującego się w kręgu zainteresowań nauk społecznych – mowa jest o wpływie języka na społeczeństwo, natomiast drugi termin – będący ostatnio dynamicznie rozwijającą się gałęzią językoznawstwa – dotyczy oddziaływania konkretnych grup społecznych na kształt języka. Faktem jest jednak, że ta relacja między językiem a społeczeństwem następuje równocześnie w obu kierunkach i stąd zapewne w języku potocznym przyjęło się traktować obydwa terminy zamiennie jako synonimiczne. W niniejszej pracy przyjrzymy się wybranym aspektom² tej wzajemnej zależności zachodzącej na styku języka i społeczeństwa.

Raison d'être socjologii języka jako samodzielnej dyscypliny badawczej w ramach nauk społecznych stanowi potrzeba szerszego zrozumienia mechanizmów i dynamiki zmian społecznych de-

terminowanych przez indywidualne oraz grupowe użycie języka naturalnego. Zatem zadaniem socjologów w tej materii jest zbadanie, kto jest ewentualnie uprawniony do użycia jakiegoś konkretnego repertuaru językowego z konkretnymi osobami lub grupami społecznymi, a także pod jakimi warunkami może odwołać się właśnie do takiego kodu językowego (Fishman 1972). Innymi słowy, badania społeczne mają na celu pokazanie, w jaki sposób dostępny repertuar zastosowania języka w danym środowisku tworzy tożsamość danej osoby lub grupy (Spolsky, Hult 2007). Socjologia języka odnosi się zatem bezpośrednio do słynnej złotej myśli Ludwiga Wittgensteina (1953), że „*granice mojego języka są granicami mojego świata*”³.

Jeśli w naszych rozważaniach przyjmiemy dychotomiczne ujęcie języka według Ferdynanda de Saussure'a (por. *Kurs*; wyd. 3, 2002) jako *langue*, czyli ogólny system języka, oraz na *parole*⁴, czyli mowę, realizację systemu, oraz indywidualne „akty mowy” (Austin 1962, Searle 1969), a także założymy za Carlem G. Jungiem (por.

¹ Autor jest doktorantem na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie.

² Ze względu na szeroki zakres zagadnienia i zwięzły charakter niniejszej publikacji z konieczności omówię tylko wybrane przypadki relacji między językiem a społeczeństwem.

³ Tłumaczeń wszystkich bezpośrednich cytowań ze źródeł angielsko- i niemieckojęzycznych na potrzeby niniejszej publikacji dokonał autor..

⁴ Duński glossematyk Louis Hjelmslev dokonał podobnego podziału w ramach językoznawstwa strukturalnego (1979), przy czym w jego przypadku „*schemat*” odnosił się do ogólnego systemu języka a „*uzus*” – do indywidualnych aktów mowy.

Gesammelte Werke, 1990), że „potwór kolektywności” zagraża indywidualności, można wówczas wysnuć wniosek, iż język kolektywny (*langue*) jako nośnik ogólnych wartości społecznych tłumi indywidualność jednostki jako członka tej społeczności. Może się to manifestować przez chociażby brak inicjatywy albo swobody ekspresji spowodowany przytłoczeniem i koniecznością podporządkowania się powszechnie (kolektywnie) przyjętym normom.

Istnienie języka ogólnego niesie ze sobą wiele pozytywnych aspektów, na przykład w kontekście procesu socjalizacji pierwotnej i wtórnej, gdzie język staje się jednym z ważniejszych narzędzi uspołeczniania. W pewnym sensie znormalizowany język odnoszący się do sfery życia codziennego – jak argumentują Peter L. Berger i Thomas Luckman (1983) – pomaga także szerszemu gremium zrozumieć na przykład indywidualne uniesienia artystyczne jednostki przez opis językowy odnoszący owe niecodzienne doświadczenia do zdarzeń codziennych. Zatem język ogólny – jako system znaków niosących ze sobą znaczenie – pozwala na obiektywizację subiektywnych idei. Mówi się często – także w językoznawstwie – o językowym obrazie świata. Wybitny myśliciel i pisarz okresu wiedeńskiego modernizmu Karl Kraus (1874-1936) twierdzi, że *langue* nie przytłacza indywidualizmu a – wręcz przeciwnie – pozwala wybitnej jednostce przez swe bogactwo wyrażać w oryginalny sposób swe idee. Zatem zdaniem K. Krausa nie ma sensu kłaść doskonałości języka ogólnego niedoskonałym *parole* (por. *Aphorismen*, 1986). W socjologii polskiej podobne zdanie wyraża Stefan Czarnowski (2006), twierdząc, że faktem kulturowym nie jest istnienie zmiennych i uzależnionych lokalnie gwar, ale ogólnego języka literackiego, którego prawideł gramatycznych i fonetyki nikt w pełni nie zachowuje w mowie potocznej, ale który jest jednak obiektywnym wzorem dla wszystkich porozumiewających się ze sobą członków danego narodu.

Język posiada wyjątkową zdolność generowania rzeczywistości (Berger, Luckmann 1983). Jak zauważa w swoim aforyzmie Stanisław J. Lec, „Czasem słowo, gdy powiedziane we właściwej chwili,

stwarza światy”⁵. Za pomocą języka można sterować społeczeństwem – to prawda stara jak świat – jednak taka działalność może mieć charakter pozytywny i negatywny. Przykładem pozytywnego wykorzystywania języka w celach propagandowych jest dyplomacja publiczna (*public diplomacy*), a więc zamierzone oddziaływanie przez język – jako nośnik kultury i innych wartości wyższych – na grupy społeczne, najczęściej na zagraniczną opinię publiczną, która w danym momencie jest pozbawiona dostępu do tych dóbr kulturowych i wartości (Leonard 2000). Regularne „karmienie” społeczeństwa pewnego rodzaju nawykami językowymi powoduje w konsekwencji świadome lub podświadome przejmowanie tych nawyków i – co się z tym łączy – zmianę postaw życiowych. Przykładem uprawiania dyplomacji publicznej na masową skalę była działalność Radia Wolna Europa lub Głosu Ameryki. Rozgłośnie te w latach „zimnej wojny” oprócz przekazywania informacji, które były cenzurowane przez władze komunistyczne bloku wschodniego, promowały język charakterystyczny dla postaw wolnościowych. Z kolei tuż po przemianach systemowych w krajach Europy Środkowej stacje te w pewnym sensie udzielały „ekspresowych korepetycji z demokracją”, ucząc obywateli krajów postkomunistycznych używania języka charakterystycznego dla instytucji demokratycznych, wpływając tym samym na zmianę postaw typowych dla *homo sovieticus* na postawy typowe dla społeczeństwa obywatelskiego, pluralistycznego i prorynkowego (Heil, Alan 2003).

Oczywiście ocena oddziaływania na społeczeństwo przez język zależy od punktu widzenia. Na przykład w okresie zimnowojennym władze komunistyczne krajów bloku wschodniego uważały zachodnie stacje radiowe za „rozgłośnie dywersyjne” szerzące „wrogą propagandę.” Same zresztą także nie stroniły od działań propagandowych. W okresie PRL wytworzyła się *nowomowa*, opisany przez George’a Orwella w powieści *Rok 1984* fenomen, który świetnie ilustruje negatywny wpływ języka na społeczeństwo oraz wpływ pewnych grup społecznych na kształt języka. *Nowomowa* poprzez trywializowanie

⁵ S.J. Lec (2006), *Myśli nieuczesane wszystkie*, Warszawa: Noir sur Blanc, s. 490.

języka, stosowanie pustosłowia i nacechowanej emocjonalnie leksyki, zamienianie słów o negatywnej konotacji ich neutralnymi synonimami, zastosowanie często absurdalnych z logicznego i językoznawczego punktu widzenia figur retorycznych, przesadnie rozbudowanych zdań itp. miała na celu wypaczać rzeczywistość i poniekąd uspokoić, a przez to uspić czujność obywateli, wmawiając im nieustannie absolutną słuszność systemu. Zwięźle charakter nowomowy ujął Stanisław J. Lec alarmując, że „*posucha myślowa zalewa nas potokiem słów*”⁶. Ten sztuczny język miał na celu eliminację wszelkiej nieprawomyślności w społeczeństwie i jednocześnie kreowanie postawy przychylniej obojętności społeczeństwa konserwującej istnienie reżimu.

Impresywną funkcją języka zajmuje się także pragmatyka lingwistyczna, która „*formułuje zasady optymalnego korzystania przez nadawcę systemu językowego w czasie aktu komunikacji*” (Bobrowski 1998:49). Ciekawym przykładem wpływu języka na społeczeństwa w czasach dynamicznie postępującej globalizacji jest potężne oddziaływanie angielszczyzny jako współczesnej *lingua franca* na światową kulturę, zwane popularnie imperializmem językowym (*linguistic imperialism*). Wystarczy spojrzeć na zmianę wzorców zachowań wśród masowo obecnie uczącej się języka angielskiego polskiej młodzieży. Coraz częściej choćby na zadane pytanie grzecznościowe „*Jak się masz?*” zamiast typowego dla starszego pokolenia Polaków narzekania słyszymy pełną optymizmu, ale niekoniecznie szczerą, odpowiedź „*Świetnie, dziękuję! A Ty?*”. Zdecydowanie także pod wpływem angielszczyzny zmieniają się postawy Polaków w odniesieniu do poprawności politycznej (*political correctness*) jako elementu na przykład kultury politycznej (por. Czyżewski i in. 1991). Można przytaczać wiele takich konkretnych przykładów. Jednak zdaniem wielu badaczy (np. Phillipson 1992) tak mocno dominująca rola jednego języka w świecie niesie ze sobą spore zagrożenie dla słabszych kulturowo społeczeństw, gdyż przez powszechną „*macdonaldyzację*” szeroko pojętej kultury miążdzy tworzoną przez te społeczności na przestrzeni dziejów odrębną tożsamość.

Zatem język podlega podobnym zjawiskom jak społeczeństwo. Na przykład rozwój języka można porównać z mechanizmami „*niewidzialnej ręki rynku*” Adama Smitha w ekonomii. Język bowiem nie zawdzięcza swej złożonej struktury i porządku z góry narzuconym arbitralnym decyzjom, a raczej naturalnej potrzebie wolnej wymiany myśli i informacji w społeczeństwie (Friedman, Friedman 2006). Społeczeństwa prymitywne, którym wystarcza przekaz ustny, nie wypracowały zatem – w odróżnieniu od społeczeństw stojących na wyższym pułapie cywilizacyjnym – języka literackiego *sensu stricto*.

Postrzeganie języka w kontekście społecznym przez współczesnych językoznawców oraz dydaktyków nauczania języka (m.in. Halliday i in. 1964, Jakobovitz 1970, Campbell, Wales 1970, Hymes 1974, Wilkins 1972, Widdowson 1978/1983) zawdzięczamy wczesnym badaniom antropologicznym Bronisława Malinowskiego (por. Dzieła V, 1987), a także dwudziestowiecznym teoretykom filozofii języka (m.in. Wittgenstein 1953, Austin 1962, Searle 1969, Labov 1970, Habermas 1970). U podstaw socjolingwistyki, badającej wpływ społeczeństwa na język, leży postulat, iż „*język zasadniczo winien być nie tyle sprawą indywidualną, co społeczną*” (Vygotsky 1962:94).

Jak istotne jest osadzenie języka w realiach społecznych, pokazują badania nad językami specjalistycznymi (m.in. Hoffman 1985, Hutchinson i in. 1987, Dudley-Evans i in. 1998, Roelcke 2005). Języki fachowe są bowiem generowane i funkcjonują jako medium komunikowania się wśród stosunkowo hermetycznych grup zawodowych i naukowych, przez co często nie są rozumiane przez pozostałych użytkowników języka ogólnego. D. Moehn i R. Pelka (1984:25) twierdzą, że można wyodrębnić język fachowy z języka ogólnego za pomocą takich odnoszących się do aspektów społecznych kryteriów, jak:

- użytkownicy języka (grupa, warstwa społeczna),
- obszar używania (region, gałęzie gospodarki, dyscypliny naukowe),
- stopień formalności i znormalizowania (stopień dostępności i zrozumiałości, hermetyczność języka).

⁶ Ibid., s. 481.

■ cel i wynik posługiwania się (kognitywny, komunikatywny).

Obserwując pewne prawidłowości występujące w żargonie zawodowym będącym pewną projekcją specyfiki danej grupy profesjonalistów, można wysnuć szersze wnioski dotyczące takiej grupy społecznej, a więc na przykład pożądaných postaw wśród kontrolerów międzynarodowego ruchu lotniczego lub rygorów prowadzenia badań naukowych w środowiskach akademickich. Stąd też bujnie rozwijającą się gałęzią lingwistyki stosowanej jest w ostatnich latach językoznawstwo tekstów, czyli m.in. analiza dyskursu (np. Swales 1990/2004, Bhatia 2004, Huettner 2008).

Pewne grupy społeczne mogą również odcisnąć negatywne piętno na języku, czemu sprzyja obecnie powszechny dostęp szerokich mas społecznych – także tych słabo wykształconych – do środków masowego przekazu. Przykładem takiego zjawiska jest ogromna popularność programów telewizyjnych typu *reality show*, których uczestnicy na ogół nie reprezentują zbyt wysokich kompetencji językowych, ale stają się gwiazdami (określanymi także z angielszczyzny „celebrytami”⁷). Inni, chcąc się z nimi utożsamiać, przejmują często złe nawyki językowe. Podobnie rzecz się ma z ikonami współczesnej popkultury, które chcąc usilnie podkreślić swoją niezależną osobowość, nie stronią od publicznego używania wulgaryzmów, tym samym sankcjonując zachwaszczanie języka ogólnego. Podobnie język kryminalistów przez popularność filmów sensacyjnych przenika do języka standardowego. Innym jeszcze przykładem negatywnego wpływu społeczeństwa na język jest rugowanie gwary i regionalizmów przez system powszechnej edukacji szkolnej, choć ta tendencja wyraźnie się odwraca w ostatnich latach.

Podsumowując, można stwierdzić, że między językiem a społeczeństwem występuje żywa wzajemna relacja oparta na interdependencji, o czym świadczą choćby przytoczone wybrane aspekty

socjologii języka i socjolingwistyki. Z jednej bowiem strony język determinuje charakter danej grupy społecznej, gdyż „podstawowe rodzaje kodów językowych występujących w danej populacji mają ogromny wpływ na to, w jaki sposób jest ona zorganizowana” (Turner 1998:42). Słowo ma kreującą, ale też i niszczącą moc sprawczą, co doskonale oddaje aforyzm „znieszczenie rzeczywistości w sprawozdaniu jest zgodnym z prawdą sprawozdaniem o rzeczywistości” (por. Kraus, *Aphorismen*, 1986:229). Zaś z drugiej strony język stanowi odzwierciedlenie rzeczywistości społecznej, manifestując się przez chociażby istniejące w nim metafory, frazeologizmy i kolokacje (Bobrowski 1998:76). Kontekst społeczny jest w stanie odcisnąć mocne piętno na języku, zatem język – niezależnie od tego, czy rozumiemy go jako *langue* czy *parole* – można uznać także jako zwerbalizowaną interpretację rzeczywistości, w której funkcjonuje dana grupa społeczna.

Bibliografia

- Austin J. L. (1962), *How to Do Things with Words*, Oxford: Oxford University Press.
- Berger P.L., Luckmann T. (1983), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bhatia V. K. (2004), *Worlds of Written Discourse: a Genre-based View*, London: Continuum.
- Campbell R., Wales R. (1970), *The Study of Language Acquisition*, w. J. Lyons (red.), „New Horizons in Linguistics”, Harmondsworth: Penguin, s. 242-260.
- Czarnowski S. (2006), *Kultura*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Czyżewski M., Dunin K., Piotrowski A. (red.) (1991), *Cudze problemy. O ważności tego, co nieważne. Analiza dyskursu politycznego w Polsce*, Warszawa: Ośrodek Badań Społecznych.
- Dudley-Evans T., St John M. (1998), *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Fishman J. A. (1972), *The Sociology of Language: An Interdisciplinary Social Science Approach to Language In Society*, New York: Newbury House.
- Friedman M., Friedman R. (2006), *Wolny wybór*. Wydawnictwo Aspekt.

⁷ NB słowo „celebryci” (od ang. *celebrities*) jest typową kalką językową stworzoną na potrzeby języka polskiego, który pilnie potrzebował określenia na nowe zjawisko społeczne powstałe w Polsce pod wpływem masowej kultury anglosaskiej. Innym przykładem tego rodzaju jest np. funkcjonujące w socjologii pojęcie fenomenu *singla*. Podobne zjawiska zachodzą także w innych sferach życia, np. dynamiczny rozwój nauki i technologii szczególnie w Stanach Zjednoczonych i wiążący się z nim dominująca pozycja amerykańskich badaczy powoduje, że nowe terminy i nazwy urządzeń w wielu językach odzwierciedlają semantykę języka angielskiego (por. Garcia-Mayo 2000).

- García-Mayo M. (2000), *English for Specific Purposes: Discourse Analysis and Course Design*, Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Habermas J. (1970), *Towards a Theory of Communicative Competence*, „Inquiry” 13, s. 360-376.
- Halliday M. A. K., McIntosh A., Strevens P. (1964), *The Linguistic Science and Language Teaching*, London: Longman.
- Heil J. R., Alan L. (2003), *Voice of America: A History*, New York: Columbia University Press.
- Hjelmslev L. (1979), *Langue vs. Parole*, w: H. Kurkowska, A. Weinsberg (red.), *Językoznawstwo strukturalne*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Hoffman L. (1985), *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*, Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Hutchinson T., Waters A. (1987), *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Huettner J. I. (2008), *The genre(s) of student writing: Developing writing models*, „International Journal of Applied Linguistics”, vol. 18, nr 2, s. 146-165.
- Hymes D. (1970), *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, London: Tavistock.
- Jakobovitz L. (1970), *Foreign Language Learning: a Psycholinguistic Analysis of the Issue*, Rowley: Newbury House
- Jung C.G. (1990), *Die Beziehung zwischen dem Ich und dem Unbewussten*, w: „Gesammelte Werke”, t. 7., Stuttgart: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Kraus K. (1986), *Aphorismen*, Frankfurt am Main: Christian Wagenknecht.
- Labov W. (1970), *The Study of Non-Standard English*, Champaign: National Council of Teachers of English.
- Leonard M. (2000), *Going Public. Diplomacy for the Information Society*, London: Foreign Policy Center.
- Malinowski B. (1987), *Dzieła V. Ogrody koralowe i ich magia*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Moehn D., Pelka R. (1984), *Fachsprachen: Eine Einführung*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Phillipson R. (1992), *Linguistic Imperialism*, Oxford: Oxford University Press.
- Roelcke T. (2005), *Fachsprachen*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Saussure de F. (2002), *Kurs językoznawstwa ogólnego*, wyd. 3., Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Searle J. R. (1969), *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky B., Hult F.M. (red.) (2007), *The Handbook of Educational Linguistics*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Swales J. M. (1990), *Genre Analysis: English in academic and research settings*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales J. M. (2004), *Research Genres: Exploration and Applications*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner J. H. (1998), *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowania*, Poznań: Zysk i S-ka.
- Vygotsky L. S. (1962), *Thought and Language*, Cambridge: MIT Press.
- Widdowson H. G. (1978), *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson H. G. (1983), *Learning Purpose and Language Use*, Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins D. (1972), *Linguistics in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Wittgenstein L. (1953), *Philosophical Investigations*, Oxford: Blackwell Publishing.

(czerwiec 2009)

Magdalena Rozenberg¹
Gdańsk



Metodyka nauczania języków obcych zorientowana sensorycznie

„Sensus, solidae Scientiae bases. (...) Et quia quo quid impressum est Sensus pluribus, eo nascitur certius, teneturque fixius (...)”².

Comenius (1648:102)

W wolnym przekładzie przytoczona maksyma oznacza: „Zmysły podstawą trwałej wiedzy. I jeśli coś jest przez zmysły zapamiętane, tym pewniejszym

okazuje się, iż zostanie silniej utrwalone”. Odpowiada ona dzisiejszej koncepcji nauczania i uczenia się języków obcych: język trzeba percypować

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

² Maksyma LXXXIV, kolumna 114, pochodzi z rozdziału 10 Linguarum Methodus Novissima (LMN) Comeniusa (1648:102).

wszystkimi zmysłami; wielokanałowa percepcja prowadzi do paralelnego przetworzenia informacji w mózgu i tym samym wspomaga ich zapamiętywanie.

Wstępnie zatem sensoryczność to zmysły (wzrok, słuch, dotyk, smak i węch). Metodyka nauczania języków obcych sięga po sensoryczność, czyli bierze pod uwagę uczestnictwo poszczególnych zmysłów w procesach uczenia. W jakim celu? Podejmę próbę odpowiedzi na to pytanie, wyjaśniając powiązania metodyki nauczania języków obcych ze sferą sensoryczną.

■ Estetyka – *aisthetikos* – percepcja

Zrozumienie sensoryczności to zbliżenie się ku estetyce. Pojęcie estetyki pochodzi z języka greckiego *aisthetikos* i oznacza *percepcję, czucie, wrażenie, poznanie oraz świadomość*. Pojęcie estetyki i przymiotnik *estetyczny* są z jednej strony utożsamiane z *pięknem* lub *wartością estetyczną*, jednak z drugiej strony – precyzując znaczenie tego pojęcia i opierając się na jego dokładnym tłumaczeniu z języka greckiego – *estetyka* jest rozumiana jako nauka zajmująca się poznaniem zmysłowym.

Termin *estetyka* wprowadził niemiecki filozof Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762). W swojej pracy doktorskiej *Meditationes philosophicae de nonnullis ad poema pertinentibus* (1735) ugruntował on estetykę jako samodzielną dziedzinę filozofii, wyznaczając jej zadanie opisywania procesów poznawczych, czyli zdobywania wiedzy za pomocą zmysłów. Dlatego pojęcia *estetyka* i *estetyczny* oznaczają dla nauki języków obcych nie *piękno* lub *piękny*, lecz właśnie *percepcję*, rozumianą jako proces poznawczy.

Percepcja (*perception*) jest procesem trójfazowym (Gerrig, Zimbardo 2006:94), składającym się z trzech etapów:

- etapu sensorycznego (*sensation*),
- etapu organizacji percepcyjnej (*perceptual organization*) oraz
- etapu identyfikacji (*identification*) i rozpoznawania (*recognition*).

Etap sensoryczny (*sensation*) jest związany z procesem spostrzegania (odbioru wrażeń), który opiera się na mechanizmie przetwarzania sensorycznego (zmysłowego) podstawowych danych zmysłowych, na przykład z pola wzrokowego (oko zbiera i skupia światło). Następnie komórki nerwowe znajdujące się w oku rejestrują obraz świata zapoczątkowując tym sygnał neuronalny wysyłany do mózgu.

Na **etapie organizacji percepcyjnej** (*perceptual organization*) procesy percepcyjne organizują wrażenia w wewnętrzną reprezentację (jakiegoś) obrazu, dzięki którym powstaje spostrzeżenie bodźca zewnętrznego w postaci przedmiotu lub wzorca. Percepcja wymaga integracji i łączenia nieskomplikowanych cech zmysłowych (np. krawędzie, linie, barwa) w spostrzeżenie przedmiotu. Szybkość i skuteczność działań umysłowych zachodzi najczęściej bez udziału świadomości (por. Gerrig, Zimbardo 2006:94). Organizacja percepcyjna jest po prostu procesem integrującym dane sensoryczne z pola percepcyjnego w spójne obrazy.

Na ostatnim – trzecim – etapie **identyfikacji** (*identification*) i **rozpoznawania** (*recognition*) spostrzeżenia przedmiotów otrzymują znaczenia. Nadawanie spostrzeżeniom znaczeń jest wspomaganie przez wyższe procesy poznawcze, które łączą w sobie przetwarzanie:

- typu dół – góra³ (*bottom-up processing*) i
- typu góra – dół⁴ (*top-down processing*).

Przetwarzanie typu dół – góra (*bottom-up processing*), określane również jako *przetwarzanie sterowane przez dane*, oznacza proces percepcyjny, w którym dane zmysłowe napływające z otoczenia są przesyłane do mózgu w celu wydobywania i analizy informacji. Natomiast przetwarzanie góra – dół (*top-down processing*), określane jako *przetwarzanie sterowane pojęciowo* (lub *sterowane przez hipotezy*), oznacza proces percepcyjny, w którym wcześniejsze doświadczenia, wiedza, motywacja, wykształcenie jednostki i kontekst kulturowy wpływają na postrzeganie świata i rozumienie zachodzących w nim zdarzeń. Przechowywane

³ W literaturze możemy spotkać się z tłumaczeniem: przetwarzanie oddolne.

⁴ W literaturze możemy spotkać się z tłumaczeniem: przetwarzanie odgórne.

w umyśle pojęcia wpływają na interpretację i klasyfikację danych zmysłowych.

Zatem percepcja (*perception*) jest procesem, w którym informacje zmysłowe zostają zorganizowane w spostrzeżenia. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że są to różne spostrzeżenia, gdyż „*je- den obraz na poziomie zmysłowym może prowadzić do licznych interpretacji na poziomach percepcji i identyfikacji*” (Gerrig, Zimbardo 2006:96). Możliwości percepcyjne człowieka – jak podkreślają R.J. Gering i P.G. Zimbardo – są uwarunkowane genetycznie. Jednak nie zatrzymują się one na tej płaszczyźnie, bowiem konfrontacja z nowymi sytuacjami, zdobywanie doświadczenia w sposób znaczący może prowadzić do zmian tych zdolności.

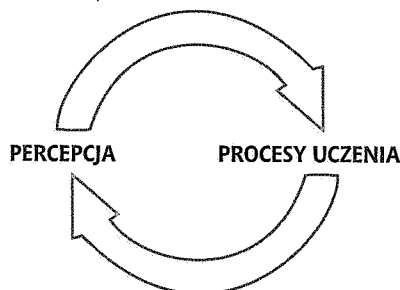
Czynnościom zmysłów przypisuje się więc charakter subiektywny. Sposoby rozumienia, interpretowania i w końcu konkretyzowania informacji zmysłowych prowadzą do wytworzenia różnych obrazów rzeczywistości, jak i do wielości, różnorodności i złożoności postrzegania świata zewnętrznego. Zdolność percepcyjna, zdolność uczuciowa i zdolność odbierania wrażeń – to zdaniem M. Gołaszewskiej (1984:275) – te funkcje psychiczne człowieka, które wskazują na aspekt jakości zmysłowych, które w niepowtarzalny sposób wpływają na ukształtowanie się indywidualnego świata jednostki.

Idąc za tą myślą, można sformułować wniosek, dotyczący percepcji: percepcja jest procesem subiektywnym, który umożliwia własne rozumienie świata i siebie samego w tym świecie, oraz że ważnym momentem tego procesu jest zdobywanie wiedzy powiązanej z własnym doświadczeniem.

■ Interdependencja percepcji i procesów uczenia

Zatem jakie znaczenie ma percepcja dla procesów uczenia? R. Bergius (1971:61) odpowiada: „*Procesy uczenia i percepcja oddziałują na siebie w dwóch kierunkach. Z jednej strony za sprawą doświadczenia zachodzą zmiany w zachowaniu podbudowanym percepcją, z drugiej strony rodzaj percepcji określa procesy uczenia*”. R. Bergius wskazuje na wzajemne oddziaływanie, wzajemną zależność,

czyli na interdependencję percepcji i procesów uczenia (zob. rys. 1). Procesy uczenia ugruntowane na podstawie percepcji otwierają bowiem ogromną przestrzeń interpretacji werbalnych struktur wyrazu, które „rozgrywają się” w wymiarze subiektywnym. Przenikanie i przeplatanie procesów uczenia percepcją stanowi punkt przeciwny dla werbalno-dyskursywnych form przyswajania wiedzy, pozbawionych możliwości postrzegania i doznawania rzeczywistości (por. Legler 1979:15).



Rys. 1. Interdependencja percepcji i procesów uczenia.

Percepcja wpływa na procesy uczenia. Procesy uczenia wpływają na percepcję. Percepcja i procesy uczenia mają wprawdzie różne funkcje, ale proces uczenia nie zachodzi bez udziału sfery sensorycznej, tak jak i ona decyduje o jego efektywności (lub porażce). Percepcja może zainicjować proces uczenia, tak jak i proces uczenia może pobudzić/ uaktywnić działanie sensoryczne, które toruje sobie drogę ku zachowaniom językowym. Ponadto percepcja pozwala dostrzegać proces uczenia jako „*zmienną, ulegającą modyfikacjom strukturę, której kształt zależy w dużej mierze od działalności człowieka (...)*” (Mrozkowiak-Nastrożna 2004:98). Ta działalność człowieka wiąże się z przekraczaniem granic dotychczasowego doświadczenia, samorealizacją, indywidualnym odbiorem, pozostawiającym szeroki i otwarty obszar dla emocji, refleksji, interpretacji oraz rekonstrukcji wizji siebie i rzeczywistości⁵.

Uczestnictwo percepcji w procesach uczenia ma więc charakter transgresyjny. Wizja procesu uczenia jako transgresji to pytanie o zaspokojenie potrzeb poznawczych człowieka. Wielowymia-

⁵ Por. Ibidem.

rowość, niejednoznaczność obrazu świata, jaki odbieramy w akcie percepcji, udostępnia człowiekowi ogromną treść, która opisana, zinterpretowana staje się podłożem dla procesów uczenia. Wykorzystanie takiego potencjału poznawczego i twórczego nadaje procesom uczenia jakąś *ponadczasowość*, akcentując w ten sposób jego dynamiczny charakter. Ta dynamika staje się ponownie siłą sprawczą dla kolejnych wrażeń zmysłowych, które jak bumerang wracają z kolejnymi informacjami gotowymi na identyfikację i rozpoznanie. Spirala poznawcza nie ma (przynajmniej) nie powinna mieć końca.

Zatem percepcja i procesy uczenia nie są od siebie odizolowane, ale przenikają się wzajemnie, czerpiąc inspirację dla siebie. Proces uczenia potrzebuje sensoryczności, gdyż dzięki niej potęguje się zdolność do refleksji, czyli zdolności do swobodnego wyodrębniania niejako jednego elementu z całego niezróżnicowanego strumienia wrażeń lub zjawisk zalewających zmysły ludzkie (Cassirer⁶ 2004:41). Ta refleksja staje się bodźcem do działania, nie tylko zresztą językowego. Działanie natomiast pobudza dalej zmysły ku kolejnym (nowym) horyzontom poznawczym. Percepcja „służy” realizacji procesu uczenia, a proces uczenia staje się dzięki niej wielostronnym, czyli niezamkniętym w ciasnym kręgu, a właśnie bogatym w szerokie, rozmaite i bogate perspektywy i możliwości ludzkiego działania (por. Szuman 1997:141). Istotne jest więc, by umieć dostrzec możliwość ich współistnienia i współdziałania.

■ Sfera sensoryczna w metodyce nauczania języków obcych

Zatem ważne jest współistnienie i współdziałanie. A co oznacza sensoryczność dla samej metodyki nauczania języków obcych? Zanim przejdę do wyjaśnienia powiązania metodyki nauczania języków obcych ze sferą sensoryczną, myślę, że powinienam uporać się z następującym problemem. Po pierwsze nie mogę pominąć zastrzeżenia, jakie nasuwa się w związku z sensorycznością,

a wyraża je pytanie: Czy to się na pewno tak da? Po drugie zaś powinienam je odrzucić. Odnosząc się zarówno i do *pierwszego*, jak i do *drugiego*, proponuję podejście „bez uprzedzeń”, które pozwala na „*przełamywanie sposobów widzenia rzeczy w aspekcie jednostronnej problematyki i przyjętych z góry rozwiązań. Nowe problemy wyłania zarówno teoria, jak i obserwacja dokonywana w nastawieniu 'powrót do samych rzeczy', przy odrzuceniu, na ile to tylko możliwe, utartych stereotypów myślenia*” (Gołaszewska 1984:53). Podejście sceptyczno-spekulatywno-podejrzliwe, gdzie sceptyczny wiąże się z niedoskonałością, spekulatywny z niemożliwością realizacji i podejrzliwy z pewną niepewnością, zawsze towarzyszy innym (nowym) ujęciom badawczym, uniemożliwiając tym samym wyjście poza utartą perspektywę działania. Ponadto dodać tu jednak wypadnie – przywołując E. Zawadzka (2004:100) i M. Gołaszewską (1984:50) – że nauka nie przygotowuje gotowych wzorców działania. A i praktyka bywa przekorna, bo nagle okazuje się, że istnieje tyle niespójnych elementów, które blokują lub w ogóle dyskwalifikują koncepcję u samych podstaw (np. osobiste preferencje, nastawienie, schematyczne myślenie, nieumiejętność dostrzeżenia specyficzności koncepcji, zainteresowania itp.).

W kontekście szkolnym uczenie się języków obcych nie przebiega z udziałem sensoryczności. Jak słusznie zauważa W. Kieweg (2002:4), uczenie się języka obcego w szkole cierpi pod wpływem permanentnej redukcji sensorycznej. A szkoda, bo jak dostrzega H. Benesch (1987:131), kombinacja różnych zmysłów (np. wizualny, audytywny i kinestetyczny) wpływa znacząco na wzmocnienie zapamiętywania. Również H. D. Zimmer (1988:155) wskazuje, że słowa pod wpływem sensoryczno-motorycznych komponentów będą lepiej zapamiętywane niż tylko pod wpływem werbalno-semantycznego mechanizmu pracy nad ich przyswojeniem.

Zatem słownictwo – przywołując wspomnianego H. D. Zimmera – nie jest multisensorycznie wprowadzane, lecz ćwiczone tylko w formie „słupkowej”. Tak pozwolę sobie określić wprowadzanie

⁶ Patrz również E. Cassirer (1977), *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, Warszawa: Czytelnik, s. 92-107.

nowego słownictwa, czyli po lewej stronie słowa w języku obcym, po prawej jego odpowiedniki w języku ojczystym. Oczywiście zgadzam się, że forma „słupkowa” – choć określana bierną i mechaniczną – ma swoją zaletę, a mianowicie czas. Bo przy sensoryczności trzeba się niestety solidnie napracować. Po pierwsze trzeba mieć pomysł na takie ćwiczenie, po drugie trzeba chcieć być trochę kreatywnym, a po trzecie trzeba umieć pracować z/nad sensorycznością, czyli z pewną wrażliwością, która u każdego człowieka (ucznia) jest inna i wymaga innego (indywidualnego) podejścia.

Myszę, że sensoryczność w procesach edukacyjnych należy rozumieć jako inspirację do działania płynącą z doznań zmysłowych, jako wzbogacenie procesów uczenia (niezależnie od poziomu zaawansowania). Jeśli otworzymy się na sensoryczność, czyli czasem pozwolimy jej na zaistnienie na lekcjach języka obcego, to tym samym otworzymy drzwi autonomii ucznia, która sprzyja swobodnej samorealizacji osoby, zmierzającej ku różnorodnym formom autentycznej językowej ekspresji (por. Gołaszewska 1997:178). Wiedza zdobyta za pomocą zmysłów jest cenna, bo jest to wiedza przekazana niepobieżnie i nieprzelotnie, przez nikogo nieokreślona, lecz wiedza osobista w osobistym działaniu (zob. rys. 2).

Ucząc się przez zapamiętujemy zapominamy

słuchanie	20 %	80 %
patrzenie	30 %	70 %
mówienie	70 %	30 %
własne działanie	90 %	10 %

Rys. 2. Wpływ naszych zmysłów na procesy uczenia (na podstawie: Bohn, Schreiter 1994:198).

Tylko to, co jest własne, pozostawia trwałe ślady, a to właśnie jest istotnym dążeniem i wynikiem wszelkich procesów edukacyjnych, w których przecież zawsze oddziałujemy na uczniów jakimś aktualnie bezpośrednio lub pośrednio im zaprezentowanym i rozpatrywanym przedmiotem (zjawiskiem, faktem, problemem), by na nim skupić ich uwagę i zainteresowanie. Liczymy na to, że nie pójdzie u nich w niepamięć to, z czym wtedy się za-

poznali, to, co spostrzegli, zrozumieli i czego doświadczyli (por. Szuman 1997:147).

Natomiast metodykę nauczania języków obcych zorientowaną sensorycznie należy rozumieć jako dziedzinę, która wykorzystuje zarówno różne formy zmysłowego kontaktu ucznia ze światem, jak i jego zmysłowo-spostrzeżeniowe możliwości (por. Gołaszewska 1997), które stanowią bazę wyjściową dla różnych form wypowiedzi i działania językowego (wszystko oczywiście adekwatnie dla poziomu). Tak rozumiana sensoryczność w metodyce nauczania języków obcych wpływa w znaczący sposób na charakter jej uogólnień teoretycznych i doświadczeń praktycznych, przełamując sztywne bariery kształcenia w szkole na rzecz swobodnych procesów samokształcenia. W ten sposób sensoryczność stwarza nową propozycję działania zintegrowanego (uczuciowo-wyobrażeniowo-poznawczego) i staje się dla metodyki nauczania języków obcych propozycją pewnej koncepcji kształcenia inspirowanej doświadczeniem estetycznym (por. Wojnar 1997:11).

Sensoryczność jest więc nie tylko środkiem wychowania, ponieważ kształtuje postawy człowieka, ale równocześnie jest atrakcyjnym instrumentem nauczania, ponieważ wzbogaca i zasób wiedzy, i mechanizmy poznawcze. Zatem wykracza poza ramy tradycyjnych pedagogicznych sytuacji, akcentując tym samym jedność i niepodzielność procesu formowania osobowości (por. Wojnar 1997:13-14). Jednak integracja sfery sensorycznej w procesy edukacyjne „zmusza” niejako szkołę (albo nauczyciela) do nawiązania kontaktów z instytucjami „pomagającymi” uaktywnić zmysły, tzn. z muzeami lub teatrami, stwarzając tym samym nowe sytuacje pedagogiczne o charakterze swobodnym i otwartym. Tak rozumiany charakter sytuacji pedagogicznych „nie zagraża ani autonomii specjalistów, ani uporządkowanemu charakterowi zajęć” (Wojnar 1997:17). Ma jedynie spełnić zadanie współtworzenia innego działania, w którym nie ma miejsca dla biernego i powierzchownego przyjmowania informacji, lecz dla aktywnego zdobywania wiedzy połączonej z własnym doświadczeniem. A to jest postulat konstruktywizmu⁷.

⁷ Zob. D. Wolff (1994:414 i 1996:548-549), G. Reinmann-Rothmeier/H. Mandl (1996:41), K. Reich (2002:119), H. Siebert (2002:68-72).

Zresztą współczesne teorie naukowe i tendencje dydaktyczne coraz mocniej podkreślają znaczenie osobistego doświadczenia i rolę sfery emocjonalnej w procesach edukacyjnych.

I już na koniec głos S. Szumana (1997:129): „Człowiek odzwierciedla i poznaje świat nie tylko umysłem, ale i w sposób bezpośredni, podstawowy: widzi go i słyszy, czuje go i poznaje w postaci konkretnych obrazów stanowiących treść żywego spostrzegania rzeczywistości”. O tej rzeczywistości metodyka nauczania języków obcych nie powinna zapomnieć, ponieważ sensoryczność sprzyja inspirowaniu możliwości kreatywnych, wyzwala siłę wyobraźni, a one w końcu pozwalają człowiekowi „nie tyle na ucieczkę od świata, ile na zobaczenie go w nowy sposób umożliwiający następnie twórcze na ten świat oddziaływanie” (Wojnar 1997:15). Przekładając myśl I. Wojnar na metodykę nauczania języków obcych, to nie chodzi jej o sferę artystyczną, ile bardziej o pełniejsze zaangażowanie w wykonywane działania, i te ze strony nauczyciela, i te ze strony ucznia. Wyobraźnia – kreatywność – ekspresja – refleksja to „kategorie nie tyle wewnętrznego autonomicznego świata jednostki, ile kategorie jej nowego stosunku do rzeczywistości zewnętrznej” (Wojnar 1997:25). Przygoda z sensorycznością dla nauczyciela to z jednej strony na pewno ogromne wyzwanie, gdyż sensoryczność ze względu na swoją wolność i swobodę wyklucza wszelką metodę, wszelki szablon, rutynę i manierę (por. Mortkowiczowa 1997:40). Z drugiej jednak strony sensoryczność może wpłynąć na poznanie i rozwijanie siebie samego, na pewne nowe sposoby zachowań, które staną się pomocne w wypracowywaniu nowych bądź doskonaleniu bieżących strategii metodyczno-dydaktycznych (por. Komorowska 2005). Natomiast przygoda z sensorycznością dla ucznia to przede wszystkim możliwość doznawania wrażeń estetycznych, które uczeń będzie mógł „wykorzystać” i z nich „korzystać” we własnym procesie kształcenia. Dzięki sensoryczności własny proces uczenia jest szczególnie osobisty i szczególnie bezinteresowny, gdyż zwiększa ona nie tylko zasięg działań ucznia, ale również powiększa bogactwo tego procesu przez różnorodność przeżyć, przez

uczuciową i intelektualną refleksję nad doświadczeniami, jakże ważnymi w nauce, nie tylko języków obcych (por. Suchodolski 1997:185-186).

Bibliografia

- Baumgarten A. G. (1983), *Meditationes philosophicae de nonnullis ad poema pertinentibus* (1735), łac.-niem. = Philosophische Betrachtungen über einige Bedingungen des Gedichtes. Übers. u. mit e. Einl. hrsg. von Heinz Paetzold. Hamburg: Meiner.
- Benesch H. (1987), *dtv-Atlas zur Psychologie*, Bd. 1, München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Bergius R. (1971), *Psychologie des Lernens*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Bohn R., Schreiter I. (1994), *Arbeit an lexikalischen Kenntnissen*, w: G. Henrici, C. Riemer mit Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache Bielefeld-Jena (red.), „Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen”, Bd. 1., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, s. 166-201.
- Cassirer E. (2004), *Język jako forma symboliczna*, w: G. Godlewski, A. Mencwel, R. Sulima, „Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów”, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 36-42.
- Comenius J.A. (1648), *Linguarum Methodus Novissima*. (Publikacja 1657 w: J.A. Comenii Opera didactica omnia. Pars. II. Amsterdami [...] Anno M.DC.LVII).
- Gerring R.J., Zimbardo P.G. (2006), *Psychologia i życie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołaszewska M. (1984), *Zarys estetyki. Problematyka, metody, teorie*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Gołaszewska M. (1997), *Estetyka pięciu zmysłów*, Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kieweg W. (2002), *Die lexikalische Kompetenz zwischen Wunschenken und Realität*, „Der fremdsprachliche Unterricht Englisch”, H. 1, s. 4-10.
- Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Legler W. (1979), *Denken und Machen – ein offenes Problem*, w: „Kunst + Unterricht”, Sonderheft, s. 9-23.
- Reich K. (2002), *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*, Neuwied, Krefeld: Luchterhand.
- Mortkowiczowa J. (1997), *Estetyka wychowania*, w: I. Wojnar (red.), „Teoria wychowania estetycznego”, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, s. 30-40.
- Mrozowski-Nastrożna N. (2004), *Możliwości kreowania postaw twórczych w obszarze kultury współczesnej*, w: W. Limont (red.), „Z teorii i praktyki artystycznej”.

⁷ Zob. D. Wolff (1994:414 i 1996:548-549), G. Reinmann-Rothmeier/H. Mandl (1996:41), K. Reich (2002:119), H. Siebert (2002:68-72).

- „Edukacja artystyczna”, zeszyt 1. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 93-112.
- Reinmann-Rothmeier G., Mandl H. (1996), *Lernen auf der Basis des Konstruktivismus. Wie Lernen aktiver und anwendungsorientierter wird*, „Computer und Unterricht” H. 23, s. 41-44.
- Siebert H. (2002), *Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik*, Frankfurt am Main: VAS.
- Suchodolski B. (1997), *Wychowanie a sztuka w cywilizacji współczesnej*, w: I. Wojnar (red.), „Teoria wychowania estetycznego”, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, s. 172-190.
- Szman S. (1997), *Specyfika wychowania estetycznego*, w: I. Wojnar (red.), „Teoria wychowania estetycznego”, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, s. 141-157.
- Szman S. (1997), *Sztuka wzbogaca i pogłębia człowieka*, w: I. Wojnar (red.), „Teoria wychowania estetycznego”. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, s. 129-140.
- Wojnar I. (1997), *Możliwości wychowawcze sztuki*, w: I. Wojnar (red.), „Teoria wychowania estetycznego”, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, s. 10-29.
- Wolff D. (1994), *Der Konstruktivismus. Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?*, „Die Neueren Sprachen” 93, H. 5, s. 407-429.
- Wolff D. (1996), *Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik*, „Info DaF”, H. 5, s. 541-560.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zimmer H. D. (1988), *Gedächtnispsychologische Aspekte des Lernens und Verarbeitens von Fremdsprache*, „Info DaF” 15, H.2, s. 149-163.

(sierpień 2009)

Anna Sulikowska¹
Szczecin



Gramatyka – uczyć, czy nie? Rola instrukcji formalnej w świetle wybranych teorii akwizycji języka obcego

W ciągu ostatnich kilkunastu lat dokonała się w szkole bardzo znacząca przemiana w stosunku do nauczania gramatyki. Podczas gdy jeszcze w latach 90. ubiegłego wieku przekazywanie formalnej wiedzy o języku było bodaj najważniejszą częścią składową lekcji języka obcego, a testy gramatyczno-leksykalne przesądzały niejednokrotnie o losach maturzystów i kandydatów na filologiczne kierunki studiów, dziś stała się ona niezbyt istotnym, bo też niezbyt wysoko „punktowanym” elementem nauki języka. Wielu nauczycieli stawia też sobie za podstawowy cel wykształcenie kompetencji komunikacyjnej u uczniów, rozumianej jako zdolność do skutecznego, choć nie zawsze poprawnego komunikowania się. Rola przekazywania wiedzy o strukturach języka obcego budziła zresztą wiele sprzecznych opinii już od początku rozważań dydaktycznych nad przy-

swajaniem języków obcych. W. Pfeiffer (2001:70 i nast.) słusznie wskazuje na fakt, iż to właśnie pozycja gramatyki oraz języka ojczystego w procesie akwizycji języków obcych są główną osią, według której można dokonać podziału wszystkich dotychczasowych metod nauczania na metody bezpośrednie i pośrednie. Metody bezpośrednie (np. metoda naturalna, audiolingwalna, audiowizualna strukturalno-globalna, komunikatywna) wywodzą się z refleksji nad naturalnym procesem przyswajania języka ojczystego i próbują ten proces naśladować. Cechują się więc rezygnacją zarówno z przekazywania wiedzy o strukturach gramatycznych w postaci reguł, werbalizacji i paradygmatów, jak i użycia języka ojczystego lub też wszelkich odwołań do jego struktur (Pfeiffer 2001:70). Jest jednak rzeczą godną wzmianki, iż większość z przytoczonych metod pomimo wspomnianej

¹ Dr Anna Sulikowska jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym Uniwersytetu Szczecińskiego oraz Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Wałczu.

rezygnacji z nauczania gramatyki właśnie według niej kształtuje progresję materiału (Neuner 1997). U podstaw metod pośrednich leży natomiast świadome przekazywanie reguł gramatycznych oraz przekonanie, iż opanowywanie języka obcego odbywa się zawsze na kanwie struktur języka pierwszego. Wieloletnia praktyka dydaktyczna wykazała niejednokrotnie, iż wszelkie przedwczesne negatywne wartościowanie stosowanych metod i początkowy entuzjazm dla nowych trendów często prowadziły do rozczarowań, krytyki nowych metod i w efekcie końcowym do punktu wyjścia. Dotychczasowe doświadczenia nauczycieli-praktyków nie są więc w stanie pomóc w podjęciu jednoznacznej decyzji o znaczeniu eksplikatywnego przekazywania wiedzy o strukturach językowych. Ten stan rzeczy odzwierciedla się w panującym obecnie podejściu postkomunikatywnym (Pfeiffer 2001, Żylińska 2007), bądź eklektycznym (Komorowska 2003), znacznie bardziej liberalnym i mniej zdogmatyzowanym od dotychczasowych metod i będącym poniekąd ich zlepkiem.

Celem poniższego artykułu jest przedstawienie roli tzw. instrukcji formalnej (*formal instruction*, *form-focused instruction*), czyli świadomego, eksplikatywnego przedstawiania struktur językowych w świetle wybranych teorii akwizycji języka obcego w warunkach instytucjonalnych.

Przy omawianiu problematyki przyswajania języka obcego nie sposób pominąć współczesnych teorii akwizycji języka ojczystego², u których podstaw leży założenie o istnieniu wrodzonego, charakterystycznego dla gatunku *homo sapiens* mechanizmu nabywania języka, dzięki któremu dziecko podczas pierwszych kilku lat życia jest w stanie osiągnąć pełną kompetencję językową i pomimo konfrontacji z błędnymi wypowiedziami dorosłych oraz niezaawansowanego poziomu kognitywnego opanować skomplikowane struktury sprawiające niekiedy duże trudności w wieku dojrzałym. Wprawdzie na proces ten mają wpływ również czynniki

środowiskowe, takie jak np. inicjowane przez matkę powtórzenia (teorie neobehawiorystyczne), mechanizmy przyswajania wiedzy (teorie kognitywne) oraz aspekty komunikatywne i socjalne, mające swoje odzwierciedlenie np. w specjalnym rejestrze językowym, którym dorośli podświadomie posługują się w stosunku do niemowląt i dzieci (teorie interakcjonalne), jednak czynniki te, akcentowane z różnym naciskiem w różnych teoriach, w żaden sposób nie wykluczają założeń natywistycznych, a raczej stanowią ich dopełnienie. W przeciwieństwie natomiast do teorii nabywania języka ojczystego/pierwszego istnieją w odniesieniu do akwizycji języka obcego również teorie, których podstawą są wyłącznie czynniki kognitywne. W poniższych rozważaniach przedstawię teorie akwizycji języka obcego reprezentujące trzy istotne kierunki:

- teorie o charakterze kognitywnym traktujące język obcy jako jedną ze złożonych sprawności, które człowiek opanowuje w ciągu życia,
- teorie natywistyczne wychodzące z założenia, iż język obcy jest nabywany również w warunkach instytucjonalnych na podstawie specyficznego mechanizmu językowego,
- teorie i hipotezy łączące oba rodzaje czynników.

■ Kognitywne teorie przyswajania języka

Z punktu widzenia psychologii kognitywnej opanowywanie języka obcego można porównać do opanowywania skomplikowanych sprawności, takich jak pisanie, rozwiązywanie zadań matematycznych albo prowadzenie pojazdu. I tak jak w przypadku tych czynności rozpoczyna się naukę od podstaw, czyli opanowywania liter, prostych działań matematycznych i zapamiętania kolejności – wciskam sprzęgło, zmieniam bieg, puszczam sprzęgło – tak też naukę języka rozpoczynamy od prostych słów, ćwiczeń wymowy i odmiany

² Część teoretyczna artykułu powstała na podstawie nieopublikowanej pracy doktorskiej (A. Sulikowska (2007), *Ge-dächtnisstützende Lernstrategien im gesteuerten Fremdspracherwerb*, Gdańsk), napisanej pod kierunkiem prof. dr. hab. M. Szczodrowskiego.

np. czasownika, by w miarę nabywania umiejętności i doświadczenia wykonywać coraz bardziej skomplikowane zadania. Dzieje się to, według zaproponowanej przez amerykańskiego psychologa J.R. Andersona (1988:219 i nast.) teorii, w trzech fazach:

W fazie kognitywnej gromadzimy i świadomie przyswajamy wiedzę niezbędną dla wykonania danego zadania. Zapamiętujemy więc np. regułę, iż czas przeszły *Perfekt* w języku niemieckim składa się z czasownika posiłkowego i trzeciej formy czasownika, którą z kolei tworzy się dla czasowników regularnych przez dodanie do rdzenia czasownika przedrostka *ge-* i końcówki *-(e)t*. Wiedza nabyta na tym etapie jest świadoma, a próby jej zastosowania wymagają czasu, wiążą się z licznymi błędami i podlegają kontroli.

Błędy te są eliminowane w fazie asocjacyjnej, w której wiedza deklaratywna jest stopniowo w efekcie systematycznych ćwiczeń zamieniana w wiedzę proceduralną. Oba rodzaje wiedzy mogą przy tym występować równolegle, kiedy to, odnosząc się do naszego przykładu, uczący się używa już poprawnie form czasu przeszłego *Perfekt* i jest jednocześnie w stanie podać regułę, jak ten czas się tworzy.

W fazie autonomicznej następuje pełna automatyzacja sprawności, a zdolność do zwerbalizowania wiedzy deklaratywnej leżącej u podstaw ich opanowania ulega zanikowi. Uczący posługuje się prawidłowymi formami bez konieczności zastanawiania się, jak się je tworzy, podobnie jak doświadczony kierowca przełącza biegi, nie zawsze zdając sobie nawet sprawę z wykonywania tej czynności.

Kognitywna teoria uczenia się języka ma więc charakter ogólnopoznawczy: opanujemy język dokładnie tak, jak inne sprawności – ćwiczenie czyni mistrzem. Wiele wskazuje na jej kompatybilność w wielu kontekstach nauki języka obcego, szczególnie w początkowych jej

etapach. Uczący się są często świadomi faktu, iż użyli niewłaściwej formy natychmiast po jej wypowiedzeniu (niewystarczająca automatyzacja w fazie asocjacyjnej) i są w stanie poprawić błąd (wiedza deklaratywna jest wciąż obecna). Niekiedy robią przerwy w mówieniu, w których półgłosem przywołują odpowiednie formy. Świadome przyswajanie struktur traci jednak na znaczeniu w miarę osiągania coraz wyższych poziomów nauki języka, kiedy uczący się opanowują rzadkie struktury, które im nigdy nie zostały przedstawione w sposób eksplikatywny jako deklaratywna wiedza językowa, także dlatego, iż dla żadnego z współczesnych, żywych języków nie istnieje wyczerpująca, pełna, opisująca wszystkie struktury gramatyka. Również niektóre z najnowszych badań empirycznych zdają się kwestionować pogląd, iż do opanowania języka obcego wystarczające są wyłącznie zdolności kognitywne człowieka.

■ Hipotezy i teorie akwizycji języka o charakterze natywistycznym

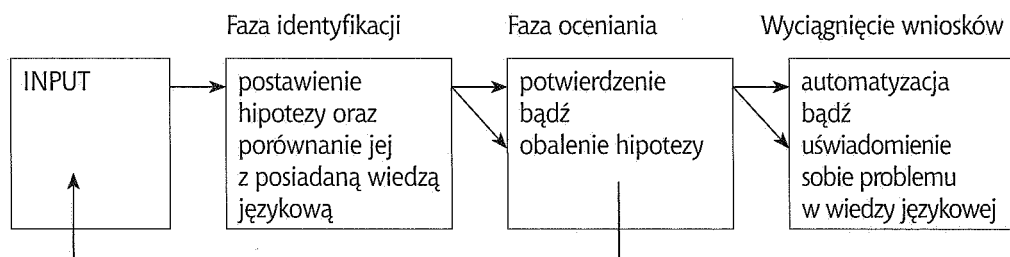
Pod wpływem teorii N. Chomsky'ego podjęto w latach 70. próby przeniesienia gramatyki uniwersalnej z akwizycji języka pierwszego na proces akwizycji języka drugiego i obcego. Po stwierdzeniu, iż proces nabywania poszczególnych struktur językowych przebiega u dzieci w pewnych etapach i sekwencjach, których długość jest co prawda indywidualna, lecz kolejność pokrywa się u wszystkich dzieci opanowujących dany język jako pierwszy (Wode 1988:84)³, rozpoczęto badania, czy zależność taka może być również stwierdzona w sterowanym procesie akwizycji języka obcego. Bardzo interesujące są w tym kontekście longitudinalne badania dotyczące przyswajania negacji w języku niemieckim przeprowadzone niezależnie przez R. Weinert (1987), L. Eubank

³ Przykładowo dzieci anglojęzyczne opanowują struktury gramatyczne w następującej kolejności: forma progresywna *-ing*, przyimki *on, in*, regularne formy rzeczownika w liczbie mnogiej, nieregularne formy czasownika w czasach przeszłych, dopełniacz, rodzajniki *a, the*, regularne formy czasownika, końcówka *-s* w 3 os. l. poj. czasownika, czasownik *to be* w funkcji czasownika pomocniczego (por. Littlewood 1984:10, cyt. za Edmondson, House 1993:142).

(1987) oraz B. Sadownik (1999). Po dokonaniu analizy języka uczących się (*interlanguage*), a dokładniej – błędów w swobodnej produkcji mowy – wykazano, iż również w przypadku sterowanej nauki języka obcego zauważalne są fazy, w których pewne charakterystyczne struktury pojawiają się u uczących się i to niezależnie od ilości instrukcji formalnej, jaką otrzymali. Innymi słowy – uczący się używają błędnych struktur do czasu, aż „dojrzeją” do przyswojenia struktur nowych, poprawnych, a błędy nie świadczą o niewystarczającej liczbie ćwiczeń (jak to można by było wywnioskować z teorii J.R. Andersona), a wręcz przeciwnie,

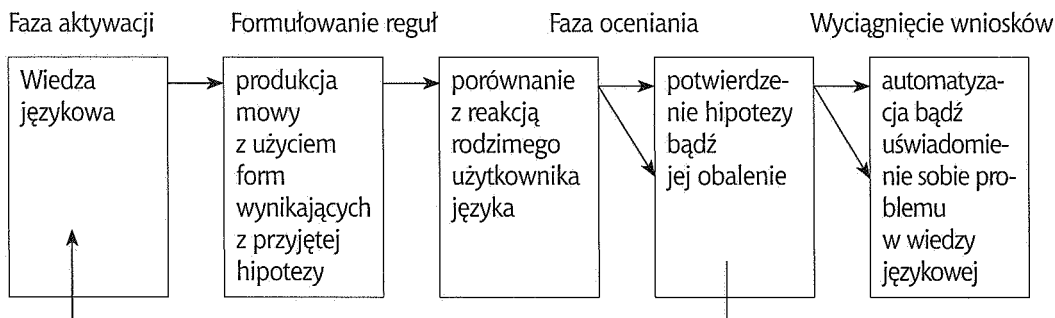
niektóre z nich są dowodem na intensywnie przebiegający proces przyswajania języka (Gnutzmann 1989:63 i nast.).

W ramach teorii natywistycznych można umieścić również sformułowaną przez P. Cordera (1967) teorię nabywania języka obcego przez stawianie i testowanie hipotez. Zakłada ona, iż skonfrontowany z obcojęzyczną mową uczący się indukuje hipotezy dotyczące struktur gramatyczno-leksykalnych, sprawdza je, by następnie albo zachować je w pamięci długotrwałej jako słuszne, albo odrzucić. W wersji receptywej wygląda to następująco (por. Vogel 1990:92):



Sprawdzanie słuszności hipotez może przebiegać także podczas produktywnego użycia języka przez świadome użycie struktury, co do

której prawidłowości uczący się nie jest przekonany w obecności rodzimego użytkownika danego języka (por. Vogel 1990:94).



Teoria akwizycji języka P. Cordera wyjaśnia przekonująco wiele zjawisk występujących przy nabywaniu języka drugiego w warunkach naturalnych, takich jak fosylizacje (są to w jej świetle błędne hipotezy, które zostały jednak przeniesione do pamięci długotrwałej i zautomatyzowane), bardzo różny stopień opanowania języka wśród uczących się (w ostatniej fazie sprawdzania postawionej hipotezy istotną rolę odgry-

wają również indywidualne czynniki afektywne oraz kognitywne) lub też rozbieżność między percepcją i produkcją mowy (nie każdy zrozumiany input jest automatycznie zapamiętywany). K. Vogel (1990:94 i nast.) przenosi ją jednak również na proces sterowanej nauki języka, gdzie, moim zdaniem, jej kompatybilność budzi pewne zastrzeżenia. Bo chociaż także w warunkach instytucjonalnych uczący się z całą pewnością

stawiają i testują hipotezy, to jednak nie można zapominać, iż istotną rolę na lekcji języka obcego odgrywają aspekty formalno-metajęzykowe, a nauczyciel pomaga w sprawdzeniu słuszności postawionych hipotez dotyczących reguł użycia języka w procesie indukcyjnym, bądź sam podaje te reguły. Nie można także zapominać, iż metody polegające na kognitywnym przyswajaniu języka przez wiele lat prowadziły, i wśród wielu uczących wciąż prowadzą, do osiągnięcia dobrych, bądź bardzo dobrych wyników w nauce. Wiele wskazuje więc na to, iż teorie monokausalne, oparte bądź to wyłącznie na czynnikach kognitywnych, bądź też natywistycznych, nie są w stanie wyjaśnić procesu akwizycji języka obcego, stąd też próby ich połączenia.

☐ Model monitora Krashena (1982/1987)

Teoria monitora odnosi się wyłącznie do procesu sterowanej nauki języka obcego, który według S.D. Krashena opiera się na dwóch odrębnych systemach: na nabywaniu i nauce języka. Pod pojęciem nabywania rozumiane jest przy tym nieświadome, implicytne przyswajanie struktur językowych (*acquisition ist „picking-up” a language*, por. Krashen 1987:10), podczas gdy nauka oznacza świadome przyswajanie wiedzy o regułach gramatycznych i zdolność do ich werbalizacji. Spośród pięciu hipotez sformułowanych przez S. D. Krashena szczególnie istotna jest dla nas hipoteza druga i trzecia: w drugiej S. D. Krashen zakłada na podstawie wyżej przedstawionych teorii natywistycznych, iż również na lekcji języka obcego struktury gramatyczne są opanowywane w sekwencjach/stadiach rozwojowych, będących przejawem wrodzonych właściwości lingwo-akwizycyjnych człowieka. Celem hipotezy trzeciej jest natomiast umiejscowienie w tym procesie uświadomionej, opanowanej w postaci reguł wiedzy deklaratywnej o gramatyce języka obcego – według S. D. Kra-

shena pełni ona jedynie rolę monitora. Eksplicytnie wyuczone reguły językowe mogą więc jedynie sprawdzać, czy sformułowana na podstawie nabytych implicytnie struktur wypowiedź jest prawidłowa, czy też nie. Hipoteza ta wzbudziła wiele kontrowersji, gdyż wyklucza jedno z tradycyjnych założeń dydaktyki języków obcych, a mianowicie możliwość przekształcania się na skutek intensywnych ćwiczeń świadomie opanowanej wiedzy deklaratywnej o strukturach językowych w podświadomą, automatycznie stosowaną wiedzę proceduralną. Dużą zasługą teorii monitora było natomiast wskazanie na istnienie związku między oboma systemami (nabywanie a uczenie się języka). Założenie o istnieniu odrębnych systemów leży również u podstaw hipotezy struktur konkurencyjnych Felixa (1982).

☐ Hipoteza struktur konkurencyjnych Felixa

S. W. Felix (1992:282 i nast.) opiera się w swoich rozważaniach zarówno na natywistycznym ujęciu akwizycji języka zaproponowanym przez N. Chomsky'ego, jak również teorii kognitywnego rozwoju J. Piageta. Opanowywanie języka ojczystego jest wynikiem biologicznego wyposażenia człowieka w specyficzne zdolności lingwo-akwizycyjne, dzięki czemu dzieci opanowują struktury, które niemal o dekadę wyprzedzają ich umiejętności z punktu widzenia psychologii rozwojowej⁴. Proces ten w tym wieku przebiega wyłącznie dzięki wrodzonemu, specyficznemu mechanizmowi językowemu, co tłumaczy jego szybkość, łatwość oraz doskonały efekt końcowy – wszystkie prawidłowo rozwijające się dzieci osiągają pełną kompetencję w języku ojczystym.

Wraz ze wzrostem i rozwojem intelektualnym człowiek wykształca jednak również inne moduły uczenia się, umożliwiające mu rozwiązywanie różnych (logicznych, filozoficznych itp.)

⁴ W oparciu o teorię Piageta i cztery stopnie rozwoju kognitywnego dziecka: faza sensomotoryczna, przedoperacyjna, operacji konkretnej i operacji formalnych. Niektóre struktury językowe, bez trudu przyswajane przez dziecko w pierwszych latach życia, mogą w sposób świadomy zostać opanowane na podstawie zdolności kognitywnych człowieka dopiero w fazie operacji formalnych.

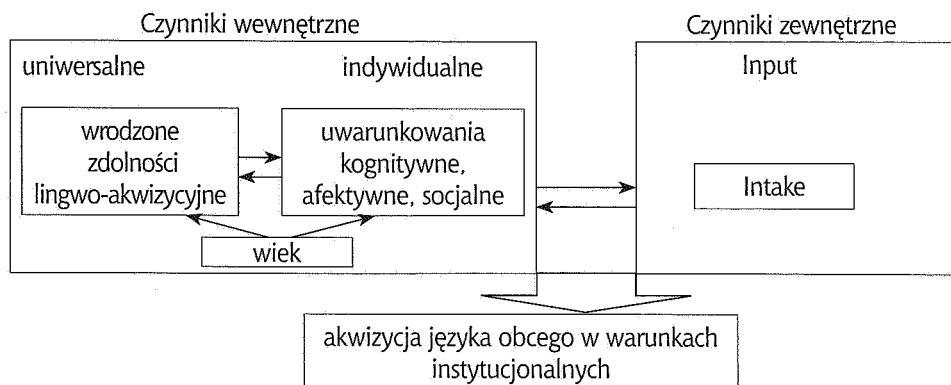
zadań i problemów. Moduły te, jakkolwiek niezbędne w wielu sferach życia, nie są pomocne w procesie akwizycji języka z bardzo prostego powodu – języki naturalne są zbyt skomplikowane, by można je było opanować na podstawie ogólnych, intelektualnych zdolności człowieka. Tym samym młodzież i dorośli dysponują dwoma odrębnymi modułami służącymi do przeprowadzania operacji formalnych leżących u podstaw akwizycji języka: pierwszy moduł ma charakter specyficzno-językowy, drugi zaś ogólnokognitywny. I to stanowi, zdaniem S. W. Felixa, wytłumaczenie dla trudności w opanowaniu języka obcego i rzadkiego osiągnięcia przez nich pełnej (*native-like*) kompetencji językowej. W przypadku konfrontacji ze strukturami języka obcego dorośli bowiem automatycznie i bezwiednie włączają moduł ogólnokognitywny. „Różnica pomiędzy dorosłym a dzieckiem nie polega na tym, że dorosły stracił swój naturalny mechanizm przyswajania języka, a na tym, iż owe specyficzne mechanizmy przetwarzania języka nie sterują procesem same. Mają bowiem potężnego konkurenta. W akwizycji języka obcego po okresie dojrzewania zdolności ogólnokognitywne i specyficzne mechanizmy przetwarzania języka nakładają się na siebie” (1982:292).

W świetle najnowszych badań empirycznych nie można zgodzić się z wszystkimi, szczególnie wartościującymi argumentami, za pomocą których S.W. Felix uzasadnia swoją hipotezę. Można by z niej np. wysnuć wniosek, iż akwizycja języka obcego w warunkach naturalnych daje zawsze lepsze efekty od sterowanej nauki języka – pogląd, dla którego nie istnieje uzasadnienie empiryczne. Również w odniesieniu do przewagi dzieci w opanowywaniu języków obcych nad dorosłymi poglądy są podzielone; dzieci z całą pewnością opanowują języki obce inaczej niż dorośli, nie ma jednak jednoznacznych podstaw empirycznych dla wartościowania, kto uczy się szybciej i lepiej we wszystkich obszarach języka (por. Apeltauer 1997:11, Grotjahn 2003:33, Edmondson 1992:166). Z metodologicznego punktu widzenia obydwie teorie cechują trudności w ich weryfikacji – przy dzi-

sijszym stanie wiedzy bardzo trudno jest mianowicie stwierdzić, który z systemów sterował skomplikowanymi operacjami mentalnymi, których skutkiem jest dana wypowiedź. Tego typu trudności są charakterystyczne dla wielu nauk, w których centrum znajdują się aspekty mentalno-emocjonalne człowieka, co nie przemawia jednak za upraszczaniem tych procesów i sprowadzaniu ich do teorii monokauzalnych. Z tego też powodu należy przyjąć, iż akwizycja języka obcego w warunkach instytucjonalnych opiera się na współdziałaniu czynników ogólnokognitywnych i biogenetycznie zdeterminowanego mechanizmu nabywania języka.

■ Czynniki specyficzno-językowe i ogólnopoznawcze w teorii akwizycji języków obcych

Powyższe rozważania kierują naszą uwagę na jeden z zasadniczych aspektów glottodydaktyki jako nauki, gdyż pytanie o to, jakie zdolności człowieka, czy te wrodzone, specyficzno-językowe, czy też ogólne zdolności poznawcze determinują proces uczenia się języka obcego, z całą pewnością wywrze ogromny wpływ na kształt przyszłej teorii języków obcych (por. Sadownik 2000:376). I jakkolwiek nie jesteśmy w stanie dziś stwierdzić, w jakim stopniu te czynniki wpływają na proces uczenia się języków obcych, to w obliczu dotychczasowych badań empirycznych nad interjęzykiem (*interlanguage*) możemy założyć, że na akwizycję języka obcego również w przypadku sterowanej nauki mają wpływ czynniki specyficzno-językowe. Z drugiej zaś strony przy przyswajaniu języka obcego nie można pominąć roli dobrze zbadanych czynników ogólnopoznawczych, takich jak pamięć, postrzeganie, inteligencja. Tłumaczą one zresztą doskonale istotne różnice w poziomie opanowania języka między uczącymi się w takich samych bądź podobnych warunkach. Proces akwizycji języka obcego ze szczególnym uwzględnieniem czynników wewnętrznych można przedstawić następująco:



Jak wynika ze schematu, język obcy jest nabywany na skutek współdziałania czynników endogenicznych i czynników zewnętrznych, czyli nauczania. Są one ze sobą w ścisłym związku, wzajemnie się warunkują, ale w niniejszych rozważaniach skupimy się jednak głównie na czynnikach endogenicznych. Czynniki te są z jednej strony uniwersalne, wspólne dla wszystkich przedstawicieli gatunku *homo sapiens*, z drugiej zaś indywidualne, gdyż każdy uczący się wnosi na lekcję języka obcego swoje osobiste zdolności intelektualne, motywację, nastawienia, oczekiwania itp. Zarówno czynniki indywidualne, jak i uniwersalne są zdeterminowane przez wiek, gdyż, jakkolwiek dalecy jesteśmy od wartościowania, to jednak nie ulega wątpliwości, iż dzieci przyswajają języki obce inaczej od młodzieży i dorosłych.

W świetle wyżej przedstawionych rozważań warto zastanowić się nad rolą nauczania formalnego gramatyki (tzw. *formal instruction*). Obserwowaną w ostatnich latach niechęć do przekazywania formalnej wiedzy o języku można wyjaśnić popularnością teorii natywistycznych w naukach pokrewnych glottodydaktyki (np. w psycholingwistyce por. Butzkamm 1993, psychologii, gramatyce generatywnej) i ich wpływem na teorie glottodydaktyczne (np. konstruktywizm). Postulowane nauczanie języków obcych przez

stwarzanie warunków podobnych do warunków naturalnych, w których nabywany jest język drugi przy daleko idącej bądź całkowitej rezygnacji z instrukcji formalnej, może jednak paradoksalnie spowolnić proces akwizycji języka w warunkach instytucjonalnych, w których uczący się z oczywistych powodów mają mniej czasu do dyspozycji i z reguły też nieco mniejszą motywację od osób opanowujących język w kraju, w którym jest on językiem urzędowym i jedynym środkiem komunikacji. Nieuzasadnione wydaje się być także przekreślanie wieloletnich doświadczeń nauczycieli-praktyków: eksplikatywne przekazywanie wiedzy o strukturach języka obcego przynosiło i przynosi wielu uczącym się⁵ bardzo dobre efekty końcowe w przypadku standardowych lekcji języka obcego. Programy dwujęzyczne – uczenie się przez zanurzenie (klasy z obcym językiem wykładowym, najlepiej przy całkowitej i wczesnej immersji) mogą się pochwalić rzeczywiście bardzo dobrymi rezultatami, łącznie z osiągnięciem pełnej kompetencji w wszystkich sprawnościach językowych za wyjątkiem mówienia (por. Lambert i in. 1993 cyt. za Kurcz 2006:378), pod warunkiem jednak bardzo intensywnego kontaktu z językiem – powyższe wyniki dotyczą dzieci anglojęzycznych uczących się w klasach, w których wszystkie przedmioty były prowadzone w języku

⁵ Stwierdzono korelację między indywidualnymi preferencjami uczniów, wynikającymi z ich kognitywnych stylów uczenia się a sukcesem w nauce języka obcego. Wesche (1981 za Lightbown, Spada 2000:54) osiągnęła wyraźną poprawę wyników w nauce języka obcego po podzieleniu uczniów na uczących się globalnie (całościowo, minimalne skupienie na płaszczyźnie formalnej języka obcego) i analitycznie (z dużą ilością instrukcji formalnej). Również H.D. Brown (2007:280) wskazuje na wyraźny korzystny wpływ instrukcji formalnej na naukę języka wśród uczniów z analitycznym, zdominowanym przez lewą półkulę mózgową stylem uczenia się.

francuskim przez cały okres trwania edukacji szkolnej. Z całą pewnością uzasadnione są również krytyczne uwagi M. Żylińskiej (2007:60 i nast.), dotyczące progresji gramatycznej w metodzie komunikatywnej, a w szczególności zbytniego rozdrabniania zagadnień gramatycznych (wprowadzanie np. na jednej z lekcji języka niemieckiego biernika dla liczby pojedynczej, kilka lekcji potem zaś biernika liczby mnogiej). Tak prezentowany materiał traci przejrzystą strukturę, a brak powiązań, elaboracji i chaos bardzo utrudniają naukę. Ewentualne powtórzenia sprawiają, iż uczącym się jest trudniej dostrzec tkwiącą w systemach językowych logikę. Brak znajomości systemu języka wiąże się wreszcie z poważnymi konsekwencjami dla kształtowania postawy autonomicznej uczniów: trudno wyobrazić sobie skuteczny i efektywny proces samokształcenia (np. po zakończeniu edukacji) u osoby nieposiadającej podstawowej wiedzy o systemie morfologicznym i syntaktycznym języka.

Powyższe argumenty na rzecz nauczania gramatyki w szkołach nie mają na celu oczywiście postulowania powrotu do metody gramatyczno-tłumaczeniowej, lub też kształtowania całego procesu dydaktycznego wokół progresji gramatycznej. „*Error treatment and focus on language forms appear to be most effective when incorporated into a communicative, learner-centered curriculum*” (Brown 2007:279). Dopóki nie znamy dokładnie mechanizmu sterującego procesem akwizycji języka obcego w warunkach instytucjonalnych, warto więc zadbać o zrównoważone kształtowanie wszystkich sprawności i elementów języka.

Bibliografia

- Anderson J.R. (1998), *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, Warszawa: WSiP.
- Anderson J. R. (1988), *Kognitywne Psychologie. Eine Einführung*, Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.
- Apeltauer E. (red.) (1987), *Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*, München: Hueber.
- Brown H. D. (2007), *Principles of Language Learning and Teaching*, wyd. 5, NY: Pearson. Longman.
- Butzkamm W. (1993), *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*, Tübingen: Francke Verlag.
- Edmondson W., House J. (1993), *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Tübingen, Basel: Francke Verlag.
- Eubank L. (1987), *The acquisition of German negation by formal language learners*, w: Van Patten i in. (red.), „*Foreign language learning: A research perspective*”, Cambridge, Massachusetts, s. 33-51.
- Felix S.W. (1982), *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*, Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Gnutzmann C. (1989), *Fehlerdidaktik. Sprachliche Abweichungen und ihr didaktisches Potential im Fremdsprachenunterricht*, w: F.G. Königs, A. Schulc (red.), „*Linguistisch und psycholinguistisch orientierte Forschungen zum Fremdsprachenunterricht*”, Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, s. 63-86.
- Grotjahn R. (2003), *Der Faktor „Alter“ beim Fremdsprachenlernen. Mythen, Fakten, didaktisch-methodische Implikationen*, „*Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*”, 1, s. 32-42.
- Komorowska H. (2003), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krashen S.D. (1987), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, New York: Prentice-Hall International.
- Kurcz I. (red.) (2007), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lambert W.E., Genessee F. i in. (1993), *Dwujęzyczne nauczanie dzieci angielskojęzycznych*, „*European Journal of Psychology of Education*”, t. VIII, nr 1, s. 3-21.
- Lightbow P.M., Spada N. (2000), *How Languages are Learned?*, Oxford: Oxford University Press.
- Neuner G., Hunfeld H. (1997), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*, Berlin: Langenscheidt.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
- Sadownik B. (1999), *Implikationen der Zweitspracherwerbsforschung für die Glottodidaktik (zweite, überarbeitete Auflage)*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Sadownik B. (2000), *Teoria akwizycji języków obcych w glottodydaktyce – główne problemy*, w: B.Z. Kielar, T.P. Krzeszowski i in. (red.), „*Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*”, s. 372-396.
- Vogel K., Vogel S. (1990), *Lernersprache: Linguistische und psychologische Grundfragen zu ihrer Erforschung*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Weinert R. (1987), *Processes in classroom second language development: the acquisition of negation in German*, w: R. Ellis (red.), „*Second Language Acquisition in Context*”, New Jersey: Englewood Cliffs.
- Żylińska M. (2007), *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

(maj 2009)

Agnieszka Pawłowska¹
Poznań



Literatura dziecięca i młodzieżowa na lekcji języka obcego

☐ Pojęcie literatury dziecięcej i młodzieżowej

Pojęcie literatury dziecięcej i młodzieżowej (niem. *die Kinder- und Jugendliteratur/ KJL*, ang. *children' literature*, fr. *littérature de jeunesse*) obejmuje korpus różnych tekstów, takich jak książki z obrazkami dla najmłodszych, książki dla pierwszoklasistów oraz ambitne powieści dla czytelników będących w wieku dojrzewania. Zatem krąg adresatów tworzą najmłodszy z jednej strony oraz osoby dorastające z drugiej (O'Sullivan, Rösler 2002:5). Literatura dziecięca i młodzieżowa jest także czasem definiowana jako szczególnie „gatunek tekstu”, który powinien służyć wychowywaniu i który charakteryzuje się jasnością, prostotą, jednoznacznością, odpowiednią wielkością czcionki i ilustracjami. W rzeczywistości jednak pojęcie literatury dziecięcej i młodzieżowej wykracza dalece poza takie jego rozumienie (Herńik-Młodzianowska 2007:204). Termin ten ma charakter bardziej kompleksowy, o czym świadczy rozpiętość wiekowa odbiorców oraz same teksty o zróżnicowanej tematyce i stopniu trudności.

Zasadniczo mówi się o intencjonalnej i specyficznej literaturze dziecięcej i młodzieżowej (*die intentionale/ spezifische Kinder- und Jugendliteratur*). Pierwszą grupę stanowi literatura, po którą, zdaniem dorosłych (wydawców, krytyków, nauczycieli, rodziców itd.), powinny sięgać dzieci i młodzież, która jednak nie powstała właśnie z myślą o nich, choć jest uważana dla nich za odpowiednią (np. antologie z wybranymi utworami Schillera). Do drugiej grupy należą teksty kierowane przez ich autorów właśnie do dzieci i młodzieży (O'Sullivan 2002:10).

☐ Literatura dziecięca i młodzieżowa w dydaktyce języków obcych na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci

Jak zauważają M. Bischof i in. (1999:17), w latach 70. XX wieku dydaktyka języków obcych była zdominowana podejściem komunikacyjnym zorientowanym na skuteczne porozumiewanie się w sytuacjach dnia codziennego. Doprowadziło to między innymi do nadmiernego ekspozowania dialogów na lekcji i zaniedbania tekstów literackich. Literaturoznawcy z kolei zaliczali literaturę dziecięcą i młodzieżową raczej do trywialnej i nie uważali, by zasługiwała na (jakiegokolwiek) poważniejsze analizy (Paefgen 1999:66).

Jednak z czasem takie nastawienie zmieniało się i w połowie lat 80. ubiegłego wieku zanegowano przeświadczenie, że czytanie literatury stanowi zbędny balast na drodze do skutecznego komunikowania się w języku obcym. Umożliwiło to docenienie jednego z elementów charakterystycznych dla metody gramatyczno-tłumaczeniowej, traktującej tekst literacki jako świadectwo kultury języka docelowego oraz pożądaną dopełnienie kształcenia językowego (Bajorek, Górbiel 2008:56). Lata 80. XX w. przyniosły w Niemczech żywe dyskusje na temat możliwości pracy z tekstami literackimi na lekcji języka obcego oraz pytanie dotyczące źródła specyficzności tekstów literackich (Bischof i in. 1999:17).

Koncepcja nauczania interkulturowego, zakładająca jednoczesne zdobywanie sprawności językowych i umiejętności percepcji nowej rzeczywistości (którą reprezentuje poznawany język) przez pryzmat własnej kultury, kontynuuje sposób

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

postrzegania literatury za pomocą tego właśnie elementu metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Zaś współczesna dydaktyka języków obcych bazuje między innymi na przekonaniu niemieckiego literaturoznawcy H. R. Jaußa, że tekst literacki nabywa ostatecznego sensu dopiero w akcie jego odbioru przez czytelnika, przez co czytelnik, a więc i osoba ucząca się języka, staje się jego współautorem (Bajorek, Górbieł 2008:56).

Ponowne odkrycie teksów literackich owocuje w latach 90. XX wieku adaptacjami popularnych dzieł literatury młodzieżowej na potrzeby nauczania języka niemieckiego jako obcego. Wydawnictwo Langenscheidt oraz Goethe-Institut wydały książkę Christine Nöstlinger *Die Ilse ist weg*, która przez samą autorkę została dostosowana do potrzeb czytelnika uczącego się języka niemieckiego. Wspomniana powieść stała się zarazem pierwszym tomem serii lektur skierowanych do tego samego adresata (*Leichte Lektüren für Jugendliche*). Natomiast wydawnictwo Klett proponuje w serii *Easy Readers* powieści Ericha Kästnera, Petera Härtlinga a nawet uproszczoną wersję *Heidi* Johanny Spyri (Bajorek, Górbieł 2008:56).

Zatem w ostatnich dziesięcioleciach można – oprócz stanowisk umiarkowanych – zaobserwować skrajnie przeciwne podejścia do miejsca i roli literatury dziecięcej i młodzieżowej na lekcji języka obcego. Współcześnie już nikt właściwie nie kwestionuje jej istotnej funkcji w dydaktyce języków obcych ze względu na możliwości, jakie otwiera przed uczącymi się i nauczającymi.

■ Znaczenie literatury w nauczaniu i uczeniu się języków obcych

Zanim przedstawię argumenty przemawiające za i przeciw włączaniu literatury w proces nauczania i uczenia się języków obcych, warto przypomnieć ogólne znaczenie literatury, które można rozpatrywać w trzech płaszczyznach: indywidualnej, społecznej oraz kulturowej (Abraham, Kepser 2005:10-16).

W odniesieniu do pierwszej literatura staje się nie tylko elementem wypełniającym czas wolny od

nauki lub pracy, ale także możliwością zajęcia czasu, np. podczas podróży pociągiem. Czytanie jawi się jako sposób na kognitywne, społeczne oraz emocjonalne odciążenie, ucieczkę od dnia codziennego na czas określony (eskapizm), na przeniesienie problemów lub życzeń na fikcyjne postacie, na cofnięcie się do wcześniejszego stadium rozwoju (regresja), na identyfikowanie się z losem innych (emпатия), i wreszcie na swego rodzaju odciążenie w trudnych sytuacjach życiowych (katharsis). W przypadku dzieci i młodzieży można niewątpliwie mówić o wpływie literatury na rozwój osobowości. Literatura pozwala także na poszerzenie wiedzy z różnych dziedzin, np. geografii, historii, polityki, ekologii, psychologii bądź filozofii.

W wymiarze społecznym teksty literackie mogą znaleźć się w centrum dialogu między członkami rodziny, przyjaciółmi, widzami teatralnymi, kinowymi, literaturoznawcami i wreszcie uczącymi się i nauczającymi. Warto zauważyć, że udany dialog zależy od kompetencji pragmatycznych jego uczestników, tj. od podstawowych zdolności komunikowania się (np. tolerowania opinii innych, umiejętności słuchania, włączania osób do dialogu). Także niemają rolę odgrywa właściwy dobór środków językowych warunkowany konkretnym odbiorcą.

Na płaszczyźnie kulturowej literatura ma swój przyczynek w tworzeniu kompleksowego systemu symboli, za pomocą którego wielkie wspólnoty konstytuują swą tożsamość. Obok muzyki, tańca, sportu, sztuki i architektury literatura jest formą komunikacji, pozwalającą na szukanie kontaktu z przeszłością (tradycja), na odgraniczanie od niej aktualnych potrzeb (innowacja) i na snucie planów na przyszłość (utopia).

Literatura, także literatura dziecięca i młodzieżowa, spełnia więc szereg funkcji nie tylko w życiu poszczególnych osób, ale również w odniesieniu do całych wspólnot, które tworzą jednostki.

E. von O'Sullivan (2002:11) podaje trzy stanowiska wobec literatury dziecięcej i młodzieżowej, które wpływają na stawiane jej wymagania i na kryteria jej oceny:

- pedagogiczne, w którym literatura dziecięca i młodzieżowa jest postrzegana przede wszystkim jako medium wychowawcze,

- psychologiczne, dla którego punktem wyjścia są potrzeby odbiorców,
- estetyczne, traktujące literaturę dziecięcą i młodzieżową po prostu jako literaturę.

Wymienione kryteria należy uznawać za równorzędne. Zatem każde z nich stanowi istotny punkt odniesienia w ocenie tego rodzaju literatury.

Dyskusje toczone się wokół literatury dziecięcej i młodzieżowej dotyczą, m.in. jej znaczenia w procesie dydaktycznym oraz argumentów przemawiających za i przeciw jej wykorzystaniu na lekcji języka obcego.

Dla zwolenników jej włączenia w proces uczenia się i nauczania języków obcych:

- stanowi ona swego rodzaju podwójny pomost, który prowadzi do świata przeżyć młodych ludzi z jednej strony oraz do lektury literatury wysokiej z drugiej strony (O'Sullivan, Rösler 2002:5),
- wnosi na komponent estetyczny do lekcji zorientowanej na pragmatyzm, pozwala na zabawę językiem odwołując się do emocji uczących się (Whiteman 2002:18 za Krumm 2000),
- z czytelnika czyni aktywnego uczestnika procesu dydaktycznego, stawiając jego recepcję utworu w centrum zainteresowania, dopuszczając wielość interpretacji, stwarzając mu odpowiednie do jego oczekiwań możliwości działania językowego, a ponieważ literatura popularna nie wymaga przestrzegania norm kształcenia literackiego, dopuszcza ona większą dowolność działań; wprowadza także czytelnika w realia i kulturę kraju, którego języka się uczy, stanowi impuls do różnorodnych aktywności językowych (do zadawania pytań, wyrażania opinii, argumentowania, twórczego pisania), stwarza możliwość stopniowania trudności zadań i dopasowywania ich do poziomu językowego konkretnego ucznia, pozwala na poszerzenie słownictwa, prezentując je w autentycznych kontekstach, umożliwia przedstawienie konstrukcji gramatycznych w kontekstach znaczeniowych, jako element większej całości – tekstu (Bajorek, Górbiel 2008:56-57),
- jako materiał autentyczny intryguje, pobudza wyobraźnię i ciekawość, działa motywująco,

jest katalizatorem procesu akwizycji języka drugiego (Langhoff 2007:153),

- może stać się dla uczącego się wielkim osiągnięciem językowym, gdyż umożliwia przeżycie języka w jego najdoskonalszej postaci i jeśli to doświadczenie dostarcza przyjemności, można mówić o sukcesie, co prowadzi do samodzielnego sięgania po następane pozycje literackie (Nosek-Owczarek 2007:171),
- zawiera formy językowe (polisemie, konotacje, metafory), które w innych rodzajach tekstu są reprezentowane w niewielkim stopniu, pozwala na relatywizację lub wręcz pozbycie się uprzedzeń wobec kraju docelowego oraz na nadanie procesowi dydaktycznemu większej dynamiki (Riemer 2001:288-289).

Na lekcji, na której pojawia się tekst literacki może jednak dojść do demotywności uczących się, jeśli jego analiza będzie mechaniczna i ograniczy się tylko do formy lingwistycznej, co z kolei doprowadzi do zawężenia pola dla interpretacji i krytycznej oceny tekstu przez ucznia. Poza tym istnieje także niebezpieczeństwo braku sensownej interpretacji materiału, gdy ten będzie zbyt rozbieżny z doświadczeniem i wiedzą ucznia (Langhoff 2007:154).

Wykorzystanie tekstów literackich na lekcji języka obcego niesie więc ze sobą wiele pozytywnych aspektów, które dotyczą nie tylko płaszczyzny samego języka, jego podsystemów, kultury, w której jest zakotwiczony, ale także, lub wręcz przede wszystkim, szeroko pojętego rozwoju osobowości ucznia. Nie wolno przy tym zapomnieć, że włączenie tekstów literackich do lekcji niesie ze sobą pewne zagrożenia. Są jednak sposoby, by ich uniknąć.

■ Kryteria doboru literatury w nauczaniu i uczeniu się języków obcych oraz zadania towarzyszące jej na lekcji

Aby włączenie wybranego utworu literatury dziecięcej i młodzieżowej do procesu dydaktycznego przyniosło oczekiwane rezultaty, należy spełnić szereg kryteriów. A. Bajorek i E. Górbiel

(2008:57) wymieniają wiek uczniów, tematykę utworu, jej atrakcyjność i zbieżność z zainteresowaniami odbiorców, możliwość kreatywnego działania uczniów podczas lektury, umiejętności językowe czytelników, klarowność języka (autentyczny język współczesny bez nadmiaru wyrażen slangowych), objętość tekstu (ograniczenia czasowe, liczba zajęć lekcyjnych przeznaczonych na jego omówienie), dostępność tekstu.

D. Langhoff (2007:153) proponuje, by decydując się na krótkie opowiadanie, zadbać o to, aby poruszało ono jakiś problem moralny bądź etyczny, co zainspiruje uczącego się do dyskusji, wyrażenia opinii, uczuć, refleksji, a w końcu do odniesienia poruszanej kwestii do kondycji otaczającego społeczeństwa.

C. Riemer (2001:289-290), podobnie jak A. Bajorek i E. Górbieł (2008:57), sugeruje, by przy wyborze tekstu literackiego uwzględnić czynniki związane bezpośrednio z uczniem – odbiorcą, przy czym rozszerza ich paletę o dotychczasowe doświadczenia uczących się już korzystających z tekstów literackich w trakcie nauki, ich oczekiwania, tradycje kształceniowe, pochodzenie kulturowe, wiedzę krajo- i kulturoznawczą. Należy także zastanowić się, czy dany tekst może być punktem wyjścia do interpretacji i dyskusji.

W kwestii określenia poziomu trudności C. Riemer (2001:290 za M. Löschmann i G. Schröder 1984:25-27) proponuje rozróżnić między obiektywnym i subiektywnym stopniem trudności. Pierwszy da się ustalić na podstawie treści, formy oraz organizacji językowej tekstu:

- im bardziej tekst prezentuje „własny świat”, tym jest on trudniejszy,
- łatwiej jest zrozumieć teksty przepełnione akcją niż teksty objaśniające,
- dla początkujących bardziej nadają się bajki, piosenki, proste wierszyki, epigramy lub historyjki niż opowiadania, powieści, dramaty, ballady, wiersze,
- im mniej struktury leksykalne i gramatyczne tekstu odbiegają od powszechnie używanych, tym łatwiej jest go zrozumieć.

Subiektywny poziom trudności zależy natomiast bezpośrednio od konkretnego odbiorcy, o którego uwarunkowaniach już wspomniałam.

Decydując się na wykorzystanie wybranego utworu literackiego na lekcji języka obcego nie można ograniczyć się do jego analizy pod względem wyżej wymienionych kryteriów, ale należy także zadbać o odpowiednie zadania mu towarzyszące.

Do zadań przygotowujących do czytania można zaliczyć: przypuszczenia związane z tytułem i nagłówkami (bohater, temat, wydarzenia), opis ilustracji na okładce i w tekście, wspólną lekturę początku, oczekiwania, informacje o autorze i jego twórczości (Bajorek, Górbieł 2008:57). W trakcie lektury uczący się mogą zostać poproszeni o uzupełnienie początku tekstu, przeczytanie fragmentów, a potem ich rozwinięcie albo postawienie hipotez ich dotyczących, uzupełnienie luk, dokumentowanie procesu recepcji tekstu w swoim dzienniczku (O'Sullivan, Rösler 2002:8).

Do grupy zadań strukturyzujących tekst A. Bajorek i E. Górbieł (2008:57) przypisują: kompletowanie informacji o postaciach (dane osobowe, związki między nimi), zbieranie wiadomości o miejscu lub miejscach akcji, wykonanie ilustracji dotyczących wybranych postaci lub miejsc, opracowanie słów-kluczy albo pól semantycznych, formułowanie nagłówków do rozdziałów, chronologiczne porządkowanie wydarzeń z podanej listy, zadania typu prawda-fałsz, test wielokrotnego wyboru, tekst z lukami, dokończenie zdań wyrażających związki przyczynowo-skutkowe lub czasowe, notatki do podanych punktów.

W obrębie zadań analizujących i interpretujących tekst można wymienić: zestawienie oczekiwań przed lekturą z wiedzą po lekturze, ustalenie punktu kulminacyjnego, kluczowych zdarzeń, rozmowę o przebiegu akcji (szybka, wolna, przewidywalna), analizę realiów miejsca akcji, kraju, porównanie z krajem ojczystym, interpretację i ocenę zachowań, postaci, porównanie z innymi tekstami (tego autora lub o podobnej tematyce) (Bajorek, Górbieł 2008:57).

Po lekturze tekstu E. von O'Sullivan i D. Rösler (2002:8) proponują następujące zadania: zmiana perspektywy opowiadającego, zmiana gatunku tekstu, stworzenie alternatywnego tekstu. Pisanie recenzji, scenariusza wybranej sceny, listu, pamiętnika, ogłoszenia, o których w tekście jest

tylko wzmianka, pisanie autobiografii wybranej postaci, opowiadanie zdarzeń z perspektywy innej postaci należą do zadań twórczych (Bajorek, Górbiel 2008:57).

Wielość i różnorodność propozycji zadań towarzyszących tekstom literackim świadczą niewątpliwie o ich wartości i tym samym przydatności na lekcji języka obcego.

■ Podsumowanie

Literatura dziecięca i młodzieżowa stanowi doskonały punkt wyjścia do eksperymentów językowych, podejmowania kreatywnych działań, odkrywania potencjału własnej wyobraźni, dlatego też jej wykorzystanie w procesie dydaktycznym musi być przemyślane i w żadnym wypadku nie może ograniczać się do analizy leksykalno-gramatycznej, gdyż to uniemożliwiłoby wyeksponowanie na lekcji jej kompleksowego charakteru. Uczeń–czytelnik straciłby tym samym sposobność do twórczych działań i poznania wielopłaszczyznowego znaczenia literatury.

Z literaturą jest więc tak samo jak ze wszystkim, co wprowadzamy do procesu nauczania/uczenia się. Musimy mieć jasno określony cel, poprawny metodycznie pomysł jego realizacji i niezwykle krytyczną ocenę jego przydatności – nie dla nas, nauczycieli, którym praca z tekstem literackim wydaje się wszechstronnie rozwijająca uczniów, ale dla uczniów, którzy rzeczywiście potwierdzą przydatność takiej formy pracy.

Bibliografia:

- Abraham K., Kepser M. (2005), *Literaturdidaktik Deutsch*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bajorek A., Górbiel E. (2008), *Praca z literaturą dziecięcą i młodzieżową na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 5, s. 55-58.
- Bischof M., Kessling V., Krechel R. (1999), *Landeskunde und Literaturdidaktik*. München: Goethe-Institut.
- Hernik-Młodzianowska M. (2007), *Der Einsatz von kinderliterarischen Texten im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht am Beispiel der Kinderromane von Peter Härtling*, w: E. Białek, Cz. Karolak (red.), „Schulnummer oder Leben! Beiträge zur Literaturdidaktik und zum Jugendliterarischen Schrifttum”, Dresden Wrocław: Neisse Verlag, s. 204-220.
- Krumm H.-J. (2000), *Hat Literatur einen Platz in der gegenwärtigen Diskussion über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen?*, „Ödaf-Mitteilungen” 2, s. 18-26.
- Langhoff D. (2007), *Użycie krótkiego opowiadania do rozwoju kompetencji literackiej ucznia*, „Języki Obce w Szkole” 5, s. 152-156.
- Löschmann M., Schröder G. (1984), *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*, Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Nosek-Owczarek M. (2007), *O literaturze dla młodzieży w nauczaniu języka niemieckiego*, „Języki Obce w Szkole” 2, s. 169-171.
- O’Sullivan von E. (2002), *Aktuelles Fachlexikon, „Fremdsprache Deutsch”* 27, s. 10-11.
- O’Sullivan von E., Rösler D. (2002), *Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht, „Fremdsprache Deutsch”* 27, s. 5-8.
- Paefgen E. (1999), *Einführung in die Literaturdidaktik*, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Riemer C. (2001), *Literarische Text*, w: G. Henrici, C. Riemer (red.), „Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen”, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, s. 282-299.
- Whiteman J. (2002), *Reim, Rhythmus und Reflexion. Kindergedichte im Anfängerunterricht, „Fremdsprache Deutsch”* 27, s. 18-23.

(maj 2009)

Wydawnictwa CODN polecają publikacje wydane w 2009 r.

Renata Gut (2009), *Cechy osobowe dyrektora szkoły a styl zarządzania*, Warszawa: CODN.

Jarosław Domalewski (2009), *Poradnik wizytatora z. 3 – Uwarunkowania efektów pracy szkoły*, Warszawa: CODN.

Cezary Trutkowski, Sławomir Mandel (2009), *Poradnik wizytatora z. 4 – Wybrane metody badań społecznych w ocenie pracy szkół*, Warszawa: CODN.

Między teorią a praktyką

Eliza Borczyk¹
Gliwice



Dydaktyka a psychologia: temperament na lekcji języka obcego

Zagłębiając się w historię dydaktyki języków obcych, można zauważyć, iż od wieków poszukiwano klucza do osiągnięcia sukcesu w procesie ich nauczania. Jednym z zadań, jakie wyznaczali sobie przedstawiciele tej dziedziny, było opracowanie uniwersalnej metody nauczania, która pozwoliłaby na osiągnięcie satysfakcjonującego poziomu kompetencji językowej uczących się. Z biegiem czasu wielu praktyków, jak i teoretyków doszło jednak do wniosku, że taka metoda nie istnieje, a dobrych efektów można się spodziewać, stosując metody eklektyczne.

W dobie dominacji metod gramatyczno-tłumaczeniowej i audiolingwalnej sądzono, że nauczyciel jest kluczowym ogniwem systemu kształcenia i od jego działania oraz postawy zależą rezultaty uczniów. Jednak dość szybko podważono ten pogląd, a uwaga badaczy skupiła się na osobie ucznia. W centrum zainteresowania metodyków znalazły się czynniki indywidualne, w szczególności psychologiczne, jako jedne z najsilniej warunkujących sukces w przyswajaniu języków obcych.

Psychologia to dyscyplina przyczyniająca się w dużym stopniu do rozwoju glottodydaktyki, która staje się dziedziną coraz bardziej szeroką i złożoną. Zgodnie ze współczesnymi tendencjami, proces nauczania języków obcych oraz jego efekty są silnie skorelowane z takimi konstrukcjami jak osobowość, samoocena oraz motywacja zarówno uczącego się, jak i nauczającego. Według znanego włoskiego dydaktyka M. Mezzadri (2003), cechy osobowościowe jednostki determinują sukces w procesie uczenia się, a zadaniem nauczyciela

jest umiejętne rozpoznanie oraz ocena możliwego efektu działania poszczególnych uczniów/studentów. Ponadto, dzięki systematycznej analizie roli osobowości w nauczaniu/uczeniu się języka obcego, proces ten może być lepiej zrozumiany, natomiast techniki nauczania udoskonalone. Między innymi J. Arabski (1997) oraz K. Karpińska-Szaj (1998) są przekonani o istotnym wpływie wyżej wymienionych czynników osobowościowych na kształcenie sprawności językowych oraz na poziom kompetencji komunikacyjnej.

Poświęćmy więc nieco uwagi na przyjrzenie się, jak jest definiowane pojęcie „osobowości”, a także jak silne korelacje występują między czynnikami osobowościowymi a rezultatami uczenia się.

Pojęcie „osobowości” zostało wprowadzone do nauki przez francuskich psychiatrów P. Janet i J. M. Charcot (Szewczuk 1998). Istnieje wiele teorii osobowości, jednak te z pierwszej połowy XX wieku mają charakter bardziej filozoficzny niż psychologiczny. W. Szewczuk (ibid.) i J. Strelau (Tomaszewski 1992) dzielą je na dwie kategorie:

- *teorie endogenne* (gr. *éndon* – wewnątrz) – które poszukują źródeł różnych typów osobowości w wewnętrznych strukturach jednostki,
- *teorie egzogenne* (gr. *égsōna* – zewnątrz) – które dopatrują się przyczyn różnic indywidualnych na zewnątrz organizmu, czyli w środowisku (w otaczającej rzeczywistości, warunkach życia).

Autorem jednej z najbardziej znanych i rozpowszechnionych teorii osobowości jest Z. Freud. Nawet jeśli jego poglądy nie zostały zweryfikowane empirycznie, pojęcia, które stosował, są

¹ Dr Eliza Borczyk jest nauczycielką języka włoskiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Gliwicach.

bardzo często używane w opracowaniach psychologicznych.

Osobowość jest sferą poznawczą niezwykle złożoną i trudną do zdefiniowania. W opracowaniach na jej temat spotyka się następujące określenia: konstrukt złożony z wartości, przekonań, emocji, często także z iluzji oraz zakazów (Dortu 1994), „*individualność psycho-fizyczno-społeczna, która odróżnia jednostkę od wszystkich innych komponentów populacji, do której należy*” (Cesa Bianchi, Bregani 1972:46, tł. własne) lub też „*system regulujący ludzkie działania*” (Reykowski w Tomaszewski 1979:163).

Osobowość kształtuje się w procesie rozwoju w kontekście społecznym i jest ściśle związana z działaniem jednostki. Ma strukturę warstwową, a jedną z nich jest tak zwany charakter (Szewczuk 1998), który może być postrzegany jako sposób reagowania i zachowywania się wobec innych i samych siebie, a także jako postawa w stosunku do różnych przedmiotów lub sytuacji, w tym do języka obcego.

Wielu badaczy zastanawia się, czy osobowość jest czynnikiem stałym czy zmiennym. Aby odpowiedzieć na to pytanie, należy rozważyć jej dwa aspekty:

- osobowość jako cecha ma charakter stały,
- osobowość jako stan ma charakter zmienny.

Cechy mogą być związane z temperamentem, stany są raczej uwarunkowane humorem albo kontekstem społecznym. Pojmując osobowość jako cechę, łatwo jest odnaleźć korelację sukcesu w nauce z ekstrawersją. Przyjrzyjmy się bliżej temu zagadnieniu.

Ekstrawersja i introwersja

Te dwa typy charakteru są bez wątpienia w centrum zainteresowania wielu psychologów, gdyż ich implikacje są bardzo wyraźne w procesie przyswajania języka obcego. Już starożytni Grecy wyróżnili te dwa podstawowe aspekty osobowości, jednak dopiero K. G. Jung je nazwał. Według jego koncepcji psychoanalitycznej, postawy ekstrawertyczne i introwertyczne mają podstawę biologiczną, innymi słowy – mają charakter wrodzony. Przejawiają się w myśleniu, w uczuciach i w intuicji.

Z badań K. G. Junga wynika, że introwertycy są bardziej powściągliwi, refleksyjni, nieśmiali i zamknięci w sobie. Preferują stabilizację i koncentrują się na własnym wewnętrznym świecie myśli i uczuć. Ekstrawertycy wydają się raczej impulsywni, otwarci, ekspansywni a nawet agresywni. Lubią zmiany, różnorodność i są raczej otwarci na otaczającą rzeczywistość.

Jedne z pierwszych badań, które ukazują relacje między ekstrawersją a efektami uczenia się zostały przeprowadzone przez H. J. Eysencka (Fontana 1998). Odkrył on, że jednostki introwertyczne osiągają lepsze efekty w każdym wieku. Można odnieść wrażenie, że ekstrawertycy są stworzeni do uczenia się języków obcych: są bardziej otwarci, gotowi do konwersacji, do komunikowania się oraz do formułowania hipotez interlingwistycznych. Jednak to introwertycy odnoszą lepsze rezultaty, gdyż są bardziej zaangażowani w proces uczenia się. Ponieważ wykazują wysoki stopień inhibicji, który znacznie utrudnia im rozwój sprawności mówienia, preferują spokojne i zorganizowane działanie; lepiej reagują i są bardziej skuteczni w sytuacjach słabej stymulacji i, w konsekwencji, dobrze sobie radzą w ćwiczeniach pisemnych, które wymagają analitycznego myślenia oraz koncentracji.

W przypadku ekstrawertyków wielu badaczy zaobserwowało, że wykazują dobrze rozwiniętą sprawność mówienia. Nie obawiają się popełniania błędów i wypowiadają się bardziej spontanicznie, nawet jeśli mają wątpliwości co do poprawności gramatycznej.

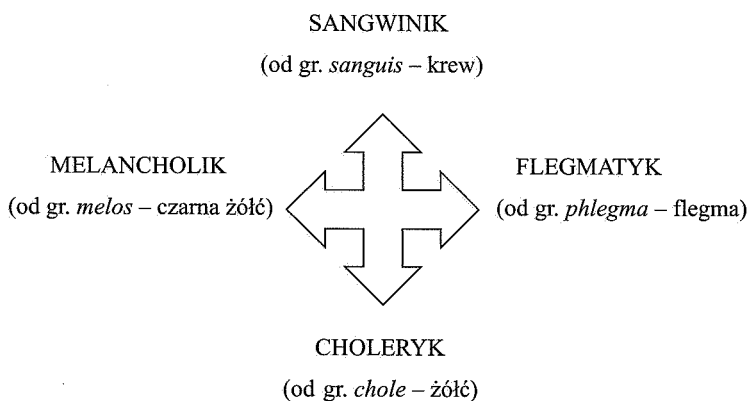
Z powyższych rozważań można wysnuć wniosek, że odkrywając stopień ekstrawersji własnych uczniów/studentów, każdy nauczyciel jest w stanie przewidzieć ich sukcesy w określonych dziedzinach i stymulować rozwój tych sprawności językowych, które nie są ich najmocniejszą stroną.

Temperament

Omawiając osobowość, nie sposób pominąć temperamentu. Analizując naukowe publikacje i opracowania na ten temat, można dojść do wniosku, że istnieje niezgodność opinii co do re-

lacji między temperamentem a osobowością, spowodowana brakiem jasności i jednomyślności w ich definiowaniu. Uogólniając, temperament powinien być postrzegany jako komponent osobowości. Często jest rozumiany jako „różnice indywidualne w odczuwaniu i wyrażaniu emocji” (Goldsmith, Campos w Ekman 1999:64). Temperament to te aspekty zachowania, które są stałe, niezależne od sytuacji i obserwowalne już w pierwszych tygodniach życia.

Rozważania nad temperamentem rozpoczęły się w V wieku p.n.e. Hipokrates stworzył ten koncept i ograniczył ludzką naturę do czterech soków/humorów organizmu: krwi, flegmy, żółci i czarnej żółci. Właściwe proporcje tych soków w organizmie gwarantowały zdrowie. Na podstawie koncepcji Hipokratesa, Galen (ibid.), grecki medyk z II wieku n.e., stworzył pierwszą typologię temperamentu i użył po raz pierwszy tego pojęcia w znaczeniu psychologicznym, nazywając jego dziewięć typów, w tym cztery prymitywne, a następnie opisał je w swej monografii *De temperamentis* (Rys. 1).



Rys. 1. Cztery prymitywne typy temperamentu według Galena (Strelau 2002:17).

Według tej teorii różnice indywidualne są uwarunkowane poziomem soków/humorów w organizmie: w zależności od przewagi jednego z nich, jednostka wykazuje określony typ „charakteru”, rozumiany jako sposób podejmowania działań, reagowania w sytuacjach stresowych albo wyrażania emocji.

Warto wspomnieć, że koncepcja Hipokratesa-Galena stała się podstawą typologii temperamen-

tów I. P. Pawłowa. Utożsamiał on temperament z różnymi typami układu nerwowego (Rys. 2).

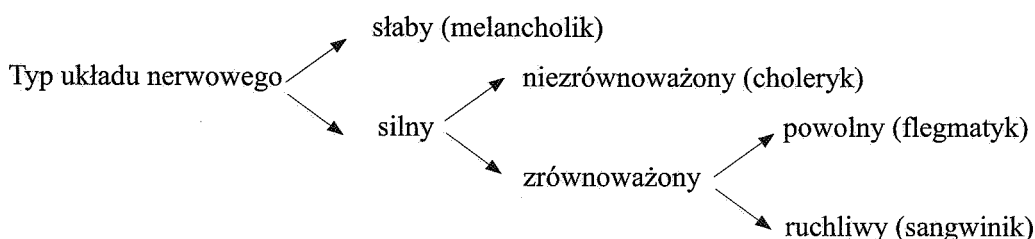
Według I. P. Pawłowa, typy silniejsze wydają się bardziej pobudzone, lepiej skoncentrowane; wśród typów słabych natomiast obserwuje się tendencję do wycofywania, w szczególności, gdy otrzymują ocenę negatywną.

W sytuacjach wolnych od stresu cechy temperamentu determinują jedynie styl działania, np. typy słabe działają wolniej, w sposób przemyślany, są bardziej drobiazgowi, zwracają uwagę na detale i wykonują wiele czynności przygotowawczych. Nie czują się zbyt dobrze w sytuacjach, w których muszą szybko reagować. W przypadku typów silnych można zaobserwować tendencje przeciwne.

Choleryków i sangwiników można zaliczyć do typów ekstrawertycznych: są pełni energii, działają szybko i spontanicznie, nie zwracając zbyt dużej uwagi na szczegóły. Natomiast pozostałe to typy introwertyczne: flegmatycy są bardziej spokojni, wyciszeni, a melancholicy wydają się roztargnieni, przejawiają zmiany nastroju, są bardzo refleksyjni (dla porównania można przeczytać szerszą charakterystykę H. J. Eysencka u Fontany 1998).

Według J. R. Barclaya (Strelau 2002:391), temperament jest jednym z najważniejszych wskaźników przystosowania szkolnego, zarówno społecznego, jak i intelektualnego, które w znacznym stopniu determinuje efek-

ty uczenia się. Może warto więc poznać lepiej to zagadnienie? Nie oznacza to jednak, że każdy nauczyciel powinien dokładnie zgłębić wiedzę psychologiczną. Temat ten można potraktować pół żartem pół serio w formie gier i zabaw językowych, jak również w formie ćwiczeń interpersonalnych poprawiających relacje w grupie, między uczniami a nauczycielem oraz umożliwiających samopoznanie uczniów.



Rys. 2. Typologia systemu nerwowego według Pawłowa w odniesieniu do typologii Hipokratesa-Galena (Strelau 2002:29).

Polecam książkę Florence Littauer *Osobowość plus²* (wersja włoska *Sviluppa la tua personalità*), światowy bestseller, w którym odnajdziemy bardzo szczegółowy, ale nienaukowy, opis poszczególnych typów temperamentu. Autorka prezentuje zabawny test określający profil osobowości, który można zaproponować uczniom jako psychozabawę, jeśli będzie on w języku polskim³, bądź jako ćwiczenie językowe, jeśli będzie w języku obcym. Poniżej przedstawiam jego nieco uproszczoną wersję w języku włoskim (oryginal-

ne tłumaczenie zawiera, moim zdaniem, zbyt wiele trudnych i rzadko używanych określeń). W każdej poziomej linii uczniowie powinni zaznaczyć jedną cechę, która najbardziej ich charakteryzuje. Następnie po podliczeniu zaznaczonych odpowiedzi w kolumnach pionowych informujemy uczniów, że pierwsza kolumna to cechy sangwinika, druga – choleryka, trzecia – melancholika, a czwarta – flegmatyka i prosimy ich o wpisanie przeważającego typu osobowości (typy 100 proc. są raczej niespotykane).

Il profilo di personalità

Tratti positivi

1 vivo	pieno d'iniziativa	analitico	adattabile
2 scherzoso	convincente	perseverante	tranquillo
3 socievole	di forte volontà	altruista	remissivo
4 convincente	che rivaleggia	delicato	padrone di se
5 gradevole	che sa cavarsela	pieno di rispetto	riservato
6 pieno di vita	sicuro di se'	sensibile	soddisfatto
7 stimolante	positivo	pianificatore	paziente
8 spontaneo	sicuro	organizzato	timido
9 ottimista	sincero	ordinato	accettante
10 divertente	energico	fedele	amichevole
11 piacevole	coraggioso	preciso	diplomatico
12 allegro	sicuro di se	colto	equilibrato
13 ispiratore	indipendente	idealista	inoffensivo
14 espansivo	deciso	profondo	ironico
15 cordiale	attivista	ama la musica	mediatore
16 conversatore	tenace	riflessivo	tollerante
17 attivo	leader	leale	ascoltatore
18 al centro	capo	ama le tabelle	contento
19 popolare	laborioso	perfezionista	simpatico
20 vivace	audace	beneducato	equilibrato

² F. Littauer (2000), *Osobowość plus. Jak zrozumieć innych przez zrozumienie siebie?*, Warszawa: Logos.

³ Test z kluczem jest podany w polskiej wersji książki, bądź na stronie: <http://www.logos.warszawa.pl/test/>.

Debolezze

21 sfacciato	dispoticco	vergognoso	senza emozioni sulla faccia
22 indisciplinato	freddo	non sa perdonare	apatico
23 che si ripete	chi lotta	permaloso	riluttante
24 dimenticone	franco, diretto	pignolo	ansioso
25 interrompe	impaziente	insicuro	indeciso
26 imprevedibile	non affettuoso	impopolare	insocievole
27 caotico	testardo	esigente	lento
28 che permette tutto	orgoglioso	pessimista	non mostra emozioni
29 collerico	polemico	alienato	senza scopo
30 ingenuo	coraggioso	negativo	noncurante
31 bisognoso di stima	sottomesso al lavoro	che si isola	preoccupato
32 chiaccherone	privo di tatto	ipersensibile	pauroso
33 disorganizzato	dominante	depresso	scettico
34 instabile	intollerante	introverso	indifferente
35 disordinato	manipolatore	sentimentale	brontolone
36 al centro	testardo	scettico	lento
37 chiassoso	tirannico	solitario	pigro
38 spensierato	violento	sospettoso	svogliato
39 inquieto	agisce in fretta	vendicativo	riluttante
40 mutevole	astuto	critico	accomodante

SONO

Jeśli uczniowie wykonali ten test w języku obcym, warto zaproponować im kilka ćwiczeń, które pomogą im przyswoić zawarte w nim słownictwo. Na przykład:

- Odnalezienie w teście maksymalnej liczby synonimów i antonimów do wybranych cech.
- Utworzenie rzeczowników od wybranych z testu przymiotników.
- Utworzenie zabawnych porównań do wybranych przymiotników (np. *lento come la tartaruga*).
- Opisywanie zaobserwowanych cech u osób na przyniesionych obrazkach lub zdjęciach.
- Losowanie cech wypisanych na karteczkach, a następnie pokazywanie ich w formie pantomimy; grupa stara się głośno odgadnąć.

Opracowałam dla moich uczniów/studentów kilka takich ćwiczeń i wielokrotnie je wykonywa-

liśmy na zajęciach. Ich celem jest poznanie różnych typów temperamentu, które następnie ułatwiają samopoznanie⁴.

► **Jaki jestem**

Czas wykonania: ok. 5-10 minut.

Materiały: kartka papieru, przybory do pisania, *Przebieg ćwiczenia:* po wykonaniu testu nt profilu osobowości uczniowie, na osobnej kartce, szkicują kontur ciała człowieka, a następnie składają kartkę w pół (wzdłuż „ciała”). W jednej połowie uczniowie wpisują 8-10 cech pozytywnych, a w drugiej – negatywnych, które zaznaczyli w teście. Wybierają te cechy, które ich zdaniem, są dla nich najbardziej charakterystyczne, a następnie wychodzą z ławek i rozmawiają w parach o swoich wynikach testu (w języku obcym) – wymieniają cechy, które wypisali na kartce.

⁴ Wiele informacji pochodzi z książki F. Littauer (2000), *Osobowość plus*.

Cel ćwiczenia: utrwalenie słownictwa, jak i wiedzy o sobie i innych osobach.

► Mój typ temperamentu

Czas wykonania: ok. 5-10 minut.

Materiały: wyniki testu.

Przebieg ćwiczenia: uczniowie kolejno informują się o wynikach testu, kończąc następujące zdanie „Sono sanguigno/colliderico/malinconico/flemmatico perché sono... (Jestem sangwinikiem/cholerykiem/melancholikiem/flegmatykiem, ponieważ jestem...)” i wymieniają kilka cech danego typu/typów temperamentu, które zaznaczyli.

Cel ćwiczenia: utrwalenie słownictwa, wiedzy na temat cech charakterystycznych różnych typów temperamentu, wiedzy o sobie i innych.

► Prezentacja typów temperamentu

Czas wykonania: ok. 20-30 minut.

Materiały: pisemna charakterystyka temperamentów, przyniesione przez uczniów plakaty, zdjęcia, ilustracje, fragmenty filmów itp.

Przebieg ćwiczenia: podzieleni na cztery grupy uczniowie, korzystając z charakterystyki temperamentów przygotowanej przez nauczyciela, przygotowują w domu krótką prezentację na temat danego typu temperamentu⁵. Przygotowują plakaty, słowa kluczowe, krótkie scenki, zabawy językowe utrwalające materiał, zdjęcia znanych osób prezentujących dany typ temperamentu itp.

Cel ćwiczenia: utrwalenie wiedzy na temat temperamentów, integracja grupy.

► Kwiz podsumowujący

Czas wykonania: ok. 5 minut.

Materiały: pytania zapisane przez nauczyciela.

Przebieg ćwiczenia: po prezentacji nauczyciel czyta z kartki różne cechy, a uczniowie na głos odgadują charakterystyczny dla nich typ temperamentu.

Cel ćwiczenia: utrwalenie słownictwa, jak i wiedzy na temat temperamentów.

► Mój nowy przyjaciel

Czas wykonania: ok. 10 minut (kilka dni obserwacji).

Materiały: karteczki z imionami i nazwiskami uczniów.

Przebieg ćwiczenia: uczniowie tak losują nazwiska kolegów z klasy, aby każdy miał swoją parę. Przez kilka dni obserwują sposób zachowywania się osoby z pary, wykonywania różnych czynności, reagowania, wyrażania emocji. Spędzają ze sobą jak najwięcej czasu i starają się lepiej poznać. Na lekcji chętne osoby opowiadają swoje wrażenia i zaobserwowane cechy temperamentów.

Cel ćwiczenia: integracja grupy, obserwacja typów temperamentu w praktyce; ćwiczenie jest możliwe do wykonania, gdy w grupie panuje dobra atmosfera i nauczyciel ma dobry kontakt z grupą.

► Odgadujemy temperament

Czas wykonania: ok. 10 minut.

Materiały: zdjęcia/ilustracje z gazet różnych postaci.

Przebieg ćwiczenia: uczniowie w małych grupkach lub indywidualnie losują zdjęcia, a następnie odgadują ich temperament na podstawie emocji, wyrazu twarzy, otoczenia. Wymyślają styl życia i charakterystyczne zachowania. Następnie dokonują ustnej prezentacji na forum klasy lub grupy.

Cel ćwiczenia: utrwalenie materiału.

Wykonując te ćwiczenia ze studentami specjalności włoskiej w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Gliwicach, niejednokrotnie mogłam się przekonać, jak są one przydatne. Studenci bawili się z nieukrywanym entuzjazmem oraz okazywali zainteresowanie tematyką ćwiczeń. Jako przyszli nauczyciele wiedzieli, że poznając lepiej samego siebie, jesteśmy w stanie znacznie lepiej rozumieć innych, i co się z tym łączy, być bardziej tolerancyjni i otwarci.

Bibliografia:

- Cesa-Bianchi M, Bregani P. (1972), *Psicologia. Corso per educatori. I fondamenti di psicologia generale*, Brescia: La Scuola.
- Cesa-Bianchi M, Bregani P. (1980), *Problemi di psicologia scolastica*, Brescia: La Scuola.
- De Landsheere G. (1985), *La ricerca sperimentale nell'educazione*, Firenze: Giunti Editore.
- Dortu J.-C. (1994), *L'anti-stress dello studente. Come arrivare alla laurea senza perdere cuore e testa*, Milano: Franco Angeli s. r. l.

⁵ Prezentacje można również przygotować w klasie, np. w formie samych scenek – wtedy pozostali uczniowie odgadują przedstawiane cechy.

- Fontana D. (1998), *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań: Zys i S-ka Wydawnictwo s.c.
- Gerstmann S. (1970), *Osobowość. Wybrane zagadnienia psychologiczne*, Warszawa, PZWS.
- Littauer F. (2000), *Osobowość plus. Jak zrozumieć innych przez zrozumienie siebie?*, Warszawa: Logos.
- Littauer F. (2005), *Sviluppa la tua personalità. Come capire gli altri conoscendo se stessi*, Milano: Piero Gribaudo Editore srl.
- Reykowski J. (1992), *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość*, w: T. Tomaszewski (red.), „Psychologia ogólna”, Warszawa: PWN.
- Strelau J. (1992), *Emocje. Temperament*, w: T. Tomaszewski (red.), „Psychologia ogólna”, Warszawa: PWN.
- Strelau J., Tomaszewski T. (1992), *Psychologia ogólna. 4. Temperament inteligencja*, Warszawa: PWN.
- Strelau J. (red.) (2000a), *Psychologia. Podręcznik akademicki 1. Postawy psychologii*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Strelau J. (2000b), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna 2.*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Strelau J. (2002), *Psychologia temperamentu*, Warszawa: PWN.
- Szewczuk W. (1998), *Encyklopedia psychologii*, Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Szulc A. (1984), *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, Warszawa: PWN.
- Tomaszewski T., Strelau J. (1992), *Inteligencja. Temperament*, w: T. Tomaszewski (red.), „Psychologia ogólna”, Warszawa: PWN.
- Włodarski Z. (1996), *Psychologia uczenia się*, Warszawa: PWN.
- Wojtynek-Musik K. (2001), *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycje ćwiczeń obcojęzycznych*, Katowice: Wydawnictwo UŚ.

(sierpień 2009)

Sylwia Kalińska¹
Szczecin



Rola czynników psychologicznych w podejmowaniu interakcji w języku obcym w ocenie studentów

Interakcja w klasie języka obcego a czynniki afektywne

Istnieje wiele czynników psychologicznych, które mogą stanowić bariery utrudniające lub wręcz blokujące podejmowanie interakcji w grupie. Tymi barierami są „czynniki psychiczne, które powodują, że mimo obiektywnych potencjalnych możliwości (...) dany człowiek przejawia pewne ‘defekty’ w swym działaniu (...) i nie osiąga adekwatnych do swych możliwości i potrzeb wyników” (Dobrowolowicz 1993:14). Z moich obserwacji studentów² wynika, że głównym problemem okazuje się pasywność mowna, a ogólniej, postawa bierności. Zaobserwowałam bardzo wysoką asymetrię komunikacyjną, niską spontaniczność oraz autentyczność wypowiedzi ustnych. Ponadto zacho-

wania niewerbalne studentów wskazywały na przeżywaną treść. Utwierdziło mnie to w przekonaniu, że warto rozpatrzyć problem wpływu barier psychicznych na podejmowanie interakcji w procesie komunikowania się w języku obcym. Spośród wielu pytań, które nasuwały się w trakcie obserwacji, chciałabym się skoncentrować na dwóch:

- Jaka jest natura trudności w podejmowaniu interakcji przez studentów?
- Jakie czynniki i warunki są niezbędne do ukształtowania u nich aktywnej postawy w komunikacji?

Ta druga kwestia dotyczy możliwości dydaktycznego oddziaływania nauczyciela języka obcego, zmierzających do ograniczenia negatywnego wpływu czynników psychologicznych na

¹ Dr Sylwia Kalińska jest adiunktem w Katedrze Filologii Romańskiej Uniwersytetu Szczecińskiego.

² Studenci I, II i III roku Katedry Filologii Romańskiej na Uniwersytecie w Szczecinie, jeden semestr zajęć z konwersacji, poziom średnio zaawansowany.

podejmowanie interakcji w grupie oraz na rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej.

Przeprowadziłam dwuetapowe badanie. Pierwszym etapem badań było zdiagnozowanie, które czynniki psychologiczne są odczuwalne przez studentów i jak silnie oddziałują one na ich zachowanie. Drugi etap badań dotyczył przygotowania zestawu ćwiczeń i zadań aktywizujących, mających na celu ograniczenie negatywnego wpływu tych czynników na podejmowanie interakcji w języku obcym. Ćwiczenia i zadania zostały opracowane na podstawie założeń dydaktyki interakcyjnej oraz dydaktyki autonomizującej i wprowadzone do zajęć z konwersacji z języka francuskiego. Etapem końcowym badań było ponowne badanie kwestionariuszowe i analiza porównawcza wyników.

Przedstawię te fragmenty badań i wniosków, które mogą wspomóc nauczycieli w pokonywaniu barier utrudniających naukę ich uczniom/studentom.

Typologia czynników afektywnych utrudniających podejmowanie interakcji w grupie

Termin „afektywny” odnosi się do czynników emocjonalnych, związanych z ludzkim zachowaniem, choć powszechnie jest wykorzystywany w szerszym znaczeniu, odnoszącym się do wszystkich tych elementów, z których składa się osobowość. Osobowość może być zdefiniowana jako względnie stabilne i trwałe cechy niepoznawczego psychicznego życia danej osoby. Obejmuje postawy i systemy wartości, uczucia i emocje, ambicje i aspiracje, kompleksy i stosunek do samego siebie.

W dydaktyce szkolnej kładzie się głównie nacisk na czynniki poznawcze, mimo że stany emocjonalne osób uczących się (wraz z innymi zmiennymi osobowości) mogą bardzo silnie oddziaływać na ich wyniki w szkole. Dopiero w ciągu ostatnich dwudziestu lat psychologowie zaczęli podkreślać, że należy brać pod uwagę tę zależność i że strategie nauczania powinny być przystosowane zarówno do zdolności poznawczych uczniów, jak i do ich osobowości.

Przeprowadzono wiele badań – również w Polsce – podejmowanych z różnych pozycji teoretycznych i metodologicznych, mających na celu wyłonienie czynników psychologicznych utrudniających podejmowanie interakcji w języku obcym. Obecność wielu objawów psychologicznych o różnym nasileniu u uczniów zdolnych, funkcjonujących poniżej swych możliwości, potwierdzają na przykład wyniki badań przeprowadzanych w różnych warunkach społeczno-kulturowych (Witruk 1990, Gefferth, Herskovits 1990)³. Najczęściej te zaburzenia odnoszą się do procesów motywacyjnych i emocjonalnych, obrazu samego siebie oraz mechanizmów kontroli zachowania. Z kolei dane z innych badań (Rotter 1966, Mądrycki 1979, Paszkiewicz 1974)⁴ wskazują, że na przykład poczucie kontroli odgrywa rolę w regulacji zachowania człowieka⁵.

Innym popularnym obiektem badań jest zależność między lękiem a efektywnością procesu nauczania młodzieży. Wskazano na szereg istotnych, zarówno dla teorii, jak i praktyki, wniosków oraz prawidłowości tej zależności. Potwierdziły to stosunkowo obszerne badania nad lękliwością uczniów oraz wpływem postaw lękowych na ich zachowanie wobec różnego typu sytuacji szkolnych, przeprowadzone przez S. B. Sarasona, badania przeprowadzone przez B. Harwas-Napieratę (1987) oraz przez grupę psychologów pod

³ M. Radochoński (red.) (1993), *Osobowość a wyniki w nauce*, Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, s. 8.

⁴ Ibid., s. 42.

⁵ Warto wspomnieć, że konstrukt poczucia kontroli wyrósł na gruncie teorii społecznego uczenia się J. Rottera (1954). Zgodnie z tą teorią człowiek zaspokaja swoje potrzeby dzięki różnym zachowaniom, które są bądź karane przez otoczenie, bądź nagradzane. Badanie poczucia kontroli w relacji z innymi zmiennymi jest przedmiotem wielu publikacji. Powstało szereg metod mierzących LOC, m.in. Skala I-E J. Rottera (1973), Kwestionariusz „Delta” R. Ł. Drwala (1981). Zob. S. Cz. Nosal (1990), *Psychologiczne modele umysłu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 191.

kierunkiem I. Obuchowskiej (1981)⁶. Również M. Susułowśka i Z. Nęcki (1977) zwracają uwagę na krzywolinią zależność między poziomem lęku a powodzeniem w studiach wyższych. Do podobnych wniosków doszła I. Borzym (1979), badając uczniów szkół podstawowych i średnich⁷. Natomiast zdaniem A. Bandury (1979), mechanizm modelowania powoduje, że część ludzi przeżywa niepowodzenia, zanim jeszcze podejmie działanie, ponieważ nie oczekują, by ich wysiłki przyniosły pozytywne rezultaty⁸.

Przedstawiona poniżej typologia czynników afektywnych i poznawczych (uwzględniająca m.in. czynniki osobowościowe), wpływających na podejmowanie interakcji w języku obcym, jest zainspirowana m.in. pracami H.J. Eysencka, R.B. Catella, A.J. Elliota, J.S. Brunera, H.A. Witkina, J. Kagana, S. Freuda, A.H. Masłowa, A.M. Isena, C.R. Rogera, S.E. Ascha, R.S. Crutchfielda, C.G. Junga i wielu innych badaczy⁹. Obejmuje te czynniki, które choć w niewielkim stopniu, ale mogą być modyfikowane.

1. Cechy osobowości:

- introwersja/ekstrawersja (Elliot 1972, Brown 1981, Gardner 1985, Ellis 1986, Cattell 1986, Eysenck 1990),
- neurotyzm/stabilność (Eysenck 1990),
- temperament (Jankowski 1973, Stawowska 1983, Ellis 1986, Strelau 2000),
- nieśmiałość (Tyszkowa 1978, Zalewska 1983, Zimbardo 1994),
- perfekcjonizm (Zimbardo 1994).

2. Styl poznawczy:

- ogniskowanie/skanowanie (Bruner i in., 1956),
- refleksyjność/impulsywność (Kagan 1965, Bielajew 1969 w: Arabski 1985, Arabski 1985:88, Strelau 2006)¹⁰,

- tolerancyjność dla dwuznaczności/nietolerancyjność dla dwuznaczności (Naiman i in. 1978, Reiss 1981, 1985, Rubin, Thompson 1982, 1994, Ehrman, Oxford 1989, Ely 1989 w: Cyr 1996:85)¹¹,
- brak intuicji językowej lub obawa przed jej wykorzystaniem (Chybicka 2006),
- brak ciekawości poznawczej i umiejętności interpersonalnych (Hamer 1994)¹²,
- schematyzm postrzegania i sztywność myślenia (Nęcka 1992, Chybicka 2006)¹³,
- wąski lub szeroki styl generalizowania (Witkin 1978 w: Fontana 1998),
- zależność od pola/niezależność od pola (różnicowanie poznawcze: Witkin 1981).

3. Stany osobowości:

- negatywizm/konformizm (Apter 1989),
- władczość/zrozumienie (Apter 1989),
- fobia społeczna (Freud 1956-1939, Brown 1987, Tyszkowa 1972, Niebrzydowski 1972, Reykowski 1975),
- fobia komunikacyjna (Spielberger 1966, Obuchowska 1981, Harwas-Napierała 1987, Susułowśka, Nęcki 1977),
- niepokój językowy (McIntyre, Gardner 1981, Horwitz, Cope 1986¹⁴, Williams 1991, Piechurska-Kuciel 2008)¹⁵,
- napięcie emocjonalne związane z negatywnym doświadczeniem lub porażką (Ohme 1993),
- wstyd przeżywany w związku z byciem obserwowanym i ocenianym przez innych (Harwas-Napierała 1991),
- strach przed byciem obserwowanym i ocenianym przez innych (Harwas-Napierała 1991),
- strach przed podejmowaniem działania, tzw. *fear for performance* (Warchoń-Schlotmann 1994),
- inhibicja („filtr afektywny”, Krashen 1982).

⁶ J. Strelau. (red.) (2006), *Psychologia ogólna*, t. 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 455.

⁷ M. Radochoński (red.) (1993), *Osobowość a wyniki w nauce*, Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, s. 69.

⁸ J. Strelau (red.) (2006), s. 597

⁹ C.S. Hall, G. Lindzey (2004), *Teorie osobowości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

¹⁰ J. Arabski (1985), *O przyswajaniu języka drugiego*, Warszawa, WSiP.

¹¹ P. Cyr (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paryż, CLE International.

¹² H. Hamer (1994), *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa: Veda.

¹³ A. Chybicka (2006), *Psychologia twórczości grupowej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

¹⁴ A. Szplit (2001), *Bariery psychiczne uczniów*, „Języki Obce w Szkole” 1, s. 22-25.

¹⁵ E. Piechurska-Kuciel (2008), *Language anxiety in secondary grammar school students*, Opole: Uniwersytet Opolski.

4. Motywacja/postawa (nastawienie):

- subiektywny obraz procesu uczenia się języka (Komorowska 1978, Brown 1981, Ellis 1986, Oxford 1989),
- styl atrybucyjny (Drwal 1955, Heider 1958, Weiner 1979, Findley, Cooper 1983, Koziellecki 1986, Scarr 1988, Convington 1992, Williams, Burden 1997)¹⁶,
- egotyzm atrybucyjny (Lewicka, Wojciszke 2000)¹⁷,
- zjawisko etykietowania i Pigmaliona (Myers 1990)¹⁸,
- gotowość mowna (Coste i in. 2003),
- wyuczona bezradność (Weiner 1986, Craske 1988),
- bezradność intelektualna (Bandura 1979, Sędek 2000),
- samoocena, subiektywny obraz samego siebie (Coopersmith 1967, Rogers 1977, Brown 1981),
- duch rywalizacji (Jankowski 1973, Kudaszoła 1975, Lee 1975, Ellis 1986, Brown 1987),
- motywacja negatywna (Bronzo 1982, Gadusova 1982, Andriejewskaja-Lewenstern 1983, Titon 1983, Griogorian 1984, Brzeziński 1987, Woźniewicz 1987, Włodarski 1989),
- konformizm/nonkonformizm (Asch 1955),
- stałe ocenianie się i samokontrola (Dobrowicz 1993),
- rozdźwięk między intelektualną dojrzałością uczących się a skromnym zasobem posiadanych przez nich środków językowych (Starkow 1978, Amonaszwilli 1986, Hlavsova 1988),
- poczucie śmieszności i daremnego wysiłku (Freddi 1973, Podlesnaja 1982).

Ze względu na znaczącą rolę, jaką odgrywają czynniki psychologiczne w podejmowaniu interakcji, zasadne wydało się prowadzenie badań, które pozwoliły określić, w jaki sposób i w jakim stopniu nauczyciele mogą oddziaływać dydaktycznie na negatywny wpływ wymienionych czynników. Celem następnego etapu moich do-

ciekań był zbadanie, czy wiedza o sobie i o przyczynach osobistych trudności w podejmowaniu interakcji, wpłynęły na modyfikację zachowania, i co się z tym łączy, na rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej (Wilczyńska 2002)¹⁹. Oprócz technik umożliwiających samopoznanie, przydatne okazały się również techniki autonomizujące (z naciskiem na samoocenę i autokontrolę) oraz techniki aktywizujące (interakcyjne). Zatem podczas zajęć z konwersacji stosowałam następujące techniki:

- pracę w parach, przygotowywanie scenek (w zakresie kreatywnego korzystania z języka),
- strategie komunikacyjne: różne ćwiczenia komunikacyjne,
- pracę samodzielną studentów: przygotowywanie się leksykalnie i merytorycznie do dyskusji, samoocena według ustalonych kryteriów,
- strategie uczeniowe: rozwijanie strategii uczenia się sprawności mówienia w warunkach szkolnych,
- tworzenie osobistych sytuacji uczeniowych, np. samodzielne wyszukiwanie materiałów językowych oraz przekazywanie osobistych treści.

Przewycięzaniu trudności w komunikowaniu się w języku obcym służyło również wspólne omawianie pojawiających się problemów, podejmowanie rozmów ze studentami na temat sytuacji trudnych (m.in. w trakcie konsultacji indywidualnych) oraz ponawianie prób zadań, które wcześniej nie powiodły się. Autonomizacji studentów pomogła przede wszystkim bezstresowa atmosfera, a także partnerskie relacje między osobą nauczającą a uczącymi się.

Analiza danych uzyskanych w pierwszym etapie badania

Jako przedmiot badań wybrałam uświadamiane i odczuwalne przez studentów w procesie komunikowania się w języku obcym czynniki

¹⁶ J. Koziellecki (1986), *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa, PWN.

¹⁷ D. Fontana (1995), *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.

¹⁸ G.E. Myers (1990), *Les bases de la communication humaine*, Montréal: McGraw-Hill.

¹⁹ W. Wilczyńska (red) (2002), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

psychologiczne, których obecność mogłam zdiagnozować²⁰. Najczęściej wymieniane przez studentów okazały się:

- obawa przed byciem ocenianym i krytyką/ wstyd przeżywany w związku z byciem ocenianym i obserwowanym przez innych,
- brak pewności siebie,
- stałe ocenianie się i samokontrola,
- brak odwagi podejmowania ryzyka,
- brak ciekawości poznawczej,
- myślenie schematyczne,
- brak umiejętności interpersonalnych,
- wysoki poziom lęku,
- wyuczona bezradność,
- bezradność intelektualna,
- zewnętrzne umiejscowienie kontroli,
- niepokój językowy,
- brak intuicji lub obawa przed jej wykorzystaniem,
- napięcie emocjonalne wywołane porażką.

Przyjrzyjmy się, w jaki sposób niektóre z nich wpływają na podejmowanie interakcji w języku obcym.

Obawa przed byciem ocenianym i krytyką

– Zgodnie z wypowiedziami respondentów, swobodniej i płynniej wypowiadaliby się oni w małej grupie w trakcie ćwiczeń niż na forum przed całą grupą (liczyła ona 9 osób). Uważają też, że wypowiadają się bardziej swobodnie, kiedy ich wypowiedź nie jest oceniana. Studenci są świadomi siły oddziaływania tej bariery na poziom własnej aktywności. Wydaje się, że chodzi tu również o pewną odmianę wstydu, który może wywierać negatywny wpływ na płynność wymowy i twórcze podejście do tematu rozmowy lub też zaburzać sposób myślenia, stać się przyczyną lapsusów językowych, a także motywować do szybkiego zakończenia wypowiedzi lub nawet niepodjęcia tematu (Harwas-Napierała 1991)²¹.

„Boję się tego, że ktoś może mnie wyśmiać i dlatego wolę się jak najmniej odzywać, żeby nie zwracać na siebie uwagi innych”.

„Wstydzę się, kiedy czegoś nie rozumiem”.

„Wolałabym, aby prowadzący przywiązywał większą wagę do umiejętności radzenia sobie w języku obcym, a nie do znajomości czasów gramatycznych”.

Brak pewności siebie – Osoby pozbawione pewności siebie przeważnie zachowują milczenie i nie uczestniczą w dyskusji. Uważają, że ich opinie nie są ciekawe i nikogo nimi nie zainteresują. Być może ważną rolę odgrywają u nich negatywne doświadczenia wyniesione z wcześniejszych lat szkolnych, gdzie ciekawe i oryginalne pomysły nie były nagradzane, a wręcz przeciwnie, sankcjonowane. *„Boję się, że się ośmieszę”.*

Stale ocenianie się i samokontrola – Z literatury fachowej wynika, że ta cecha dotyczy przeważnie osób nieśmiałych, o mocno zaniżonej samoocenie, do której dochodzi jeszcze syndrom bycia „hiperpoprawnym”. Stąd też taki student, nie będąc pewnym co do stuprocentowej poprawności swojej wypowiedzi, będzie raczej stosował strategie unikowe w dyskusji, co prowadzi z kolei do jeszcze bardziej zaniżonej samooceny. Student nadmiernie kontroluje wówczas swoje słowa, analizuje własne wypowiedzi, sprawdza, czy mówi tak jak inni, bezustannie porównuje się z innymi, zanim coś powie, dobrze to przemyśli i oceni, czy ma rację.

„Czynnikiem, który najsilniej zniechęca mnie do zabierania głosu na zajęciach, jest świadomość niedostatków własnej kompetencji komunikacyjnej”.

Brak odwagi podejmowania ryzyka, brak intuicji lub obawa przed jej wykorzystaniem

– Większość badanych studentów stara się nie zgadywać lub eksperymentować, lecz polega na posiadanej wiedzy i gotowych, dobrze sobie znanych rozwiązaniach. Studenci stwierdzili, że zwykle omijają te ćwiczenia, które są inne od już im znanych, z obawy przed porażką lub trudnościami.

Brak ciekawości poznawczej – Według stwierdzeń studentów nie zadają oni zbyt wielu pytań, nawet gdy interesuje ich dana dziedzina lub omawiane zjawisko.

²⁰ W badaniu wykorzystano dwa kwestionariusze, składające się odpowiednio z 15 pytań i 24 stwierdzeń odnoszących się do poszczególnych czynników psychologicznych. Osoby badane wartościowały wszystkie stwierdzenia w skali od 0 do 5, gdzie 0 oznaczało, że nie odczuwają owej bariery, a 5 – że stale stwierdzają jej wpływ. Badanie objęło 42 studentów I i II roku Katedry Filologii Romańskiej w Szczecinie.

Myślenie schematyczne – Zgodnie z wynikami badań myślenie schematyczne jest dość istotnym czynnikiem utrudniającym podejmowanie interakcji w języku obcym. Studenci stwierdzili, że kiedy sposób rozwiązania zadania jest im podany, nie szukają innych możliwych sposobów, trzymają się tej jednej reguły, uważając, że pomoże ona rozwiązać wszystkie problemy i tylko jej używają. Ponadto myślą, że jeśli raz coś się nie udało, to zawsze już tak będzie.

Brak umiejętności interpersonalnych – Ten czynnik jest nierozdzielnie związany z komunikowaniem się, dlatego też jest bardzo istotny w podejmowaniu interakcji. Niestety studenci uplasowali go najwyżej. Twierdzą, że odczuwają problemy w nawiązaniu komunikacji, wyrażaniu własnych opinii i ekspresji uczuć nawet w swoim ojczystym języku.

Poziom lęku – Innym czynnikiem różnicującym zachowanie studentów pod względem aktywności mownej jest ich stopień lęklivości. Chodzi tu przede wszystkim o sposób postrzegania siebie jako przedmiotu oceny. Sama świadomość, że jest się przedmiotem oceny budzi u studentów z wysokim poziomem lęku oczekiwanie własnej nieadekwatności do wymagań i powoduje lęk, który następnie dezorganizuje uwagę ukierunkowaną na rozwiązanie zadania. Lęk przed zadaniem jest w istocie rzeczą lękiem przed niepowodzeniem i ujawnieniem własnej nieadekwatności, które student antycypuje w sytuacji zadaniowej. Część studentów przeżywa niepowodzenia, zanim jeszcze zaczną działać, gdyż nie oczekują, aby ich wysiłki dały pozytywne rezultaty. Zgodnie z ich wypowiedziami wszelkie improwizacje, nowe, nieprzewidywalne ćwiczenia komunikacyjne wywołują lęk. Wolą oni wcześniej wiedzieć, co będzie na zajęciach i przygotować się do nich.

„Przygotowuję się do każdej odpowiedzi, boję się spontanicznych wypowiedzi”.

„Kiedy nauczyciel wzywa mnie do odpowiedzi, bardzo się denerwuję i zamiast skupić się na zadaniu, za-

stanawiam się, co myślą o mnie koledzy, którzy teraz na mnie patrzą”.

„Podczas publicznej wypowiedzi, myślę sobie, że wszyscy na mnie patrzą, czuję się gorsza, moje zażenowanie jest bardzo widoczne”.

„Pomysł na ulepszenie zajęć: podawanie tekstów do przygotowania przed zajęciami, np. na dzień przed lub wcześniej, by do zajęć być już przygotowanym i móc bardziej brać udział w konwersacji”.

Należy również podkreślić, że zażenowanie studentów może wynikać także z ich mniej lub bardziej trafnej oceny swoich możliwości komunikacyjnych.

Syndrom wyuczonej bezradności – Bezradność rodzi się w wyniku poczucia braku kontroli nad wynikami własnych działań. Na syndrom ten składa się zarówno deficyt motywacyjny (apatia), deficyt emocjonalny (pogorszenie się nastroju), jak i deficyt poznawczy (obniżenie zdolności do samodzielnego radzenia sobie w innych sytuacjach).

Wyuczona bezradność jest wynikiem długotrwałych porażek przypisywanych czynnikiem niekontrolowalnym, na przykład braku zdolności językowych (30 proc. wypowiedzi). Student systematycznie ponoszący porażkę, którą przypisuje brakowi uzdolnień, będzie oczekiwał porażki w kolejnych próbach i w rezultacie ją poniesie. Dotyczy to szczególnie osób o niskiej samoocenie. Trwała porażka dodatkowo obniża poczucie wiary we własne siły, co powoduje wycofanie się z zadania i niepodjęcie ryzyka. Nie warto się starać, bo i tak poniesie się porażkę (Diener, Dweck 1987)²². Utrata poczucia kontroli prowadzi do syndromu wyuczonej bezradności.

„Jeśli spotykają mnie niepowodzenia w uczeniu się, to dlatego, że nie jestem dość zdolna językowo”.

Bezradność intelektualna – Powtarzanie się sytuacji, w której student, mimo długotrwałego wysiłku umysłowego, nie potrafi zrozumieć nowego materiału prezentowanego na zajęciach, może prowadzić do zaniku myślenia problemowego w danej dziedzinie oraz do utrwalenia się deficytu rozumienia.

²¹ B. Harwas-Napierała (1991), *Wina i wstyd w starszym wieku szkolnym*, „Przegląd psychologiczny” 34, s. 2.

²² A. Biedroń (2004), *Autonomia psychologiczna w polskim kontekście edukacyjnym. Niechęć do przejścia odpowiedzialności za proces nauki języka obcego – przesłanki psychologiczne*, w: M. Pawlak (red.), s. 81-87.

Zewnętrzne umiejscowienie kontroli – Studenci o zewnętrznym poczuciu umiejscowienia kontroli nie angażują się w działanie, ponieważ ich wyniki pozostają poza kontrolą, nie czują się odpowiedzialni za swoje działania. Jest to związane z niską samooceną i niewiarą we własne siły. Takie osoby są pasywne, nie podejmują decyzji i chętnie obwiniają innych za swoje porażki. Ponadto charakteryzują się słabym ego, brakiem samokontroli, wytrwałości, pomysłowości, motywacji, niecierpliwością oraz zależnością od innych.

„Czynnikiem najsilniej zniechęcającym mnie do zabierania głosu jest sposób prowadzenia zajęć”.

Egotyzm atrybucyjny – Niektórzy respondenci (choć jest ich zdecydowana mniejszość) jako przyczynę swoich niepowodzeń językowych wskazali osobę nauczyciela, brak czasu, czyli tzw. czynniki zewnętrzne. Chodzi tu prawdopodobnie o obronny mechanizm psychologiczny, mający na celu podtrzymanie samooceny, oraz o tzw. iluzję kontroli (Kofta, Doliński 2000)²³.

Nieśmiałość – Nieśmiali studenci są mniej aktywni w trakcie zajęć, niechętnie zabierają głos, rzadziej zgłaszają się do odpowiedzi, a pytani wobec grupy dezorganizują się i odpowiadają poniżej poziomu rzeczywistego przygotowania. Trwała nieśmiałość utrudnia lub wręcz uniemożliwia ujawnienie swoich faktycznych umiejętności.

„Uczestnicząc w jakiejś dyskusji raczej przysłuchuję się temu, co inni mają do powiedzenia i powstrzymuję się od wygłoszenia swojego zdania na dany temat”.

„Gdy muszę publicznie zabrać głos, rumienię się, mówię bez sensu, jąkam się, odczuwam fale gorąca”.

„Gdy muszę publicznie zabrać głos, cicho mówię, odczuwam przyspieszone bicie serca, trzęsą mi się dłonie”.

Napięcie emocjonalne wywołane porażką – Z odpowiedzi niektórych respondentów wynika, że porażka lub negatywne doświadczenie związane z nauką języka obcego motywują ich do niepodjęcia zadań językowych lub też do wykonywania ich niestarannie, bowiem

„i tak się im nie uda”.

„Podczas publicznej wypowiedzi myślę sobie: moje wy-

powiedzi mnie kompromitują, zaraz ‘palnę’ coś głupiego. Sytuacja jest straszna, chciałabym być gdzieś indziej”.
„Boję się, żeby nie poproszono mnie o odpowiedź”.
„Mówię cicho i nie jestem pewna, czy dobrze wymawiam”.

Inną ważną kwestią są wypowiedzi respondentów dotyczące samooceny. Samoocena ta nie musi być w pełni obiektywna, jeśli jest jednak szczerza, to odzwierciedla subiektywny ogląd badanych studentów.

Analiza wypowiedzi studentów wykazała ogromny wpływ, jaki wywierają uczucia i emocje na proces komunikowania się w języku obcym. To od nich właśnie w głównej mierze zależy zarówno sam fakt podjęcia przez studenta decyzji o uczestnictwie w danym ćwiczeniu komunikacyjnym, jak i jej przebieg i rezultaty. Podjęcie decyzji o rozpoczęciu jakiegoś działania poprzedza zawsze wstępne zorientowanie się w sytuacji ćwiczebnej oraz pojawienie się motywu działania, po którym następuje wybór odpowiedniej strategii postępowania. Z obserwacji poczynionych w trakcie zajęć z konwersacji wynika, że niestety studenci stosowali strategie unikania oraz funkcjonalne strategie redukcyjne, tj. unikali tematów, których omówienie sprawiało im szczególną trudność. Zaobserwowałam również rezygnację z wypowiedzi albo przerywanie jej, zanim została doprowadzona do końca, prymitywizację wypowiedzi wobec braku środków wyrazu i redukcję w wyrażaniu własnego zdania wskutek ograniczenia wynikającego z ubogiego repertuaru obcojęzycznego.

Wnioski końcowe

Analiza literatury fachowej, popartej obserwacją zachowań interakcyjnych studentów, jak również analiza ich wypowiedzi udzielonych w licznych ankietach, daje podstawy do twierdzenia, że uwarunkowania psychologiczne i charakterologiczne odgrywają niemałą rolę w niechęci do podejmowania interakcji w języku obcym oraz znikomej aktywności mownej studentów.

²³ J. Strelau (red.) (2006), s. 455.

Pierwszy etap badań wyraźnie ukazał – jeśli polegać na percepcji studentów – szkodliwy wpływ negatywnych uczuć i emocji, który jest szczególnie widoczny podczas realizacji spontanicznych wypowiedzi, wymagających od nich bardziej kreatywnego, swobodnego posługiwania się językiem. W tym świetle wpływ czynników emocjonalnych na proces komunikowania się w języku obcym wydaje się ogromny, stąd celowe i zasadne wydało się podjęcie badania, które, mam nadzieję, istotnie przyczyniło się do opracowania sposobów ograniczenia negatywnego wpływu tych czynników na rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej studentów.

Skuteczną metodą okazało się użycie tzw. technik abaryetycznych, czyli technik opartych na argumentacji i symulacji oraz burzy mózgów. Powszechnie zaleca się też techniki aktywizujące studentów, ukierunkowane na interakcję w grupie oraz techniki autonomizujące. Ponadto, wydaje się, że główny nacisk należy położyć na samopoznanie studentów (samocena i autokontrola), bowiem według badań m.in. Wojciszke i Łukaszewskiego (1978)²⁴ samowiedza może wpływać na modyfikację zachowania.

Celem zajęć było zatem rozwijanie samodzielności komunikacyjnej uczących się. Przejawiała się ona w kontroli i ocenianiu komunikacji oraz własnego uczenia się (rozwijanie świadomości metakomunikacyjnej). Wysłałam z założenia, iż owa samodzielność mogła przyczynić się do obiektywnego poznania swoich słabych i mocnych stron, dopasowania strategii i technik uczenia się do własnego stylu uczeniowego, i co się z tym łączy, do ograniczenia negatywnego wpływu czynników psychologicznych, hamujących aktywność mowną studentów biernych, mało aktywnych i pasywnych.

Bibliografia

Arabski J. (1985), *O przyswajaniu języka drugiego*, Warszawa: WSiP.

- Biedroń A. (2004), *Autonomia psychologiczna w polskim kontekście edukacyjnym. Niechęć do przejęcia odpowiedzialności za proces nauki języka obcego – przesłanki psychologiczne*, w: M. Pawlak (red.), s. 81-87.
- Chybicka A. (2006), *Psychologia twórczości grupowej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Cyr P. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paryż: CLE International.
- Dobrołowicz W. (1993), *Psychika i bariery*, Warszawa: WSiP.
- Fontana D. (1995), *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Hall C.S., Lindzey G. (2004), *Teorie osobowości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hamer H. (1994) *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa: Veda.
- Harwas-Napierała B. (1991), *Wina i wstyd w starszym wieku szkolnym*, „Przegląd psychologiczny” 34, s. 2.
- Komorowska H. (1978), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- Kozielecki J. (1986), *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa: PWN.
- Myers G.E. (1990), *Les bases de la communication humaine*, Montréal: McGraw-Hill.
- Nęcka E. (1992), *Treningi twórczości*, Olsztyn: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Nosał S. (1990), *Psychologiczne modele umysłu*, Warszawa, PWN, s. 191.
- Pawlak M. (red.) (2004), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu.
- Piechurska-Kuciel E. (2008), *Language anxiety in secondary grammar school students*, Opole: Uniwersytet Opolski.
- Radochoński M. (1993), *Osobowość a wyniki w nauce*, Rzeszów: Wydawnictwo WSP.
- Reykowski J. (1966), *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*, Warszawa: PWN.
- Strelau J. (red.) (2006), *Psychologia ogólna*, tom 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szplit A. (2001), *Bariery psychiczne uczniów*, „Języki Obce w Szkole” 1.
- Wilczyńska W. (red.) (2002), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Zimbaro P. G. (2000), *Nieśmiałość*, Warszawa, PWN S.A.

(lipiec 2009)

²⁴ M. Radochoński (1993), *Osobowość a wyniki w nauce*, Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, s. 19-23.

Marzena Błachowska-Szmigiel¹
Swarzędz



Znaczenie myślenia intuicyjnego w rozwijaniu twórczości na lekcji języka obcego

Od mniej więcej półwiecza przyjmuje się w psychologii twórczości, że dyspozycje twórcze są cechą ciągłą właściwą każdej jednostce. Oznacza to możliwość ich aktualizowania i rozwijania dzięki zadaniom wymagającym aktywności obu półkul mózgowych. Myślenia twórczego nie sposób bowiem zredukować do myślenia „dywergencyjnego” (Guilford 1978), „lateralnego” (de Bono 1999) lub „prawopółkulowego” i przeciwstawić mu myślenie „konwergencyjne”, „wertykalne” albo „lewopółkulowe”. Swoistość myślenia twórczego polega właśnie na dialektyce wytwarzania dywergencyjnego i konwergencyjnego, reguł heurystycznych i algorytmicznych, intuicji i racjonalności. Trafnie tę antynomiczność oddaje metafora S.J. Parnesa i A.M. Biondiego (1975 w: Nęcka 1991), którzy myślenie twórcze określają jako „balansowanie między swobodnym ukierunkowaniem a ukierunkowaną swobodą”.

Z zasygnalizowanej wyżej antynomii swoistej dla myślenia twórczego wynika, że jednym z warunków rozwijania zachowań twórczych jednostki – bez względu na dziedzinę aktywności – jest rozwijanie u niej myślenia intuicyjnego. W interesującym mnie kontekście nauczania języków obcych, zasadnicze pytanie sprowadza się do sposobu i możliwości trenowania myślenia intuicyjnego podczas zajęć z języka obcego. Moje rozważania rozpocznę od charakterystyki swoistości poznania (myślenia) intuicyjnego, następnie określe jego rolę w myśleniu twórczym, by w ostatniej części skupić się na kwestiach dydaktycznych.

Swoistość poznania (myślenia) intuicyjnego

Poznanie intuicyjne interesuje psychologię od momentu jej powstania jako autonomicznej dyscypliny naukowej. W ciągu minionego stulecia

kwestię tę podejmują różne prądy psychologiczne począwszy od psychologii eksperymentalnej przez psychologię głębi, psychoanalizę i psychologię postaci, a na naukach poznawczych i psychologii poznawczej skończywszy. O stopniu złożoności omawianego zagadnienia może świadczyć obszerna lista atrybutów poznania intuicyjnego sporządzona przez C.S. Nosala (2002:27-40) na podstawie prac psychologicznych podejmujących tę tematykę w ciągu ostatnich czterdziestu lat. Zestawione przez autora cechy stanowią syntezę wiedzy psychologicznej na temat intuicji jako procesu umysłowego, sposobu myślenia i własności umysłu, a odnoszą się bezpośrednio do aktu poznania intuicyjnego, okoliczności, doznań podmiotu oraz rezultatów.

Czym zatem jest intuicja w świetle refleksji i badań psychologicznych? Poznanie intuicyjne – określane również jako „poznanie typu B” (Maslow 1962) – pozwala na szybki ogląd sytuacji problemowej, zwłaszcza tej interpretowanej przez podmiot jako nowa, złożona, niejasna i niepewna, inaczej mówiąc sytuacji o „złej strukturze” wymagającej twórczych rozwiązań. Swoiste dla myślenia intuicyjnego jest szybkie, nagłe i niespodziewane wystąpienie olśnienia i wglądu, który dostarcza zaskoczonemu podmiotowi gotowego rozwiązania sytuacji problemowej. Wgląd jest poprzedzony bezowocnymi próbami znalezienia rozwiązania, a zachodzi po fazie przerwy w pracy. Towarzyszy mu poczucie globalnego ujmowania sytuacji z różnych perspektyw i punktów widzenia, zmiana nastawienia i uprzedniego ukierunkowania pracy umysłu oraz pozytywne emocje (ciekawość, pasja). Podmiot odnosi ponadto wrażenie, że jego myślenie jest zarazem rozproszone i skoncentrowane.

¹ Dr Marzena Błachowska-Szmigiel jest adiunktem, kierownikiem Pracowni Praktycznego Nauczania Języka Francuskiego w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

Intuicja jest związana z aktywnością prawej półkuli mózgowej odpowiadającej przede wszystkim za przetwarzanie informacji wzrokowo-przestrzennych, rozumienie relacji przestrzennych, całościowe ujmowanie materiału werbalnego oraz przetwarzanie podświadome. Oznacza to, że w przypadku intuicyjnego oglądu rzeczywistości prawa półkula wykazuje zwiększoną aktywność. Natomiast weryfikacja struktur powstałych w wyniku odbioru intuicyjnego aktywizuje obie półkule mózgowe, ponieważ odbywa się na drodze formalno-logicznej lub/i emocjonalnej w zależności od preferencji indywidualnych (Nosal 1992). W rezultacie, mówi się o dwóch rodzajach intuicji: „zimnej”, inaczej „płytszej” lub „intelektualnej”, jeśli wartościowanie struktur odbywa się na drodze formalno-logicznej oraz „gorącej”, inaczej „emocjonalnej” w przypadku wartościowania emocjonalnego (Nosal 1992). Rezultaty pierwszego rodzaju intuicji są formalizowane w języku standardowym, a drugiego przyjmują formę obrazów, przeczuc, wizji, niejasnych heurystyk. Jednak w obu przypadkach mogą być trudne do zakomunikowania, a ich charakter jest określany jako „półwynikowy” (Dobrołowicz 1995).

Intuicja w myśleniu twórczym

W świetle powyższej charakterystyki myślenie intuicyjne jawi się jako konieczny, lecz niewystarczający warunek osiągnięcia twórczego rezultatu. Proces myślenia twórczego wymaga bowiem – jak wspomniałam – interakcji obu półkul mózgowych, a jego istota polega na godzeniu antynomii między wytwarzaniem konwergencyjnym i dywergencyjnym. Natomiast myślenie intuicyjne jest uwarunkowane aktywnością półkuli prawej. Inaczej mówiąc, dla osiągnięcia twórczego rezultatu niezbędna jest „zbieżna rozbieżność” procesów myślenia (McMullan 1976 w: Nęcka 1991) ponieważ pozwala zintegrować generowanie pomysłów i konsekwentną ich realizację. Podczas pierwszego typu wytwarzania bardziej aktywna pozostaje lewa półkula mózgowa, podmiot stosuje zasady myślenia formalno-logicznego, a jego zachowania intelektualne mają charakter zalgo-

rytmizowany i są ukierunkowane właśnie na realizację celu. Typowe dla myślenia konwergencyjnego zdolności to: definiowanie znaczenia pojęć, rozumienie, wykrywanie sprzeczności, dostrzeganie luk (Nosal 1992). Natomiast podczas wytwarzania rozbieżnego wzrasta aktywność prawej półkuli, myślenie podmiotu jest intuicyjne, a jego zachowania intelektualne mają charakter heurystyczny i są ukierunkowane na tworzenie celów. Swoiste dla wytwarzania dywergencyjnego zdolności to: wykrywanie analogii, tworzenie nowych struktur, oryginalne kojarzenie, interpretacja nowych struktur (Nosal 1992).

W konsekwencji, im większa jest przewaga preferencji w zakresie wytwarzania konwergencyjnego, tym silniejsze jest dążenie do realizacji celu oraz do uzyskania wyniku „ściśłego aktualnie”, które wyraża się w tworzeniu zamkniętych struktur w oparciu o ograniczony zbiór danych. Tym większe również są potencjalne zdolności do rozumowania logicznego (analizy, syntezy, oceny) (Nosal 1990). Natomiast im większa jest wartość ukierunkowania umysłu na wytwarzanie dywergencyjne, tym silniejsze jest dążenie do wyniku „idealnego”, do wyjaśnień typu uniwersalnego oraz tym większa jest łatwość tolerowania złożoności, rozbieżności i generowania pomysłów. Tym większe są również potencjalne zdolności do myślenia przez analogię, oryginalnych skojarzeń albo metaforyzowania.

Rozwijanie myślenia intuicyjnego na lekcji języka obcego

Bez względu na dziedzinę – naukową, techniczną bądź artystyczną – akt twórczy wymaga dialektyki wytwarzania konwergencyjnego i dywergencyjnego. Co zatem określa swoistość językowych zachowań twórczych? Ich specyfika wynika z roli języka (tak ojczystego, jak obcego), który w tym przypadku pozostaje jedynym środkiem wyrazu twórczych treści, ich nośnikiem oraz celem aktywności twórczej. W rezultacie dziedzina ta chyba jak żadna inna wymaga umiejętnego wykorzystywania myślenia formalno-logicznego i intuicyjnego. Bowiem w żadnej innej dziedzinie

aktywności twórczej nie ma takiego znaczenia szybkość i płynność interakcji czynności opracowywania poszczególnych elementów materiału językowego i ujmowania ich jako całości, oraz szybkość i płynność przechodzenia z kodu wyobraźniowego na kod werbalny, a z werbalnego na wyobraźniowy.

O ile jednak myślenie formalno-logiczne, aktywizujące lewą półkulę mózgową, jest rozwijane podczas wykonywania wielu ćwiczeń w trakcie zajęć z języka obcego, o tyle myślenie intuicyjne związane z większą aktywnością półkuli prawej – ze względów instytucjonalnych, bądź indywidualnych (bądź jednych i drugich) – pozostaje na dalszym planie. W tym miejscu nasuwa się uzasadnione pytanie o znaczenie myślenia intuicyjnego w nauczaniu/uczeniu się języka obcego. Przyjrzyj się tej kwestii w kontekście rozwijania umiejętności produktywnych, tj. mówienia, a zwłaszcza pisania. Umiejętności receptywne traktuję bowiem jako wspierające rozwijanie umiejętności produktywnych, a te ostatnie stanowią dla mnie zwieńczenie formalnych etapów nauczania/uczenia się języka obcego.

Zatem na czym miałyby polegać rola myślenia intuicyjnego? Czyż wypowiedź językowa zwłaszcza pisemna nie wymaga stosowania reguł myślenia formalno-logicznego, których wyrazem jest spójność formalna i pojęciowa tekstu? Na te w swej istocie retoryczne pytania odpowiedź jest twierdząca. Jednocześnie jednak stymulowanie myślenia intuicyjnego wydaje się w pełni uzasadnione zarówno, jeśli naszym celem jest rozwijanie umiejętności konstruowania spójnych formalnie i pojęciowo wypowiedzi, jak również w przypadku, gdy te kohezyjne i koherentne wypowiedzi obcojęzyczne są jedynie punktem wyjścia, a celem zasadniczym jest rozwijanie językowych zachowań twórczych.

Myślenie globalne odpowiada bowiem za „uruchomienie” strategii kompensacyjnych w sytuacjach komunikacyjnych interpretowanych przez ucznia jako złożone, niejasne lub niepewne, a podczas odsłuchiwania za „uchwycenie” sensu komunikatu (zwłaszcza jeśli towarzyszą mu bodźce rozprasające, np. hałasy w tle). W trakcie lektury tekstu pozwala natomiast, między innymi, na

antycypowanie i formułowanie hipotez odnoszących się do jego schematu treściowego i/lub formalnego. Dzięki myśleniu intuicyjnemu uczeń „wpada” na pomysł tematu opowiadania, ma wstępny ogląd całości przygotowywanego tekstu przed przystąpieniem do jego redakcji itp. Natomiast myślenie załgorytmizowane pozwala uczniowi na analizę i racjonalną ocenę wypowiedzi pod względem formalnym i treściowym, dostrzeganie luk albo nieścisłości w wypowiedziach argumentacyjnych. W dużym uproszczeniu, jeśli celem nauczyciela jest rozwijanie spójnych formalnie i pojęciowo wypowiedzi, to w tym przypadku myślenie intuicyjne pełni funkcję wspierającą myślenie formalno-logiczne. Jeśli zaś celem podstawowym nauczyciela jest rozwijanie językowych zachowań twórczych, to konieczna wydaje się – mówiąc kolokwialnie – „zmiana proporcji”, tj. stymulowanie przede wszystkim myślenia intuicyjnego, a w drugiej kolejności myślenia formalno-logicznego.

Dla zilustrowania powyższych rozważań proponuję analizę scenariusza przykładowych zajęć zorientowanych na rozwijanie myślenia intuicyjnego rozumianego jako komponent myślenia twórczego. Zajęcia pod tytułem *Inspiracje* przeprowadziłam w 15-osobowej grupie studentów I roku studiów licencjackich na filologii romańskiej. Poziom biegłości językowej grupy można ocenić między A2 i B1. Poniżej przedstawiam ich przebieg.

Inspiracje...

Pomoce: papier ścierny, woda toaletowa, tablica kolorów, tabela (miejsce akcji–temat–bohater 1–bohater 2), kostka do gry, losy (np. los z czerwoną płamą oznacza członkostwo w jury), słowniki francusko-francuskie i polsko-francuskie.

Języki: francuski i polski.

Czas trwania ćwiczenia: etap I około 5 min, etap II około 15 min., etap III około 20 min.

Przebieg ćwiczenia:

Etap I. Ćwiczenie polega na formułowaniu skojarzeń z elementami schematu treściowego na podstawie zróżnicowanych wrażeń percepcyjnych, a mianowicie:

- skojarzenia z *miejscem akcji* w wyniku wrażenia dotykowego,
- skojarzenia z *tematyką* w wyniku wrażenia węchowego,
- skojarzenia z *bohaterami* w wyniku wrażenia wzrokowego.

Na zapis poszczególnych typów skojarzeń uczestnicy mają 30 sekund. Język zapisu jest dowolny. Prowadzący zaczyna od miejsca akcji: każdy z osobna dotyka papieru ściernego (nie patrząc na niego) i zapisuje wszystkie skojarzenia, następnie przechodzi do tematyki opowiadania: uczestnicy wachają wodę toaletową i zapisują skojarzenia. Na zakończenie prowadzący pokazuje uczestnikom dwa różne kolory, które symbolizują bohaterów opowiadania, a oni zapisują skojarzenia. Warunkiem wstępnym rozwijania myślenia intuicyjnego jest konsekwentne stwarzanie na zajęciach miłej atmosfery. Dla generowania pomysłów niezbędne są bowiem pozytywne emocje wytwarzane przez prawą półkulę, z tego właśnie względu atmosfera nieskrępowanej zabawy jest czynnikiem stymulującym myślenie dywergencyjne (Nęcka 1991).

Etap II. Realizacja w 3-osobowych grupach. Każda grupa otrzymuje fotokopię tabeli (miejsce – temat – bohater 1 – bohater 2), ma również do swojej dyspozycji słowniki. Poszczególne grupy wspólnie notują w tabeli sformułowane wcześniej skojarzenia. Po wypełnieniu tabeli następuje wymiana skojarzeń między grupami (wybrana przez grupę osoba odczytuje zanotowane skojarzenia).

Etap III. Realizacja w 3-osobowych grupach. Uczestnicy mają 20 min., by korzystając z tabeli, wymyślić jak największą liczbę opowiadań, tzn. zapisać tytuł oraz krótkie streszczenie zawierające odpowiedź na pytania: *Kto?, Co?, Gdzie?*. Opowiadania są następnie oceniane przez jury, w którego skład wchodzi losowo wybrani członkowie poszczególnych grup (tzn. ci, którzy wyciągną los z czerwoną płamą) oraz prowadzący. Jury przyznaje 1 pkt za ciekawe opowiadanie, 0 pkt, jeśli opowiadanie nie wzbudziło zainteresowania lub powtórzyło się. Członkowie jury nie mogą oddawać głosów na własną grupę. Prezentacja opowiadań odbywa się w kolejności losowej (zaczyna grupa, która

wyrzuciła najmniejszą liczbę oczek). Prowadzący zlicza punkty i ogłasza wynik.

Sesja informacji zwrotnych: na zakończenie zajęć uczestnicy dzielą się w języku polskim refleksjami na temat korzyści wynikających z takiego sposobu generowania pomysłów i ewentualnych trudności. Dowiadują się również, jaki był cel, sens i znaczenie ćwiczenia.

Zadanie domowe:

1. Praca grupowa – przygotowanie projektu czasopisma tematycznego, tzn. strony tytułowej oraz strony z tytułami i krótkimi streszczeniami artykułów mającymi wzbudzić zainteresowanie potencjalnego czytelnika (streszczenia mają odpowiadać na pytania: *Kto?, Co?, Kiedy?, Gdzie?*). Format, materiały i technika wykonania są dowolne. Oceniana jest inwencja uczestników. Czasopismo ma wzbudzać zaciekawienie, zdziwienie lub rozbawienie czytelnika.

2. Praca grupowa, uczestnicy tworzą bank danych: przygotowują trzy koperty (opatrzone odpowiednimi napisami: miejsce akcji, tematyka, bohaterowie), zapisują skojarzenia zawarte w poszczególnych kolumnach tabeli oddzielnie na małych kartach i wkładają do odpowiedniej koperty.

Podstawą przedstawionych zajęć było zadanie *Poznanie zmysłowe S. Bowkette'a* (2000:53). Poza – co oczywiste – realizacją w języku obcym, użyłam nieco innych pomocy dydaktycznych niż w propozycji oryginalnej, zaproponowałam także pomoce dodatkowe. Ponadto zadanie zostało wzbogacone o etapy II i III, a scenariusz zajęć dopełniła sesja informacji zwrotnych oraz zadania domowe. Zajęcia pozwoliły na realizację następujących celów:

- *Poznawczych:* w proponowanym zadaniu chodziło o stymulowanie rozwoju myślenia intuicyjnego (globalnego) przez zaktywizowanie – odpowiadającej za ten sposób myślenia – prawej półkuli mózgu. Zadanie aktywizowało bowiem typowe dla prawej półkuli czynności: pełnozmysłowy odbiór percepcyjny, a w dalszej konsekwencji wyobraźnię oraz myślenie przez skojarzenia.
- *Metapoznawczych:* podczas sesji informacji zwrotnych studenci wzbogacili swoją wiedzę

na temat znaczenia wymienionych w powyższym punkcie procesów poznawczych w rozwijaniu myślenia twórczego i kreatywności językowej. Sesja informacji zwrotnych jest czynnikiem stymulującym rozwój procesów metapoznawczych, a w dalszej konsekwencji pomysłowości uczestników (Nęcka, Orzechowski, Słabosz, Szymura 2005). Wiedza na temat procesów poznawczych facylituje bowiem rozwój zdolności monitorowania, kontrolowania i regulowania własnych czynności intelektualnych (Nęcka 2001).

- *Interpersonalnych*: zaproponowałam pracę w grupach 3-osobowych ze względu na tendencję do zachowań nonkonformistycznych silniejszą w przypadku grup o takiej liczebności niż w przypadku grup 2- lub 4-osobowych (Bernacka 2004). W rezultacie, organizując pracę w grupach 3-osobowych, można liczyć na większą oryginalność pomysłów. Jednocześnie grupowe realizowanie zadań podczas zajęć i w domu przyczynia się do zacieśniania więzi grupowych, a w dalszej konsekwencji do budowania zespołu. Drugie z proponowanych zadań domowych (tworzenie banku danych), zostało pomyślane jako punkt wyjścia do kolejnych spotkań (zajęć), np. sesji improwizowania opowiadań na podstawie wylosowanych elementów treściowych. W ten sposób student staje się także współtwórcą zajęć – bierze aktywny udział również w ich przygotowywaniu.
- *Językowych i komunikacyjnych*: zadanie rozwija kompetencję redakcyjną w zakresie redagowania tekstów opisowo-narracyjnych.

Podsumowanie

Wprowadzie rozwój badań w dziedzinie psychologii i nauk poznawczych pozwala lepiej zrozumieć zjawisko intuicji, a badania z zakresu pedagogiki i psychodidaktyki twórczości dostarczają niezbędnych narzędzi do rozwijania myślenia

intuicyjnego, jednak w warunkach nauki szkolnej wciąż niezmiennie króluje myślenie formalno-logiczne. Celem moich rozważań było zwrócenie uwagi na wartość myślenia intuicyjnego w nauczaniu/uczeniu się języka obcego oraz na możliwość jego rozwijania w warunkach zinstytucjonalizowanej nauki języka obcego. Przedstawiona przeze mnie propozycja zajęć stanowi jedynie przykładowe rozwiązanie dostosowane do wieku, liczebności grupy oraz poziomu znajomości języka obcego. Natomiast osobnej refleksji wymaga zagadnienie przygotowania nauczyciela języków obcych do rozwijania językowych zachowań twórczych na lekcji języka obcego.

Bibliografia:

- De Bono E. (1999), *Jak stosować myślenie lateralne*, Warszawa: Medium.
- Bernacka E. R. (2004), *Konformizm i nonkonformizm a twórczość*, Lublin: UMCS.
- Bowkett S. (2000), *Wyobraź sobie, że...*, Warszawa: WSiP.
- Dobrołowicz W. (1995), *Psychodidaktyka kreatywności*, Warszawa: WSPS im. Marii Grzegorzewskiej.
- Guilford J.P. (1978), *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa: PWN.
- Nęcka E. (1991), *Immanentne przeszkody dla twórczości*, w: „Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej”, Poznań: SAWW, s. 11-19.
- Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*, Gdańsk: GWP.
- Nęcka E., Orzechowski B., Słabosz A., Szymura B. (2005), *Trening twórczości*, Gdańsk: GWP.
- Nosal C.S. (1990), *Psychologiczne modele umysłu*, Warszawa: PWN.
- Nosal C.S. (1992), *Diagnoza typów umysłu*, Warszawa: PWN.
- Nosal C.S. (2002), *Myślenie intuicyjne – fenomenologia i prawdopodobne mechanizmy*, w: A. Motycka (red.), „Intuicja psychika wizyjna. Albo problemy psychologii i kultury”, Warszawa: Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury, s. 27-39.
- Maslow A.H. (1962), *Toward a Psychology of Being*, Princeton: D. van Nostrand Company, LTD.
- Popek S. (2004), *Kwestionariusz twórczego zachowania KANH*, Lublin: UMCS.

(czerwiec 2009)

Małgorzata Bieszczanin¹
Wrocław



Autonomia ucznia w procesie utrwalania poznanego słownictwa obcojęzycznego

Obfitość publikacji na temat autonomii ucznia w ostatnim dziesięcioleciu (np. Camillieri 1999, Scharle, Szabó 2000, Palfreyman, Smith 2003, Errey, Schollaert, van Thienen 2003, Lamb, Reinders 2008) dowodzi, że zagadnienie to, poruszane w literaturze od ponad dwudziestu lat, nadal zajmuje ważne miejsce w metodyce nauczania języków obcych. Dzieje się tak nie bez powodu. Ponieważ rosną wymagania zawodowe i społeczne związane z językami obcymi a jednocześnie ich dostępność, uczenie się języków nie ogranicza się tylko do klasy lekcyjnej. Może i powinno być ono kontynuowane po zajęciach szkolnych a w procesie długofalowym – również po zakończeniu nauki szkolnej dowolnego szczebla. Autonomia ucznia i absolwenta jest więc niezbędnym czynnikiem do uzyskania zaawansowanych umiejętności językowych, szczególnie, że w przypadku nieużywania języka po zakończeniu edukacji opanowane umiejętności szybko zanikają. Według A. Michońskiej-Stadnik (1996:10) wyróżniamy trzy główne cele autonomii:

- nabycie przez ucznia świadomości, że sukces w nauce języka zależy wyłącznie od niego samego,
- przygotowanie do doskonalenia nabytych sprawności językowych poza szkołą,
- przygotowanie do samodzielnej pracy nad językiem po zakończeniu nauki.

W niniejszym artykule chciałabym skoncentrować się na drugim celu – przygotowaniu ucznia do samodzielnej pracy z językiem poza szkołą w trakcie nauki w gimnazjum i liceum. Samodzielną pracę ucznia chciałabym zawęzić do utrwalania i rozszerzania słownictwa, możliwego dzięki poznaniu podczas nauki szkolnej odpowiednich strategii.

Nauczanie słownictwa przez wiele dziesięcioleci było zaniedbywane na korzyść nauczania gramatyki. Dziedzictwo metody audiolingwalnej, nastawionej na nauczanie gramatyki, w której słowa posiadające znaczenie były tylko „wypełniaczami” dla struktur gramatycznych, powodowało zubożenie słownictwa, i co się z tym łączy – zahamowanie rozwoju umiejętności komunikacyjnych uczniów. Od lat 90. ubiegłego stulecia, wraz z rozszerzaniem się idei nauczania humanistycznego, komunikacyjnego i zadaniowego, w językoznawstwie stosowanym jest obserwowany wzrost zainteresowania systematycznym nauczaniem słownictwa, promowanym przez takich autorów jak M. McCarthy (1990), P. Nation (1990) i N. Schmitt (2000). W roku 1993 M. Lewis zaproponował nowatorskie podejście do nauczania słownictwa realizowane przez sylabus leksykalny. Stwierdził mianowicie, że język składa się ze słownictwa z dodatkiem reguł gramatycznych, a nie z gramatyki z dodatkiem słownictwa i zalecił nauczanie od razu całych zwrotów i wyrażań bez rozbijania ich na pojedyncze jednostki. Założył, że podział na gramatykę i słownictwo jest sztuczny i niekorzystny dla ucznia, ponieważ nie uwzględnia wyrażań leksykalnych przekraczających granice struktur gramatycznych a nawet granice zdania.

Propagatorzy idei systematycznego nauczania słownictwa zalecają dokładne przygotowanie wszystkich etapów tego procesu: selekcję i organizację słownictwa na potrzeby nauczania oraz odpowiednie dla poziomu i wieku uczniów techniki wprowadzania i utrwalania słownictwa, związane z poznawaniem poszczególnych elementów wiedzy o słowie. Należy pamiętać, że nauczanie tylko jednego rodzimego odpowied-

¹ Autorka jest asystentką w Wyższej Szkole Filologicznej we Wrocławiu.

nika obcojęzycznego słowa, stosowane na przykład w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej w postaci długich, pozbawionych kontekstu list słów i ich tłumaczeń, może być jedynie początkiem drogi do pełnego poznania danego słowa. Jak podaje N. Schmitt (2000:5), opierając się na klasyfikacji P. Nation, wyróżniamy następujące elementy wiedzy o słowie:

- znaczenie (znaczenia) słowa,
- formę pisaną słowa,
- formę mówioną słowa,
- właściwości gramatyczne słowa,
- kolokacje ze słowem,
- rejestr słowa,
- skojarzenia ze słowem,
- częstość występowania słowa².

W praktyce szkolnej pięć pierwszych elementów jest ważnych, o czym nauczyciele, skoncentrowani na podaniu jednoznacznego odpowiednika słowa, często zapominają. Podając jednoznaczne odpowiedniki, można nauczyć wielu pojedynczych słów, ale ta wiedza będzie bardzo powierzchowna. Często obserwuje się, że bardzo dobre receptywne poznanie jakiegoś działu słownictwa łączy się z ogromnymi trudnościami ze stosowaniem tego słownictwa w produkcji językowej. Wynika to właśnie ze zbyt małego „zgiębnienia” natury danego słowa. Szczególnie zaniedbywane są wyrażenia i kolokacje, będące według M. Lewisa, podstawowym „budulcem” języka.

W przyswajanie słownictwa uczniowie muszą włożyć wiele wysiłku i własnej pracy, dlatego wydaje się ono najbardziej rozsądnym celem autonomicznego uczenia się. Jeśli więc uczniowie mają nad czym pracować samodzielnie, dobrze jest wyposażyć ich w potrzebne „narzędzia” – czyli strategie uczenia się. Jak twierdzi V. Pavičić Takač (2008:59), strategie przyswajania słownictwa są najczęściej używanymi strategiami uczniowskimi. R.L. Oxford (1990) podzieliła strategie uczenia się i komunikacji na kilka grup, które N. Schmitt zmodyfikował dla celów przyswajania słownictwa przez pominięcie strategii czysto afektywnych oraz dodanie specjalnej grupy strategii stosowanych w odgadywaniu znaczeń z kontek-

stu. Skrócona lista tych strategii jest następująca (Schmitt 1997:207-208):

► Strategie odkrywania znaczenia słowa

1. Strategie samodzielnego ustalania znaczenia:

- ustalenie części mowy,
- analizowanie podstaw słowotwórczych i formantów,
- sprawdzenie, czy podobne słowo istnieje w języku ojczystym,
- odgadywanie znaczenia z kontekstu tekstowego,
- skorzystanie ze słownika mono- lub bilingwalnego.

2. Strategie społeczne:

- poproszenie nauczyciela o rodzimy odpowiednik, parafrazę, synonim lub przykładowe zdanie z danym słowem,
- zapytanie kolegów w klasie o znaczenie słowa.

► Strategie utrwalania poznanego słowa

1. Strategie społeczne:

- ćwiczenie poznanych słów w grupie uczniowskiej,
- rozmowy z rodzimymi użytkownikami języka.

2. Strategie pamięciowe:

- uczenie się słów z odpowiadającymi im obrazkami,
- wyobrażanie sobie znaczenia słowa,
- łączenie słowa z jakimś osobistym doświadczeniem,
- poszukiwanie synonimów, antonimów i kolokacji danego słowa,
- mnemotechnika (miejsca – *loci*, technika słowa-klucza – *keyword technique*),
- układanie zdań lub historyjek z nowymi słowami,
- uczenie się pisowni i wymowy słowa,
- parafrazowanie znaczenia słowa.

3. Strategie poznawcze (kognitywne):

- ustne lub pisemne powtarzanie słowa,
- robienie notatek na zajęciach, przygotowywanie list słów, prowadzenie notesu ze słowami,

² Tłumaczenie własne.

- oznaczanie przedmiotów codziennego użytku karteczkami z ich obcojęzycznymi nazwami.

4. Strategie metakognitywne:

- korzystanie z obcojęzycznych mediów (piosenki, filmy, gry komputerowe),
- sprawdzanie stanu swojej wiedzy leksykalnej,
- powtarzanie słów w określonych odstępach czasu.

Wybór strategii do samodzielnego stosowania przez uczniów powinien opierać się na praktycznej możliwości ich zastosowania oraz skuteczności. Jeśli chodzi o pierwszy czynnik, w autonomii ucznia rozumianej jako samodzielna praca poza szkołą, a więc właściwie bez kontaktu z nauczycielem i innymi uczniami, w naturalny sposób są ograniczone strategie społeczne. Można oczywiście proponować uczniom wspólne uczenie się i zachęcać ich do rozmów z napotkanymi obcokrajowcami, ale nie zawsze jest to możliwe. Pozostałe strategie nadają się do stosowania w pracy własnej. Ponieważ samodzielne poszukiwanie znaczenia słowa napotkanego w czytanej tekście wymagałoby obszerniejszego omówienia, skoncentruję się jedynie na strategiach utrwalania poznanej słownictwa.

Skuteczność strategii zależy od ich poprawnego i systematycznego stosowania. Popularne wśród uczniów strategie kognitywne i metakognitywne, takie jak prowadzenie notesu ze słówkami, systematyczne powtarzanie słów lub kontakt z mediami mogą prowadzić do dobrej retencji poznanej słownictwa. Przygotowanie strategii zeszytu do słówek do samodzielnego stosowania powinno polegać na zaproponowaniu uczniom, aby na każdej stronie wpisywali jedno nowo poznane słowo, a później dopisywali kolejne poznane znaczenia tego słowa, przykłady zdań lub synonimy albo antonimy. W ten sposób uczniowie stopniowo będą pogłębiać wiedzę o danym słowie. Jeśli chodzi o powtarzanie poznanych słów, nauczyciel powinien zapoznać uczniów z teorią powtarzania słów w określonych odstępach czasu (*spacing*), wyjaśniając, że na początku powtórzenia powinny być częste, a później coraz rzadsze. Natomiast kontakt z mediami moż-

na pozostawić inwencji uczniów, podsuwając od czasu do czasu adresy ciekawych stron internetowych albo sugerując tytuły gier lub filmów.

Najważniejszymi strategiami w nauczaniu słownictwa są strategie pamięciowe. Ich skuteczność zależy w dużej mierze od sposobów, w jaki stymulują one procesy pamięciowe mózgu. Procesy te są opisane między innymi przez następującą teorię:

- teorię głębokości przetwarzania i
- teorię podwójnego kodowania.

Teoria głębokości przetwarzania sformułowana przez F.I.M. Craika i R.S. Lockharta (1972) zakłada, że istnieje kilka poziomów zapamiętywania słowa. Najbardziej powierzchowne przetwarzanie informacji o słowie polega na zarejestrowaniu jego formy graficznej. Jeśli dodamy do tego formę akustyczną, przetworzenie słowa będzie głębsze. Analiza semantyczna słowa dopełni proces zapamiętywania, szczególnie jeśli będzie wzbogacona o osobiste skojarzenia lub wyobrażenia ucznia związane z danym słowem. Mechaniczne powtarzanie słowa znacznie ustępuje skutecznością głębiemu przetwarzaniu.

Natomiast teoria podwójnego kodowania autorstwa J. Clarka i A. Paivio (1991) podkreśla rolę stosowania więcej niż jednego sposobu przekazywania informacji do pamięci. Opiera się ona na przeświadczeniu, że z powodu wielokrotności połączeń neuronowych w mózgu treści obrazowe i treści słowne są zapisywane w osobnych modułach pamięci. W procesie kodowania tych treści należy więc odwołać się do obrazów – prawdziwych bądź tylko stworzonych w wyobraźni. Podwójne kodowanie zapisuje informację w sposób bardziej trwały niż techniki wyłącznie werbalne. Ponieważ dane są zgromadzone w dwóch miejscach, podczas odtwarzania mogą być wydobyte nawet wtedy, gdy w jednym z tych miejsc zostaną utracone.

Nauczyciele przygotowujący uczniów do autonomicznej pracy nad słownictwem powinni zwrócić uwagę na wymienione aspekty zapamiętywania. Strategiami odpowiadającymi tym aspektom na liście N. Schmitta będą:

- uczenie się słów z odpowiadającymi im obrazkami,

- wyobrażanie sobie znaczenia słowa,
- łączenie słowa z jakimś osobistym doświadczeniem,
- poszukiwanie synonimów, antonimów i kolokacji danego słowa,
- układanie zdań lub historyjek z nowymi słowami (szczególnie opartych na świeżych, nietypowych pomysłach),
- strategie mnemotechniczne.

Mnemotechnika – tradycyjna sztuka poszerzania zakresu pamięci przez wiązanie materiału do zapamiętania systemem skojarzeń – od wieków jest również stosowana w zapamiętywaniu słownictwa. Dwa najbardziej popularne sposoby mnemotechniczne to technika miejsc (*loci*) i technika słowa-klucza (*keyword technique*).

Technika miejsc jest jedną z najstarszych technik ułatwiających zapamiętywanie. Aby ją zastosować, należy najpierw wybrać jakieś dobrze sobie znane miejsce, na przykład wnętrze domu lub drogę do szkoły lub do pracy. Jeśli to będzie dom, w którym uczeń mieszka, powinien on przygotować w myślach „ścieżkę” prowadzącą przez wszystkie charakterystyczne miejsca w domu, na przykład: szafka na buty w przedpokoju – komórka pod schodami – schody – zegar w korytarzu na pierwszym piętrze – szafa w sypialni – łóżko – wnęka pod oknem. Powinien wyobrazić sobie te miejsca kilka razy, zawsze w tej samej kolejności, aż zapamięta całą sekwencję. Po tym ćwiczeniu uczeń ma do dyspozycji szereg „schowków” na słowa, które może wypełnić dowolną treścią – na przykład gromadami kręgowców – wtedy wyobrażony przedstawiciel każdej z gromad będzie „mieszkał” w oddzielnym schowku. Aby przypomnieć sobie zapomniane słowa, wystarczy potem w wyobraźni „pójść na spacer” znaną trasą i „pootwierać” wszystkie schowki. Wadą tego systemu jest to, że nadaje się on głównie do zapamiętywania rzeczowników konkretnych.

Natomiast technika słowa-klucza jest bardziej uniwersalna. Opiera się ona również na wizualizacji. Aby zapamiętać jakiś fakt, należy stworzyć wokół niego system absurdalnych wyobrażeń. Na przykład osoba, która chce zapamiętać czterokładnikową listę zakupów (czekolada, słuchaw-

ki do i-poda, jabłko, czapka z daszkiem) powinna je w wyobraźni powiązać (na przykład: jabłko w czapce ze słuchawkami „na uszach” zajada czekoladę). Im bardziej absurdalne skojarzenie, tym większa szansa na zapamiętanie. W nauczaniu słów trzeba słowo obcojęzyczne skojarzyć z podobnym słowem rodzimym o innym znaczeniu. Oba znaczenia należy połączyć w dziwaczne, absurdalne, nawet szokujące obrazy. W przypadku języka angielskiego i polskiego mogą to być na przykład:

- BARK (ang. *szczekać*) – Wyobraźmy sobie wściekłe ujadającego psa, który rzuca się na nasz bark.
- TALK (ang. *mówić, rozmawiać*) – Wyobraźmy sobie gadającą głowę, z której ust sypie się talk.
- BURY (ang. *grzebać*) – Wyobraźmy sobie ceremonię grzebania burego wilka na cmentarzu.
- GAD (ang. *impreszować*) – Wyobraźmy sobie krokodyla lub innego gada w pubie lub na dyskotece.
- ORDER (ang. *rozkazywać*) – Wyobraźmy sobie żołnierza, który otrzymał rozkaz zwrócenia przyznanego mu orderu (wg Bieszczanin 1999:44).

Aby odtworzyć znaczenie potrzebnego słowa, wystarczy przywołać z pamięci obraz, który łączył oba słowa. Zazwyczaj ta technika zostawia wyraźne ślady w pamięci i często można dzięki niej odtworzyć znaczenie słowa nawet po wielu latach. Wprawdzie przygotowanie skojarzeń oraz ich odtworzenie jest czasochłonne i uczenie się słów wyłącznie w ten sposób nie jest możliwe, ale ta strategia, nie wykluczając bardziej powszechnego uczenia się z kontekstu, może być jego cennym uzupełnieniem, np. dla słów, które są trudne do zapamiętania.

Niektóre techniki przyswajania słownictwa mogą być stosowane intuicyjnie, inne wymagają przeciwwiczenia z nauczycielem. Strategie kognitywne i metakognitywne są często stosowane przez uczniów z ich własnej inicjatywy. Uczniowie przyznają, że grają w gry obcojęzyczne lub prowadzą listy albo zeszyty słów. Niektórzy oznaczają sprzęty domowe karteczkami z ich nazwami w języku

obcym lub przyczepiają w widocznych miejscach w domu kartki ze słowami do zapamiętania. W takich przypadkach wystarczy zwrócić uwagę na bogactwo wiedzy o słowie, jakie powinno być zawarte w tych listach/na kartkach. Można też poprosić uczniów o przyniesienie takich własnych pomocy do zapamiętywania i zademonstrować je na lekcji, bo być może okażą się przydatnym sposobem nauki także dla innych uczniów.

Strategie polegające na wizualizacjach dobrze jest przećwiczyć w klasie. Wyobrażanie sobie znaczeń słów można połączyć z rysowaniem, malowaniem, układaniem zabawnych zdań lub nietypowych historyjek. Sprzymierzeńcem ucznia jest personalizacja – połączenie znaczenia słowa z osobistym doświadczeniem. Można na przykład poprosić uczniów o przypomnienie sobie sytuacji, w których wykonanie pewnych czynności – wyrażonych przez trudne do zapamiętania czasowniki złożone (np. *phrasal verbs*) – wpędziło ich w kłopoty. W ten sposób odwołujemy się do emocji, co ułatwia zapamiętywanie. Jeśli chodzi o strategie mnemotechniczne, nauczyciel powinien poświęcić na ich przećwiczenie trochę czasu. Działanie strategii miejsc można wytłumaczyć za pomocą przykładowej „ścieżki” wymyślonej w klasie lub w szkole, a później poprosić uczniów, aby utworzyli własne „domowe ścieżki”, które mogłyby opisać kolegom. Natomiast wyobrażenia potrzebne w strategii słowa-klucza można przećwiczyć rysując lub malując. Na początku nauczyciel może zadać uczniom jakieś swoje skojarzenia do narysowania, a potem poprosić, żeby w grupach wymyślali własne. Wiem z doświadczenia, że takie zadania sprawiają uczniom dużo radości i długo są przez nich pamiętane. Tym samym mogą je samodzielnie wykonywać.

Warto jeszcze dodać, że A. Scharle i A. Szabó (2000:7), że bez odpowiedniej motywacji i zdrowej dozy pewności siebie pokonanie przez ucznia drogi do autonomii nie jest możliwe, nawet jeśli nauczyciel włoży dużo pracy w ćwiczenie strategii samodzielnego uczenia się. Motywacja zewnętrzna, polegająca na systemie nagród i kar, nie jest w tym wypadku podejściem właściwym, ponieważ prowadzi do jeszcze większego uzależnienia ucznia od nauczyciela. Jedynie motywacja

wewnętrzna, płynąca z zainteresowania językiem i chęci uczenia się, może prowadzić do autonomii, podobnie jak wiara ucznia we własne możliwości. Rolą nauczyciela jest więc również wspieranie i rozwijanie tych cech u uczniów.

Bibliografia:

- Bieszczanin M. (1999), *Linkword language system in teaching English to Polish learners*, w: A. Rady, B. Stejskalova (red.), „Pisek’ 98: Evropa – společenství rovnoprávných jazyků. Sborník referátu z mezinárodní konference”, Praha: Jednota tlumočnicku a prekladatelů, s. 43-46.
- Camillieri G. (red.) (1999), *Learner Autonomy – The Teacher’s Views*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Clark J.M., Paivio A. (1991), *Dual coding theory and education*, „Educational Psychology Review” 3 (3), s. 149–210.
- Craik F.I.M., Lockhart R.S. (1972), *Levels of processing: A framework for memory research*, „Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior” 11, s. 671–684.
- Errey L., Schollaert R., van Thienen K. (2003), *Whose Learning Is It Anyway?: Developing Learner Autonomy Through Tasks-based Language Learning*, Antwerpia: Garant.
- Lamb T., Reinders H. (red.) (2008), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities, and Responses*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Lewis M. (1993), *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*, Hove: Language Teaching Publications.
- McCarthy M. (1990), *Vocabulary*, Oxford: Oxford University Press.
- Michońska-Stadnik A. (1996), *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Nation P. (1990), *Teaching and Learning Vocabulary*, New York: Newbury House.
- Palfreyman D., Smith R.C. (red.) (2003), *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives*, New York: Palgrave Macmillan.
- Oxford R.L. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, New York: Newbury House Publishers.
- Scharle Á., Szabó A. (2000), *Learner Autonomy: A Guide to Developing Learner Responsibility*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt N. (1997), *Vocabulary learning strategies*, w: N. Schmitt, M. McCarthy (red.), „Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy”, Cambridge. Cambridge University Press, s. 199–227.
- Schmitt N. (2000), *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavičić Takač V. (2008), *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

(lipiec 2009)

Programy, egzaminy, raporty, informacje

Jadwiga Zarębska¹
Warszawa



Przestrzenny rozkład powszechności nauczania języków obcych

Powszechność nauczania poszczególnych języków obcych w układzie wojewódzkim jest bardzo zróżnicowana. Tabela 1. przedstawia łączne liczby uczniów we wszystkich szkołach razem uczących się czterech podstawowych języków obcych w roku szkolnym 2008/2009 w szesnastu województwach w Polsce. W porównaniu do roku szkolnego 2007/2008 wzrosła liczba uczących się języka angielskiego we wszystkich województwach. W przypadku języka francuskiego wzrosła liczba uczniów w dwóch województwach: opolskim i podlaskim. Dla języka niemieckiego odnotowano wzrost tylko w jednym województwie – lubuskim, a dla języka rosyjskiego w województwie opolskim.

Tabela 1. Uczniowie uczący się obowiązkowo języków obcych [w tys. osób] według województw. Szkoły razem.

woje-wództwo	Angielski	Fran-cuski	Nie-miecki	Rosyj-ski
dolnośląskie	252752	8083	170690	4558
kujawsko-pomorskie	246626	6538	86159	16323
lubelskie	286251	7961	62290	37064
lubuskie	80736	4085	81865	1625
łódzkie	265811	7616	105115	14628
małopolskie	425280	18511	139421	11540
mazowieckie	606458	21518	134228	60599
opolskie	113867	2068	45133	966
podkarpackie	288909	8404	100448	9335

podlaskie	156437	3864	34046	18681
pomorskie	258770	5609	112361	6099
śląskie	530208	24194	154176	10885
świętokrzyskie	162377	3712	46558	11399
warmińsko-mazurskie	170713	2230	67352	10611
wielkopolskie	374564	10244	201227	10945
zachodnio-pomorskie	165910	3005	105780	3254

Rozpiętości przedziałów, w których mieszczą się procentowe wskaźniki powszechności nauczania języków obcych w województwach (we wszystkich typach szkół łącznie) w roku szkolnym 2008/2009 obrazuje poniższe zestawienie. Dla języków angielskiego, niemieckiego i francuskiego są to sumy wskaźników powszechności nauczania języka jako przedmiotu obowiązkowego i dodatkowego. Dla języków rosyjskiego, hiszpańskiego i włoskiego podane są wskaźniki powszechności nauczania obowiązkowego tych języków, ponieważ brak jest danych o nauczaniu dodatkowym tych języków.

język angielski	64,8%	—	96,3%
język francuski	1,4%	—	5,9%
język niemiecki	30,1%	—	64,5%
język rosyjski	0,7%	—	11,4%
język hiszpański	0,1%	—	0,6%
język włoski	0,03 %	—	0,5%

Przy dużym zróżnicowaniu wskaźników regionalnych wskaźniki ogólnokrajowe praktycznie nie dają pełnych informacji o nauczaniu języków obcych w poszczególnych województwach. W takiej sytu-

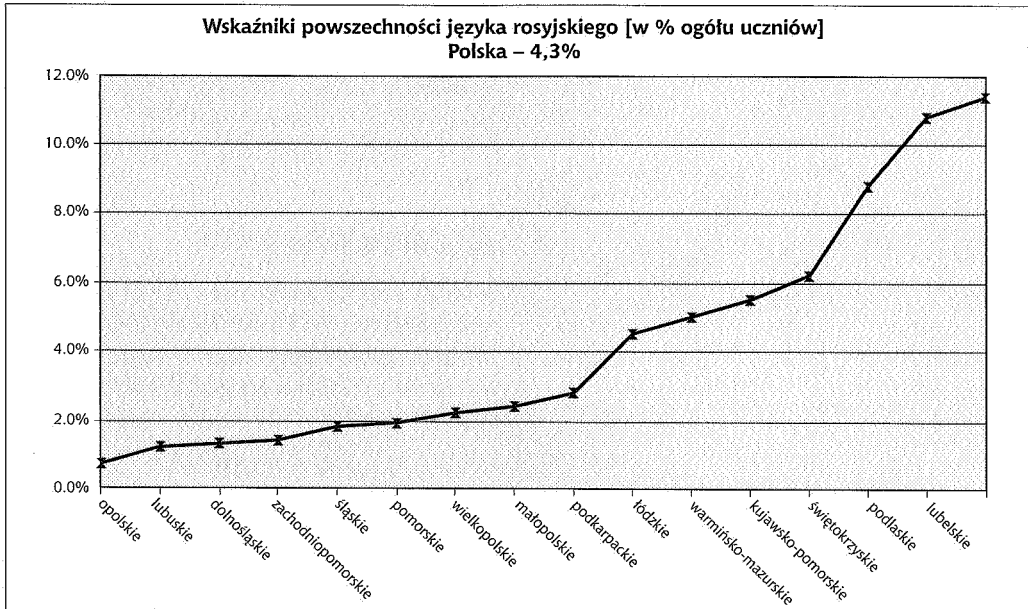
¹ Dr Jadwiga Zarębska jest nauczycielem konsultantem w Pracowni Rozwoju Systemu Doskonalenia Nauczycieli w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

acji w rozważaniach dotyczących nauczania języków obcych nie można pominąć analizy rozkładu przestrzennego. Przestrzenne rozkłady powszechności nauczania sześciu wymienionych wyżej języków obcych jako przedmiotu: obowiązkowego, dodatkowego oraz łącznie obrazują tabele i wykresy.

📊 Język rosyjski

Przestrzenny rozkład powszechności nauczania języka rosyjskiego obrazuje poniższy wykres.

Rozpiętość wojewódzkich wskaźników powszechności języka rosyjskiego w minionym roku szkolnym wynosiła 10,7 proc. Wskaźniki powszechności uwzględniały tylko nauczanie obowiązkowe tego języka w szkołach. Brakowało danych o nauczaniu dodatkowym języka rosyjskiego. W roku szkolnym 2007/2008 rozpiętość wskaźników powszechności nauczania obowiązkowego tego języka była trochę większa i wynosiła 11,2 proc.



Do województw o najwyższych wskaźnikach powszechności nauczania języka rosyjskiego należały w roku szkolnym 2008/2009 oraz w latach poprzednich:

- lubelskie – 11,4 % ogółu uczniów
- podlaskie – 10,8 % ogółu uczniów
- mazowieckie – 8,8 % ogółu uczniów

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

- opolskie – 0,7 % ogółu uczniów
- lubuskie – 1,2 % ogółu uczniów
- dolnośląskie – 1,3 % ogółu uczniów

W dwunastu województwach wskaźnik powszechności nauczania obowiązkowego tego ję-

zyka w roku szkolnym 2008/2009 obniżył się w stosunku do roku szkolnego 2007/2008. Spadki wartości wskaźników wyrażone w punktach procentowych były jednak w tym roku znacznie mniejsze niż w latach wcześniejszych. W trzech województwach: podlaskim, warmińsko-mazurskim i opolskim wskaźniki powszechności trochę wzrosły. Natomiast w województwie zachodniopomorskim wartość wskaźnika nie uległa zmianie.

W uszeregowaniu języków obcych według stopnia powszechności język rosyjski nie zajmuje pierwszej i drugiej pozycji w żadnym województwie. W siedmiu województwach język rosyjski zajmuje trzecią pozycję, a w pozostałych czwartą, ostatnią pozycję na skali powszechności.

▣ Język angielski

Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka angielskiego (jako przedmiotu obowiązkowego, dodatkowego oraz łącznie) w roku szkolnym 2008/2009 jest przedstawiony w tabeli 2. Widać duże zróżnicowanie wskaźnika powszechności nauczania języka angielskiego w szesnastu województwach. W nauczaniu obowiązkowym najwyższy wskaźnik powszechności miało woj. podlaskie – 90,6 proc. a w nauczaniu dodatkowym woj. dolnośląskie i wielkopolskie po 9,8 proc.

Tabela 2. Wskaźniki powszechności nauczania języka angielskiego według województw w roku szkolnym 2008/2009.

województwo	wskaźnik powszechności (w % ogółu uczniów)		
	obowiązkowo	dodatkowo	łącznie
dolnośląskie	70.2%	9.8%	80.0%
kujawsko-pomorskie	82.7%	6.4%	89.1%
lubelskie	88.4%	6.8%	95.2%
lubuskie	56.9%	7.9%	64.8%
łódzkie	81.2%	9.0%	90.2%
małopolskie	87.6%	6.3%	93.9%
mazowieckie	88.3%	6.6%	94.9%
opolskie	86.4%	6.7%	93.1%
podkarpackie	87.9%	5.5%	93.4%
podlaskie	90.6%	5.7%	96.3%
pomorskie	81.4%	7.3%	88.7%
śląskie	89.8%	4.6%	94.4%
świętokrzyskie	88.8%	6.2%	95.0%
warmińsko-mazurskie	80.5%	6.0%	86.5%
wielkopolskie	75.4%	9.8%	85.2%
zachodniopomorskie	72.8%	7.6%	80.4%
Polska	83.0%	7.0%	90.0%

W latach szkolnych 2006/2007 oraz 2007/2008 województwami o najwyższych łącznych wskaźnikach powszechności nauczania tego języka były: podlaskie i śląskie. Natomiast najniższy wskaźnik powszechności nauczania języka angielskiego mia-

ło województwo lubuskie. W roku szkolnym 2008/2009 w zakresie powszechności dwa pierwsze miejsca zajęły województwa: podlaskie i świętokrzyskie (por. tabela). W ciągu ostatniego roku wartości wskaźników w woj. podlaskim i świętokrzyskim wzrosły o około sześć punktów procentowych. W dziewięciu województwach wartości wskaźników powszechności języka angielskiego przekroczyły 90 proc. W roku szkolnym 2007/2008 były tylko dwa takie województwa.

W uszeregowaniu języków obcych według stopnia powszechności język angielski zajmuje pierwszą pozycję we wszystkich województwach. Po raz pierwszy w województwie lubuskim wskaźnik powszechności języka angielskiego wyprzedził wskaźnik powszechności języka niemieckiego o 0,3 punktu proc.

▣ Język niemiecki

Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka niemieckiego (jako przedmiotu obowiązkowego, dodatkowego oraz łącznie) w roku szkolnym 2008/2009 jest przedstawiony w tabeli 3.

Tabela 3. Wskaźniki powszechności nauczania języka niemieckiego według województw w roku szkolnym 2008/2009.

województwo	wskaźnik powszechności (w % ogółu uczniów)		
	obowiązkowo	dodatkowo	łącznie
dolnośląskie	47.4%	11.5%	58.9%
kujawsko-pomorskie	28.9%	10.8%	39.7%
lubelskie	19.2%	11.2%	30.4%
lubuskie	57.7%	6.8%	64.5%
łódzkie	32.1%	12.2%	44.3%
małopolskie	28.7%	12.2%	40.9%
mazowieckie	19.5%	10.7%	30.2%
opolskie	34.2%	14.6%	48.8%
podkarpackie	30.6%	12.8%	43.4%
podlaskie	19.7%	10.4%	30.1%
pomorskie	35.4%	10.1%	45.5%
śląskie	26.1%	11.8%	37.9%

świętokrzyskie	25.5%	11.3%	36.8%
warmińsko-mazurskie	31.8%	6.6%	38.4%
wielkopolskie	40.5%	12.0%	52.5%
zachodniopomorskie	46.4%	13.8%	60.2%
Polska	31.2%	11.3%	42.5%

Powszechność nauczania języka niemieckiego w układzie wojewódzkim była w minionym roku szkolnym 2008/2009, podobnie jak przed dwoma laty bardziej zróżnicowana niż powszechność języka angielskiego. Rozpiętość skrajnych wartości wojewódzkich wskaźników powszechności języka niemieckiego wynosiła 34,4 proc. i powiększyła się trochę w stosunku do roku 2007/2008.

Najwyższy wskaźnik powszechności języka niemieckiego jako przedmiotu obowiązkowego miało województwo lubuskie – 57,7 proc., a jako przedmiotu dodatkowego – woj. opolskie – 14,6 proc. Łączne wskaźniki powszechności języka niemieckiego są najwyższe w województwach lubuskim i zachodniopomorskim, a najniższe w województwach podlaskim i mazowieckim (por. tabela). W stosunku do poprzedniego roku szkolnego wskaźniki powszechności nauczania języka niemieckiego zwiększyły się w dwunastu województwach, w dwóch nie zmieniły swoich wartości. W województwach podlaskim i świętokrzyskim nastąpił nieznaczny spadek wartości wskaźnika powszechności. Nadal dominują w dziedzinie powszechności języka niemieckiego województwa w zachodniej części Polski.

W uszeregowaniu języków obcych język niemiecki zajmuje drugą pozycję we wszystkich województwach po pierwszej pozycji języka angielskiego.

Język francuski

Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka francuskiego (jako przedmiotu obowiązkowego i dodatkowego oraz łącznie) w roku szkolnym 2008/2009 pokazuje tabela 4.

Tabela 4. Wskaźniki powszechności nauczania języka francuskiego według województw w roku szkolnym 2008/2009.

województwo	wskaźnik powszechności (w % ogółu uczniów)		
	obowiązkowo	dodatkowo	łącznie
dolnośląskie	2.2%	0.6%	2.8%
kujawsko-pomorskie	2.2%	1.0%	3.2%
lubelskie	2.5%	0.9%	3.4%
lubuskie	2.9%	0.7%	3.6%
łódzkie	2.3%	0.7%	3.0%
małopolskie	3.8%	1.0%	4.8%
mazowieckie	3.1%	1.3%	4.4%
opolskie	1.6%	1.4%	3.0%
podkarpackie	2.6%	0.7%	3.3%
podlaskie	2.2%	0.8%	3.0%
pomorskie	1.8%	0.7%	2.5%
śląskie	4.1%	1.8%	5.9%
świętokrzyskie	2.0%	0.3%	2.3%
warmińsko-mazurskie	1.1%	0.3%	1.4%
wielkopolskie	2.1%	0.5%	2.6%
zachodniopomorskie	1.3%	0.4%	1.7%
Polska	2.6%	0.9%	3.5%

W minionym roku szkolnym, podobnie jak w ubiegłych, w zakresie powszechności języka francuskiego dominowały dwa województwa śląskie i małopolskie. Dotyczyło to nauczania języka francuskiego jako przedmiotu obowiązkowego. W nauczaniu tego języka jako przedmiotu dodatkowego najwyższe wskaźniki miały województwa śląskie i opolskie. Łączny wskaźnik powszechności języka francuskiego zwiększył się w ośmiu województwach w stosunku do roku szkolnego 2007/2008, a w czterech zmniejszył się. Natomiast w czterech pozostałych – dolnośląskim, lubelskim, lubuskim i małopolskim wartość wskaźnika nie zmieniła się.

W roku szkolnym 2000/2001 spośród czterech najbardziej popularnych języków obcych w Polsce język francuski zajmował czwartą pozycję na skali powszechności nauczania we wszystkich szesna-

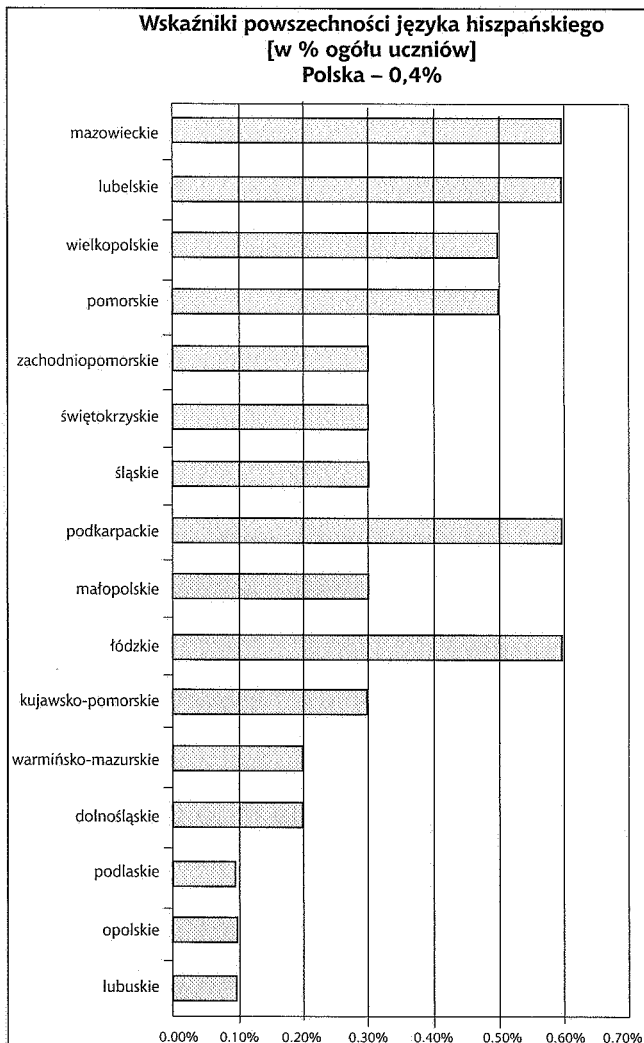
stu województwach. W minionym roku szkolnym 2008/2009 wskaźnik powszechności języka francuskiego wyprzedził w obowiązkowym nauczaniu wskaźnik powszechności języka rosyjskiego w pięciu województwach. Największa różnica wartości między wskaźnikami powszechności nauczania obowiązkowego języka francuskiego i rosyjskiego wystąpiła w województwie śląskim: język francuski – 4,1 proc., język rosyjski – 1,8 proc.

■ Język hiszpański

Przestrenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka hiszpańskiego jako przed-

miotu obowiązkowego w roku szkolnym 2008/2009 pokazuje poniższy wykres. Rozkład przestrzenny nauczania języka hiszpańskiego według województw jest analizowany w raportach o powszechności nauczania języków po raz trzeci.

W roku szkolnym 2008/2009 najwyższy wskaźnik powszechności – 0,6 proc. miały dwa województwa: mazowieckie i lubelskie. Najniższy wskaźnik powszechności języka hiszpańskiego – 0,1 proc. zanotowano w trzech województwach: lubuskim, opolskim i podlaskim. W roku szkolnym 2006/2007 najwyższy wskaźnik powszechności miało województwo lubelskie, a najniższy województwo lubuskie.

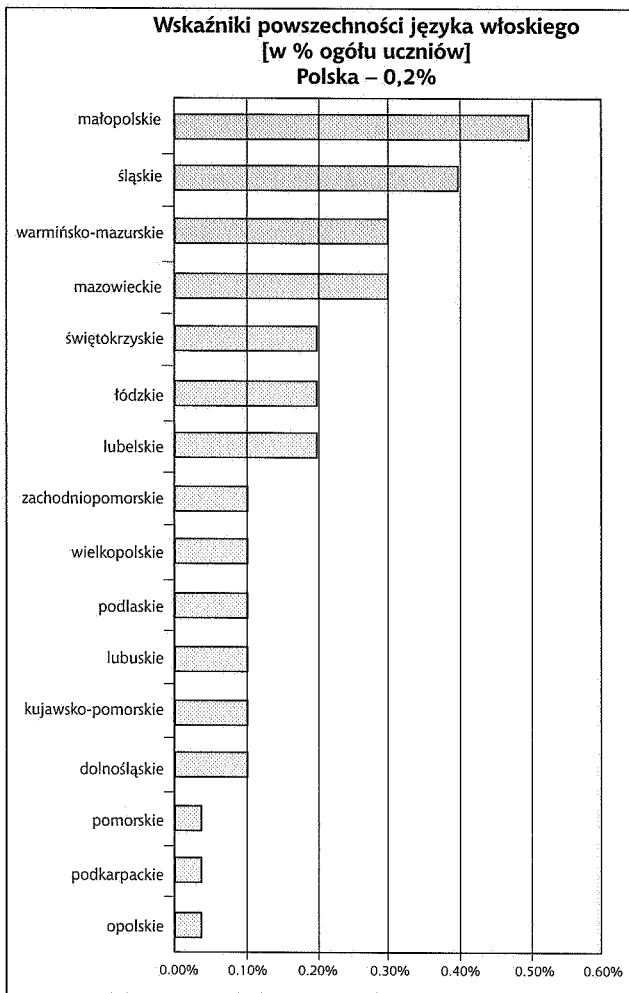


Język hiszpański jest nauczany obowiązkowo we wszystkich szesnastu województwach. Popularność jego jest jednak niska, a wartości wskaźników powszechności są dużo mniejsze od wskaźników czterech najbardziej popularnych języków obcych w Polsce: angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego i francuskiego. W stosunku do wskaźnika powszechności nauczania obowiązkowego języka francuskiego w Polsce – 2,6 proc. wskaźnik języka hiszpańskiego był sześć i pół razy niższy.

Rozpiętość między wartościami wojewódzkich wskaźników powszechności języka hiszpańskiego wynosiła tylko 0,50 proc. i była wielokrotnie niższa od rozpiętości wskaźników innych języków obcych analizowanych wcześniej w tym raporcie.

■ Język włoski

Przestrenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka włoskiego jako przedmiotu obowiązkowego w roku szkolnym 2008/2009 pokazuje kolejny wykres. Rozkład przestrzenny nauczania języka włoskiego według województw był analizowany w raporcie o powszechności na-



uczania języków obcych dopiero po raz drugi.

W roku szkolnym 2008/2009 najwyższy wskaźnik powszechności miało województwo małopolskie i wynosił on 0,5 proc. Drugie miejsce zajmowało województwo śląskie. Najniższy wskaźnik powszechności tego języka, równy 0,03 % był w województwie opolskim.

Język włoski jest nauczany obowiązkowo we wszystkich województwach. Popularność jego jest niska; a tym samym miał małe wartości wskaźników powszechności w porównaniu do wskaźników czterech najbardziej popularnych języków obcych w Polsce: angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego i francuskiego. W stosunku do wskaźnika powszechności nauczania obowiązkowego języka francuskiego w Polsce – 2,6 proc. wskaźnik języka włoskiego jest trzynastą razy niższy.

Roźpiętość między wartościami wojewódzkich wskaźników powszechności języka włoskiego wynosiła 0,47 proc. i była wielokrotnie niższa od roźpiętości wskaźników innych, analizowanych wcześniej języków obcych.

(listopad 2009)

Anna Grabowska¹
Warszawa



Wyniki VIII edycji konkursu *European Language Label 2009*

W październiku 2009 r. została rozstrzygnięta VIII edycja konkursu *European Language Label* (ELL). 13 projektów językowych otrzymało *Europejski znak innowacyjności w dziedzinie nauczania*

i uczenia się języków. Tegoroczni laureaci otrzymają certyfikaty podpisane przez komisarza Unii Europejskiej ds. wielojęzyczności oraz ministra edukacji narodowej z nowym logo kon-

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

kursu, które decyzją Komisji Europejskiej z czerwca tego roku zastąpiło znak funkcjonujący przez ostatnie dziesięć lat.



European Language Label
1998–2008



od 2009

Znak *European Language Label* jest przyznawany we wszystkich krajach uczestniczących w programie *Uczenie się przez całe życie* od 1998 r. Polskie instytucje mogą się o niego ubiegać od roku 2002. W roku 2005 po raz pierwszy przyznano *European Language Label* nauczycielom, a w roku 2008 tytuł *Learner of the Year* otrzymali uczniowie.

W Polsce konkurs ELL jest prowadzony przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji – Agencję Narodową programu *Uczenie się przez całe życie* oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej.

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

- konkursie projektów instytucjonalnych,
- konkursie indywidualnym dla nauczycieli,
- konkursie projektów uczniowskich pod hasłem *Języki to moja pasja*.

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

Przypomnijmy, że wszystkie zgłaszane do konkursu ELL projekty muszą spełniać ustalone przez Komisję Europejską wymagania:

- Podejmowane inicjatywy muszą mieć **wielostronny charakter**.
- Projekty powinny **motywować** uczniów i nauczycieli do rozwijania kompetencji językowych.
- Projekty powinny być **oryginalne i twórcze**. Powinny wprowadzać nowatorskie rozwiązania metodyczne w zakresie nauczania i uczenia się języków obcych, a jednocześnie spełniać potrzeby uczących się.

- Projekty powinny mieć **wymiar europejski**, a więc wpisywać się w rzeczywistość Unii Europejskiej z jej językową różnorodnością. Powinny wykorzystywać potencjał wynikający z tej różnorodności, np. przez nawiązywanie kontaktów międzynarodowych oraz dzięki nauce języków uczyć tolerancji i rozumienia różnic kulturowych.

- Projekty powinny być **źródłem inspiracji dla innych**. Powinny dawać możliwość zastosowania ich rezultatów w nauczaniu języków obcych różnych grup wiekowych w innych krajach i kontekstach kulturowych.

Co dwa lata Komisja Europejska ustala priorytety konkursu *European Language Label*. W latach 2008-2009 był to: **dialog międzykulturowy** oraz **języki i biznes**.

Opisy nagrodzonych projektów, filmy przedstawiające laureatów ubiegłorocznej edycji konkursu oraz reportaże z ceremonii rozdania nagród są zamieszczane na polskiej stronie internetowej ELL: www.ell.org.pl i w publikacjach wydawanych przez FRSE, przedstawiających przykłady dobrej praktyki w dziedzinie edukacji językowej.

Osoby zainteresowane nawiązaniem współpracy z instytucjami zagranicznymi, które zostały uhonorowane *European Language Label* w swoich krajach, znajdą opisy nagrodzonych projektów w międzynarodowej bazie ELL dostępnej na stronie internetowej Komisji Europejskiej: www.ec.europa.eu/education/language/label/index.cfm. Ponadto co miesiąc na portalu Dyrekcji Generalnej Komisji Europejskiej ds. Wielojęzyczności jest umieszczana prezentacja jednego projektu, wybranego ze wszystkich przedsięwzięć nagrodzonych w danym roku w całej Europie. Laureaci krajowych konkursów ELL znajdują również uznanie na forum międzynarodowym. Komisja Europejska rokrocznie organizuje europejską wystawę projektów *European Language Label*. W kwietniu 2009 r. przedstawiciele dwóch nagrodzonych w 2008 r. w Polsce przedsięwzięć – *T-shirt edukacyjny* – projekt realizowany przez Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego, Wydział Pedagogiczny i Artystyczny, Instytut Edukacji Szkolnej oraz Przed-

szkole Samorządowe nr 40 w Kielcach oraz *Oneness: On-line less used and less taught language courses – Polish* – projekt realizowany przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego – mieli okazję zaprezentować swoje osiągnięcia w Tallinie w czasie konferencji *Language Teaching for Creativity*. Wydarzenie to było doskonałą okazją do znalezienia partnerów zainteresowanych realizacją międzynarodowych projektów językowych.

16 października 2009 r., obradujący pod przewodnictwem prof. Hanny Komorowskiej, komitet selekcyjny VIII edycji konkursu *European Language Label* nagrodził 7 projektów instytucjonalnych oraz 6 nauczycieli. W roku bieżącym jury nie przyznało żadnej nagrody w kategorii projektów uczniowskich. Wśród laureatów znalazło się 1 przedszkole, 4 szkoły podstawowe, 3 szkoły ponadgimnazjalne, 1 uniwersytet, biblioteka i 3 prywatne centra edukacji językowej. Tegoroczna edycja konkursu *European Language Label* miała szczególny charakter ze względu na ustanowienie przez Komisję Europejską roku 2009 Rokiem Kreatywności i Innowacji. Jury konkursowe przy ocenie nadesłanych projektów zwracało szczególną uwagę na ich nowatorski charakter.

Główną cechą nagrodzonych projektów jest ich interdyscyplinarność. Wyraźnie widać, że nauczanie języków obcych przestaje być domeną jedynie nauczycieli językowców. Zgodnie z zaleceniami Komisji Europejskiej współpracują oni z kolegami uczącymi historii, geografii, przyrody, fizyki i plastyki. Nauka języka obcego nie sprowadza się jedynie do przyswojenia zasad gramatycznych i określonego zakresu słownictwa danego języka, lecz jest powiązana z poznawaniem i opisywaniem wydarzeń, problemów i zjawisk współczesnego świata. Doskonalenie kwalifikacji językowych uczestników wyróżnionych przedsięwzięć jest połączone z podnoszeniem ich świadomości interkulturowej przysługujących im praw obywatelskich i wynikających z nich obowiązków wobec społeczeństwa.

Wykorzystanie w nauce języków obcych nowoczesnych technologii komunikacyjnych to kolejna cecha projektów nagrodzonych w 2009 r. Na poziomie przedszkola i szkoły podstawowej

może to oznaczać porozumiewanie się w języku obcym przy pomocy Skype'a lub e-maila z rówieśnikami mieszkającymi w innych krajach. Na poziomie uniwersyteckim oznacza naukę np. języka angielskiego na odległość przy wykorzystaniu najnowszych osiągnięć technicznych i metod *e-learningu*, uwzględniających nowy profil studentów tzw. pokolenia sieci.

Wśród tegorocznych laureatów konkursu ELL jest jedno przedszkole i cztery szkoły podstawowe, których nauczyciele z wielkim zaangażowaniem realizują zasadę wczesnego rozpoczynania nauki języków obcych, ucząc w zabawie, angażując w proces kształcenia językowego rodziców i pokazując dzieciom korzyści płynące z posiadania umiejętności porozumiewania się w języku obcym. Celem projektów nadesłanych przez nauczycieli szkół średnich jest przede wszystkim doskonalenie umiejętności posługiwania się językiem obcym jako kluczowej kompetencji niezbędnej do funkcjonowania we współczesnym świecie i na współczesnym rynku pracy. Stąd autorskie programy kształcenia językowego polegające na nauce terminów fachowych, związanych z przyszłym profilem zawodowym uczniów, ćwiczeniu metod autoprezentacji w języku obcym albo poznawaniu zasad i struktury funkcjonowania nowoczesnych przedsiębiorstw.

Wśród tegorocznych laureatów konkursu są również instytucje niezwiązane bezpośrednio z systemem edukacji, takie jak: biblioteki, organizacje pozarządowe i władze lokalne, których projekty promują naukę języków obcych w społecznościach lokalnych.

Podobnie jak w roku ubiegłym, zgłoszone projekty charakteryzowały się wielo- i różnorodnością. Nadal przeważają przedsięwzięcia realizowane w języku angielskim, niemieckim, francuskim i hiszpańskim. Jednak wśród laureatów znalazły się też projekty, które dotyczyły nauki języków dialektycznych, np. gwary kociewskiej oraz języków rzadziej używanych i nauczanych, takich jak hebrajski, japoński i czeczeński. Przy realizacji wielu projektów współpracowali nauczyciele uczący różnych języków.

Przedstawiam krótkie opisy wszystkich nagrodzonych przedsięwzięć w konkursie *European*

Language Label 2009 jako przykłady dobrej praktyki i jako zachętę dla twórczych nauczycieli języków do ubiegania się o *Europejski znak innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych*, potwierdzając motto konkursu, że nauka języków obcych może być prawdziwą pasją, a nie tylko obowiązkiem².

■ Konkurs projektów Instytucjonalnych

Przedszkola

Dwujęzyczne Przedszkole „Tęczowy Ogród” prowadzone przez Greenwich School of English w Warszawie

Tytuł projektu: *Young Scientist*

Język projektu: angielski

Cele projektu:

- **edukacyjne** – rozbudzanie zainteresowania dziećmi otaczającym ich światem i jego różnorodnością; rozwijanie naturalnych zdolności dzieci do obserwowania, zadawania pytań, stawiania hipotez, analizowania i wyciągania wniosków; poznanie podstawowych pojęć przyrodniczych; rozwijanie świadomości i wrażliwości ekologicznej; aktywizowanie dzieci podczas zajęć przez wspólne wykonywanie prostych doświadczeń, eksperymentów i odgadywanie ich rezultatów; rozwijanie umiejętności współpracy w grupie, kreatywności, zdolności wizualno-przestrzennych.
- **językowe:** używanie języka angielskiego jako narzędzia do opisywania odkrytych zjawisk fizycznych i przyrodniczych; rozumienie instrukcji i prawidłowe wykonywanie poleceń potrzebnych do przeprowadzenia doświadczeń i eksperymentów; rozbudzanie w dzieciach chęci interakcji i wyrażania spontanicznych wniosków w języku obcym.

Opis projektu: *Young Scientist* jest projektem dla dzieci 4-, 5- i 6-letnich, mającym na celu poszerzenie ich wiedzy na temat otaczającego ich świata. Dzieci pod kierunkiem nauczyciela języka angielskiego wykonują proste doświadczenia przyrodnicze, przeprowadzają obserwacje i badania, odkrywając prawa rządzące naturą.

Projekt trwa trzy lata. Dzieci w czasie cotygodniowych spotkań wykonują proste doświadczenia z pogranicza fizyki, chemii i biologii, zakończone krótkim, samodzielnym podsumowaniem. Projekt zawiera również doświadczenia długoterminowe, takie jak hodowanie pleśni lub mierzenie opadów deszczu. Każdy miesiąc roku szkolnego jest podporządkowany innej tematyce. Na przykład w styczniu dzieci odkrywają funkcje zmysłów, a w maju poznają właściwości wody oraz jej obieg w przyrodzie. Dzieci uczą się, bawiąc i eksperymentując.

Popularność zajęć wśród dzieci przyczyniła się do rozwoju współpracy z rodzicami. Wprowadzono dodatkową formę realizacji projektu. Polega ona na wykonywaniu comiesięcznych „zadań domowych” z udziałem rodziców. Wyniki tych rodzinnych działań są omawiane na forum internetowym i stanowią podstawę dalszej integracji grup przedszkolnych, będąc jednocześnie sympatyczną zabawą.

Szkoły podstawowe

Szkoła Podstawowa nr 7 im. generała Józefa Bema w Ostrowie Wielkopolskim

Tytuł projektu: *Języki obce drzwiami do przyjaźni, wiedzy i świata*

Języki projektu: angielski i niemiecki

Cele projektu:

- rozbudzanie zainteresowania uczniów nauką języków obcych,
- rozwijanie umiejętności komunikacji międzynarodowej,
- przygotowywanie uczniów do konkursów szkolnych i międzyszkolnych,
- poznanie tradycji i kultury Wielkiej Brytanii oraz państw niemieckiego obszaru językowego (Niemcy, Austria, Szwajcaria, Liechtenstein),
- rozwijanie samodzielności uczniów w pozyskiwaniu, analizowaniu i segregowaniu różnego rodzaju informacji.

Opis projektu: Projekt był realizowany od września 2008 r. przez uczniów klas IV-VI pod kierunkiem nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego. Na początku przedsięwzięcia uczniowie przygotowali plakaty i albumy w języku niemieckim (*Mój autoportret, Moje miasto, Mój wakacyjny album, Mój plan*

² Szczegółowe informacje dotyczące zasad, wymogów i priorytetów konkursu *European Language Label 2010* są podane na stronie internetowej: www.ell.org.pl.

lekcji) oraz apel z okazji Europejskiego Dnia Języków, podczas którego pokazali, jak można poszerzać swoje umiejętności językowe w zabawie.

Uczniowie brali udział w imprezach okolicznościowych – w obchodach Międzynarodowego Dnia Bibliotek Szkolnych: klasa V przygotowała zakładki w języku angielskim dla uczniów ze szkoły w Hongkongu. Podobnie otrzymali od dzieci z tamtejszej szkoły. Dla klas VI przygotowano specjalną prezentację z okazji Święta Zjednoczenia Niemiec: uczniowie obejrzeli zdjęcia przedstawiające podział państwa niemieckiego i upadek muru berlińskiego. Z okazji świąt Bożego Narodzenia przygotowano świąteczne wydanie gazetki szkolnej w języku angielskim, napisano listy z życzeniami do rówieśników z zaprzyjanych szkół z Francji, Niemiec, Rumunii i Ukrainy oraz przeprowadzono konkurs na najładniejszy świąteczny list z życzeniami w języku angielskim. Europejskie spotkanie noworoczne dla środowiska lokalnego, promujące różnorodność kulturową państw zjednoczonej Europy, przygotował Klub Młodego i Małego Europejczyka. Uczniowie klas III-VI zaprezentowali w języku angielskim i niemieckim zwyczaj bożonarodzeniowe oraz noworoczne państw UE: Litwy, Łotwy, Estonii, Czech i Słowacji oraz zorganizowali koncert kolęd i piosenek śpiewanych w językach: angielskim, niemieckim, czeskim, łotewskim i słowackim. Przygotowali też w języku niemieckim inscenizację *Der Weihnachtsmann kommt*. W lutym obchodzono też Dzień Naleśnika – *Pancakes Day*.

Klasy IV-VI wybrały spośród sławnych postaci z Niemiec, Austrii, Szwajcarii oraz Wielkiej Brytanii patronów dla swoich klas. Młodzież podczas lekcji dodatkowych w pracowni komputerowej zbierała informacje na ich temat, a następnie wykonała plakaty i albumy. Podczas zajęć Klubu Młodego Europejczyka wiele uwagi poświęcono również tematyce związanej z kulturą wybranych państw niemieckiego obszaru językowego. Przez cały okres trwania projektu na zajęciach języka angielskiego i niemieckiego uczniowie uczyli się piosenek, wierszyków oraz rymowanek, które zaprezentowali podczas uroczystego apelu na zakończenie projektu.

Przeprowadzono wiele konkursów i zajęć dodatkowych, np. szkolny konkurs plastyczny na interpretację przysłów w języku angielskim. Klasy VI wzięły również udział w dodatkowych zajęciach poświęco-

nych tłumaczeniu znanych i lubianych przez młodzież piosenek. Uczennice klas VI przygotowały MiniPlayback Show, prezentując znane hity w językach obcych. Uczniowie klas VI raz w miesiącu uczestniczyli w zajęciach dodatkowych klas I-III, czytając młodszym kolegom bajki w języku angielskim. Celem szkolnego konkursu dla klas VI *Alles auf Deutsch* było zachęcenie zdolnych językowo uczniów do pogłębienia wiedzy z gramatyki i rozszerzania słownictwa. Przygotowano również dyktando w języku niemieckim. Międzyszkolny Konkurs Poezji Dziecięcej w Języku Niemieckim kształci i rozwija zainteresowania uczniów poezją niemiecką oraz popularyzuje dorobek literacki państw niemieckojęzycznych.

Nawiązano współpracę z Fundacją Konrada Adenauera, Roberta Schumana, Friedricha Eberta oraz Fundacją Edukacja dla Demokracji, jak również z zagranicznymi partnerami z Niemiec, Francji, Ukrainy i Rumunii, co daje uczniom dodatkowe możliwości poszerzania znajomości języków obcych. Systematycznie prowadzona korespondencja w języku angielskim z rówieśnikami w odległych krajach motywuje uczniów do pogłębienia świadomości językowej i kulturowej. Klasy V przygotowały prezentację szkoły w języku angielskim. Organizowano również specjalne pokazowe lekcje dla rodziców.

Przez podjęcie wielu działań, współpracę z wieloma instytucjami, wzajemną wymianę doświadczeń, korzystanie z nowoczesnych technologii, spotkania z ciekawymi ludźmi i nawiązywanie nowych kontaktów młodzież wzbogaciła swoją wiedzę z języka obcego i nabyła umiejętności niezbędne do życia we współczesnym świecie. Uczniowie nauczyli się współpracy w grupie, twórczego planowania i realizowania zadań, poszukiwania i segregowania informacji oraz postrzegania spraw lokalnych na tle globalnym.

Szkoła Podstawowa nr 7 im. Janusza Korczaka w Giżycku

Tytuł projektu: *Fortyfikacje, zamki i budowle sakralne w naszym regionie*

Język projektu: *angielski*

Cele projektu:

- poznanie historii i kultury własnego regionu i regionów partnerów uczestniczących w projekcie,
- dostrzeżenie i zrozumienie różnic oraz podo-

bieństw, występujących między krajami partnerskimi,

- kształcenie kompetencji korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych,
- promowanie nauki języków obcych,
- wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej, europejskiej oraz przełamywanie stereotypów w postrzeganiu innych nacji.

Opis projektu: Na lekcjach historii uczniowie z pięciu szkół z Polski, Litwy, Rumunii, Włoch i Turcji poznawali historię fortyfikacji, zamków i budowli sakralnych znajdujących się w: Giżycku (Polska), Trokach (Litwa), Vaslui (Rumunia), Orbetello (Włochy), Adana (Turcja). Dzięki udziałowi w projekcie młodzież zdobywała umiejętności prezentowania i rozpowszechniania efektów własnych działań, doskonaliła kompetencje korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnej oraz pogłębiała znajomość języków obcych.

We wszystkich szkołach partnerskich projekt był zintegrowany ze szkolnym programem nauczania i procesem uczenia się. Podczas lekcji języka ojczystego uczniowie przygotowywali opisy zwiedzanych fortyfikacji, zamków i budowli sakralnych we własnym mieście i regionie, a na zajęciach z języka angielskiego tłumaczyli opracowane wcześniej teksty. Uczestnicy projektu opracowali również słowniki podstawowych wyrazów i zwrotów w językach ojczystych i języku angielskim. W trakcie zajęć informatycznych szukali informacji w Internecie, przez Skype'a komunikowali się w języku angielskim z innymi uczestnikami projektu, aktualizowali stronę internetową projektu, opracowywali albumy dla krajów partnerskich i przygotowywali prezentację multimedialną. Korzystając z technologii cyfrowej, dokonywali obróbki zdjęć i filmów (programy: CorelDRAW, Photoshop). Podczas lekcji plastyki przygotowali Kącik Comeniusa i wystawę fotograficzną. W czasie zajęć z muzyki uczyli się piosenek narodowych i ćwiczyli układ choreograficzny tańca narodowego. Rezultaty tych przygotowań zostały zaprezentowane podczas VI edycji Międzynarodowego Festiwalu *Z piosenką po Europie*.

Dzieci z klas młodszych na zajęciach plastycznych projektowały i wykonały widokówki, które następnie zostały wysyłane do szkół partnerskich. Pocztkówki te były także prezentowane w czasie konkur-

su *Najciekawsza widokówka z naszego regionu*. Zorganizowano również turniej wiedzy o fortyfikacjach, zamkach i obiektach sakralnych w miastach i regionach szkół partnerskich.

Szkoły ponadgimnazjalne

XXIII Liceum Ogólnokształcące im. ks. prof. Józefa Tischnera w Łodzi

Tytuł projektu:

Część 1. Matura – nasz wspólny sukces! Jeden za wszystkich, wszyscy za jednego!

Część 2. Europejskie Forum Praw Człowieka i Praw Dziecka

Języki projektu: niemiecki, angielski, francuski, włoski, rosyjski

Cele projektu:

- realizacja postulatów Europejskiego Roku Dialogu Międzykulturowego 2008 i Europejskiego Roku Języków 2008 oraz Europejskiego Roku Kreatywności i Innowacji 2009,
- realizacja priorytetu nr 1 Ministra Edukacji Narodowej na rok szkolny 2008/2009: „Skuteczność realizacji podstaw programowych w zakresie zagadnień związanych z nauczaniem i wychowaniem w kontekście praw człowieka”.

Cele szczegółowe projektu:

- rozpoznanie i zaspokojenie potrzeb uczniów w zakresie przygotowania do ustnego egzaminu maturalnego z języka obcego pod względem językowym oraz psychologicznym,
- zastosowanie oryginalnej i twórczej metodologii w procesie dydaktycznym,
- motywowanie uczniów, nauczycieli i osób niepełnosprawnych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do nauki języków obcych,
- promowanie aktywnego uczenia się języka obcego, opartego na twórczym działaniu i komunikacji międzykulturowej,
- udział uczniów w edukacyjnych projektach współpracy międzykulturowej na temat praw człowieka i praw dziecka, ochrony środowiska oraz w międzynarodowych projektach młodzieżowych, organizowanych przez Parlament Europejski, Komisję Europejską i program *European Schoolnet*,
- zorganizowanie edukacyjnego projektu o zasięgu wojewódzkim nt. praw człowieka i praw

dziecka w Europie i Afryce, zgodnie z profilem europejskim klasy wychowawczej,

- organizowanie zajęć pozalekcyjnych dla uczniów, chcących pogłębiać znajomość języków obcych oraz wiedzę na temat dziedzictwa kulturowego Europy i świata, praw człowieka, demokracji, pomocy rozwojowej i humanitarnej UE,
- rozwijanie zainteresowań uczniów odrębnością kulturową i językową krajów UE,
- współpraca z nauczycielami innych przedmiotów.

Opis projektu:

Część 1. Matura, nasz wspólny sukces! Jeden za wszystkich, wszyscy za jednego!

Projekt ma na celu ułatwienie uczniom przygotowania się do ustnego egzaminu maturalnego z języka niemieckiego oraz zminimalizowanie stresu związanego ze zdawaniem egzaminu dojrzałości. Głównym założeniem projektu jest czynne zaangażowanie całej młodzieży uczącej się języka niemieckiego w przygotowania do matury. W projekcie biorą udział uczniowie klas I – III, którzy współpracując ze sobą wykonują określone zadania maturalne z odpowiednich poziomów nauczania języka obcego. Uczniowie klas I przygotowują m.in. słowniczki tematyczne. Uczniowie klas II układają tzw. rozmowy sterowane (uzyskiwanie i udzielanie informacji, relacjonowanie, negocjowanie), natomiast maturzyści, na podstawie materiałów opracowanych przez swoich młodszych kolegów, wyszukują i przyporządkowują wybrane przez siebie obrazki do kręgów tematycznych oraz proponują pytania, które mógłby im zadać egzaminator. Ostatnim etapem pracy wszystkich uczniów jest symulacja ustnego egzaminu maturalnego. W komisji maturalnej, pod nadzorem nauczyciela, funkcję egzaminatora i zdającego przejmują uczniowie. Ich zadaniem jest ocenianie wypowiedzi kolegów zgodnie ze standardami matur na oryginalnych formularzach oceny.

Uczeń, który już od pierwszej klasy obcuje z maturą, ma możliwość sprawdzenia się jako zdający i egzaminator. Znając wymagania podstawy programowej, potrafi segregować wiadomości, wie, czego musi się koniecznie nauczyć, a które informacje są zbędne. Zdając egzamin przed swoimi kolegami, nabywa pewności siebie i pozbywa się

paraliżującego stresu. Wymiernym efektem projektu okazał się bardzo dobry wynik ustnego egzaminu maturalnego z języka niemieckiego w roku 2009. Średnia z egzaminu wyniosła 80 proc.

Część 2: Forum praw człowieka i praw dziecka

Projekt ma na celu promowanie wiedzy na temat praw człowieka, a przede wszystkim praw dziecka, które są szczególnie bliskie młodym obywatelom Unii Europejskiej. Zrealizowano liczne przedsięwzięcia, w tym wyjazdy edukacyjne, podczas których uczniowie mieli możliwość przyjrzenia się problematyce praw człowieka. Swoimi spostrzeżeniami dzielili się z przedstawicielami różnych krajów i kultur świata w ramach III Europejskich Dni Rozwoju w Strasburgu. Dyskutowali także z kolegami i koleżankami z UE w Parlamencie Europejskim w Brukseli i Strasburgu. Wzięli udział w europejskim projekcie edukacyjnym *Euroscola* w Parlamencie Europejskim w Strasburgu – opracowali sześć tematów wskazanych przez Parlament w języku angielskim i niemieckim.

Bardzo ciekawy materiał do rozważań na temat praw człowieka przywieźli z Zambii. Swoje całoroczne doświadczenia podsumowali podczas Wojewódzkiej Konferencji i Młodzieżowych Warsztatów Integracyjnych oraz w Międzyszkolnym Konkursie *Europa – Afryka. Prawa Człowieka i Prawa Dziecka*. Ponadto przygotowali oryginalną wystawę 41 wielkoformatowych plakatów fotograficznych, która zobrazowała wszystkie prawa dziecka zawarte w Konwencji ONZ o Prawach Dziecka oraz 11 plakatów do Karty Praw Podstawowych Unii Europejskiej. Wszystkie prace zostały podpisane w nauczalnych w szkole językach obcych. Jeden z plakatów został umieszczony w Kalendarzu Europejskim wydanym przez Komisję Europejską na rok 2009.

Dzięki udziałowi w projekcie uczniowie opanowali słownictwo w językach obcych dotyczące praw człowieka. Zyskali również większą świadomość własnych praw. Znajomość języka obcego wykorzystywali na każdym etapie realizacji projektu. Możliwość prowadzenia konwersacji z rówieśnikami w czasie wyjazdów zagranicznych była doskonałą motywacją do nauki języków. Przy realizacji projektu współpracowali nauczyciele edukacji europejskiej i nauczyciele języka angielskiego, francuskiego, włoskiego i rosyjskiego.

Inne instytucje

Powiatowa i Miejska Biblioteka Publiczna w Wejherowie

Tytuł projektu: *Made in America*³

Języki projektu: angielski, polski

Cele projektu:

- przybliżenie kultury amerykańskiej,
- podniesienie kwalifikacji językowych,
- lepsze przygotowanie maturzystów do egzaminu dojrzałości.

Opis projektu: Projekt *Made in America* to wynik starań, jakie podejmuje Powiatowa i Miejska Biblioteka Publiczna w Wejherowie, chcąc wzmocnić swój potencjał edukacyjny. Część warsztatowa projektu jest skierowana do uczniów szkół ponadgimnazjalnych i podstawowych z Wejherowa oraz do bibliotekarzy z powiatu wejherowskiego. Grupą docelową części wykładowej są mieszkańcy powiatu wejherowskiego, którym projekt umożliwi poznanie kultury amerykańskiej.

Tytuł *Made in America* nawiązuje bezpośrednio do kultury kraju, który młodzi kojarzą się wyłącznie z gwiazdami muzyki pop, barami szybkiej obsługi i Hollywood. Zadaniem projektu jest przybliżenie mieszkańcom Wejherowa nieznannej strony tej kultury.

Nauka języka angielskiego odbywa się podczas warsztatów z czytania literatury amerykańskiej w oryginale oraz pisania fragmentów własnych tekstów w tym języku. Z uwagi na ograniczoną liczbę miejsc oraz ujednolicenie poziomu znajomości języka warsztaty mają charakter zamknięty – nabór uczestników był prowadzony we współpracy ze szkołami ponadpodstawowymi z terenu Wejherowa. Dodatkowo, w celu doskonalenia kompetencji językowych, od lutego do czerwca odbywał się kurs języka angielskiego dla bibliotekarzy z powiatu wejherowskiego.

W ramach współpracy z Ambasadą Amerykańską wraz z American Corner w Gdańsku zorganizowano spotkania z mówcami, biorącymi udział w programie *Embassy Speakers Bureau* Ambasady Amerykańskiej. Na stronie internetowej biblioteki uruchomiono forum internetowe dla miłośników literatury i kultury amerykańskiej.

W ramach zajęć teatralnych odbywały się warsztaty teatralne dla dzieci ze szkół podstawowych uczęszczających do English Club w Wejherowie. Dzieci przygotowały przedstawienie *A Native American Cinderella*. Ciekawym wydarzeniem był *Wieczór z musicalem* i spektakl *Animowanie*, przygotowany na podstawie kreskówek Walta Disneya.

Projekt zakończyła IV edycja Wejherowskiego Konkursu Literackiego w języku angielskim *Powiew Weny*. Uzupełnieniem działań z projektu będzie organizacja sali audiowizualnej, w której czytelnicy będą mogli posłuchać literatury anglojęzycznej czytanej w oryginale.

Mała Lingua – kursy języków obcych dla dzieci. Patronacka Szkoła Języków Obcych Lingua Nova Monika Ferreira w Piasecznie

Tytuł projektu: *Mała Lingua – Kursy języków obcych dla dzieci, wykorzystujące baśniowe motywy rodziny Blabbersów*

Języki projektu: angielski, francuski, hiszpański

Cele projektu:

- przygotowanie dzieci do funkcjonowania w naturalnym środowisku językowym i przełamywanie barier komunikacyjnych przez ćwiczenie języka sytuacyjnego,
- imitowanie naturalnych kontekstów językowych oraz stymulowanie wyobraźni i kreatywności dzieci przez wykorzystanie baśniowego motywu rodziny Blabbersów,
- stymulowanie wykorzystywania przez dzieci języka obcego do nazywania otaczającej je rzeczywistości oraz poszerzanie ich wiedzy o tradycjach i zwyczajach krajów danego obszaru językowego przez wykorzystanie projektów z *Kalendarza wydarzeń z życia rodziny Blabbersów* i projektów specjalnych uzupełniających program kursu,
- ćwiczenie umiejętności tworzenia pełnozdanowych komunikatów w języku obcym,
- kształtowanie postawy tolerancji i otwartości wobec innych kultur i zwyczajów,
- umożliwienie uczniom kontaktu z native speakerami,
- pobudzenie wszechstronnego rozwoju i stymulowanie wszystkich zmysłów dziecka, wspomagające proces przyswajania języka obcego.

³ Zob. „Języki Obce w Szkole” 4/2009, s. 153-156, 172-177.

Opis projektu: Szkoła językowa – *Mała Lingua* – kursy języków obcych dla dzieci – funkcjonuje od roku szkolnego 2005/2006, ucząc według autorskiej metody nauczania dzieci w wieku 3-12 lat. Metoda *Mała Lingua* jest odpowiedzią na zapotrzebowanie zgłaszane przez rodziców, których dzieci, mimo wczesnie rozpoczynanej nauki języka obcego, nie były w stanie aktywnie korzystać z jego znajomości.

Głównym celem metody *Mała Lingua* jest przygotowanie dzieci do aktywnego komunikowania się w języku obcym od najmłodszych lat. Program kładzie nacisk na rozwinięcie u dzieci umiejętności wypowiedzi pełnymi zdaniami, przygotowanie do spontanicznej komunikacji w naturalnym środowisku językowym i ograniczenie procesu zapominania przyswojonych dotąd zasobów językowych. Dzieci na początku nauki skupiają się głównie na ćwiczeniu języka sytuacyjnego i pamięciowym opanowywaniu dialogów pełnych zwrotów charakterystycznych dla danych sytuacji z życia codziennego.

W roku szkolnym 2005/2006 program kursów dla dzieci został wzbogacony o *Kalendarz wydarzeń* – zbiór słownictwa, scenek sytuacyjnych i projektów twórczych, wykorzystujących bieżące wydarzenia z życia codziennego i społecznego oraz zmieniające się pory roku. Celem takiego uzupełnienia programu było pokazanie dzieciom, że język obcy nie jest tylko wirtualnym narzędziem komunikacji w klasie, ale służy przede wszystkim do nazywania otaczającej je rzeczywistości. *Kalendarz wydarzeń* pozwala jednocześnie wykorzystywać predyspozycje manualne i fizyczne dzieci.

Od roku szkolnego 2006/2007 w czasie kursów jest wykorzystywany *Paszport – Portfolio Mała Lingua*, którego idea nawiązuje do *Europejskiego portfolio językowego*. Celem wprowadzenia *Paszportów – Portfolio Mała Lingua* było motywowanie dzieci do nauki języków obcych, rozwijanie odpowiedzialności i autonomii w procesie uczenia się, doskonalenie umiejętności samodzielnego uczenia się, nawiązanie ściślejszej współpracy między lektorami i rodzicami dzieci, precyzyjne zdefiniowanie zakresu materiału na każdy miesiąc nauki. Od roku szkolnego 2006/2007 do programu kursów na stałe wprowadzono literaturę obcojęzyczną (kącik literacki) w uproszczonej formie oraz bezpłatne zajęcia prowadzone przez native speakerów.

W roku szkolnym 2007/2008 metodę *Mała Lingua* wzbogacono o zastosowanie autorskiego bajkowego motywu rodziny Blabbersów przybyłej do ziemskiego świata z półbaśniowej krainy Livendell. Celem wykorzystania tego motywu było stworzenie na zajęciach językowych kontekstu bliskiego dzieciom, z łatwością oddziałującego na ich wyobraźnię i doznania, a tym samym efektywnie stymulującego zmysły dzieci i motywującego je do nauki. Na zajęciach wykorzystywane są pacynki, przedstawiające członków rodziny, karty obrazkowe z wizerunkami bohaterów oraz plakaty ilustrujące dialogi sytuacyjne.

W roku szkolnym 2008/2009 wprowadzono *Obrazkowy słownik Blabbersów języka angielskiego*, płytę z piosenkami *The Blabbers' songs fan club*, książki z przygodami rodziny Blabbersów na różnym poziomie zaawansowania *The Blabbers' adventures fan club* oraz edukacyjną grę planszową *The Blabbers' games fan club*. Zmieniono również wystrój sal lekcyjnych, wprowadzając Kącik Blabbersów. Program zajęć jest w każdym semestrze uzupełniany o konkursy i projekty, wykorzystujące dorobek kulturowy krajów danego obszaru językowego.

Early Stage – Szkoła Językowa z Warszawy

Tytuł projektu: *Tolerance – Get Together*

Języki projektu: angielski, polski, niemiecki, hebrajski, rosyjski, japoński, czecheński

Cele projektu:

- uwrażliwienie dzieci na brzmienie obcych języków,
- zachęcenie dzieci do eksperymentów fonetycznych i muzycznych w różnych językach,
- przedstawienie języków obcych jako najważniejszego środka komunikacji,
- rozbudzenie zainteresowania innymi kulturami, językami i religiami oraz uczenie tolerancji wobec nich,
- rozbudzanie wrażliwości na potrzeby innych, w szczególności osób chorych, niepełnosprawnych i osób starszych,
- zachęcenie dzieci do kontaktów z rówieśnikami, pochodzącymi z innych krajów,
- zainspirowanie uczniów do podejmowania własnych działań teatralnych, muzycznych i plastycznych związanych z nauką języków obcych.

Opis projektu: Tolerancja to motto roku szkolnego 2008/2009 w Early Stage. Było ono dyskutowane w aspekcie kulturowym, religijnym i estetycznym. Do projektu zaproszono szkołę brytyjską, japońską, rosyjską, niemiecką i żydowską oraz dzieci czeczeńskie z Ośrodka dla Uchodźców w Warszawie. W trakcie trwania projektu uczniowie brali udział w lekcjach na temat tolerancji, wykonywali prace zespołowe i indywidualne, uczyli się piosenki *Panie Janie* w różnych językach oraz *The more we get together* po angielsku. Ponadto poznawali proste piosenki w językach narodowych dzieci zaproszonych do projektu oraz zorganizowali wernisaż prac plastycznych na temat tolerancji. Podczas warsztatów *Tolerance* uczniowie poznawali religie świata i wykonali *Peace Tree – Drzewo Pokoju*. Przygotowali prezentację tańców narodowych, brali udział w muzykoterapii polegającej na poznawaniu muzyki z różnych rejonów świata, wykonywali prace plastyczne (afrykańskie maski, australijskie instrumenty muzyczne, meksykańskie poncho, indiańskie namioty itp.). Ponadto poznawali potrawy innych narodów i uczyli się zwyczajów związanych z ich jedzeniem, poznawali stroje mieszkańców innych państw i zorganizowali pokaz mody. W czasie projektu dzieci przygotowały i wystawiły sztukę nt. tolerancji *Why frogs and snakes don't play together*. Wykorzystano w niej podkłady muzyczne z kursu *Hello*, PAN/Richmond Publishing.

📁 Konkurs indywidualny dla nauczycieli

Szkoły podstawowe

Anna Szablewska – Szkoła Podstawowa w Borzyminie

Tytuł projektu: *Lektura gazetki „Hallo” bodźcem do rozwijania uzdolnień językowych*

Języki projektu: niemiecki, polski

Cele projektu:

- rozwijanie zainteresowań uczniów językiem niemieckim i krajami niemieckojęzycznymi,
- poszerzanie umiejętności językowych uczniów przez przygotowywanie materiałów dziennikarskich, redagowanie artykułów i udział w konkursach ogłaszanych na łamach gazetki *Hallo*,

- rozwijanie wśród uczniów umiejętności dziennikarskich,
- doskonalenie umiejętności posługiwania się technologiami informacyjnymi.

Opis projektu: Projekt został zainicjowany przez nauczyciela języka niemieckiego w roku szkolnym 2004/2004 i jest realizowany do dziś. Adresatami projektu i czytelnikami gazetki są uczniowie klas IV-VI uczący się języka niemieckiego z trzech szkół podstawowych w Borzyminie, Sadłowie i Starorypinie. Projekt polega na wydawaniu gazetki *Hallo* w języku niemieckim, przy czym niektóre ćwiczenia i artykuły są opatrzone komentarzem w języku polskim. Gazetka jest wydawana systematycznie w nakładzie 70 egzemplarzy. Cena jednego egzemplarza wynosi 0,50 zł. W roku szkolnym 2008/2009 był to kwartalnik, w latach poprzednich – miesięcznik. Gazetka formatu A5 ma 16 stron, prezentuje różnorodne ćwiczenia i artykuły przeznaczone dla uczniów klas IV-VI. Obok krzyżówek, rebusów, malowanek i humoru prezentowane są również artykuły o krajach niemieckiego obszaru językowego oraz pochodzących z tych krajów sławnych osobach. Ponadto gazetka zawiera wiele zadań leksykalno-gramatycznych z programu nauczania klas IV-VI. Na łamach gazetki uczniowie publikują swoje opowiadania w języku niemieckim. W każdym numerze gazetki czytelnicy są zapraszani do udziału w różnych konkursach literackich i kulturoznawczych.

Katarzyna Sturmowska – Publiczna Szkoła Podstawowa nr 4 z Oddziałami Integracyjnymi im. Juliusza Słowackiego w Starogardzie Gdańskim

Tytuł projektu: *Ślady języka niemieckiego w gwarze kociewskiej*

Języki projektu: polski, niemiecki

Cele projektu:

- doskonalenie umiejętności językowych receptywnych i produktywnych przez poszerzanie zasobu słownictwa dialektalnego, zawierającego elementy języka niemieckiego,
- rozbudzenie w uczniach zainteresowania językami obcymi i kulturą krajów niemieckojęzycznych,
- kształtowanie postawy tolerancji i otwartości wobec innych narodów i kultur,
- konfrontatywne ujęcie języka polskiego i niemieckiego,

- opracowanie *Ministownika germanizmów gwary kociewskiej*.

Opis projektu: Projekt *Ślady języka niemieckiego w gwarcie kociewskiej* był realizowany w ramach cotygodniowych zajęć dodatkowych z języka niemieckiego. W czasie tych spotkań uczniowie zapoznawali się z językiem dialektalnym oraz zdobywali wiedzę na temat wpływu języka niemieckiego na język polski. Na początku projektu uczniowie przez ok. 2 miesiące zbierali przykłady słownictwa typowego dla gwary kociewskiej. Z zebranego materiału i tekstów pisanych gwarą wyfaniali – pod kierunkiem nauczyciela – wyrazy i wyrażenia mające korzenie w języku niemieckim. Wspólnie opracowywali etymologię tych leksemów i w kontrastywnym ujęciu przedstawili znaczenie germanizmu i słowa właściwego (niemieckiego). W końcowej fazie projektu zebrane germanizmy zostały ułożone alfabetycznie z podaniem ich znaczenia i etymologii.

Szkoły ponadgimnazjalne

Anna Ewa Kizeweter – Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 4 w Siedlcach

Tytuł projektu: *Tajemniczy Ogród*

Język projektu: niemiecki

Cele projektu:

- nauka fachowego języka niemieckiego związanego z profilem klasy (technik architektury krajobrazu),
- rozbudzenie zainteresowania uczniów tematem projektowania ogrodów w kontekście przyszłej kariery zawodowej,
- zwiększenie szansy zdobycia pracy na rynku europejskim dzięki dobrej znajomości języka niemieckiego fachowego,
- porównanie metod pracy architekta krajobrazu w Polsce i w Niemczech,
- wprowadzenie podstawowej wiedzy na temat pisania CV i listów motywacyjnych oraz przeprowadzenie przykładowych rozmów kwalifikacyjnych w języku niemieckim,
- motywowanie uczniów do zwrócenia uwagi na otaczający ich świat i środowisko, w którym żyją, architekturę szczególnie – propagowanie regionu w innych krajach UE,
- nauka samodzielnego podejmowania decyzji, znalezienia własnego miejsca w grupie, stawiania pytań, formułowania wniosków,

- nawiązanie współpracy z innymi grupami rówieśników o tych samych zainteresowaniach.

Opis projektu: W projekcie wykorzystano metodę pracy WebQuest/CLIL, polegającą na rozwiązywaniu zadań przy wykorzystaniu informacji znajdujących się w Internecie. Pracujący w grupach uczniowie otrzymują zestawy zadań i wybierają spośród nich te, które wydają im się najciekawsze. Efektem końcowym jest stworzenie wspólnego produktu. Informacja zwrotna z każdej z grup (przekazywana w różnych formach – prezentacji PowerPoint, plakatu, wypowiedzi ustnej, ulotki, kolażu) daje możliwość poszerzenia wiedzy całej klasy oraz dokonania konstruktywnej krytyki i ewaluacji.

W projekcie brali również udział uczniowie ze szkoły w Janowie, którzy odgrywali rolę „konkurenta w branży”. Wyniki pracy uczniów z Siedlec były oceniane przez uczniów z Janowa i odwrotnie. Zadaniem grup uczniów, pracujących w projekcie, było stworzenie profilu własnej firmy projektowania i zagospodarowywania terenów zieleni. W pierwszej fazie pracy uczniowie musieli wspólnie podjąć decyzję, czym będzie się zajmować ich firma, jakie działania będzie podejmować i do jakiego klienta będzie skierowana jej oferta. Następnie, aby zatrudnić nowych pracowników, jedna z podgrup sformułowała ogłoszenie do prasy zawierające profil kandydata oraz proponowane warunki zatrudnienia. Alternatywnym zadaniem było pisanie listów motywacyjnych i ubieganie się o pracę w firmie „Tajemniczy Ogród”. Inni uczniowie wcielali się w rolę klientów, składających zapytania i proszących o pierwsze projekty.

Zadania projektowe obejmowały również przygotowanie biznesplanu, porównanie kilku typów ogrodów w Europie, stworzenie słownika polsko-niemieckiego związanego z profilem zawodowym uczniów, przygotowanie spotu reklamowego, ulotki i strony internetowej prezentującej działalność firmy. W przyszłości planowane jest spotkanie obu grup uczniów z Siedlec i Janowa na warsztatach językowo-zawodowych, które poprowadzą fachowcy od projektowania ogrodów i nauczyciele języka niemieckiego.

Anna Krzemińska-Kaczyńska – Kolegium Europejskie w Krakowie

Tytuł projektu: *„[Region] jest otwartą książką, z której Ci, co nigdy nie oddalili się od domu, przeczytali tylko jedną”. Projekt geograficzno-językowy*

Języki projektu: angielski, polski

Cele projektu:

- doskonalenie kompetencji językowych uczniów przez komunikację w języku angielskim podczas zajęć terenowych,
- udział młodzieży ZSP w Samostrzelu w bezpłatnych zajęciach językowych,
- propagowanie pojęć i treści geograficznych z dziedziny turystyki i ekologii w języku angielskim,
- wyrównywanie szans młodzieży z terenów wiejskich i zapewnienie im równego dostępu do uczenia się języka angielskiego,
- uświadomienie uczniom z terenów wiejskich, jak praktyczna i potrzebna jest znajomość języka angielskiego w dzisiejszym świecie,
- rozwijanie wrażliwości na piękno własnego regionu.

Projektowi towarzyszył szalony Snoopy.

Opis projektu: W ramach projektu młodzież ZSP w Samostrzelu uczestniczyła w pozalekcyjnych, bezpłatnych zajęciach terenowych, mających na celu zmotywowanie uczniów i ich rodziców do nauki języka angielskiego i podkreślenie roli, jaką ten język odgrywa w dzisiejszym świecie. W komunikacji językowej, wzbogacaniu słownictwa i motywowaniu uczniów do nauki stosowano następujące formy pracy: chrzest bojowy uczestników w pałacu Bnińskich w Samostrzelu (metodą stacji sprawdzono wiedzę o regionie i treści z pierwszych zajęć językowych, dotyczących nazw znaków drogowych w języku angielskim); dzienny i nocny bieg terenowy (orientacja w terenie); wycieczka rowerowa – zapoznanie z fauną i florą najbliższej okolicy i ich nazwami w języku angielskim; ścieżka zdrowia – marsz z wykorzystaniem poznanych na zajęciach pozalekcyjnych poleceń, nazw kierunków świata i nazw przyrodniczych; spotkanie z dziećmi z Wiejskiego Domu Kultury w Sadkach (dzielenie się zdobytym doświadczeniem z młodszymi uczniami i przekazanie im poznanych zagadnień i słów w języku angielskim); rejs statkiem po Noteci – wykorzystanie gry *Twister Moves* do praktycznego i naturalnego posługiwania się językiem angielskim podczas zabawy i gier językowych; prezentacja multimedialna w Gminnej Bibliotece w Sadkach. Uczniowie po wykonaniu każdego zadania

mieli przygotować słowniczki zawierające nowo poznane słowa i zwroty.

Uczestnicy projektu zorganizowali warsztaty geograficzno-językowe dla uczniów całej szkoły z okazji Dnia Europy, przedstawiając swoje dotychczasowe działania i zdobytą wiedzę w formie prezentacji multimedialnych w języku angielskim. Demonstrowali także swoje umiejętności językowe na łamach szkolnej gazetki *Junior High School Grass*. Dwie uczennice zostały przygotowane przez koordynatora projektu do występu na Powiatowym Festiwalu Piosenki Anglojęzycznej *Let's start in Olszewka*. Uczennica ZSP w Samostrzelu Alina Knióła zajęła I miejsce w kategorii klas gimnazjalnych, śpiewając piosenkę *Who I Am*.

Szkoły wyższe

Agnieszka Dremza, Małgorzata Świerk – Szkoła Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego

Tytuł projektu: *Kurs języka angielskiego w ramach kształcenia na odległość dla studentów niestacjonarnych – Moduł na poziomie B2/C1*

Język projektu: angielski

Cele projektu/kursu: Celem kursu jest przygotowanie studenta do osiągnięcia biegłości na poziomie C1 według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (ESOK)* oraz *Ramowego Programu Nauczania Szkoła Uniwersytetu Warszawskiego*.

Po ukończeniu kursu student:

- rozwinie samodyscyplinę i nawyk pracy samodzielnej z językiem,
- rozwinie umiejętność uczenia się dzięki integracji nauki formalnej (zajęcia stacjonarne i gotowe treści na platformie internetowej) oraz nieformalnej, poza klasą i kontrolą nauczyciela (projekty, blogi, logi, webquesty, studia przypadku),
- rozwinie umiejętność radzenia sobie w środowisku pracy, akademickim oraz sytuacjach urzędowych i formalnych,
- poszerzy wiedzę z zakresu różnorodności kulturowej w środowisku akademickim i zawodowym,
- rozwinie receptywne i produktywne sprawności językowe,
- rozwinie umiejętność logicznego, poprawnego i przekonującego wypowiedziania się w formie ustnej i pisemnej,
- poszerzy kompetencje językowe i komunikacyjne,

■ rozwinie słownictwo i funkcje językowe w zakresie pól tematycznych, związanych z różnymi aspektami życia człowieka.

Opis projektu: – Opracowany w projekcie kurs obejmuje 120 godzin lekcyjnych i został podzielony na dwa sześćdziesięciogodzinne moduły: moduł B2/C1 oraz moduł C1. Ze względu na swą nowatorską formę kształcenia na odległość wykorzystującą z jednej strony platformę edukacyjną Moodle, a z drugiej strony nowoczesne technologie, kurs stanowi próbę odpowiedzi na oczekiwanie wobec szkół wyższych, że wspomogą studentów w nabywaniu umiejętności korzystania ze współczesnych technologii w poszukiwaniu informacji. Ponieważ cała wiedza jest „zapisana” na platformie e-learningowej, treści zawarte w e-kursie mogą być z łatwością oceniane, kontrolowane i ulepszone. Na kursie dominuje podejście heurystyczne, kładące duży nacisk na aktywną rolę studenta w procesie kształcenia. Kurs koncentruje się na wyrobieniu w sobie umiejętności samokształcenia, w tym samodzielnego zdobywania, przetwarzania i selekcjonowania informacji (*knowledgeable versus knowledge + able*), kooperacji w społeczności internetowej, a tym samym promuje zdobywanie umiejętności niezbędnych w procesie uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*). Poza tym kurs propaguje metody nauczania, które rozwijają umiejętność krytycznego myślenia oraz niezależnego działania.

Kurs jest dostosowany do nowego profilu studenta, tzw. pokolenia sieci (*Net Generation, Millennials*), charakteryzującego się umiejętnością wykonywania wielu zadań równocześnie, preferującego naukę przez bodźce wizualne oraz interaktywne współdziałanie. Jak wskazują badania (raport Cisco, 2008), studenci mający dostęp do uczenia multimodalnego osiągają lepsze wyniki w nauce niż studenci uczeni unimodalnie. Wykorzystanie różnorodnych treści i form przekazu przyczynia się do wzrostu motywacji wewnętrznej studenta, a przez to skłania go do samodzielnego poszukiwania i pogłębiania wiedzy. Zgodnie z priorytetami dla szkół wyższych studia mają promować umiejętności generyczne i transferowalne, między innymi mają za zadanie nauczyć studentów, jak się uczyć i przygotować do wykonywania pracy nie tyle w jednym, określonym zawodzie, ile mają ich wyposażyć w ce-

chę określaną jako „zatrudnialność” (*employability*) oraz promować ich zaangażowanie w proces uczenia się.

Kolejną ważną kwestią jest przeciwdziałanie molekularnej strukturze społeczeństwa przez promowanie współpracy, która przyczynia się do wzrostu przynależności i poczucia więzi społecznych. Jest to szczególnie ważne podczas studiów niestacjonarnych, gdzie studenci praktycznie się nie znają. Studenci w trakcie kursu nawiązują więzi, pracując w grupach i zespołach zadaniowych, w których każdy jest zależny od pozostałych członków grupy i współpraca wszystkich jest konieczna do ukończenia zadania. Nowoczesna koncepcja kursu promuje konstruktywizm społeczny i odzwierciedla zmiany zachodzące w świecie wielkich korporacji międzynarodowych, gdzie największy nacisk przy rekrutacji oraz w trakcie kariery zawodowej jest kładziony, oprócz wysokich kwalifikacji oraz znajomości języków obcych, na umiejętność samopromocji, wykorzystania tzw. *media skills* do osiągania celów własnych/korporacji oraz tzw. *soft skills*, czyli umiejętności współpracy w grupie, tworzenia i aktywnego uczestniczenia w społecznościach oraz ciekawości i akceptacji dla ciągłych zmian.

Program jest pomyślany jako kontynuacja kursów, które zostały zrealizowane przez Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji (COME) UW. Kursy COME UW obejmują poziomy A2-B2 i zostały stworzone w ramach projektu „Opracowanie programów nauczania do kształcenia na odległość na kierunku studiów wyższych INFORMATYKA”, koordynowanego przez COME UW. Opierają się one na technologii Web 1.0, charakteryzującej się asynchronicznością, statycznością i brakiem interakcji między użytkownikami. Dominują w niej formaty HTML, JPG, GIF, TXT, a główny cel stanowi kategoryzacja i uporządkowanie wiedzy. Studenci wykonują ćwiczenia obejmujące czytanie, słuchanie, słownictwo gramatykę z e-książki, które są w większej części oceniane przez system. W każdym unicie znajduje się otwarte zadanie pisemne, które jest sprawdzane przez prowadzącego kurs. Uczestnicy kursu oraz prowadzący porozumiewają się ze sobą mailowo oraz przy pomocy forum. Treści kursu są niedostępne dla osób spoza grupy.

Inne Instytucje

Katarzyna Lewicka – Kasia Lewicka Akademia Języków Obcych w Toruniu

Tytuł projektu: *Języki nas łączą, nie dzielą*

Języki projektu: hiszpański, angielski, rosyjski, niemiecki, francuski, japoński, arabski, polski

Cele projektu:

- zorganizowanie imprezy językowej – *Super Fiesty* – przy współudziale większości słuchaczy,
- nauczanie języków obcych i kultury innych krajów przez tworzenie wspólnego „dzieła”,
- wykazanie, że wielojęzyczność i wielokulturowość nas łączy,
- integracja słuchaczy i mieszkańców Torunia oraz motywowanie ich do nauki języków obcych.

Opis projektu: Projekt składał się z następujących etapów:

- spotkanie koordynacyjne ze słuchaczami i lektorami poszczególnych języków,

- burza mózgów – omówienie pomysłów na fiestę w każdej grupie językowej, dyskusja w języku nauczonym w każdej grupie językowej,
- podział zadań w każdej grupie językowej,
- przygotowanie przez słuchaczy z każdej grupy językowej scenariusza występu w danym języku,
- przygotowanie muzyki, strojów, dekoracji przez słuchaczy z każdej grupy,
- próby,
- pozyskanie sponsorów nagród,
- przygotowanie plakatów informujących mieszkańców Torunia o planowanej imprezie,
- rozesłanie zaproszeń na imprezę do słuchaczy i ich gości.
- Realizacja *Super Fiesty* 20 maja i jej sfilmowanie.

(listopad 2009)

Ewa Lipińska¹
Kraków



Sprawdzian stopnia opanowania języka drugiego i poziomu znajomości języka ojczystego u dzieci na emigracji

Wstęp

Pobyt poza ojczyzną – bez względu na czas trwania i jego przyczyny² – wymusza kontakt z językiem i kulturą danego kraju. Może być tylko powierzchowny albo przerodzić się w znajomość dwu języków (i dwu kultur), a nawet dwujęzyczność (i dwukulturowość)³ – w przypadku dłuższego pobytu. Bez względu na to, jaką definicję bilingwizmu⁴ przyjmujemy, pojęcie to oznacza, że dana osoba musi swobodnie posługiwać

się dwoma językami. U osób starszych implikuje to dobrą znajomość języka kraju przyjmującego, zaś u młodszych – zachowanie i rozwój języka ojczystego. Bez tego o dwujęzyczności nie może być mowy.

Na emigracji dość powszechna jest zmiana polszczyzny na język *polonijny* albo jej utrata na rzecz nowego języka. O ile w przypadku dorosłych proces ten częściej zmierza w kierunku ograniczania, zniekształcania i zaśmieciania języka ojczystego, o tyle u dzieci i młodzieży może dojść

¹ Dr Ewa Lipińska jest adiunktem w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego.

² Kategorie emigrantów – zob. E. Lipińska 2006:131-132.

³ Rozgraniczenie pojęć *dwujęzyczności* i *znajomości dwóch języków*, zob. E. Lipińska 2003:114-115.

⁴ Zob. E. Lipińska 2003:99-115.

do poważnych uszkodzeń, a nawet wyparcia go przez język kraju osiedlenia.

W niniejszym artykule spróbuję odpowiedzieć na pytania: *Jak można stwierdzić, czy dziecko jest dwujęzyczne? Czy stan ten można zmierzyć i w jaki sposób?* Przyjrzymy się wynikom testów badających stopień opanowania nowego języka i porównamy z rezultatami takich samych testów sprawdzających poziom znajomości języka ojczystego. Mowa o dzieciach, które znajdują się poza Polską. Problem ten jest ciągle mało znany i badany⁵.

■ **Rola rodziców/opiekunów oraz szkoły polskiej (polonijnej)⁶ w zachowaniu języka polskiego u dzieci na obczyźnie**

Dzieci na ogół znajdują się na emigracji *wymuszonej*⁷, bo wszystkie najważniejsze życiowe decyzje dotyczące opuszczenia Polski, wyboru kraju osiedlenia, używania w domu bądź nie języka ojczystego i kultuwowania rodzimej kultury, nauki w polskiej szkole – są podejmowane przez rodziców/opiekunów. Decyzje te nie zawsze są dobrze przemyślane; rzadko też są podejmowane z pełną świadomością ich następstw. Często więc zdarza się, że rodzice zezwalają, a nawet naciskają na to, aby dzieci używały jak najwięcej, więc także w domu, w kontaktach z nimi, języka kraju osiedlenia. Sądzą, że w ten sposób szybciej go opanują. Tymczasem nie wpływa to dobrze na język ojczysty, gdyż blokuje jego rozwój, albo wręcz powoduje jego wypieranie przez język nowy, który – o czym rodzice często zapominają – nie stanowi środka naturalnej komunikacji między nimi a dziećmi. Dlatego powinni oni rozmawiać ze sobą tylko po polsku, tak się zwracać do synów i córek i wymagać od nich tego samego, przy czym kluczową rolę pełnią tu cierpliwość i kon-

sekwencja. Ponieważ jednak nie są w stanie zapewnić swoim dzieciom odpowiednio ukierunkowanego rozwoju językowego, sprawą niezwyklej wagi jest zapisanie ich do polskiej szkoły, gdzie możliwy jest kontakt z polszczyzną literacką, tym bardziej, że sami często nie stanowią odpowiedniego wzorca językowego, używając gwary bądź stopniowo przechodząc na język *polonijny*.

„Po pierwsze jedynie tam [w szkole polskiej – przyp. E.L.] może być realizowane nauczanie języka polskiego w pełnym zakresie (wszystkich sprawności i kompetencji lingwistycznej), elementów historii, geografii czy religii. Po drugie szkoła spełnia funkcję integrującą. Chodzące do niej dzieci mają poczucie przynależności do grupy narodowościowej i czerpią z tego przyjemność, bo wiedzą, że ich inność, która czasem jest im niewygodna, w szkole jest wspólna dla wszystkich i jest czymś normalnym. Ponadto zdrowe współzawodnictwo jest czynnikiem motywującym, a to może się zdarzać tylko w grupie, a nie podczas indywidualnych lekcji w domu”. (Lipińska 2002a:100).

Placówki, w których odbywa się nauka języka rodzimego – mimo nieraz sporych mankamentów – pełnią istotną funkcję w podtrzymywaniu polskości na obczyźnie. Należy však pamiętać, że kontakt z polszczyzną trwający zazwyczaj 3-4 godziny tygodniowo nie da się porównać z całodobową, wieloletnią nań ekspozycją w naturalnych warunkach w domu. Dlatego to nie nauczyciele, a rodzice są odpowiedzialni za poziom znajomości języka własnych dzieci.

Dorośli na ogół są w stanie ponownie (po jakimś czasie, np. po reemigracji) używać poprawnej polszczyzny, natomiast dzieci urodzone na obczyźnie lub te, które wyjechały przed opanowaniem podstaw języka ojczystego, nie mogą do niego „wrócić”. W przypadku przyjazdu do Polski na stałe podlegają więc często re- lub adaptacji językowo-kulturowej, która może wywołać także powrotny *szok językowy i kulturowy* (Lipiń-

⁵ Zajmowałam się tym zagadnieniem podczas czasowej emigracji w Australii. Moje badania i refleksje zostały opisane w 2001 r. w rozprawie doktorskiej *Proces stawania się dwujęzycznym. Przypadek polskiego chłopca w Australii*. Prezentowany tekst powstał na podstawie fragmentów niepublikowanej jej części oraz późniejszych artykułów – zob. *Bibliografia*.

⁶ Mowa o sobotniej szkole polskiej/szkole polonijnej, w której dzieci uczą się polskiego, elementów historii i geografii, czasem religii, kilka (najczęściej 3-4) godzin w tygodniu.

⁷ Zob. E. Lipińska, 2006 i 2007.

ska 2001:68). Powtórny, gdyż do pierwszego dochodzi na obczyźnie.

„Lepiej jest nakłaniać swoje dzieci do nauki polskiego, niż jej zaniechać, łatwiej bowiem jest budzić język ze stanu uspienia, niż nadrobić zaległości całego życia w wieku dorosłym – bez większych szans na sukces”. (Lipińska 2002b:112).

■ Badanie biegłości w dwóch językach

O ile można sprawdzić poziom biegłości w jednym języku za pomocą specjalnie przygotowanych egzaminów, o tyle dokładne porównanie stopnia opanowania dwóch języków jest zadaniem niesłychanie trudnym. Wynika to m.in. z faktu, że należałoby przygotować testy dla par języków, na przykład dla języka polskiego i angielskiego, polskiego i hiszpańskiego, polskiego i francuskiego, polskiego i niemieckiego itd. Sprawdziany takie musiałyby też być z jednej strony bardzo podobne, lecz z drugiej uwzględniać specyfikę obu języków.

Dorośli mogą zatwierdzić swoje umiejętności językowe na wybranym poziomie zaawansowania bez względu na to, gdzie się uczyli, jak długo, jaką metodą i z jakich podręczników⁸, w przypadku dzieci natomiast czynniki te odgrywają bardzo ważną rolę. Wydaje się wręcz, że egzaminy dla młodszych zdających powinny mieć postać znormalizowanego testu osiągnięć, mocno osadzonego w realiach szkolnych.

Trzeba jeszcze wziąć pod uwagę fakt, że łatwiej jest zestawić wyniki egzaminów sprawdzających poziom zaawansowania w dwóch językach, których ktoś się uczył jako obcych (na przykład włoskiego i niemieckiego u Polaka uczącego się na kursach w Polsce), niż porównać wyniki testów sprawdzających poziom zaawansowania języka, który był i przyswajany, i uczony jako drugi oraz języka pierwszego (ojczystego) tylko nabytego – czasem wzmocnionego nauczaniem w szkole polonijnej, jak to ma miejsce na obczyźnie (na przykład przez polskie dziecko przebywające na

emigracji w Wielkiej Brytanii, chodzące tam do sobotniej szkoły polskiej).

Nas interesuje bardziej ten drugi przypadek, gdyż chcemy się dowiedzieć, czy dziecko pozostające w bezpośrednim kontakcie z językiem i kulturą kraju osiedlenia jest dwujęzyczne, czego warunkiem *sine qua non* musi być dobra znajomość polszczyzny.

■ Opis procedury testowania

W pierwszej połowie lat 90. XX w. przeprowadziłam badania sprawdzające stopień opanowania nowego języka – w tym przypadku angielskiego – u 11-letniego chłopca, po trzech latach jego pobytu w Australii, oraz poziom jego znajomości języka ojczystego. Porównaniu więc podlegały języki drugi i pierwszy.

Testy w obydwu językach odbyły się w odstępie tygodnia; po sześciu miesiącach badanie zostało powtórzone w bardzo podobny sposób, za pomocą nowych sprawdzianów. Miało to służyć obiektywizacji i uśrednieniu wyników. Dodatkowo został przeprowadzony jeszcze jeden test w klasie badanego dziecka w sobotniej szkole polskiej, aby wyraźniej ukazać jego umiejętności językowe na tle rówieśników i dokonać porównania z uczniami będącymi w podobnej sytuacji.

Obydwa testy w języku angielskim przeprowadził wykładowca metodyki nauczania ESL – *English as a Second Language* na Uniwersytecie w Wollongong, kierownik sekcji zajmującej się nauczaniem obcokrajowców języka angielskiego jako drugiego w jednej ze średnich szkół w okręgu. Badanie odbyło się w życzliwej atmosferze, choć za pierwszym razem badane dziecko przejawiało z początku zrozumiałe zdenerwowanie, które zniknęło w miarę trwania testu. Za drugim razem było już pewne i spokojne.

Do przeprowadzenia testu w języku polskim trudno było znaleźć fachowca w dziedzinie nauczania języka polskiego jako obcego w rejonie zamieszkania dziecka. Wybrana została osoba, która pracowała w Wollongong jako tłumaczka. Używała języka polskiego, nie *polonijnego*. Za-

⁸ W przypadku języka polskiego jako obcego dostępne są egzaminy biegłości dla dorosłych na różnych stopniach zaawansowania, zob. www.buwiwm.edu.pl/certyfikacja.

strzeżała się, że jej oceny mogą nie być trafne, gdyż nie mając kontaktu z uczeniem dzieci, stosowała kryteria bardziej przystające do dorosłych. Badane dziecko znało ją powierzchownie, ale uważało za Polkę mówiącą po polsku. Po przeanalizowaniu przeze mnie jej ocen i nagrania, doszłam do przekonania, że lepiej będzie, gdy drugi test przeprowadzę sama. Głównym celem tego badania było bowiem wyegzekwowanie od dziecka jego umiejętności językowych, czego mogła dokonać osoba wiedząca, jak to zrobić.

Testy angielskie wraz ze skalami ocen powstały na podstawie schematów służących do ćwiczeń na zajęciach z metodyki nauczania języka angielskiego jako drugiego (ESL) – dostępne na Wydziale Edukacji Uniwersytetu w Wollongong⁹; materiał zaś stanowiły teksty z podręczników dla V klasy australijskiej szkoły podstawowej, do których przygotowałam zadania, wzorując się na najczęściej stosowanych typach zadań w pracy z dziećmi w tym wieku. Zaadaptowałam je do języka polskiego¹⁰, starając się, aby sprawdziany w obu językach były jak najbardziej zbliżone. Kontrolę podlegały sprawności: rozumienie ze

słuchu, mówienie, czytanie ze zrozumieniem i pisanie.

Do słuchania zostały wybrane teksty (tzw. czytanki) z podręczników szkolnych do nauki języków ojczystych: w języku angielskim z V klasy, a w polskim z IV¹¹ – adekwatnie do rzeczywistego poziomu wiekowego badanego dziecka. Teksty do czytania pochodziły z podręczników do geografii, muzyki i historii. Trzeba podkreślić, że w drugim badaniu w obu językach wybrane teksty do czytania były za trudne – zwłaszcza w przypadku polskiej historii, gdzie występuje słownictwo specjalistyczne, mogące utrudnić rozumienie bez objaśnień (z czym badane dziecko miało największe problemy po powrocie do Polski). Celem włączenia tych przedmiotów było potraktowanie języka i jako celu, i jako środka

Wypowiedzi ustne i pisemne wiązały się tematycznie z tekstami do słuchania i czytania.

Poniższa tabela (Tab. 1.) informuje o materiale do badań: o długości tekstów do słuchania i czytania oraz wyprodukowanych wypowiedzi, a także o obszarach tematycznych wyżej wymienionych.

Tabela 1. **Badanie I**

Test angielski			Test polski		
SŁUCHANIE	„The Magic Begins”	Tekst: 277 wyrazów	SŁUCHANIE	„Radość”	Tekst: 369 wyrazów
MÓWIENIE	Travelling	wypowiedź: 70 słów	MÓWIENIE	w teatrze: „Tajemniczy ogród”	wypowiedź: 137 słowa
CZYTANIE	„Exploring the Universe”	Tekst: 305 wyrazów	CZYTANIE	„O pogodzie, wodach i roślinności w górach”	Tekst: 352 wyrazy
PISANIE	„The role and significance of the Sun for life on Earth”	wypowiedź: 91 wyrazów	PISANIE	„Jaką rolę w przyrodzie odgrywa deszcz”	wypowiedź: 94 wyrazy

⁹ Używano ich do badania kompetencji językowej osób, których językiem pierwszym nie był angielski (LOTE – *Language Other Than English*).

¹⁰ W latach 90. XX w. w polskich szkołach nie były jeszcze stosowane testy kompetencyjne, które obecnie są powszechne i podobne w swej budowie i zawartości do tych australijskich, do których się odwołuję.

¹¹ E. Fletcher, T. Cooke (1980), *Enjoying English*, Grade 5, Australia: Whitcombe & Tombs, M.J. Bruce (1987), *Living Language 5*, Melbourne: Methuen; M. Nagajowa (1993), *Język polski. Polska mowa*, Warszawa: WSiP.

Badanie II

Test angielski			Test polski		
SŁUCHANIE	The Circus is Coming	Tekst: 320 wyrazów	SŁUCHANIE	Ferdynand Wspaniały	Tekst: 415 wyrazów
MÓWIENIE	Which are your favourite animals?	wypowiedź ¹² : 116 słów	MÓWIENIE	Opowiedz najzabawniejszą – Twoim zdaniem – przygodę, która się przydarzyła Ferdynandowi w I części książki	wypowiedź: 412 słów
CZYTANIE	What Makes an Orchestra	Tekst: 320 wyrazów	CZYTANIE	Wybuch II wojny światowej	Tekst: 330 wyrazów.
PISANIE	Do you like music?	wypowiedź: 94 wyrazy	PISANIE	„Czterej pancerni i pies”	wypowiedź: 151 wyrazów

► **Słuchanie**

Osoba przeprowadzająca test czytała przygotowany tekst dwa razy z normalną prędkością. Jeśli tekstowi towarzyszyła ilustracja, a tak było w obydwu przypadkach w testach angielskich, trzeba było ją dziecku pokazać po pierwszym czytaniu. Po drugim czytaniu należało zapytać, czy są jakieś słowa, których dziecko nie rozumie i jeśli tak było, wyjaśnić mu ich znaczenie.

Zastosowano tu relację *słuchanie – mówienie*, tzn. instrukcje podawano ustnie i zadania zostały wykonane także w formie mówionej. Na każdy zestaw składały się trzy zadania:

- 10 pytań do tekstu,
- podanie słów o znaczeniu przeciwnym do odczytanych przez prowadzącego (pochodzących z czytanki),
- wyjaśnienie wybranych z tekstu wyrazów lub zwrotów („powiedz to swoimi słowami” lub „wyjaśnij, jak rozumiesz...”).

Ocenić podlegały: pamięć słuchowa (*auditory memory*), myślenie i rozumowanie (*thinking and reasoning*), uwaga i koncentracja, rozumienie słownictwa, pewność w udzielaniu odpowiedzi. Są to kryteria dość trudne do zmierze-

nia, ocena jest więc bardziej intuicyjna, zwłaszcza, że zadanie pierwsze i trzecie mają charakter zadań otwartych.

W większości testów badających rozumienie ze słuchu¹³ stosuje się relację *słuchanie – pisanie*, do czego angażuje się trzy sprawności: słuchanie (tekstu), czytanie (instrukcji) i pisanie (wykonanie zadania). Wtedy ocena jest łatwiejsza, gdyż większość zadań na charakter zamknięty, a więc punktowanie jest dość obiektywne. Testy na ogół jednak są przeprowadzane dla większej liczby osób i egzekwowanie wykonania zadań ustnie nie jest możliwe.

Sposób przeze mnie opisany i zastosowany (także to, że tekst był czytany, a nie odsłuchiwany z nagrania), jest jednak bliższy praktyce szkolnej i bardziej odpowiedni w przypadku dzieci młodszych. Negatywną stroną tego sposobu jest fakt, że niezamierzenie sprawdza się i ocenia także sprawność mówienia – tak jak w przypadku pisemnego wykonywania zadań – sprawność pisania i ortografii.

► **Mówienie**

Dziecku zadawano dwa lub trzy pytania. Ostatnie wymagało dłuższej wypowiedzi (mo-

¹² W tym przypadku mówienie przybrało formę rozmowy, więc trudno podać liczbę słów wypowiedzi – najdłuższy fragment liczy 61 słów.

¹³ Opieram się m.in. na wiedzy i doświadczeniu przy opracowywaniu i ocenie egzaminów biegłości w języku polskim jako obcym. Zob. np. www.buwiwm.edu.pl/certyfikacja.

nologu). Tylko w ostatnim badaniu od razu podano temat monologu. Ocenie podlegały: szybkość mówienia, intonacja, wymowa, akcent, płynność, gramatyka, słownictwo, spójność i pewność.

► Czytanie ze zrozumieniem

Badane dziecko miało przeczytać tekst dwa razy: pierwszy raz – głośno, a drugi po cichu. Należało je zachęcić do pytania o nieznanne wyrazy, a następnie zapoznać z zadaniami i upewnić się, że je rozumie i wie, co ma robić. Potem dziecko wykonywało trzy zadania – nie patrząc już do tekstu:

- wybór właściwej odpowiedzi spośród podanych możliwości (wielokrotny wybór),
- łączenie wyrazów o znaczeniu podobnym w pary (*matching*),
- odpowiedzi na zadane pytania i/lub wyjaśnieniu podanych zwrotów albo na decyzji, czy podane zdania są zgodne z tekstem (prawda/fałsz).

Ocenie podlegały: szybkość czytania, intonacja, wymowa, akcent, płynność, pamięć wzrokowa, myślenie i rozumowanie, rozumienie słownictwa, pewność.

Pierwszych pięć elementów wiąże się z umiejętnością głośnego czytania, która w programach szkolnych odgrywa ważną rolę. Ponieważ jednak podczas tej czynności uwaga nie jest skupiona na treści czytanego tekstu, aby rozwiązać zadania, stosując relację czytanie – pisanie, należy tekst przeczytać jeszcze raz po cichu. Tylko raz, co zmniejsza nieco szanse na poprawne wykonanie zadań. Wydaje się więc, że do testu tego typu należałoby się posłużyć tekstami krótszymi i łatwiejszymi, niż to miało miejsce – zwłaszcza, że były to czytanki z podręczników do innych przedmiotów.

► Pisanie

W celu wyznaczenia przybliżonej długości pracy, w instrukcji podano, że dziecko ma napisać około pół strony tekstu lub trzy akapity. Takie były wymagania w szkole australijskiej. Dla ułatwienia postawiono pytania, które sugerowały zawartość i porządek wypowiedzi. Zabieg ten

był konieczny ze względu na bardzo niski poziom pisania w australijskim systemie edukacyjnym; w sobotnich szkołach polskich zaś jest nań tak mało czasu, że sprawność ta zajmuje marginalną pozycję w programie.

Ocenie podlegały: pismo, interpunkcja, ortografia, kompozycja, spójność, gramatyka, słownictwo, struktura zdań.

Ocena pisma nie pojawia się w testach dla dorosłych, tu jednak znowu widać silny związek z wymogami szkolnymi.

W ocenie wszystkich sprawności zastosowano tę samą skalę:

- A (*excellent*) = 6 (celujący),
- B (*very good*) = 5 (bardzo dobrze),
- C (*good*) = 4 (dobrze),
- D (*fairly good*) = 3 (dostatecznie),
- E (*average*) = 2 (mierny),
- F (*unsatisfactory*) = 1 (niedostatecznie).

W poniższych tabelach (2 i 3) zostały zaprezentowane wyniki oraz uwagi do procedur testowania i oceniania.

Tabela 2.

SŁUCHANIE	ang.	pol.	ang.	pol.
	badanie I		badanie II	
pamięć słuchowa	A	A	B+	B+
myślenie i rozumowanie	B+	A	B	A
uwaga i koncentracja	B+	A	B	A
rozumienie słownictwa	B	A	A	A
pewność w udzielaniu odpowiedzi	A	A	A	A

MÓWIENIE	ang.	pol.	ang.	pol.
	badanie I		badanie II	
szybkość	A	C	B	C
intonacja	B	C	B	B
wymowa	B+	B	A	B
akcent	A	B	A	B+
płynność	A	D	A	D+
gramatyka ¹⁴	B+	A	B	B

¹⁴ lecz bardzo dobra jak na jego wiek.

słownictwo	B+	A	B	B
spójność	B+	B	B	B+
pewność w udzielaniu odpowiedzi	A	B	A	B

rozumienie słownictwa	B+	A	B	B
pewność	B+	B	B	B+

CZYTANIE	ang.	pol.	ang.	pol.
	badanie I		badanie II	
szybkość	badanie I		badanie II	
intonacja	A	C	B	C
wymowa	B	C	B	B
akcent	B+	B	A	B
płynność	A	B	A	B+
pamięć (w tym wzrokowa)	A	D	A	D+
myślenie i rozumowanie	B+	A	B	B

PISANIE	ang.	pol.	ang.	pol.
	badanie I		badanie II	
pismo	badanie I		badanie II	
interpunkcja	C/B	C	C	C+
ortografia	B	D	B / C	C
kompozycja	B+	C	B / C	C
spójność	B+	B	C+	B
gramatyka	B+	B	C+	B
słownictwo	B ¹⁵	B	C	B
struktura zdań	B	B	C	B

Tabela 3.

BADANIE I	
Test angielski	Test polski
Komentarz do przeprowadzonego testu	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Atmosfera w czasie badania była przyjazna i nie- zbyt stresująca. Dziecko nawiązało z prowadzącym pozytywny kontakt, było ufne i otwarte. ■ Zastrzeżenia budził sposób testowania sprawności mówienia. Prowadzący – chociaż otrzymał instrukcję, że może zadawać dziecku dodatkowe pytania w celu uzyskania jak najdłuższej próbki wypowiedzi ciągłej – zadowolili się krótką relacją z etapów podróży. Mimo to ocenili umiejętności dziecka wysoko, komentując je także słownie w bardzo pozytywny sposób. Na pewno doświadczonej osobie taka wypowiedź wystarczy, aby ją ocenić, ale przytoczenie jej w transkrypcji zuboża nieco rzeczywisty poziom umiejętności mówienia dziecka. ■ Długość wypowiedzi pisemnej badanego dziecka w zupełności odpowiada wymaganiom szkolnym, jest zgodna z poziomem w klasie V. Prowadzący ocenił to zadanie też dość wysoko, zgodnie z wymogami szkolnymi. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Wydaje się, że podczas tego badania atmosfera była trochę napięta. Dziecko nie nawiązało z prowadzącą kontaktu, mimo jej starań w kierunku wytworzenia przyjaznego nastroju; dziecko przyjęło postawę wyczekującą, to znaczy udzielało odpowiedzi 'koniecznych'. ■ Osoba przeprowadzająca unikała rejestrowania siebie, to znaczy nie nagrywała instrukcji, a w dodatku jakość nagrania była bardzo zła. W testowaniu mówienia zadano dziecku kilka dodatkowych i naprowadzających pytań na skutek mojej wcześniejszej sugestii, wynikłej z niefortunnego doświadczenia z pierwszego angielskiego badania.
<p><i>Średnia ocen:</i> rozumienie ze słuchu: 5,6; mówienie: 5,7; czytanie: 5,7; pisanie: 5,2</p>	<p><i>Średnie ocen:</i> rozumienie ze słuchu: 6; mówienie: 5,4; czytanie: 4,7; pisanie: 4,4</p>

¹⁵ „bardzo dobra”

Komentarz do oceny testu	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Średnie ocen niewiele się różnią, co by wskazywało na wyrównany poziom wszystkich sprawności. Jednak analizując nagranie magnetofonowe oraz pisemnie wykonane ćwiczenia, można stwierdzić, że najlepiej wypadła sprawność rozumienia ze słuchu. Dziecko odpowiadało pewnie i bez zastanowienia. W niewielu wypadkach jego odpowiedzi były niecałkiem zgodne z tekstem, mimo wszystko niepozbowione logiki. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Średnie te są nie tylko niższe od ekwiwalentnych ocen w teście angielskim (z wyjątkiem słuchania), ale też znacznie różnią się między sobą. ■ Czytanie po polsku jest znacznie gorsze niż po angielsku – widać to także po czasie jego trwania i ilości popełnionych błędów. Jednak, mimo że powolne i niezbyt płynne (wystąpiła tu spora liczba sylabizowanych w całości lub częściowo słów), to było zrozumiałe dla słuchającego. Natomiast zadania zostały wykonane poprawnie. Należy dodać, że w szkole polskiej geografii uczy się marginalnie. ■ Gradacja ocen prezentuje się w poprawnej kolejności, tzn. najlepiej wypadło słuchanie, potem mówienie, następnie czytanie ze zrozumieniem, a na końcu pisanie.

BADANIE II	
Test angielski	Test polski
Komentarz do przeprowadzonego testu	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Atmosfera badania była podobna jak za pierwszym razem, ale prowadzący zadawał więcej pytań – niektóre dla zaspokojenia własnej ciekawości. W związku z tym badanie o wiele bardziej przypominało rozmowę niż egzamin. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Podczas tego badania atmosfera była bardzo dobra. Dziecko czuło się swobodnie, było zrelaksowane i chętne do pracy.
<i>Średnia ocen:</i> rozumienie ze słuchu: 5,5 ; mówienie: 5,7 ; czytanie: 5,4 ; pisanie: 4,3	<i>Średnia ocen:</i> rozumienie ze słuchu: 5,9 ; mówienie: 5,7 ; czytanie: 4,8 ; pisanie: 4,6
Komentarz do oceny testu	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Zadanie pisemne wydaje się być ocenione surowiej niż za pierwszym razem. Styl (liczne powtórki) oraz słownictwo rzeczywiście nie prezentują się najlepiej, natomiast nie widać znaczącej różnicy między pismem, ortografią i interpunkcją ani kompozycją w pierwszym i drugim przypadku. Treść jest uboga i całe zadanie sprawia wrażenie, że temat nie bardzo odpowiadał piszącemu. Z niewiadomych przyczyn w pierwszym badaniu podobne zadanie zostało ocenione wyżej i chyba zbyt wysoko. Ta ocena jest bardziej odpowiednia i nie świadczy o tym, że w ciągu pół roku u dziecka pogorszył się poziom pisania. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Czytanie po polsku jest widocznie gorsze niż po angielsku, ale również i tym razem, pomimo powolnego i chwilami sylabizowanego czytania, tekst był dla słuchającego zrozumiały. Także i tu zadania zostały w większości wykonane poprawnie, mimo że tekst był trudny i w czytaniu i w rozumieniu (historii uczy się w szkole polskiej nieczęsto i niedużo). ■ Słuchanie wypadło równie dobrze jak przy pierwszym badaniu i w testach angielskich. ■ Zaskakuje tym razem wypowiedź pisemna i to zarówno swoją długością (151 wyrazów w stosunku do 94 poprzednio), jak lepszym stylem, strukturą zdań, pismem i interpunkcją (wpraw-

■ Wydaje się, że mówienie w tym badaniu wypadło o wiele lepiej niż w poprzednim, a więc przedtem ocena była za wysoka (o czym już była mowa) albo tym razem za niska.

dzie dziecko nadal konsekwentnie unikało przecinków, ale stosowało inne znaki interpunkcyjne). Praca jest wyraźnie nacechowana emocjonalnie, co świadczy o tym, że temat musiał być dziecku bliski.

■ Nie mniej zaskakujące jest mówienie, zwłaszcza jego długość (412 słów, a poprzednio 137). Dziecko opowiadało z dużym zaangażowaniem, dobrą intonacją i odpowiednią modulacją głosu.

■ Omówienie badań

Średnia ocen z dwu badań w obydwu językach przedstawia się następująco:

	rozumi- enie ze słuchu	mówie- nie	czyta- nie	pisanie
angielski	5,55	5,7	5,55	4,75
polski	5,95	5,55	4,75	4,5

Jak widać, oceny te są zbliżone, chociaż rozbieżność średnich w angielskim między sprawnościami wynosi 0,9 stopnia, w polskim 2,4. Nie można jednak zapomnieć, że badane dziecko uczęszczało regularnie do australijskiej szkoły, więc teoretycznie powinno opanować wszystkie sprawności w języku angielskim na podobnym poziomie. Testy wykazały, że praktyka potwierdza tę teorię. Szkoła polonijna zaś nie może w pełni uczyć i rozwijać wszystkich umiejętności językowych, więc i są one opanowane nierówno.

To, że tak wysoko wypadła umiejętność **rozumienia ze słuchu** w polskim, jest rzeczą zrozumiałą – to pierwsza opanowywana sprawność, która odgrywa kluczową rolę w nabywaniu języka. Ponadto dziecku bardzo dużo czytano w domu w Polsce a potem w Australii. Każda lektura była komentowana, a czytanie łączono z objaśnianiem słów trudnych i nieznanych, a także interpretacją tekstu. Wysoka średnia z tej samej umiejętności w angielskim – to z kolei wynik dużego nacisku kładzionego przez szkołę na czytanie (zarówno głośne, jak

i ciche). W klasie czyta dzieciom głośno nauczyciel, a ponadto w programie są specjalne lekcje biblioteczne, podczas których dzieciom czyta bibliotekarz, objaśniając trudniejsze słownictwo oraz omawiając dany tekst. Jednak kluczową rolę odegrało stałe osłuchiwanie się z językiem rodzimym.

Sprawność **mówienia** w angielskim i polskim jest bardzo dobra i nie wymaga szerszego komentarza. I tu najważniejszym czynnikiem determinującym osiągnięcie i utrzymywanie wysokiego poziomu kompetencji w tej sprawności jest mówienie po polsku w domu. Tylko w ten sposób można starać się zrównoważyć ciągły i intensywny wpływ języka angielskiego.

Czytanie jako czynność (na głos) – jest zdecydowanie lepsze w angielskim. Szybkość czytania wynosi: w I badaniu angielskim 114 wyrazów na minutę, w II – 106, zaś w polskim (odpowiednio) 52,8 oraz 51,4. Po uśrednieniu tych wyników okazuje się, że dziecko czytało po angielsku z prędkością 110 wyrazów na minutę, a po polsku prawie o połowę wolniej, około 52 wyrazów na minutę. Podobnie słabo wypadły pozostałe elementy składające się na jakość głośnego czytania. Jednak rozumienie tekstu w cichym czytaniu jest porównywalne, tak samo dobre w obu językach.

W szkole australijskiej uczniowie są zachęcani do regularnego wypożyczania książek i na ciche czytanie codzienne jest przeznaczony czas podczas jednej lekcji. Często też angażowani są rodzice lub dziadkowie, którzy pracują nad poprawnym czytaniem z małymi grupkami dzieci, które mają jakiegokolwiek kłopoty z tą

umiejętnością. Ponadto obowiązkiem ucznia jest także 20 minut codziennego czytania w ramach zadania domowego. Wyniki testów pokazują dobitnie, że w języku polskim również należy nałożyć takie obowiązki na dziecko i konsekwentnie je egzekwować. Mowa o rodzicach, bo podczas nauki w sobotniej szkole pozostaje naprawdę niewiele czasu na rozwijanie sprawności czytania.

Umiejętność **pisania** jest wyraźnie słabsza w obu językach, ale przede wszystkim w polskim. Jak już wspominałam, w australijskiej szkole podstawowej nie zwraca się na nią dużej uwagi, a w sobotniej szkole polskiej jest nauczana incydentalnie. W domu również się jej nie kształci, chociaż jednym ze środków sprzyjających jej rozwojowi może być zachęcanie dziecka do korespondowania z dziadkami, krewnymi lub przyjaciółmi z Polski.

W II badaniu z języka polskiego nastąpiła poprawa, co uwidoczniło się szczególnie wyraźnie w długości wypowiedzi ustnej i pisemnej. Nasuwa się przypuszczenie, że zostało to spowodowane zmianami w systemie nauczania w szkole polskiej, które miały miejsce tuż po pierwszym badaniu, polegającymi m.in. na:

- unowocześnieniu programu i metod nauczania,
- wprowadzeniu wyższych wymagań,
- zastosowaniu bardziej restryktywnej dyscypliny (w tym punktualności i obowiązku mówienia na lekcji tylko po polsku).

Program był dość trudny, tempo nauki było szybkie, wymagania wysokie. W przeciwieństwie do australijskiego systemu, obowiązywały prace domowe. Oprócz nauki języka, wprowadzono elementy historii i geografii.

Patrząc na przeprowadzone badania pod kątem poziomu opanowania wszystkich czterech sprawności razem, a więc wyciągając jedną średnią ocenę z czterech, która wynosi **5,4** w angielskim, a w polskim – **5,2**, należy stwierdzić, że poziom kompetencji w obu językach jest wysoki i bardzo zbliżony.

■ Porównanie umiejętności badanego dziecka z innymi uczniami sobotniej szkoły polskiej

W celu sprawdzenia, jak wśród swoich rówieśników prezentuje się badane dziecko, przeprowadziłam test w klasie IV sobotniej szkoły polskiej w Wollongong, w której uczyłam. Uczęszczało do niej ośmioro dzieci: cztery dziewczynki (dz) i czterech chłopców (ch) w wieku od 8¹⁶ do 13 lat. Troje urodziło się bądź wychowało w Australii (w poniższej tabeli jako trzy ostatnie).

imię/ptec	K (dz)	D (dz)	B (ch)	M (ch)	M (ch)	M (dz)	R (ch)	M (dz)
wiek/czas pobytu na emigracji w latach	11/ /1	12/ /2	12/ /3	11/ /3	8/3	13	13	12

Rodzice nowo przybyłych dzieci okazywali większe zainteresowanie postępami w szkole i wykazywali chęć kultywowania polskości. Wymagali również mówienia w domu po polsku – za wyjątkiem dziewczynki D., która była zachęcana do używania angielskiego po to, by dorośli mogli się od niej uczyć nowego języka, chcąc go jak najszybciej opanować. W konsekwencji takiego postępowania, dziewczynka stawiała się półjęzyczna¹⁷, wykazując poważne mankamenty w obu językach. Rodzice chłopców: B (12), M (11) i dzieci M (8) nie byli pewni, jak długo zostaną w Australii, dlatego bardzo zależało im na utrzymaniu wysokiego poziomu języka ojczystego. Rodzice dziecka M (13), R (13) i M (12), mieszkający w Australii od wielu lat i zamierzający zostać tam na stałe, mieli słaby kontakt ze szkołą, choć w ciągu roku uległ on poprawie. Poziom tych trojga uczniów rażąco odbiegał od pozostałych.

W porównaniu z wcześniej wykonanymi badaniami test został przygotowany w węższym zakresie, to znaczy zawierał niewiele zadań, a teks-

¹⁶ Najmłodszy chłopiec został skierowany do tej grupy, gdyż jego poziom językowy był za wysoki w grupie niższej i matka wolała, aby tak właśnie się stało.

¹⁷ Szerzej zob. E. Lipińska, 2003:123-127.

ty były krótsze. Było to spowodowane kilkoma czynnikami:

- ograniczeniem czasowym (test został przeprowadzony kosztem lekcji),
- znałam możliwości i umiejętności uczniów, więc potrzebna mi była tylko próbka mająca je zweryfikować,
- uczniowie byli tym bardzo przejęci, uważali, że to będzie egzamin i bardzo się obawiali, że rezultaty wpłyną na oceny końcowe.

Teksty do czytania i słuchania, które pochodziły z podręcznika do IV klasy¹⁸, nie były łatwe – zwłaszcza dla trojga dzieci urodzonych i/lub wychowanej w Australii. Nie brano pod uwagę wyników badania najmłodszego chłopca, 8-letniego M.

► **Słuchanie**

Uczniom został przeczytany tekst o długości 259 słów. Następnie dostali go w niepełnej wersji – brakowało 18 wyrazów, które były podane w ramce. Uczniowie mieli samodzielnie wypełnić luki. Wyniki przedstawiają się następująco¹⁹:

	K (dz)	D (dz)	B (ch)	M (ch)	M (dz)	R (ch)	M (dz)
ocena	6	3,5	5	5	2	3	2

► **Mówienie**

Wszyscy mieli się wypowiedzieć na ten sam temat: „Czy wolisz czytać książki, oglądać telewizję, czy słuchać radia. Dlaczego?”. Oto rezultaty:

	K (dz)	D (dz)	B (ch)	M (ch)	M (dz)	R (ch)	M (dz)
ocena	5,6	3,7	4,1	5,7	2,7	3,3	2,1

► **Czytanie**

Z tekstu *W krainie radiowych czarów*, który liczy 237 wyrazów, dzieci miały przeczytać głośno fragment zawierający 101 słów. Następ-

nie miały przeczytać całość tekstu po cichu i rozwiązać dwa ćwiczenia – jedno typu prawda/fałsz, a drugie polegało na łączeniu w pary wyrazów z dwóch kolumn.

	K (dz)	D (dz)	B (ch)	M (ch)	M (dz)	R (ch)	M (dz)
ocena	6	3,3	4,2	4,5	2	2,2	1,9

► **Pisanie**

Uczniowie mieli napisać trzy krótkie akapity na temat wymarzonych wakacji.

	K (dz)	D (dz)	B (ch)	M (ch)	M (dz)	R (ch)	M (dz)
ocena	4,8	3,5	4,5	4,4	2,5	3,8	2,4

Średnie ocen ze wszystkich sprawności:

	K (dz)	D (dz)	B (ch)	M (ch)	M (dz)	R (ch)	M (dz)
ocena	5,6	3,5	4,6	4,9	2,3	3	2,1

Testy potwierdziły dobrą znajomość języka polskiego u badanego dziecka. Ukazały jednak dobitnie, że dzieci urodzone i/lub wychowane w Australii odbiegają od reszty klasy, osiągając rezultaty niskie, niezadowolające. Jest to najwyraźniejszy dowód na to, że tacy uczniowie potrzebują zupełnie innego programu i metod nauczania.

■ **Opinie nauczycieli**

Badaniem komplementarnym do omówionych były ankiety przeprowadzone wśród nauczycielek australijskiej szkoły²⁰ badanego dziecka, na temat zagadnień asymilacji i akwizycji języka i kultury docelowej. Pytania dotyczyły też próby oceny tego procesu u BD na tle innych uczniów *nie-native speakerów*.

Najbardziej interesują nas odpowiedzi udzielone na dwa spośród 19 pytań:

¹⁸ M. J. Kwiatkowski (1993), *W krainie radiowych czarów*, w: M. Nagajowa (1993). „Język polski. Polska mowa. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego oraz do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla klasy czwartej szkoły podstawowej”. Warszawa: WSiP.

¹⁹ Zaprezentowano tu tylko wyniki końcowe. Całość jest szczegółowo opisana w: E. Lipińska, 2001.

²⁰ Ankiety wypełniło pięć nauczycielek badanego dziecka – z czterech z kolejnych klas w szkole australijskiej i jednej, zajmującej się tylko pomocą językową nowo przybyłym dzieciom (ESL).

11. Czy uważa Pani badane dziecko

- a. za „normalnego” australijskiego ucznia (nieróżniącego się od innych)
- b. ucznia LOTE (Language Other Than English)
- c. „mieszanego” (czasem ujawniającego nie-australijskie zachowanie)

Trzy nauczycielki uważały badane dziecko za ucznia australijskiego, z czego dwie uważały, że stał się takim już w II klasie (w pierwszym roku pobytu), a jedna – za mieszanego. Nauczycielka ESL nie była o to pytana.

18. Czy zgadza się Pani z teorią, która głosi, że u nie-anglojęzycznych dzieci (nowo przybyłych) „biegłość w mówieniu rozwija się w przeciągu 18 miesięcy, natomiast biegłość w pisaniu może nie zostać osiągnięta nawet przed upływem 5 lat²¹”. Jak – zdaniem Pani – było w przypadku badanego dziecka?

Dwie nauczycielki wypowiedziały się dość ogólnikowo, ale trzy były zdania, że dziecko osiągnęło obydwa progi wcześniej niż zakładała ta teoria, przy czym nauczycielka z V klasy uznała, że „Biegłość w pisaniu pokazała się w tym roku” [w czwartym roku pobytu – przyp. E.L.], a nauczycielka z klasy IV, że „W przypadku badanego dziecka odległość między jednym i drugim terminem była znacznie mniejsza”.

Wnioski

Zarówno testy językowe, jak i towarzyszące im badania ankietowe, wykazały, że dziecko po czterech latach pobytu w Australii nie było rozpoznawane jako *non-native speaker*; wykazały również wysoki stopień znajomości języka ojczystego. Chłopca można było uznać za dziecko dwujęzyczne w danym okresie życia – zgodnie z założeniem, że jest to zjawisko niestałe, które wiąże się np. z pobytem na emigracji²². Spełniał wtedy określone kryteria, tzn. opanował język ojczysty i docelowy w takim samym stopniu, jak społecznie ekwiwalentni jednojęzyczni ich nosiciele, używał ich często w różnych sytuacjach i z różnymi uczestnikami aktu komunikacji. Po-

nadto posiadał umiejętność posługiwania się wszystkimi sprawnościami w obu językach oraz wykazywał się znajomością i wycuciem obydwu kultur, mając z nimi osobisty kontakt. W tym przypadku można więc mówić o dwujęzyczności pełnej lub do niej zbliżonej.

Będąc w Australii chłopiec nie zdawał sobie sprawy, że jest dwujęzyczny. Opanował język angielski szybko i dobrze, a znajomość polskiego nie wydawała mu się niczym nadzwyczajnym – to był język „od zawsze”, jego język, język rodziny w Polsce i Australii, a także język przyjaciół i znajomych. Po trzech latach pobytu w Australii cała rodzina spędziła miesiąc w Polsce, gdzie okazało się, że chłopiec nie ma najmniejszych problemów z porozumiewaniem się po polsku ani nie jest rozpoznawany jako *non-native speaker*. Po powrocie do Australii stwierdzono ten sam efekt w odniesieniu do angielskiego. Wtedy odbywały się opisane badania. Po roku chłopiec wraz z rodzicami reemigrował na stałe do Polski.

Należy zaznaczyć, że po powrocie do kraju, chłopiec poszedł do V klasy (od II semestru). Żaden nauczyciel nie miał zastrzeżeń do jego polszczyzny. Chłopiec musiał dużo pracować, ale po to, aby wyrównać luki programowe i przyswoić sobie polską nomenklaturę (np. matematyczną), a nie, aby poprawiać polszczyznę; trudności – jak wspomniałam – sprawiało mu słownictwo historyczne i w mniejszym zakresie – geograficzne. Oceny na świadectwie miał jednak bardzo dobre i dobre.

Podsumowanie

W obydwu przypadkach wyniki testów językowych były wysokie i porównywalne, co stwarza przesłanki do stwierdzenia stanu dwujęzyczności u badanego dziecka. Miał on szanse trwać dłużej w Australii, przy założeniu równie intensywnej ekspozycji na język polski. Po powrocie do kraju przeobraził się jednak w bardzo dobrą wprawdzie, ale znajomość dwóch języków.

Założeniem obydwu testów było sprawdzenie, na jakim etapie opanowywania języka

²¹ Zob. *A resource folder for new arrival children in Diocesan Schools*, Wollongong, 1993.

²² Zob. E. Lipińska, 2003:114-115.

docelowego jest dziecko – innymi słowy, czy jest postrzegane jako rodzimy użytkownik języka angielskiego, czy nie oraz w jakim stopniu jest zachowany język ojczysty. Mimo iż opisane badanie odbyło się już dawno, należy stwierdzić, że nie straciło nic na aktualności i przydatności, jeśli chodzi o dostarczenie ważnych informacji rodzicom i nauczycielom w sprawie stopnia znajomości dwu języków, którymi dziecko/uczeń się posługuje. Opiekunowie powinni zdawać sobie sprawę z tego, że najkorzystniejsze jest osiągnięcie stanu równowagi, bowiem przeniesienie punktu ciężkości na którykolwiek język – najczęściej jest to język kraju przyjmującego – zagraża bilingwizmowi i stwarza poważne zagrożenie dla znajomości języka ojczystego. Może to mieć przykre konsekwencje dla kulturywowania polskości w ogóle, ale szczególnie w przypadku reemigracji.

Na koniec uporządkujmy jeszcze uwagi dotyczące budowy samych testów dla dzieci.

- Powinny mieć postać znormalizowanego testu osiągnięć, opracowanego na podstawie realiów szkolnych. To, na przykład, dopuszczenie możliwości słuchania tekstu czytanego przez nauczyciela/osobę przeprowadzającą test, a także wykonywanie części zadań na rozumienie ustnie. To także ocena pisma i głośnego czytania. Sam materiał również musi być dostosowany do

wieku i stopnia rozwoju intelektualnego ucznia.

- Teksty do czytania powinny być krótkie i niezbyt skomplikowane.
- Powinny być przynajmniej dwa tematy do wyboru zarówno w wypowiedzi pisemnej, jak i ustnej.
- Kryteria powinny być nieco zmienione, uproszczone i powinno ich być mniej.
- Testy powinny przygotowywać, przeprowadzać i oceniać osoby kompetentne.

Bibliografia:

- E. Lipińska (2001), *Proces stawania się dwujęzycznym. Studium przypadku polskiego chłopca w Australii* (niepublikowana rozprawa doktorska), Kraków.
- (2002a), *Dwujęzyczność czy znajomość dwóch języków. Język dzieci najnowszej polskiej emigracji w Australii*, „Przegląd Polonijny”, z. 3, s. 95-103.
- (2002b), *Dwujęzyczność dzieci na emigracji – jak ją osiągnąć?*, „Przegląd Polonijny”, z. 4, s. 105-113.
- (2002c), *Polscy imigranci początku lat dziewięćdziesiątych w Australii*, w: B. Klimaszewski (red.) „Emigracja z Polski po 1989 roku”, Kraków: PAN KBP Biblioteka Polonijna 36. Grell, s. 443-457.
- (2006), *Polskość młodzieży polonijnej*, w: M. Nadolski, W. Rybczyński (red.), „Polonia i Polacy w Unii Europejskiej”, Pułtusk: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor, Pułtusk, s. 131-141.
- (2007), *Między 'emigracją' a 'Polonią' – pierwsze pokolenie polonijne*, „Prace Filologiczne”, t. LIII, s. 355-363. (maj 2009)

Ewa Rysińska¹
Nowy Jork



Języki na Jamajce

Jamajka jest niewielką wyspą – o powierzchni 11 tysięcy km kwadratowych – na Morzu Karaibskim. Niepodległość uzyskała w 1962 roku, po prawie 500 latach panowania imperiów kolo-

niałnych, najpierw hiszpańskiego, a następnie brytyjskiego. Dzisiejsi mieszkańcy wyspy to przede wszystkim potomkowie niewolników sprowadzanych z Afryki, stanowiący ponad 90 procent lud-

¹ Autorka jest nauczycielką w Szkolnym Punkcie Konsultacyjnym przy Konsulacie Generalnym RP w Nowym Jorku.

ności. Panowanie Brytyjczyków oznaczało posługiwanie się językiem angielskim jako urzędowym. I tak jest do dziś. Angielski ma status języka oficjalnego, choć na co dzień ludność miejscowa mówi odmianą kreolskiego, który jest tu nazywany *patois* lub *patwa*. Powstał na bazie angielskiego, choć już go właściwie nie przypomina. Słowa, a zwłaszcza składowa, pochodzą z języków afrykańskich, których używali niewolnicy.

Angielski na Jamajce to *Jamaican Standard English*. Jeszcze kilkadziesiąt lat temu miał wiele cech wspólnych z *British English*. Obecnie coraz wyraźniejsze są wpływy amerykańskie. Sprawia to bliskość Stanów Zjednoczonych, gdzie wielu mieszkańców wyspy pracuje, przynajmniej od czasu do czasu. Coraz bardziej odczuwalny jest też wpływ filmów i mediów amerykańskich, a wśród turystów Amerykanie stanowią najbardziej widoczną grupę. Standard jamajski od razu można poznać nie tylko po akcencie, ale także po różnicach w wymowie. Obfituje w wiele słów zapożyczonych z lokalnego *patwa*, które są używane w życiu codziennym, np. te związane z jedzeniem².

Jeśli więc chodzi o języki, to sytuacja jest interesująca. Mieszkańcy Jamajki mówią w *patois*, który jest ich językiem ojczystym. Z chwilą pójścia do szkoły „przestawiają” się na angielski. Po angielsku uczą się wszystkich przedmiotów szkolnych. Jest więc tak jak w większości krajów postkolonialnych. Język powszechnie używany jest inny niż ten, w którym uczą się dzieci. Ma to swoje konsekwencje. Z jednej strony uczniowie nabierają biegłości językowej w angielskim, ale z drugiej wielu z nich ma problemy właśnie dlatego, że nauka w obcym języku jest trudniejsza, niż gdyby odbywała się w ojczystym. Kwestie te są dyskutowane na Jamajce. Coraz częściej nauczyciele posługują się językiem kreolskim w szkołach, szczególnie w pierwszych klasach szkoły podstawowej. Trwają dyskusje, w jakim zakresie wprowadzać go do zajęć lekcyjnych. Podobne

dylematy stają przed decydentami w krajach afrykańskich. Rozważania na ten temat mają miejsce także w gremiach międzynarodowych. Języki lokalne coraz częściej traktuje się jak dziedzictwo kulturowe, zaletę, walor, którym warto się chwalić, który powinien być powodem do dumy³. W rezultacie warto także wprowadzić je do systemu edukacyjnego.

Coraz więcej pojawia się publikacji argumentujących za tym, że *patois* jest językiem, a nie jedynie „*broken English*”. W *patwa* przez 400 lat rozwoju wykształciły się struktury gramatyczne, pojawiło się bogate słownictwo⁴, choć nadal jest językiem mówionym, w którym nie ma standardów pisowni. Od 100 lat powstają w nim utwory pisane, a właściwie zapisywane, jak np. piosenki, ale na razie jest ich niewiele. Potrzeba zapisu pojawia się jednak współcześnie w zupełnie nieoczekiwany sposób, wraz z rozwojem technologicznym. Młodzież wysyła esemesy, pisze e-maile, prowadzi rozmowy przy pomocy komunikatorów internetowych, i robi to w najbliższym sobie języku. Zresztą w pewnych środowiskach w określonych okolicznościach nie wypada rozmawiać po angielsku. Podczas swobodnej towarzyskiej rozmowy młodych ludzi nie ma miejsca na angielski⁵. W sytuacjach bardziej oficjalnych komunikacyjny angielski nie stanowi tajemnicy nawet dla najmłodszych Jamajczyków. Dzieci są bardzo ciekawe, chętne do rozmowy, potrafią wszystko wytłumaczyć, objaśnić. Jamajczycy chwalą się, że ich największym bogactwem są ludzie. Faktycznie – mili, życzliwi, żyją na luzie – najpopularniejszym zwrotem, jaki słyszy się na wyspie, jest „*no problem*”.

Jamajczycy reformują swoją edukację. System szkolny Jamajki był oparty o wzorce brytyjskie. W latach 60. ubiegłego wieku rozpoczęła się dyskusja o edukacji. Uczestniczyły w niej państwa Karaibów, stopniowo uzyskujące niezależność. Zrezygnowano z wzorców brytyjskich, bazowano

² I tak, *callaloo* to odmiana szpinaku a *bammy* to placki zrobione z jamajskiego manioku.

³ Por. na ten temat: E. Rysińska (2006), *Wielojęzyczność w Europie i w Afryce – o warsztatach w Grazu*, „Języki Obce w Szkole” 1, s. 179-181.

⁴ Por. Karl Folkes (2004), *15 Reasons why Jamaican Patois is a Language?*, 24.03.2004, dostępne: http://www.jamaicans.com/speakja/patoisarticle/patois_language_15points.shtml.

⁵ Por. Kae Dee Jae (2008), *Socio-historical Background of Patwa in Jamaica*, 29.03.2008, dostępne: <http://www.jamaicans.com/speakja/patoisarticle/patwaSociohistorical.shtml>.

na przekonaniu, że edukacja na Karaibach wymaga uwzględniania kontekstu karaibskiego. Nauczać trzeba tak, by wiedzę móc wykorzystywać w swoim karaibskim środowisku⁶. W 1972 r. państwa regionu powołały wspólną instytucję zajmującą się egzaminami w szkołach średnich i wyższych: *Caribbean Examination Council*⁷. W jej skład wchodzi 16 państw: Anguilla, Antigua i Barbuda, Barbados, Belize, brytyjskie Wyspy Dziewicze, Kajmany, Dominika, Grenada, Gujana, Jamajka, Montserrat, St. Kitts i Nevis, St. Lucia, St. Vincent i Grenadyny, Trinidad i Tobago oraz Wyspy Turks i Caicos.

Jeśli chodzi o nauczanie języków obcych na Jamajce, to w przeszłości też korzystano z wzorców brytyjskich, tzn. w stopniu zaawansowanym nauczano przede wszystkim łaciny oraz greki, bowiem „człowiek edukowany zna łacinę”⁸. W mniejszym zakresie udzielano lekcji języka francuskiego i hiszpańskiego. Ale co było najważniejsze – uczniowie nie mieli praktycznie żadnej możliwości wykorzystywania nabytej wiedzy, nie mieli okazji do mówienia w języku, którego uczyli się. Gdy zrezygnowano z edukacji klasycznej, pierwszym językiem obcym stał się hiszpański, drugim francuski, oba wprowadzone na poziomie naszego gimnazjum⁹. Języki obce – kiedyś znali je tylko ci, którzy należeli do elity – dziś są podstawowym narzędziem w przypadku dokonywania transakcji biznesowych, nie tylko w typowej wymianie handlowej, ale także w takiej dziedzinie jak sport. Mówi się o konieczności nauczania zarówno hiszpańskiego, jak i francuskiego, bowiem Jamajka leży w pobliżu państw – byłych kolonii, gdzie używa się właśnie tych języków. Problemem – nie tylko na Jamajce, ale w regionie – jest brak wykwalifikowanych nauczycieli, także języków obcych. Nauczyciele z Karaibów przez całe lata byli rekrutowani do pracy w Nowym Jorku.

W Polsce istnieje zainteresowanie kulturą Jamajki. Zwłaszcza młodzi ludzie fascynują się rastafarianami, muzyką reggae i ska. W podręcznikach gimnazjalnych do języka angielskiego (wydawnictwa Oxford) są zarówno teksty piosenek Boba Marleya, jak i informacja o nurtach muzycznych wywodzących się z tej karaibskiej wyspy. Gimnazjaliści – wiem to z własnego doświadczenia – z chęcią uczą się piosenek z Jamajki na pamięć.

Wprowadzając do lekcji języka angielskiego muzykę, lub szerzej, kulturę Jamajki, uświadamiamy uczniom bogactwo językowe angielskiego. Używany przez stulecia w koloniach, dziś żyje własnym życiem w wielu niepodległych państwach. Ich mieszkańcy mówią nieco inaczej niż Brytyjczycy, ale to też jest angielski. Akcent z byłych kolonii jest inny, ale to nie znaczy, że gorszy. Użytkownicy angielskiego powinni rozumieć i umieć się komunikować we wszelkich jego odmianach.

Przykłady słów w języku *patwa*, bazujące na angielskim, to:¹⁰

ja mon – tak (najczęściej słyszane)

mek – zrobić (podobne do ang. *make*)

ting – rzecz (podobne do ang. *thing*)

mo – więcej

bokl – *bottle* zamiast 'tt' wymawia się 'k', takich przykładów jest więcej, oraz jeszcze jedno ciekawe słowo

niam – jeść, pochodzi z języków afrykańskich, jakże bliskie wydaje się polskiemu dźwiękonaśladowczemu: *mniam*.

Choć powyższe słowa (z wyjątkiem ostatniego) przypominają angielskie, to zrozumieć Jamajczyka mówiącego w *patwa* jest niemożliwością dla *native speaker*a języka angielskiego. Znajomość angielskiego obu stron jest konieczna.

(sierpień 2009)

⁶ Ivy A. Bakker-Mitchell (2002), *Foreign language education in post-colonial English speaking Caribbean*, „Journal of Instructional Psychology”, September 2002.

⁷ <http://www.cxc.org/index.asp>.

⁸ Zob. przypis 6.

⁹ Program nauczania języków obcych znajduje się na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Jamajki, język hiszpański: http://www.moec.gov.jm/curricula/Grades7-9_Spanish.pdf oraz język francuski: <http://www.moec.gov.jm/divisions/ed/core/JAFTO9%20GRADE%207-9%20FRENCH%20CURRICULUM.pdf>.

¹⁰ Zebrane podczas pobytu na Jamajce w lipcu 2009 r.

Tę książkę powinien znać
każdy nauczyciel

Międzynarodowa Akademia Edukacji
– International Academy of Education

Międzynarodowe Biuro Edukacji
– International Bureau of Education

Nauczanie w praktyce

Tom 1.

Wybór i redakcja materiałów:
Andrzej Janowski



Broszury z serii:
EDUCATIONAL PRACTICES

Z doświadczeń nauczycieli

Magdalena Jałowiec-Sawicka¹
Wągrowiec



Bożonarodzeniowy zawrót głowy

O bożonarodzeniowych lekcjach zwykle myślimy już w październiku. To szczególny czas nie tylko ze względu na zbliżające się święta, ale przede wszystkim na ogólnie panujące rozluźnienie w tygodniu przed feriami świątecznymi – w atmosferze oczekiwania, wśród zapachów bożonarodzeniowych z „klasowych wigilii” oraz przy muzyce kolęd trudno jest prowadzić normalne lekcje. Jednocześnie szkoda jest zmarnować tyle czasu, gdy stale narzekamy, że zbyt mało godzin w roku jest przeznaczonych na naukę języka. Można więc postarać się „przemycić” wiele rzeczy w bożonarodzeniowym opakowaniu.

Aby zaoszczędzić sobie corocznego stresu związanego ze zmuszaniem uczniów do nauki w okresie przedświątecznym, zdecydowałam się na przygotowanie takich pomocy dydaktycznych, który pozwolą mi przeprowadzać bożonarodzeniowe lekcje atrakcyjnie, ale bez każdorazowego ogromnego nakładu pracy i kosztów. Do wykorzystania moich pomocy doskonale nadaje się forma stacji, bardzo lubiana przez uczniów, a jednocześnie efektywna ze względu na wysoką motywację uczniów i konieczność współpracy w grupach (o ile nie są one zbyt liczne). Poza tym zadania zaplanowane w poszczególnych stacjach można tak dobrać, aby posłużyły zarówno dla klas pierwszych, jak i maturalnych lub też w pracy z dorosłymi na różnych poziomach zaawansowania.

Pierwszym etapem było przygotowanie białych kopert o formacie A4. Ponieważ zakładałam małą liczebność podgrup – najwyżej po 3-4 osoby – przygotowałam do każdej stacji – na wszelki wypadek – po 7 kopert. Przewidując po 10 minut na

realizację każdego zadania, uczniowie byli w stanie wykonać zadania z czterech stacji w ciągu jednej lekcji, co wymagało 28 kopert. Aby uczniowie mogli wybierać zadania, przygotowałam o dwie stacje więcej, co niestety zwiększało liczbę kopert, ale jednocześnie pozytywnie wpływało na zaangażowanie uczniów, którzy mogli samodzielnie decydować o wyborze stacji. Na każdej z kopert pojawiła się namalowana kredkami choinka z ozdobami i prezentami. Wymagało to dość dużo pracy, ale jednorazowej, ponieważ później zmieniała się co roku jedynie zawartość kopert, a one same – używane przy tej jedynej w roku okazji – były wciąż w idealnym stanie.

W kopertach znalazło się wiele zadań humorystycznych, dostosowujących się do luźnej atmosfery przedświątecznej, ale również krzyżówki, oczywiście kolędy i zadania artystyczne. Nieodzowną kopalnią różnych zadań są niemieckie książki dla dzieci o tematyce bożonarodzeniowej, które podsuwają pomysły, jakie można wykorzystać nawet na lekcji z dorosłymi.

Wiele zadań jest przygotowanych i narysowanych przeze mnie odręcznie. Nie neguję zalet różnych opracowań i materiałów komputerowych, jednak w niektórych momentach odręczne naszkicowanie, nawet jeśli nie dorównuje rysunkowi komputerowemu, również spełnia swoją rolę. Są to często zadania, które powstają w ostatniej chwili, nie ma już czasu na ich komputerowe dopracowanie, a wydają się warte włączenia do lekcji.

Możliwości wypełniania kopert jest bardzo wiele, nie sposób tutaj wymienić wszystkich. Dlatego podaję przykładowe zadania, które mogą

¹ Dr Magdalena Jałowiec-Sawicka jest starszym wykładowcą w Studium Języka Niemieckiego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Wągrowcu.

służyć jako inspiracja do tworzenia innych – zbliżonych:

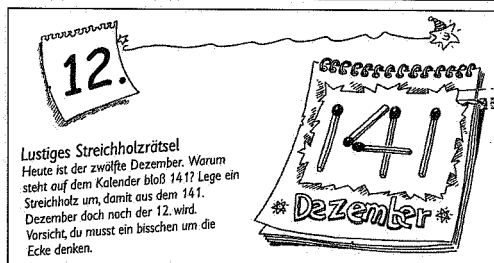
■ Stacje bożonarodzeniowe

„Jarmark bożonarodzeniowy” – W tej kopercie znajduje się plakat przedstawiający jarmark bożonarodzeniowy, zaczerpnięty przez mnie z jednej z niemieckich książek dla dzieci, ale może to być również zdjęcie lub pocztówka. Istotne jest, aby znajdowało się na nim wiele szczegółów, ponieważ zadanie polega na tym, aby po wylosowaniu dwóch liter alfabetu nazwać jak najwięcej elementów plakatu – wymieniamy tylko słowa, rozpoczynające się na wylosowane litery. Wbrew pozorom nie jest to łatwe zadanie, jeśli poprzeczkę ustawimy dla grup średnio zaawansowanych i zaawansowanych na poziomie np. minimum 15-20 słów.

„Przepowiednie noworoczne” – W woreczku z materiału (świetnie nadaje się do tego woreczek do gry planszowej scrabble) znajdują się zapisane na małych kartonikach słowa – przypadkowo dobrane rzeczowniki, czasowniki i przymiotniki (po 20, aby słów było dużo). Każdy z członków

danej grupy losuje po trzy karteczki i na podstawie znajdujących się na nich wyrazów wszyscy wspólnie układają dla poszczególnych osób „noworoczne przepowiednie”, naturalnie z humorem.

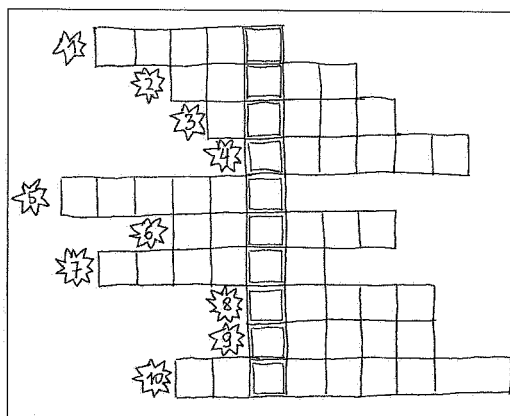
Zagadki z zapałkami – Aby nie były zbyt abstrakcyjne, w kopercie znajdują się oczywiście zapałki, które pomogą w rozwiązaniu zagadki.



24. Die Weihnachtsgeschichte
Wenn du das Rätsel gelöst hast, kannst du in den fett umrandeten Kästchen sehen, was wir dir zu Weihnachten wünschen.

1. Wie heißt der Vater von Jesus?
2. Und wie ist der Name seiner Mutter?
3. Was für ein Stern hat den Königen aus dem Morgenland den Weg gewiesen?
4. Welche Menschen waren auf den Feldern in der Nähe und haben Jesus zuerst besucht?
5. Jesus hatte kein Bett. Er lag trotzdem weich. Worin?
6. Die drei Könige aus dem Morgenland hießen Balthasar, Melchior und...?
7. Welche wolligen Tiere hüteten die Hirten?
8. Von wem wussten die Hirten eigentlich, dass Jesus geboren war?
9. In was für einer ungewöhnlichen Herberge kam Jesus zur Welt?
10. Wie heißt der Ort, wo Jesus geboren wurde?

Krzyżówki – Podaję dwa przykłady z wielu możliwych: jeden dla grupy mniej zaawansowanej, drugi dla uczących się o dobrej i bardzo dobrej znajomości języka.



Großes Weihnachtsrätsel

Waagrecht:

1. Dort starb Jesus später.
2. Der Beruf von Marias Mann.
7. So hieß der Mann von Maria.
8. So nennt man den Himmelsboten, der den Hirten ersichen.
10. Das suchten Maria und Josef für die Nacht.
11. So nennt man die Zeit vor Weihnachten.
13. Sie läuten zur Weihnachtszeit.
17. So hieß einer der heiligen 3 Könige.
19. Sie kamen zuerst zur Krippe.
21. Eines der Tiere im Stall.
22. Dieser Evangelist hat die Weihnachtsgeschichte überliefert.
24. Den erwarteten die Juden und so nannten sie auch Jesus.
28. Die Hauptstadt der Juden zurzeit Christi Geburt.
30. Diese Unterkunft fanden Maria und Josef in dieser Nacht.
31. Der Geburtsort von Jesus.
32. Eines der Geschenke der heiligen 3 Könige.

Senkrecht:

1. Darin lag das neugeborene Kind.
3. Von dort kamen die heiligen 3 Könige.
4. Die Tageszeit, zu der Jesus geboren wurde.
5. Der Fluss, in dem Jesus getauft wurde.
6. In diesem Monat wird Weihnachten gefeiert.
9. Vorbote von Jesus. Er wurde auch der Täufer genannt.
12. Wohnort / Heimatort von Jesus.
14. Sie alle glauben noch heute, dass Jesus der Sohn Gottes ist.
15. Der König der Juden zurzeit Christi Geburt.
16. Herdentiere, nahe beim Stall.
18. Römischer Kaiser zurzeit Christi Geburt.
20. Die Mutter Jesu.
23. Er gilt als Freund der Kinder und kommt vor Weihnachten.
25. Diese Baumart wird meistens als Christbaum verwendet.
26. Sie leuchten am Weihnachtsbaum.
27. So hieß das Gotteshaus der Juden damals.
29. Ihm folgten die heiligen 3 Könige.

Ein Lösungsspruch ergibt sich aus den Kästchen mit dickerem Rahmen von oben nach unten gelesen:

Lösungsspruch: _____ !

Zagadka literowa – Na jednej stronie kartki znajduje się przygotowana przeze mnie zagadka literowa, natomiast z drugiej strony pusty prostokąt

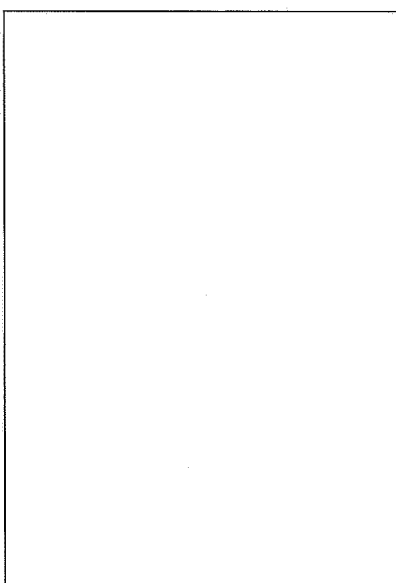
z poleceniem, by samodzielnie przygotować podobną zagadkę – na koniec zajęć grupy wymieniają się zagadkami i je rozwiązują.

„Lösen Sie dieses Buchstabenrätsel – Finden Sie versteckte Worte!“

X	V	K	E	R	Z	E	L	S	Y	
E	Z	V	P	B	I	G	T	C	G	
N	W	C	D	O	M	T	E	H	E	
G	Y	H	K	A	T	R	U	N	S	
E	E	E	R	S	P	I	O	E	C	
L	I	N	U	K	M	N	I	E	H	
K	Y	A	D	W	O	B	V	H	E	
S	C	H	A	L	P	T	V	A	N	
R	D	G	A	Z	I	A	T	N	K	
M	E	Z	I	X	P	N	P	N	X	
O	I	H	O	W	I	N	T	E	R	
Y	S	I	C	H	N	E	E	K	S	O

Lösen Sie dieses Buchstabenrätsel –
Finden Sie versteckte Worte!

VERTE



Memory – Na przygotowanych przez mnie kartkach do gry w memory znalazły się następujące pojęcia związane ze świętami Bożego Narodzenia: Gewürzkuchen – Kerzenständer – Weihnachtskrippe – Christbaumspitze – Puderzucker – Weihnachtsplätzchen – Christbaumkugeln – Dresdner Butterstollen – Adventskranz – Gänseschmalz – Knecht Ruprecht – echte Bienenwachskerze – Plätzchen ausstechen – der Stern von Bethlehem – Dörrobst und Backpflaumen – Christkindlesmarkt – Tannenbaum – Krippenspiel – Kokosmakronen – itp.

Pomieszane pary – W tym zadaniu chodzi o właściwe dobranie rzeczowników złożonych. Można w nim wykorzystać te same wyrazy, które zostały przedstawione w grze „memory” – wówczas wybieramy jedną z tych dwóch możliwości, albo potraktujemy je jako uzupełniające się i utrwalające słownictwo: Gewürzbaum – Kerzenkuchen – Gänseskrippe – Backständer – Bienenwachspflaumen – Tannenkerze – Puderplätzchen – Weihnachtszucker – Christbaumschmalz – Weihnachtskranz – Adventskugeln itp.

Bożonarodzeniowe domino – Kostki domino w tej kopercie zostały tak przygotowane, aby uczestnicy łączyli rzeczowniki z pasującymi do nich czasownikami. Tutaj również istnieje możliwość stworzenia wariantu dla grupy mniej i bardziej zaawansowanej.

Przykłady:

den Weihnachtsbaum schmücken – Grußkarten verschicken – Plätzchen backen – Geschenke einpacken – Weihnachtssterne basteln – Plätzchen ausstechen – Einkäufe machen – in Eile sein – Kerzen anzünden – Weihnachtsmarkt besuchen – Karpfen braten – Nüsse knacken – Mistelzweig aufhängen – Oblate brechen – an Christmesse teilnehmen – Teig rühren – Weihnachtslieder singen – Dörrobst einweichen – Krippenspiel einüben/vorbereiten – Papierketten kleben – Rosinen naschen – Orangenschale kandieren – zwölf Speisen zubereiten – Weihnachtssocken stricken – braves Kind sein – bei Vorbereitungen helfen – itp.

Kartka bożonarodzeniowa i życzenia – Zadanie polega na narysowaniu oryginalnej kartki bożonarodzeniowej i próbie ułożenia ciekawych życzeń świątecznych, a w grupie zaawansowanej życzeń wierszowanych. Oto przykład takich życzeń:

„Bald ist Weihnachten überall,
bleib stehen und überlege mal:
die Zeit soll im Jahr sein am besten,
freu du dich auch mit deinen Nächsten”.

Bożonarodzeniowe rymowanki – W tej kopercie znajdują się bożonarodzeniowe rymowanki dla dzieci, porozcinane wersami i pomieszane. Zadanie polega na tym, aby – kierując się rymami – ułożyć cały tekst. Poniżej przykłady:

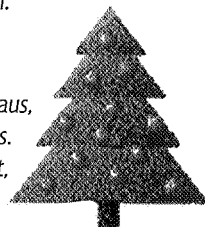
Lieber, guter Weihnachtsmann,
zieh die langen Stiefel an,
kämmе deinen weißen Bart,
mach dich auf die Weihnachtsfahrt.

Komm doch auch in unser Haus,
packe die Geschenke aus.
Ach, erst das Sprüchlein wolltest du?
Ja, ich kann es, hör mal zu:

Lieber, guter Weihnachtsmann,
guck mich nicht so böse an.
Stecke deine Rute ein,
will auch immer artig sein!

Wird es dunkel vor dem Haus,
kommt zu uns der Nikolaus.
Hat uns etwas mitgebracht,
schöner als wir ja gedacht.

Steht der Baum im Lichterschein,
gehen wir zu Tür hinein.
Weihnacht, Weihnacht – es ist wahr,
ist das schönste Fest im Jahr.



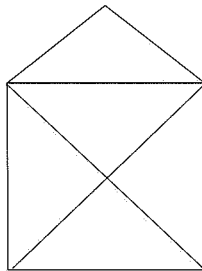
Puzzle bożonarodzeniowe – Obrazek albo zdjęcie o tematyce bożonarodzeniowej rozcinamy na mniejsze elementy, tak aby powstała układanka. Zanim jednak przystąpimy do cięcia, na odwrotnej stronie obrazka przyklejamy tekst o życiu świętego Mikołaja. W kopercie oprócz puzzli znajdują się także pytania do tekstu. Zadanie polega więc nie tylko na ułożeniu puzzli, ale przede wszystkim na udzieleniu odpowiedzi na pytania po prawidłowym ułożeniu tekstu:

Der heilige Nikolaus wurde um 300 n. Chr. in Patara (nahe Antalya) geboren. Er studierte dann in Xanthos und wurde Bischof von Myra, wo er bis zu seinem Märtyrertod im Jahre 325 n. Chr. predig-

te. In der Ortschaft von Demre befindet sich die Kirche des Heiligen Nikolaus, in der er nach seinem Tode beigesetzt wurde. Er wurde das Opfer der Christenverfolgungen unter dem römischen Kaiser Diokletianus und man setzte ihn in besagter Kirche bei. Unmittelbar nach dem Tod von Sankt Nikolaus setzte angeblich die wundersame Heilung von Kranken ein, welche das Grab des Heiligen besucht hatten und Myra (Demre) wurde auf diese Weise zu einem Ort des Glaubens und Wallfahrt. Kraft einer Legende wurde der heilige Nikolaus zum Schutzpatron der Kinder, denen er alljährlich in der Weihnachtszeit Geschenke bringt.

Das Haus vom Nikolaus

– W tym zadaniu bawimy się, w jaki sposób narysować ten domek, wypowiadając przy tym słowa: „Das ist das Haus vom Nikolaus” i nie odrywając przy tym długopisu od kartki.



Kolędy – rozsypanka – Mimo że zawartość kopert z roku na rok się zmienia, to kolędy stanowią stały element zajęć, nie tylko ze względu na to, że nie sposób wyobrazić sobie bez nich świąt Bożego Narodzenia. Podczas gdy poszczególne grupy wykonują swoje zadania, w tle wciąż rozbrzmiewają dwie wybrane na dany rok kolędy – staram się, aby nie były to te najbardziej znane. To właśnie

te wybrane są w kopertach, wersy są na pociętych paskach i są odsluchiwane przez jedną z grup, która akurat wykonuje to zadanie, by ułożyć cały tekst. Gdy do tej stacji dochodzi ostatnia grupa, jest już osłuchana z melodią i słowami.

Na koniec lekcji wszyscy zbieramy się na środek klasy, aby wspólnie pośpiewać przy zapalonych świecach. Atmosfera, jaka wtedy powstaje, jest szczególna, prawdziwie bożonarodzeniowa – i jak dotąd nie zdarzyło mi się, aby miała cokolwiek wspólnego z wymuszaniem śpiewania niemieckich kolęd.

W mniejszych grupach zastępuję duże koperty małymi, układam je na udekorowanej bombkami gałęzi świerkowej, a uczniowie siedząc wokół, rzucają kostką, losując poszczególne zadania. Również w tym przypadku mają poczucie samodzielnego sterowania przebiegiem zajęć, co pozytywnie wpływa na ich motywację.

Choć forma zajęć jest w kolejnych latach zbliżona i wydawałoby się, że może się wkrótce znużyć, to jednak uczniowie co roku pytają, jakie tym razem czekają ich zadania. Wydaje mi się ważne połączenie pracy nad językiem z dużą dozą odpowiednio dobranej zabawy i humoru, co sprawia, że ani nauczyciel ani uczniowie nie myślą z przerażeniem o nieuniknionych lekcjach o tematyce bożonarodzeniowej.

(wrzesień 2009)

Eleonora Agnieszka Wesołowska¹
Ostrowiec Świętokrzyski



Jak zachęcić młodzież do obcowania ze sztuką?

Wspaniała idea Nocy Muzeów, która ma miejsce w wielu krajach świata – również w Rosji, zachęca do wprowadzenia tej tematyki na lekcjach języków obcych.

W 2003 r. dwaj młodzi rosyjscy artyści Gleb Androsow i Paweł Małkow przygotowali wystawę „LUVRANIO” (ЛУВРАНЬЕ), na której zaprezentowali kilkadziesiąt osobliwych prac – wzorując się na

¹ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego.

znanych obrazach rosyjskich i zachodnich malarzy, pozwolili sobie na swój komentarz. Pojawiły się nowe obrazy. Ich prace w 2004 r. opublikowało również czasopismo *Ogoniok*, w zasadzie krytykując pomysł artystów. Na swojej stronie (<http://www.androsov.com/luvranyo/luvr01.htm> i [luvr02](http://www.androsov.com/luvranyo/luvr02.htm), [luvr03](http://www.androsov.com/luvranyo/luvr03.htm), [luvr04](http://www.androsov.com/luvranyo/luvr04.htm)) Gleb Androsow i Paweł Małkow zamieścili 50 prac swojego autorstwa. Prezentacja jest bardzo przejrzysta – autorzy umieścili w galerii obok siebie dzieło oryginalne i swoją „parodię”. „sugestię”. Można więc błyskawicznie porównać oba obrazy.

Przeprowadziłam „eksperyment” wśród studentów filologii rosyjskiej Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego w Kielcach. Bardzo ciekawiła mnie ich reakcja. Komentarze były różne, ale powtarzało się stwierdzenie, że dzięki takim pracom może właśnie młody człowiek chętnie zerknąć na oryginał, porówna i może zacznie chodzić do muzeum, na wystawy. A więc cel artystów i nauczyciela zostanie osiągnięty!

Pomysłów na ćwiczenia językowe jest bardzo wiele – w zależności od wieku i stopnia przygotowania grupy. Chociażby pisownia nazwisk obcych w języku rosyjskim, wprowadzenie i utrwalenie nowego słownictwa, utrwalenie stopniowania przymiotników. Na pewno pojawią się pytania dotyczące konkretnych muzeów, w których znajdują się oryginały prac, rozpocznie się też dyskusja dotycząca tego „nowego” obrazu.



Oto przykład pracy moich studentek – skojarzenia po obejrzeniu obrazów „Dziewczynka z brzoskwiniami” W. Sierowa i „Dziewczynka bez brzoskwiń” G. Androsowa:

„Девочка на картине Серова намеревается кушать персики. Она ждет, когда художник уйдет, чтобы начать пиршество. На столе лежат четыре персика. Но нам кажется, что она еще несколько спрятала под одеждой и поэтому у нее такая злодейская улыбка.

Картина Андросова является как бы продолжением этой истории. Он написал девушку, которая успела все покушать, прежде чем художник пришел. Однако не успела все проглотить. Как мы предполагали, у нее было более чем 4 персика, так как на столе мы видим 36 косточек. Но все-таки у нее осталась каверзная улыбка. Возможно она надеется, что художник не заметил ее обмана”.

Przytoczyłam właśnie tę pracę, ponieważ najbardziej się podobała.

Inny wydzźwięk miał komentarz do znanej pracy „Trojka” W. Pierowa w nowej wersji autorstwa G. Androsowa. Zmienił się tylko jeden element, niestety wszechobecny w rzeczywistości rosyjskiej – beczka z piwem. Tu studentki zwróciły uwagę na ciężką pracę dzieci i niewdzięczność ojca, który na pewno siedzi w tym czasie w karczmie, a dzieciaki ciągną beczkę – zarabiają w ten sposób pieniądze na lekarstwa dla chorej mamy.

<http://www.androsov.com/luvranyo/persicgirl.htm> data dostępu 25.06.2009



<http://www.androsov.com/luvranyo/troyka.htm> data dostępu 25.06.2009



<http://www.androsov.com/luvranyo/ivangrozny.htm>
data dostępu 25.06.2009

Warto również zwrócić uwagę na pracę G. Androsowa „Иван Грозный едва не убивший своего сына” i oryginał I. Rierina „Иван Грозный и сын его Иван”.



<http://www.androsov.com/luvranyo/kingkong.htm>
data dostępu 25.06.2009

Elementy filmowe pojawiają się w pracy G. Androsowa „Дети, бегущие от Кинг-Конга”, która jest nawiązaniem do obrazu K. Makowskiego „Дети, бегущие от грозы”.



<http://www.androsov.com/luvranyo/moskow.htm>
data dostępu 25.06.2009

Współczesny wydźwięk ma też praca P. Małkowa „У меня такое ощущение, что что-то не так”, umiejętnie parodiująca „Московский дворик” W. Polenowa.



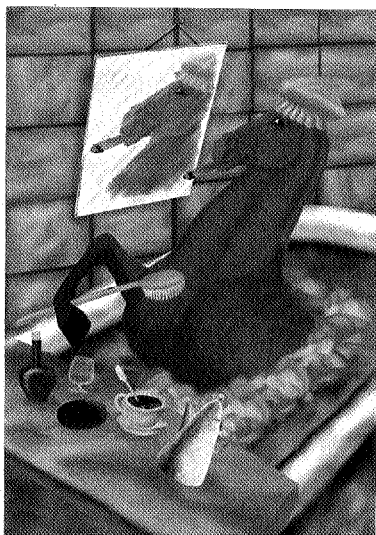
<http://www.androsov.com/luvranyo/girls.htm>
data dostępu 25.06.2009

Skojarzenia muzyczne mogą się pojawić po obejrzeniu pracy P. Małkowa „Татушки”. W pamięci mamy obraz W. Borowikowskiego „Лизынька и Дашинька”.



<http://www.androsov.com/luvranyo/yagarry.htm>
data dostępu 25.06.2009

„Яггарри Поттер” G. Androsowa nawiązuje do obrazu „Баба Яга” I. Bilibina.



<http://www.androsov.com/luvranyo/redhorse.htm>
data dostępu 25.06.2009

Młodzież na rewno zapamięta oryginał i parodię obrazu „Купание красного коня” K. Pietrowa-Wodkina i G. Androsowa.



<http://www.androsov.com/luvranyo/nezdaly.htm> data dostępu 25.06.2009

Współczesne elementy z książek i filmów zauważymy w pracy „Не ждали” G. Androsowa, której pierwowzorem był obraz I. Riepina pod tym samym tytułem.



<http://www.androsov.com/luvranyo/svatgeneralmajor.htm> data dostępu 25.06.2009

Mała, ale bardzo znacząca różnica (panna młoda kieruje się w stronę generała) pojawiła się w pracy „Сватовство генерал-майора” G. Androsowa – w odróżnieniu od oryginału P. Fiedotowa.

A oto pozostałe prace zgromadzone w ramach projektu „LUVRANIO”: „Царь Иван Васильевич Грозный, балующийся хлопущкой” P. Małkowa i „Царь Иван Васильевич Грозный” W. Wasniecowa, „Ну, мертвая! – крикнул малюточка басом” P. Małkowa i „Н.А. Некрасов в период последних песен” I. Kramskiego, „Бурлаков не ждали” G. Androsowa i „Не ждали” I. Riepina, „Итальянский полдень” G. Androsowa i K. Briułłowa, „И она завязала!” P. Małkowa i „Радуга” N. Dubowskiego, „Равный брак” G. Androsowa i „Неравный брак” W. Pukiriowa, „Очень разборчивая невеста” G. Androsowa i „Разборчивая невеста” P. Fiedotowa, „Принцесса Софья нахелоувинилась” P. Małkowa i „Царевна Софья Алексеевна в Ново-Девичьем монастыре в 1698 году” I. Riepina, „Очень даже неплохо” P. Małkowa i „Пробный оттиск. (Портрет художника И.И. Шишкина.)” G. Miasojedowa, „Озорная незнакомка” P. Małkowa

i „Незнакомка” I. Kramskiego”, „Пометили (А, насрать!)” P. Małkowa i „Витязь на распутье” W. Wasniecowa, „Запорожцы пишут извинения турецкому султану” G. Androsowa i „Запорожцы пишут письмо турецкому султану” I. Riepina, „Золушк” P. Małkowa i „Кочегар” N. Jaroszenko.

Zachodni malarze również byli w centrum zainteresowania artystów, m.in. P. Picasso, Vincent van Gogh, M. Caravaggio, J.H. Fragonard, E. Delacroix, Michelangelo, S. Botticelli, Leonardo da Vinci, H. Holbein Młodszy. A więc nauczyciele języków hiszpańskiego, włoskiego, francuskiego i niemieckiego też mogą zwrócić uwagę młodzieży na twórczość tych artystów.

Z pewnością Gleb Androsow i Paweł Małkow mogą być przez niektórych okrzyknięci za prześmiewców, osoby profanujące prawdziwą sztukę. Ale pomysł na ciekawą lekcję języka obcego na pewno jest.

(sierpień 2009)

Katarzyna Kuczborska-Przybylska¹
Piotrków Trybunalski



Był raz sobie portal edukacyjny..., czyli o tym, jak marzenie wielu pokoleń poliglotów stało się naszą codziennością

■ Na stronach www

Umiejętność skutecznego porozumiewania się, rozumienia treści obcojęzycznych oraz przekazywania własnych intencji w języku obcym, a więc szeroko pojęta kompetencja aktywnej komunikatywności wymaga używania wielorakich narzędzi, w tym także nośników elektronicznych, bez których dziś już chyba nikt nie wyobraża sobie codziennego obcowania z językiem obcym. Serwisy internetowe proponują nie tylko teksty do czytania i rozumienia, nagrania do słuchania i dokumenty

wizualne. Za pomocą mikrofonu i kamery możemy już porozumiewać się bezpośrednio z rozmówcą, nie bacząc na dzielące nas mile czy kilometry.

Poczta elektroniczna – zapis docierający do wszystkich zakątków naszego globu, to już nie tylko rozpowszechnione maile, ale także pisemne wypowiedzi na forach dyskusyjnych i portalach edukacyjnych. Trudno dziś spotkać użytkownika surfującego w sieci po stronach www i nieposiadającego własnego adresu elektronicznego.

Wyrobienie nawyków samokształceniowych przez wykorzystanie możliwości, jakie daje nam

¹ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Studio Integracji Europejskiej w Piotrkowie Trybunalskim.

ciągnęły rozwój szeroko pojętej technologii powoduje, że nauka przy jej użyciu staje się przyjemnością. Niezależny, samodzielny człowiek z pewnością skorzysta z możliwości oferowanych przez portale edukacyjne, bo okazji do nauki jest na nich niegraniczenie dużo. Coraz bardziej powszechny dostęp do technik komputerowych stworzył zupełnie nowe możliwości zarówno dla przygotowujących zajęcia nauczycieli języków, jak dla osób uczących się języków obcych.

Zadaniem nauczyciela jest wskazanie takich możliwości, jak słuchanie nagrań obcojęzycznych, dostęp do prasy, książek a także uczestniczenie w lekcji języka obcego na portalu internetowym. Pytanie, „Czy uczyć/uczyć się języka obcego przez internet?”, nie jest już dziś zadawane. Pytamy raczej, „Jak uczyć/uczyć się przy użyciu internetu?”. Czy położyć nacisk raczej na czytanie ze zrozumieniem, czy na pisanie, słuchanie i przy użyciu jakich narzędzi możemy sobie radzić?

Zajęcia w trybie on-line stają się coraz bardziej popularną formą nauczania/uczenia się dla człowieka pędzącego naprzód – w przerośni i dośłownie – a określenia typu INTERACTIVE HOMEWORK czy PRIVATE ISLANDS są już znane nie tylko nauczającym/uczącym się języka angielskiego.

Internet stał się wszechstronnym medium, a powstające serwisy edukacyjne wskazują na jego szczególną pozycję jako niewyczerpanego źródła informacji i pomocy w procesie nauczania/uczenia się.

Komunikacja poczta elektroniczną, wymiana e-maili, komunikatory internetowe (GADU GADU, MSN MESSENGER, SKYPE, TLEN), fora dyskusyjne, wideokonferencje, przeglądarki internetowe (MOZILLA FIREFOX, OPERA, INTERNET EXPLORER, NETSCAPE NAVIGATOR, BEONEX COMMUNICATOR, STAR-WARS BROWSER), wyszukiwarki (NETSPRINT, ONET, GOORU TOOLBAR, GOOGLE i jego nowa wersja GOOGLE CHROME, ALTAVISTA, WIRTUALNA POLSKA, DOWLAND), programy pocztowe (MICROSOFT OFFICE OUTLOOK, MOZILLA THUNDERBIRD, THE BAT, INCREDI MAIL, WINDOWS MAIL dawniej OUTLOOK EXPRESS) – to sposoby wymiany informacji w sieci. W szeroko pojęty moduł wymiany informacji

wpisują się ponadto serwisy edukacyjne (www.interklasa.pl, www.języki-obce.pl., www.językowcy.org, www.szkoła.net, www.eduinfo.pl, www.literka.pl, www.profesor.pl, www.codn.edu.pl, www.metodyk.pl i inne, będące serwisami informacyjno-dydaktycznymi, przewodnikami po szerokiej ofercie internetowej. Praktyki językowej można nabywać od najmłodszych lat na stronach: www.superkid.pl (strona w polskiej wersji językowej), www.lexiquefle.free.fr (portal francuski), www.slowka.pl (wersja polskojęzyczna), www.funschool.com, www.enchanted-learning.com (obie wersje angielskojęzyczne) itp., oferujących różnorodne ćwiczenia usprawniające posługiwanie się językami: angielskim, francuskim, niemieckim, włoskim i rosyjskim. Portal www.superkid.pl zaprasza maluchy już od czwartego roku życia. Nagrywane przez specjalistów-językowców ćwiczenia słownikowe są wzbogacone arkuszami z ćwiczeniami do wydruku. Dbałość o formę graficzną, o wachlarz aspektów praktycznych i edukacyjnych powoduje, że portal ma ogromną popularność. Codziennie odwiedza go około 2000 osób – dzieci, pedagogów i rodziców. I dla tych ostatnich nie brakuje praktycznych wskazówek o tym, jak wychowywać i kształtować małego człowieka w jego drodze po niełatwych ścieżkach edukacyjnych, a także o tym, jak pomagać maluchowi w jego pierwszych krokach stawianych na niepewnym gruncie obcojęzyczności.

Proste ćwiczenia: połącz elementy, wykreśl nieprawidłowe, narysuj, zakresł właściwe rozwiązanie, rozwiąż krzyżówkę, zapisz po śladzie itp. motywują małego użytkownika portalu do aktywnego badania nowych obszarów słownikowych.

Niezliczona liczba stron oferuje naukę na wszystkich poziomach nauczania języka, np. www.kursy.filolog.pl, www.archibald.pl, www.mailing.asp, www.słówka.pl itd. Na portalu www.frantice.interklasa.pl użytkownik może śledzić historie toczące się równolegle w Berlinie, Krakowie i Paryżu (Mission Berlin – Misja Kraków – Mission Paris) prezentowane w wersjach: francuskiej, polskiej, niemieckiej, angielskiej i hiszpańskiej. Ten unikalny serwis www.missioneurope.

eu został stworzony przez radiofonie: Radio France Internationale, Deutsche Welle i Polskie Radio, oferując ćwiczenia interaktywne w wersji do druku, zestaw wiadomości cywilizacyjnych oraz słownik. Pomocą w ćwiczeniach językowych jest portal www.ling.pl, będący największym zbiorem słowników on-line. Istnieją też multisłowniki, np. www.multislownik.pl lub www.sloownik.pl (dawniej Multisłownik Online), umożliwiające przetłumaczenie słowa między językami: duńskim, holenderskim, angielskim, fińskim, francuskim, niemieckim, greckim, włoskim, łacińskim, portugalskim, hiszpańskim, szwedzkim. Każdy słownik jest wyposażony w praktyczną wyszukiwarkę.

Nauczyciele zainteresowani tworzeniem własnych klas na portalu są zapraszani np. przez serwis www.eduk.com.pl. Nowoczesny portal pozwala na zorganizowanie ciekawych lekcji, w trakcie których zadania dla ucznia są przekazywane w formie poleceń pisemnych lub testów sformułowanych dla ucznia lub grupy uczniów. Nauczyciel tworzy własne pliki lub prezentuje pliki zaczerpnięte. Komunikat z zadaniem/poleceniem/testem jednokrotnego lub wielokrotnego wyboru można przesłać na konta indywidualne lub do całego zespołu klasowego za pomocą wiadomości wewnętrznych.

Zamieszczanie i udostępnianie materiałów dydaktycznych jest uwarunkowane tematyką zajęć i poziomem nauczania. Materiały w postaci plików graficznych i dźwiękowych to także formy pracy dodatkowej do wykorzystania przez uczniów chętnych do wykonywania zadań fakultatywnych. W systemie EDUK można również nawiązać kontakt z innymi pedagogami, udostępniając im stworzone przez siebie testy oraz korzystając z ich pomysłów autorskich. Praca na portalu jest bardzo ciekawa i zachęca uczniów i nauczycieli do ciągłego poszukiwania podpowiedzi i wyjaśnień. Jest to ponadto portal interdyscyplinarny i mogą z niego korzystać nie tylko językowcy, lecz także historycy, nauczyciele biologii, chemii, geografii i innych przedmiotów.

Wspaniałą pomocą w redagowaniu i przekazywaniu treści jest tablet graficzny – urządzenie wzorowane na notebooku, podstawowe narzędzie grafika komputerowego. Ułatwia on pracę w pro-

gramach: Word, Excel, PowerPoint oraz obsługę poczty elektronicznej. Tablet graficzny oferuje nowe, indywidualne możliwości stosowania komputera w nauczaniu/uczeniu się języka obcego. Pole robocze tabletu w połączeniu z bezprzewodowym piórem daje optymalne możliwości wykorzystywania pisma ręcznego do pisania tekstów, wprowadzania szkiców i rysunków, zakreślania elementów tekstu, dodawania cyfrowych notatek, korekty tekstów, np. znakami korekcyjnymi. Teksty możemy wzbogacić odręcznym podpisem, dopisanym fragmentem tekstu, szkicem, rysunkiem, postawioną oceną opisową lub cyfrową. Elektroniczne pióro posiada funkcję rozpoznawania pisma ręcznego, w ten sposób wykonane w pośpiechu notatki mogą być zamienione w tekst drukowany, a odręczne wykonane szkice pojawiają się na ekranie w formie tabel i wykresów. Duża powierzchnia robocza oraz wysoka rozdzielczość sprawiają, że praca staje się wygodna i łatwa.

Przy użyciu dostępnych narzędzi lekcja na portalu edukacyjnym ma charakter dynamiczny. Należy jednak pamiętać, że musi być odpowiednio zorganizowana i solidnie przygotowana.

- Początek zajęć to podanie ich tematu/hasła/planu ogólnego oraz celów do realizacji w toku lekcyjnym, np. LES ALLERGIES DU PRINTEMPS, A PROPOS DU POISSON D'AVRIL, SUPERMAN AND SUPERMADAME...
- Rozwinięcie działań to wykonywanie określonych, konkretnych poleceń nauczyciela/zestawu ćwiczeń i bieżąca korespondencja lub konwersacja przy użyciu kamery internetowej.
- Finał spotkania to podsumowanie przebiegu zajęć, ocena i podziękowanie za współpracę.

Organizacja efektywnego procesu dydaktycznego na platformie edukacyjnej nie jest procesem najłatwiejszym. Nie ma w nim miejsca na improwizację. Komunikacja uczeń–nauczyciel odbywa się głównie przy pomocy tekstu. Wykorzystuje się też pocztę elektroniczną, forum dyskusyjne, ale ważne jest, aby nauczanie na portalu było wspomagane nagraniami oraz systemem komunikacji głosowej (telefonii internetowej). Uczeń powinien mieć możliwość doskonalenia swych

kompetencji w języku pisanim oraz w spontanicznej konwersacji.

■ Przykłady zajęć z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnej

I. Grupa średnio zaawansowana

Hasło tematyczne: LE PRINTEMPS EST ARRIVE

Cele zajęć: Wzbogacenie słownictwa dotyczącego pór roku, obserwacja mody wiosennej.

Krok po kroku:

- Poszukaj na stronie www.youtube.com plików muzycznych: *LE PRINTEMPS – MICHEL FUGAIN* oraz *LE PRINTEMPS EST ARRIVE*.
- Przesłuchaj oba fragmenty muzyczne i podaj słowa – klucze tekstów tych piosenek.
- Zredaguj w ośmiu zdaniach tekst będący opisem widoku, który widzisz za oknem, kiedy wyglądasz przez nie wiosną.
- Obejrzyj na stronie www.youtube.com fragment pod tytułem *LE DÉFILÉ KENZO PRÉT Á PORTER PRINTEMPS – ÉTÉ 2008*.
- Wyraż swe zdanie na temat pokazu (w punktach).
- Wejdź na stronę www.bonjourchezdo.com. Odszukaj dokument *LE TEMPS QU'IL FAIT ET LES SAISONS*.
- Uzupełnij tekst piosenki wpisując słowa w miejsce znaków graficznych.

Finał: Odpowiedz na pytanie, dlaczego lubisz/ nie lubisz wiosny.

II. Grupa: zaawansowana

Hasło tematyczne: BEAUTIFUL PARIS

Cele zajęć: Spacer po Paryżu z zaznaczeniem historycznych związków francusko-polskich

Krok po kroku:

- Poszukaj na stronie www.youtube.com dokumentu *BEAUTIFUL PARIS*.
- Posłuchaj nagrania piosenki *MARIE LA POLONAISE* i obejrzyj film.
- Opisz atmosferę prezentacji: *MAGICZNE MIEJSCA STOLICY FRANCJI*.
- Poszukaj na portalu www.językowcy.pl serii zdjęć przedstawiających stolicę Francji i odowiedz je.

- Odpowiedz na pytanie, dlaczego Polacy poszukują polskich śladów we francuskiej stolicy.

- Wpisz w wyszukiwarce www.google.fr hasło *MARIE LA POLONAISE* i znajdź więcej informacji o tej postaci.

Finał: Wymień znanych ci Polaków związanych z Francją w epokach minionych i żyjących współcześnie.

III. Grupa zaawansowana

Hasło tematyczne: A PROPOS DU POISSON D'AVRIL

Cele zajęć: spotkanie z aktorem Louis de Funes, wyszukanie elementów komicznych w scenach z filmów z jego udziałem.

Krok po kroku:

- Odszukaj na www.youtube.com dwa fragmenty: *POISSON D'AVRIL/TRAILER* oraz *NI VU, NI CONNU/TRAILER 2*.
- Obejrzyj fragmenty i opowiedz dwie historyjki.
- Wymień w punktach elementy komiczne scenek – *le visage de l'acteur, la recherche du vainqueur*.
- Dokończ obie historie.
- Wpisz w wyszukiwarce www.google.fr hasło: *POISSON D'AVRIL ? POURQUOI ?*
- Przeczytaj rozdział tak zatytułowany.

Finał: odpowiedz na pytanie, czy 1 kwietnia wymyśliłeś kiedyś coś niezapomnianego?

IV. Grupa średnio zaawansowana

Hasło tematyczne: UNE SUPERMADAME – UN SUPERMONSIEUR

Cel zajęć: wzbogacenie słownictwa opisującego ludzi (przymiotniki, czasowniki z przysłówkiem).

Krok po kroku:

- Znajdź na stronie www.youtube.com dokumenty: *JACQUES DUTRONC L'ARSENE* oraz *LA FEMME DES ANNEES 80*.
- Wysłuchaj tekstów piosenek.
- Scharakteryzuj super kobietę i super mężczyznę tych prezentacji.

Finał: sporządź listy przymiotników i czasowników z przysłówkiem opisujących kobietę i mężczyznę.

V. Grupa średnio zaawansowana

Hasło tematyczne: LES FETES DE TOUTE L'ANNEE

Cel zajęć: zapoznanie z atmosferą dnia świątecznego we Francji.

Krok po kroku:

- Skorzystaj z wyszukiwarki www.google.fr i znajdź tekst pt. EDIT DE ROUSSILLON.
- Przeczytaj artykuł o początku roku we Francji.
- Odpowiedz na pytanie, jaki dzień rozpoczynał rok kalendarzowy we Francji zanim zmieniono go na dzień 1 stycznia.
- Poszukaj na www.youtube.com tytułu LES BALS POPULAIRES.
- Opowiedz, jaka atmosfera towarzyszy takim świętom jak przedstawione we fragmencie wideo-clipu.

Finał: Odpowiedz na pytanie, jaki dzień roku proponujesz na dzień rozpoczynający rok kalendarzowy i uzasadnij swój wybór.

VI. Grupa początkująca/średnio zaawansowana

Hasło tematyczne: LA GENDARMERIE NATIONALE EN ACTION

Cel zajęć: zapoznanie z zakresem działania policji drogowej w kilku komediach francuskich.

Krok po kroku:

- Poszukaj na www.youtube.com następujących prezentacji: LA TACTIQUE DU GENDARME, LOUIS DE FUNES: GENDARME LUDOVIC CRUCHOT, LOUIS DE FUNES: EXTRAITS DU GENDARME DE ST TROPEZ.
- Wysłuchaj tekstów prezentowanych fragmentów.
- Uzupełnij podane zdania na podstawie wzorca głosowego z wysłuchanych nagrań:

1. Ici, nous avons beaucoup / à faire /
2. Le gendarme c' est l' ordre et l' ordre c' est toujours /impopulaire /
3. Bande de petits voyoux, vous allez / me payer cher /
4. Six mois de suspension, je pense que ... / tout le monde est d'accord /
5. Le gendarme c' est quelqu' un de / tout habille et avec un uniforme /
6. Nous attaquons l'ennemi / de toute part /
7. La tactique c' est d' être toujours là quand /on ne l'attend pas /

8. Il faut avoir de très bons pieds mais / ce n'est pas tout /

Finał: zaznacz, która z podanych czynności należy do zakresu działalności policji drogowej:

rechercher les animaux/chiens-chats-chevaux/perdus

- a. *executer les contraventions*
- b. *courir après les voleurs*
- c. *demander aux passants*
- d. *s'intégrer aux habitants du pays*
- e. *reutiliser la tactique dans la pratique*

VII. Grupa początkująca

Hasło tematyczne: BONJOUR, CATHEDRALE NOTRE – DAME DE PARIS

Cel zajęć: odbycie wycieczki krajoznawczej, poznanie budowli królującej na wysepce Cité.

Krok po kroku:

- Wyszukaj na www.youtube.com tytułów: LE TEMPS DES CATHEDRALES oraz PIPE ORGAN NOTRE DAME CATHEDRAL PARIS VIERNE CLAIR DE LUNE.
- Wysłuchaj obu fragmentów muzyczno-wizualnych.
- Zaznacz odpowiedzi prawdziwe na kwestionariuszu testowym:
 - *trois portails se ressemblent beaucoup*
 - *il y beaucoup de lumière là-dedans*
 - *devant la cathédrale il y a encore des siècles à venir*
 - *l'homme a voulu écrire l'histoire dans le verre et dans la pierre*
 - *avec les cathedrales le monde est entré dans le nouveau millenaire*
 - *à cause des barbares la fin de ce monde est prévue pour l'an trois-mille*

Finał: podaj odpowiednią formę przymiotników określających podane rzeczowniki:

cathédrale: beau – belle

portail: grand – grande

rosace: rond – ronde

tours: hauts – hautes

atmosphère: festif – festive

début du siècle: merveilleux – merveilleuse

panorama: audacieux – audacieuse

Paris: silencieux – silencieuse

■ Zakończenie

Światowa sieć komputerowa (WORLD WIDE WEB)/ nazywana przez wszystkich internetem pozwala nazywać świat mianem globalnej wioski i tworzy nieskończone źródło wiadomości określane mianem globalnej sieci komputerowej (GLOBAL AREA NETWORKS). Ta skarbnica informacyjna jest siecią, w której łatwo się zagubić, ale prowadząc ucznia odpowiednią ścieżką, pozwolimy mu poznać, odkryć, przeżyć i doświadczyć to, co możliwe, choć dziś niemożliwym się wydaje.

Dzisiejsza interaktywna klasa to świat pełen wirtualnej, kolorowej bajki pełnej dźwięków i animacji, to warsztat rozwijający kreatywność i system nieograniczonych kontaktów językowych.

Wkorzystanie platformy edukacyjnej stało się już wymogiem cywilizacyjnym. Samodzielna dyscyplina naukowa zajmująca się procesami uczenia się i nauczania języka obcego – glottodydaktyka – postrzega proces uczenia się języka obcego w powiązaniu z komunikacją w środowisku i tym znaczeniu znajomość języka obcego stanowi wartość samą w sobie. Internet jako miejsce realizacji działalności komunikacyjnej stał się nowym środowiskiem funkcjonowania człowieka. E-learning (*Distance Learning – Education a distance*) to oszczędność czasu, a jednocześnie stałe doskonalenie programu, monitoring wyników nauczania a ponadto niebywała atrakcyjność przekazu dydaktycznego. Należy więc właściwie tylko pozazdrościć ogromu możliwości dostępu do informacji i uczyć/uczyć się z zapałem.

(czerwiec 2009)

Przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum

Katarzyna Deleżyńska¹
Warszawa



Rola gier i zabaw w nauczaniu małych dzieci

Nie sposób nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że uczenie dzieci to prawdziwe wyzwanie dla nauczyciela, któremu łatwiej jest sprostać, gdy lubi się dzieci, jest się kreatywnym, posiada wiedzę również pedagogiczno-psychologiczną oraz umiejętność wzbudzania zainteresowania i przyciągania uwagi ucznia. Style uczenia się najmłodszych uczniów różnią się od tych, które przejawiają nastolatki bądź dorośli. Tych różnic jest wiele. Przede wszystkim małe dzieci gromadzą informacje zewsząd, uczą się ze wszystkiego, co je otacza, nie

skupiają uwagi na konkretnym zagadnieniu, którego są nauczane. Co więcej, reagują, nawet jeśli nie rozumieją poszczególnych słów. Ich rozumienie wywodzi się nie z wyjaśniania poszczególnych znaczeń, ale z tego, co widzą, słyszą, dotykają, czują lub z czym albo z kim wchodzi w interakcję. Są bardzo ciekawe wszystkiego, co jest dla nich nowe, chętne do komunikowania się i pozytywnie odpowiadają na wszelkie inicjatywy.

Jednak ich czas skupienia uwagi jest ograniczony, szybko się nużą, tracąc zainteresowanie

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym im. Heleny Modrzejewskiej w Warszawie. Brała udział w naszym konkursie 2008: *Uczymy języka w przedszkolu i szkole podstawowej, by pomóc małym uczniom w ich zmaganiach z wielkim światem.*

po kilku minutach, jeśli zajęcie nie jest wystarczająco frapujące. Ponadto, o czym nie można nigdy zapominać, małe dzieci potrzebują dużo indywidualnej uwagi nauczyciela oraz ciągłych pochwał.

We wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych należy więc zapewnić dzieciom atrakcyjne źródła, z których mogą korzystać ucząc się i które zachęcają do czerpania z nich informacji oraz zaplanować szereg ćwiczeń i pamiętać o umiejętnym przechodzeniu od jednego zadania do drugiego, zanim uczniowie popadną w znużenie i porzucą zainteresowanie zajęciem. Ponieważ dzieci uwielbiają odkrywać niezbrane obszary i pozytywnie reagują na propozycje użycia swojej wyobraźni, aktywności takie jak tworzenie, rysowanie, ćwiczenia typu puzzle, odgadywanie i dopasowywanie cieszą się wśród nich powodzeniem. Najchętniej też włączają się w takie zadania, które wymagają ruchu i fantazji oraz stanowią dla nich wyzwanie. Można się spodziewać, że z zapałem zaangażują się w pracę w parach lub grupach, co kilka minut zmieniając miejsce, konfiguracje zespołów i ćwiczenia, co oczywiście wymaga organizacyjnych dopasowań oraz możliwości różnych aranżacji stołów i krzeseł w klasie.

Nauczanie wczesnoszkolne

Jest wiele konwencjonalnych stwierdzeń na temat różnic między nauczaniem języków obcych małych dzieci i dorosłych uczniów. Na przykład często się mówi, że dzieci uczą się szybciej niż dorośli. Wielu ludzi sądzi, że dzieci chłoną język obcy bez wysiłku. Istnieją opinie, że dorośli są trudniejsi do motywowania oraz mniej chętni do współpracy w procesie nauczania i z tych powodów trudniej jest im osiągnąć sukces edukacyjny. Skądinąd innego zdania są zwolennicy poglądu, że właśnie motywacja dorosłych jest najsilniejsza, że mają oni dokładnie sprecyzowane cele, do których dążą i że najlepiej się z nimi pracuje, gdyż nawyk i przekonanie o konieczności współpracy wynoszą z doświadczenia życiowego, prywatnego bądź zawodowego.

Zapewne jest jakaś prawda w wymienionych przekonaniach, niemniej jednak trzeba pamiętać,

że mogą również wprowadzać w błąd, sugerując, tak jak większość stereotypów, że wszyscy są tacy sami. Ponadto nie biorą pod uwagę tak istotnych uwarunkowań, jak na przykład indywidualne doświadczenia, zróżnicowane kultury, różnice w podłożu edukacyjnym lub społecznym.

Głównym jednak czynnikiem, decydującym o tym, jak i czego nauczać, jest wiek uczniów, ponieważ w zależności od stopnia rozwoju różne są potrzeby, oczekiwania, kompetencje i umiejętności percepcyjne. W przypadku dzieci można się spodziewać na przykład, że lepiej przyswoją język obcy w zabawie, podczas gdy od dorosłych oczekuje się z reguły posługiwania abstraktem.

Przyswajanie języka obcego przez dzieci – Popularne dość przeświadczenie, iż dzieci chłoną język obcy lepiej i szybciej niż dorośli, wywodzi się z wielu przykładów dzieci przeniesionych do środowiska obcojęzycznego, które przejęły miejscowy język z niezwykłą łatwością. Nie można jednak jednoznacznie stwierdzić, że najmłodsi uczniowie uczą się najszybciej i najskuteczniej. Jedynym niepodważalnym faktem jest to, że małe dzieci z większą łatwością przyswajają wymowę. Powodem zaś tak szybkiego przyswajania języka w nowym obcojęzycznym otoczeniu jest czas, który spędzają z rówieśnikami oraz wielość doświadczeń z językiem jako narzędziem komunikowania się w nowym środowisku. Przyswajanie języka podczas nauki szkolnej jest inne, chociaż ma jeden element wspólny. Zarówno w okolicznościach obcojęzycznego otoczenia, jak i w warunkach klasowych, dzieci przyswajają język intuicyjnie. Zważywszy na to, że małe dzieci nie mają na tyle wykształconych sprawności percepcyjnych ani samodyscypliny, by jak najwięcej skorzystać z ograniczonego czasu lekcyjnego i limitowanej informacji, należy pamiętać o zapewnieniu im jak najbardziej wyczerpującego materiału dydaktycznego.

Optymalny wiek na rozpoczęcie nauki języków obcych – Z jednej strony słyzy się opinie o istnieniu pewnego krytycznego wieku do rozpoczęcia nauki języka obcego. Rezultaty przekroczenia tej optymalnej granicy mają się przejawiać trudnościami w przyswajaniu języka i z tego powodu wczesne rozpoczęcie nauki ma być zasadne. Choć naukowcy w potwierdzaniu tych opinii są rozważ-

ni², to jednak jest prawdą, że im szybciej zostanie rozpoczęta nauka, tym bardziej prawdopodobne jest osiągnięcie znaczących wyników w przypadku kontynuowania i wzmacniania nauczania. Dlatego właśnie rozpoczynanie możliwie wcześnie nauki języków wydaje się rozsądne.

Możliwości koncentracji u małych dzieci – Wszyscy nauczyciele uczący w najmłodszych klasach wiedzą, że w przypadku małych dzieci nie jest możliwe tak długie skupienie uwagi na pewnych aktywnościach, jak dzieje się to podczas zajęć ze starszymi uczniami. Z drugiej jednak strony dzieci potrafią godzinami zajmować się zagadnieniami, które je absorbują i interesują. Można zatem wnioskować, że problem polega nie tyle na możliwości koncentracji, lecz na umiejętności trwania przy zadaniu, które niekoniecznie znajduje się w kręgu zainteresowań ucznia. Dlatego rozsądną i pożądaną implikacją dla wczesnoszkolnego nauczania wydaje się być potrzeba poddania głębokiej analizie wartości ćwiczeń dla młodych uczniów i ich przydatności w nauczaniu.

Edukacyjne walory gier w nauczaniu wczesnoszkolnym

Odnoszę wrażenie, że zarówno dostępne na rynku podręczniki, jak i materiały dodatkowe dla nauczycieli, nie doceniają ani inteligencji małych dzieci, ani ich możliwości kognitywnych oraz preferencji i potrzeb, dotyczących stosowanych technik nauczania. Większość materiałów edukacyjnych dla najmłodszych przeraża, w moim odczuciu, ubóstwem przejawiającym się zarówno niewystarczającą liczbą ćwiczeń, jak i ich nieatrakcyjnością³. Brak zadań wzbudzających zainteresowanie młodych uczniów i niedostateczna liczba ciekawych, frapujących i pobudzających wyobraźnię ćwiczeń, to przyczyny niweczące potencjał najmłodszych uczniów. Ogromny zapał, który przejawiają najmłodszi uczniowie, oraz ich olbrzymie możliwości zostają w ten sposób zaprzepaszczone. Wzbudzenie

zainteresowania młodego kursanta nie jest rzeczą nieskomplikowaną, gdyż wymaga przede wszystkim błyskotliwości, znacznego wkładu twórczego i oryginalnego konceptu. Biorąc pod uwagę najważniejsze źródła zainteresowań małych dzieci podczas zajęć klasowych, czyli obrazki, historyjki obrazkowe oraz gry i zabawy, dochodzę do wniosku, iż walor tych ostatnich w nauczaniu języka obcego jest imponujący i ciągle jeszcze zbyt mało dostrzeżony, doceniony i wykorzystany w nauczaniu.

Najmłodszy uczniowie, którzy przepadają za zabawą z rówieśnikami, uczestniczą w grach chętniej i z dużo większym entuzjazmem niż w jakimkolwiek innym zadaniu klasowym. Jednak gry bywają czasami postrzegane jako zajęcie dostarczające tylko rozrywki lub jako niemożliwa do kontrolowania hałaśliwa strata czasu, która nie niesie ze sobą żadnych wartości edukacyjnych. Uszczerbek ponoszony z braku elementów autentycznej zabawy może stanowić jednak większą szkodę dla edukacji najmłodszych niż strata czasu lekcyjnego. Niekwestionowane wartości, jakie zadania polegające na grze mogą wnieść do procesu edukacyjnego, to między innymi różnorodność technik nauczania, stworzenie możliwości do wielokrotnych powtórzeń oraz autentyczność, która w przypadku małych dzieci jest niezmiernie istotna. Ponadto dzieci na ogół opanowują różne umiejętności lepiej, gdy są aktywne i gdy ta aktywność objawia się w postaci lubianej przez nie zabawy. Są chętne i gotowe zainwestować czas, uwagę i wysiłek w zaproponowane ćwiczenie. Co więcej, chociaż mali uczniowie przejawiają ogromną różnorodność stylów poznawczych oraz indywidualnych preferencji, to jednak ćwiczenia polegające na zabawie wydają się spełniać oczekiwania wszystkich.

Im większą różnorodność jesteśmy w stanie wprowadzić do lekcji, tym bardziej prawdopodobne staje się zaspokojenie wielu potrzeb naszych uczniów. Dzieci potrzebują też motywacji, więc ekscytujące i właściwie dobrane ćwiczenia są koniecznością. Ponieważ gry to aktywności z zestawem zasad, określonym celem do osiągnięcia

² Zob. M. Bogucka (2009), *Wczesne nauczanie języka obcego: dylematy, fakty i mity*, „Języki Obce w Szkole” 4, s. 5-10.

³ Lub też tylukrotnym powtarzaniu tekstów i ćwiczeń atrakcyjnych, że w końcu nic w nich nie zostaje z atrakcyjności.

oraz, co bardzo istotne, elementem zabawy, wydają się one ćwiczeniami na tyle interesującymi, by stanowić dla małych uczniów wyzwanie, któremu chcą sprostać, pokonując kolejne etapy i posługując się językiem obcym jako narzędziem. Używanie języka docelowego do osiągnięcia realnych zamierzeń stwarza zbliżoną do autentycznej sytuację językową. Jest to istotne, gdyż autentyczne używanie języka sprzyja ćwiczeniu biegłości w rozumieniu, komunikowaniu się oraz płynności, jednocześnie dostarczając przyjemności z zabawy, co sprawia, że dzieci uczą się mimochodem bez elementu strachu, spięcia i lęku. Kolejnym, godnym uwagi walorem adaptowania zabaw edukacyjnych do procesu nauczania jest to, że pomagają one stworzyć kontekst, w którym uwaga uczniów jest skupiona na ukończeniu zadania bez konieczności uświadamiania sobie, jaką strukturę językową ćwiczą. Warunkiem jest jednak stworzenie kontekstu dobranego do ich stylów poznawczych, odpowiadającego na ich potrzeby, zgodnego z ich wiekiem i zainteresowaniami.

Jakkolwiek atrakcyjność i wartość gier w procesie nauczania jest godna uwagi, to jednak należy pamiętać, że tego typu aktywności, tak samo jak jakiegokolwiek inne narzędzia, mogą się wyeksploatować i stracić swoją funkcję motywującą, jeśli będą używane w nadmiarze.

■ **Tworzenie, wybieranie i adaptowanie zadań do wczesnoszkolnego nauczania języka obcego**

Jak już wspominałam, czas koncentracji i skupienia uwagi u małych dzieci nie jest długi, różnorodność ćwiczeń, tempa pracy oraz form organizacji zajęć jest koniecznością. Tworzenie ćwiczeń dla dzieci, układanie aktywujących zadań, chociaż bywa czasochłonne, jest wartościowe z wielu względów. Przede wszystkim niezwykle cenne jest to, że znając swoich uczniów nauczyciel jest w stanie tak zaprojektować zajęcia, by sprostać ich indywidualnym potrzebom. Całkowite poleganie na podręczniku nie zawsze

jest odpowiednie dla wszystkich dzieci w grupie. Często są one na różnych poziomach rozwoju i znajomości języka, mają odmienne zainteresowania i zróżnicowane style uczenia się. Układanie ćwiczeń nie jest łatwe z różnych powodów – z braku źródeł na czerpanie pomysłów, odpowiedniego osprzętu lub kosztów. Dobrym pomysłem może być włączenie dzieci w przygotowywanie ćwiczeń. Są one pełne pomysłów i entuzjazmu, który wystarczy tylko odpowiednio ukierunkować. Młodsze dzieci mogą przygotowywać karty z obrazkami potrzebne do ćwiczeń, starsze mogą układać króciutkie dialogi, historyjki, zagadki, rymowanki. Da im to prawdziwy powód do używania języka obcego i stopniowo będą mogły projektować zadania dla siebie nawzajem.

Przy doborze ćwiczeń na zajęcia w klasie, trzeba uwzględnić kryteria, które ułatwią podjęcie decyzji o przydatności lub nie danego zadania.

- Po pierwsze, podstawowy warunek to zapewnienie jasnego i znaczącego celu użycia języka, który będzie dla nich bodźcem do użycia języka i wzbudzi w nich chęć do komunikacji. Na przykład zadanie symulujące grę lub łamigłówka, którą trzeba rozwiązać, albo uzyskanie brakującej informacji od innej osoby.
- Następne ważne kryterium to umiejętność oszacowania, czy konkretne ćwiczenie może stanowić wyzwanie dla ucznia i czy zmusza go do myślenia, sprawiając, że będzie on bardziej zaangażowany w jego wykonanie. Czasami powstaje zagrożenie, że gry są stosowane, ponieważ uczniowie je lubią. Ale gra musi być przydatna przede wszystkim w nauczaniu języka.
- Kolejna znacząca kwestia to wybieranie ćwiczeń, które są na tyle interesujące, by dzieci chciały je kontynuować i tym sposobem zdobywać praktykę i ćwiczyć płynność. Należy jednak pamiętać, by ćwiczenia wywierały presję lub konieczność używania języka obcego, gdyż zdarza się często, iż rozbawione dzieci zaczynają posługiwać się językiem ojczystym.

■ Nadzwyczaj ważne jest również, by zadania pozwalały dzieciom na bycie kreatywnymi w stosowaniu języka i stwarzały sposobność do eksperymentowania z nim. To pozwoli małym uczniom na sprawdzenie swoich obcojęzycznych hipotez i będzie wspomagać ich rozwój.

Wiadomo, że żadne ćwiczenie nie spełni wszystkich wymaganych kryteriów jednocześnie, dlatego dobrze jest zdecydować przed doбором zadań, które są dla nas priorytetowe.

Adaptowanie ćwiczeń znajdujących się w podręcznikach to dobry wstęp do późniejszego tworzenia własnych zadań i materiałów. Jest wiele sposobów dopasowywania podręcznikowych ćwiczeń do potrzeb naszych uczniów. Na przykład, możemy albo uprościć język lub zadanie, albo podnieść poziom trudności zarówno języka, jak i zadania. Możemy, bazując na poleceniu ćwiczenia, wypełnić je inną treścią lub innymi materiałami. Możemy również pozostawić uczniom przestrzeń na ich własną kreatywność. Poza dostosowywaniem zadań do indywidualnych potrzeb uczniów, proces adaptowania podręcznikowych ćwiczeń daje nauczycielowi świeży ogłód własnej pracy. Pomaga też stanąć z boku, spojrzeć na proces nauczania z innej perspektywy, ocenić, co się sprawdza, a co nie.

Elementy gry lub zabawy oraz aktywizujące ucznia ćwiczenia to nie tylko elastyczność zapewniająca zaspokojenie indywidualnych potrzeb dziecka, ale również możliwość odejścia od rutynowego nauczania.

■ Przykłady ćwiczeń z języka angielskiego dla dzieci w wieku 5-9 lat

Przedstawione ćwiczenia przygotowałam dla moich małych uczniów, których uczę w grupach liczących nie więcej niż 10 osób. Utrwalają one konkretne słownictwo i ćwiczą umiejętność dawania pytań i udzielania odpowiedzi.

Wszystkie karty stosowane w ćwiczeniach powinny być w miarę możliwości duże, nawet te, które dzieci wykorzystują w parach do gry *Memory* lub do zabawy *Gra w karty*.

Zasadne jest, aby wszystkie pytania i modele odpowiedzi, które są wykorzystywane w danej grze, były napisane na tablicy. W sytuacji, gdy dziecko zapomni, jak zapytać lub jak odpowiedzieć, może skorzystać z podpowiedzi, która będzie się znajdować na tablicy.

Czas na wykonanie poniższych ćwiczeń to około 5-10 minut. Lepiej jest zrobić dane ćwiczenie dwa razy w ciągu jednej lekcji w krótkim czasie niż raz, przeznaczając na nie więcej czasu. Trzeba pamiętać o tym, że dzieci dość szybko się nudzą, ale jednocześnie potrzebują dużo powtórzeń i utrważeń.

Ćwiczenie 1. *Memory*

Grupa: 10 uczniów w wieku 7-8 lat

Poziom: podstawowy

Materiały: 5 zestawów składających z 10 kart z obrazkami ubrań i 10 z nazwami tych ubrań

Cele: ćwiczenie i utrwalanie słownictwa związanego z nazwami ubrań, wprowadzonego w czasie poprzednich zajęć oraz ćwiczenie i utrwalanie zadawania pytań: *What have you got?* oraz odpowiadania na nie: *I have got....*

Przebieg ćwiczenia:

- Uczniowie w parach otrzymują zestaw składający się z 20 elementów.
- W zestawie jest 10 kart z nazwami ubrań na jednej stronie i są one koloru czerwonego.
- Jest również 10 elementów z obrazkami ubrań na jednej stronie i są one koloru niebieskiego.
- Uczniowie muszą dopasować właściwe słowo do właściwego obrazka.
- Zasady są takie same jak w grze *memory*.
- Na koniec zabawy nauczyciel zadaje pytanie: *What have you got?*
- Uczeń odpowiada: *I've got a pair of socks, a t-shirt and a baseball cap.*

Ćwiczenie 2. *Co jest w pudełku?*

Grupa: 10 uczniów w wieku 7-8 lat

Poziom: podstawowy

Materiały: duże karty z obrazkami ubrań oraz jedno duże pudełko

Cele: ćwiczenie i utrwalanie słownictwa związanego z nazwami ubrań, które zostało wprowadzone na poprzedniej lekcji oraz ćwiczenie i utrwa-

lanie zadawania pytań: *Is it a...* oraz odpowiadania na nie: *Yes, it is/No, it isn't*.

Przebieg ćwiczenia:

- Nauczyciel pokazuje karty z obrazkami ubrań i zadaje pytanie: *Is it a shirt?*, a uczniowie odpowiadają: *Yes, it is/No, it isn't*.
- Nauczyciel prosi jednego ucznia, żeby wyszedł na środek sali, wybrał jedną kartę i nie pokazując jej pozostałym uczniom, włożył do pudełka.
- Uczniowie zadają pytania: *Is it a...?*, a uczeń stojący na środku odpowiada: *Yes, it is/No, it isn't*.
- Ta osoba, która pierwsza odgadnie, jaka karta jest w pudełku, wychodzi na środek sali, wybiera następną kartę, wkłada do pudełka i zabawa toczy się dalej.

Ćwiczenie 3. Jakiego to jest koloru?

Grupa: 10 uczniów w wieku 7-8 lat

Poziom: podstawowy

Materiały: duże karty z obrazkami różnych kolorów i jedno duże pudełko

Cele: nauczenie nazw kolorów oraz ćwiczenie i utrwalanie zadawania pytań: *Is it...* i odpowiadanie na nie: *Yes, it is/No, it isn't*.

Przebieg ćwiczenia:

- Nauczyciel pokazuje karty, na których są obrazki kolorów i zadaje pytania: *Is it green?*, a uczniowie odpowiadają: *Yes, it is/No, it isn't*.
- Nauczyciel prosi jednego ucznia, żeby wyszedł na środek sali, wybrał jedną kartę i nie pokazując jej pozostałym uczniom, włożył ją do pudełka.
- Uczniowie zadają pytania: *Is it...?*, a uczeń prowadzący zabawę odpowiada: *Yes, it is/No, it isn't*.
- Pierwsza osoba, która odgadnie, jakiego koloru jest karta w pudełku, wychodzi na środek sali, wybiera następną kartę, wkłada do pudełka i dalej prowadzi zabawę.

Ćwiczenie 4. Ubrania

Grupa: 10 uczniów w wieku 6-7 lat

Poziom: początkujący

Materiały: jeden zestaw dużych kart z obrazkami ubrań i drugi zestaw kart z nazwami ubrań

Cele: ćwiczenie i utrwalanie słownictwa związa-

nego z nazwami ubrań oraz kolorów wprowadzonego podczas poprzedniej lekcji oraz ćwiczenie i utrwalanie zadawania pytań: *Who's got a blue shirt/yellow trousers?* i odpowiadanie na nie: *I have got it/them*.

Przebieg ćwiczenia:

- Uczniowie tworzą dwie drużyny.
- Nauczyciel pokazuje kartę z obrazkiem ubrania.
- Uczniowie z poszczególnych drużyn na zmianę podchodzą do tablicy, na której są przypięte karty z nazwami ubrań, i zdejmują kartę z nazwą tego ubrania, które pokazał nauczyciel.
- Na koniec gry nauczyciel zadaje pytanie: *Who's got a yellow dress?*
- Odpowiada osoba, która ją posiada: *I've got it*.

Ćwiczenie 5. Colours

Grupa: 10 uczniów w wieku 5-6 lat

Poziom: początkujący

Materiały: jeden zestaw dużych kart z obrazkami kolorowych chmur i drugi zestaw z nazwami kolorów

Cele: ćwiczenie i utrwalanie słownictwa związanego z nazwami kolorów wprowadzonego podczas poprzedniej lekcji oraz ćwiczenie i utrwalanie zadawania pytań: *Who's got a blue cloud?* i odpowiadania na nie: *I have got it*.

Przebieg ćwiczenia:

- Uczniowie tworzą dwa zespoły.
- Nauczyciel pokazuje obrazek z kolorową chmurką.
- Członkowie poszczególnych zespołów na zmianę podchodzą do tablicy, na której są przypięte nazwy kolorów, i zdejmują tę kartę, która odpowiada kolorowi chmurki pokazanej przez nauczyciela.
- Na koniec gry nauczyciel zadaje pytanie: *Who's got a yellow cloud?*
- Odpowiada osoba, która ją posiada: *I've got it*.

Ćwiczenie 6. Playing cards

Grupa: 10 uczniów w wieku 6-7 lat

Poziom: początkujący

Materiały: karty z obrazkami kolorowych ubrań

Cele: ćwiczenie i utrwalanie słownictwa związa-

nego z nazwami ubrań oraz kolorów, które zostało wprowadzone podczas poprzednich lekcji oraz ćwiczenie i utrwalanie zadawania pytań: *What have you got?* i odpowiadanie na nie: *I have got a pair of yellow gloves and a blue T-shirt.*

Przebieg ćwiczenia:

- Uczniowie tworzą 3-4- osobowe grupy.
- Nauczyciel rozdaje każdej grupie zestawy, składające się z 24 kart z obrazkami ubrań w różnych kolorach.
- Uczniowie grają w karty: jeden uczeń tasuje karty i rozdaje je, uczniowie kolejno kładą karty na stole i pierwsza osoba, która prawidłowo odgadnie nazwę ubrania i kolor (np. *an orange T-shirt*), wygrywa daną kartę.
- Zwycięzcą jest uczeń, który zdobędzie najwięcej kart.
- Na koniec zabawy nauczyciel zadaje zwycięzcom w poszczególnych grupach pytanie: *What have you got?*
- A zwycięzca odpowiada: *I've got a pair of orange socks and....*

Ćwiczenie 7. Rewia mody

Grupa: 10 uczniów w wieku 8-9 lat

Poziom: podstawowy

Materiały: zdjęcia z gazet przedstawiające młodych ludzi lub modeli i modelki

Cele: ćwiczenie i utrwalanie zadawania pytań: *Is he/she wearing...?, Is it/Are they light blue?* oraz ćwiczenie i utrwalanie liczby pojedynczej i mnogiej ze słownictwem dotyczącym nazw ubrań.

Przebieg ćwiczenia:

- Zdjęcia z modelkami są przypięte na tablicy.
- Uczniowie pracują w parach.
- Jeden z uczniów wybiera obrazek, ale nie mówi partnerowi, które zdjęcie wybrał.
- Drugi uczeń próbuje odgadnąć, który obrazek wybrał jego partner, zadając pytania: *Is he/she wearing...?, Is it/Are they light blue?*
- Ten uczeń, który odpowiada, może jedynie udzielać krótkich odpowiedzi: *Yes* albo *No*.
- Uczniowie zmieniają się w parach.

Ćwiczenie 8. Odszukaj ukryte ubrania

Grupa: 10 uczniów w wieku 7-8 lat

Poziom: podstawowy

Materiały: karty ze słownymi puzzlami

STUDENT A

B	D	B	A	B	J	C	C	D	E
B	L	O	U	S	E	F	A	G	H
G	O	O	I	H	A	T	J	P	K
L	S	T	M	O	N	O	T	D	P
R	S	S	T	R	S	K	I	R	T
S	H	I	R	T	U	V	G	E	A
B	O	C	D	S	E	F	H	S	G
H	E	I	J	K	L	M	T	S	N
O	S	G	L	O	V	E	S	P	R
S	T	O	A	A	S	T	M	S	L

STUDENT B

J	A	S	H	I	R	T	B	A	C
O	T	M	I	K	J	A	A	B	J
A	R	S	T	R	A	I	N	E	R
S	O	C	K	S	C	Y	N	L	J
B	U	A	Y	D	K	K	E	T	E
Y	S	R	T	I	E	F	F	G	A
H	E	F	K	L	T	L	N	O	N
A	R	Y	J	U	M	P	E	R	S
B	S	H	O	E	S	C	O	A	T
A	O	Y	M	C	A	F	L	L	Y

Cele: ćwiczenie i utrwalanie zadawania pytań: *Have you got.....?* oraz odpowiadania na nie: *Yes, I have/No I haven't* oraz ćwiczenie i utrwalanie liczby pojedynczej i mnogiej ze słownictwem związanym z nazwami ubrań.

Przebieg ćwiczenia:

- Uczniowie A i B pracują w parach.
- Każdy otrzymuje kartę z innym zestawem słownych puzzli, w których są ukryte nazwy 12 ubrań.
- Uczniowie wyszukują nazwy 12 ubrań na swoich kartach, zakreślają je i ćwiczą zadawanie pytań i odpowiadanie na nie w następujący sposób: *Have you got?, Yes, I have/No I haven't.*

(listopad 2008)

Katarzyna Czubała¹
Chełm



Świat jest wielki, a dzieci małe...

Kilka słów o wczesnoszkolnym uczeniu języka niemieckiego²

Kilka lat temu miałam okazję i przyjemność pracy z małymi dziećmi, ucząc je języka niemieckiego w klasach I-III szkoły podstawowej. Chwile spędzone z nimi na długo zapadły mi w pamięci, gdyż obfitowały w przeróżne śmieszne sytuacje, ciekawe pomysły i zachowania milusińskich, gry i zabawy ruchowe, piosenki, bajki, wierszyki, rymowanki i teatrzyki. Praca z małymi dziećmi dostarczyła mi satysfakcji ze względu na niezwykle barwne, pozbawione nudy i monotonii zajęcia. Natomiast uśmiech i zadowolenie dzieci świadczyły o tym, że chętnie zdobywały wiedzę o nowym kręgu kulturowym, szybko uczyły się słówek i wymowy niemieckiej w zabawie i z wdziękiem pozwalały sobie pomagać w ich zmaganiach z wielkim światem.

Kontakt z językiem obcym w okresie wczesnoszkolnym to przede wszystkim zabawa z tym językiem i w tym języku. Każde działania nauczyciela powinny mieć na celu dobrą zabawę dziecka podczas zajęć, naukę zdrowej rywalizacji oraz chętnie angażowanie się ucznia w różne czynności. Takie działania powinny zmierzać do rozwoju wyobraźni, kreatywności i samodzielności dzieci, do kształtowania ich siły woli oraz wiary we własne umiejętności.

W jaki sposób należy uczyć uczniów języka, by rozwijać ich zainteresowania i motywować do dalszej nauki? Każdy pedagog musi wykorzystywać naturalne predyspozycje małych uczniów, by skutecznie nauczyć ich języka obcego. Dzieci są z natury spontaniczne, mają potrzebę ruchu i koncentrują swoją uwagę na jednej rzeczy tylko przez krótką chwilę. Zatem nie wolno ich zmuszać

do siedzenia w ławce przez 45 minut. Na lekcji powinny być stosowane różne metody i formy pracy. Dzieci poznają otaczający je świat za pomocą wszystkich zmysłów. Wynika stąd potrzeba stosowania podczas zajęć różnych ćwiczeń, w trakcie których uczeń miałby możliwość użycia zmysłu wzroku, słuchu, dotyku, węchu a nawet smaku. Dzieci uczą się szybko, lecz ze względu na bardzo małą pojemność pamięci trwałej szybko zapominają materiał, który poznały. Warto stosować częste powtórzenia (bardzo pomocne są skojarzenia), a nowe elementy wprowadzać małymi partiami.

Dzieci angażują się często emocjonalnie w sytuacje, w których biorą udział. Posiadają też umiejętność naśladowania. Zatem w czasie zajęć obcojęzycznych nie powinno zabraknąć teatrzyków i scenek symulacyjnych, dzięki którym uczniowie mogliby wcielić się w role osób, zwierząt i rzeczy. Cechą typową dziecięcych działań jest intuicyjność, w sposób bezrefleksyjny poznają nowe struktury językowe. Nauczyciel nie powinien objaśniać uczniom reguł gramatycznych i odpytywać z nich. Lekcja języka obcego musi być okazją do wyrażania emocji i uczuć dziecka w zabawie. Ze względu na elastyczność aparatu mowy dzieci szybko opanowują system fonetyczny języka obcego. Nauka różnych wierszyków, rymowanek i piosenek umożliwi prawidłowe wymawianie nowych słów, kształtuje akcent i intonację. Należy zwrócić uwagę na to, że dzieci nie są wytrwałe w swoich przedsięwzięciach, łatwo się zniechęcają. Chwaląc małych uczniów za ich wysiłek i nagradzając wszelkie

¹ Dr Katarzyna Czubała jest nauczycielką języka rosyjskiego w Zespole Szkół Ekonomicznych i w III Liceum Ogólnokształcącym oraz w Wyższej Szkole Stosunków Międzynarodowych i Komunikacji Społecznej w Chełmie. Uczy również języka niemieckiego.

² Autorka otrzymała wyróżnienie w naszym konkursie 2008: *Uczymy języka w przedszkolu i szkole podstawowej, by pomóc małym uczniom w ich zmaganiach z wielkim światem.*

próby działań w języku obcym, motywujemy ich do dalszej nauki.

Prowadząc lekcje języka niemieckiego z 7-, 8- i 9-latkami, brałam pod uwagę wszystkie czynniki, dotyczące naturalnych predyspozycji dzieci. Podstawowym źródłem, z którego czerpałam materiał językowy, były podręczniki oraz zeszyty ćwiczeń *Eins, zwei, drei*³. Na ich podstawie wymyślałam różne ćwiczenia, których przykłady chciałabym zaprezentować, lub też korzystałam z ćwiczeń w nich zawartych.

■ *Das esse ich gern*

Tytuł jednego z działań tematycznych realizowanych przez kilka jednostek lekcyjnych w klasie I szkoły podstawowej brzmiał *Das esse ich gern* (s. 24). Zapoznałam uczniów z podstawowymi nazwami owoców i warzyw: *eine Banane, eine Pflaume, eine Birne, eine Orange, eine Zitrone, ein Apfel, eine Tomate, eine Gurke, eine Karotte, eine Petersilie, ein Kartoffel*. Dzieci przyswoiły już wcześniej nazwy kolorów w języku niemieckim. Postanowiłam je najpierw utrwalić, stosując następujące ćwiczenia:

- Wskazuję różne przedmioty w klasie, zadając pytanie: *Welche Farbe ist das?* Uczniowie chórem odpowiadają, nazywając dany kolor, np. *Das ist gelb*.
- Pokazuję dzieciom dwie flagi: polską i niemiecką, prosząc, by wymieniły ich kolory: *Welche Farben sind hier?*
- Bawimy się w kółeczku piłką: jeden z uczniów nazywa kolor po niemiecku i rzuca piłkę do kolegi/koleżanki. Nie wolno złapać koloru czarnego. Kto nie złapie innego koloru, musi wykonać jakieś zadanie w języku niemieckim, np. powiedzieć rymowaną, wierszyk albo zaśpiewać piosenkę.
- Chowam do worka kolorowe kredki. Dzieci podchodzą kolejno, losują jedną ukrytą kredkę i wymieniają po niemiecku jej kolor.

Do przyswojenia przez uczniów niemieckich nazw owoców i warzyw posłużyły mi nie tylko zadania umieszczone w podręczniku i zeszytach

ćwiczeń, lecz również ćwiczenia, które dostosowywałam do możliwości moich uczniów lub samodzielnie wymyślałam.

- Uczniowie lepią z plasteliny poznane owoce i warzywa. Następnie każdy układa je na swojej tekturce i wymawia ich niemiecką nazwę. Przy pomocy nauczyciela dzieci wycinają karteczki, na których wpisują po niemiecku nazwy ulepionych przez siebie owoców i warzyw.
- *Echo-Übung*: jeden z uczniów opuszcza klasę. Wspólnie z pozostałymi uczniami ukrywamy w klasie owoc lub warzywo. Uczeń wraca. Musi odszukać schowaną rzecz. Dzieci pomagają mu w tym, wymawiając nazwę tego owocu lub warzywa z różnym natężeniem głosu – ciszej, gdy uczeń oddala się od miejsca ukrycia i coraz głośniejszą miarą zbliżania się do niego.
- Zabawa w „pomidora”: maluchy siadają w kółku po turecku. Chętny uczeń podchodzi kolejno do każdego dziecka i zadaje poznane wcześniej dowolne pytania w języku niemieckim, np: *Wer bist du?, Wo wohnst du?, Woher kommst du?, Was ist das?* Przy pomocy mimiki, gestów i pytań uczeń ma za zadanie rozśmieszyć siedzące dzieci i pobrać fanty. Na każde pytanie trzeba udzielić tylko jednej odpowiedzi: „*Tomate*”. Po zebraniu fantów następuje „wykupienie się” przez wykonanie przydzielonego przez grupę zadania, np. recytację wierszyka, przedstawienie się po niemiecku, zadanie zagadki itp.
- Zabawa w chowanego (w plenerze na świeżym powietrzu): jeden uczeń recytuje wylizaną:

*Pflaume, Birne, Apfelsine,
Gurke, Tomate, Mandarine,
Apfelkuchen und ich suche!*

podczas której pozostałe dzieci ukrywają się. Po zakończeniu woła jeszcze raz: *Ich suche!* i szuka schowanych rówieśników.

- Zabawa „Powąchaj, spróbuj”: wszystkie dzieci siadają w kółku na dywanie. Mają zawiązane chustką oczy (jak podczas zabawy w ciuciubabkę). Chętny uczeń podchodzi kolejno

³ L. Halej, M. Kozubka, E. Krawczyk (2004), *Eins, zwei, drei*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne PWN.

do każdego dziecka i daje mu do powąchania plasterek jakiegoś ze znanych owoców lub warzyw, pytając: *Was ist das?* Za pierwszą prawidłową odpowiedź uczeń otrzymuje dwa „uśmiechy”- rysunki. Jeśli nie udzieli poprawnej odpowiedzi, wówczas próbuje kawałek tego plasterka, zgaduje i wkleja do zeszytu jeden „uśmiech”. Zabawa ma na celu pobudzenie ucznia do myślenia przez aktywację zmysłu węchu i smaku.

- Nauka piosenki: *In einem kleinen Apfel* (z wykorzystaniem płyty CD⁴):

*In einem kleinen Apfel,
da sieht es lustig aus,
es sind darin fünf Stübchen,
grad wie in einem Haus.*

*In jedem Stübchen wohnen
zwei Kernchen, schwarz und klein,
die liegen drin und träumen
vom warmen Sonnenschein.*

- Wycieczka: uczniowie pod opieką nauczyciela udają się do pobliskiego sadu albo ogrodu (będącego np. własnością rodziców jednego z dzieci). Nauczyciel wskazuje dany owoc lub warzywo, pytając: *Was ist das?* Uczniowie udzielają odpowiedzi, np. *Das ist eine Pflaume. Das ist eine Tomate.*
- Uczniowie przynoszą z domu owoce i warzywa, których nazwy poznają. Wspólnie z nauczycielem przygotowują wystawę, na którą zapraszają rodziców i uczniów z innych klas. Dzieci prezentują przyniesione przez siebie rośliny, nazywając je po niemiecku, np. *Das ist eine Banane. Banane ist gelb. Das ist eine Gurke. Gurke ist grün* itd. Prezentacja kończy się wspólnym poczęstunkiem i promowaniem zdrowego odżywiania.

Dzięki tym ćwiczeniom dzieci potrafiły skoncentrować swoją uwagę, zaangażować się emocjonalnie w przygotowanie wystawy owoców i warzyw, naukę piosenki i wylczanki, zabawy ruchowe oraz wycieczkę. Przez zaktywizowanie wielu zmysłów łatwiej i szybciej zapamiętywały nazwy roślin. Chwaliłam je za każde prawidłowo wyko-

nane zadanie oraz rozdawałam im rysunki – „uśmiechy”, które wklejały sobie do zeszytów. Taki sposób nagradzania motywował je do dalszej nauki języka niemieckiego i uczył zdrowej rywalizacji.

■ *Im Zoo*

W podręczniku *Eins, zwei, drei* do klasy II jest zamieszczony ciekawy, wdzięczny i barwny rozdział „*Im Zoo*” (s. 8-9). Oprócz zadań zawartych w książce i zeszytcie ćwiczeń wykorzystałam własne pomysły na różne działania i przedsięwzięcia, mające na celu przyswojenie przez moich uczniów niemieckich nazw zwierząt.

- Zabawa grupowa: Dzielę uczniów na cztery kilkuosobowe grupy. Każda z nich otrzymuje zdjęcia przedstawiające zwierzęta z Zoo w Halle i Opolu. Rozdaję karteczki z niemiecką nazwą zwierzęcia i oddzielnie – z rodzajnikami. Zadaniem każdej z grup jest prawidłowe i jak najszybsze dopasowanie fotografii do nazw i rodzajników oraz przyczepienie ich za pomocą magnesów na czterech małych tablicach, ustawionych pod dużą tablicą klasową.
- Uczniowie przynoszą z domu plastikowe małe zwierzątka, których nazwy poznają: *der Bär, der Papagei, der Löwe, der Elefant, der Affe, das Zebra, das Krokodil, das Kamel, die Giraffe, die Robbe*. Każde dziecko buduje własne Zoo, używając kolorowych wycinanek, tektury, plasteliny, bibuły. Uczniowie wycinają małe karteczki, na których wpisują niemieckie nazwy poznanych zwierząt. Wraz z nauczycielem organizują wystawę, którą zwiedzają rodzice i cała społeczność szkolna.
- Wspólnie oglądamy krótki film o zwierzętach afrykańskich żyjących w opolskim Zoo. Obserwując uważnie poszczególne zwierzęta, dzieci odpowiadają na pytanie nauczyciela: *Wer ist das?*, nazywając je po niemiecku. Następnie wskazujemy na globusie Europę i Afrykę. Uczniowie poznają ich niemieckie nazwy.

⁴ C. Fischer (2004), *Das Liederbuch*, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

- Nauka piosenki na melodię: *Grün, grün, grün sind alle meine Kleider...* przy akompaniamencie gitary:

*Grün, grün, grün sind alle meine Kleider
grün, grün, grün ist alles, was ich hab'.
Darum lieb' ich alles, was so grün ist,
weil mein Tier ein Krokodil ist.*

W następnych zwrotkach zmieniamy tylko te słowa, które są podkreślone, np.:

*Gelb, gelb, gelb.....
gelb, gelb, gelb.....
.....gelb.....
.....ein Löwe.....*

*Braun, braun, braun.....
braun, braun, braun.....
.....braun.....
.....eine Robbe.....*

*Bunt, bunt, bunt.....
bunt, bunt, bunt.....
.....bunt.....
.....ein Papagei.....*

- Każde dziecko samodzielnie rozwiązuje krzyżówkę, którą ułożyłam, i wkleja ją do zeszytu ćwiczeń:

1.																			
1. stoń					2.														
2. żyrafa																			
3. wielbłąd					3.														
4. niedźwiedź																			
5. lew					4.														
					5.														

Hasło: TIERE

- Nauka krótkiej piosenki *Alle meine Entchen*:

Alle meine Entchen schwimmen auf dem See, Köpfchen in dem Wasser, Schwänzchen in der Höh.

- Teatrzyk: każdy uczeń wybiera sobie jedno zwierzę, którego rolę ma odegrać. Z pomocą rodziców dzieci wykonują stroje i maski. Uczą się na pamięć swoich ról:

Narrator: Guten Tag! Das ist Zoo. Hier wohnen viele Tiere. Wer bist du?

Löwe: Ich bin der Löwe. Ich heiße Thomas. Ich bin gelb.

Narrator: Und du? Woher kommst du?

Elefant: Ich bin der Elefant. Ich heiße Helmut. Ich bin grau. Ich komme aus Afrika.

Narrator: Wer bist du?

Krokodil: Ich bin das Krokodil. Ich heiße Markus. Ich bin grün.

Narrator: Und du?

Bär: Ich bin der Bär. Ich heiße Udo. Ich bin braun.

Narrator: Wer bist du? Wo wohnst du?

Papagei: Ich bin der Papagei. Ich heiße Andreas. Ich bin bunt. Ich wohne im Zoo.

Narrator: Und du?

Affe: Ich bin der Affe. Ich heiße Roni. Ich bin braun.

Narrator: Wer bist du?

Zebra: Ich bin das Zebra. Ich heiße Susi. Ich bin schwarz-weiß.

Narrator: Und du? Wie heißt du?

Giraffe: Ich bin die Giraffe. Ich heiße Emma. Ich bin gelb-braun.

Narrator: Wer bist du?

Kamel: Ich bin das Kamel. Ich heiße Erik. Ich bin braun.

Narrator: Und du?

Robbe: Ich bin die Robbe. Ich heiße Moni. Ich bin grau.

Narrator: Das sind schon alle Tiere im Zoo. Vielen Dank! Auf Wiedersehen!

Na zakończenie dzieci śpiewają poznaną piosenkę o zwierzętach: *Grün, grün, grün...* Teatrzyk zostaje zaprezentowany rodzicom, nauczycielom i uczniom z innych klas.

Wykonanie tych ćwiczeń, które wytworzyły wesołą i bezstresową atmosferę w grupie, przyczyniło się do szybkiego i trwałego zapamiętania przez dzieci niemieckich nazw zwierząt. Ponadto uczniowie dowiedzieli się, jakie zwierzęta żyją w Afryce, co lubią jeść i jakie mają warunki w Zoo w Halle i w Opolu. Mieli także okazję do podzie-

lenia się swoimi wrażeniami z pobytu w pobliskim Zoo. Zwrócili uwagę na zakaz dokarmiania zwierząt oraz drażnienia ich. Aktywnie i emocjonalnie wzięli udział w teatrzyku, zmobilizowali się do budowy własnego zoo, nauki piosenki o zwierzętach i rozwiązania krzyżówki. Z moich obserwacji wynika, że taka różnorodność działań (formy pracy, zadania, metody) rozwija fantazję i kreatywność ucznia, pobudza jego zmysły: wzroku, słuchu i dotyku oraz wpływa na chęć do dalszej nauki języka. Dzięki ciągłym zmianom ćwiczeń, ruchowi i zabawie uczniowie ciekawie spędzają czas, łącząc przyjemne z pożytecznym. Mają możliwość spontanicznej zabawy, wyrażania swoich uczuć i emocji, współpracy w grupie i rozwoju zdolności manualnych.

■ Boże Narodzenie

W klasie III, realizując tematykę Świąt Bożego Narodzenia, korzystałam z materiału *Der Winter-C, D* (s. 18-19, podręcznik dla klasy III), którą uzupełniałam swoimi ćwiczeniami.

- Nauczyciel chowa do worka takie ozdoby choinkowe, jak: *Kerze, Glaskugel, Stern, Kette, Lamette, Apfel, Bonbon, Nuss*. Każde dziecko kolejno wkłada rękę do worka i po dotyku rozpoznaje dany przedmiot, nazywając go po niemiecku. Odgadnięte ozdoby zawieszamy na klasowej choince.
- Przy pomocy kolorowych papierów, bibuły i cynfolii uczniowie wykonują znane im ozdoby choinkowe. Nauczyciel ogłasza konkurs pod nazwą *Najpiękniejsza ozdoba choinkowa*. Jury, w skład którego wchodzi: rodzic i po jednym uczniu z klas: I-VI oceniają precyzję wykonania ozdoby, jej kolory i podpis w języku niemieckim. Wszystkie ozdoby dzieci zawieszają na choince.
- Zabawa w głuchy telefon: dzieci siadają w kółku. Jedno z nich wymyśla niemiecką nazwę ozdoby choinkowej i przekazuje cicho na ucho siedzącemu obok koledze/koleżance. Ostatnia osoba wypowiada głośno słowo, które usłyszała.
- Zabawa w sklep: uczniowie mają przydzielone role sprzedawców i kupujących. Wszystkie

wykonane przez dzieci ozdoby choinkowe układamy na ławce, która jest imitacją lady sklepowej. Dzieci otrzymują swoje papierowe pieniądze (euro i centy) z ubiegłego roku, które przechowały w kopertach. Dwie osoby stoją za ladą jako sprzedawcy, pozostała część grupy to kupujący. Uczniowie przeprowadzają dialogi o następującej treści:

A: *Was möchtest du?*

B: *Bonbons.*

A: *Wie viel?*

B: *Zehn Stück, bitte. Was kostet das?*

A: *Zwei Euro.*

B: *Danke.*

Słowa podkreślone są w kolejnych dialogach zamieniane innymi, podobnymi znaczeniowo.

- Nauka znanej piosenki *O Tannenbaum, o Tannenbaum...* przy akompaniamencie gitary, której słów chyba nie trzeba przypominać⁵. Dzieci śpiewają wspólnie piosenkę, tańczą wokół choinki, trzymając się za ręce.
- Nauczyciel pokazuje dzieciom rysunki i zdjęcia ze Świąt Bożego Narodzenia, wskazując dane przedmioty i zadając pytanie: *Was ist das?* Uczniowie przypominają sobie w ten sposób poznane wcześniej nazwy związane z zimą, na przykład: *Schnee, Schneemann, Weihnachtsbaum, Geschenk, Schi, Winter*.

Zastosowane przeze mnie formy, metody pracy i różne ćwiczenia przyczyniły się do zapamiętania przez uczniów wielu nazw niemieckich związanych z zimą i bożonarodzeniową choinką. Dzieci miały okazję wymiany zdań na temat polskich zwyczajów świątecznych i porównania ich z niemieckimi oraz przypomnienia sobie nazwy i wyglądu niemieckiej waluty. Uczniowie bardzo chętnie bawili się w sklep, wykonywali z dużym zaangażowaniem ozdoby choinkowe, uczyli się piosenki niemieckiej i tańczyli wokół choinki.

■ Zakończenie

Z moich obserwacji wynika, że dzieci są jak iskierki: szybkie, ruchliwe, spontaniczne, pełne

⁵ C. Frischer (2004), s. 123.

życia i zapału do pracy. Celem każdego nauczyciela powinno być rozniecenie tego niewielkiego „płomienia ognia”, który tli się w sercu i umyśle dziecka. Należy być jednak bardzo ostrożnym i czułym w kontakcie z małym uczniem, wrażliwym na jego zachowania i reakcje, by nie zgasić jego zapału i siły woli. Ćwiczenia o dużym stopniu trudności mogą być przyczyną stresu i niechęci dziecka do dalszej nauki języka obcego. Natomiast zbyt łatwe zadania są często powodem monotonii i znudzenia ucznia lekcją.

Wszelkie moje spostrzeżenia skłaniają mnie do następującego wniosku: nauczyciel pełni niezwykle istotną rolę w kształtowaniu umiejętności, nastawieniu do nauki i wychowaniu dziecka na początkowym etapie nauki języka obcego. To on musi być autorytetem, wzorem do naśladowania, osobą potrafiącą pochwalić, nagrodzić, ale i umiejętnie skarcić, gdy jest to konieczne. Dzieci są otwarte, ciekawe świata, szybko i łatwo chłoną wiedzę. Każdy nauczyciel powinien umieć „wychwycić” wszelkie zdolności i ukryte talenty, które posiada uczeń. Musi dążyć do tego, by dziecko z zadowoleniem i uśmiechem na twarzy sięgało do podręcznika języka obcego, samodzielnie poszukiwało informacji w innych źródłach o poznawanym kręgu kulturowym, chętnie śpiewało piosenki obcojęzyczne i recytowało wierszyki.

Uczenie dzieci należy z pewnością do jednej z trudniejszych umiejętności pedagogicznych. Należy pamiętać, że nieodzownym elementem w nauce języka obcego jest zabawa. Moje doświadczenie pokazuje, że nie tylko dzięki różnorodnym ćwiczeniom, ciekawym metodom i formom pracy oraz niebanalnym środkom dydaktycznym, lecz również dzięki kreatywności, cierpliwości, wytrwałości i miłemu usposobieniu nauczyciela można zaktywizować małego ucznia, rozbudzić jego fantazję, skłonić do działania, nauczyć pozytywnych zachowań i hierarchii wartości, rozwinąć receptywne i produktywne umiejętności językowe oraz zdolności artystyczne (wokalne, malarskie, aktorskie), i co najważniejsze, pomóc dzieciom w ten sposób w ich zmaganiach z wielkim światem.

Bibliografia

- Halej L., Kozubska M., Krawczyk E. (2004), *Eins, zwei, drei*. Podręczniki do nauki języka niemieckiego dla klas: I, II i III, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Frischer C. (2004), *Das Liederbuch*, Frankfurt am Main: Fischer Tachenbuch Verlag.
- Piosenki do nauki języka niemieckiego*. Dla szkół podstawowych i średnich (1997), Gdynia: IVAX, Biuro Tłumaczeń i Wydawnictw.

(listopad 2008)

Mariola Oleszkiewicz, Monika Turczyn¹
Świdnik



Święta, święta, święta – ćwiczenia o tematyce świątecznej

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

Głównym celem nauczania języka obcego w okresie wczesnoszkolnym jest wspieranie

wszechstronnego i harmonijnego rozwoju dziecka. Z doświadczenia wiemy, że jeśli wykorzysta-

¹ Autorki są nauczycielkami języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 5 w Świdniku. Otrzymały wyróżnienie w naszym konkursie 2008: *Uczymy języka w przedszkolu i szkole podstawowej, by pomóc małym uczniom w ich zmaganiach z wielkim światem*.

my naturalną ciekawość świata, którą mają dzieci, możemy uwrażliwić je na język obcy spotykany w codziennym życiu (reklamy, produkty spożywcze, gry komputerowe) oraz rozbudzić zainteresowanie jego przyswajaniem.

Dzieci w wieku 6-10 lat charakteryzują się w miarę dobrą pamięcią mechaniczną, dobrym słuchem i łatwością powtarzania ze słuchu. Należy jednak pamiętać, że potrafią krótko koncentrować się na danym zadaniu i szybko się nudzą. Dlatego ucząc je, trzeba stosować różne, mogące je zainteresować ćwiczenia, wymagające wszelkiego rodzaju aktywności i zawierające elementy związane ze zwyczajami i kulturą krajów języka nauczanego, w naszym przypadku krajów anglojęzycznych.

Ćwiczenia, które chcemy przedstawić, wykonałyśmy z uczniami klas I-III w zespołach 30-osobowych bez podziału na grupy. Z naszych zbiorów wybrałyśmy cztery: *Halloween*, *Valentine's Day*, *Christmas*, *Easter*. Umożliwiają one uczniom dostrzeżenie podobieństw i różnic w obchodzonych w Polsce i Wielkiej Brytanii świętach Bożego Narodzenia i Wielkanocy, a Święto Duchów i Dzień Zakochanych, od niedawna celebrowane w Polsce, są dla uczniów dużą atrakcją.

Nasze zajęcia kulturoznawcze zazwyczaj rozpoczynamy od przekazania uczniom krótkich informacji o danym święcie.

■ *Halloween* – to święto obchodzone ostatniego dnia października. Przygotowuje się wtedy lampy *Jack O'Lantern*. Są to wydrążone w środku dynie z wyciętymi otworami przypominającymi twarz. Tego dnia dzieci przebijają się za duchy, czarownice, kościotrupy oraz inne straszne stwory i chodzą od domu do domu, prosząc o słodycze. Mówią wtedy *trick or treat*.

■ Święta Bożego Narodzenia w Wielkiej Brytanii trwają od 24 do 26 grudnia. 24 grudnia – *Christmas Eve* dzieci wieszają przy kominku lub przy swoich łóżkach specjalne skarpety – *stockings*. Święty Mikołaj – *Father Christmas* (w Wielkiej Brytanii)/*Santa Claus* (w USA) przychodzi do dzieci w nocy i wkłada do skarpet prezenty, które dzieci wyjmują rano. 26 grudnia – nazywany *Boxing*

Day – to dzień, w którym wszyscy wręczają sobie prezenty. Tego dnia cała rodzina je świąteczny obiad. Na obiad podaje się zazwyczaj indyka z pieczonymi ziemniakami i warzywami, a na deser *pudding* – *Christmas pudding*. Przy świątecznym stole rozrywa się *crackers* w kształcie cukierka. W środku znajduje się mała zabawka lub słodycze.

■ *Valentine's Day* – to Dzień św. Walentego, obchodzony 14 lutego. Jedną z legend mówi, że tego dnia ptaki wybierają sobie partnerów, dlatego też ten dzień nazywany jest dniem zakochanych. Ludzie przesyłają sobie życzenia – walentynki w postaci kartek, maskotek, słodyczy (*valentine cards*, *mascots*, *gifts*, *sweet-hearts*).

■ *Easter* – Wielkanoc to w Wielkiej Brytanii święto państwowe powiązane z nadejściem wiosny, dlatego króliki (*rabbits*), pisklęta (*chicks*), jagniątko (*lambs*) i kwiaty – żonkile (*flowers*) są uważane za symbole Wielkanocy. Ludzie z tej okazji wysyłają sobie świąteczne kartki i dają czekoladowe jajka wielkanocne. Dzieci w USA wierzą, że jajka wielkanocne przynosi i chowa zajaczkę wielkanocny (*Easter Rabbit* lub *Bunny*), dlatego jedną z tradycji jest zabawa w szukanie czekoladowych jajek, tzw. *Easter Eggs Hunt*.

Uwielbianymi przez dzieci wierszykami są rymowanki – *chants*, dzięki którym możemy wprowadzić nowe słownictwo oraz różne formy gramatyczne.

■ Halloween

Na przykładzie rymowanki *Ten little witches* możemy wprowadzić liczebniki od 1 do 10, słownictwo związane z *Halloween* (*ghost*, *pumpkin*, *cat*, *bat*, *monster*, *witch*, *spider*), utrwalić nazwy podstawowych kolorów (*black*, *orange*, *white*, *green*). Można także zamiennie na miejsce 10 białych duszków (*white ghosts*) wprowadzić 10 pomarańczowych dyń (*orange pumpkins*) lub 10 czarnych kotów (*black cats*). Nauczyciel utrwała też polecenia: *Count with me. Repeat after me.*

Ten little witches

One little, two little, three little witches,
four little, five little, six little witches,
seven little, eight little, nine little witches,
ten witches in the sky.

Ten little, nine little, eight little witches,
seven little, six little, five little witches,
four little, three little, two little witches.

One little witch. Bye, bye.

(Źródło: A. Ayliffe i in. 1997:14).

Kolejną rymowanką jest tekst mówiony w rytmie rapu, ilustrowany obrazkami (*flashcards*). Polecenia nauczyciela to: *Look. Listen. Repeat after me.*

Black cat,
Orange pumpkin,
White ghost
Green-eyed monster,
Black, orange, white, green
these are the colours of Halloween.

(Źródło C. Graham 1999:63).

Uczniowie otrzymują karty pracy, na których są rysunki dyni, nietoperza pająka, ducha i potwora. Mają je rozciąć na 6 obrazków i pokolorować zgodnie z treścią piosenki. Obrazki z nietoperzem i pajakiem kolorują tak, jak chcą. Nauczyciel utrwała polecenia: *Look. Cut along the line. Colour the pictures* (zob. rys. 1).

Zabawa w *Bingo* daje możliwość wykorzystania wcześniej pokolorowanych obrazków. Uczniowie wybierają 4 obrazki spośród 6, następnie układają je przed sobą. Nauczyciel wymienia nazwę obrazka, a uczeń który wybrał ten obrazek, odwraca go na drugą stronę. Który z uczniów pierwszy odwróci swoje 4 obrazki, krzyczy *Bingo*.

Kolejnym ćwiczeniem jest wykonanie albumu z postaciami z *Halloween*. Wprowadzamy w nim tylko różny stopień trudności w zależności od wieku dzieci. Wklejanie obrazków do gotowych wklejonych uprzednio podpisów pod rysunkami to łatwiejsza forma ćwiczenia. Trudniejszą formą ćwiczenia jest uzupełnianie pod obrazkiem zdania: „*This is a...*” Uczniowie wpisują *white ghost, orange pumpkin, black cat, green-eyed monster*. Na koniec zajęć można zrobić w klasie wystawę albumów.

Bardziej zaawansowanym uczniom można zaproponować wykonanie książeczki-instrukcji

(*guide book*) – *How to make a Jack O' Lantern*. Uczniowie otrzymują rozsypankę wyrazową i układają wyrazy we właściwej kolejności, tak aby powstały zdania opisujące kolejne fazy powstawania lampy. Układanie zdań dobrze jest poprzedzić wyjaśnieniem nieznanymi wyrazów, na przykład:

<i>take out</i>	<i>a pumpkin</i>
<i>cut off</i>	<i>a candle</i>
<i>put</i>	<i>seeds</i>
<i>light</i>	<i>pulp</i>

W trakcie formułowania zdań nauczyciel może gestem pokazywać ich sens oraz pomagać w korzystaniu ze słownika. Wprowadza też polecenia:

Put these words in the right order. Make correct sentences.

Take / a / very / pumpkin/ big
the/Cut/top/off

the / Take / out / seeds

pulp / the / Take / out

the / eyes / Cut / the / the / and / nose / in / mouth
/ the / pumpkin / out

candle / Put / the / a / inside / pumpkin

Light / candle / on / night / the / Halloween

your / Put / the / in / "Jack O' Lantern / window

Uczniowie zapisują zdania na oddzielnych kartonach, wykonują do nich ilustracje i okładkę z tytułem, a następnie zszywają całość.

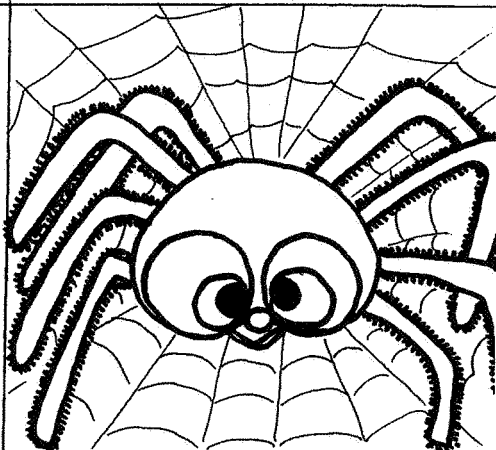
■ Christmas

Podczas lekcji o Bożym Narodzeniu możemy wykorzystać piosenkę *The twelve days of Christmas*, której każda zwrotka zawiera aluzję do symboliki katolickiej. Analiza ukrytych treści nie jest tu potrzebna. Piosenka jest melodyjna i łatwo wpada w ucho.

The twelve days of Christmas

On the first day of Christmas
my true love sent to me,
a partridge in a pear tree.

On the second day of Christmas
my true love sent to me,
two turtledoves
and a partridge in a pear tree.



Rys. 1. Obrazki na przykład do gry w Bingo.

On the third day of Christmas
 my true love sent to me,
 three French hens,
 two turtledoves
 and a partridge in a pear tree.

On the fourth day of Christmas
 my true love sent to me,
 four calling birds,
 three French hens,
 two turtledevos
 and a partridge in a pear tree.

On the fifth day of Chistmas
 my true love sent to me,
 five gold rings,
 four calling birds,
 three French hens,
 two turtledoves
 and a partridge in a pear tree.

On the sixth day of Christmas
 my true love sent to me,
 six geese a-laying,
 five gold rings,
 four calling birds,
 three French hens,
 two turtledoves
 and a partridge in a pear tree.

On the seventh day of Christmas
 my true love sent to me,
 seven swans a-swimming,
 six geese a laying,
 five gold rings,
 four calling birds,
 three French hens,
 two turtledoves
 and a partridge in a pear tree.

On the eighth day of Christmas
 my true love sent to me,
 eight maids a-milking,
 seven swans a-swimming,
 six geese a-laying
 five gold rings,
 four calling birds,
 three French hens,
 two turtledoves
 and a partridge in a pear tree.

On the ninth day of Christmas

my true love sent to me,
 nine ladies dancing,
 eight maids a-milking,
 seven swans a-swimming,
 six geese a laying,
 five gold rings,
 four calling birds,
 three French hens,
 two turtledoves
 and a partridge in a pear tree.

On the tenth day of Christmas
 my true love sent to me,
 ten lords a-leaping,
 nine ladies dancing,
 eight maids a-milking,
 seven swans a-swimming,
 six geese a laying,
 flve gold rings,
 four calling birds,
 three French hens,
 two turtledoves
 and a partridge in a pear tree.

On the eleventh day of Christmas
 my true love sent to me,
 eleven pipers piping,
 ten lords a-leaping,
 nine ladies dancing,
 eight maids a-milking,
 seven swans a-swimming,
 six geese a laying,
 five gold rings,
 four calling birds,
 three French hens,
 two turtledoves
 and a partridge in a pear tree.

On the twelfth day of Christmas
 my true love sent to me,
 twelve drummers drumming,
 eleven pipers piping,
 ten lords a-leaping,
 nine ladies dancing,
 eight maids a-milking,
 seven swans a-swimming,
 six geese a laying,
 five gold rings,
 four calling birds,

three French hens,
two turtledoves
and a partridge in a pear tree.

Możemy wykorzystać słownictwo i pojawiające się w piosence struktury gramatyczne w różnych ćwiczeniach.

W klasie I możemy rozszerzyć zakres liczbowy do 12 przy założeniu, że uczniowie znają liczebniki do 10. Nauczyciel prezentuje ilustrację do każdej zwrotki (warto wykorzystać książeczkę ze zdjęciami australijskiej fotograf Anny Gedes), następnie rozdaje je w klasie i przywołuje do tablicy uczniów z ilustracjami przedstawiającymi kolejne liczebniki. Przy okazji może zadawać pytanie: *How many?*. Uczeń odpowiada i wiesza obrazek na tablicy.

W ten sposób tekst jest widoczny dla ucznia. Podczas słuchania dzieci powtarzają jedynie liczebniki i pokazują liczbę z użyciem liczebników lub kartoników z cyframi.

- one partridge,
- two turtledoves,
- three French hens,
- four calling birds,
- five gold rings,
- six geese a-laying,
- seven swans a-swimming,
- eight maids a-milking,
- nine ladies dancing,
- ten lords a-leaping,
- eleven pipers piping,
- twelve drummers drumming.

W klasie II tekst można wykorzystać do tworzenia liczby mnogiej rzeczowników, ale wybrać jedynie rzeczowniki regularne np. *birds, rings, swans*.

W klasie III rozszerzamy o te, które tworzą liczbę mnogą nieregularnie lub wprowadzamy liczebniki porządkowe, korzystając ze zwrotów: *on the first / second / third /fourth day of Christmas*.

☐ Valentine's Day

Na walentynki możemy przygotować z dziećmi kartki, listy, obrazki ozdobione ilustracjami, wzorowanymi na tych, które można kupić w sklepach. Popularne rymowanki wykorzystujemy do ćwiczeń gramatycznych. Jednym z wariantów może być zamiana frazy w tekście:

*I like apples, I like cats
But you 're my Valentine
Kasia /Jasio / Martynka is my Valentine.*

W ten sposób wprowadzamy formę trzeciej osoby czasownika *to be*, przy okazji przeprowadzamy sondaż popularności w klasie. Powinniśmy też przygotować drobne upominki, np. cukierki, które otrzymają wszyscy uczniowie, a nie tylko ci najpopularniejsi, dzięki temu każde dziecko będzie się czuło docenione.

Bardzo lubianym przez uczniów ćwiczeniem jest wykreślanka² – prosta w przygotowaniu, dająca możliwość gradacji trudności. Nauczyciel decyduje o doborze słownictwa i struktur gramatycznych. Oto przykładowe wykreślanki² dla poszczególnych poziomów:

Klasa I – wykreślanka zawiera pojedyncze wyrazy.

				T		
		K		E		
	B	I	R	D		
		T		D		
c	A	T		Y		
		E				
		N	I	C	E	

² Przypomnijmy, że wykreślanka to kwadrat składający się z małych kwadracików, w które wpisujemy litery tworzące wyraz, zwrot lub zdanie (taki, jaki chcemy, żeby dzieci odczytały). W pozostałych kratkach wpisujemy dowolne litery. W ten sposób powstaje kwadrat zapełniony literami, w którym szuka się właściwych wyrazów, zwrotów lub zdań, wykreślając niepotrzebne litery.

Klasa II – wykreślanka zawiera proste frazy.

R	E	D		H	E	A	R	T
								U
L	I	T	T	L	E			R
						C	A	T
								L
P	I	N	K		R	O	S	E
								D
								O
								V
								E

Klasa III – wykreślanka zawiera proste zdania, np. znane rymowanki.

O	N	E		T	W	O		I	L	I	K	E	Y	O	U	
T	W	O		T	H	R	E	E								
								Y	O	U	L	I	K	E	M	E
B	O	Y	S		A	R	E		S	I	L	L	Y			
	G	I	R	L	S		A	R	E		T	O	O			
Y	O	U		L	I	K	E		M	E						
			I		L	I	K	E		Y	O	U				

Easter

Popularne wśród nauczycieli-anglistów *jazz chants*, autorstwa Carolyn Graham, pomogą nam wprowadzić uczniów w tematykę Wielkanocy.

Z pierwszoklasistami można prowadzić dialog, wskazując poszczególne osoby, na przykład: *one for you, one for me*, gdy już poznają *Easter Eggs, Pink and Blue*.

Easter Eggs, Pink and Blue

Easter eggs, pink and blue.
 One for me, one for you.
 Easter eggs, one, two, three.
 One for you, two for me!
 Easter eggs, pink and blue.
 One for me, two for you.
 Easter eggs, one, two three.
 Two for you and one for me!
 One for you, one for me.
 One for the teacher.
 One, two, three!

(Źródło: C. Graham 1999:30).

W drugiej klasie na podstawie piosenki *How many eggs in the Easter basket?* wprowadzamy pytanie o ilość oraz formułujemy odpowiedź, przy okazji utrwalamy nazwy kolorów i liczebniki. W prowadzamy pytanie: *What colour are?* w odróżnieniu od pytania: *What colour is....?* Zmieniając nazwy symboli wielkanocnych w treści pytania, tworzymy nowy tekst, na przykład: *How many rabbits in the Easter basket?*

How many Eggs in the Easter Basket?

How many Eggs in the Easter Basket?
 How many Eggs in the Easter Basket?
 How many Eggs in the Easter Basket?
 One, two three, four five!
 Five eggs in the Easter basket.
 Five eggs in the Easter basket.
 Five eggs in the Easter basket.
 One, two three, four five!
 What color are the eggs in the Easter basket ?
 Look at the eggs in the Easter basket!
 What color are the eggs in the Easter basket ?
 Look at the eggs in the Easter basket!
 One is pink,
 one is purple,

one is green,
 one is yellow.
 One is pink and green and purple,
 Eggs in the Easter basket!
 (Źródło: C. Graham 1999:28).

Ważne jest, aby podczas jednej lekcji zająć się tylko jedną strukturą gramatyczną. Dobrze jest więc zaplanować cykl zajęć poświęconych danemu świętu.

W trzeciej klasie dzieci są gotowe do współpracy w zespołach. Przed lekcją nauczyciel ukrywa w klasie kartki z hasłami: *seven rabbits, eight chicks, nine chocolate eggs, eleven lambs*. Dla każdej grupy przygotowuje pytanie-bazę, z którego potem uczniowie wybierają właściwe informacje przez wykreślenie niepotrzebnych wyrazów. Każda z grup ma w swoim zestawie jeden „wielkanocny” wyraz.

	<i>pumpkins</i>	
	<i>toys</i>	<i>are there in</i>
<i>How many</i>	<i>chocolate</i>	<i>the Easter</i>
	<i>eggs</i>	<i>basket?</i>
	<i>bells apples</i>	

Nauczyciel prosi liderów grup o zapisanie na tablicy powstałych pytań. Każdy uczeń otrzymuje tabelkę, w której je zapisuje.

<i>How many rabbits are there in the Easter basket?</i> <i>There are</i>	<i>How many chocolate eggs are there in the Easter basket ?</i> <i>There are</i>
<i>How many lambs are there in the Easter basket ?</i> <i>There are</i>	<i>How many chicks are there in the Easter basket ?</i> <i>There are</i>

Następnie uczniowie chodzą po klasie w poszukiwaniu odpowiedzi, ten, który ją znajdzie, podaje klasie informacje. Wspólnie z nauczycielem jest ona formułowana: *„There are..... in the Easter basket”*. Nauczyciel zapisuje odpowiedzi na tablicy, a uczniowie w odpowiednich rubrykach tabeli. Każdy uczeń wybiera sobie jedno zdanie i wykonuje do niego ilustrację z podpisem.

Przedstawione ćwiczenia stanowią propozycję wykorzystania tematyki świątecznej do wprowadzania i utrwalania słownictwa i prostych struktur gramatycznych. Niewątpliwie działania językowe powinny być wspierane aktywnością plastyczno-techniczną małych dzieci. Wykonując czynności manualne, zgodnie z instrukcją podaną przez nauczyciela w języku obcym: *Listen and do / write / find / repeat / act / cut / draw*, uczniowie mają możliwość osłuchania się z językiem, zapamiętania wprowadzanych wierszyków i piosenek oraz wykonania wielu rysunków, które jeszcze niejednokrotnie mogą być wykorzystane.

Bibliografia

- Ayliffe A., Stevenson P., Barnes-Murthy R. (1997), *Super Songs for very young learners*, Oxford: Oxford University Press.
- Graham C. (1999), *Holiday jazz chants*, Oxford: Oxford University Press.
- Jedzak J. (2000), *British and American Holidays with handouts and exercises*, Kraków: Wydawnictwo Idea, sp. z o.o.
- „Języki Obce w Szkole” *Nauczanie Wczesnoszkolne* (2000), Warszawa, CODN, nr 6.
- Primary Festivals Pack – songs*, Oxford: Oxford University Press.
- Sikora-Banasik D. (2004), *Materiały dydaktyczne do wykorzystania w pracy z uczniami klas I – III*, Częstochowa: WSL.
- <http://www.12days.com/library/cards/12daysofxmas.htm>.
(listopad 2008)

Izabela Witkowska¹
Sandomierz



Rymowanki gramatyczne

Jak wyjaśnić dzieciom na poziomie szkoły podstawowej teorie gramatyczne i czy w ogóle jest to konieczne? Czy właściwym sposobem jest poddyktowanie do zeszytu regułki, która nie zawsze jest zrozumiała, a następnie wymaganie „wkucia” jej na pamięć? Czy dziecko na długo jest w stanie zapamiętać coś, do czego zostało zmuszone? Czy teoria nie wsparta odpowiednimi ćwiczeniami zostanie zastosowana w praktyce, w życiu codziennym lub też na sprawdzianie? Często zadawałam sobie takie i podobne pytania, przygotowując się do lekcji. Po kilku latach pracy z dziećmi otwarcie stwierdzam, że nie można nikomu narzucić jednego, określonego systemu pracy. Ważne jest, by nauczyciel opracował własną metodę przekazywania teorii, wyjaśniania zasad gramatycznych w taki sposób, by były one klarowne, przejrzyste, a przede wszystkim dostosowane do możliwości, potrzeb i oczekiwań uczniów.

Jednym ze sposobów (sprawdzonych w praktyce) zapoznania dzieci z regułami gramatycznymi, leksykalnymi oraz utrwalenia, jak i praktycznego ich użycia jest rymowany wierszyk, który odpowiednio przedstawiony i odegrany może stać się źródłem dobrej zabawy oraz opanowania niezbędnej wiedzy potrzebnej do zastosowania w życiowych sytuacjach. Mówiąc o odpowiednim przedstawieniu rymowanki, mam na myśli wykorzystanie właściwych środków – plastycznych, ruchowych i twórczych.

Pierwszym przykładem jest rymowanka, którą przygotowałam dla klasy trzeciej przy okazji omawiania przyimków określających miejsce (*on, under, next to, in, behind, over*). Przedstawiamy ją za pomocą gestów. Niezbędnym rekwizytem jest pająk – główny bohater, wykonany z włóczki albo papieru (równie dobrze może to być zabawka, chociaż zrobiony własnoręcznie rekwizyt jest

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 4 w Sandomierzu.

o wiele przyjemniejszy i bardziej doceniany przez dzieci, co więcej zachęca do zrobienia podobnej rzeczy w domu).

Spider

Where's the spider?

*It's on the floor,
under the desk
and next to the door.*

I can't find the spider.

*It's in the bag,
over the book
and on Ania's leg.*

I lost my spider.

*It's on the chair
behind the ruler
and now in Mark's hair.*

Izabela Witkowska 2009

Przed zaprezentowaniem rymowanki stwierdzam, że mamy do czynienia z niegrzecznym pajakiem – *naughty spider*, który przemieszcza się w różne miejsca, wcześniej przeze mnie przygotowane. Ważne jest też przygotowanie niezbędnych przedmiotów, czyli torby, książki, krzesła, linijki. Na początku kładę pajaka na podłodze i zadaję pytanie poparte gestem zdziwienia: „*Where's the spider?*”. Odpowiadam: „*It's on the floor*”. Zatrzymuję się lub ściszam głos przed słowem *floor*, zachęcając w ten sposób dzieci do dokończenia zdania. Następnie przesuwam pajaka w kolejne miejsca zgodnie z porządkiem pierwszej zwrotki rymowanki i prezentuję odpowiednie przyimki. Drugą zwrotkę zaczynam od zdania: „*I can't find the spider*”, udając przy tym zaniepokojenie. Następnie przekładam rzeczy na ławce, udając, że próbuję znaleźć pajaka. Zatrzymuję się na torbie (gdzie wcześniej niepostrzeżenie go ukryłam) i z ulgą odkrywam go, mówiąc: „*It's in the bag*”. Ponownie wyciszam głos przed słowem *bag* i czekam, aż uczniowie sami dokończą zdanie. Wyjmuję go, umieszczam nad książką i mówię: „*over the book*”. Za każdym razem ponawiam próby zachęcania dzieci do nazywania miejsc przebywania pajaka. W końcówce drugiej zwrotki pajak ląduje na nodze przypadkowo wybranego ucznia, na przykład tak jak w rymowance dziewczynki

o imieniu Ania, po czym mówię: „*and on Ania's leg*”. Trzecią zwrotkę zaczynam od stwierdzenia: „*I lost my spider*”, udając przy tym smutek. Rozglądam się zakłopotana zaginięciem pajaka, niepostrzeżenie umieszczam go na krześle. Opóźniam chwilę znalezienia go, zachęcając dzieci do pomocy w poszukiwaniach zguby i czekam do momentu, kiedy dzieci wskażą miejsce i spróbują same ułożyć zdanie. Gdy uczniowie budują zdanie, już tylko monitoruję poprawność użytego przyimka. Zgodnie z porządkiem trzeciej zwrotki pajak ląduje za linijką *behind the ruler*, a ja – już razem z uczniami – powtarzam te same czynności, aż do chwili, kiedy pajak przeskakuje we włosy wybranego ucznia (w rymowance Marka) i wszyscy chóralnie mówią: „*and now in Mark's hair*” (za drugim razem rymowania tego samego wierszyka jest już las rąk dzieci chętnych do tego, by pajak wylądował właśnie na ich nogach lub we włosach, inne będą z wielką ochotą wykrzykiwać imię szczęśliwca i nawet nieświadomie nauczą się formy dzierżawczej 's).

Kolejna rymowanka jest bardzo zbliżona do poprzedniej. Też wykorzystujemy tego samego pajaka i umieszczamy go w różnych miejscach w klasie. Ćwiczymy dzięki niej nie tylko przyimki określające miejsce, ale również pytania z czasownikiem *być* oraz krótkie odpowiedzi. Poziom trudności jest dostosowany do klasy drugiej lub trzeciej. Zasadą jest umieszczanie pajaka w takich miejscach, by padały odpowiedzi zarówno przeczące, jak i twierdzące. Jeśli zadajemy pytanie: „*Is the spider on the floor?*”, pamiętajmy, że musi on wylądować na przykład na stole lub innym przedmiocie, by dzieci zauważyły oraz zrozumiały różnicę między *Yes, it is* oraz *No, it isn't*.

Spider 2

Is the spider on the floor?

No, it isn't. No, it isn't.

Is the spider on the door?

Yes, it is. Yes, it is.

Is the spider in the bag?

No, it isn't. No, it isn't.

Is the spider on my leg?

Yes, it is. Yes, it is.

*Is the spider on the chair?
No, it isn't. No, it isn't.
Is the spider in my hair?
Yes, it is. Yes, it is.*

Izabela Witkowska 2009

Rolę nauczyciela umieszczającego pająka może po pewnym czasie przejąć wybrany uczeń. Rymowanka spotka się z pewnością z entuzjazmem uczniów, zwłaszcza że występuje w niej zabawny element w końcowych dwóch wersach, w których pająk jest we włosach rymującego. Można dodać do niej gest przerażenia spowodowanego obecnością pająka.

Inna rymowanka jest poświęcona przymiotnikom dzierżawczym *his* i *her*. Niejednokrotnie zauważyłam, że dzieci mają problem z odróżnieniem tych dwóch form, zwłaszcza że wymowa formy czasownika w trzeciej osobie *he's* jest zbliżona do wymowy przymiotnika dzierżawczego *his*. Rymowany wierszyk *Do you know?* to opis postaci – członków rodziny. Można go wykorzystać w momencie, kiedy dzieci poznały już te dwie formy, a nam zależy na ich utrwaleniu.

Do you know?

*Do you know my dad?
He's handsome and strong.
He's got a black beard.
His beard is long.*

*Do you know my mum?
She's ugly and fat.
She's got long hair
and her hair is red.*

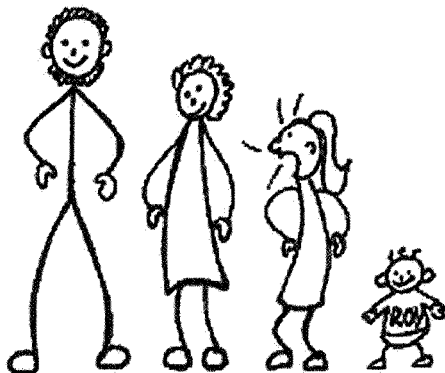
*Do you know my sister?
She's naughty and tall.
She's got round eyes.
Her eyes are small.*

*Do you know my brother?
He's a little boy.
He's got no teeth
and his name is Roy.*

Izabela Witkowska 2009

Wierszyk ma przede wszystkim za zadanie zwrócić uwagę uczniów na poziomie klasy trzeciej

na pozycję zaimka dzierżawczego w zdaniu oraz jego znaczenie. Pierwszym etapem pracy z rymowanką jest usunięcie z tekstu wszystkich przymiotników dzierżawczych (tu zostały one podkreślone). W takiej formie, tj. z brakującymi przymiotnikami, dzieci otrzymują tekst, nauczyciel pozwala każdemu samodzielnie zdecydować, jakiej formy brakuje, a następnie wspólnie z dziećmi sprawdza poprawność użytych form. Drugi etap to zdecydowanie, czy opis pasuje do narysowanych postaci. Na obrazku są przedstawione cztery osoby: tata, mama, siostra i brat w takiej samej kolejności, w jakiej występują w rymowance. Dzieci wstawiają znaczek ✓, jeśli uważają, że opis odpowiada rysunkowi, oraz X, jeśli nie.



1. 2. 3. 4.

Zadanie 1. Wstaw w puste miejsca brakujące wyrazy *his* lub *her*.

Zadanie 2. Zdecyduj, czy opis postaci pasuje do obrazków². Zaznacz ✓, jeśli tak, lub X, jeśli nie.

Odpowiedzi: 1.X, 2.X, 3.✓, 4.✓

Rymowanka *What are we doing?* skupia uwagę na zaimkach osobowych oraz czynnościach w czasie Present Continuous. Wymagana jest aktywność ruchowa oraz zaangażowanie zarówno nauczyciela, jak i dzieci. W trzeciej klasie pojawia się temat czynności wykonywanych w danej chwili, dlatego uważam, że najlepszym sposobem na utrwalenie tego zagadnienia będzie wierszyk, w którym wyraźnie jest pokazane to, co aktualnie się z nami dzieje. Ponadto dzieci ćwiczą relacje między osobami, tzn. uczą się, jak odpowiadać

² Inspiracją do utworzenia tej ilustracji była książka S. Philips (1999), *Drama with Children*, Oxford: OUP.

na pytanie zadane jednej osobie *Are you...?*, czyli *No, I'm...* lub też na to samo pytanie zadane kilku osobom *Are you...?*, czyli *No, we're...*

W rymowance bierze udział sześć osób poproszonych na środek klasy, tzn. chłopiec, który reprezentuje osobę *he*, dziewczynka, czyli osoba *she*, dziecko wcielające się w rolę ptaszka, czyli *it*, kolejne dwie osoby, czyli reprezentanci osoby liczby mnogiej *they*, oraz ostatnia, do której nauczyciel zwraca się *you*. Bohaterowie muszą wiedzieć, jaką czynność będą wykonywać, nauczyciel dyskretnie informuje, że chłopiec ma skakać, dziewczynka chodzić, ptaszek latać, dwie kolejne osoby (reprezentanci osoby *they*) pokazywać gest myślenia, zastanawiania się nad czymś, a ostatnia ma po prostu stwierdzić, że w tej chwili rymuje, czyli wypowiada zdanie: „*I'm chanting*”. Ważne jest, by bohaterowie oraz pozostałe dzieci umiały nazywać czynności, które wykonują.

What are we doing?

Wskazujemy na chłopca, pytamy pozostałą grupę:

Is he climbing?

Grupa odpowiada:

No, he's jumping.

Wskazujemy na dziewczynkę, pytamy pozostałą grupę:

Is she talking?

Grupa odpowiada:

No, she's walking.

Wskazujemy na osobę udającą ptaszka, pytamy pozostałą grupę:

Is it crying?

Grupa odpowiada:

No, it's flying.

Wskazujemy na dwie osoby, pytamy pozostałą grupę:

Are they singing?

Grupa odpowiada:

No, they're thinking.

Zwracamy się do osób przedstawiających rymowankę:

Are you sitting?

Bohaterowie rymowanki odpowiadają:

No, we're standing.

Zwracamy się do jednej osoby, a zarazem ostatniej osoby:

Are you painting?

Osoba odpowiada:

No, I'm chanting.

Izabela Witkowska 2009

Wśród rymowanek nie może zabraknąć rymowanki poświęconej czasownikowi *być*. Każdy czwartoklasista musi znać odmianę tego czasownika, ale nie musi uczyć się jej w sposób nudny i schematyczny. Przedstawiona w poprzedniej rymowance metoda prezentacji wprowadza ruch oraz element zabawy, tak bardzo jeszcze potrzebnej dzieciom na tym etapie nauczania. Tę samą metodę, choć wykorzystaną na różne sposoby, można wykorzystać z następną rymowanką. Nauczyciel może zaprezentować wierszyk, wskazując na poszczególne osoby, zachęcając je do pokazywania znaczenia przedstawionych w niej przymiotników lub po pewnym czasie może być ona utrwalana przez samych uczniów. Można zachęcić dzieci do uruchomienia wyobraźni i opracowania prezentacji w grupach. Na przykład jedno dziecko mówi o sobie „*I am big*”, następnie wskazuje na osobę obok: „*You are small*”, ta wskazuje kolegę: „*He is sick*”, następnie koleżankę: „*She is tall*”. Inny uczeń może wcielić się w rolę zwierzątka, pozostali mówią o nim: „*It is happy*”, następnie wszyscy mówią o sobie pokazując: „*We are sad*”, jedni do drugich: „*You are sleepy*” oraz do kolejnych kilku osób: „*They are bad*”. Sposób przedstawienia to indywidualna inicjatywa dzieci biorących udział w rymowance.

*I am big
You are small
He is sick
She is tall
It is happy
We are sad
You are sleepy
They are bad.*

Izabela Witkowska 2009

Kolejne ćwiczenie z wykorzystaniem tego wierszyka polega na usunięciu z tekstu kilku słów oraz zachęcenie dzieci do umieszczenia ich w odpowiednich miejscach, tak by zachowany został rym.

Ćwiczenie: Wstaw słowa: *sick, happy, bad*

*I am big
You are small
He is
She is tall*

It is
 We are sad
 You are sleepy
 They are

Kolejna rymowanka utrwała czasownik *have got*, będący w programie klasy trzeciej.

I have got a canary.
 I have got a dog.
 I have got a mouse
 But she has got a frog.
 I have got a parrot
 I have got a hamster
 I have got a fish
 But he has got a spider.
 I have got a rabbit
 I have got a cat
 I have got a guinea pig
 But she has got a rat.
 We have got no parrots
 We have got no cats
 We have got no rabbits
 But they have got all pets.

Izabela Witkowska 2009

Zwracamy w niej uwagę na słowa związane ze zwierzątkami, ale najgłówniejszym celem jest utrwalenie różnicy między formami *have got a has*

got. Dziewięciu osobom przydzielamy role zwierząt, następnie ustawiamy się z nimi oraz pozostałymi dziećmi w kółku, a do środka wchodzi trzy osoby: dwie dziewczynki z żabą i szczurem oraz chłopiec z pająkiem (zauważmy, że dzieci w środku posiadają niezbyt miłe zwierzątka). Pierwsze trzy osoby, jedna po drugiej, wypowiadają zdania: *I have got a....*, nazywając posiadane zwierzę, zgodnie z kolejnością w rymowance, następnie dochodzimy do wyrazu *but* i wskazujemy na pierwszą osobę w środku, tj. dziewczynkę, która posiada żabę, mającą za zadanie złapać wymienione wcześniej zwierzęta, dzieci uciekają, po chwili żaba wprowadza do środka trzy złapane zwierzęta. Kolejna zwrotka przebiega podobnie, troje dzieci wypowiada zdania *I have got*, następnie wskazujemy na chłopca, który ma pająka i wyłapuje wspomniane zwierzęta i tak do momentu, kiedy dochodzimy do ostatniej zwrotki – wtedy wszyscy rymujemy, wypowiadamy zdanie: „*We have got no...*”, wskazujemy na dzieci w środku i dopowiadamy na koniec *'But they have got all pets'*.

Przedstawione rymowanki to nie tylko sposoby na prezentację lub utrwalenie form gramatycznych – są one przede wszystkim źródłem świetnej zabawy, służą rozładowaniu emocji oraz integracji zespołu klasowego.

(listopad 2009)

Tomasz Borowski¹
 Małocice, gm. Czosnów

Jak zapobiegam błędem językowym najczęściej popełnianym przez moich uczniów

Analityczny charakter gramatycznych niuansów w języku angielskim stanowi dla polskich uczniów przyczynę wielu trudności. Ich efektem są popełniane przez nich błędy. Zapobieganie tym błędom jest niejednokrotnie związane z dogłębными studiami językowymi, które najczęściej

skutkują zmianami technik nauczania i dostosowania ich do konkretnej grupy uczniów.

Najczęstsze błędy popełniane przez moich uczniów (starsze klasy szkoły podstawowej) to:

- pomijanie końcówek *-s*, *-es* w trzeciej osobie liczby pojedynczej czasu Present Simple,

¹ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Zespole Szkół Publicznych w Małocicach, gm. Czosnów.

- unikanie formy osobowej czasownika *to be* w czasie Present Continuous, choć, co wydaje się interesujące, dodawanie końcówki *-ing* do głównego czasownika jest dla nich łatwiej przyswajalne,
- używanie przypadkowego szyku zdania.

Uczniowie łatwiej zapamiętują wyrażenia z tekstu. Zazwyczaj po pracy z jakimś tekstem potrafią udzielać prawidłowych odpowiedzi i tworzyć samodzielne zdania zawierające końcówki *-s* lub *-es*. Jeśli natomiast nie mają odniesienia do struktur użytych w tekście, zapominają o tych końcówkach. Podobne trudności mają z zadawaniem pytań, zapewne dlatego, że pytania są głównie zadawane przez nauczyciela. Gdy robią to uczniowie, często zapominają o *do*, *does* lub *is*, *are*, *am*. „Przepraszam Pana, jak jest 'czy' po angielsku” – to pytanie jest często słyszane w klasach. Sprytniejsi uczniowie sprawdzają w słownikach i oznajmniają: „czy = *if*”. Kolejne popełniane błędy to używanie przypadkowego szyku zdania, szczególnie w tworzeniu zdań w formie przeczącej. Uczeń w klasie szóstej bez zażenowania powie: „*Peter not go to school*”. Kiedy wypowiada zdanie: „*I am not work in the school*”, często nie dostrzega nawet jego niepoprawności.

Jedną z ról nauczyciela jest znalezienie sposobu na minimalizowanie błędów.

■ Testowanie jako sposób na „wyławianie” błędów

Jedną z najbardziej powszechnych form „wyławiania” błędów jest testowanie. Testowanie struktur gramatycznych ma na celu sprawdzenie, czy uczeń je rozumie i potrafi stosować oraz poprawiać ich niewłaściwe użycie. Z jedną z moich klas zastosowałem bardzo wygodną technikę testowania – wielokrotny wybór z graficznym rozplanowaniem form do wyboru. Spośród trzech wariantów wybierali jedną, najbardziej odpowiednią formę.

Nauczyciele często stosują technikę wielokrotnego wyboru w ten sposób, że wybierane elementy są umiejscawiane w nawiasach i rozumiane w wewnętrznym kontekście zdania, na przykład:

I am (write, writes, writing) a letter today.

Ten schemat zawiera dwie wady. Po pierwsze, lokowanie wszystkich elementów w nawiasach wewnątrz zdania, dzieli je. Po drugie, elementy nieprawidłowe ukazują się bezpośrednio w kontekście zdania, dzieląc je, co może być przyczyną ryzyka, że niektórzy uczniowie będą próbowali ułożyć zdanie z kilkoma elementami w nawiasie, zamiast wybrać jeden. Wydaje się, że najbardziej efektywną drogą uniknięcia tych niedogodności jest wspomniane już graficzne przedstawienie zdania. Na przykład, jeśli zdanie jest przedstawione w ten sposób:

I **drink**
drinks tea every morning.
am drinking

unikamy bezpośredniego i jednoczesnego zestawienia nieprawidłowych i prawidłowych form w jednym ciągu zdania. Graficzne przedstawienie skłania do tworzenia trzech zdań, z pełną świadomością, że tylko jedno jest poprawne. Sprawdzi także umiejętność użycia właściwych form, i umożliwi ćwiczenie stosowania nowych czasów gramatycznych. Na przykład:

She **play**
plays basketball now.
isn't playing

Kolejne przykłady mają na celu kontrolę umiejętności zastosowania tych angielskich czasów w zdaniu.

1) I **loves**
love sport.
am loving

2) Martin **don't read**
doesn't read books very often.
is reading

3) He **always make mistakes!**
is always making mistakes! It's irritating.
always makes mistakes!

Trzy warianty odnoszą się do pierwszej i trzeciej osobą liczby pojedynczej w strukturach zdań czasów Present Simple i Present Continuous. Autorzy testów, stosujący technikę wielokrotnego wyboru, na przykład D.P. Harris, zwracają uwagę,

że zdanie z hasłem, w którym trzeba wybrać prawidłową formę, może być zdaniem pochodzącym z codziennego, kolokwialnego języka. Uczniowie uzupełnią wówczas nie tylko zdanie, ale również krótkie wypowiedzi, tworząc w ten sposób krótkie minidialogi.

Zatem zamiast zdania:

She **come**
comes from France.
is coming

stosujemy inne, trochę zmienione poza obrębem samego hasła:

Where **does she come** from? She's from France.
is she coming

Nacisk jest w nim położony na liczbę czynników, które wskazują uczniom wybór. Nie jest dobrym rozwiązaniem, gdy uczniowie mogą wybierać tylko spośród dwóch wariantów, ponieważ istnieje wtedy duże prawdopodobieństwo zgadywania poprawnej formy.

Po wielu ćwiczeniach utrwalających stosowanie czasów Present Simple i Present Continuous moi uczniowie wykonali następujący test:

TEST I

Complete the sentences using Present Continuous or Present Simple. Choose and circle one correct item.

- I *drink*
drinks tea every morning.
am drinking
- She *play*
plays basketball now.
isn't playing
- The cat *run away*
runs away from the dog now.
isn't running away
- Excuse me, *do you speak* English? I need
are you speaking some help.
- Where *does she come*
do she come from? France?
is she coming

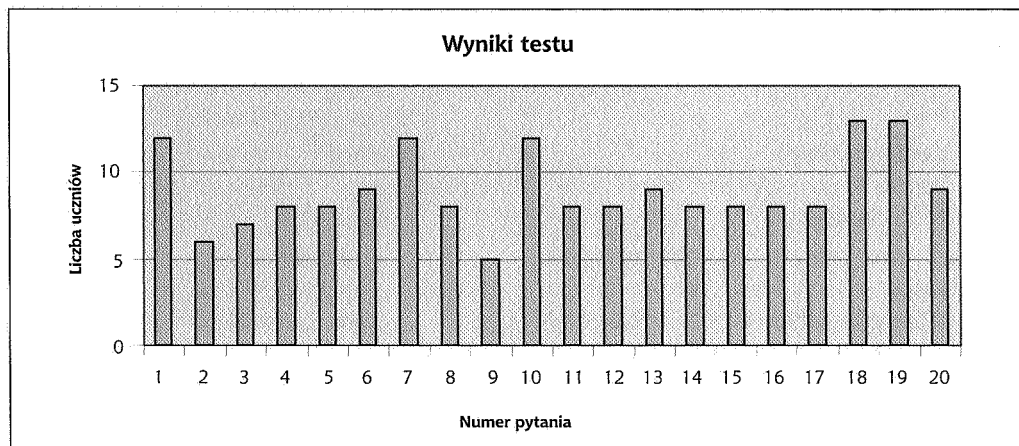
- Where's Tom? He *has*
is having a shower.
have
- I *loves*
love sport.
am loving
- Martin *don't read*
doesn't read books very often.
is reading
- He *always make mistakes!*
is always making mistakes! It's irritating!
always makes mistakes!
- They *learn* Spanish with a native speaker.
learns
are learning
- What *do your father do?*
does your father do? He's a doctor.
is your father doing?
- The water *boil*
is boiling. Turn it off please.
boils
- I *am going*
go on holiday next week.
goes
- It's late. We *leave*
are leaving the party.
leaves
- Summer *begins*
begin around July.
is beginning
- The movie *open*
is opening with a very nice scene.
opens
- She *isn't flying*
fly to Greece tomorrow.
flies
- The shops *close*
are closing earlier today.
closes
- I *sees*
see my father every month.
am seeing
- Look! It *snows*
is snowing again!
snow

Analizując wyniki tego testu, podzieliłem go na trzy części:

- pytania z rozgraniczeniem pierwszej i trzeciej osoby liczby pojedynczej -s, -es i pozostałych osób w zdaniu (pytania 1, 2, 3, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19),
- pytania z krótkimi odpowiedziami w dialogach (4, 5, 6, 11),

- pytania, które sugerują użycie czasu Present Continuous w minidialogach, zamiast sugestii w zdaniach (9, 14, 20). Uczniowie bez takich wyrażen jak *at the moment, now, today* nie są w stanie rozpoznać, formę jakiego czasu mają zakreślić.

Test nie wypadł pomyślnie.



Rysunek 1 – wykres wyników testu.

Podjąłem więc następane próby mające na celu świadomą terapię błędów gramatycznych w wyżej wymienionych czasach.

■ Ćwiczenia naprawcze

Oprócz techniki wielokrotnego wyboru, zastosowałem inne techniki, które są właściwe ćwiczeniom z pisania oraz ustnego testowania.

- Technika wypełniania luk w zdaniu, tekście:
Przykład: *Tom a newspaper (read).*
- Technika luk globalnych, zależnych od uzupełniania całego zdania, dotyczącego odpowiedzi na pytania:
.....?
Yes, she is. She is very pretty.
.....?
Yes, she was. It is a very nice dog.
- Technika przestawiania słów w celu sformułowania zdania. Taki sposób unikania błędów gramatycznych jest możliwy, ponieważ:

- są używane łatwe, podstawowe pytania,
- nie ma niepotrzebnych komplikacji i rozbudowywania elementów w środku zdania.

Przykład: On Saturdays

go
I
to the ciemna
always

- Technika wydawania poleceń, szczególnie użyteczna przy inspirowaniu odpowiedzi dotyczących pytań i trybu rozkazującego. Przykład: uczeń wydaje instrukcję:

Ask her about her age.
Ask her where she lives.
Ask her what time it is.
Ask her what her name is.

Zdania utworzone według tych technik umożliwiają uzyskanie konkretnych odpowiedzi i jednocześnie nie rozszerzają ich, ani nie utrudniają kontrolowania błędów.

Szkoła podstawowa jest „nauczaniem obrazkowym z kontekstem”. Ten rodzaj łączenia może

być stosowany w sytuacji, gdy nauczyciel nie jest pewien opanowania przez uczniów danego słownictwa i obawia się, że właśnie to niezapamiętanie słówek może być przyczyną trudności testu. Ćwiczy więc wielokrotnie te same słówka. Na przykład jeden uczeń podaje zdanie z luką, którą drugi na podstawie obrazka uzupełnia:

Przykład: Obrazek przedstawiający Mrs Wilson słuchającą radia.

Uczeń A: She.....the radio.

Uczeń B: She is listening to the radio.

Obrazek przedstawiający Mrs Wilson piszącą listę zakupów

Uczeń A: Tomorrow morning, she

Uczeń B:

Jak ilustrują przykłady, ważna jest z jednej strony selekcja słów wynikająca z kontekstu zdania, a z drugiej łączenie słów z obrazkami, co ułatwia uczniom na tym poziomie nauczania wykonanie zadań. Oto kolejne przykłady:

I can see 4.....in the picture. (na obrazku są cztery kobiety siedzące przy stole)

Robert can.....very well. (obrazek przedstawia chłopca, który pływa)

■ Dodatkowe wyjaśnienia

Zdecydowałem się uzupełnić dotychczasowe ćwiczenia własnymi wyjaśnieniami, dotyczącymi utrwalania trybu twierdzącego, przeczącego i pytającego w wyżej wymienionych czasach. Przedstawiłem zdania z podręcznika według schematu podanego w tabeli 1.

Uczniowie bardzo często pomijają w pytaniach czasownik *to be*, pytając „*What John doing?*” zamiast „*What is John doing?*”. Zwróciłem im uwagę, że

- forma pytająca składa się z dwóch słów,
- forma przecząca ma trzy słowa.

Ta reguła wymaga sprawdzenia liczby słów, które są notowane w ostatniej kolumnie tabelki. Posługując się nią, można pomóc uczniom w przyszłości w opanowaniu form *do/did*. Można wracać do tego schematu na każdej następnej lekcji, gdy

jest wprowadzany nowy tekst. Jedno ze zdań jest wtedy formułowane w powyższych trybach przez ucznia na tablicy, na przykład:

John **is writing** a letter.

Is John writing a letter?

John **is not** writing a letter.

Tabela 1. PRESENT CONTINUOUS

Form	Sentence	A number of verbs ²
affirmative	The teacher is speaking English.	2
interrogative	Is the teacher speaking English? How is the teacher speaking ?	2 2
negative	The teacher is not speaking Polish.	2

Gdy w tekście pojawia się czas Present Simple. Uczniowie starają się sami układać pytania, ale skarżą się, że jest to niemożliwe, ponieważ drugie słowo zostało pominięte. Nauczyciel udziela wskazówek, jak znaleźć rozwiązanie. Ostatecznie ktoś dochodzi do wniosku, że coś musi być dodane lub dostrzega słowo *do* w podręczniku. Z niewielką pomocą nauczyciela uczeń wypełnia kolumny i na tablicy pojawia się nowe zdanie, które zostało utworzone według tego samego schematu.

Tabela 2. PRESENT SIMPLE

Form	Sentence	A number of verbs
affirmative	We go to school.	1
interrogative	Do we go to school?	2
negative	We do not go to school.	3

Tę samą czynność uczniowie wykonują w następnych zdaniach, ale już bez wpisywania do tabeli. Na przykład:

² Uprościłem nazewnictwo – nazwałem obie formy czasownikami.

The pupils **play** in the playground.

Do the pupils **play** in the playground?

Where **do** the pupils **play**?

The pupils **do not play** during the lesson.

Mając zdanie na tablicy, według podobnego schematu uczniowie tworzą kolejne zdania:

What do we learn?

repeat?

copy?

spell?

Układają odpowiedzi do tych pytań, uważając by nie zrobić błędów w zdaniach trybu przeczącego.

Jednak mimo wielu ćwiczeń używanie końcówki -s lub -es sprawia im wciąż duże trudności. Można je ponownie utrwalać przez porównania nowych form z formami już znanymi czasowników *to be* oraz *to have*, robiąc takie zestawienie jak w zdaniach poniżej:

She is a schoolboy.

He is a schoolboy.

Miss White is a teacher.

The girl is in the classroom.

John has blue eyes.

Mary has a round face.

Moim zdaniem źródłem trudności jest nieumiejętność połączenia podmiotu z zaimkiem osobowym. Poniższe zestawienie może okazać się pomocne. Kiedy uczeń wstawia zaimek osobowy w nawiasie obok podmiotu, nie zapomina o końcówce -s czasownika.

The teacher (he) speaks English.

The girl (she) stands in the street.

The child (it) goes to school.

Można również podsumować końcówkę -s, używając zamiennie zdań w liczbie pojedynczej i mnogiej.

The girls stand in the room.

The girl stands in the room.

Pomocne przy analizie tekstu może być również pisanie zdań i odpowiedzi.

Where does Tom live?

Tom lives in the same street.

What does he like?

He likes reading books very much.

Ten zakres doświadczeń i pytań wykorzystam w drugim teście. Tym razem zastosowałem większą różnorodność zadań.

TEST II

Complete the sentences using Present Continuous or Present Simple.

1. Circle the right answer.

I a letter today.

a) writes

b) write

c) am writing

2. What are these people doing? Complete the sentences.

Tom to school every day.

(rysunek chłopca na rowerze)

I can see three children in the picture. They

..... (rysunek trojga rozmawiających dzieci)

3. The sentences below say what these people are doing at the moment.

Robert the piano.

Betty's boyfriend tennis.

4. Make the questions to these sentences.

.....?

Yes, it is. it's very funny.

.....?

No, I'm not a student.

5. Make the sentences from these words.

On, Saturdays, go, I, to, the, cinema, usually.

Now, his, letter, writing, to, a, friend, is, he.

a)

b)

6. Translate into English.

a) Ile on ma lat?

.....

b) Co teraz robisz?

.....

7. Put the missing words in the questions below?

a) your father like football?

b) mum and dad spend all the weekend in Cracow?

8. Complete the sentences using not.

a) Tom and Steve like their school.

- b) He invite them to his birthday party.
9. Complete the sentences in the correct tense.
- a) Mrs Green (teach) French, but at the moment she (clean) the window.
- b) Mr Jones usually to the gym on Monday, but now (swim).
10. Complete the questions making mini dialogues.
- a) your aunt live in Cracow?
- b) No, she She in Gdańsk.

W drugim teście uczniowie dobrze wykonali zadania z uzupełnianiem fragmentarycznych luk i z tworzeniem trybu przeczącego, co okazało się miłą niespodzianką. Równie dobrze wypadło zadanie z uzupełnianiem pytania odpowiednim słowem w tworzeniu trybu pytającego. Podobnie zadanie szóste dotyczące tłumaczenia pytań na język angielski, okazało się proste. Sukcesem zakończyły się zdania z brakującymi słowami. Zostały one bardzo dobrze

wykonane i zrozumiane. Najbardziej efektywne utrwalanie czasu Present Continuous to ćwiczenia z wykorzystaniem obrazków. Wypełnianie luk zostało dobrze wykonane przez ponad połowę uczniów. Najgorszym wynikiem zakończyło się zadanie z możliwością wielokrotnego wyboru – uczniowie mają nadal problemy z doborem prawidłowej formy.

Reasumując, wykorzystywanie różnorodnych technik w przeprowadzaniu testu prowadzi do lepszego opanowania struktur gramatycznych. Nauczyciel powinien określić, które z tych technik wykorzystać i poddać kontroli w swojej grupie w teście pisemnym. Zazwyczaj trzeba je dostosowywać do stylów uczenia się. Niejednokrotnie jest jednak tak, że mimo różnorodności technik uczniowie stale popełniają te same błędy. Wtedy najbardziej komfortowa dla ucznia jest ustna, indywidualna kontrola wiedzy i umiejętności, umożliwiająca bieżące wychwytywanie i poprawianie błędów. Pomocne w tym są własne, przygotowane dla danej grupy uczniów, a czasem tylko dla jednego ucznia, materiały.

(maj 2009)

Justyna Walczak¹
Ostrowiec Świętokrzyski



30 listopada – dla nas andrzejki a dla Szkotów dzień patrona Szkocji

Zgodnie z polską tradycją 30 listopada obchodzimy andrzejki. Na moich lekcjach języka angielskiego wielokrotnie omawialiśmy obrzędy andrzejkowe. Wróżyliśmy też po angielsku. Ale czy polscy uczniowie wiedzą, że św. Andrzej to patron Szkocji? Czy wiedzą, jakie są charakterystyczne symbole Szkocji? Moi uczniowie nie wiedzieli. Przygotowałam więc dla nich lekcję, która

miała na celu poszerzenie ich wiedzy realizowanej o jednym z regionów Zjednoczonego Królestwa.

Lekcja została przeprowadzona ok. 30 listopada, dnia, w którym przypada święto patrona Szkocji – św. Andrzeja. Dlatego też dzień ten nazwaliśmy: *The Scottish Day – 30 November. 30 listopada – Dzień Szkocji*.

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół i Placówek Publicznych nr 3 w Ostrowcu Świętokrzyskim.

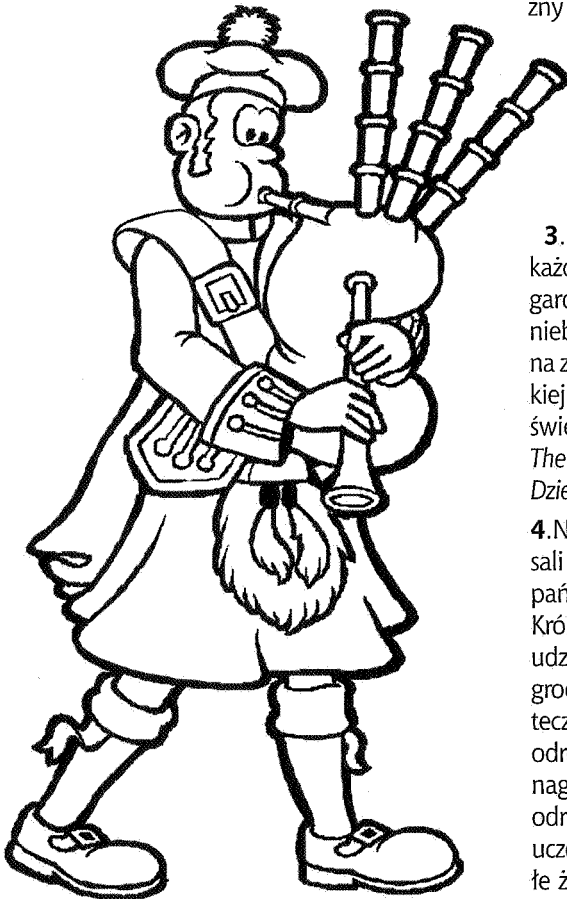
■ The Scottish Day – 30 November

Lekcja w klasie IV-V

Czas trwania lekcji: 45 minut

Cele główne: poszerzenie wiedzy realioznawczej uczniów dotyczącej części Zjednoczonego Królestwa: Szkocji, budzenie ciekawości poznawczej, kształtowanie postawy tolerancyjnej wobec odmienności kulturowych.

Cele operacyjne: *Uczeń zna, umie, potrafi*: uczeń zna podstawowe informacje dotyczące Wielkiej Brytanii, potrafi określić/wymienić symbol naro-



Źródło: <http://www.coloring.ws/t.asp?b=m&t=http://www.coloring.ws/scotland/bagpiper2.gif>

dowy, patrona oraz flagę Szkocji, potrafi porozumieć się w języku angielskim i uzyskać potrzebne informacje na dany temat, umie prawidłowo użyć *have got* i czasu *Present Simple*.

Pomoce dydaktyczne: sylwetka kobziarza, mapa Zjednoczonego Królestwa, mapka Szkocji, flaga Szkocji, płyta z muzyką szkocką, plakaty, przewodniki lub informacje w dowolnej formie np. z internetu, dotyczące Szkocji².

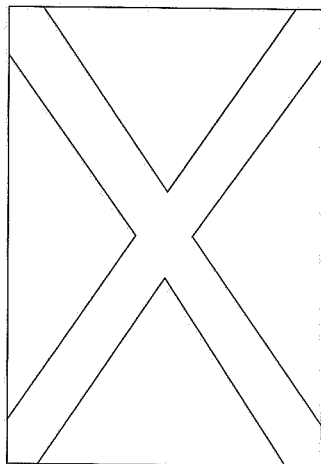
Przebieg lekcji:

1. Powitanie i sprawdzenie listy obecności.
2. Nauczyciel włącza cicho podkład muzyczny, następnie pokazuje uczniom sylwetkę mężczyzny grającego na dudach, ubranego w spódniczkę (*kilt*) i pyta, jakiej narodowości może być ta osoba, z czym kojarzy się uczniom. Uczeń, który udzieli prawidłowej odpowiedzi, skojarzy osobę ze Szkocją – dostaje w nagrodę kobziarza do pokolorowania.
3. Nauczyciel prosi poprzedniego dnia, aby każdy uczeń miał na sobie jakiś niebieski element garderoby. Podczas lekcji pyta, dlaczego (kolor niebieski to symboliczny kolor Szkocji, uczniowie na zasadzie skojarzeń mają dojść do wniosku, z jakiej okazji jest dzisiejsza lekcja – Dzień Szkocji, święto patrona Szkocji – św. Andrzeja). Temat: *The Scottish Day – 30 November. 30 listopada – Dzień Szkocji* – zostaje zapisany na tablicy.
4. Nauczyciel prosi uczniów, by w parach wypisali podzięk Wielkiej Brytanii oraz stolice danych państw, następnie wiesza mapę Zjednoczonego Królestwa na tablicy i trzy pierwsze pary, które udzieliły prawidłowych odpowiedzi dostają nagrodę, którą jest *A day free from homework* – karteczka, która upoważnia do jednorazowego nieodrobienia pracy domowej. Pozornie nie ma ta nagroda wydźwięku wychowawczego, ale nieodrobienie pracy domowej wcale nie zwalnia od uczenia się. Uczymy się przecież stale i przez całe życie, a jedno nieodrobienie pracy domowej to czas, który można przeznaczyć na zrobienie czegoś innego.

² Wszelkie pomoce dotyczące Szkocji można znaleźć na stronie: <http://www.coloring.ws/scotland.htm>.



Źródło: <http://www.abcteach.com/maps/scotland.htm>



Źródło:

<http://www.coloring.ws/t.asp?b=m&t=http://www.coloring.ws/scotland/flag1.gif>

Prawidłowe dane zostają wskazane na mapie przez uczniów i zapisane na tablicy w formie krótkiej notatki.

5. Nauczyciel rozdaje uczniom mapki Szkocji, na których dzieci umieszczają nazwę stolicy w języku angielskim i polskim, a następnie wklejają mapkę do zeszytu.

Następnie nauczyciel i uczniowie skupiają się na fladze, symbolach Szkocji i jej patronie. Przy okazji zbliżających się andrzejek nauczyciel mówi im, że 30 listopada to nasze andrzejki, a dla Szkotów dzień patrona Szkocji – św. Andrzeja oraz informuje, że na fladze Szkocji znajduje się krzyż św. Andrzeja, a narodowy symbol Szkocji to oset (*thistle*). Każdy uczeń otrzymuje flagę, koloruje ją i wkleja do zeszytu.

Następnie rysuje oset i podpisuje go w języku angielskim.

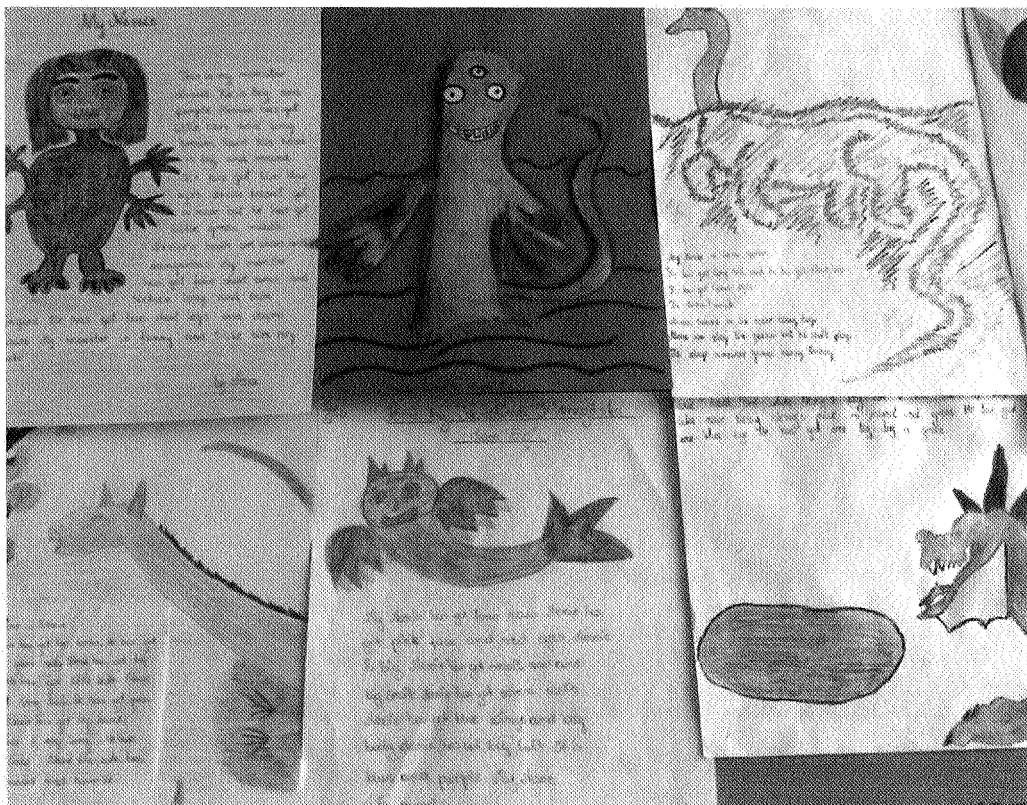
6. Uczniowie pracują w czterech grupach 3–osobowych. Zadaniem każdej grupy jest zebranie najważniejszych informacji o Szkocji, korzystając z plakatów, książek, obrazków, przewodników lub innych materiałów, które nauczyciel rozłożył w klasie np. na wolnych ławkach. Każda grupa ma zapisać trzy zdania zawierające, ich zdaniem, jakieś ciekawe informacje. Następnie każda grupa odczytuje „ciekawostki”, a najbardziej interesujące informacje zostają zapisane w formie krótkich haseł w zeszytcie. Członkowie grup po prawidłowym wykonaniu zadania otrzymują „+” (odpowiednia liczba plusów składa się na ocenę bardzo dobrą).

7. W poprzednim zadaniu pojawił się Nessie – potwór, który rzekomo mieszka w szkockim jeziorze Loch Ness. Uczniowie ponownie pracują w parach. Najpierw jeden uczeń opisuje potwora Nessie, tak jak go sobie wyobraża, a drugi rysuje potwora zgodnie z tym, co mówi koleżanka/kolega. Uczniowie sprawdzają, czy opisywane przez nich potwory są podobne i jeśli rysunki zgadzają się z opisem, to nagradzają ko-

legę/koleżankę „plusem”, jeśli nie, to dają im „minusik”.

Najładniejsze prace wraz z wizerunkami Nessie wywieszamy w gablocie na korytarzu szkoły. Podczas przerwy zainteresują one wielu uczniów.

8. Praca domowa – każdy uczeń ma opisać dzień swojego Nessie, używając poznanego ostatnio czasu *Present Simple*.



■ Podsumowanie

Lekcja została zaplanowana z okazji pierwszego z cyklu *Dni Brytyjskich – Dnia Szkocji*. Pomysł organizowania takich dni powstał w 2007 roku i nadal jest podtrzymywany w naszej szkole.

Lekcję można podzielić na dwie jednostki, w zależności od poziomu językowego uczniów. W grupach słabszych przed rozpoczęciem opisywania Nessie warto powtórzyć czasownik *have*

got i czas *Simple Present*. Wykorzystanie podkładu muzycznego i wszelkich dodatkowych materiałów motywuje do pracy nawet najbardziej biernych uczniów. Uczniowie w sposób atrakcyjny i kreatywny dowiadują się czegoś o tradycjach i legendach Szkocji. Niektórzy z nich wychodząc z sali, cieszyli się, na myśl, że zaskoczą rodziców pytaniem: „Czym patronem jest św. Andrzej?”.

(sierpień 2009)

Szkoła ponadgimnazjalna, szkoła wyższa

Magdalena Raczyńska-Wąsek¹
Wrocław



Mikołajkowa lekcja dla maturzystów

Wprowadzeniem do tematu był cykl lekcji dotyczących świata pracy i zawodów, a uczniowie mieli zadane jako pracę domową powtórzyć słownictwo dotyczące ubiegania się o pracę. Mikołajkową lekcję dla maturzystów zaprojektowałam tak, aby uczniowie mieli na niej okazję ćwiczyć umiejętności niezbędne na egzaminie maturalnym – opis obrazka, przejęcie jednej z ról w rozmowie sterowanej, negocjowanie oraz konstruowanie pisemnej, dłuższej formy użytkowej. Lekcję tę zrealizowałam już parokrotnie w klasach maturalnych i zawsze cieszyła się dużym zainteresowaniem i zaangażowaniem uczniów. Kto z nas nie chciałby choć raz w życiu, choćby przez krótką chwilę podjąć pracę, która przynosi innym tyle radości i pozytywnych emocji, co praca siwobrodego, dobrotliwego staruszka w czerwonym płaszczu.

Job als Weihnachtsmann

Temat: *Job als Weihnachtsmann – das Vorstellungsgespräch*

Poziom: klasa trzecia liceum ogólnokształcącego

Czas trwania: 45 minut

Cele lekcji: uczeń potrafi opisać wygląd św. Mikołaja, potrafi wymienić cechy, którymi powinien charakteryzować się dobry kandydat do pracy w charakterze św. Mikołaja, potrafi posługiwać się słownictwem dotyczącym rozmowy kwalifikacyjnej.

Materiały: rysunek z postacią św. Mikołaja,

fragment artykułu ze strony internetowej www.rhein-zeitung.de *Mit Rauschebart: als Weihnachtsmann im Einsatz* autorstwa Philippa Laage z dn. 27 października 2008 r., dwie karty pracy dla uczniów

Przebieg lekcji:

1. Nauczyciel po przywitaniu klasy i sprawdzeniu obecności pokazuje uczniom fragment obrazka. Najlepiej wykorzystać przy realizacji tego zadania rzutnik, by wszyscy uczniowie widzieli obrazek. Uczniowie próbują odgadnąć, jaka postać może być przedstawiona na rysunku. Jeśli sprawia im to trudność, nauczyciel odkrywa dodatkowy fragment obrazka, aż do momentu, kiedy uczniowie będą mogli samodzielnie odgadnąć, kto jest na nim przedstawiony (tzw. *Abdeckmethode*). Następnie nauczyciel prosi uczniów o opisanie rysunku z Mikołajem. W razie potrzeby pomaga im, podając nieznanne im słowa niezbędne do opisu wyglądu Mikołaja.
2. Po opisaniu przez uczniów rysunku nauczyciel zapisuje na tablicy temat, a następnie uczniowie wyjaśniają jego znaczenie.
3. Nauczyciel dzieli klasę na grupy. Uczniowie w grupach zastanawiają się, jakimi cechami powinien się charakteryzować dobry kandydat na Mikołaja. Reprezentanci grup prezentują na forum wyniki pracy swojej grupy. Po ich zaprezentowaniu każdy uczeń dostaje tekst artykułu *Mit Rauschebart: als Weihnachtsmann im Einsatz*. Nauczyciel wyjaśnia nowe słowa (stosując nie-

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w IV Liceum Ogólnokształcącym we Wrocławiu.

mieckie synonimy lub antonimy lub opisując w języku niemieckim znaczenia danego słowa, niektóre z nich podaje w kontekście). Następnie uczniowie czytają po cichu tekst:

Mit Rauschebart: Als Weihnachtsmann im Einsatz²

An Weihnachten möchten die wenigsten arbeiten. Eine Ausnahme sind die Weihnachtsmänner. Zu den Festtagen schultern vor allem Studenten den Jutesack, um Groß und Klein zu beschenken.

Der Nebenjob als Weihnachtsmann bringt

nicht nur einen netten Nebenverdienst – auch die Gewissheit, anderen Menschen das Fest zu verschönern. Über den prominenten Besuch an Heiligabend freuen sich nicht nur Familien mit Kindern, sondern auch viele Angestellten auf der Weihnachtsfeier.

Auf die Vermittlung von Weihnachtsmännern haben sich zum Beispiel die «Heinzelmännchen» des Studentenwerks Berlin spezialisiert. Die Arbeitsvermittlung bedient am Heiligabend bis zu 4000 Familien, erklärt Projektleiter Tarek Kilinc. «Wir stellen den Kontakt zwischen Weihnachtsmann und Kunden her.» Die traditionelle Ausstattung stellt die Agentur ebenfalls. Dazu zählen ein Jutesack, weiße Handschuhe, schwarze Stiefel und natürlich ein weißer Bart. «Auch das goldene Buch ist ein Muss.» Darin steht, wie sich der Beschenkte im letzten Jahr verhalten hat.

Mit dem richtigen Aussehen ist es allerdings nicht getan. Der Weihnachtsmann sollte nämlich vor allem gut mit Kindern umgehen können, erklärt Norbert Herold von der Arbeitsagentur Berlin-Mitte. Er müsse offen auf die Menschen zugehen und dürfe keine Hemmungen haben. «Außerdem wird erwartet, dass der Weihnachtsmann auch ein Gedicht oder Lied vortragen kann.» Weihnachtliche Traditionen zu kennen, sei ebenso wichtig wie das passende Outfit.

Wer Weihnachtsmann werden will, muss bei den Heinzelmännchen deshalb eine Besenkungssituation meistern, sagt Kilinc: «Beim Casting spielen wir Familie und Kind.» Ist diese Hürde genommen, steht dem echten Einsatz nichts mehr im Wege. «20 bis 30 Euro bringt ein Auftritt.» Davon stehen für

manche Weihnachtsmänner an Heiligabend bis zu zehn auf dem Programm. Das Studentenwerk vermittelt auch viele ausländische Studenten, die an Weihnachten nicht selber feiern. Neben Familien und Unternehmen besuchen die Weihnachtsmänner Krankenhäuser, Seniorenheime und Kindergärten. (...)

Po przeczytaniu tekstu uczniowie odpowiadają, które z wymienionych przez nich cech dobrego kandydata na Mikołaja znalazły się również w artykule.

4. Następnie nauczyciel wyjaśnia uczniom kolejne zadanie, które będzie pracą w parach. Uczniowie dostają karty pracy. Jeden z uczniów przejmuje rolę pracownika biura pośrednictwa pracy, drugi rolę ucznia, który chce podjąć w okresie świątecznym pracę Mikołaja.

Karty pracy uczniów

- A.** Pracujesz w biurze pośrednictwa pracy, które zatrudnia uczniów do pracy w charakterze św. Mikołaja. Przychodzi do Ciebie do biura uczeń i pyta o pracę. Ty:
- * chcesz wiedzieć, w jakim celu przyszedł do biura,
 - * pytasz o jego dane (imię i nazwisko, wiek, szkoła, klasa, dowód lub legitymacja szkolna),
 - * zapytaj, kiedy może pracować i ile godzin,
 - * zapytaj, czy ma doświadczenie i jakie cechy predysponują go do podjęcia pracy w charakterze Mikołaja,
 - * powiedz, ile uczeń może zarobić,
 - * zgódź się na zaproponowane warunki płacowe,
 - * poinformuj, że firma ma kostiumy, ale należy je wcześniej przymierzyć i że nie można pojawić się na ulicy bez czapki Mikołaja i brody,
 - * poinformuj, że praca zaczyna się 6 grudnia i trwa do 24 grudnia,
 - * poproś o numer telefonu i poinformuj, że oddzwonisz.

² Artykuł pochodzi ze strony www.rhein-zeitung.de, autorem jest Philipp Laage.

B. Jesteś uczniem i chcesz podjąć pracę jako św. Mikołaj. Idziesz do biura pośrednictwa pracy:

- poinformuj, po co przyszedłeś i jak dowiedziałeś się o ofercie pracy w charakterze Mikołaja,
- podaj swoje dane osobowe, pokaż dowód lub legitymację szkolną,
- poinformuj, że możesz pracować tylko 2 godziny tygodniowo, a 24 grudnia cały dzień,
- poinformuj o swoim doświadczeniu i przekonaj, że świetnie nadajesz się do tej pracy,
- zapytaj o zarobki,
- wynegocjuj lepsze niż oferowane warunki płacowe (podaj argumenty, czemu powinieneś zarobić więcej),
- zapytaj o kostium (jak powinien wyglądać, czy musisz go sobie sam przygotować, czy też go dostaniesz),
- zapytaj, kiedy możesz zacząć pracę,
- poinformuj, że prześlesz jeszcze mailowo podanie o pracę i życiorys, pożegnaj się.

Nauczyciel prosi, by uczniowie prowadząc rozmowy w parach nie tłumaczyli punktów z kart pracy, lecz by spróbowali przekazać informacje własnymi słowami. W zadaniu tym naj-

ważniejsza jest komunikatywność wypowiedzi. W trakcie odgrywania ról przez uczniów w parach, nauczyciel pełni rolę konsultanta.

- 5.** Po zakończeniu zadania w parach nauczyciel zadaje pracę domową, która polega na napisaniu listu do kolegi z Niemiec, w którym uczniowie opisują swój pierwszy dzień pracy, uwzględniając następujące informacje:
- gdzie pracowałeś jako Mikołaj i jak długo w danym dniu,
 - co spotkało cię miłego, a co wydarzyło się nieprzyjemnego podczas pierwszego dnia pracy w charakterze św. Mikołaja,
 - dlaczego praca w charakterze św. Mikołaja sprawiała Ci radość i które cechy twojego charakteru okazały się w tej pracy najbardziej przydatne,
 - ile zarobiłeś i na co planujesz przeznaczyć zarobione pieniądze.

Limit słów 120 –150, nauczyciel ocenia pracę domową według maturalnych kryteriów oceniania dłuższej formy użytkowej.

Przeprowadzam tę lekcję w różnych klasach co roku. Zawsze uczniowie są aktywni, z ochotą podejmują dialogi i dyskutują. A ja skrupulatnie zapisuję, które z ćwiczonych przez nich umiejętności wymagają jeszcze dalszego utrwalania, by poświęcić im więcej czasu na kolejnych zajęciach.

(styczeń 2009)

Dariusz Langhoff¹
Rybnik

Rozwój umiejętności pisania w języku drugim: analiza i opis procesu

Większość z nas nie zatrzymuje się, aby przeanalizować proces zmiany koła w samochodzie lub zrobienia omletu. Zwykle po prostu wykonujemy taką czynność, dając sobie dobre radę. Jednak nawet w przypadku tak podstawowych,

zwyczajnych prac okazuje się, że niezbędna jest ich analiza, gdy zechcemy wyjaśnić ich przebieg.

Umiejętność analizy i opisu procesu w piśmie (i w mowie) oraz sformułowania instrukcji postę-

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

powania są pragmatycznie bardzo przydatnymi umiejętnościami szczególnie do wykorzystania w sytuacjach, gdy znajdujemy się w środowisku języka drugiego. Udoskonalenie tej umiejętności językowej znajdzie praktyczne zastosowanie wśród tych uczniów, którzy potrzebują opanować słownictwo specjalistyczne. Przystępując do opisowej analizy procesu, uczeń nie może mieć już problemu z konstruowaniem zdań prostych i złożonych, a podsystem leksykalny powinien obejmować nie mniej niż 2000 wyrazów pełnoznaczących. Inaczej rzecz ujmując, ćwiczenie, które proponuję, jest skierowane do uczniów średnio zaawansowanych wżwyż (czyli poziomu B2+).

Szczególnie w przypadku skomplikowanych procesów, na przykład takich jak regulacja silnika albo pisanie programu komputerowego, dokładna analiza pomaga w precyzyjnym, efektywnym i wydajnym wykonaniu danych czynności. Gdy trener wielokrotnie ogląda zapis wideo meczu, robi to w celu dokonania analizy procesu/przebiegu gry, by wyjaśnić swoim zawodnikom, co było złego (co dobrego) w grze i jak można to poprawić.

W najprostszym znaczeniu proces to seria kroków, czynności lub wydarzeń prowadzących do określonego rezultatu. Proces pieczenia tortu prowadzi do uzyskania czegoś do jedzenia, proces transplantacji wątroby prowadzi do polepszenia stanu zdrowia pacjenta. Oczywiście skomplikowane procesy technologiczne są trudne do opisania. Ich etapami mogą być chemiczne lub fizyczne zmiany, interakcje energii, a ich efekty – np. zmiany struktury atomowej – trudne do zdefiniowania (jak w przypadku uruchomionej 10.09.2008 r. w Genewie nowej wersji cyklotronu).

Autor pisemnej kompozycji może opisywać jakiś proces w celu umożliwienia czytelnikowi jego samodzielnego powtórzenia: zbieranie znaczków, budowa altany, pisanie wypracowania. Autor może też opisywać proces, aby odbiorca tekstu zrozumiał jego naturę bez jego kopiowania: system wyborów prezydenckich w USA, funkcjonowanie telekomunikacyjnego satelity geostacjonarnego, technologia kapslowania butelek Pepsi. Niezależnie od celu piszący musi przeanalizować podstawowe elementy procesu, jego etapy, skła-

dowe czynności, wydarzenia, wiodące do rezultatu końcowego i efekt finalny.

■ Podział procesu na etapy

Trudność w opisywaniu jakiegokolwiek procesu polega na zidentyfikowaniu jego kolejnych faz/etapów. Wyobraźmy sobie na przykład opis salta do wody z wieży o wysokości 10 metrów. Może się wydawać, że taki skok to jedna, długa, płynna przewrotka do wody. Skoczek powie jednak, że na taki skok składa się precyzyjnie określona sekwencja specyficznych ruchów ciała. Jego trener, wyjaśniając komuś (a tym bardziej próbując nauczyć) technikę tego skoku, musi mieć świadomość każdego z tych ruchów, czyli faz i potrafić je dokładnie opisać.

Dla większości z nas, techniczny opis 10-metrowego skoku do wody leży poza naszą umiejętnością pisarską – zacznijmy więc od czegoś bardziej przyziemnego: zmiana koła w samochodzie (w wersji nieco uproszczonej). Po pierwsze podział na etapy.

Etap 1. (Step 1.) Wcześniej lub później dochodzimy (drogą prób i błędów) do błyskotliwego wniosku, że podniesienie samochodu z jednej strony nie jest pierwszym krokiem. Najpierw zdejmujemy kołpak i obłuzowujemy nakrętki na śrubach mocujących. Postępujemy tak, gdyż potrzebna jest masa pojazdu naciskająca na koło w celu jego unieruchomienia.

Block the contralateral front wheel with a wedge or a stone. Remove the hubcap and loosen the lug nuts that hold the wheel on. You do this before jacking up the car because you need the weight of the car to hold the wheel in place and give you enough leverage to loosen the nuts.

Jak widać, krok pierwszy można podzielić na mniejsze etapy: zdjęcie kołpaka, obłuzowanie nakrętki, zdejmowanie pierwszej nakrętki itd. Czynności te są jednak na tyle oczywiste, że ich oddzielny opis jest zbędny, a na pewno byłby nudny.

Etap 2. (Step 2.) Podniesienie samochodu można uznać za pojedynczą czynność. Jednak jest też prawdą, że nie wszyscy wiedzą, jak używać

lewarka, niektórzy się go nawet boją. Dlatego rozbitego opisu tego etapu na mniejsze fazy może się okazać jak najbardziej sensowne i pomocne. Te mniejsze „kroki” można tak opisać:

- Set up the jack.
- Position it carefully and follow the instructions that came with the car.
- Use the handle to jack the car up until the flat tire is 3 to 4 inches off the ground (you would explain that the 3 to 4 inches² is necessary to allow the bigger, fully inflated spare to clear the ground).

Piszący decyduje, które szczegółowe fazy można połączyć w jeden etap (np. luzowanie nakrętek), a które będą wyszczególnione jako osobne kroki. Należy się dobrze zastanowić nad takim podziałem przed rozpoczęciem pisania: podział na wyraźnie zdefiniowane etapy jest kluczem do napisania jasno sformułowanej instrukcji postępowania. Mając już za sobą opis pierwszych dwóch etapów, można opisać pozostałą część procesu:

Step 3. Remove the nuts and take off the flat off the wheel.

Step 4. Place the spare on the wheel and hand-tighten the nuts. (Here again, you should explain that leverage will make it easier to tighten the nuts fully when the car is on the ground – that’s why you’re only hand-tightening them now.)

Step 5. Lower the car onto the ground.

Step 6. Tighten the nuts crosswise and replace the hubcap.

Teraz należy jeszcze raz przeczytać napisaną instrukcję, upewniając się, że etapy postępowania są opisane jasno i w logicznej kolejności.

■ Opis procesu: wprowadzenie i konkluzja

Przytoczony przykład to opis etapów samego procesu. Pełny tekst wyjaśnienia/instrukcji powinien zacząć się wprowadzeniem, w którym można wymienić na przykład niezbędne narzędzia lub inne poprzedzające czynności (zaciągnięcie

hamulca ręcznego). Analiza procesu powinna też kończyć się konkluzją nakreślającą stan rzeczy po ukończeniu procesu.

Łatwiej jest opisać prosty proces, szczególnie gdy samemu jest się w stanie wykonać sekwencje czynności. Trudniej jest opisać proces abstrakcyjny i skomplikowany, np. ekonomiczny albo historyczny. Struktura opisu pozostanie jednak ta sama: wprowadzenie, etapy, konkluzja. Im bardziej złożony proces, tym bardziej wzrasta znaczenie wprowadzenia zaznamiającego czytelnika z istotą rzeczy. Opis etapów również musi być wtedy bardziej precyzyjny – piszący musi pamiętać o wiedzy niezbędnej do zrozumienia, a niekoniernie będącej w posiadaniu czytelnika.

Poniższy opis może być przykładem lekcji głównie (choć nie tylko) dla lekarzy uczących się języka angielskiego, w szczególności dla chirurgów i lekarzy pogotowia ratunkowego. Dlatego żargon medyczny nie jest tu opatrzone glosarium – niemniej, dla szerszego grona czytelników nefachowców, pod tekstem jest zamieszczone tłumaczenie części głównej tekstu, tj. opis etapów replantacji palców oraz kilka przypisów wyjaśniających niektóre terminy medyczne. Załączona grafika (D. Langhoff) pokazuje techniki fiksowania kości. Według opisu jest zastosowana technika A.

■ Przykład

Replantation of Amputated Digits

INTRODUCTION

CARE OF THE AMPUTATED PART

Amputated and devascularized tissue³ will survive for about **6 hours** if the part is not cooled. If cooled, the amputated part may be restored after **12 hours**, as cooling decreases the metabolic needs of the tissues. Since the digits (fingers) have almost no muscle tissue, they can be successfully replanted even **24 hours** after accident if they are cooled.

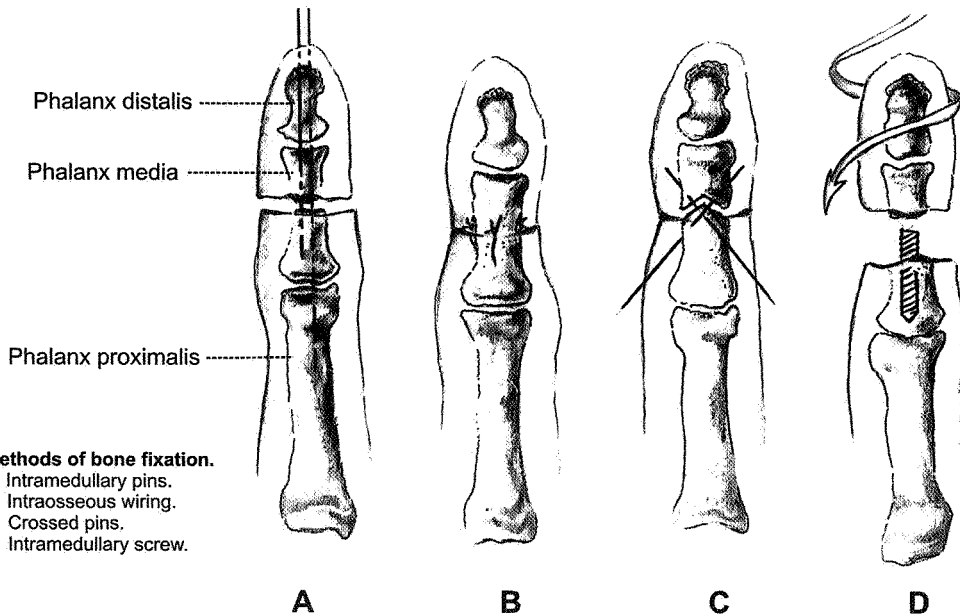
Because most replantations are performed in centers with experienced microvascular teams, the referring physician must be given clear instructions about the preservation of the severed part and the care of the injured patient. The amputated part

² 1 inch (1 cal) = 2,54 cm.

³ devascularized tissue = odnaczyniona tkanka.

ought to be put into a plastic bag filled with Ringer's lactate⁴ or saline solution. The bag is then placed on ice. The amputated part **must not come into direct contact with ice** or become frozen.

An alternative method of securing the severed part is to wrap it in a cloth or sponge and moistened with Ringer's lactate or saline solution and put in a plastic bag, which in turn is put on ice.



Methods of bone fixation.

- A Intramedullary pins.
- B Intraosseous wiring.
- C Crossed pins.
- D Intramedullary screw.

PATIENT SELECTION

Candidates for replantation are selected according to the following priorities: (1) thumb, (2) multiple digits, (3) partial hand, and (4) isolated digit distal to the superficialis insertion⁵ (distal to the proximal interphalangeal [PIP] joint⁶). This preference needs not be observed strictly. Types of injuries that are not favorable for replantation are (1) severely mangled or crushed parts, (amputations at multiple levels, and (3) an individual finger in the adult with the amputation proximal to the superficialis insertions (proximal to the PIP joint).

SURGICAL TECHNIQUE

When a patient with an amputated part arrives in the emergency room, the replantation team divides into two subteams. One of them instantaneously takes the severed part to the operating room and prepares it for examination under an

operating microscope. The vessels and nerves are identified and labeled with fine suture. Macroscopic evaluation determines the feasibility of restoration by revascularization. The other team prepares the patient for the operation. Replantations of digits are conducted under axillary block, general anesthesia is not indicated and the whole surgery is carried out under the microscope. The sequence of replantation of amputated digits is as follows:

- Step 1.** Locate and tag the vessels and nerves.
- Step 2.** Shorten and fix the bone with an intramedullary pin.
- Step 3.** Repair the extensor tendons.
- Step 4.** Repair the flexor tendons.
- Step 5.** Repair the arteries.
- Step 6.** Repair the nerves.
- Step 7.** Repair the veins.
- Step 8.** Obtain loose skin coverage.

⁴ Ringer's lactate = mleczan roztworu Ringera: płyn wieloelektrolitowy zawierający chlorek sodu, chlorek potasu, i chlorek wapnia.

⁵ superficialis insertion = przyczep zginacza powierzchniowego palców.

⁶ proximal interphalangeal joint = staw międzypaliczkowy dalszy.

CONCLUSION

POSTOPERATIVE MANAGEMENT

A careful postoperative regimen is important in achieving a high viability rate in replantation. Most patients receive some type of anticoagulation. Intravenous heparin at 1000 units per hour for about 7 days is usually given. Skin color, pulp turgor⁷, capillary refill⁸, and skin temperature are the most useful indicators for monitoring. In general, if the skin temperature of the replanted part drops below 30°C, poor vascular perfusion of the digit is certain and a cause for the poor circulation must be found and corrected if possible. The dressing must be inspected for any constriction. Rarely is it necessary to return the patient to the operating room for a revision; however, if re-exploration is to be successful, it must be usually done within 24 to 48 hours.

RESULTS OF REPLANTATION

Recovery of sensibility in replanted digits is about the same as the results of repair of an isolated peripheral nerve. Cold tolerance is a problem in most patients, but this subsides in 1 to 2 years. Replanted thumbs provide the best functional results. Firm pinch, satisfactory motion, good sensation, and near-to-natural appearance can be expected. Replantation of digits distal to the superficialis insertions provides good appearance with excellent results, fine pulp turgor, and non-painful fingers. Replantation of digits at the base results in recovered sensibility but reduced functional motion.

Etapy replantacji

1. Odszukaj i oznacz przerwane naczynia i nerwy.
 2. Skróć i umocuj kość, używając doszpikowego gwoźdźca.
 3. Scal ścięgna prostownika palców.
 4. Scal ścięgna zginaczy palców.
 5. Połącz tętnice (arterie).
 6. Połącz nerwy.
 7. Połącz żyły.
 8. Uzyskaj fragment luźnej skóry do pokrycia rany.
- Wstępem do zadań pisemnych może być przedyskutowanie kilku pytań odnoszących się do tekstu.

Discussion questions

1. What is done before the surgery? (*Co się wykonuje przed operacją?*)
2. What are the stages of the process of replanting digits? (*Z jakich etapów składa się zabieg?*)
3. What reasons will you give for the prescribed order of the "repair sequence"? (*Jak uzasadnisz podaną kolejność etapów replantacji?*)
4. What is the post-operative prognosis? (*Jaka jest pooperacyjna prognoza?*)

Po ustnym sprawdzeniu zrozumienia przebiegu procesu uczniowie przystępują do pisania eseju.

Writing assignments

1. Write a process essay about digit replantation in two versions: for medics and for laymen. (*Napisz esej, opisujący zabieg replantacji w dwóch wersjach: dla lekarzy i dla niefachowców.*)
2. Describe for a general audience a process you know really well, e.g. framing pictures, cooking pancakes, or tuning the guitar. (*Opisz szerokiej publiczności jakiś dobrze znany proces, np. oprawianie w ramki fotografii, smażenie naleśników, lub strojenie gitary.*)

 **Podsumowanie**

Opis analizy procesu jest analizą samą w sobie. Na analizę procesu składają się następujące główne fazy:

Faza 1 – wprowadzenie

Określ, jaki proces będzie opisywany i dlaczego może być ważny lub przydatny dla czytelnika. Jeżeli jest to coś nieabstrakcyjnego, coś co czytelnik mógłby sam zrobić, to należy wymienić niezbędne narzędzia, warunki, materiały itd.

Faza 2 – etapy procesu

Opisz kolejne czynności w sposób jasny, zrozumiały i łatwo wykonalny. Połóż nacisk na logiczną sekwencję zdarzeń.

Faza 3 – konkluzja

Powiadom czytelnika, czym zakończy się proces. Opisz produkt lub efekt końcowy, powiedz raz jeszcze, dlaczego dany proces może być dla czytelnika istotny i gdzie może znaleźć praktyczne zastosowanie.

⁷ pulp turgor = napięcie tkankowe opuszka palca (często wyraz *turgor* nie jest tłumaczony).

⁸ capillary refill = wypełnienie naczyń włosowatych.

Celowo wybrałem dość kontrowersyjny przykład. Tematyka nie jest znana przeciętnemu uczniowi. Jednak „przebrnięcie” przez ten tekst być może uświadomi mu, jak ważna dla zrozumienia tekstu jest jego logiczna konstrukcja.

Wybrana bibliografia

Chruściel T., Gibiński K. (red.) (1999), *Leksykon leków*, Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
Langan J. (2000), *College Writing Skills*, Boston: McGraw Hill.

Sabiston D.C. Jr. i in. (1986), *Textbook of Surgery*, Philadelphia: W.B. Saunders Company.

Słomski P. (1991), *Słownik lekarski angielsko-polski*, Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.

Tylman D., Dziak A. (red.) (1986), *Traumatologia narządu ruchu*, Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.

Urbaniak J.R. (1982), *An Updating of the Technique, Patient Selection, and Unexpected Results of Digit and Hand Replantation*, New York: Churchill Livingstone.

(grudzień 2008)

Halina Sz wajgier¹
Lublin



Jedna z wielu lekcji powtórzeniowych

Na zakończeniu IX rozdziału podręcznika *Alles klar*² w klasie I liceum (pt. *Dom Ani. Mieszkanie w Niemczech*) przeprowadziłam metodą stacji – zapewne znaną większości nauczycieli – lekcję powtórzeniowo-utrwalającą. Lekcja przeprowadzana tą metodą zawiera wszystkie elementy ustnej i pisemnej matury z języka obcego na poziomie podstawowym i może być przeprowadzana w małych grupach już począwszy od klasy pierwszej.

Kilka dni przed wspomnianą lekcją ustaliliśmy z uczniami, jakie zagadnienia gramatyczne i leksykalne występują w danym rozdziale, by mogli się przygotować. Sama opracowałam dla każdego ucznia karty pracy zawierające następujące elementy:

- imię i nazwisko ucznia,
- stacja I – HV (rozumienie tekstu słuchanego, ćwiczenie typu prawda – fałsz),
- stacja II – LV (rozumienie tekstu czytanego, ćwiczenie typu prawda – fałsz),
- stacja III – KTU (krótki tekst użytkowy),
- stacja IV – część gramatyczna,
- stacja V – opis obrazka,

■ stacja VI – rozmowa z nauczycielem na wylosowany temat,

■ stacja VII – praca domowa (list).

Na początku lekcji pozsuwaliśmy ławki po dwie tworząc stacje (najlepiej zrobić to na przerwie), na każdej ustawiałam tabliczkę z numerem stacji i symbolem, czego ona dotyczy (to samo było też na poszczególnych kartach pracy) i rozłożyłam odpowiednie ćwiczenia.

Uczniowie usiedli w ławkach przy poszczególnych stacjach, zapisaliśmy temat na tablicy i rozpoczęliśmy pracę. Istotą tej metody jest to, że uczniowie sami decydują, w jakiej kolejności wykonują poszczególne ćwiczenia, przechodząc od ławki do ławki. Wyjątek stanowi stacja I, której zadanie wszyscy wykonują jednocześnie. Słuchają dwukrotnie tekstu z kasy, a rozwiązanie zapisują w karcie pracy, na której znajduje się ćwiczenie typu: prawda–fałsz. Cały czas jest też ktoś przy stacji nr 6, a więc przy moim stole i rozmawia ze mną na wylosowany temat (informowanie, relacjonowanie lub negocjowanie). Na zakończenie lekcji zebrałam wypełnione przez uczniów karty, które następnie sprawdziłam w domu.

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Lublinie.

² K. Łuniewska, U. Tworek, Z. Wąsik, M. Zagórna (2007), *Alles klar*, Warszawa: WSiP.

Tematem kart było miejsce zamieszkania, dom, życia na wsi i w mieście oraz przyimki miejsca.

Stacja I – HV. Zapoznaj się z treścią zadania, a następnie wysłuchaj dwa razy, co mówi Lucia³. Zaznacz, które wypowiedzi są fałszywe, a które prawdziwe.

- Lucia hat eine Anzeige in der Zeitung gelesen.
- Frau Fischers Wohnung war plötzlich frei.
- Frau Fischer hat Lucia einen Spiegel geschenkt.
- Frederico hat beim Umzug geholfen.
- Lucia hat die Kartons gepackt.
- Frau Fischer hat die Waschmaschine getragen.
- Lucia hat Lasagne gekocht.

Stacja II – LV. Przeczytaj ogłoszenie i zaznacz, które zdania są prawdziwe, a które fałszywe.

Treść ogłoszenia jest podana na ławkach stacji II – 2 lub 3 egzemplarze, gdyby było więcej uczniów właśnie przy tej stacji.

- Die Wohnung liegt zentral.
- Sie hat kein Bad, nur eine Dusche.
- Zur Wohnung gehört eine große Terasse.
- Der Kindergarten und die Schule sind weit entfernt.
- Die Wohnung eignet sich für Familien mit Kleinkindern sehr gut.

Ogłoszenie:

Gemütliches Einfamilienhaus mit Garten in ruhiger Seitenstraße ab sofort zu vermieten. Wohnfläche beträgt ca. 130m², Schlafräume, Arbeitszimmer, Wohnzimmer, großes Bad und eine große Diele. Die Küche hat einen zweiten Zugang auf die Sonnenterrasse. Es gibt hier auch zwei Garagen. Schöner Spielplatz, Kindergarten, zwei Grundschulen in unmittelbarer Nähe. Ideal für Familien mit Kindern. Rufen Sie bitte unter der Telefonnummer: 212353464.

Stacja III. Piszemy krótki tekst użytkowy.

Polecenie jest na ławkach stacji III, a na karcie pracy jest pozostawione miejsce na jego wykonanie.

Zamierzasz spędzić dwa miesiące na kursie językowym w Berlinie. Poszukujesz pokoju do wynajęcia.

Zredaguj ogłoszenie, w którym:

- określisz interesującą cię lokalizację,
- podasz maksymalny miesięczny czynsz,
- zaznaczysz, że jesteś niepalący/a,
- określisz sposób kontaktowania się z tobą.

Stacja IV. Grammatik. Wstaw odpowiednie przyimki w miejsce kropek.

Ćwiczenie znajduje się na ławkach stacji IV. Na karcie uczniowie wpisują tylko przyimki odpowiednio oznakowane.

- Die Kommode steht der Wand
 Die Blumen stehen dem Tisch.
 Das Bild hängt der Wand.
 Die Lampe steht dem Tisch und dem Bett.
 Der Sessel steht dem Bett.
 Ich sitze dem Tisch und dem Stuhl.
 Ewa stellt das Fahrrad die Garage.
 Das Kleid hängt dem Schrank.

Stacja V. Jest tu pozostawione miejsce na opis obrazka. Kilka obrazków do wyboru leży na ławkach stacji V.

Stacja VI. Rozmowa z nauczycielem na wylosowany temat, na przykład:

Otrzymałeś/łaś stypendium na roczne studia w Niemczech w Berlinie. Zastanawiasz się, gdzie zamieszkaś.

- Zaproponuj koledze wspólne wynajęcie mieszkania.
- Odrzuć jego propozycję zamieszkania w akademiku.
- Przekonaj go, że wynajęcie mieszkania to lepszy pomysł.

Stacja VII. Praca domowa. Napisz list:

Przeprowadziłeś/aś się do nowego mieszkania. Napisz o tym list do kolegi z Niemiec. Uwzględnij następujące informacje:

- W jakiej okolicy i w jakim typie domu teraz zamieszkałeś/łaś?
- Jakie wady i zalety ma nowe miejsce zamieszkania?
- Jak duże jest nowe mieszkanie i z jakich pomieszczeń się składa?

³ Tekst, który był podstawą tego ćwiczenia, pochodził z podręcznika Hanny Podczaskiej-Tomal (2005), *Język niemiecki. Zadania maturalne. Testy dla poziomu podstawowego*, Warszawa: Wydawnictwo Langenscheidt.

- Jakie meble znajdują się w twoim pokoju i jak są ustawione?

Lekcja bardzo podobała się uczniom. Pracowali indywidualnie według własnego tempa pracy. W ciągu jednej lekcji mogli sprawdzić opanowanie wielu umiejętności. Nie nudzili się,

sami zdecydowali o liczbie wykonanych ćwiczeń. Oczywiście można zmienić liczbę stacji w zależności od potrzeb i możliwości grupy, a co najważniejsze można wprowadzać na stacjach ćwiczenia różnej trudności i tym samym indywidualizować nauczanie. (kwiecień 2009)

Olga Karolczyk¹
Warszawa



Film na lekcjach języka niemieckiego

Film oglądany na lekcjach języka obcego zawsze budzi u uczniów żywe emocje, mimo że pozornie mogłoby się wydawać, że są oni nasyceni tym medium na co dzień. Wybór filmów niemieckojęzycznych przedstawiających ciekawe i ważne problemy dotyczące współczesności i niedalekiej przeszłości jest w tej chwili wyjątkowo duży, a ich różnorodność gatunkowa pozwala znaleźć film „na każdą okazję”. Film niemieckojęzyczny (mówię o kinie popularnym, nie artystycznym) jest od kilkunastu lat w świetnej formie, o czym świadczą chociażby Oscary przyznawane dla najlepszego filmu nieanglojęzycznego, jakimi wyróżniono niemieckojęzyczne produkcje (*Nirgends in Afrika*, *Das Leben der anderen*, *Falscherze*). Warto więc skorzystać z możliwości, jakie niesie ze sobą dobra passa kinematografii niemieckiej.

Filmy niemieckie ostatniej dekady charakteryzują się interesującą, niebanalną tematyką, mają nietuzinkowych bohaterów, a ich charakter zostaje poddany próbom, które ich łamią lub zmieniają nie do poznania (przykładem mogą być protagoniści takich filmów jak *Mefisto* Istvana Szabo albo *Das Leben der anderen* Floriana Henckel von Donnersmarcka). To ciekawy temat do dyskusji. Z drugiej zaś strony reprezentują stosunkowo wysoki poziom artystyczny i można je oglądać z ogromną przyjemnością: piękna, zapadająca w pamięć muzyka (Niki Reiser – *Nirgendwo in*

Afrika, Gabriel Yared *Das Leben der anderen*), profesjonalne, wyraziste aktorstwo (przykładów można by podać wiele, wymienię tylko dwa z wielu – główna rola Julii Jentsch w filmie o Sophie Scholl i Martina Gedeck jako Christa Maria Seeland w filmie *Das Leben der anderen*), trzymający w napięciu, przemyślany w najdrobniejszych szczegółach scenariusz.

Oczywiście film jest jedynie pretekstem do słuchania języka niemieckiego, do zetknięcia się bezpośrednio z kulturą języka i wstępem do ciągu dalszego. Chciałabym opowiedzieć o kilku filmach, które oglądałam na lekcji języka niemieckiego z młodzieżą i o tym, jak wykorzystywałam je do dalszej pracy.

Nirgendwo in Afrika to film z roku 2001 w reżyserii Caroline Link, powstały według powieści Stefanie Zweig pod tym samym tytułem. Film ten otrzymał Oscara za najlepszy film obcojęzyczny. W nienarzucający się sposób opowiada on o zetknięciu się dwóch odmiennych kultur. Bohaterka grana przez Juliane Köhler jest zmuszona osiedlić się w Kenii. Początkowo podchodzi do tubylców z dużą wyższością, ale w miarę poznawania ich języka i kultury przekonuje się, że aby przetrwać, musi nauczyć się tolerancji i szacunku w stosunku do ludzi, z którymi ma żyć. Na początku wydaje się, że jest to tolerancja nieco wymuszona, ale z czasem przemienia się ona w praw-

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w II Liceum im. Stefana Batorego w Warszawie.

dziwą miłość do kraju, w którym osiedliła się z przymusu, a początkowa wyższość w stosunku do tubylców przeradza się w głębokie związki międzyludzkie. Taka postać to „światny materiał” do charakterystyki i opisu – tematu wymaganego na rozszerzonej maturze. Zresztą nie jedyna, galeria ciekawych osób w tym filmie jest szeroka: Walter, Owuor, Süsskind, Regina.

Pierwsza klasa liceum, z którą oglądałam ten film, darzyła ogromną sympatią Owoura, natomiast, co ciekawe, Jettel została mimo swej „przemiany” uznana przez część klasy za kobietę „zdradliwą”, przez część natomiast za bohaterkę raczej pozytywną. Chciałabym przedstawić dwie z powstałych po obejrzeniu filmu charakterystyk. Była to pierwsza w tym roku szkolnym próba charakterystyki w języku niemieckim, więc całość jest jeszcze dość „szkolna”, ale to dopiero początek, na podstawie którego można w klasie II i III budować bardziej skomplikowane opisy, pozwalające na wydobywanie na światło dzienne większych niuansów charakterologicznych. W pracach zostały poprawione błędy gramatyczne oraz nieliczne błędy słownikowe.

„In meiner Arbeit möchte ich die Heldin des Filmes „Nirgendwo in Afrika“ charakterisieren. Das ist Jettel Redlich. Jettel kommt aus Deutschland, ist aber Jüdin. Zusammen mit ihrer Familie lebte sie ruhig in Deutschland bis zu dem zweiten Weltkrieg. Am Anfang des Weltkrieges begannen die Beschränkungen für jüdische Bevölkerung, darum musste Jettel mit ihrem Mann Walther und ihrer Tochter Regina nach Kenia fliehen. Dort probierte sie das Leben einzurichten, weit weg von der Heimat.

Nach dem zweiten Weltkrieg, als Hitler nicht mehr lebte, kam die Familie Redlich nach Deutschland zurück.

Jettel Redlich war eine junge Frau. Sie war etwa 45 Jahre alt, hatte braune Augen und braune Haare. Sie war dünn und mittelgroß. In Afrika musste sie oft alte und unmodische Kleidung tragen. In Deutschland trug sie dagegen elegante Kleider.

Jettel war hartnäckig und eroberungslustig. Sie war auch heiter und lächelte oft.

Sie konnte sich der neuen Situation anpassen. Sie lebte mit ihrer Familie in Afrika, aber sie sehnte sich nach Hause.

Ich glaube, dass Jettel Redlich eine starke Persönlichkeit war. Sie konnte sich jeder Situation anpassen.

Sie kann als Vorbild in schwierigen Situationen dienen. Diese Heldin und dieser Film gefallen mir sehr.“

Martyna Zabłocka klasa 1b

„Jettel war die Hauptperson in dem Film „Nirgendwo in Afrika“. Sie war circa 30 Jahre alt. Sie hatte einen Mann (Walther) und eine Tochter (Regina). Sie musste vor dem Krieg nach Afrika ausreisen. Jettel war groß und schlank. Sie hatte blonde Haare und zartes Gesicht. Sie war schön und hatte den Männern gefallen.

Als Jettel nach Afrika kam, war sie sehr intolerant. Sie hatte afrikanische Leute nicht gern und dachte, dass sie für sie arbeiten sollten.

Jettel hat sich auch ein teures Kleid statt des Kühlschranks gekauft. Ich folge daraus, dass sie sehr kindisch und egoistisch war. Außerdem war sie ängstlich, z. B. hat sie Geduld verloren, als der Busch brannte. Die schlechte Charaktereigenschaft von Jettel war die Unehrlichkeit. Der Beweis dafür ist die Tatsache, dass sie in einen Soldaten verliebt war und nichts ihrem Mann gesagt hat.

Nach einigen Monaten in Afrika hat sich Jettel verändert. Sie wurde mehr tolerant, weil sie die afrikanische Kultur kennengelernt hat. Außerdem war sie mehr geduldig und der afrikanische Lebensstil hat sie nicht mehr gestört. Sie war auch mehr sympatisch und mehr zärtlich für ihre Familie.

Meiner Meinung nach war Jettel eine sehr interessante Person, weil sie sowohl gute als auch schlechte Charaktereigenschaften hatte. Zuerst hat sie mir nicht gefallen, aber dann hat sie sich verändert. Ich denke, dass wenn man sieht, dass man schlecht getan hat, wird man gut. Darum meine ich, dass wir Jettel mögen können.“

Paulina Rowińska klasa 1a

Co ciekawe, dyskusja po filmie dotyczyła przede wszystkim wojennych losów Żydów niemieckich, przy czym okazało się, że niektórzy uczniowie całkiem sporo wiedzą na ten temat i że losy te nie pozostawiają ich obojętnymi.

Osobnym kręgiem tematycznym jest NRD – jej historia, mieszkańcy, specyfika życia „za murem”, które z dzisiejszej perspektywy wydaje się być czasem dla niektórych idyllą. Wyobrażenia współczesnej młodzieży na ten temat są właściwie żadne, dlatego warto sięgnąć po takie filmy jak *Goodby Lenin* (komedię, w której główny bohater żyjący w NRD próbuje przed matką ukryć fakt, że mur

runął i nastąpiło zjednoczenie Niemiec, ponieważ odkrycie tego faktu grozi jej – przekonanej komunistce – ponownym zawahaniem, a tym samym śmiercią) albo *Die Sonnenallee* (*Aleja Słoneczna*) – film powstały na podstawie książki Thomasa Brussiga. Młodzi bohaterowie mieszkają na ulicy, której jeden koniec znajduje się w NRD, a drugi w RFN, co oznacza dla nich życie w cieniu muru, pod szczególnym nadzorem i owocuje śmiesznymi sytuacjami, niewolnymi jednak od dużej dawki dramatyzmu.

Obie komedie z racji swego gatunku przedstawiają rzeczywistość enerdownską z przymrużeniem oka, ale opisane w nich realia aż skrzą się od szczegółów, które dają wyobrażenie o codzienności w tym bardzo specyficznym makrokosmosie. Wystarczy podać kilka tylko przykładów z wielu, jakie znajdziemy w filmie *Die Sonnenallee*: kupowanie na czarnym rynku płyt Rolling Stonesów, stosowanie do budowy mieszkań wszechobecnego azbestu, szmuglowanie przez granicę towarów niedostępnych w NRD, lizusostwo zapewniające dobre miejsce na studiach i wiele innych.

Warto mówić o NRD na lekcjach języka niemieckiego, był to przecież nasz bezpośredni sąsiad przez kilka dziesięcioleci, a wiedza przekazywana na lekcjach historii na ten temat jest bardzo fragmentaryczna. Moim pomysłem na wstęp do rozmowy na temat filmu *Die Sonnenallee* był kwiz, w którym znalazły się pytania dotyczące faktów przedstawionych na ekranie związanych z historią NRD i jej życia codziennego.

QUIZ

1. Warum wollte Micha zum Militär? Weil...
 - a. ihm das Soldatenleben gefiel
 - b. er nach dem Abitur studieren wollte
 - c. seine Kameraden auch zum Militär wollten
2. Was war FDJ?
 - a. eine Partei
 - b. ein Sportverband
 - c. eine sozialistische Organisation für junge Menschen
3. Was schmuggelte man durch die DDR-Grenze?
 - a. Waren, die in der BRD billiger waren
 - b. Waren, die es in der DDR nicht gab
 - c. Waren, die in der DDR verboten waren
4. Was war in der DDR verboten? Nenne 3 Sachen.
 - a.

- b.
- c.

5. Was weißt du über die DDR?

Sie ist entstanden:

- a. 1945 b. 1949 c. 1963

Die Mauer hat man

- a. 1945 b. 1980 c. 1961 gebaut.

Die Hauptstadt der DDR war:

- a. Berlin b. Bonn c. Hamburg

Die DDR gibt es nicht mehr seit:

- a. 1980 b. 1989 c. 1991

6. Ergänze die Lücken im Text:

Die Sonnenallee ist eine Straße, die teils im teils im von Berlin liegt. Die des Films heißen: Micha, Mario und Wuschel. Sie hören Musik und ihre erste Liebe in der DDR. Micha verliebt sich Miriam, ein blondes Mädchen aus der Nachbarschaft. Mario lernt Sabine kennen, die sich für und Existenzialismus Wuschel träumt einer Schallplatte der Rolling Stones und spielt leidenschaftlich gern Gitarre. Alle versuchen ganz normal zu leben trotz der schwierigen politischen Für sie ist die DDR das schönste der Welt, weil sie jung sind und sich das Leben freuen. Den Film hat ein deutscher Regisseur Leander Haußmann nach dem von Thomas Brussig Er ist 1999 und hatte beim Publikum.

Die Vokabeln:

- | | |
|-----------|---------------|
| Helden | Westen |
| verbotene | erleben |
| entstehen | über |
| Roman | von |
| Erfolg | in |
| Situation | drehen |
| Osten | Kunst |
| | interessieren |

7. Welche Adjektive passen zu dem Film? Warum?

- | | |
|-------------|-----------------------|
| spannend | witzig |
| sentimental | langweilig |
| lustig | zu lang |
| humorvoll | schlecht zu verstehen |

Po obejrzeniu filmu *Die Sonnenallee* zaproponowałam uczniom III klasy gimnazjum, żeby opisali scenę, która najbardziej ich poruszyła.

Dużo osób wybrało scenę, w której dochodzi do zwarcia przy murze, a Wuschel zostaje postrzelony przez granicznego policjanta i ukochana, właśnie co zdobyta-na czarnym rynku płyta Rolling Stonesów, ratuje mu życie służąc za swego rodzaju kamizelkę ochronną.

Historia jest jednym z tematów, które wzbudzają bardzo żywe emocje, przynajmniej u uczniów mojej szkoły (II Liceum im. Stefana Batorego w Warszawie), ale myślę, że nie są oni wyjątkiem. Dyskusje i trudne dla mnie osobiście pytania pojawiają się przy okazji takich filmów, jak np. *Sophie Scholl*. Co prawda temat faszyzmu jest językowo bardzo trudny i raczej nie można oczekiwać, że uczniowie będą mogli wypowiadać się swobodnie w języku niemieckim na takie tematy, jak np. ruch oporu w III Rzeszy i podejmowanie trudnych wyborów w sytuacjach, gdy oportunistyczna większość nie ma odwagi na najmniejszy nawet gest „przeciwko”. Przyznam, że po filmie o Sophie Scholl spodziewałam się, że w dyskusji pojawi się taki właśnie wątek. Tymczasem ton wypowiedzi był zupełnie inny. Bohaterstwo rodzeństwa Scholl nie było dla większości uczniów niczym szczególnym. Według nich w Polsce takich walczących młodych ludzi były tysiące, niemieccy bohaterowie nie wyróżnili się niczym szczególnym na ich tle. Próbowałam uświadomić im, że o wiele trudniej jest być bohaterem, jeśli środowisko jest w każdym momencie gotowe wydać „sprawcę”. Nie wiem,

czy ich przekonałam, raczej nie, ale dyskusja była ciekawa i stanowiła doskonały „pretekst”, aby porozmawiać po niemiecku na „gorący” temat.

Warto próbować dyskutować. Na początku mogą być to przecież proste konstrukcje i zdania, brakujące słówka może „podrzucić” nauczyciel. Jeśli uczeń zauważy, że potrafi wyrazić swoje zdanie na interesujący go temat, „apetyt” na obcy język wzrasta.

Pomysłów na wykorzystanie filmu niemieckiego na zajęciach lekcyjnych mam wiele. Chciałabym w porozumieniu z polonistką sięgnąć po film *Lola rennt* Toma Tykwaera i skonfrontować go z pierwowzorem tego typu filmów – *Przypadkiem* Krzysztofa Kieślowskiego. Byłaby to m.in. okazja do powiedzenia czegoś o budowie dzieła filmowego i wyjaśnienie w praktyczny sposób na przykład takich pojęć, jak: zarysowanie konfliktu, punkt kulminacyjny, punkt zwrotny, rozwiązanie epizodu itd.

Chciałabym też sięgnąć po filmy Fatih Akina (*Auf der anderen Seite, Gegen die Wand*), niemieckiego reżysera tureckiego pochodzenia, który w swoich dziełach porusza problematykę poszukiwania własnej tożsamości na przykładzie Turków żyjących w Niemczech. Dotyka bolesnych miejsc, a w tle wydarzeń wyczuwa się delikatny powiew metafizyki. Nasza tożsamość, jej korzenie i często trudne, jakby we mgle, jej poszukiwanie, to idealny temat do rozmowy z młodymi ludźmi.

(lipiec 2009)

Monika Dryjska¹
Dąbrowa Górnicza

Jak się mówi w Austrii? Język niemiecki jako język pluricentryczny – przykłady i ćwiczenia na zajęciach języka niemieckiego

„Was Österreich und Deutschland voneinander unterscheidet ist die gemeinsame Sprache”.

Karl Kraus, pisarz austriacki (1874 – 1936)

Na zajęciach *Realioznawstwo krajów niemieckojęzycznych* w Nauczycielskim Kolegium Języ-

ka Niemieckiego omawiam ze słuchaczami zagadnienie pluricentryzmu języka niemieckie-

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych w Sosnowcu.

go na przykładzie jego austriackiej odmiany. W trakcie tych zajęć słuchacze przez zabawę dowiadują się, jak „mówi się” w Austrii. Pojęcie „języka austriackiego” oczywiście nie istnieje, istnieje jednak austriacka odmiana języka niemieckiego.

Niestety zagadnienie to jest często pomijane na zajęciach z języka niemieckiego, być może z braku czasu, a może z braku materiałów. Uczy się po prostu języka używanego w Niemczech – w końcu wszystkie duże wydawnictwa podręczników do nauki języka niemieckiego są wydawnictwami niemieckimi, poza tym językiem niemieckim w Niemczech posługuje się 80 milionów ludzi, a w Austrii tylko 8. Na szczęście coraz więcej nowo wydanych podręczników do nauki języka niemieckiego uzupełnia swoje treści o językowe odpowiedniki z Austrii i Szwajcarii. Warto jest wiedzieć, jak różni się język niemiecki używany w Niemczech od języka niemieckiego z Austrii lub Szwajcarii. W niektórych przypadkach różnice są tak duże, że może nawet dojść do nieporozumień.

Materiały, które przedstawiam na temat pluricentrycznego języka niemieckiego, a dokładnie jego austriackiego wariantu, są przeznaczone na 90 minut lekcji. Można je wykorzystać nie tylko w kolegiach językowych, ale też w liceach ogólnokształcących.

Zaczynam zajęcia dialogiem, którego tytuł zakrywam. Poświęcam na niego 15-20 minut lekcji.

■ Dialog

Ali lernt Deutsch

Verkäufer: Dös isch a SEMML.

Ali: Semml...

Verkäufer: Von Dezember bis April und übern Sommer isch dös a BRÖTCHEN.

Ali: Brötchen...

Verkäufer: Dös isch a KNEDL.

Ali: Knedl...

Verkäufer: Und in der Saison isch dös a KLOSS. WIEDERHOLEN!!!

Ali: ehmmm Semml, Brötchen, Knedl, Kloss...

Verkäufer: Und de da draussn mitn dickn Mercedes sein PIEFKE,...

Ali: Piefke...

Verkäufer: aber in der Saison sein des unsere lieben Geschte!

Ali: Lieben Geschte

Słuchacze pracują w grupach dwuosobowych, czytają dialog i zastanawiają się nad jego tytułem. Po wysłuchaniu wszystkich propozycji tytułów podają oryginalny tytuł, jeśli jeszcze nie został wymieniony. Następnie słuchacze czytają dialog po raz drugi i odpowiadają na pytania, które podaje im przed drugim czytaniem.

- Was für eine Situation ist das?
- Wo spielt sich das alles ab, in Deutschland oder in Österreich?
- Woher kommt Ali? Warum lernt er Deutsch?
- Welche Wörter kommen aus Deutschland, welche aus Österreich?
- Wer wird als Piefke bezeichnet?
- **der Piefke** – negativer Ausdruck für (Nord-)Deutsche, norddt. Familienname, besonders häufig in Berlin.

Po raz trzeci słuchacze czytają dialog na głos z podziałem na role. Austriacka wersja języka niemieckiego sprawia im dużą przyjemność. Zwracam im uwagę na odpowiednią wymowę, np. w Austrii dyftong „ei” czytany jest „ej” – a nie „aj”, jak to ma miejsce w Niemczech, a więc czytamy w tytule „dejcz”.

Ostatnim fakultatywnym zadaniem do dialogu może być „przerobienie” go na język niemiecki używany w Niemczech, tzn. słuchacze piszą go jeszcze raz, ale zamiast „dös isch” piszą: „das ist” itd.

■ Austria Quiz

Kwiz można przeprowadzić w formie konkursu. Celem konkursu nie jest sprawdzenie wiedzy słuchaczy, lecz jej wzbogacenie. Słuchacze pracują w grupach trzyosobowych. Po czasie przeznaczonym na rozwiązanie kwizu, każda z grup odczytuje zaznaczoną odpowiedź. Grupy, które podały prawidłowe odpowiedzi, otrzymują po jednym punkcie za każde zadanie. Wygrywa ta grupa, która zdobyła najwięcej punktów. Przy omawianiu poszczególnych punktów uzupełniam każdą informację różnymi ciekawostkami językowymi z Austrii.

Czas trwania tej zabawy: około 10 minut.

Quiz

Wie gut kennen Sie das österreichische Deutsch?

- Wie würde ein Österreicher fragen?
 - Schläfst/fährst du schon?
 - Schlafst/fahrst du schon?
- Das Neue Jahr beginnt in Österreich nicht am ersten Januar, sondern am ersten
 - Jänner
 - Jauner
- Was ist typisch „Österreichisch“?
 - In der Zeitung hat gestanden, dass.....
 - In der Zeitung ist gestanden, dass.....
- Zeitungen und Zigaretten kauft man
 - am Kiosk.
 - in einer Trafik.
- In Österreich abonniert man eine Zeitung.....
 - um 40 Euro.
 - für 40 Euro.
- Wenn es regnet und ein Österreicher nicht daran gedacht hat, seinen Regenschirm mitzunehmen, sagt er: ...
 - „Ich habe meinen Schirm vergessen!“
 - „Ich habe auf meinen Schirm vergessen!“
- Wie würde ein Österreicher das Jahr 1970 vorlesen?
 - neunzehnhundertsiebzig
 - neunzehnsiebzig
- An einem heißen Tag in Österreich kann man hören:

- „Es hatte 30 Grad im Schatten!“
- „Es waren 30 Grad im Schatten!“

- Was ist typisch „Österreichisch“?
 - Ich habe gestanden, gelegen, gegessen.....
 - Ich bin gestanden, gelegen, gegessen.....
- Ein schlechter Schüler in Österreich hat in Mathematik wieder
 - eine Fünf bekommen.
 - einen Fünfer bekommen.

Memory-Spiel. Lebensmittel

Słuchacze mają do dyspozycji 24 karty, w tym 12 kart to austriackie nazwy produktów żywnościowych (lewa strona), a drugie 12 kart jest ich odpowiednikami z Niemiec (prawa strona).

Czas trwania zabawy: 15–20 minut.

Zabawa przebiega w dwóch etapach:

1. Zuordnen und Merken – Słuchacze grają w grupach czteroosobowych. Odkrywają wszystkie karty i przyporządkowują austriackie nazwy do ich niemieckich odpowiedników. Po wykonaniu zadania odczytują rozwiązanie. Stale zwracam uwagę na wymowę. Jeśli zadanie zostało wykonane poprawnie, słuchacze mają trzy, cztery minuty na zapamiętanie nowo poznanego słownictwa.

Po upływie wyznaczonego czasu przechodzimy do drugiego etapu zabawy.

die Fisolen	grüne Bohnen	die Erdäpfel	die Kartoffeln	der Rahm	die Sahne
der Topfen	der Quark	der Karfiol	der Blumenkohl	die Weichseln	die Sauerkirschen
die Palatschinke	der Pfannkuchen	die Marille	die Aprikose	die Torte	der Kuchen
der Paradeiser	die Tomate	der Staubzucker	der Puderzucker	das Powidl	verdickte Pflaumen- konfitüre

2. Memory Spielen – Słuchacze zakrywają karty i miesza je. Następnie układają zakryte, wymieszane karty po 6 w jednym rzędzie. Według wcześniej narzuconej kolejności każdy z nich może odkryć dwie karty, by znaleźć pary składające się z nazwy austriackiej i jej niemieckiego odpowiednika. Jeśli słuchaczowi uda się odkryć parę, w nagrodę ma on prawo do jeszcze jednego ruchu (ponownego odkrycia dwóch kart). Jeśli nie znajdzie pary, musi zakryć odkryte karty i pozostawić je na ich miejscu. Przy każdym odkrywaniu kart słuchacz czyta na głos wyrazy, które odkrył. W zabawie chodzi o to, aby być uważnym i zapamiętać, gdzie leżą karty, które tworzą parę. Zabawa się kończy, jeśli na stole nie leżą już żadne karty. Wygrywa ta grupa, która zebrała najwięcej par.

Po wyjaśnieniu zasad gry podaję słownictwo przydatne w czasie zabawy:

- Wer ist dran?
- Bin ich dran?

- Nein, ich bin dran/du bist dran.
- Wo ist/sind der..., die..., das...?
- Ich glaube der...die...das... liegt/liegen hier/dort/da oben/da unten.
- Der..., die...das... ist/sind doch hier/dort.

Możliwy jest też inny wariant tej zabawy: 24 karty, w tym 12 kart to austriackie nazwy produktów żywnościowych, a drugie 12 kart to zdjęcia tych produktów.

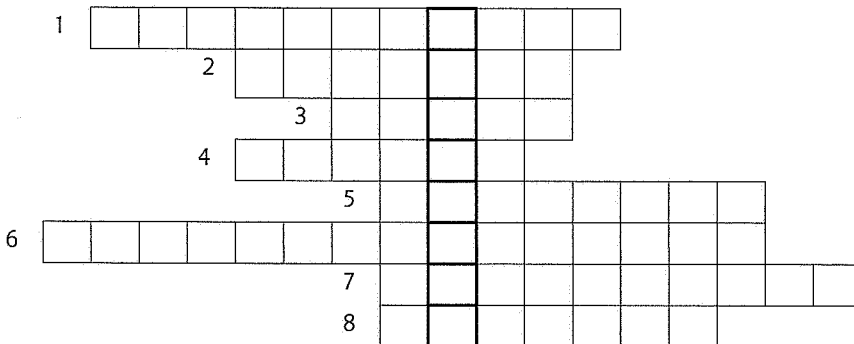
Kreuzworträtsel

Słuchacze rozwiązują krzyżówkę w grupach trzyosobowych. Grupa, która pierwsza skończy, sprawdza ze mną poprawność wykonania zadania. Czas trwania tej zabawy to około 10 minut.

Hier sind Wörter aus Österreich:

TISCHLER – TRAKTOR – MATURA – SACKERL – RAUCHFANGKEHRER – PFUND – VOLKSSCHULE – VERKÜHLUNG – HEURIGER

Ordnen Sie die Wörter den deutschen Entsprechungen zu.



Waagerecht: 1) GRUNDSCHULE 2) EINKAUFSTÜTE 3) EIN HALBES KILO 4) ABITUR 5) SCHREINER 6) SCHORN-

STEINFEGER 7) ERKÄLTUNG 8) ACKERSCHLEPPER
Senkrecht: WEINLOKAL/JUNGWEIN

Zusammenfassung

Tym razem słuchacze pracują w parach. Para, która najszybciej rozszyfruje ukryte wyrazy, informuje o tym. Czas trwania zabawy: ok. 5 minut.

Hier sind 6 Wörter versteckt. Welche?

1. EKPFIE:
2. GUKEHÜVNRL:
3. SAEARIDERP:
4. MELMES:

5. KRALSCE:
6. RNÄJEN:

Na zakończenie zajęć słuchacze w grupach trzyosobowych tworzą definicję pojęcia pluricentryzmu języka, mając przed oczami powyższe przykłady austriackiej odmiany języka niemieckiego. Każda grupa zapisuje swoją definicję na tablicy lub na folii. Po odczytaniu wszystkich definicji, uzupełniam je poniższymi informacjami:

Eine plurizentrische Sprache ist eine Sprache,

- die über mehrere Standardvarietäten verfügt,
- die in mehreren souveränen Staaten vorkommt,
- die in dem jeweiligen Staat einen offiziellen Status als Staats- bzw. Amtssprache hat,
- deren Varietäten größere linguistische und kommunikative Gemeinsamkeiten als Unterschiede haben.

Die Unterschiede in der Schriftnorm sind eher gering, in der Norm der gesprochenen Sprache sind sie jedoch beträchtlich und kommen auf allen Ebenen der Sprache vor:

- der phonetisch-phonologischen,
- morphologischen,
- semantischen,
- pragmatischen,
- und der grammatischen Ebene.

Podane przeze mnie propozycje nie są wyczerpującym potraktowaniem tematu. Chciałabym, aby stały się inspiracją do poszukiwań i nowych pomysłów w pracy na lekcjach języka niemieckiego.

Bibliografia:

Ammon U. (1996), *Gibt es eine österreichische Sprache?* „Unter-

richtspraxis/ Teaching German. Zeitschrift des amerikanischen Deutschlehrerverbandes“ 2, s. 131-137.

Gilly D., Schweiger H., Reisinger K. (2005), *Das neue Österreichquiz. Damit Österreich kein Rätsel bleibt*, Wien: bm:bwk.

Muhr R. (1996), *Das österreichische Deutsch in Linguistik und Sprachunterricht seit 1945 – Ein Bericht*, w: „Der Gingko-Baum. Germanistisches Jahrbuch für Nordeuropa“, 14. Folge, Helsinki: Herausgegeben am Germanistischen Institut der Universität, s. 220-238.

Muhr R. (2000), *Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik, Sprechhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische Sprache*, Wien: Öbv&hpt.

Reisinger K., Stangl A. (1992), *Österreich – BetrÄCHTUNGen I. Materialien zur österreichischen Landeskunde für den Unterricht aus Deutsch als Fremdsprache*, Wien: Dachs Verlag.

Sedlaczek R. (2004), *Das österreichische Deutsch! Wie wir uns von unserem großen Nachbarn unterscheiden*, Wien: Verlag C. Ueberreuter.

Strony internetowe:

www.oesterreichinstitut.at/

www.oedeutsch.at

www.info.oedeutsch.at

www.radio.oedeutsch.at

www.oewort.at

www.kulturundsprache.at

www.ostarrichi.org/

(czerwiec 2009)

Ewa Bielecka¹
Zielona Góra

**Wpływ łaciny na język niemiecki**

Wer Latein lernt, lernt nicht nur Latein.

Kto się uczy łaciny, ten uczy się nie tylko łaciny.

Łacina wywarła duży wpływ na języki europejskie. Najwięcej cech wspólnych z łaciną mają języki romańskie, które wyrosły bezpośrednio na gruncie języka starożytnych Rzymian. Do języków tych należą: portugalski, włoski, hiszpański, kataloński, prowansalski, francuski, retoromański

i rumuński. Również inne języki nie oparły się wpływowi łaciny. Na przykład w języku angielskim blisko 60 proc. słownictwa ma swoje źródło w łacinie.

Nie miały też wpływ wywarła łacina na język niemiecki. Nauczając łaciny studentów fi-

¹ Autorka jest starszym wykładowcą języka łacińskiego na Uniwersytecie Zielonogórskim.

lologii germańskiej, bądź też uczniów uczących się równolegle języka niemieckiego, warto zwracać uwagę na korelacje zachodzące między tymi językami. Największy wpływ łaciny na język niemiecki przejawia się w zapożyczeniach leksykalnych, sporo analogii znajdziemy w gramatyce obu języków, warte uwagi są też zjawiska kulturowe, mające swoje korzenie w antyku.

■ **Zapożyczenia leksykalne**

Język niemiecki, jak i inne języki europejskie, zapożyczył z łaciny znaczną liczbę wyrazów. Dla uczących się języka niemieckiego sporą trudność sprawia zapamiętanie rodzajników rzeczowników niemieckich. Warto zatem wiedzieć, że rzeczowniki przejęte z łaciny mają przeważnie ten sam rodzaj, co ich pierwowzory.

W jaki sposób język niemiecki przejmował słowa z łaciny? Niektóre z tych słów przeszły do języka niemieckiego bez zmian, na przykład:

auditorium	das	Auditorium
aula	die	Aula
dictator	der	Diktator
director	der	Direktor
examen	das	Examen
lector	der	Lektor
orator	der	Orator
professor	der	Professor

Grupa łacińskich rzeczowników zakończonych na *-a*, przeszła do języka niemieckiego bez tej końcówki, na przykład:

bibliotheca	die	Bibliothek
censura	die	Zensur
cultura	die	Kultur
disciplina	die	Disziplin
fabrica	die	Fabrik
forma	die	Form
mathematica	die	Mathematik
natura	die	Natur
persona	die	Person

Niekiedy końcówki *-a* zostało zamienione w języku niemieckim na *-e*, na przykład:

academia	die	Akademie
cella	die	Zelle
ceremonia	die	Zeremonie
industria	die	Industrie
missa	die	Messe
urna	die	Urne

Łacińskie rzeczowniki z sufiksami *-antia* lub *-entia* w języku niemieckim mają zakończenia *-anz* i *-enz*, na przykład:

differentia	die	Differenz
ignorantia	die	Ignoranz
indolentia	die	Indolenz
intelligentia	die	Intelligenz
potentia	die	Potenz
tolerantia	die	Toleranz

Łacińskie rzeczowniki zakończone na *-a* są rodzaju żeńskiego, język niemiecki zapożyczając te słowa, przejął również ich rodzaj.

Spora grupa słów łacińskich przeszła do języka niemieckiego bez sufiksów *-um* lub *-us* (praktycznie pozostał sam temat wyrazu), na przykład:

defectus	der	Defekt
documentum	das	Dokument
festum	das	Fest
instrumentum	das	Instrument
ornamentum	das	Ornament
patronus	der	Patron
saccus	der	Sack
veteranus	der	Veteran

Łacińskie rzeczowniki zakończone na *-um* są rodzaju nijakiego, zaś zakończone na *-us* są rodzaju męskiego. Niemieckie odpowiedniki tych słów zachowują taki sam rodzaj.

Sam temat słowa pozostał również w niemieckich rzeczownikach, których łacińskie odpowiedniki mają zakończenia *-tio* lub *-sio*, na przykład:

actio	die	Aktion
communicatio	die	Kommunikation
demonstratio	die	Demonstration
emissio	die	Emission
exploratio	die	Exploration
informatio	die	Information

irritatio	die Irritation
transplantatio	die Transplantation

Niemieckie rzeczowniki bądź przysłówki zakończone na *-nt* pochodzą od łacińskich imiesłów, na przykład:

contrahens, contrahentis	der Kontrahent
demonstrans, demonstrantis	der Demonstrant
latens, latentis	latent
mandans, mandantis	der Mandant
ministrans, ministrantis	der Ministrant
patiens, patientis	der Patient
scribens, scribentis	der Skribent
studens, studentis	der Student

Od łacińskiego słowa posiłkowego *esse* oraz od jego złożenia język niemiecki używa następujących wyrazów:

- od słowa *esse* – die *Essenz*, die *Quintessenz* (*quinta essentia*)
- od *abesse* – die *Absenz*

Są też w języku niemieckim słowa o etymologii łacińskiej, chociaż na pierwszy rzut oka nie zawsze kojarzą się uczniom i studentom z ich łacińskim pierwowzorem, na przykład:

Caesar	der Kaiser
crux	das Kreuz
fenestra	das Fenster
magister	der Meister
poena	die Pein
speculum	der Spiegel
strata	die Straße

W języku niemieckim funkcjonuje grupa wyrazów, które stanowią dokładny przekład łacińskich słów (tzw. kalki słowotwórcze), na przykład:

ad/venire	an/kommen
con/scientia	das Ge/wissen
de/liberare	ab/wägen
ex/positio	die Aus/stellung
in/cludere	ein/schließen
prae/iudicium	das Vor/urteil
sub/scribere	unter/schreiben

Wiernym przekładem z łaciny są też niektóre zwroty i wyrażenia (tzw. kalki frazeologiczne), na przykład:

curriculum vitae	der Lebens/lauf
mea parvitas	meine Wenigkeit
victoriam de/poratre	den Sieg davon/tragen

Jest wreszcie grupa wyrazów wspólna wielu językom. Tworzą ją terminy określające nowe zjawiska i przedmioty; słowa te tworzone są za pomocą języka łacińskiego i greckiego. Mamy zatem do czynienia ze zjawiskiem unifikacji językowej (tzw. internacjonalizmy), na przykład:

computare	der Computer
democratia	die Demokratie
dividere	die Dividende
fundatio	die Foundation
internationalis	international
sub + cultura	die Subkultur
trans + vestire	der Transvestit

Uczącym się języka niemieckiego i łaciny można zaproponować ćwiczenie, polegające na wyszukiwaniu w tekście niemieckojęzycznym słów pochodzących z łaciny. Podaję przykładowe fragmenty (s. 156), wyjęte z czasopisma *Focus* nr 18 (7 Mai 2007). W tych fragmentach zostały podkreślone słowa mające związek z łaciną. Są w nich zarówno łacińskie cytaty (np. *Opus magnum, pro*), zapożyczenia bezpośrednie, jak i słowa o etymologii greckiej, które przeszły do języków europejskich przez łacinę, czyli zapożyczenia pośrednie (np. *analysis, criticus, politicus*). Wyszukiwanie we współczesnych tekstach słów mających związek z językiem łacińskim pozwala wzbogacić zasób słownictwa obu języków, jak również unaocznia ćwiczącym fakt, jak wiele łacińskich słów wciąż żyje w języku niemieckim.

Bibliografia:

- Knaurs Etymologisches Lexikon* (1992), München: Lexikographisches Institut.
- Knaurs Fremdwörterlexikon* (1992), München: Lexikographisches Institut.
- Mikołajczak A.W. (1998), *Łacina w kulturze polskiej*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Myczek K. (2004), *Koncepcja integracyjna w dydaktyce drugiego języka obcego i praktyka szkolna*, „Neofilolog” 24, 52-57.
- Vossen C. (1972), *Mutter Latein und ihre Tochter*, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

TERROR

Total abgebrüht

mit ihrem Auto zwei große Gebäudekomplexe der US-Armee. Vor allem die 100 Jahre alte Hutier-Kaserne, die den Namen eines deutschen Generals trägt, spähten sie von allen Seiten aus.

Der Hanau-Trip, Ende Dezember vergangenen Jahres penibel auf Video dokumentiert, ist mit der wichtigste Bestandteil einer bislang geheim gehaltenen Ermittlung der Bundesanwaltschaft. Die Staatsschutzabteilung prüft seit Monaten die konspirativen Verbindungen einer mutmaßlichen is-

Kleinsten kürzen. Für die Zukunftsvorsorge ist es aber besser, zumindest die Summen zu belassen, damit es pro Kopf mehr Geld gibt. Dieses Ziel verfolgen Bildungsminister wie Familienpolitiker. Auch Kommunen entdecken solche Investitionen als Argument im aufkommenden Wettbewerb der Gemeinden um junge Familien (s. Kasten S. 23).

Am deutlichsten zeigt sich das Minus beim Nachwuchs in Ostdeutschland: Waren in der DDR 1989 noch rund 2280

Tatsächlich dauerte es 22 Jahre, bis er sein Opus magnum vollenden sollte. Die um 49 Minuten längere Reduzfassung restauriert bislang gestrichene Szenen und lässt Captain Willard in einem differenzierteren Licht erscheinen. Diese definitive Version des Meisterwerks feierte 2001 seine Uraufführung in Cannes – dort, wo der

KEINE LUST AUF KINDER

Seit 1970 sank die Zahl der Geburten um ein Drittel. Drastisch fiel das Minus nach 1990 in Ostdeutschland aus. Bei einer Geburtenrate von 1,3 Kindern je Paar ist jede Generation um ein Drittel kleiner als die vorherige.

Ausschreibung

Mit dem Medienpreis der AachenMünchener werden seit 1997 in jedem Jahr primär journalistische Beiträge anerkannt und gefördert, die sich analytisch, konstruktiv-kritisch mit der Lebensversicherung und allen übrigen Bereichen der privaten Vorsorge (Sachversicherung) befassen. Dabei geht es vor allem um Arbeiten, die sich in ihrer Intention an das breite Publikum wenden. Die AachenMünchener will damit Informationen und Diskussionen über die personenbezogene Vorsorge zur Sicherung des Lebensunterhaltes und zur Abwehr von Risiken öffentlich zur Geltung bringen.

Stellen Sie sich vor:

Die pure Schönheit des Metals.

Edles Silber zieht uns seit jeher in seinen Bann. Das gilt auch für den hochwertigen Metal Silver Look der Samsung Mobiltelefone SGH-D840, SGH-D900i und SGH-E840. Exquisiter Lifestyle pur, für alle, die Wert auf Qualität, Design und modernste Ausstattung legen.

Das vergessene Privatdomizil des Diktators: Bis neun Zimmer im zweiten Stock eines Mietshauses in München. Heute arbeiten dort die Beamten d

Kompetente Beratung für maximalen Erfolg.

Dorota Żuchowska¹
Łódź



Zaktywizowany *dativus possessivus*

Dla wymagającego odbiorcy, jakim jest uczeń, konstrukcja *dativus possessivus* często bywa trudna i nieciekawa. Kierując się łaćcińską sentencją *ludendo discimus*, postanowiłam zmienić tę opinię. Nie od dziś wiadomo bowiem, że właściwie dobrane zabawy dydaktyczne mogą zwiększyć efektywność naszych działań. Atrakcyjność przykładów w prezentacji tej konkretnej składni jest jednak w dużej mierze ograniczona bazą leksykalno-gramatyczną ucznia, ponieważ *dativus possessivus* wprowadzamy już w pierwszym roku nauczania łaciny.

Poniższa lekcja wraz z przykładowymi zadaniami kontrolnymi została już przeze mnie przeprowadzona. Uczniowie chętnie pracowali w parach i grupach, zdobywając plusy za aktywność. Oceny, jakie otrzymali po napisaniu krótkiej pracy kontrolnej na następnych zajęciach, przekonały mnie ostatecznie o prawdziwości sentencji *volenti nihil difficile est*.

Głównym celem zajęć było tłumaczenie na język polski zdań zawierających łaćcińską konstrukcję *dativus possessivus*. Uczniowie zostali zapoznani na zajęciach z dwiema możliwościami wyrażania stanu posiadania w języku łaćcińskim, nauczyli się rozpoznawać i wskazywać w zdaniach konstrukcję *dativus possessivus*, przekształcać zdania łaćcińskie z orzeczeniem *habere* na zdania z konstrukcją *dativus possessivus* i na odwrót oraz tłumaczyć z języka polskiego na język łaćciński zdania wyrażające stan posiadania na dwa sposoby: z orzeczeniem *habere* oraz za pomocą konstrukcji *dativus possessivus*. Lekcja została przeprowadzona technikami aktywizującymi. Podczas prowadzenia zajęć korzystałam z następujących pomocy dydaktycznych: grafoskop, foliogramy, tablice deklinacyjne, podręczniki, kartoniki z elementami zdań.

Przebieg lekcji:

- Po czynnościach organizacyjno-porządkowych przedstawiłam założenia lekcji, powtórzyliśmy nazwy przypadków oraz ich odpowiedników w języku polskim. Następnie została powtórzona odmiana czasowników *habere* i *esse* w poznanych czasach. Wyświetliłam pierwszy foliogram, którego celem było wyjaśnienie na podanych przykładach budowy oraz zasad tłumaczenia konstrukcji *dativus possessivus* oraz sprawdzenie stopnia zrozumienia tego materiału przez uzupełnienie brakujących elementów prezentowanych zdań, zawierających konstrukcję *dativus possessivus*.

1. Marcus puellam habet. (Nom.)

Marco puella est. (Dat.)

2. Cornelia rosas habet.

..... rosae sunt.

Cornelia rosas habebat.

..... rosae

3. Ego multos amicos habebo.

..... multi amici

- Podzieliłam klasę na grupy i wyjaśniłam zasady wykonania następnego ćwiczenia, również wyświetlonego na ekranie.

Jego celem było przekształcanie zdań łaćcińskich z orzeczeniem *habere* na zdania z konstrukcją *dativus possessivus*. Każda para uzupełniała samodzielnie prezentowane zdania, wybierając jeden z podanych wariantów. Wygrała para (nagrodą były plusy), która jako pierwsza wykonała poprawnie ćwiczenie.

1. Pueri equum habent.

..... equus

A. Pueris

B. Pueris

C. Pueros

¹ Dorota Żuchowska jest nauczycielką języka łaćcińskiego w XVIII i XXIV Liceum Ogólnokształcącym w Łodzi.

2. Dominus servos habebat.
 Domino
 A. servi sunt
 B. servi erunt
 C. servi erant
3. Vos pecuniam cras habebitis.
 cras erit.
 A. vos pecunia
 B. vobis pecunia
 C. vobis pecuniam

3. Podsumowaliśmy pracę, po czym wyjaśniłam zasady wykonania kolejnego ćwiczenia. Tym razem była to gra dydaktyczna *rozsypanka*. Jej celem było tłumaczenie z języka polskiego na język łaciński zdań, wyrażających stan posiadania na dwa sposoby: z orzeczeniem *habere* oraz za pomocą konstrukcji *dativis possessivus*. Każda para z rozsypanych elementów układała cztery zdania, będące tłumaczeniem następujących, polskich zdań:

1. *(Ja) mam syna.*
 2. *Rolnik miał piękne konie.*

Ponownie plusy wygrała para, która jako pierwsza wykonała poprawnie ćwiczenie:

EST SUNT PULCHROS HABEBAT HABENT FILIUM
 EGO AGRICOLA EQUOS MIHI EQUI PULCHRI
 FILIUS AGRICOLAE ERANT AGRICOLIS EQUO
 HABEO FILIO

4. Kolejne ćwiczenie polegało na przekształcaniu zdań łacińskich, zawierających konstrukcję *dativis possessivus* na zdania z orzeczeniem *habere*. Ponownie uczniowie wykonywali je w parach. Każda para uzupełniała samodzielnie zdania wyświetlone na ekranie, wybierając jeden z podanych wariantów. Nagrodziłam plusami parę, która jako pierwsza wykonała poprawnie ćwiczenie.

1. Libris multa verba sunt.
 multa verba
 A. Librihabent
 B. Libros habent
 C. Libri habebant
2. Romae poetae speciosi erant.
 Roma habebat.

- A. Poetis speciosis
 B. Poetas speciosos
 C. Poetae speciosi

3. Nobis scientia erit.
 Nos
 A. Scientiam habemus
 B. Scientia habebimus
 C. Scientiam habebimus

5. Podsumowaliśmy lekcję, powtarzając podstawowe informacje nt. budowy i zasad tłumaczenia poznanej konstrukcji. Zadaniem domowym było przepisanie z podręcznika² oraz przetłumaczenie trzech zdań zawierających konstrukcję *dativis possessivus*

Na następnych zajęciach uczniowie pisali pracę kontrolną. Przygotowałam zestawy dla dwóch grup.

GRUPA I

I. Uzupełnij zdania wybraną formą, zachowując znaczenie zdania wyjściowego oraz przetłumacz na język polski:

1. Tibi liber novus cras erit.
 Tu librum novum cras
 a. habebas b. habes
 c. habebis d. habetis
2. Amicae meae rosae pulchrae erant.
 Amica mea habebat.
 a. rosas pulchras b. rosam pulchram
 c. rosis pulchris d. rosa pulchra
3. Magister discipulos speciosos habet.
 discipuli speciosi sunt.
 a. magistri b. magistro
 c. magistris d. magistris

II. Z rozsypanych wyrazów ułóż łacińskie tłumaczenia następujących polskich zdań.

Uwaga: nie wszystkie elementy muszą być wykorzystane.

1. Dziewczynka miała wielu przyjaciół.
 2. Ja zawsze będę miał szczęście.

ERANT MULTI PUELLIS MULTOS ERAMUS FORTUNA ERIT AMICI MIHI FORTUNAM SUNT ERIS PUELLAE SEMPER

² S. Wilczyński, E. Pobiedzińska, A. Jaworska (2005). *Porta Latina. Podręcznik do języka łacińskiego*, Warszawa: Wyd. Szkolne PWN, s. 28 (Varia).

GRUPA II

I. Uzupełnij zdania wybraną formą, zachowując znaczenie zdania wyjściowego oraz przetłumacz na język polski:

1. Marco amici novi erunt.

Marcus amicos novos

- a. habebat b. habes
c. habebit d. habebat

2. Nobis magna scientia est.

Nos habemus.

- a. magnam scientiam b. magna scientia
c. magnis scientiis d. magnas scientias

3. Puellae fortunam habebant.

..... fortuna erat.

- a. puellas b. puellis c. puellam d. puellae

III. Z rozsypanych wyrazów ułóż łacińskie tłumaczenia następujących polskich zdań.

Uwaga: nie wszystkie elementy muszą być wykorzystane.

1. Poeta ma wiele książek (liczne książki).

3. Ty wkrótce będziesz miał duże pieniądze.

POETIS LIBRI MOX POETAEC PECUNIA ERIT
SUNT TIBI LIBROS ERUNT TU MAGNAE EST
MULTI MAGNA

Wyniki tego sprawdzianu nie były dla mnie zaskoczeniem: na 25 piszących aż 15 uczniów otrzymało oceny dobre i bardzo dobre, ocen niedostatecznych nie było. Przekonało mnie to ostatecznie do wprowadzenia pewnych zmian w nauczaniu gramatyki. Tradycyjne metody podające, tak chętnie stosowane przy prezentacji nowego materiału gramatycznego, zostały zastąpione aktywowizującymi. Te, chętnie przyjęte przez młodzież, zaowocowały imponującymi efektami.

(czerwiec 2009)

Materiały praktyczne

Sylwia Krause¹
Radlin



Każdy z nas może być dobrym aniołem...

Scenariusz autorskiego przedstawienia świątecznego

W grudniu 2008 r. przygotowałam wraz z dziećmi klasy II przedstawienie świąteczne, które wystawiliśmy podczas świątecznego kiermaszu połączonego z biesiadą śląską. Z uczniami klasy II realizujemy program autorski *Wesoła Szkoła z angielskim*, o którym pisałam w numerze 6/2008². Naszym pierwotnym zamierzeniem w ramach tego programu było przygotowanie krótkiego przedstawienia w całości w języku angielskim dla uczniów naszej szkoły. Jednak potrzeby środowiska szkolnego wymogły pewne zmiany w tych planach. Naszym zadaniem było przygotowanie takiego przed-

stawienia, które moglibyśmy zaprezentować szerszej publiczności, a mianowicie władzom naszego miasta, rodzicom, nauczycielom i innym uczestnikom kiermaszu. Zdecydowaliśmy więc, że przedstawienie odbędzie się w języku polskim, ale z wstawkami w języku angielskim. I tak wszystkie piosenki były śpiewane przez chór „anielski” uczennic klasy V, a sceny biblijne były odtwarzane przez uczniów klasy II.

Scena została podzielona na dwie części. Pierwsza (nieco większa) to sceneria domowa, w której rozgrywa się akcja. Druga – sceneria biblijnego Betlejem, ze stajenką oraz drzwiami

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 4 w Radlinie oraz w Centrum Języków Obcych w Pszowie.

² S. Krause, M. Skatufa-Kluba (2008), *Pomysł na program autorski*, „Języki Obce w Szkole” 6/2008, s. 248-252.

domostw. Kiedy akcja przenosiła się do drugiej sceny, nad stajenką zapalały się światła, by zwrócić uwagę widzów na tę część sceny (moment „włączenia” odbiornika telewizyjnego przez bohaterów scenki).

Przedstawienie bardzo podobało się uczestnikom kiermaszu, a dzieci zostały nagrodzone gromkimi brawami. Nadmienię, że nauczycielki koordynujące pracę nad przedstawieniem nie pozostały bierne, lecz także uczestniczyły w nim w przebraniu aniołów, wspomagając chórek, podpowiadając gestem kolejne ruchy do piosenek lub po prostu wspierając dzieci wzrokiem. Dla małych aktorów było to bardzo ważne. Byli bardzo przejęci przekazując wartości tak ważne, jak rodzina, miłość, zrozumienie, nadzieja.

■ Każdy z nas może być dobrym aniołem...

Scena I – podwórce

Dzieci wesoło biegają po podwórku. Rzucają śnieżkami, wygłupiają się.

Dziecko 1: Ulepmy bałwana! Takiego dużego! (Dzieci zaczynają lepić bałwana).

Dziecko:

This is our snowman,
he is in the yard,
he has got an old brush
and he always smiles³.

Dzieci tańczą wokół bałwanka, a chórek śpiewa piosenkę o bałwanie: „Frosty the Snowman”⁴:

Frosty the snowman was a jolly happy soul,
With a corn cob pipe and a carrot nose,
And two eyes made out of coal.
Frosty the snowman is a fairy tale, they say,
He was made of snow but the children
know how he came to life one day.
There must have been some magic in that
Old silk hat they found.
For when they placed it on his head,
He began to dance around.

O, Frosty the snowman
Was alive as he could be,
And the children say he could laugh
And play just the same as you and me.
Thumpetty thump thump,
Thumpetty thump thump,
Look at Frosty go.
Thumpetty thump thump,
Thumpetty thump thump,
Over the hills of snow.

Scena II – w domu

Tata siedzi i czyta gazetę. Mama krząta się po domu – ściera kurze, ustawia, podnosi rozrzucone zabawki, ubrania.

D1: Mamo, tato, wróciliśmy. Ale zimno na dworze. Ulepiliśmy wielkiego bałwana. Popatrzcie przez okno.

T: Uhm. (czyta dalej)

M: Dobrze, dobrze, za chwileczkę (nadal sprząta).

D2: Mamuś, co robisz?

M: Och, sprzątam ten wielki bałagan. Potem muszę jeszcze w kuchni wysprzątać, pierniczki upiec, przygotować karpia. No i choinkę wystroić...

D: Choinkę? My ją wystroimy!

Piosenka o choince – Christmas tree:

O Christmas tree, O Christmas tree!
How lovely are your branches.
O Christmas tree, O Christmas tree,
How lovely are your branches.
Lovely and green they always grow
Through summer sun and winter snow
O Christmas tree, O Christmas tree
How lovely are your branches

D1: Mamo, usiądź z nami. Obejrzyjmy razem ten nowy film, który tak reklamowali. Za chwilę pierwszy odcinek.

M: Oj, nie teraz. Trzeba jeszcze posprzątać w łazience. Taki tam nieład.

Dzieci „włączają” film:

Angel: Mary, you will have a baby.
Mary: Yes, my Lord.

³ H. Górny (2008). *Język angielski dla przedszkolaków. Metoda nauczania języka angielskiego dzieci w wieku przedszkolnym z zastosowaniem rytmiki jako środka wspomagającego naukę*, Rzeszów: wyd. FOSZE, s. 95.

⁴ Wszystkie teksty kolęd i piosenek pochodzą ze strony: www.christmas-carols.net.

Angel: His name will be Jesus.

Mary: Yes, my Lord.

D2: Pamiętacie tę historię? Taka piękna. Kiedy następny odcinek?

T: (znad gazety) Za godzinę.

Słychać przez „okno” piosenkę „Jingle bells”:

Dashing through the snow in a one-horse open sleigh,

o'er the fields we go, laughing all the way.

Bells on bobtail ring, making spirits bright,

o what fun it is to ride and sing a sleighing song tonight.

Jingle bells, jingle bells, jingle all the way,

oh, what fun it is to run in a one-horse open sleigh.

Jingle bells, jingle bells, jingle all the way,

oh, what fun it is to run in a one-horse open sleigh.

Dzieci patrzą przez okno.

D1: Zobaczcie, jak ludzie na święta się cieszą. Mamo, tato, chodźmy z nimi pośpiewać! Cieszymy się świętami.

M: Ryba na patelni, piernik w piekarniku. Jakże mam to wszystko zostawić?

T: Dzieciaki, chodźcie, czas na kolejny odcinek.

Mary i Joseph idą do Betlejem. Widać tabliczkę z napisem miasta.

Mary: Joseph, I'm tired.

Joseph: I know, Mary. I'll ask for a room for you.

Joseph: (puka do drzwi) Have you got a free room for us?

Man: Sorry. No. (zamyka drzwi)

Joseph puka jeszcze do dwóch innych domów. Rozmowa jest taka sama.

Joseph: Let's go there (prowadzi Mary w kierunku szopki, gdzie widać wołka i osiołka).

D2: Oj, smutna ta historia. Dlaczego nikt im nie pomógł? Dlaczego ich nie przyjęli do domu?

D1: Bo pewnie wszyscy byli bardzo zajęci. Nie mieli czasu dla siebie, a co dopiero dla innych.

PUK, PUK – słychać pukanie do drzwi.

Tata wstaje, by otworzyć drzwi. Otwiera.

Nieznamy: Good afternoon. Please, help me.

T: Słucham? Eeeee... Co pan mówi? Nie rozumiem...

N: I need your help.

T: Hm... Dzieci! (dzieci przybiegają)

N: Help me, please.

D2: Oh, you speak English! What's the problem?

N: I don't have money. Nobody wants to help me.

D1: O, ten pan jest głodny i nie ma pieniędzy.

M: To może zje pan z nami kolację? Gość w dom, Bóg w dom. Zwłaszcza w taki dzień jak dziś.

Nieznamy wchodzi do domu, siada mówiąc Thank you.

Piosenka: Christmas is coming...:

Christmas is coming

The goose is getting fat

Oh, please, put a penny

In the old man's hat.

Tata włącza TV.

Joseph: Mary, Mary, how are you?

Mary: I'm happy, very happy. Jesus is here. Jesus is born. (Mary pokazuje mafego Jezusa)

Joseph: (przytula Mary) I'm very happy, too.

Przy oglądaniu filmu mama zasypia w fotelu.

D1: (cicho) Patrzenie, mama zasnęła. Jest pewnie bardzo zmęczona. Tak bardzo się napracowała przygotowując nasz dom na święta.

D2: Może jej trochę pomożemy? Lepiej późno niż wcale. Tato?

T: (rzuca gazetę, wstaje ochoczo) OK, no to bierzmy się do pracy.

Wszyscy krzają się do domu. Nawet nieznamy stara się pomóc.

(muzyka świąteczna – szybka, rytmiczna, wesoła – np. Rudolph the red nosed reindeer)

Dzieci wyglądają przez okno i w podskokach podążają w kierunku mamy.

D1: Mamo, mamo, otwórz oczy! Już czas – pierwsza gwiazdka jest na niebie.

M: Co się stało? Co się dzieje? (rozgląda się wokół, coraz bardziej się uśmiecha, przytula dzieci i męża): Dziękuję wam bardzo, to najpiękniejszy prezent, jaki dostałam. Byłam już taka zmęczona... (ściąga fartuszek).

Piosenka nastrojowa, świąteczna – wszyscy tańczą wokół stołu.

T: Kolacja była wyśmienita. Czas do łóżek zatem. Dobranoc.

Dzieci: Dobranoc, mamó. Dobranoc, tato.

N: Good night!

Wszyscy kładą się spać. Nieznajomy włącza TV.

Mary: Sleep, sleep my little baby (kołysze Dzieciąt-ko)

Joseph: Sleep, sleep, don't be afraid. You're safe. (Rodzinę otaczają anioły).

Piosenka: *Silent Night*

Silent night, holy night,
All is calm, all is bright
Round yon virgin mother and child.
Holy infant so tender and mild,
Sleep in heavenly peace.
Sleep in heavenly peace.

Wszyscy śpią. Nieznajomy zrzuca płaszcz, pod którym ukrywał się jako anioł. Chodząc po pokoju głaszcząc wszystkich po głowie, kładąc przy nich czerwone duże serca z napisami: LOVE, HAPPINESS, HEALTH, GOOD LUCK, mówiąc przy tym: *I wish you a lot of ...*

Anioł 1: Już ta historia końca dobiegła

Świat dobra nowina obiegła.

Strzegą tego dobrzy aniołowie,

By na długo została nam w głowie.

Anioł 2: Chociaż mama bardzo zmęczona,
Jest z dzieci dumna i zadowolona.
Pomóście zatem też swojej mamie,
Niech z porządkami sama nie zostanie.

Anioł 3: Ucz się kolego języka angielskiego,
By zrozumieć człowieka nieznanego.
Być może pomożesz mu trudnej chwili,
On w zamian twoje życie umili.

Anioł 4: A gdy wybije świąteczna godzina,
Niech najważniejsza będzie rodzina.
Jeśli miły nastrój stworzycie,
W swych oczach radość zobaczycie.

Anioł 5: W tej historii wiele wątków się plecie.
A co najważniejsze? Może to wiecie?
Powiedzmy to bracia głośno razem:

Aniołowie: Każdy z nas może być dobrym anioł-
tem!

Piosenka: *We wish you a Merry Christmas...*

We wish you a merry Christmas
We wish you a merry Christmas
We wish you a merry Christmas
And a happy New Year.

(sierpień 2009)

Krystyna Kuca¹

Krasne



O ochronie środowiska i Czerwonym Kapturku

Szkoła jest instytucją, w której w dużej mierze kształtuje się osobowość, charakter i postawy dzieci wobec świata i innych ludzi. W dużym stopniu kształtują je nauczyciele. W okresie wczesnoszkolnym nauczyciel jest dla dziecka niekwestionowanym autorytetem, przez jakiś czas nawet większym niż rodzice. Warto wykorzystać to zapatrzenie dziecka w nauczyciela i spróbować wykształcić w nim nawyki, które w przyszłości mogą okazać się ważne.

Moi uczniowie dobrze znają ekomyśli, które im wpajam:

Woda to „płynne złoto”:

- myjąc zęby, zakręcam kran,
- latem, kiedy pada deszcz, zbieram deszczówkę do podlewania kwiatów,
- kiedy pierę ręcznie, wodę z płukania używam np. do mycia podłóg,
- częściej biorę prysznic niż kąpiel – noszę krótką fryzurkę (modne, praktyczne i oszczędne

¹ Autorka jest doktorantką III roku Językoznawczych studiów stacjonarnych – Wydział Filologiczny Uniwersytetu Rzeszowskiego.

– zużywam mniej wody do mycia włosów).

Oszczędzam energię:

- zapalam tyle lamp, ile mi potrzeba, tylko tam, gdzie to konieczne, i tylko wtedy, gdy jest to naprawdę konieczne,
- wyłączam urządzenia elektryczne z pozycji „stand by”.

Często im je przypominam i przy każdej nadarzającej się okazji cytują już wraz ze mną motto: „Życie nie jest bajką ani przelotnym uśmiechem. To, co zrobimy teraz, w przyszłości odezwie się echem”.

Pracy w szkole nie ograniczam tylko do nauczania języka. Bierzymy z uczniami udział w akcjach ekologicznych, np. w *Sprzątania świata* i w wielu projektach. Ostatnio braliśmy udział w gminnym projekcie *Język angielski nie tylko dla dzieci miejskich*, wystawiając *Czerwonego Kapturka*. Dzieci ze szkoły im. św. Brata Alberta w Żurawczkach miały możliwość wykorzystania swoich umiejętności językowych oraz ujawnienia talentów wokalnno-aktorskich. Udało się również wpleść do przedstawienia wątki wychowawczo-ekologiczne. Kapturek oprócz wskazówki „...nie rozmawiaj z nieznanymi” dostaje od mamy kilka rad: „Keep off the grass” lub „Don't drop litters in the woods”. Są to aktualne choć zapomniane nieco hasła: „Nie deptać trawników” oraz „Nie wyrzucaj śmieci w lesie”. W przedstawieniu rośliny doniczkowe posłużyły nam jako drzewa, o które trzeba dbać, a koszyczek Kapturka był pełen smakołyków wyłącznie zdrowej ekologicznie żywności (jabłka z sadu, konfitura wiśniowa mojej babci).

Little Red Riding Hood – a story

MOTTO: *Wszystka wiedza pochodzi z doświadczenia.*
Immanuel Kant

Dekoracje: Pokój babci w domu: krzesło bujane, kosz z wólczkami, książka; dom Czerwonego Kapturka: stół, kosz, prowiant (owoce, słodczyce, lekarstwa); las: choinki, kwiaty, obraz lasu, dom Babci: stół, łóżko, fotel bujany.

Postacie: Granny, Hunter, Bad Wolf, LRRH, Mother, Granddaughter. Chór – uczniowie, którzy biorą udział w przedstawieniu.

Kostiumy: mamy, babci, kapturka – sukienka, chustka na głowę, fartuch; wilka – maska, ogon, futro, leśniczego – czapka, strzelba, buty.

Muzyka: relaksacyjna – wiosna – odgłosy śpiewu ptaków, szum drzew.

Rekwizyty: stół, łóżko, fotel bujany, choinki, sztuczne kwiaty, produkty spożywcze, koszyczek, księga bajek.

Scena 1.

Scena jest podzielona na dwie części. Na pierwszym planie babcia i wnuczka. Babcia siedzi na fotelu bujanym. Wnuczka wbiega na scenę i woła:

Granddaughter: Granny, granny tell me a story!

Granny: Ok! Listen carefully! Once upon the time there was a little girl called Little Red Riding Hood.

One day her mother said:

Na drugim planie mama Czerwonego Kapturka krząta się po domu, przygotowuje koszyczek dla niego.

Mother: Little Red Riding Hood! Where are you?

Czerwony Kapturek wesoło biegnie po scenie, podskakuje.

LRRH: I'm coming mummy!

Mother: Your Granny is ill. Go and take her a cake and some medicine. But remember, don't stop on the way. And don't talk to strangers. „Keep off the grass” and „Don't drop litters in the woods”.

LRRH: Yes, mummy!

Kapturek bierze koszyczek, żegna się z mamą i wyrusza do lasu.

Scena 2.

Las. Kapturek wesoło spaceruje po lesie, zrywa kwiatki. Między drzewami przechadza się wilk. Wilk śpiewa piosenkę „Old MacDonald”.

Wolf: Old Mc'Donald had a farm... ia, ia ho. And on that farm he had a cow ia, ia ho. Muu here muu there. Ia, ia ho. *Wilk spostrzega Kapturka.* Where are you going, little girl?

LRRH: I'm going to my Granny's house.

Wolf: What do you have in your basket?

LRRH: I have a cake – cheesecake – Granny's favourite, oranges, apples, a jar of jam, some sweets, bread, butter, some medicine.

Wolf: Don't hurry. Pick some flowers for your Granny but first give me some bread and I'll go away. I'm hungry.

LRRH: Ok! Here you are! Bye bye!

Wilk biegnie do domku babci. Kapturek zrywa kwia-

ty, kieruje się w stronę domku babci. Dzwoni babcia Czerwonego Kapturka. Kapturek odbiera telefon.

Granny: LRRH – where are you?! I'm waiting for you! Please, hurry up!

LRRH: Hello! Granny I'm still in the wood. I'm on my way Granny. Wait for me! I have a surprise for you!

Scena 3.

Dom babci. Babcia leży w łóżku. Słychać pukanie do drzwi.

Granny: LRRH is it you? Come in my dear!

Wolf: It's me – LRRH, open the door.

Granny: Oh no! Help!!!

Wolf: Surprise!

Wilki zjada babcię. Zakłada na siebie jej ubranie, siedzi wygodnie w fotelu i czeka na Czerwonego Kapturka. Po chwili słychać pukanie do drzwi.

LRRH: Knock, knock! It's me Granny, you can open the door, please.

Wolf: Where is that sweet little girl? Come in, the door is open.

LRRH: It's strange. What big eyes you have Granny you!

Wolf: To hear you better my dear.

LRRH: Why do you have such long ears?

Wolf: To see you better.

LRRH: And what a big teeth you have!

Wolf: To eat you my LRRH!!!

Scena 4.

Wilki zjada Kapturka i zasypia. Po chwili z domku Babci słychać już głośne chrapanie wilka. Obok chatki przechodzi leśniczy, słyszy dziwne dźwięki.

Hunter: What a loud noise? Who's snoring so loudly...

What can it be?! What's going on?... (Knock, knock...) Is there anybody?

Hunter: Oh no! It's a Wolf in Granny's clothes!

Leśniczy otwiera drzwi, rzuca się na wilka, rozcina mu brzuch i ratuje Babcię i Czerwonego Kapturka.

Hunter: Are you all right?

Granny i LRRH: We're fine now. Thank you for saving us!

Scena 5.

Ogród przed domkiem Babci. Wszyscy siedzą za stołem (Leśniczy, Babcia, Czerwony Kapturek). Kapturek dzwoni po mamę. Przychodzi mama Kapturka.

Mother: Hi! Honey! Where are you? How is Granny.

What happened? Are you all right?

Kapturek opowiada mamie całą historię.

Mother: Promise me LRRH to listen to me and never talk to strangers.

LRRH: I promise. I give you my word.

Granny: Oh! Look at the time! It's 5 o'clock. Let's all drink some tea.

Wszyscy chwytają się za ręce. Chor śpiewa piosenkę.

Chór: We are all friends together (3x)

We are all friends together. Hip, hip hurray!

Hunter: „All is well that ends well”.

Treść przedstawienia, w sumie dość naiwna, została dobrze zapamiętana przez dzieci. Gdy po premierze omawialiśmy je, same wyciągały wnioski, jak należy się zachowywać, gdy zagadną je nieznanymi osobami i co zrobić, żeby żyć w bezpiecznym, przyjaznym i ładnym otoczeniu.

(kwiecień 2009)

Agnieszka Kordyzon-Andrzejewska¹
Radzymin



Egzamin gimnazjalny z języka niemieckiego – nie taki diabeł straszny...

Każda nowość w postaci egzaminu pojawiająca się w polskim systemie oświaty wzbudza lęk

i ogromne emocje wśród uczniów, rodziców i nauczycieli. Podobnie było w przypadku egzaminu

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół im. Księżnej Eleonory Czartoryskiej w Radzyminie.

maturalnego, gdy została zmieniona cała struktura i forma tego egzaminu. Kilkuletnia praktyka przeprowadzania egzaminu maturalnego pokazuje jednak, że obawy związane z egzaminem są na wyrost. Myślę, że podobne wnioski można wysnuć po przeprowadzonym egzaminie gimnazjalnym z języka obcego. Egzamin gimnazjalny z języka niemieckiego został przeprowadzony po raz pierwszy w roku szkolnym 2008/2009, stanowił trzecią część całego egzaminu i trwał 90 minut. Egzamin miał formę pisemną i składał się z różnego rodzaju zadań zamkniętych. Testu z języka nie można do niczego porównać, gdyż nigdy taki test w historii szkół gimnazjalnych nie był przeprowadzany. Pierwsze wrażenia są zawsze nieciekawe, ale test z języka niemieckiego nie był trudny. Nie zaskoczyły również zadania egzaminacyjne.

Zadanie 1. polegało na zapoznaniu się z ilustracjami, a następnie na dwukrotnym odsłuchaniu krótkich dialogów i dopasowaniu ich do obrazków. Oczywiście jeden obrazek był zbędny i nie pasował do dialogów. Za prawidłowe rozwiązanie zadania uczeń mógł zdobyć 3 punkty. W tym zadaniu został zawarty standard 2. Uczeń koncentruje się na sytuacji, w której dana osoba się znalazła, na okolicznościach przedstawionego zdarzenia. Powinien określić również osoby uczestniczące w czynnościach.

W zadaniu 2 uczeń zapoznał się ze zdaniem zawartym w tabeli, a następnie po dwukrotnym wysłuchaniu dialogu miał zaznaczyć w tabeli stwierdzenia zgodne z prawdą lub z fałszem. Za to zadanie można było uzyskać 4 punkty. W zadaniu zrealizowano standard 3., zgodnie z którym uczeń porównuje treści podane w zadaniu z wysłuchanym tekstem.

Zadanie 3 polegało na dokonaniu wyboru przez ucznia właściwego dokończenia zdań, oczywiście po dwukrotnym wysłuchaniu dialogu. Zadanie było zgodne ze standardem 3. Uczeń wybiera z tekstu te treści, które spełniają warunki podane w zadaniu. Zadanie nie było trudne, nie wystąpiło również skomplikowane słownictwo ani konstrukcje gramatyczne.

W zadaniu 4 uczeń powinien przyporządkować do każdego pytania jedną z podanych odpowiedzi. Pytań wysłuchał dwukrotnie.

W tym zadaniu można było zdobyć maksymalnie 4 punkty.

Zadanie 5 było pierwszym zadaniem z serii zadań na odbiór tekstu czytanego. Zadanie było dość łatwe, gdyż uczeń musiał przyporządkować pytania do podanych odpowiedzi, przy czym jedna z podanych odpowiedzi była zbędna. Podczas czytania uczeń powinien zwrócić uwagę na to, czego dotyczą poszczególne pytania. W każdym pytaniu należy zwrócić uwagę na podane szczegóły. Za prawidłowe rozwiązanie tego zadania można otrzymać maksymalnie 4 punkty.

Zadanie 6 polegało na zapoznaniu się z poszczególnymi sytuacjami i dopasowaniu do nich odpowiedniej reakcji.

W zadaniu 7 należało zapoznać się z treścią listu, a następnie w odpowiedzi na list uzupełnić brakujące jego części tak, aby stanowił logiczną całość. Uczeń powinien dostrzec powiązania między częściami tekstu, kolejne motywy i wątki, kolejność między nimi oraz następstwo przedstawionych zdarzeń. Za każde prawidłowe rozwiązanie można było otrzymać 1 punkt.

Punktem wyjściowym zadania 8 była ilustracja, a następnie krótki tekst z lukami, które trzeba było logicznie tak uzupełnić, by stanowił całość, pasującą do podanego zdjęcia. Ilustracja przedstawiała dwie dziewczynki w morskiej scenerii.

Z tekstu w zadaniu 9 usunięto trzy zdania. Uczeń miał uzupełnić luki. Jedno zdanie było podane dodatkowo i nie pasowało do całości. Uczeń powinien dostrzec powiązania między poszczególnymi częściami tekstu oraz następstwo przedstawionych w tym tekście zdarzeń.

W następnym zadaniu uczeń miał przeczytać tekst o pewnym hotelu w Monachium, pod nazwą „Europa”. W tabeli pod tekstem zostały podane informacje, a uczeń musiał określić, czy podane informacje są zgodne z treścią, czy też nie.

Tekst w zadaniu 11 dotyczył kieszonkowego. Pod tekstem zostały umieszczone trzy pytania, na które trzeba było odpowiedzieć zgodnie z informacjami podanymi w tekście. Uczeń musiał wybrać te treści, które spełniały warunki podane w zadaniu.

List napisany do koleżanki na temat spędzenia Świąt Bożego Narodzenia stanowił treść za-

dania 12. Część listu została pomieszana, a zadaniem ucznia było ułożenie poszczególnych części w logiczną całość. Zadanie nie było trudne, a kluczem do właściwego rozwiązania było rozpoznanie w poszczególnych zdaniach przedstawionych czynności.

Zadanie 13 zawierało ilustracje, do których umieszczono cztery odpowiedzi na pytanie: *Was machst du nach dem Mittagessen?* Odpowiedzi na pytanie należało dopasować odpowiednio do ilustracji. Zdjęcie B nie pasowało do żadnej odpowiedzi. Przedstawione czynności, które można wykonywać w ciągu dnia nie były zbyt skomplikowane i nie powinny stanowić problemu.

Czytając teksty w zadaniu 14 uczeń powinien zwrócić uwagę na to, co towarzyszy przedstawionej sytuacji, zdarzeniu lub na okoliczności. W tym zadaniu należało dopasować tabliczki do miejsc, w których można je znaleźć.

Każdy egzamin niesie ze sobą stres dla uczniów, rodziców, ale i dla nauczycieli, którzy w znacznym stopniu odpowiadają za przygotowanie swoich uczniów. W celu zminimalizowania stresu i emocji związanych z egzaminem warto jest dokładnie zapoznać się z jego strukturą, a także rozwiązać kilka przykładowych testów, a wtedy nic nie będzie już w stanie zaskoczyć ucznia. Przygotowałam dwa przykładowe testy wraz z odpowiedziami do zadań. Zaznaczyłam także, które ze standardów są realizowane w poszczególnych zadaniach. Mam nadzieję, że opracowane przeze mnie testy okażą się pomocne zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli.

Test 1

Liczba punktów: 50

ODBIÓR TEKSTU SŁUCHANEGO

Zadanie 1. (0-2) *Wysłuchaj dwóch dialogów i wpisz właściwą odpowiedź A, B lub C. Za każdą poprawną odpowiedź otrzymasz 1 punkt.*

Transkrypcja:

Dialog 1:

Michael: *Moni, Entschuldigung! Vor der Kasse habe ich meinen Rucksack gelassen. Ich komme gleich wieder! Warte auf mich!*

Monika: *Ok. Ich warte auf dich.*

Dialog 2:

Mareike: *Hat dir das Theaterstück gut gefallen?*

Jochen: *Ja, besonders das Spiel von diesem bekannten Schauspieler. Gehen wir noch etwas essen?*

Mareike: *Ja, ich habe Hunger.*

Wann passiert das?

Während des Theaterstücks

Vor dem Theaterstück

Nach dem Theaterstück

Dialog 1

Dialog 2

Zadanie 2. (0-6) *Zapoznaj się z treścią zadania. Wysłuchaj dialogu i zdecyduj, które z zadań 2.1–2.6 są zgodne z treścią usłyszanego tekstu (Richtig), a które nie (Falsch). (Standard 1. Uczeń określa główną myśl tekstu. Standard 3. Uczeń stwierdza, czy tekst zawiera określone informacje, wyszukuje lub selekcjonuje informacje.)*

Transkrypcja:

Liliane: *Wie viele Stunden hast du heute?*

Paul: *Heute habe ich frei.*

Liliane: *Warum?*

Paul: *Wir haben den Sporttag in der Schule.*

Liliane: *Was bedeutet das?*

Paul: *Wir haben keinen Unterricht. Alle versammeln sich in der Sporthalle. Dann gibt es ein Volleyballturnier. Wir haben auch andere Wettbewerbe. Man kann interessante Preise gewinnen. Das stiftet uns eine Firma, die immer Bücher für unsere Bibliothek kauft.*

Liliane: *Ihr habt es aber gut. Bei mir in der Schule gibt es so was nicht.*

Paul: *Ja, das stimmt!*

		R	F
2.1	Paul hat heute frei.		
2.2	In der Schule von Paul gibt es keinen Unterricht.		
2.3	Die Schüler spielen Basketball.		
2.4	Die Preise stiftet eine Firma, die verschiedene Geräte für die Schule kauft.		
2.5	Alle Schüler treffen sich vor der Schule.		
2.6.	In der Schule von Liliane gibt es auch einen Sporttag.		

Zadanie 3. (0-1) Posłuchaj dialogu i zaznacz właściwą odpowiedź A, B lub C. Za poprawną odpowiedź otrzymasz 1 punkt. (Standard 1. Uczeń określa główną myśl tekstu.)

Transkrypcja:

Julian: Du warst gestern nicht in der Schule.

Susanne: Stimmt!

Julian: Was ist los?

Susanne: Ich hatte gestern starke Kopfschmerzen, hohes Fieber und hustete.

Julian: Warum bist du heute in der Schule?

Susanne: Ich nahm gestern viele Medikamente ein und fühle mich heute schon besser.

Julian: Das ist ja toll!

Die Freunde sprechen über

A. die Krankheit

B. die Medikamente

C. die Ursache der Abwesenheit in der Schule

Zadanie 4. (0-9) Zapoznaj się z treścią zadania. Usłyszysz rozmowę między dwiema przyjaciółkami. Uzupełnij w tabeli poniżej informacje 4.1.–4.9. Za każdą poprawną odpowiedź otrzymasz 1 punkt. (Standard 3. Uczeń stwierdza, czy tekst zawiera określone informacje, wyszukuje lub selekcjonuje informacje.)

Transkrypcja:

Jasmin: Bald sind die Sommerferien. Hast du schon irgendwelche Pläne?

Marika: Ich fahre mit meinen Eltern nach Italien.

Jasmin: Wohin denn?

Marika: Nach Rom. Wir verbringen dort zwei Wochen.

Jasmin: Wirklich? Ich fahre dieses Jahr auf Mallorca. Wann fahrt ihr denn?

Marika: Am 20. Juni und bleiben dort bis zum 4. Juli. Und du?

Jasmin: Vom 26. Juni bis zum 2. Juli. Wir verbringen dort nur sieben Tage.

Marika: Und in welchem Hotel werdet ihr wohnen?

Jasmin: Im Hotel "Sonne".

Marika: Und wir im "Holiday".

Jasmin: Ich schicke dir eine Postkarte.

Marika: Das wäre ja toll! Und ich mache viele Fotos. Und dann zeige ich sie dir.

Jasmin: Ok.

	MARIKA	JASMIN
Urlaubsziel	4.0. Italien, Rom	4.1.
Termin	4.2.	4.3.
Hotel	4.4.	4.5.
Mit wem?	4.6.	4.7.
Länge	4.8.	4.9.

ODBIÓR TEKSTU CZYTANEGO

Zadanie 5. (0-8) Przeczytaj fragment pamiętnika, zaznacz, które zdania są zgodne z jego treścią (Richtig), a które nie (Falsch), a następnie odpowiedz na pytania 5.6–5.8 w języku polskim. (Standard 3. Uczeń stwierdza, czy tekst zawiera określone informacje.)

Lydia

Montag, den 4. November

Heute hatte ich wieder Streit mit meinem Vater. Er meint, dass ich nur faulenze. Ich helfe doch zu Hause, lerne und meine Noten zeugen davon. Meine Mutti verteidigt mich immer, den sie kennt doch die Wahrheit. Sie weiß doch, dass ich viel Zeit für das Lernen widme. Mein Vater war kein einziges Mal bei der Elternversammlung in der Schule und kann nur kritisieren. Ich kann es nicht begreifen, was passierte, denn ich hatte doch immer ein freundschaftliches Verhältnis zu meinem Vater. Was ist also los? Ich muss zugeben, dass ich viel an ihn denke. Er streitet sich nicht nur mit mir, sondern auch mit meiner Mutter. Ich sah auch schon, dass die Mutti nach solchem Streit weinte und der Vati verließ einfach das Haus. Ich war dann auf meinen Vater wütend. Meine Mutti ist eine sehr sensible und wunderbare Frau. Sie versucht immer, die Probleme ruhig zu lösen. Ich sah sie nie weinen. Die Erwachsenen haben auch ihre Probleme. Ich fragte sie dann, was passierte. Sie erklärte mir, dass mein Vater einen großen Streß in der Arbeit erlebt und deshalb ist er so nervös. Ich denke jedoch, dass die Ursache für ein solches Verhalten meines Vaters anders ist...

		RICHTIG	FALSCH
5.1	Lydia hat letztens oft Streit mit ihrem Vater.		
5.2	Der Vater macht ihr Vorwürfe, dass sie die Schule schwänzt.		

5.3	Ihre Mutter ist derselben Meinung wie der Vater.		
5.4	Ihr Vater besucht oft ihre Schule.		
5.5	Mit ihrem Vater hatte sie immer einen guten Kontakt.		
5.6	Letztens streiten sich die Eltern nicht oft.		
5.7	Die Mutter von Lydia ist sehr ruhig und sensibel.		
5.8	Der Vater hat Probleme in der Arbeit.		

Zadanie 6. (0-10) *Przeczytaj wypowiedzi Damiana, Klause i Melanie o swoich rodzinach, a następnie zaznacz, kto co powiedział. (Standard 3. Uczeń stwierdza, czy tekst zawiera określone informacje.)*

Damian (12): Bei der Scheidung meiner Eltern war ich ein Jahr alt. Meine Mutter war immer für mich da und meinen Vater kannte ich nur von den Erzählungen meiner Mutter und von den Fotos. Meine Mutter sagte nie etwas Schlechtes von ihm, aber er kümmerte sich nie um mich und das vergesse ich nie.

Klaus (11): Ich war das absolute Wunschkind von meinen Eltern. Sie waren sehr verliebt. Nach 15 Jahren der Ehe verliebte sich mein Vater wieder. Seine neue "Liebe" war 10 Jahre jünger als meine Mutter. Er ließ uns und wohnt jetzt in einer anderen Stadt. Er liebt mich nicht mehr. Er sagte das nie, aber er verhielt sich so.

Melanie (13): Ich bin in einer normalen Familie aufgewachsen. Man kann sagen, dass ich viel Glück hatte. Meine Eltern leben ständig zusammen und sind glücklich. Es gibt natürlich Probleme und Streit, aber das zerstörte nie ihre Liebe. Das Vertrauen ist wichtig.

	Damian	Klaus	Melanie
6.1. Meine Eltern haben mich erwartet.			
6.2. Als sich meine Eltern scheiden ließen, war ich 12 Monate alt.			
6.3. Meine Familie war ganz normal.			

6.4. Meine Eltern sind immer noch zufrieden, dass sie zusammen leben.			
6.5. Ich kenne überhaupt nicht meinen Vater.			
6.6. Die Liebe meiner Eltern ist ewig.			
6.7. Ich weiß nicht, wie mein Vater jetzt aussieht.			
6.8. Mein Vater liebt mich nicht mehr.			
6.9. Die Mutter erzählte mir nur gute Sachen von meinem Vater.			
6.10 Die neue Freundin von meinem Vater ist älter als seine erste Frau.			

Zadanie 7. (0-6) *Przyjrzyj się fotografii. Odpowiedz po niemiecku na pytania 7.1–7.3. Udziel odpowiedzi pełnymi zdaniem. (Standard 3. Uczeń przetwarza treści tekstu przeczytanego w języku polskim lub treści przedstawione w materiale ikonograficznym i wyraża je w języku obcym.)*



7.1. Was siehst du auf dem Foto?

7.2 Was bedeutet für dich die Familie?

7.3 Möchtest du in der Zukunft Familie gründen und warum?

Zadanie 8. (0-8) Co powiesz w tych sytuacjach? Wybierz właściwe reakcje (A, B lub C). (Standard 3. Uczeń przetwarza treści tekstu przeczytanego w języku polskim lub treści przedstawione w materiale ikonograficznym i wyraża je w języku obcym.)

- 8.1. Jak powiesz u fryzjera, że chcesz obciąć włosy.
 A. Ich will meine Haare kämmen.
 B. Ich will meine Haare schneiden.
 C. Ich will mich kämmen.
- 8.2. Szukasz mieszkania w centrum Berlina. Jak to powiesz?
 A. Ich suche eine Wohnung am Stadtrand Berlins.
 B. Ich suche eine billige Wohnung im Zentrum Berlins.
 C. Ich suche eine Wohnung in Berlin.
- 8.3. Szukasz bankomatu. Jak zapytasz?
 A. Siehst du den Bankautomat?
 B. Wo befindet sich die Bank?
 C. Wo finde ich den Bankautomat?
- 8.4. Chcesz powiedzieć, że czytanie książek jest bardzo ciekawe.
 A. Das Bücherlesen ist sehr interessant.
 B. Das Lesen der Bücher ist ziemlich interessant.
 C. Das Bücherlesen ist uninteressant.
- 8.5. Poinformuj turystę, że na następnym przystanku musi wysiąść.
 A. An der nächsten Haltestelle musst du einsteigen.
 B. An der nächsten Haltestelle musst du aussteigen.
 C. An der nächsten Haltestelle musst du umsteigen.
- 8.6. Zapytaj o najbliższy pociąg do Berlina.
 A. Wann fährt der nächste Zug nach Berlin ab?

- B. Wohin fährt der Zug ab?
 C. Um wie viel Uhr fährt der Zug nach Berlin ab?

8.7. Powiedz koleźce, żeby się nie martwił.

- A. Denk daran nicht!
 B. Mach dir keine Probleme!
 C. Mach dir keine Sorgen!

8.8 Twój niemiecki rozmówca kichnął. Co powiesz?

- A. Prost!
 B. Gesundheit!
 C. Sei gesund!

ODPOWIEDZI DO ZADAŃ

Zadanie 1. (Za każdą poprawną odpowiedź – 1 pkt) Dialog 1 – B, Dialog 2 – C.

Zadanie 2. (Za każdą poprawną odpowiedź – 1 pkt) 2.1. Richtig, 2.2. Richtig, 2.3. Falsch, 2.4. Falsch, 2.5 Falsch, 2.6 Falsch.

Zadanie 3. C

Zadanie 4. (Za każdą poprawną odpowiedź – 1 pkt)

	MARIKA	JASMIN
Urlaubsziel	4.0. Italien, Rom	4.1. Spanien, Mallorca
Termin	4.2.vom 20. Juni bis zum 4. Juli	4.3. vom 26. Juni bis zum 2. Juli
Hotel	4.4. Holiday	4.5. Sonne
Mit wem?	4.6. mit den Eltern	4.7. mit der Schwester und ihrer Familie
Länge	4.8. zwei Wochen	4.9. sieben Tage

Zadanie 5. (Za każdą poprawną odpowiedź – 1 pkt) 5.1. Richtig, 5.2. Falsch, 5.3. Falsch, 5.4. Falsch, 5.5. Richtig, 5.6. Falsch, 5.7. Richtig, 5.8. Falsch.

Zadanie 6. (Za każdą poprawną odpowiedź – 1 pkt)

Damian	Klaus	Melanie
2, 5, 7, 9	1, 8, 10	3, 4, 6

Zadanie 7. Przykładowe rozwiązanie:

- 7.1. Auf dem Bild sehe ich eine Familie, die aus drei Personen besteht. Das ist ein Paar, das einen Sohn hat. Diese Personen scheinen glücklich zu sein.
 7.2. Die Familie bedeutet für mich vor allem die Liebe. In meinem Leben spielt sie eine große Rolle.

Meine Familienmitglieder sind für mich wie Freunde und ich kann mich immer auf sie verlassen. Meine Mutter und meine Schwester trösten mich, wenn ich traurig bin. Ich liebe diese Frauen sehr und kann mir das Leben ohne sie kaum vorstellen.

7.3. Ich möchte in der Zukunft meine eigene Familie gründen, weil die Kinder sehr mag und finde sie fantastisch. Die Erziehung eines Kindes ist meiner Meinung nach die schwierigste Aufgabe und ich möchte mal auch versuchen, einen guten Menschen zu erziehen.

Zadanie 8. (Za każdą poprawną odpowiedź – 1 pkt) 8.1. B, 8.2. B, 8.3. C, 8.4. A, 8.5. B, 8.6. A, 8.7. C, 8.8. B.

Test 2

Liczba punktów: 49

ODBIÓR TEKSTU SŁUCHANEGO

Zadanie 1. (0-5) Zapoznaj się z treścią zadania. Wysłuchaj dialogu i zdecyduj, które z zadań 1.1–1.4 są zgodne z treścią usłyszanego tekstu (Richtig), a które nie (Falsch). W pytaniu 1.5 wybierz prawidłową odpowiedź. (Standard 1. Uczeń określa główną myśl tekstu. Standard 3. Uczeń stwierdza, czy tekst zawiera określone informacje, wyszukuje lub selekcjonuje informacje.)

Transkrypcja:

Monika: Entschuldigung, wie komme ich zum Rathaus?

Helga: Du musst die Münchner Straße geradeaus bis zur Mozartstraße gehen, dann geh rechts in die Mozartstraße und geradeaus bis zur Kreuzung. Das Rathaus ist in der Goethestraße.

Monika: Muss ich mit der Straßenbahn fahren?

Helga: Du kannst mit der Straßenbahn fahren, das wird schneller, aber du kannst auch zu Fuß gehen. Das ist nicht so weit. Circa 10 Fußminuten.

Monika: Also, zuerst geradeaus, dann rechts und bis zur Kreuzung.

Helga: Ja, stimmt.

Monika: Danke!

Helga: Bitte sehr!

		R	F
1.1	Monika will zum Stadtpark gehen.		
1.2	Monika fragt Helga nach dem Weg.		

1.3	Man muss mit der Straßenbahn oder mit dem Bus fahren.		
1.4	Zu Fuß kann man diesen Weg in circa 10 Minuten gehen.		
1.5	Die beiden Leute sprechen über: A. die Orientierung in der Stadt. B. den Weg zum Rathaus. C. die Verkehrsverbindungen.		

Zadanie 2. (0-9) Zapoznaj się z treścią zadania. Usłyszysz wywiad z trzema niemieckimi rówieśnikami. Uzupełnij w tabeli poniżej informacje 2.1.–2.9. Za każdą poprawną odpowiedź otrzymasz 1 punkt. (Standard 3. Uczeń stwierdza, czy tekst zawiera określone informacje, wyszukuje lub selekcjonuje informacje.)

Was bedeutet für dich eine gesunde Ernährung?

Monika: Ich ernähre mich sehr gesund und bin mir dessen bewusst, wie die schlechte Ernährung auf die Gesundheit einwirkt. Deshalb esse ich sehr viel Getreide – und Milchprodukte. Manchmal esse ich auch typisch ungesunde Sachen, aber ich übertreibe damit nicht. Außerdem treibe Sport und mache sehr oft eine Diät.

Michael: Das Essen ist für mich wichtig. Ich weiß, dass ich mich gesund ernähren soll, aber ich habe nicht immer Zeit und Lust dazu. Manchmal kann ich es nicht aushalten, wenn ich ein großes, gebratenes Hähnchen sehe. Ich esse viel und dann bereue ich das sehr oft.

Franziska: Das Stichwort „Gesunde Ernährung“ ist für mich fremd. Ich habe zwar das Stichwort gehört, aber daraus ergibt sich nichts mehr. Ich esse sehr viel, hasse Diäten. Ein besseres Stichwort ist für mich: „Iss, trink und mach den Gürtel locker!“ Ich bin mir jedoch dessen bewusst, dass das fette Essen wirklich der Gesundheit schadet. Außerdem nimmt man schnell zu und dann ist es schwer, ein paar Kilo abzunehmen.

		Michael	Monika	Franziska
2.1	...ein gebratenes Hähnchen gehört zu seinen/ihren Liebesspeisen.			

2.2	...isst alles, was gesund ist.			
2.3	...übertreibt nicht mit ungesundem Essen.			
2.4	...weiß nicht, was gesunde Ernährung bedeutet.			
2.5	...Diäten eignen sich nicht für ihn/sie.			
2.6	...hat nicht immer Zeit für eine gesunde Ernährung.			
2.7	...hat Angst, dass sie/er zunimmt.			
2.8	...bewegt sich viel und lebt bewusst.			
2.9	...hat dann nach dem Essen Gewissensbisse.			

Zadanie 3. (0-4) *Posłuchaj dialogu, a następnie wybierz właściwą odpowiedź. Za każdą poprawną odpowiedź otrzymasz 1 punkt. (Standard 3. Uczeń stwierdza, czy tekst zawiera określone informacje, wyszukuje lub selekcjonuje informacje.)*

Martin: Morgen haben wir in der Schule eine Feier. Wir feiern das 20. Jubiläum unserer Schule. Zu uns kommen viele Gäste.

Erika: Habt ihr frei? Was steht im Programm?

Martin: Oh! Das Programm hat viele Punkte, die dann realisiert werden. Die Schulbehörde hat viele bekannte Politiker, Journalisten zu unserer Schule eingeladen. Dann gibt es eine Diskussion. Alle Schüler müssen drei Stunden in der Schule sein. Wir versammeln uns zuerst in der Sporthalle. Es gibt auch ein Konzert und ein bisschen Geschichte unserer Schule. Das wird auf eine interessante Weise erzählt.

Erika: Ihr habt es aber gut! Wer kann sich das Konzert ansehen?

Martin: Wenn du nur Zeit und Lust hast, kannst du dich natürlich eingeladen fühlen.

Erika: Ich komme bestimmt.

Martin: Vor der Schule verkaufen wir die Eintrittskarten, die zwar nicht so teuer sind, aber wir wollen auf diese Weise ein Kinderheim unterstützen.

Erika: Super, ihr helft noch dabei den Kindern! Ich komme bestimmt.

Martin: Ok. Ich lade dich herzlich ein.

3.1. Am nächsten Tag hat Martins Schule...

- A. einen freien Tag.
- B. eine Darstellung.
- C. ein Jubiläum der Schule.

3.2. Während des Jubiläums kann man ...

- A. mit bekannten Politikern und Journalisten sprechen.
- B. viele Leute kennen lernen.
- C. das Programm realisieren.

3.3. Die Schulbehörde organisiert auch ...

- A. ein Konzert.
- B. eine Ausstellung.
- C. ein Theaterstück.

3.4. Die Schüler erfahren auch etwas von ...

- A. den Journalisten.
- B. der Geschichte der Schule.
- C. der Fotoausstellung.

3.5. Mit dem Geld für die Eintrittskarten wollen die Schüler...

- A. die Kinder fördern.
- B. mit den Kindern spielen.
- C. Spielzeuge für die Kinder kaufen.

ODBIÓR TEKSTU CZYTANEGO

Zadanie 4. (0-5) *Przeczytaj uważnie ogłoszenia o chęci zawarcia znajomości (A – E) oraz informacje o ich autorach (1–5). Zdecyduj, która nazwa pasuje do którego opisu i wypełnij tabelkę. Jeden nagłówek jest zbędny i nie pasuje do żadnego fragmentu. (Standard 2. Uczeń określa myśl poszczególnych części tekstu.)*

- A. Modefreak
- B. Akcionfreak
- C. Ökofreund
- D. Sammler
- E. Game – Boy
- F. Muskelinfan

4.1

Ich liebe Seifenopern und bin ein großer Fan von „Generation“. Ich sammle gern Autogramme von

bekannten Schauspielern. Außerdem bin ich lustig, unkompliziert, habe klare Ziele für mein Leben.

4.2 _____

Wenn du stundenlang in die virtual reality von Spielen abtauchst, bist du eine richtige Freundin/ ein richtiger Freund für mich. Ich lese auch sehr viele Bücher, aber nur dann, wenn sie Computer anbetreffen.

4.3 _____

Ich bin ein richtiger Sportfan, keinesfalls vor dem Fernseher. Seit zwei Jahren trainiere ich Kickboxen und Karate. Ich bin auch Besitzer der größten Bizeps in der Schule. (30 cm!)

4.4 _____

Mein Leben ist die Natur. Ich bin ein Tierfreund. In meinem Leben tue ich alles für die Natur. Das ist mein Ziel. Ich bin gegen diese großen Fabriken, die unsere Erde nur verschmutzen.

4.5 _____

Modern und trendy zu sein – das ist meine Hauptregel in meinem Leben. Ich gebe viel Geld für Klammotten und Kosmetika aus. In der Freizeit sehe ich mir viele Musikprogramme an, denn die Sängerinnen sind trendy und ich finde sie toll.

Zadanie 5. (0-1) Przeczytaj poniższy tekst i zaznacz właściwą odpowiedź A, B lub C. (Standard 1. Uczeń określa główną myśl tekstu.)

Eltern sollen eltern bleiben, auch wenn sie sich scheiden. Die Statistiken zeigen jedoch etwas Anderes. Die Mehrheit der Kindern bleibt bei den Müttern und mit ihnen haben die Kinder einen besseren Kontakt. Manchen Familien gelingt es, gute Kontakte nur wegen der Kinder zu pflegen, aber das ist nicht immer der Fall. Die Scheidung der Eltern empfinden die Kinder als gewaltigen Einbruch und massive Bedrohung in ihrem Gefühlsleben. Deshalb ist die Rolle der Eltern bei der Scheidung sehr wichtig. Sie sollen Eltern bleiben und ihren Kindern bei diesen schwierigen Momenten helfen.

Worüber ist der Text?

- A. Über die Beziehungen zwischen den Eltern und den Kindern.
- B. Über die Scheidung und ihre Ergebnisse.
- C. Über die Rolle der Eltern bei der Erziehung.

Zadanie 6. (0-10) Przeczytaj fragment pamiętnika, zaznacz, które zdania są zgodne z jego treścią (Richtig).

a które nie (Falsch). (Standard 3. Uczeń stwierdza, czy tekst zawiera określone informacje.)

Liebe Monika, es freut mich sehr, wieder etwas von dir zu hören. Es freut mich auch, dass es bei dir alles in Ordnung ist.

Bei mir ist letzstens auch nichts passiert. Du wöhltest doch etwas von meiner Familie wissen. Meine Familie ist ganz normal, aber momentan ganz verrückt. Bei uns gibt es jedes Wochenende „einen Familientag“. Das sind ein paar Stunden, besonders ab Freitag Nachmittag, wenn wir schon alle zu Hause sind. Seit Jahren machen wir regelmäßig etwas gemeinsam, woran wir Spaß haben. Bei schlechtem Wetter sitzen wir zu Hause, kochen zusammen, spielen Schach oder andere Spiele oder sehen uns einen guten Film an. Im Sommer machen wir Picknick oder grillen. Wir haben daran Spaß und es ist locker, über unsere Probleme zu reden.

Wir sind doch keine Idealfamilie, aber wir können unsere Probleme oder Konflikte besprechen und dann lösen. Zuerst haben die Eltern mich und meine Schwester dazu gezwungen, aber jetzt finden wir das ganz ok. In der Woche haben wir nicht zu viel Zeit.

Und wie ist deine Familie? Hast du einen guten Kontakt zu deinen Eltern?

Schreibe schnell! Ich warte auf deinen Brief.

Viele Grüße

Dein Moritz

		RICHTIG	FALSCH
6.1	Bei Monika ist alles in Ordnung.		
6.2	Monika will etwas von der Familie ihres Freundes erfahren.		
6.3	Bei Moritz gibt es jeden Monat einen Tag, den die Familie zusammen verbringt.		
6.4	Der Familientag dauert ein paar Stunden.		
6.5	Die Familie grillt oder macht Picknick sogar bei schlechtem Wetter.		

6.6	Den Familientag organisiert die Familie von Moritz seit ein paar Monaten.		
6.7	Nicht alle sind zufrieden, dass sie am Familientag teilnehmen müssen.		
6.8	Am Anfang mussten die Eltern Moritz und seine Schwester dazu zwingen.		
6.9	Moritz findet seine Familie Idealfamilie.		
6.10	An diesem Tag sprechen alle in der Familie ganz locker von ihren Problemen.		

Zadanie 7. (0-5) *Przeczytaj wypowiedzi Thomasa, Moniki i Marcusa o wadach i zaletach obozów językowych oraz zaznacz, kto co powiedział. (Standard 3. Uczeń stwierdza, czy tekst zawiera określone informacje.)*

Was meint ihr zum Thema: "Sprachcamp"?

Thomas: Wenn man zum Sprachcamp fährt, kann man seine Sprachkenntnisse wesentlich verbessern.

Monika: Ich kann bestimmt interessante Leute kennen lernen. Und wenn das Sprachcamp im Ausland stattfindet, habe ich dann ein starkes Heimweh niemanden, mit dem ich sprechen könnte.

Marcus: Das Sprachcamp findet meistens in dem Land statt, dessen Sprache man lernt. Das ist interessant, denn man kann dabei auch viel besichtigen, Leute und Kultur kennen lernen.

Monika: Wenn ich in einem fremden Land bin, habe ich dann viele Möglichkeiten, um diese fremde Sprache zu benutzen. Ich kann z. B. auf der Straße, in Geschäften mit den Muttersprachlern sprechen. Überall höre ich diese Sprache. Dort ist man aber auch völlig allein. Alle Bekannten und Freunde sind zu Hause geblieben.

Und das lange Telefonieren mir der Familie oder mit den Freunden ist ausgeschlossen, weil das ziemlich teuer ist.

Marcus: Das Sprachcamp ist bestimmt ein tolles Abenteuer. Das Sprachcamp kostet immer noch viel Geld. Es hat den Sinn nur dann, wenn es in einem fremden Land stattfindet. Und das ist teuer.

Thomas: Man kann bestimmt neue Bekanntschaften schließen, und dann in dieser fremden Sprache mit den neuen Bekannten, Freunden z. B. chatten oder E-Mails schreiben. Das ist auch eine gute Gelegenheit, um die Sprache zu beherrschen.

	Marcus	Monika	Thomas
7.1. Im Sprachcamp hat man die Möglichkeit, überall die Fremdsprachen zu sprechen.			
7.2. Das Sprachcamp ist ein tolles, aber leider ständig ein teures Abenteuer.			
7.3. Im Sprachcamp lernt man viele Leute kennen, und dann kann man nach dem Sprachcamp mit Hilfe vom Internet die Kontakte pflegen und auf diese Weise die Sprachkenntnisse verbessern.			
7.4. Im Sprachcamp im Ausland kann man seine Familie stark vermissen.			
7.5. Im Ausland kann man auch die Sitten und die Kultur kennen lernen.			

Zadanie 8. (0-6) *Przyjrzyj się fotografii. Odpowiedz po niemiecku na pytania 8.1–8.3. Udziel odpowiedzi*

pełnymi zdaniami. (Standard 3. Uczeń przetwarza treści tekstu przeczytanego w języku polskim lub treści przedstawione w materiale ikonograficznym i wyraża je w języku obcym.)



8.1 Was siehst du auf dem Foto?

8.2 Welche Sportdisziplinen treibst du? Warum?

8.3 Warum treiben die Menschen Sport?

Zadanie 9. (0-4) *Zaznacz, jak nie można odpowiedzieć w tych sytuacjach. Wybierz właściwe reakcje (A, B lub C). (Standard 2. Uczeń rozpoznaje i poprawnie stosuje struktury leksykalno-gramatyczne niezbędne do skutecznej komunikacji.)*

9.1 Rauchst du?

- A. Ich rauche nicht.
- C. Ich komme gleich!

9.2 Wohin gehst du?

- A. Im Kino.
- B. Ins Kino.
- C. In den Supermarkt.

9.3 Paul, gib deiner Schwester den Ball!

- A. Ich habe es ihr schon gegeben.
- B. Ich habe ihn ihr schon gegeben.
- C. Ich habe schon gegeben.

9.4 Wofür interessiert du dich?

- A. Ich interessiere mich für Fußball.
- B. Ich mag sehr Fußball.
- C. Ich möge Fußball.

ODPOWIEDZI DO ZADAŃ

Zadanie 1. (Za każde prawidłowe rozwiązanie – 1 pkt) 1.1. Falsch, 1.2. Falsch, 1.3. Falsch, 1.4. Richtig, 1.5 B.

Zadanie 2. (Za każdą poprawną odpowiedź – 1 pkt) 2.1. Michael, 2.2. Monika, 2.3. Monika, 2.4. Franziska, 2.5. Franziska, 2.6 Michael, 2.7. Franziska, 2.8. Monika, 2.9. Michael.

Zadanie 3. (Za każdą poprawną odpowiedź – 1 pkt) 3.1. C, 3.2. A, 3.3. A, 3.4. B, 3.5. A.

Zadanie 4. (Za każdą poprawną odpowiedź – 1 pkt) 4.1. D, 4.2. E, 4.3. F, 4.4. C, 4.5. A.

Zadanie 5. B.

Zadanie 6. (Za każde poprawne dopasowanie – 1 pkt) 6.1. Richtig, 6.2. Richtig, 6.3. Falsch, 6.4. Richtig, 6.5. Falsch, 6.6. Falsch, 6.7. Falsch, 6.8. Richtig, 6.9. Falsch, 6.10. Richtig.

Za każde poprawne dopasowanie – 1 p.

Zadanie 7. (Za każde poprawne rozwiązanie – 1 pkt) 7.1. Monika, 7.2. Marcus, 7.3. Thomas, 7.4. Monika, 7.5. Marcus.

Zadanie 8. Przykładowe rozwiązanie:

8.1. Auf dem Bild sehe ich ein Stadion. Das ist das Fussballstadion. Man sieht viele Fans dieser Disziplin. Ich denke, das Foto machte jemand vor dem Spiel, weil man noch keine Fussballspieler sieht.

8.2. Ich treibe nur Basketball und fahre Rad. Normalerweise habe ich nicht so viel Zeit für Sport, weil ich viel lerne. Aber ich spiele Basketball, weil das Spiel mir sehr gefällt. Man läuft auch viel, aber nicht so viel wie im Fussball. Ich will kein Profi sein, aber sogar ich Zeit habe, werde ich Basketball spielen. Im Sommer fahre ich noch Rad und schwimme manchmal. Sport mag ich auch im Fernsehen.

8.3. Der Sport ist in der letzten Zeit modisch. Die Leute leben mehr bewusst. Ich denke, dass die Medien dabei eine große Rolle spielen. Man hört viel im Fernsehen oder im Radio, welche Bedeutung für die Gesundheit der Sport hat. Ich finde das gut und freue mich, wenn ich im Frühling die ganzen Familien in Radausflügen sehe. Außerdem haben sich die Leute selbst überzeugt, dass der Sport nur etwas Gutes bedeutet, weil sie sich danach einfach besser fühlen.

Zadanie 9. (Za każdą poprawną odpowiedź – 1 pkt) 9.1 C, 9.2 A, 9.3 A, 9.4 C.

(lipiec 2009)

Ewa Bińczak¹
Ostrowiec Świętokrzyski



O pracy i karierze oraz języku angielskim w firmie

Zagadnienia związane z pracą i karierą to tematy ważne nie tylko z uwagi na ich miejsce w katalogu tematów maturalnych, ale przede wszystkim dlatego, że łączą się z przygotowaniem ucznia do wyboru przyszłej drogi zawodowej.

Jest pożądane, żeby uczniowie zastanawiali się nad wyborem zawodu i poznawali zagadnienia związane z tą problematyką na lekcjach różnych przedmiotów. W dobie otwartych granic i możliwości odbywania stażu oraz podejmowania pracy w międzynarodowych korporacjach i za granicą przeprowadzanie zajęć dotyczących pracy jest szczególnie uzasadnione na lekcjach języków obcych.

Zaproponowana lekcja pozwoli wprowadzić i utrwalić materiał leksykalny związany z różnymi działami i obowiązkami w firmie.

Exercise 1. Match the company departments and their responsibilities.

A

1. Catering
2. Customer Services
3. Dispatch and Distribution
4. Finance
5. Health and Safety
6. Maintenance
7. Marketing
8. Personnel
9. Production
10. Public Relations (PR)
11. Quality Control
12. Reception
13. Research and Development
14. Sales
15. Security
16. Switchboard

B

- a. manages money coming in and going out of the company

- b. works to find new products or processes or to improve existing ones
- c. produces goods in large quantities
- d. provides meals
- e. checks goods that are being produced to make sure they are of a high standard
- f. sells products, deals with inquiries
- g. answers phone calls and puts through to the appropriate department
- h. deals with complaints and after-sales service
- i. deals with sending, delivering and transporting goods to customers
- j. presents and advertises products, finds out customers' needs
- k. protects staff, buildings and equipment
- l. gives the public information about the company in order to create positive image
- m. checks and repairs equipment regularly
- n. deals with employing and training people
- o. protects the health of people at work from danger or harm
- p. deals with visitors

Exercise 2. Study the list of departments in column A and decide what the person should do.

Example: The air conditioning in my office isn't working.

You should call the Maintenance Department.

1. I think there's a mistake in my pay cheque.
.....
2. I've seen a suspiciously looking man in the building.
.....
3. I think we need more people to finish our project and meet the deadline.
.....
4. I think this piece of equipment is dangerous to people.....
.....

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w LO Nr II im. Joachima Chreptowicza w Ostrowcu Świętokrzyskim.

5. The goods haven't been sent to my customer yet
6. I'm not sure if the details of our new product have been sent to all our potential customers.....
7. I think someone should talk to the journalists from the local newspaper.
8. There will be a special presentation for 100 people. I think we should serve them snacks and soft drinks.
9. I need information about the newest technologies.
7. We always that doors are locked after hours.
8. I with customers' complaints.
9. I am for job recruitment.
10. He is with the details of the contract.
11. We the students' progress closely.
12. I think we will have to a loan with a bank.
13. Why don't you your time better?

Exercise 3. Study the list of expressions and put them under the correct category.

arrange * concerned with * deal with * have to * in charge of * involve * liaise with * look after * make sure that * monitor * organise * responsible for * should

1. Checking:
2. Duties:
3. Giving advice:
4. Involvement:
5. Liaison:
6. Organisation:
7. Responsibilities:

Exercise 4. Complete the following sentences with the expressions from the list given in exercise 3.

1. He is of the Finance Department.
2. We to test the burglar alarms on regular basis.
3. I after first aid training.
4. I with Line Managers.
5. My job inspecting machines.
6. I think you go and see the Head of Marketing.

Exercise 5. Study the notes about three different employees and describe their jobs using the expressions from exercise 3 in the correct form.

1. Angela Brown (Marketing)
 - analyse the market
 - send out questionnaires
 - advertise products
 - promotion campaigns
2. Mary Smith (Personnel Department)
 - staff problems
 - training programmes
 - job interviews
 - job advertisements
3. Mark Stevens (Health and Safety)
 - fire drills
 - accident rate in the company
 - to write a report of every accident
 - to inspect equipment

Exercise 6. Translate the following job titles into Polish.

1. Security Officer
2. Head of Finance
3. Deputy Head of Marketing
4. Sales Representative
5. Receptionist
6. Secretary
7. Switchboard Operator
8. Recruitment Manager
9. Maintenance Engineer

10. Quality Control Inspector

Answers

Ex. 1. 1 – d, 2 – h, 3 – i, 4 – a, 5 – o, 6 – m, 7 – j, 8 – n, 9 – c, 10 – l, 11 – e, 12 – p, 13 – b, 14 – f, 15 – k, 16 – g

Ex. 2. Departments: 1. Finance, 2. Security, 3. Personnel, 4. Health and Safety, 5. Dispatch and Distribution, 6. Marketing, 7. PR, 8. Catering, 9. Research and Development

Ex. 3. 1. Checking: make sure that, monitor, 2. Duties: have to, 3. Giving advice: should, 4. Involvement: involve, concerned with, 5. Liaison: liaise with, 6. Organisation: arrange, organise, 7. Responsibili-

ties: in charge of, responsible for, look after, deal with

Ex. 4. 1. in charge, 2. have, 3. look, 4. liaise, 5. involves, 6. should, 7. make sure, 8. deal, 9. responsible, 10. concerned, 11. monitor, 12. arrange, 13. organise

Bibliografia

Adams D. (1997), *Starting English for Business*, Hertfordshire: Prentice Hall.

Świda D. (1997), *Office English*, Warszawa: POLTEXT.

Ur P. (1996), *A Course in Language Teaching: Practice and theory*, Cambridge: CUP.

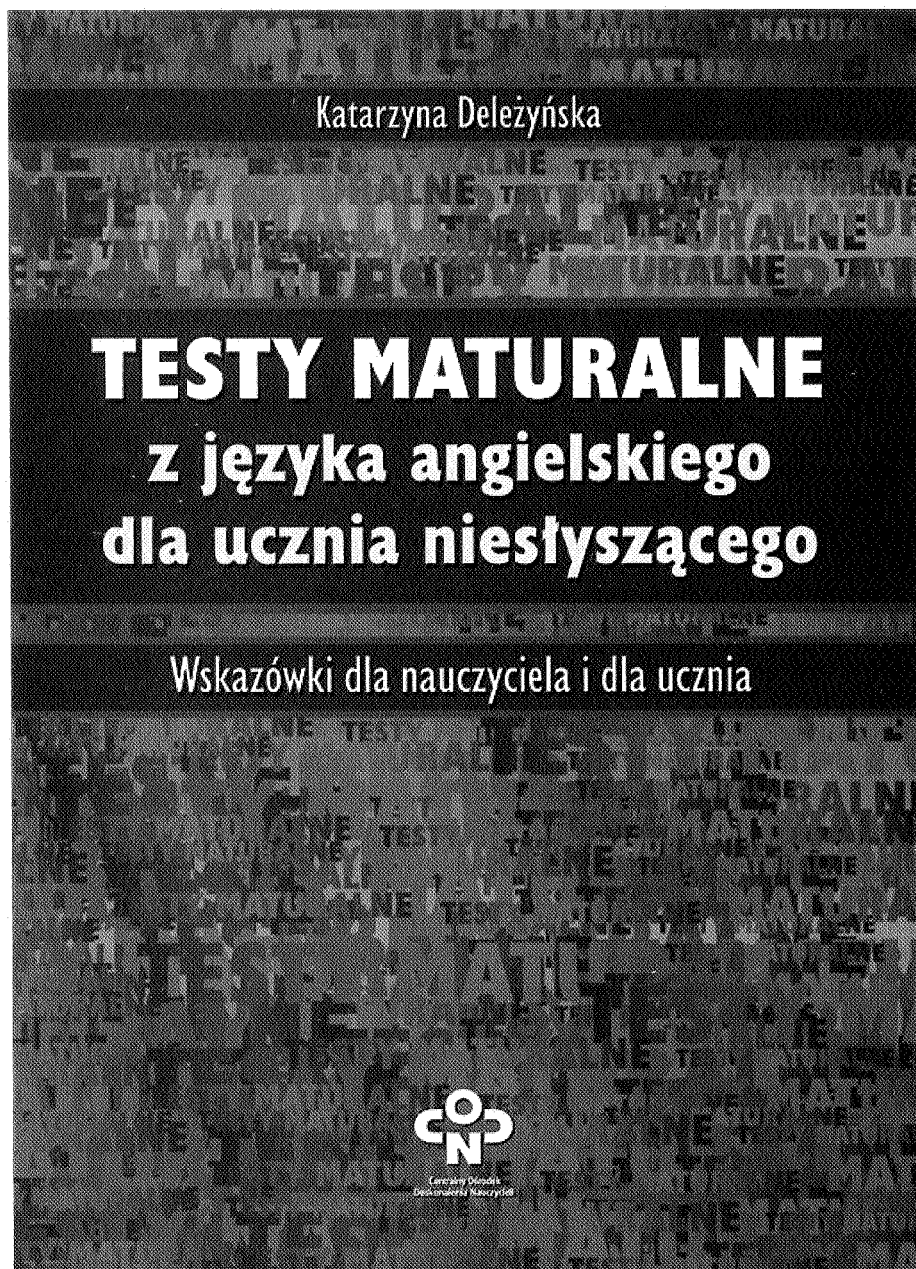
(marzec 2009)

Przypominamy o naszych numerach specjalnych



Tę publikację polecamy:

- ◆ nauczycielom pracującym z maturzystami z wadą słuchu,
- ◆ uczniom niesłyszącym przygotowującym się samodzielnie do egzaminu.



Sprawozdania

Emilia Grochowska¹

Pokrzydowo, woj. kujawsko-pomorskie



Język angielski bez podręczników, czyli *Dzień Brytyjski* w szkole

Zapewne nie tylko ja zadaję sobie pytanie, co mogę zrobić, by nauka języka nie kojarzyła się wyłącznie uczniom z podręcznikami, trudną gramatyką i wkuwaniem słówek. Olsnienie pojawiło się po jednym ze szkoleń metodycznych – zorganizuję *The British Day* w swojej szkole, dla wszystkich uczniów, i tych ze szkoły podstawowej, i tych z gimnazjum. Mając tylko ogólne wyobrażenie o tym, jak można zorganizować taki dzień dla całej szkoły, przedstawiłam go na pierwszej radzie pedagogicznej, inaugurującej nowy rok szkolny. Klamka zapadła, machina ruszyła...

Podstawowym założeniem przy planowaniu tego dnia było to, by odbył się on już po wystawieniu ocen końcoworocznych. Uczniowie nie muszą wtedy tak ciężko pracować, i wakacje tuż, tuż. Koledzy przyklasnęli i zaaprobowali ten pomysł. O planowanym wydarzeniu, uczniowie dowiedzieli się już we wrześniu. Jednocześnie zostali poinformowani, że będą potrzebowała ich zaangażowania i pomocy, gdyż to oni będą współtworzyli tę imprezę. Odzew z ich strony był jak najbardziej pozytywny.

Program *Dnia Brytyjskiego* nie był napięty i starałam się go tak zaplanować, by każdy mógł w nim znaleźć coś dla siebie. Składał się z dwóch części – wystawowej i konkursowo-zabawowej. Cała impreza odbywała się w szkolnej hali sportowej, by mogli się pomieścić wszyscy uczniowie naszej szkoły.

Z ogromnym entuzjazmem został przyjęty pierwszy punkt programu – *Jaka to melodia* (*What tune is it?*), z tej racji, że w szranki stanęli nauczyciele

contra uczniowie. Zmodyfikowałam trochę zasady konkursu. Każda drużyna składała się z trzech członków, wybranych wcześniej, by mogli się przygotować, musieli bowiem pochwalić się umiejętnością rozpoznawania piosenek zespołu The Beatles i Robbiego Williamsa.

Kolejna konkurencja, także muzyczna, wymagała wcześniejszego wyboru reprezentantów klasowych. W karaoke brali udział zarówno soliści, jak i zespoły. Zostali jednak podzieleni na dwie kategorie – szkoła podstawowa (kl. 4-6) i gimnazjum (kl. 1-3). Pragnę zaznaczyć, że uczniowie przygotowywali się samodzielnie, pomogłam im tylko w doborze repertuaru. Natomiast koleżanka ze szkoły podstawowej pomogła swym wychowankom w wyborze piosenek proponowanych przez podręcznik do nauki języka angielskiego.

Po części „muzycznej” zostały wręczone nagrody dzieciom z klas 1-3 szkoły podstawowej za konkurs plastyczny, którego tematem była brytyjska rodzina królewska. Ochotnicy wykonali portrety jej członków. Oczywiście małe dzieci nie poradziłyby sobie same z taką tematyką, dlatego też konkurs został ogłoszony z miesięcznym wyprzedzeniem, a uczniowie uczestniczyli w zajęciach w pracowni komputerowej, gdzie mieli możliwość obejrzenia zdjęć rodziny królewskiej. Rozdane też zostały nagrody za przygotowanie wystroju sal lekcyjnych o tematyce związanej z Wielką Brytanią. W klasach pojawiły się balony w kolorach flagi brytyjskiej, gazetki prezentujące zespoły muzyczne oraz wystawa plakatów przedstawiająca boha-

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół w Pokrzydowie, woj. kujawsko-pomorskim.

terów brytyjskich bajek. Po tej części uczniowie klas 1-3 opuścili salę, gdyż dalsza część programu była skierowana do starszych uczniów. Chcieliśmy także zapobiec ich znużeniu.

Konkurs *Life in Britain* wymagał przygotowania sprzętu komputerowego, którego obsługą zajęli się najstarsi uczniowie. Zostały wyświetlone kilkuminutowe scenki o nastolatku z Wielkiej Brytanii. Drużynom zostały wręczone pytania do tych scenek, a reszta uczniów kibicowała swoim przedstawicielom i równocześnie z nimi oglądała wyświetlane sceny na dużym ekranie.

Uczniowie klasy trzeciej gimnazjum przygotowali kolejny konkurs – *Quess who it is?* Pod czujnym okiem nauczyciela wybrali pięć słynnych postaci z Wielkiej Brytanii, zebrali informacje na ich temat i przygotowali krótką notatkę, która miała za zadanie pomóc w odgadnięciu pokazywanej fragmentarycznie na ekranie postaci. Tym razem osoby chętne do zgadywania zostały wyłonione spośród publiczności.

Bardzo pozytywnie zaskoczyły wszystkich dziewczęta z gimnazjum, które poprowadziły prawdziwy pokaz mody, przygotowały kreacje, wystroili się i opisały publiczności, oczywiście po angielsku, prezentowane stroje.

Największą popularnością tego dnia cieszyli się jednak wśród młodzieży stoisko, na którym były podawane tradycyjne potrawy brytyjskie, przygotowane samodzielnie przez uczennice w szkolnej kuchni. Ten punkt programu wymagał najwięcej przygotowań i, nie ukrywam, środków finansowych, które uzyskałam od Rady Rodziców. Serwowaliśmy rybę z frytkami, jajka na bekonie, ponadto pojawiły się tradycyjne wypieki, no i oczywiście, herbata z mlekiem.

Część wystawowa dnia to nie tylko wspomniane wcześniej, gazetki klasowe, ale również zdjęcia z Londynu, plakaty prezentujące najpopularniejsze sporty w Wielkiej Brytanii oraz gazetka przedstawiająca drzewo genealogiczne rodziny królewskiej.

Przyznam szczerze, że efekt końcowy zaskoczył mnie całkowicie. Po dniach pełnych pracy i, nie ukrywam, nerwów mogłam śmiało powiedzieć, że założony cel został osiągnięty. Dzieciaki bawiły się świetnie i cieszyły się z każdej wygranej nagrody pozyskanej od sponsorów. Najlepszym dowodem na to jest fakt, że zaproponowały byśmy w przyszłym roku zorganizowali *Dzień Amerykański*. Pewne pomysły już się pojawiły...

(sierpień 2009)

Ewa Marszałkowska¹
Warszawa



Komentarz po przedstawieniu

Spośród wielu sposobów motywowania uczniów do nauki języka angielskiego wybieramy, zresztą nie po raz pierwszy, ten, który sprawdza się w naszym gimnazjum – inscenizacje teatralne. Zajęcia języka angielskiego odbywają się w naszej szkole pięć razy w tygodniu, co daje nauczycielowi możliwość realizowania programu autorskiego. Rozszerzamy dzięki temu materiał leksykalny, gramatyczny i kulturowy. Uczymy inter-

dyscyplinarnie i kształcimy umiejętności komunikacyjne naszych uczniów. Spotykamy się z nimi na dodatkowych konsultacjach, w czasie których pomagamy im rozwiązać ich bieżące problemy lub prowadzimy zajęcia ponadprogramowe. Kontynuujemy program *Rodzice – Szkoła*², starając się bardziej zainteresować rodziców osiągnięciami ich dzieci. Podejmujemy zdawałoby się mozolne, wymagające ogromnego nakładu pracy z naszej

¹ Ewa Marszałkowska jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 25 w Warszawie.

² Zob. E. Marszałkowska, M. Konopacki (2007), *Rodzice – Szkoła*, „Języki Obce w Szkole” 5, s. 197.

strony działania, które stymulują aktywność i kreatywność uczniów. Ich zainteresowanie, a nawet pasja, przenosi się na dom rodzinny, sprawiając, że rodzice są bardzo pozytywnie nastawieni do instytucji, jaką jest szkoła.

Takim niewątpliwie przedsięwzięciem i wyzwaniem są nasze coroczne przedstawienia teatralne wystawiane w sali gimnastycznej gimnazjum. Klasyka literatury angielskiej połączona z nowoczesną oprawą multimedialną, niezwykłą scenografią, ogromnym zaangażowaniem uczniów i naszym doświadczeniem przynosi wspaniałe rezultaty.

W kwietniu 2009 r. wystawiliśmy sztukę Oscara Wilde'a *The Picture of Dorian Gray* w mistrzowskim wykonaniu klasy IC Gimnazjum nr 25. Oczywiście przedstawienie było poprzedzone lekcjami, podczas których wprowadzałam uczniów w epokę, zbieraliśmy informacje dotyczące historii, kultury, muzyki i literatury XIX-wiecznej Anglii, które prezentowali uczniowie. Czytanie tekstu sztuki, słuchanie nagrań oraz oglądanie filmu umożliwiło lepsze zrozumienie dzieła i jego autora.

Napisałam scenariusz przedstawienia tak, aby wszyscy uczniowie mojej grupy mogli wziąć udział w przedstawieniu, skonsultowałam go z nauczycielem informatyki – Michałem Konopackim – który stworzył doskonałą oprawę multimedialną. Ekran pozwolił przenieść się aktorom i widzom

w czasy XIX-wiecznego Londynu, pokazując widoki, wnętrza, ogrody i stroje. Muzyka Edwarda Elgara oraz poezja Yeatsa i Wordswortha stanowiły niezapomniane uzupełnienie całości.

W kulminacyjnym momencie fizycznej metamorfozy bohatera technika komputerowa przeniknęła do jego scenicznego pokoju, w którym obraz człowieka starego brzydota duszy i złych uczynków odzyskał swoje wewnętrzne i zewnętrzne piękno.

Rodzice okazali się bardzo pomocni: świeże kwiaty zdobiące scenę, mebelki, sztalugi, lampki, różne drobiazgi, lichtarze, zegary, obrazy i stroje dla aktorów, a przede wszystkim ich obecność podczas występu. Pełna sala gimnastyczna zamarła, gdy kurtyna poszła w górę. Płynny i poprawny język angielski, świetna gra aktorska, teksty, monologi i recytacje sprawiły, że czuliśmy ogromną satysfakcję. Upływające minuty przekonały nas, że każdy trud był wart takich doznań. Zasłuchani, zapatrzeni rodzice doceniali wysiłki nauczycieli, podziwiali swoje dzieci. Cieszyliśmy się dojrzałością i zaangażowaniem uczniów.

Mieliśmy ogromną satysfakcję, że nasze wspólne dzieło odniosło taki sukces. Wiedzieliśmy również, że podczas przygotowań, prób i samego występu nasi uczniowie nauczyli się więcej, niż nauczyliby się podczas tradycyjnie prowadzonych lekcji.

(październik 2009)

Emilia Kosowska-Stępnia¹

Lublin



Historia wciąż uczy

W maju 2007 roku wraz z innymi nauczycielami humanistami z Gimnazjum nr 3 w Lublinie uczestniczyłam w projekcie polsko-niemieckim. Powodem, dla którego dzielę się swoimi doświadczeniami z tego przedsięwzięcia dopiero teraz, jest fakt, iż projekt ten obecnie znalazł swój finał

w innych dalszych działaniach zarówno nauczycieli, jak i pracowników działu edukacji Muzeum na Majdanku.

Do wymiany młodzieży nie trzeba chyba nikogo przekonywać. Również w naszej szkole znaleźli się chętni uczniowie klasy uczącej się języka

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 3 w Lublinie.

niemieckiego, którzy wraz z grupą nauczycieli – historyków, bibliotekarzy, polonisty i anglisty pod przewodnictwem germanistki – podjęli działania zmierzające do zorganizowania polsko-niemieckiego seminarium historycznego *Ludzie ludziom... – z przeszłości uczymy się na przyszłość*.

Po nawiązaniu kontaktu ze stroną niemiecką, opracowaniu programu i szczegółów wizyty, nastąpił cały rok wyłożonej pracy, gdzie z obu stron przygotowywano prezentacje, wymieniano maile, aby uczniowie i organizatorzy wzajemnie lepiej się poznali i zgłębili problematykę holocaustu. Wspólne działania miały bowiem na celu edukację historyczną i społeczną, przełamywanie stereotypów, uczenie wrażliwości i tolerancji dla innych kultur i narodów. Wśród wielości zadań, jakie stały przed organizatorami, należy podkreślić pomoc i konsultacje pracowników Muzeum na Majdanku, poszukiwanie sponsorów i nawiązanie współpracy z instytucjami wspierającymi projekt, jak np. Urząd Miasta Lublin, Biuro Promocji Miasta, Teatr NN i Polsko-Niemiecką Współpracę Młodzieży.

Przygotowanie młodzieży trzeciej klasy gimnazjum, a rok wcześniej drugiej, do tak trudnej i obciążającej tematyki wymagało dodatkowych spotkań z nauczycielami historii, polskiego i niemieckiego, a także samodzielnego zbierania informacji i materiałów oraz studiowania literatury faktu.

Po przyjeździe młodzież polska i niemiecka uczestniczyła w wielu wspólnych zajęciach zarówno w naszym gimnazjum, jak i na terenie całego miasta. Zwiedziła muzeum na terenie byłego obozu koncentracyjnego na Majdanku, wystawę „Elementarz”, by następnie w czasie warsztatów zapoznać się z materiałami, dotyczącymi losów dzieci polskich, białoruskich i żydowskich oraz rolę nadzorczyń w obozie. Efektem tej pracy były plakaty, prace literackie, a także scenki dramatyczne prezentowane przez mieszane grupy. W ramach projektu odbyła się też lekcja historii, przeprowadzona przez nauczycielkę ze strony niemieckiej w jej ojczystym języku, dotycząca sprawców i ofiar nazizmu oraz współczesnych przejawów przemocy. Niezapomniane wrażenie wywarło na młodzieży obu stron spotkanie ze świadkiem historii, który był więźniem obozu na Majdanku. Nie oby-

ło się bez momentów wzruszenia i oczyszczających emocje też przy rozmowach Niemców z osobą, która jest żywym przykładem działań hitlerowców w czasie wojny. Dopełnieniem seminarium było zwiedzanie miasta i poznanie historii Żydów lubelskich w Teatrze NN.

Po męczących całonocnych zajęciach młodzi ludzie mieli jeszcze siłę i ochotę na mniej formalne spotkania, zwiedzanie miasta innymi szlakami niż turystyczne, wspólne zakupy lub posiłki oraz przede wszystkim niekończące się rozmowy. Odbyły się również zajęcia integracyjne pełne zabaw i gier, aby przełamać pierwsze lody, a nasze historyczne miasto młodzi Niemcy poznali bardzo dobrze, uczestnicząc w zajęciach plenerowych w centrum. Tam w mieszanych grupach młodzież musiała uzupełnić karty pracy z zadaniami dotyczącymi historii i sztuki oraz dnia codziennego Lublina, podążając śladami zabytków lubelskich. Młodzi Niemcy uwiecznili też swój pobyt u nas rysując historyczne pocztówki z naszego miasta, za co, po rozstrzygnięciu konkursu, dostali nagrody.

Młodzież została przyjęta bardzo serdecznie, a kontakty zacieśniły się na tyle, że zorganizowano dyskotekę w naszej szkole dla gości i uroczystą kolację pożegnalną, choć nikt nie chciał wyjeżdżać po pięciu dniach; a jedynym minusem, podkreślanym przez obie strony, był krótki czas trwania projektu.

Głównym językiem komunikacji z Niemcami był język niemiecki. Klasa trzecia, ucząca się tego języka w naszej szkole, opanowała go na wysokim poziomie i była do tego dobrze przygotowana. Posługiwano się też językiem angielskim, nie tylko w kontaktach z uczniami, ale przede wszystkim z opiekunami strony niemieckiej. Oprócz ćwiczeń konwersacyjnych z nauczycielkami języków obcych, został przygotowany przez uczniów i germanistki naszego gimnazjum słowniczek najbardziej przydatnych słówek i zwrotów, tematycznie związanych z problematyką wojenną i obozową.

Według opinii uczestników i organizatorów projekt był bardzo udany, a organizację i współpracę chwaliła nie tylko strona niemiecka, ale też pracownicy Muzeum na Majdanku, którzy mają większą skalę porównawczą, częściej uczestnicząc w takich projektach. Uczniowie zaskoczyli nas szczegó-

nie spontaniczną i szybką integracją oraz poważnym potraktowaniem tematu seminarium, z zaangażowaniem wykonując powierzone im zadania.

Bardzo cenna okazała się również współpraca dużej liczby nauczycieli polskich, biorących udział w projekcie; była ona efektywna i motywująca do dalszych tego typu przedsięwzięć. Nauczyciele sprawdzili się jako organizatorzy i animatorzy działań w zakresie edukacji międzykulturowej, a i tak dobre kontakty z uczniami polepszyły się jeszcze w trakcie wspólnej pracy i zabawy. Siedem osób, opiekujących się kilkunastoosobową grupą zdyscyplinowanej młodzieży, może wydawać się przesadą, ale dzięki tak dużej liczbie nauczycieli udało się uniknąć kłopotów organizacyjnych i efektywnie zrealizować wcześniej zaplanowane działania. Każdy z pedagogów był odpowiedzialny za fragment projektu i nadzorował swoje zadania, wspomagając w razie potrzeby i konieczności innych. Jedna lub dwie osoby nie mogą być fizycznie w kilku miejscach i pilnować w tym samym czasie realizacji kilku szybko następujących po sobie punktów programu; nie mówiąc o sytuacjach awaryjnych. Ciągłe monitorowanie miejsca noclegów i posiłków gości (gdyż niemiecka grupa nie skorzystała z propozycji zakwaterowania i wyżywienia u rodzin polskich z obawy przed przyjęciem, szczególnie przez pokolenie dziadków naszych uczniów) nie byłoby możliwe przy mniejszej grupie organizatorów.

Temat naszego seminarium został zrealizowany zgodnie z założeniami, pozostawiając po sobie

wiele materialnych dowodów jego realizacji, jak np. plakaty, hasła, rysunki, scenariusze scenek dramatycznych, wiersze, reportaże, pamiętniki, listy, scenariusz przedstawienia. Ukazały one spojrzenie młodzieży na temat II wojny światowej oraz współczesne przejawy agresji i nazizmu. W ewaluacji uczniowie deklarowali zmiany myślenia i postrzegania sąsiednich narodów, które dzieli, ale i łączy wspólna historia oraz chęć działania na rzecz otwartości, tolerancji i walki z przemocą. Nastąpiła też wymiana doświadczeń nie tylko młodzieży, ale także nauczycieli, integracja obu grup – zawiązały się liczne przyjaźnie.

Projekt miał również swoje dalsze losy i nie mam tu na myśli gorącego łącza internetowego z uczniami i opiekunami grupy niemieckiej. Aby rozpropagować idee takich działań, zachęcić nauczycieli do podejmowania trudu ich organizowania i wreszcie podzielić się swoimi spostrzeżeniami z pracy, nauczyciele naszego gimnazjum wraz z pracownikiem działu edukacji Muzeum na Majdanku zorganizowali seminarium adresowane do pedagogów z gimnazjów i szkół średnich, zainteresowanych pozaszkolną edukacją społeczno-historyczną i projektami o tym charakterze w muzeum na terenie byłego obozu na Majdanku. A kolejnym krokiem upowszechnienia tego typu wymiany jest mająca się w tych dniach ukazać broszura, której wydawcą jest Muzeum na Majdanku, a w której nasi nauczyciele opisują szczegóły przeprowadzonego projektu.

(czerwiec 2009)

Anna Malinowski¹
Jarocin



Ekologiczno-historyczny camping w MDSM w Krzyżowej

O projektach międzynarodowych w Krzyżowej słyszeliśmy dużo i często², a to, co słyszeliśmy,

było zawsze pozytywne. Marzeniem wielu uczniów oraz opiekunów jest wyjechać choć raz na takie

¹ Autorka jest organizatorką polsko-niemieckich wymian młodzieży oraz szkoleń dla nauczycieli z Polski i Niemiec.

² Zob. np. „Języki Obce w Szkole” 1/2008, s. 175-179, 5/2008, s. 179-180.

spotkanie. W Międzynarodowym Domu Spotkań Młodzieży w Krzyżowej, który zajmuje się organizowaniem międzynarodowych projektów, zgłosiliśmy naszą gotowość i chęć uczestniczenia w takim spotkaniu i można sobie wyobrazić, jacy byliśmy szczęśliwi, gdy zaproszono nas do udziału w międzynarodowym projekcie z młodzieżą i ich opiekunami z Wuerzburg z Bawarii.

Atrakcyjność projektu była dla nas wielostronna. Po pierwsze, mieliśmy spotkać się z „prawdziwymi” Niemcami i to z niemałą, bo 55-osobową grupą. Nasza grupa była znacznie mniejsza, bo 30-osobowa i składała się z młodzieży i opiekunów z Wielkopolski i Górnego Śląska. Zarówno polska, jak i niemiecka młodzież to licealiści w wieku od 16 do 18 lat.

Jacy będą nasi niemieccy partnerzy? Czy damy sobie radę w porozumieniu się z nimi w ich języku ojczystym? Na jakim poziomie jest nasza znajomość języka niemieckiego? Nareszcie będzie można sprawdzić, co przyniosły lata nauki w szkole. Po drugie, tematy, którymi mieliśmy się zajmować w grupach międzynarodowych, brzmiały bardzo ambitnie: *Co wiemy o ekologii? Jaki jest nasz stosunek do Unii Europejskiej? Czy historia Śląska jest nam bliska? Jaką rolę odgrywała odwaga cywilna kiedyś, a jaką odgrywa dzisiaj?* No i po trzecie, miejsce spotkania i jego forma. Nie dość, że mogliśmy wyjechać na spotkanie międzynarodowe, to jeszcze miało ono odbyć się w szczególnej formie – campingu. Jak to jest zasypiać i budzić się w naturze? Zbliżyć się do niej nie tylko przez tematy warsztatowe, ale obcować z nią w dzień i noc?

Wszystko to nurtowało nas i sprawiało, że nie mogliśmy doczekać się dnia rozdania świadectw. Nasi partnerzy z Niemiec mieli przed sobą jeszcze dwa tygodnie roku szkolnego, ale dla nas rozpoczęła się już czas wakacji. Organizowanie śpiworów, plecaków, słowników, latarek – wszystko to pachniało najpiękniejszą porą roku. Pełni ciekawości wyruszyliśmy na spotkanie z wielką przygodą.

Grupa polska miała kilkugodzinne wyprzedzenie czasowe. Wykorzystaliśmy je na rozbięciu namiotów i trzygodzinną konwersację w języku niemieckim jako rozgrzewkę przed spotkaniem z naszymi partnerami. Zgodnie z zapowiedziami

grupa niemiecka przybyła wieczorem. Za sobą mieli 12-godzinną podróż, co skrzętnie wykorzystaliśmy, aby zaproponować naszą pomoc w rozbijaniu ich namiotów. Nie było to wiele, ale potrzymać linkę lub podać śledzia to dobry pretekst, aby nawiązać pierwszy nieśmiały kontakt.

Spotkanie zapoznawcze przeprowadził Chris. Siedzimy w sali wielofunkcyjnej i było nas tak dużo, że sprawiamy wrażenie uczestników konferencji międzynarodowej. Nasz gospodarz przedstawił stronę organizacyjną – (*Ordnung muss sein!*), program i podzieliliśmy się na mniejsze grupy, aby dowiedzieć się wzajemnie czegoś o sobie. Gdy na zakończenie śpiewaliśmy niespodziewanemu solenizantowi *Sto lat* i *Zum Geburtstag viel Glueck* mieliśmy wrażenie, że nasza grupa nie była już tak duża i sobie obca.

Następnego dnia Michael i Sabine przybliżyli nam historię Krzyżowej oraz zorganizowali dla nas podchody po okolicy. Nie dość, że musieliśmy rozwiązać masę różnych zadań, to jeszcze musieliśmy porozumieć się z naszymi koleżankami i kolegami w języku obcym, bo grupy były mieszane. Po południu zaczynała się praca warsztatowa. Przedstawiono nam tematy oraz opiekunów, którzy mieli je poprowadzić. Podzieliliśmy się na stosunkowo równe grupy międzynarodowe, choć nie było to łatwe, bo ekologia okazała się najbardziej oblegana. Po jakimś czasie udało nam się rozmieścić w przygotowanych salach projektowych. Oprócz tego mieliśmy do dyspozycji bogato wyposażoną bibliotekę oraz salę komputerową. Na zwolenników tematu ekologii czekało specjalnie na ten czas uruchomione laboratorium.

Iludni było opiekunów, tyle było metod pracy. Jedni z nas siedzieli z przedsmakiem życia studenckiego i brali udział w wykładzie doktora Stielowa, wchodząc jednocześnie w rolę laborantów, przeprowadzających doświadczenia, inni przy akompaniamencie gitary Hansa siedzieli pod drzewem w kręgu i zastanawiali się, gdzie „siedzi” w nich agresja, a jeszcze inni z pastorem Schindelinem surfowali w internecie i analizowali wcześniej przygotowaną do tego celu literaturę, aby zebrać informacje na temat odwagi cywilnej, której przykładem są np. „Biała Róża” i „Solidarność”. Zapach dojrzalego lata mieszał się z atmosferą intensyw-

nej pracy. Utrudnieniem okazała się nasza niewystarczająca znajomość języka obcego, którym można byłoby się bez problemu porozumiewać. Potrzebne były tłumaczenia, zwłaszcza na niektórych etapach pracy. W miarę upływu czasu radziiliśmy sobie coraz lepiej, wykorzystując słowniki, ręce i nogi oraz dzieląc się na jeszcze mniejsze grupy. Późnym wieczorem niektórzy wyruszyli do Domu na Wzgórzu, aby tam u źródła historii przeczytać listy członków Kręgu Krzyżowego.

Środa to dzień intensywnej pracy w grupach warsztatowych. Całe przedpołudnie kontynuowaliśmy tematy projektowe i przygotowaliśmy prezentacje, które miały się odbyć już po południu. Grupa ekologiczna pobierała próbki gleby, inni ćwiczyli śpiew, niektórzy odkrywali w sobie talenty aktorskie a jeszcze inni malarskie. Razem przygotowaliśmy plakat, który miał posłużyć za punkt wyjścia prezentacji i stanowić dokumentację naszego spotkania w Krzyżowej.

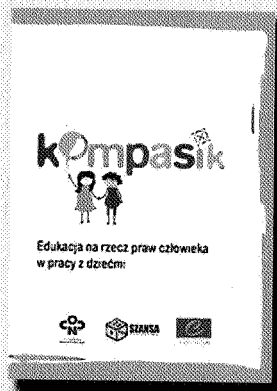
Gdy po południu wszyscy spotkaliśmy się, w powietrzu była odczuwalna trema. Jak wypadniemy jako grupa? Czy zainteresujemy innych naszym tematem? Gromkie brawa rozlegające się po każdej prezentacji oraz absolutna cisza podczas przedstawiania wspólnej pracy – to najlepsze dowody na to, że wszyscy odnieśliśmy sukces.

Czwartek to wyjazd na cały dzień do Świdnicy i Wrocławia, a wieczorem w Krzyżowej koncert muzyczny, seans teatralny i ognisko, a przy nim możliwość posługiwania się językiem obcym.

Piątek to czas wszystkiego, co ostatnie: ostatnie śniadanie, ostatnie spotkanie w kręgu, ostatnie zdjęcie, ostatnia szansa wymiany adresów. Miód, który dostają od Chris zwycięskie grupy podchodów, mógłby osłodzić gorzki smak odjazdu, ale nikt nie chce podzielić się swoją słodyczą. Złożenie namiotów jest łatwiejsze od ich rozłożenia, ale idzie nam wszystkim opornie. To przykre uczucie, ale dobry znak. Nasz pobyt w MDSM w Krzyżowej był krótki, ale bardzo intensywny. Był zdrową mieszanką zabawy i nauki. To czas nowych doświadczeń – zarówno dla tych młodszych, jak i dla starszych uczestników projektu, czas likwidacji uprzedzeń (Niemcy wcale nie są tacy punktualni i bez humoru, a Polacy wcale nie tacy leniwi). Dobrze, że istnieją takie miejsca spotkań, jak to w Krzyżowej i dobrze, że są ludzie, którzy te miejsca wypełniają życiem. Cieszymy się, że dane nam było, choć kilka dni naszego życia spędzić w tak pięknym miejscu i dziękujemy wszystkim, którzy nam to umożliwili.

(czerwiec 2009)

Wydawnictwa CODN polecają



Kompasik – edukacja na rzecz praw człowieka w pracy z dziećmi

Poradnik dla nauczyciela

pod red. Katarzyny Koszewskiej

KOMPASIK przeznaczony jest dla nauczycieli i innych osób pracujących z dziećmi. Znajdą oni w nim wskazówki teoretyczne i metodologiczne, a także omówienie podejmowanych w poradniku wątków tematycznych związanych z prawami człowieka. KOMPASIK widzi w dzieciach młodych obywateli, którzy korzystają z należnych im praw i wykazują dużą kompetencję w wielu sprawach dotyczących ich życia.

Mamy nadzieję, że poradnik dostarczy pomysłów, inspiracji i praktycznej pomocy w zgłębianiu z dziećmi zagadnień dotyczących praw człowieka.

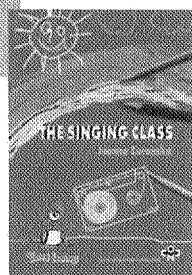
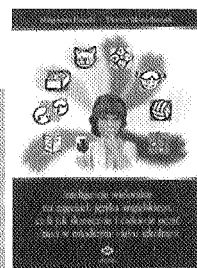
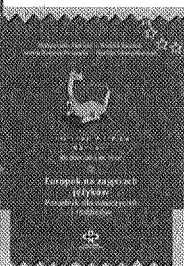
Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych w publikacjach Wydawnictw CODN

BIULETYNY INTERNETOWE 2009

- nr 1 JAK NIE ROZCZAROWAĆ RODZICÓW LEKCJĄ JĘZYKA OBCEGO
- nr 2 WCZESNE ROZPOZNAWANIE ZABURZEŃ ROZWOJU KOMUNIKACJI
JĘZYKOWEJ DZIECKA
- nr 3 DZIECKO Z ADHD
- nr 4 LEKCJA JĘZYKA OBCEGO W NAUCZANIU WCZESNOSZKOLNYM
- nr 5 DRAMA I PRZEDSTAWIENIA DZIECI W JĘZYKU OBCYM
- nr 6 UMIEJĘTNOŚCI PODSTAWOWE
- nr 7 UMIEJĘTNOŚCI PODSTAWOWE W PRAKTYCE SZKOLNEJ
- nr 8 ZIELONA SZKOŁA
- nr 9 LEKCJE POZA KLASĄ
- nr 10 GDY NUDĘ ZASTĘPUJE CIEKAWOŚĆ...
- nr 11 CAŁA POLSKA CZYTA DZIECIOM
- nr 12 PREZENT GWIAZDKOWY

BIULETYNY INTERNETOWE 2008

- nr 1 PRZYDATNE LEKTURY
- nr 2 NAJWAŻNIEJSZY JEST NAUCZYCIEL
- nr 3 KOMPETENCJE CZĄSTKOWE
- nr 4 EUROPEJSKIE PORTFOLIO JĘZYKOWE DLA DZIECI
- nr 5 JAK NIE ROZCZAROWAĆ DZIECKA NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO



Recenzje

Piotr Rochowski¹
Stalowa Wola



*Das ist Deutsch!*²

Das ist Deutsch! Część 1 autorstwa Jolanty Kamińskiej to nowa pozycja do nauczania języka niemieckiego na poziomie gimnazjalnym. Wydawcą jest Nowa Era, która tą publikacją chce zapoczątkować wydawanie podręczników do nauki języka niemieckiego również na pozostałych etapach kształcenia. Nie jest to jedyna nowość dotycząca języka niemieckiego na III etapie edukacyjnym, która ukazała się na naszym rynku księgarskim. Są inne nowe, bądź opracowane na nowo podręczniki. Można tu wspomnieć na przykład o *Magnet* (LektorKlett), *www.weiter-deutsch* (Wydawnictwo Szkolne PWN), *Aha! Neu* (WSiP). Impulsem do powstania tak wielu podręczników do tego etapu kształcenia są nowa podstawa programowa, wprowadzenie do gimnazjum od roku szkolnego 2009/2010 drugiego języka obcego nowożytnego jako obowiązkowego (niemiecki dierży tu niezaprzecalnie palmę pierwszeństwa), oraz egzamin językowy na zakończenie gimnazjum.

Cały cykl *Das ist Deutsch!* składa się z czterech części. Każdy tom jest przewidziany na jeden rok nauki w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Rozszerzenia w każdym rozdziale umożliwiają jednak pracę w wymiarze trzech godzin. W przypadku nauki na poziomie powyżej podstawowego wydawnictwo proponuje rozpoczęcie pracy od drugiego tomu, a zakończenie tomem czwartym (tomy 1-3 są przeznaczone uczniów począt-

kujących)³. Zrealizowanie całego kursu ma doprowadzić ucznia do poziomu biegłości A2/B1 ESOKJ⁴.

Część I podręcznika spełnia wszystkie „normy” nowoczesnego podręcznika do nauczania języka obcego, które szeroko omawiają między innymi S. Chudak (2007:136-139), H. Komorowska (2005:48-55) oraz W. Pfeiffer (2001:162-166). Komponentami omawianego zestawu są:

- podręcznik z 2 płytami CD,
- zeszyt ćwiczeń,
- poradnik metodyczny dla nauczyciela⁵ z 2 płytami CD (zawartość: scenariusze lekcji z pomniejszonym podręcznikiem, testy diagnostyczne i kontrolne z kluczami, klucze do zadań z zeszytu ćwiczeń, plany wynikowe, przedmiotowy system oceniania, transkrypcja, omówienie problemów uczniów z dysleksją),
- materiały dodatkowe zamieszczone również na stronie internetowej wydawnictwa.

Pierwszy rzut oka na książkę daje pozytywne odczucia. Estetyczna szata graficzna okładki przyciąga potencjalnego ucznia. Moim zdaniem jest jednak statyczna i zbyt „poważna” jak dla tej grupy odbiorców. Pasowałaby bardziej do podręcznika dla licealistów albo dorosłych. Zdjęcia z okładki sugerują, że tematyka krajoznawcza pierwszej części kursu oscyluje wokół Niemiec.

Mapki zamieszczone w podręczniku są niemieckie, tzn. zawierają niemieckie wersje wszyst-

¹ Autor jest nauczycielem języka niemieckiego w Zespole Szkół nr 4 w Stalowej Woli.

² Jolanta Kamińska (2009), *Das ist Deutsch! Język niemiecki dla gimnazjum. Podręcznik. Część 1*, Warszawa: Nowa Era.

³ Informacja ta, jak i inne, została przekazana podczas prezentacji podręcznika na spotkaniu prezesów oddziałów z Zarządem Głównym Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego w CODN w Warszawie, 26 czerwca 2009 r.

⁴ *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), Warszawa: Rada Europy, CODN.

⁵ W przygotowaniu, gdy pisałem tę recenzję.

kich europejskich nazw geograficznych, w tym polskich miejscowości. Czy jest to słuszna zasada, trudno powiedzieć – ma swoje krajoznawcze plusy i polityczne minusy. Może jednak lepiej byłoby stosować podwójne nazewnictwo?

Na pochwałę zasługują ładne ilustracje i profesjonalne zdjęcia, których dobór współgra z tekstami i zadaniami. Nie ma tu przerostu formy nad treścią tak często spotykanego w innych wydawnictwach, gdzie chaos i przeładowanie materiałem ilustracyjnym utrudnia uczniowi odnaleźć się na kartach swojego podręcznika.

Wydaje się, że tytuł podręcznika (w tłumaczeniu: *To jest język niemiecki*) jest mało oryginalny, chociaż adekwatny do funkcji, jaką pełni ta publikacja.

Jednak najważniejsza jest treść podręcznika. *Das ist Deutsch! Część 1* składa się z 8 rozdziałów podzielonych tematycznie (w tłumaczeniu: *Język niemiecki jest moim nowym hobby!*, *Szkoła jest spoko!*, *R jak rodzina i rówieśnicy*, *Dzień powszedni i czas wolny*, *Jedzenie i picie*, *Zakupy*, *Kalendarz i pogoda*, *Wakacje*⁶), oraz dodatkowego rozdziału na końcu książki, poświęconego zwyczajom świątecznym w Europie (Boże Narodzenie i Wielkanoc). Po nim są zamieszczone karty samooceny ucznia, ważny składnik motywujący uczenie się.

Każdy rozdział zaczyna się stroną wprowadzającą w tematykę, jaka będzie w nim poruszana. I tak dla przykładu na początku kursu uczeń poznaje niemiecki alfabet⁷ i liczebniki od 1 do 100 oraz uczy się zgłaszać swoją obecność na lekcji, informować, kto jest nieobecny, witać i żegnać się oraz przedstawiać się. Tematy te zgrupowane są w podrozdziałach (w tłumaczeniu: *Niemiecki alfabet*, *Obecny!*, *Dzień dobry Berlin*, *Państwo i miasto Bingo!*).

Po każdym rozdziale jest jeszcze zamieszczona część powtórzeniowa (*Fokus*), karty z zestawieniem zagadnień gramatycznych rozdzia-

łu (zbiorcze tabele gramatyczne znajdują się na końcu książki), trening egzaminacyjny (zadania w formie arkusza egzaminacyjnego), podrozdział *Więcej wiedzieć = więcej móc*, w skład którego wchodzić ćwiczenia dodatkowe, prace projektowe oraz CLIL⁸, tzn. ścieżka międzyprzedmiotowa (matematyka, historia, geografia i fizyka po niemiecku). Jest to ciekawy pomysł, choć nie wiem, czy wprowadzenie słownictwa i zwrotów fachowych w pierwszej klasie gimnazjum nie jest zbyt wczesne. Może są to tematy na następny etap edukacyjny. *Fizyka po niemiecku* w rozdziale 7. (powstawanie tęczy) oraz *Geografia po niemiecku* w rozdziale następnym (współrzędne geograficzne) są już tematami, które mogą sprawiać kłopoty uczniom słabszym. Każdy rozdział zamyka słownik aktywny z najważniejszymi zwrotami i wyrażeniami w nim poruszonymi (zbiorczy słownik znajduje się na końcu książki).

Zeszyt ćwiczeń⁹ jest – co obecnie staje się normą – kolorowy. Jest on świetnym uzupełnieniem książki podstawowej, korelującym bardzo dobrze z jego treścią. Zadania do każdej lekcji są podzielone na trzy sekcje, charakterystyczne dla ćwiczeń drylowych, spiralnych i umożliwiających indywidualizację toku nauczania (o zwiększonym stopniu trudności). Część zadań ma formę zabawy (domino, krzyżówka).

Autorki proponują, aby zeszyt ćwiczeń zastąpił zeszyt przedmiotowy. Uczeń miałby tylko wpisywać datę, numer lekcji, temat i dokonywać krótkich notatek w przeznaczonym do tego celu miejscu. Byłbym z tym ostrożny. Miejsca na notatki jest mało, a brak zeszytu i prowadzenia (prawdziwych) notatek może doprowadzić, moim zdaniem, do wtórnego analfabetyzmu. Poza tym uczniowie muszą rozwijać pisanie jako jedną ze sprawności językowych. Czekają ich bowiem na maturze zarówno krótka, jak i długa forma wypowiedzi pisemnej.

⁶ Zgodnie ze *Standardami wymagań egzaminacyjnych*, co jest również zbieżne z tematyką niemieckich certyfikatów językowych dla dzieci i młodzieży *Fit in Deutsch 1 i 2* oraz certyfikatów austriackich *Kompetenz in Deutsch 1 i 2*.

⁷ Brakuje mi tu „standardowego” niemieckiego literowania („A” wie Anton, „B” wie Berta, „C” wie Cäsar, „D” wie Dora itd.).

⁸ *Content and Language Integrated Learning*.

⁹ Współpraca autorska Sylwii Rapackiej i Sylwii Mróz.

Reasumując, wypada stwierdzić, że dobrze się stało, iż następne wydawnictwo ma w swojej ofercie podręcznik do nauki języka niemieckiego w gimnazjum. Konkurencji nigdy nie jest za dużo, zwłaszcza, że po wprowadzeniu nowej matury do szkół ponadgimnazjalnych i wielkim wokół tego szumie, wróciła „moda” i zainteresowanie językiem niemieckim na niższym etapie edukacyjnym. Nauczyciele mają większy wybór i lepszą możliwość doboru materiałów do stosowanych metod dydaktycznych. *Das ist Deutsch* proponuje kilka nowych rozwiązań, na które warto zwrócić uwagę.

Bibliografia:

- Chudak S. (2007), *Lernautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene*, Frankfurt am Main i in.: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Coste D. i in. (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: CODN.
- Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wydawnictwo Wagros. (lipiec 2009)

Magdalena Jałowiec-Sawicka¹
Wągrowiec



Kwartet & Co

Na każdej pierwszej lekcji z nowo poznana klasą proszę o zapisanie kilku skojarzeń z różnymi pojęciami, wśród których pojawia się również słowo „gramatyka”. Asocjacje, jakie budzi w uczniach samo wspomnienie gramatyki, właściwie mnie nie dziwią, skoro często sami nauczyciele nie lubią zagadnień gramatycznych. Często przyczyną tego jest to, że nie potrafią ich wytłumaczyć w sposób zrozumiały dla uczniów, a często i to, że przykładają do gramatyki tak dużą wagę, że ograniczają lekcje do wykonywania ćwiczeń gramatycznych.

Wśród najczęściej powtarzających się skojarzeń uczniowskich pojawiają się określenia: *gramatyka jest nudna; zawiła; zagmatwana; trudna; przydatna ale beznadziejna; niepotrzebna, wystarczą słowa.*

W poszukiwaniu kreatywnych możliwości prezentacji zagadnień gramatycznych i pracy nad nimi na lekcjach języka niemieckiego, które

przełamałyby niechęć uczniów i przekonali ich, że uczenie się gramatyki może być również dobrą zabawą, natrafiłam na książkę wartą polecenia. Wzbogaciła ona mój repertuar kreatywnych możliwości pracy nad gramatyką, a uczniom dostarczyła wielu pozytywnych wrażeń na lekcjach języka niemieckiego. Przede wszystkim dlatego, że umożliwia ona ćwiczenie danej struktury gramatycznej w ciekawej zabawie, która koncentruje się na komunikowaniu się z użyciem tej struktury.

Ta książka, którą chciałabym polecić wszystkim szukającym alternatywnych rozwiązań dla dotychczasowych form pracy z i nad gramatyką, to *Sprech- und Grammatikspiele DaF/DaZ. Lernspaß mit Mogeln und Quartett*². Jej autorami są Karin Volz/Mathlouthi oraz Frank Westenfelder.

Zawiera ona komplety kart do skopiowania dotyczące jedenastu zagadnień gramatycznych

¹ Dr Magdalena Jałowiec-Sawicka jest starszym wykładowcą w Studium Języka Niemieckiego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Wągrowcu.

² Karin Volz/Mathlouthi, Frank Westenfelder (2001), *Sprech- und Grammatikspiele DaF/DaZ. Lernspaß mit Mogeln und Quartett*, Buxtehude: AOL-Verlag.

przydatnych zarówno dla uczniów początkujących, jak też i zaawansowanych:

1. Konjugation „sein” und Adjektive (Mogel-/Quartettspiel)
2. Possessivartikel im Nominativ/Singular (Mogel-/Quartettspiel)
3. Akkusativ und Negation (Quartettspiel)
4. Trennbare Verben, Negation (Quartettspiel)
5. Modalverben (Mogelspiel)
6. Perfekt, Negation (Quartettspiel)
7. Perfekt (Mogelspiel)
8. Wechselpräpositionen, wo? wohin? (Quartettspiel)
9. Lokale Situativergänzung, wo? woher? wohin? (Mogelspiel)
10. Personalpronomen im Akkusativ (Mogelspiel)
11. Personalpronomen im Dativ (Mogel-/Quartettspiel)

Na kartach są zamieszczone ilustracje i różne struktury gramatyczne. Dana ilustracja stwarza kontekst dla użycia danej struktury.

Jednak zanim wprowadzimy karty do lekcji języka niemieckiego, konieczne jest wyjaśnienie reguł gry zarówno w przypadku pojęcia *Mogelspiel*, jak i *Quartettspiel* (dokładnie opisanych w książce). Wyjaśnienia można połączyć z lekcją kulturoznawczą, na której można również powiedzieć uczniom, że w niemieckich rodzinach dużo częściej gra się w różnego rodzaju gry planszowe niż w Polsce. Pojęcie *Spieleabend* świetnie da się zainscenizować na lekcji. Uczniowie mogą także poznać niemieckie nazwy popularnych gier planszowych³ i być może zagrać w jakąś na lekcji.

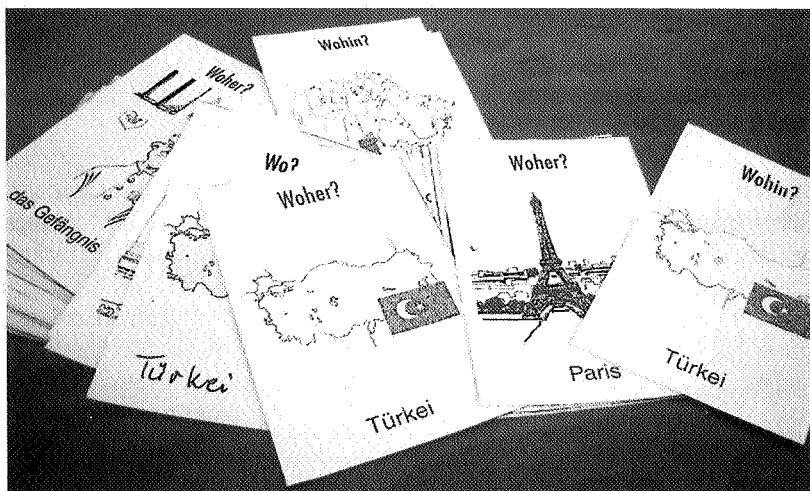
Przygotowanie kart z książki *Sprech- und Grammatikspiele DaF/DaZ. Lernspaß mit Mogeln und Quartett* wymaga dość dużego nakładu pracy. Trzeba je kilkakrotnie skopiować,

wyciąć, dla lepszej trwałości użytkowania najlepiej nakleić na brystol albo gruby karton i posortować. Ale ten wysiłek naprawdę się opłaca, ponieważ można ich później wielokrotnie używać w różnych grupach wiekowych. Bawią się nimi świetnie zarówno dzieci w szkole podstawowej, które już płynnie czytają, jak i dorośli, nie wspominając już o „ubocznym” efekcie nauki, o który nam przecież głównie chodzi – tak podana gramatyka świetnie wchodzi do głowy, co potwierdzają liczne, przeprowadzane przeze mnie testy.

Jak wynika z mojego doświadczenia większą popularnością wśród uczących się cieszą się jednak kwartety, dlatego można na początek ograniczyć się do przygotowania jedynie tej wersji gier, a kiedy uczniowie będą już zaznajomieni z nową formą nauki, możemy wprowadzić pozostałe karty. Wszystkie można też po pewnych przeróbkach wykorzystać do gry w kwartet.

Ogromnym plusem tej książki jest również łatwość jej zaadaptowania do innych języków – nauczyciel języka angielskiego, rosyjskiego a nawet łaciny może podpatrzeć zasady i stworzyć własne karty z zagadnieniami charakterystycznymi dla struktur danego języka. Jeden z moich słuchaczy przerabiał karty na język perski.

Przy pomocy kart przedstawionych na zdjęciu ćwiczymy w grupie zaawansowanej układanie pytań, przez dopasowanie czasownika do formy



³ Takich jak np. *Chińczyk*, który od niedawna jest nazywany *Człowieku, nie irytuj się*, z niemieckiego *Mensch, ärgere dich nicht!*.

pytania, a także przyimki z Dativem i Akkusativem w odpowiedziach. Na przykład:

- An Marcin: Bist du **in der** Türkei? (jeśli szukamy karty z pytaniem **wo?** i Turcją).
- Ja, ich bin in der Türkei.
- Nein, ich bin nicht in der Türkei. (w zależności od tego, czy posiada on kartę „Türkei – wo?“).
- An Monika: Fliegst du **in die** Türkei?
- Kommst du **aus der** Türkei? itd.

Do każdego miejsca trzeba zebrać po trzy karty: z pytaniem „wo?, wohin?, woher?“, a miejsca te są bardzo różne: miasta, kraje bez rodzajników i z rodzajnikami, osoby, budynki. Ich różnorodność sprawia, że zabawa nie jest nudna nawet po kilkunastu rundach. Należy jedynie zwrócić uwagę na wielkość grupy – nie powinna ona liczyć wię-

cej niż 10-12 osób, bowiem w przeciwnym razie uczestnicy czekający na swoją kolejkę nie skupiają się na śledzeniu toku zabawy, co jest niezwykle ważną taktyką, mającą na celu utrwalanie zagadnień gramatycznych.

Pytania dotyczące tej samej karty padają wielokrotnie, są skierowane do różnych osób i zadawane w sposób bardzo naturalny, a nie wymuszony i sztuczny, uczący się dużo łatwiej zapamiętują ćwiczone zależności i struktury. Nie należy tylko zrażać się początkowymi trudnościami. Zawsze trzeba też przeprowadzić rundę próbną – a potem uczniowie sami się dopominają o powtarzanie zabawy przy utrwalaniu innych struktur gramatycznych.

(wrzesień 2009)

Iwona Wowro¹
Katowice



Repetytorium maturzysty²

Nowo wydane *Repetytorium maturzysty* z języka niemieckiego jest kolejną pozycją uzupełniającą całą serię wydawniczą wydawnictwa Greg przeznaczoną dla abiturientów szkół średnich. W tej serii ukazały się między innymi repetytoria maturzysty z języka polskiego, angielskiego, fizyki, chemii, biologii, historii, geografii, matematyki, fizyki i wiedzy o społeczeństwie. Służą one jako pomoc dla maturzystów, gdyż swą treścią i formą nawiązują do wymogów matury, która wciąż budzi wiele kontrowersji i emocji. Nauka języków obcych nabiera w Polsce coraz większego znaczenia, stąd *Repetytorium maturzysty* można zaliczyć do ważnych pozycji książkowych.

Według prowadzonych statystyk język niemiecki jest drugim językiem (po języku angielskim) wybieranym zarówno jako język drugi w gimnazjum, jak również jako przedmiot maturalny.

W bieżącym roku szkolnym wybrało go ponad 15 proc. (68 000) abiturientów. Przystąpienie do każdego egzaminu sprawdzającego umiejętności w danym języku wymaga odpowiedniego, przemyślanego i efektywnego przygotowania. Pomocne w tym może się okazać *Repetytorium Maturzysty*.

Książka została tak rozplanowana, by sprostać wymogom matury, która weryfikuje opanowanie wszystkich sprawności językowych, a więc rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu czytanego, rozumienia struktur leksykalno-gramatycznych, umiejętności formułowania wypowiedzi pisemnej oraz konstruowania wypowiedzi ustnej. *Repetytorium Maturzysty* jest podzielone na takie właśnie rozdziały, a jego układ uwzględnia rozróżnienie na poziom podstawowy i rozszerzony. Każdy rozdział rozpoczyna się od podania informacji na

¹ Dr Iwona Wowro jest adiunktem w katedrze Dydaktyki Języka Niemieckiego na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach.

² Adrian Golis, Kamil Golis, Anna Lohn (2009), *Repetytorium maturzysty*, Kraków, Wydawnictwo GREG, 200 stron.

temat wymogów oraz sposobu sprawdzania stopnia opanowania danej sprawności oraz tzw. *cennych wskazówek*, dotyczących zachowania się podczas egzaminu i kolejnych kroków podejmowanych przy rozwiązywaniu zadań i testów.

Rozdział *Egzamin ustny* dla poziomu podstawowego składa się z 4 podrozdziałów: uzyskiwanie/udzielanie informacji, relacjonowanie wydarzeń, negocjowanie i opis ilustracji. Każdy z wymienionych podrozdziałów zawiera przydatne zwroty do wyrażania np. próśb, składania propozycji, wyrażania opinii lub preferencji, opisywania miejsc i osób oraz przykładową sytuację egzaminacyjną, jak np. w restauracji, u lekarza, w podróży i na zakupach. W ramach zostało także podane najważniejsze słownictwo z danego zakresu tematycznego. Dla poziomu rozszerzonego podano w tym rozdziale – oprócz przydatnych do konwersacji zwrotów – przykładowe symulacje dyskusji z komisją egzaminacyjną na wybrany temat. Ponadto przedstawiono przykładową prezentację własną na wybrany temat oraz potencjalne pytania członków komisji.

Kolejny rozdział *Repetitorium* jest poświęcony egzaminowi pisemnemu, zarówno dla poziomu podstawowego, jak i rozszerzonego. Obejmuje on rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu czytanego oraz przedstawia zasady konstruowania wypowiedzi pisemnej na zadany temat. W każdym z podrozdziałów podano przykładowe arkusze egzaminacyjne, ich punktację oraz konkretne informacje dotyczące formułowania lub rozwiązywania danego typu zadań. W rozdziałach dotyczących konstruowania wypowiedzi pisemnej podano punktację, liczne przykłady pisemnych form użytkowych (dla poziomu podstawowego, np. ogłoszenia, pocztówka, list prywatny, zaproszenie, dla poziomu rozszerzonego – opis, opowiadanie, recenzja, rozprawka). Podrozdziały dotyczące rozumienia tekstu czytanego zawierają analogicznie przykładowe arkusze egzaminacyjne z rozwiązaniami oraz praktyczne uwagi, dotyczące metody pracy z tekstem.

Ważnym rozdziałem recenzowanej publikacji jest rozdział zatytułowany *Gramatyka*. Jest on swoistym kompendium wiedzy gramatycznej lub też „gramatyką w pigułce”. Licznie za-

mieszczone table i paradygmaty dotyczą podstawowych kategorii gramatycznych, takich jak rzeczownik, jego odmiana i rodzaj, zaimek, przymiotnik, jego odmiana, stopniowanie i rekcja, czasownik, czasy, strona bierna i jej formy konkurencyjne, tryb przypuszczający, składnia, przydawka, konstrukcje bezokolicznikowe. Rozdział ten jest zakończony tabelą najważniejszych czasowników nieregularnych, w której podano ich tłumaczenie na język polski oraz formy w najważniejszych czasach.

Przedostatni rozdział *Repetitorium* stanowi słowniczek tematyczny, w którym zawarto najważniejsze słownictwo z najbardziej popularnych zakresów tematycznych, takich jak dom, szkoła, człowiek, praca, żywienie, sport, kultura, zdrowie, turystyka i inne. Zamieszczony słowniczek jest jednostronny, niemiecko-polski, co jest pewnym mankamentem w całej koncepcji *Repetitorium*, podobnie jak i fakt, iż przy podawanych słówkach nie zamieszczono ich liczby mnogiej, która w języku niemieckim nie zawsze jest tworzona regularnie. Pozytywną stroną słowniczka jest zamieszczenie przy każdym słówku jego transkrypcji oraz wymowy. Jego dodatkowym atutem jest to, że został on podzielony na poszczególne kategorie tematyczne, takie jak: dane osobowe, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, dom, szkoła, nauka, życie rodzinne, święta, żywienie, zakupy i usługi, towary, turystyka, kultura, sport, zdrowie, technika, społeczeństwo i inne.

W ostatnim rozdziale *Repetitorium* są zamieszczone fiszki z najważniejszymi słówkami i zwrotami oraz ich tłumaczeniami dotyczące takich aktów mowy jak powitanie, przedstawianie się, udzielanie porad, rezerwacji, rozpoczynania i kończenia rozmowy, opisy stanów emocjonalnych (radość, gniew, strach, smutek itp.).

Do książki jest dołączona płyta CD, która umożliwia dokładne i bardziej wnikliwe zapoznanie się ze strukturą i przebiegiem egzaminu maturalnego.

Repetitorium Maturzysty dotyczące języka niemieckiego jest nową, aktualną pozycją na rynku wydawniczym, która z pewnością będzie służyć pomocą maturzystom w przygotowaniu oraz zdawaniu ich najważniejszego egzaminu.

Umożliwia ono powtórzenie typowych zwrotów i słówek oraz udoskonalenie technik zdawania egzaminu przy zastosowaniu jego zaleceń. Daje możliwość wglądu w zadania egzaminacyjne z minionych lat oraz ich przećwiczenie. Z całą

pewnością przyczyni się do lepszego przygotowania uczniów do egzaminu maturalnego oraz wzmocni ich motywację, by podczas egzaminu zaprezentować w całej pełni swą dojrzałość.

(maj 2009)

Dorota Szczęśniak¹
Kraków



Język angielski kluczem do języka niemieckiego. Język niemiecki kluczem do języka angielskiego

Gramatyka konfrontatywna niemiecko-angielska w ćwiczeniach²

Dobra znajomość wielu języków obcych jest koniecznością w różnorodnym kulturowo i językowo współczesnym świecie, a multilingwalizm to zjawisko coraz bardziej powszechne oraz pożądane. Przede wszystkim edukacja szkolna musi wychodzić naprzeciw potrzebie wielojęzyczności. Od września 2009 r. już od pierwszej klasy szkoły podstawowej obowiązkowe stanie się nauczanie pierwszego języka obcego (z reguły angielskiego), a drugi język obcy będzie wprowadzony w gimnazjach. Uczniowie w wieku 13-19 lat będą więc objęci w Polsce nauką dwóch języków obcych. Wielojęzyczność, która tym samym, stanie się szkolną rzeczywistością, powinna znaleźć odzwierciedlenie w dydaktyce nauczania języków obcych. W obliczu tych wyzwań warto sięgnąć po dawno już wydaną publikację *Język angielski kluczem do języka niemieckiego. Język niemiecki kluczem do języka angielskiego. Gramatyka konfrontatywna niemiecko-angielska w ćwiczeniach* autorstwa Lucyny Wille i Zdzisława Wawrzyniaka.

Jak w nauczaniu drugiego z kolei języka obcego można wykorzystać wiedzę i umiejętności

wyniesione z nauki pierwszego języka obcego, pokazują w swej publikacji L. Wille i Z. Wawrzyniak. Celem niemiecko-angielskiej gramatyki kontrastywnej jest ukazanie podobieństw oraz różnic w strukturach gramatycznych obu języków, by – jak zauważają autorzy – dać czytelnikowi „możliwość skrócenia i ułatwienia procesu uczenia się drugiego języka obcego”³. Autorzy podkreślają, że książka została napisana z myślą o polskim odbiorcy, który „posługując się swoją rodzimą mową, nie jest wolny od zespołu nawyków językowych, utrudniających poznanie obcego języka, a tym bardziej drugiego języka obcego”⁴. Dlatego próbują budować wiedzę gramatyczną zarówno na języku polskim, jak i obcym.

Książka składa się z czterech części zatytułowanych: *Części mowy, Wybrane zagadnienia składni, Ćwiczenia oraz Prawdziwi i fałszywi przyjaciele uczących się języków obcych*. Rozdziały teoretyczne poświęcone częściom mowy oraz składni przedstawiają podobieństwa i różnice występujące w języku niemieckim i angielskim w takich zjawiskach gramatycznych, jak np. formy podsta-

¹ Dr Dorota Szczęśniak jest adiunktem w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

² Lucyna Wille, Zdzisław Wawrzyniak (2005), *Język angielski kluczem do języka niemieckiego. Język niemiecki kluczem do języka angielskiego. Gramatyka konfrontatywna niemiecko-angielska w ćwiczeniach*, Zielona Góra: Wydawnictwo Kanion, 214 stron.

³ Z okładki książki.

⁴ Tamże.

wowe czasownika, czasowniki modalne, stopniowanie przymiotników, zdania proste, przeczące, złożone i in. Przystępny i jasny wywód teoretyczny jest obrazowany licznymi przykładami z obu języków. Do każdego zagadnienia gramatycznego opisanego w części teoretycznej przygotowano ponadto krótkie ćwiczenie, w którym jest sprawdzane opanowanie danej struktury gramatycznej w języku niemieckim i angielskim. Na część praktyczną składa się bogaty zestaw ćwiczeń gramatycznych (w tym ćwiczenia dwu- i trójjęzyczne), które pomagają w weryfikacji poznanych zjawisk językowych. Do ćwiczeń jest dołączony klucz, dlatego książka może służyć także samoukom. Bardzo ciekawy jest czwarty rozdział książki, w którym autorzy uwrażliwiają czytelników na transfer międzyjęzykowy: wskazują, gdzie może-

my odnaleźć „prawdziwych przyjaciół”, a więc wyrazy o podobnej formie brzmieniowej i graficznej występujące w dwóch językach. Przestrzegają też przed pułapkami międzyjęzykowymi, czyli tzw. „fałszywymi przyjaciółmi” w językach niemieckim, angielskim i polskim.

Książka autorstwa L. Wille i Z. Wawrzyniaka unaocznia uczącym się podobieństwa i różnice gramatyczne oraz leksykalne między językiem niemieckim i angielskim. Publikacja bazując na kontrastywnym podejściu do nauczania języków obcych, wspiera utrzymanie kompetencji językowych pierwszego języka obcego na wysokim poziomie, sprzyja skutecznemu i szybkiemu przyswojeniu kolejnego języka obcego oraz budzi świadomość językową uczących się.

(maj 2009)

Agnieszka Pietrzykowska¹
Kalisz



Exploring focus on form in language teaching²

W roku 2007 nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu ukazała się pod redakcją Mirosława Pawłaka antologia, *Exploring focus on form in language teaching*. Książka nic nie straciła ze swej aktualności, warto więc ją przypomnieć.

Książka stanowi zbiór 22 artykułów, napisanych przez znawców tematu z kraju i zagranicy. Publikację otwiera artykuł Mirosława Pawłaka, stanowiący zarazem wprowadzenie, a traktujący o wielowymiarowości pojęcia *focus on form* (nacisk na formę językową) oraz zawierający przegląd tematów, na które były ukierunkowane badania w tym zakresie w ciągu ostatnich trzydziestu lat. Pozostałe artykuły są podzielone na cztery części.

Część pierwsza, *Interfaces between theory and practice*, jest poświęcona związkowi między założeniami teoretycznymi a nauczaniem języka obcego w praktyce. Pierwszy z artykułów, autorstwa Danuty Gabryś-Barker, dotyczy dwóch różnych podejść do nauczania gramatyki – implicytnego (*implicit*) i eksplicytnego (*explicit*). Opierając się na wnioskach wielu badań w dziedzinie neurolingwistyki i psychologii kognitywnej, autorka wyraża przekonanie, że te dwa podejścia wzajemnie się uzupełniają i połączenie ich obu jest niezbędne do osiągnięcia biegłości w posługiwaniu się językiem. Przedmiotem rozważań Anny Niżegorodcew jest natomiast rola informacji zwrotnej (*feedback*) w nauczaniu formalnych

¹ Autorka jest wykładowcą w Zakładzie Filologii Angielskiej na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

² Mirosław Pawlak (red.) (2007), *Exploring focus on form in language teaching*, Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

aspektów języka. Jak twierdzi autorka, informacja formułowana przez nauczyciela dotycząca nieprawidłowości w wypowiedzi ucznia jest nieodzownym narzędziem efektywnego nauczania. Z kolei publikacja Terence'a Odlina traktuje o wyzwaniu, jakie stanowi umiejętność zrozumienia subiektywnych znaczeń przekazywanych w języku docelowym i możliwych problemach, które z ich powodu mogą się pojawić w trakcie czytania ze zrozumieniem. T. Odlin sugeruje, że uświadomienie uczniom potencjalnych różnic znaczeniowych za pomocą różnego rodzaju aktywności opartych na specjalnie dla tego celu przygotowanych materiałach pomoże uniknąć poważnych problemów ze zrozumieniem treści. Merrill Swain natomiast, powołując się na teorię socjokulturową (*sociocultural theory*) i hipotezę produkcji językowej (*output hypothesis*), stawia tezę, iż uczestniczenie w rozmowach poświęconych formalnym aspektom języka pozwala uczniom rozwinąć wiedzę o tym języku i sprawia, że mogą oni posługiwać się nim w stopniu przewyższającym ich kompetencję. Przedmiotem rozważań Szymona Wróbla są reguły gramatyczne. Autor przedstawia, w jaki sposób te reguły są definiowane i rozumiane z punktu widzenia psychologii i lingwistyki.

Drugą część, poświęconą badaniom nad uczeniem się form językowych, *Research into teaching and learning of language forms*, otwiera artykuł Jakuba Bielaka. Opisuje on projekt badawczy mający na celu porównanie efektywności nauczania tzw. dopełniacza saksońskiego (*Saxon genitive*) za pomocą podejścia opierającego się na przesłankach psychologii kognitywnej i podejścia tradycyjnego. Chociaż wyniki eksperymentu jasno przemawiają za wyższością pierwszego z nich, autor podchodzi do nich z rezerwą. Twierdzi, że jest zbyt mało podobnych projektów badawczych, które dałyby wyraźniejszy obraz skuteczności zastosowania gramatyki kognitywnej w nauczaniu języka. Autorka następnego z kolei artykułu, Agnieszka Król-Markefka, prezentuje wnioski wyciągnięte na podstawie badania, zadaniem którego było zdiagnozowanie poprawności, z jaką polscy uczniowie stosują angielskie przedimki. W opinii autorki

część błędów popełnianych przez uczniów wynika z tego, że reguły podawane przez nauczyciela i sposób ich prezentacji powodują, że uczniowie nie potrafią z nich właściwie korzystać. Celem projektu badawczego przeprowadzonego przez Annę Mystkowską-Wiertelak było porównanie skuteczności instrukcji opartej na produkcji (*production-driven teaching*) z instrukcją opartą na zrozumieniu dostępnych danych językowych (*comprehension-based instruction*) w nauczaniu inwersji. Ponieważ, jak wykazały wyniki, wpływ obu z nich jest porównywalny, autorka sugeruje, by najlepszym rozwiązaniem było zastosowanie tych dwóch rodzajów instrukcji. Mirosław Pawlak proponuje połączenie nauczania koncentrującego się na nauczaniu konkretnych form językowych (*focus on formS*) z instrukcją kładącą nacisk na formę językową podczas przekazywania znaczenia (*focus on form*) w nauczaniu gramatyki. Ronald Sheen, powołując się w swoim artykule na wyniki wieloletnich praktyk opartych na podejściu komunikacyjnym, opowiada się za eksplicytnym nauczaniem formalnych aspektów języka w przypadku, gdy poprawność gramatyczna jest istotnym założeniem procesu nauczania. Według Davida Singletona, Justyny Leśniewskiej i Ewy Witalisz osiągnięcie kompetencji zbliżonej do kompetencji rodzimych użytkowników języka, oprócz pracy nad sferą gramatyki lub semantyki, wymaga również bezwarunkowo praktyki w posługiwaniu się utartymi zwrotami i kolokacjami.

Trzecia część antologii, *Focus on form in classroom practice*, jest poświęcona różnym sposobom nauczania form językowych. Edward de Chazal poleca do tego celu wykorzystanie serii wykładów, które poza tym, że korzystnie wpływają na wiedzę gramatyczną uczniów i ich metajęzyk, pozytywnie oddziałują też na kształcenie umiejętności słuchania i sporządzania notatek. Przedmiotem rozważań Dave'a Willisa są trzy możliwe podejścia do nauczania języka, mianowicie koncentrującego się na przekazie znaczenia (*focus on meaning*), na konkretnych aspektach formalnych (*focus on formS*) oraz kładący nacisk na formę podczas przekazywania znaczenia (*focus on form*). Autor ukazuje, w jaki sposób można manipulować wy-

żej wymienionymi podejściami w celu zmaksymalizowania możliwości tkwiących w procesie nauczania. Zbliżoną problematykę podejmuje Aleksandra Kledecka-Nadera, która omawia, jak nauczanie skupiające się na umiejętności przekazania znaczenia można wzbogacić o instrukcję gramatyczną. Z kolei Piotr Cap pisze o konieczności nauczania sfery pragmatyki, która, w jego opinii, jest niezbędna, jeśli chcemy, aby uczniowie posługiwali się poprawnie językiem. W przypadku nauczania wymowy na poziomie poszczególnych segmentów, szczególnie w celu ukazania różnic między językiem ojczystym i docelowym, Ewa Waniek-Klimczak sugeruje zastosowanie podejścia kładącego nacisk na poszczególne formy (*focus on forms*). Jednocześnie przyznaje wyższość instrukcji z naciskiem na formę podczas przekazywania znaczenia (*focus on form*), jeśli chodzi o nauczanie cech suprasegmentalnych.

Czwartą część, której tematyką jest praktyka nauczycielska, materiały edukacyjne i uregulowania prawne (*Teacher training, instructional materials and educational policy*), otwiera artykuł Michaela Swana, który łamie wiele stereotypów dotyczących nauczania i zawiera porady praktyczne, jak uczyć efektywnie. Autorzy następnego artykułu, Mirosław Pawlak i Krystyna Drożdżal-Szelest, przedstawiają wyniki badania ankietowego, mającego na celu przegląd przekonań przyszłych nauczycieli języka obcego w odniesieniu do gramatyki. Wiedza, którą uzy-

skali badacze na podstawie kwestionariuszy, skłoniła ich do przedstawienia wielu wskazówek, przydatnych dla przyszłych nauczycieli. W kolejnych dwóch publikacjach, pierwszej autorstwa Anny Michońskiej-Stadnik, drugiej Andrei Navy, są analizowane sposoby, w jaki jest przedstawiany materiał gramatyczny w podręcznikach kursowych i tradycyjnych książkach do gramatyki. Jak zauważają autorki, mimo ogromnych zmian w nauczaniu języków obcych, wiele materiałów opiera się na przestarzałych technikach i aktywnościach. Pozycja Waldemara Markiewicza zamykająca antologię traktuje o tym, jaką rolę odgrywa gramatyka w zreformowanym jeszcze całkiem niedawno systemie oświaty.

Bogactwo artykułów zebranych w książce pokazuje, jak złożone są problemy związane z nauczaniem formalnych aspektów języka oraz jak wiele pytań i wątpliwości wymaga odpowiedzi i wyjaśnienia. Stosunkowo niewiele propozycji wynikających z badań ma swoje odzwierciedlenie w materiałach stosowanych przez praktyków oraz wpływa na to, co dzieje się w klasie szkolnej. Z tego właśnie względu po tę książkę – zawierającą nie tylko informacje teoretyczne, ale również wiele praktycznych wskazówek – powinni sięgnąć nie tylko badacze zajmujący się poruszonymi w niej zagadnieniami, ale także, a może raczej przede wszystkim, obecni i przyszli nauczyciele języków obcych.

(wrzesień 2009)

Katarzyna Krzemińska¹
Włocławek



Kodematyka wobec nauki języków obcych

W roku bieżącym rynek wydawniczy wzbogacił się o znakomitą niemieckojęzyczną pozycję z dziedziny glottokodematyki. Jest to kolejna pra-

ca prof. dr. hab. Mariana Szczodrowskiego, który jako jeden z niewielu badaczy w Polsce zajmuje się tą dziedziną. Profesor M. Szczodrowski jest

¹ Dr Katarzyna Krzemińska jest wykładowcą w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej we Włocławku i nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Konopnickiej również we Włocławku.

kontynuatorem dorobku naukowego profesora Ludwika Zabrockiego, którego zainteresowania obejmowały językoznawstwo ogólne, językoznawstwo porównawcze, psycho- i socjolingwistykę, językoznawstwo cybernetyczne, językoznawstwo indoeuropejskie i językoznawstwo stosowane (glottodydaktykę). Oryginalny wkład profesora L. Zabrockiego to przede wszystkim kodematyka lingwistyczna, której obecność jest także widoczna w najnowszym, nowatorskim opracowaniu profesora M. Szczodrowskiego. Kompendium *Fremdsprachliche Lehr-Lern-Vorgänge im kodematischen Blickfeld*² jest poświęcone zagadnieniom struktury systemu glottodydaktycznego, konstruowaniu i funkcjonowaniu mechanizmu obcojęzycznego w procesie uczenia się i opanowywania języków obcych, szczególnie języka niemieckiego. W omawianym opracowaniu autor zamieścił 21 artykułów, które zostały wcześniej opublikowane w czasopismach polskich i zagranicznych, w tomach pokonferencyjnych oraz księgach pamiątkowych. Całość składa się z czterech obszernych rozdziałów, które w wyczerpujący sposób analizują i interpretują problemy, obejmujące swym zasięgiem procesy nauczania i uczenia się języków obcych w ujęciu glottokodematycznym.

W pierwszej części autor skupia się na istotnym związku między kodematyką a nauką języka obcego. Wskazuje na różnice związane z przyswajaniem języka obcego, które jest możliwe zarówno w zinstytucjonalizowanej formie, jak i w warunkach naturalnych, podkreśla także zjawisko sterowania w procesie komunikacji oraz wskazuje na liczne strategie wykorzystywane podczas nauki języka obcego. Obcojęzyczna komunikacja w zinstytucjonalizowanej formie, której poświęcono wstępny rozdział, jest rozpatrywana w określonym układzie procesów: kodowania, przekazywania przez kanały łączności oraz dekodowania informacji. Wszelkie omówione procesy są natomiast realizowane w tzw. interakcjach, które w rzetelny i, co ważne, klarowny sposób zostały opisane w niniejszym dziale.

Przekazywanie sygnałów/informacji obcojęzycznych oraz typologia i funkcje kanałów komu-

nikacji obcojęzycznej stanowią temat rozważań drugiego rozdziału. M. Szczodrowski charakteryzuje zarówno tzw. kanał intraindywidualny nauczyciela oraz osoby uczącej się, jak i kanał interindywidualny łączący nadawcę i odbiorcę. Na uwagę zasługują przytoczone przejrzyste schematy, obrazujące między innymi kanały komunikacji jednokierunkowej w sprzężeniu prostym oraz dwukierunkowej na zasadzie sprzężenia zwrotnego.

Trzeci rozdział zawiera informacje o procesie magazynowania przyswajanych struktur obcojęzycznych. Przedmiotem rozważań tej części tomu są poszczególne etapy konstruowania magazynu-mechanizmu obcojęzycznego, wśród których M. Szczodrowski wyróżnia m.in. budowę i rozbudowę struktur językowych. Opisanie w tym dziale dekodowanie fonetyczno-fonematyczne albo graficzno-grafematyczne i semantyczno-gramatyczne, w szczególności zaś zakodo(wy)wanie struktur składowych, które nie są znane adresatowi, wymaga ukształtowania w postaci matryc i zmagazynowania w odpowiedniej pamięci uczącego się danego języka obcego.

Ostatni rozdział dotyczy działań w sytuacjach komunikacyjnych, które są podejmowane zarówno przez nauczyciela, jak i osobę uczącą się. Ogólne sytuacje komunikacyjne zostały podzielone na realne i fikcyjne z uwzględnieniem języka mówionego z jego prymarną postacią substancjalną – dźwiękiem, oraz języka pisanego, którego sekundarną postacią jest znak graficzny. M. Szczodrowski podkreśla także wpływ języka ojczystego na naukę/przyswajanie języka obcego. Ze względu na wszelkie kontakty obcojęzyczne i sytuacje komunikacyjne, autor zwraca w tym miejscu również uwagę na istotę kompetencji interkulturowej, której nabywanie w procesie nauki języka obcego jest jednym z nadrzędnych celów.

Opracowanie M. Szczodrowskiego jest adresowane w szczególności do studentów filologii, doktorantów oraz nauczycieli wykładawców. Czytelnik ma możliwość zapoznania się z istotnymi czynnościami kształtującymi procesy nauczania, uczenia się i przyswajania języków ojczystych

² Marian Szczodrowski (2009), *Fremdsprachliche Lehr-Lern-Vorgänge im kodematischen Blickfeld*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 225 stron.

i obcych. Publikacja traktuje o uczeniu się oraz opanowywaniu poszczególnych struktur nauczania języka w systemach: foniczno-fonologicznym, graficzno-grafematycznym i leksykalno-gramatycznym. Należy podkreślić, że M. Szczodrowski, zgodnie z dynamiką rozwoju badań glottokodematycznych, wychodzi naprzeciw zapotrzebowaniu studentów, nauczycieli, wykładowców, jak i osób zajmujących się zagadnieniami akwizycji języka, uwzględniając ich aktualne oczekiwania i oddając tym samym czytelnikowi doskonały materiał, który pozwala usystematyzować wiedzę z dziedziny glottokodematyki. Zatem zbiór stanowi doskonałe opracowanie i przegląd najistotniejszych zagadnień z tego zakresu.

Na uwagę zasługuje także język publikacji, który mimo podejmowania ważkich problemów jest czytelny, logiczny, a pozostając na wysokim poziomie merytorycznym, jest jednocześnie łatwy w odbiorze. Zrozumienie skomplikowanych procesów i zjawisk ufatwiają licznymi przytoczone modele, schematy i rysunki.

Atutem publikacji jest niewątpliwie fakt, że nie obliuguje czytelnika do całościowej lektury. Jest to zatem kompendium „wielokrotnego użytku”, dostarczające szczegółowych informacji i poszerzające wiedzę studentów, jak również nauczycieli wykładowców.

(sierpień 2009)

Arkadiusz Pięta¹
Częstochowa



Język – narzędzie czy właściwość człowieka?²

Bez wątpienia należy zgodzić się ze stwierdzeniem zawartym we wstępie książki, że *novum* tej rozprawy „polega na umiejscowieniu języka pośród właściwości inherentnych i relacyjnych człowieka” (s. 7). Autorka³, pracownik naukowy Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, postanowiła oddać w ręce czytelnika publikację poruszającą problematykę gramatyki ekologicznej, zawierającą się w komunikacyjnych ekosystemach.

W rozdziale pierwszym autorka skupia się nad problematyką antropologii języka. W kwestii natury ludzkiej dzieli się z czytelnikiem bardzo cenną myślą na temat ograniczoności możliwości jej zgłębienia. Dzieje się tak, ponieważ jednostka, dyspo-

nująca przecież określonymi możliwościami poznania, systemem pojęciowym i metodologią, staje się „jednocześnie podmiotem poznającym i przedmiotem poznania” (s. 15). Badania nad językiem, traktowanym jako właściwość zarezerwowana tylko dla człowieka, były zdominowane przez podejście lingwocentryczne oraz homocentryczne. Pierwsze skupiało się jedynie na języku, z kolei drugie obejmowało przede wszystkim człowieka z jego językową właściwością relacyjną. Następnie autorka analizuje poglądy niemieckiego twórcy antropologii filozoficznej Maxa Ferdinanda Schelera, który określa człowieka między innymi jako *homo faber*, czyli jako istotę potrafiącą wykorzystać narzędzia, znaki a przede wszystkim język⁴. Dla-

¹ Arkadiusz Pięta jest doktorem nauk humanistycznych.

² Elżbieta Wąsik (2007), *Język – narzędzie czy właściwość człowieka? Założenia gramatyki ekologicznej lingwistycznych związków międzyludzkich*, Poznań: Wydawnictwo UAM, 280 stron.

³ Należy wymienić również publikację autorstwa E. Wąsik (1999), *Ekologia języka fryzyjskiego. Z badań nad sytuacją mniejszości etnolingwistycznych w Europie*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

⁴ Na temat filozofii Schelera odsyłam również do lektury książki Arno Anzenbachera (2003), *Wprowadzenie do filozofii*, Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 267.

tego też człowieczeństwo w jego opinii było wynikiem „używania narzędzi oraz języka” (s. 20). Języka nie sprowadzał jedynie do poziomu artykułowanych dźwięków, ale zwracał uwagę na sens i poznanie. Nie sposób w recenzji wymienić wszystkich badaczy, których poglądy analizuje E. Wąsik, ale na uwagę zasługują między innymi Jakob Johannes von Uexküll, twórca *Umwelttheorie*. Według niego język to czynność ludzka, w skład której wchodzi postrzeganie i działanie. Z kolei Kalevi Kull i Peeter Torop postulują, aby każdą komunikację, również tę w świecie zwierzęcym, określać mianem translacji.

Następnie autorka zwraca uwagę na kształtowanie się zdolności językowych jednostki, które ma miejsce w filogenezie (rozwój gatunku) oraz w ontogenezie (rozwój jednostki). Traktując język jako „właściwość gatunkową człowieka” badacze poszukują uniwersaliów językowych, czyli „właściwości języków wynikających przede wszystkim z faktu, że język wspólny jest wszystkim ludziom”⁵.

Człowiek dla współczesnej antropologii kulturowej to „zwierzę wyposażone we właściwości społeczno-kulturowe (socio-cultural animal)” (s. 49). Tim Ingold wypukla zależność zdolności językowych człowieka od tak zwanej „niszy ekologicznej”. Człowiek funkcjonuje przecież w środowisku, które nie jest do końca naturalne, ponieważ zostało wykreowane po części przez niego samego. Pod koniec rozdziału autorka zwraca uwagę na wpływ komunikacji językowej na kreację rzeczywistości społecznej, analizując poglądy między innymi Piotra Sztompki oraz Jürgena Habermasa.

Rozdział drugi autorka otwiera analizą filozoficzną funkcji. Po niej ukazuje wykorzystanie koncepcji funkcjonalizmu w niektórych dyscyplinach badawczych, to jest w biologii, behawioryzmie, psychologii i antropologii społecznej. Analizuje między innymi poglądy Talcotta Parsonsa, dotyczące działania jednostki w społeczeństwie na płaszczyźnie funkcjonalnej⁶, oraz Roberta Kinga Mertona, który „dokonał krytycznego przeglądu trzech wyjściowych postulatów analizy funk-

cjonalnej, zapoczątkowanej w antropologii przez Malinowskiego, Radcliffe-Browna i ich kontynuatorów” (s. 105). W drugiej części rozdziału autorka poruszyła problematykę stosowania zasad funkcjonalizmu w językoznawstwie. Zwraca uwagę na fakt, że niektórzy językoznawcy wypuklali tylko jedną funkcję języka, wynikającą z postrzegania go jako środka służącego do komunikacji między ludźmi. Z kolei inni, biorąc pod uwagę cel zamierzony przez użytkownika języka lub skutki użycia języka, zakładali istnienie większej liczby funkcji. Następnie analizuje poglądy Karla Bühlera, na przykład dotyczące funkcji znaku językowego, podaje funkcje języka zaproponowane między innymi przez Tadeusza Milewskiego, Romana Jacobsona i Michaela A. Hallidaya. Rozdział jest zakończony rozważaniami na temat społecznej funkcji języka.

W rozdziale trzecim, zatytułowanym *Lingwistyczne właściwości człowieka*, E. Wąsik porusza problematykę relacji między językiem a człowiekiem oraz sposób, w jaki są traktowani w rozprawach lingwistycznych. Autorka dokonuje przeglądu tych relacji w komparatywizmie, strukturalizmie oraz poststrukturalizmie. Wspomina między innymi o badaniach w „geografii dialektałnego rozmieszczenia języków” (s. 152), które zakwestionowały przydatność terminologii nauk przyrodniczych w wyjaśnieniu zmian językowych. Z kolei poststrukturalizm poruszał problematykę kulturowej i biologicznej różnorodności człowieka, który nie jest idealny w komunikacji społecznej, ponieważ popełnia błędy korygowane przez niego samego lub przez innych. Ponadto człowiek jest „mówcą heteronomicznym”, to znaczy „podlega presjom społecznym w uzależnieniu od polityki językowej” (s. 162). Autorka przytacza również poglądy Victora H. Yngve, który rozróżnił „lingwistykę ludzi” (*linguistic of people*) znajdującą się w opozycji do „lingwistyki języka” (*linguistic of language*). Dążył on do uczynienia z lingwistyki nauki eksperymentalnej, tak zwanej *hard-science linguistics*. Kolejne rozważania z pewnością zain-

⁵ s. 47. Zainteresowanych uniwersalami odsyłam do lektury książki Krzysztofa Lipińskiego (2006), *Vademecum tłumacza*, Kraków: Wydawnictwo Idea, s. 171-173.

⁶ Odsyłam również do książki Talcotta Parsonsa (1969), *Struktura społeczna a osobowość*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.

interesują nauczycieli języka, ponieważ dotyczą problematyki kompetencji językowej, dwujęzyczności, interferencji i transferu językowego. E. Wąsik analizuje poglądy Franciszka Gruczy na temat „kompetencji językowej w kontekście uczenia się języka obcego jako drugiego” (s. 180). Warto tutaj zacytować jeden z jego poglądów na temat sprawności językowo-komunikacyjnych, które „kształtują się w wyniku uczestnictwa w komunikacji werbalnej za pomocą mowy oraz pisma” (s. 182).

W rozdziale trzecim autorka porusza problematykę gramatyki ekologicznej, przeciwstawiając ją gramatyce uniwersalnej. Definiuje pojęcie ekologii oraz ekologii języka traktowanej jako „zbiór dyscyplin lingwistycznych, w których to przedmiocie znajdują się właściwości pozasystemowe języka, czyli uwarunkowania zewnętrzne języka jako systemu zdeterminowanego przez środowisko naturalne i społeczne, w jakim ten język funkcjonuje” (s. 201-202). Porusza również wpływ języka globalnego (język angielski) na języki lokalne.

Wiele cennych uwag autorka zamieściła we *Wnioskach końcowych*. Postuluje ona przyjęcie kil-

ku perspektyw badawczych koniecznych w opisie przedmiotu badań językoznawczych, to jest: solipsyzm kolektywny, pragmatyzm komunikacyjny, konstruktywizm społeczny, ekologizm „ucieleśniony” oraz recentywizm doświadczeniowy.

Rozprawa opatrzona jest bogatą bibliografią, przede wszystkim polsko-, niemiecko- i angielskojęzyczną. Oprócz literatury *stricte* językoznawczej autorka sięgnęła również do publikacji z zakresu socjologii, antropologii, filozofii oraz teorii kultury. Zamieściła również ufatwiający analizę książki indeks nazwisk.

Książka warta jest polecenie nie tylko nauczycielom uczącym języka polskiego lub obcego, ale również pedagogom, psychologom i socjologom. Znajdą w niej odpowiedź na wiele pytań, dotyczących psychologicznego i socjologicznego funkcjonowania językowego człowieka. Ponadto rozprawa uwypukla problematykę ekosystemu komunikacyjnego, w którym jednostka wchodzi w różnego rodzaju związki językowego w celu realizacji zaplanowanych zadań i pomysłów.

(sierpień 2009)

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 dłużej czekających na druk. Pod każdą wydrukowaną pracą zamieszczamy miesiąc i rok, w którym ją dostaliśmy. Łatwo jest więc się zorientować, jak dłużej 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, nr strony).

Zachęcamy do pisania artykułów i zapraszamy na łamy naszego czasopisma.

Polecamy wszystkim nauczycielom
uczącym języka obcego

redakcja

HANNA KOMOROWSKA

Skuteczna nauka języka obcego

Struktura i przebieg zajęć językowych



Wydawnictwo
Centralnego Ośrodka
Doskonalenia Nauczycieli

Zachęcamy do lektury

redakcja

DOROTA SIKORA-BANASIK

Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych

Zarys teorii i praktyki

