

PL ISSN 0446-7965

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI



Języki Obce w Szkole

nr 4/2010

wrzesień/październik

ORE OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Wpłaty na prenumeratę przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto: NBP o/Warszawa 36 1010 1010 0180 2122 3100 0000 Ośrodek Rozwoju Edukacji, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478, Warszawa. Prowadzimy sprzedaż wysyłkową poszczególnych numerów czasopisma (Księgarnia NIKE, 00-478 Warszawa, Aleje Ujazdowskie 28, tel./faks: (048 22) 345 37 15, e-mail: nike@ore.edu.pl).

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

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

Od roku 2011 „Języki Obce w Szkole” będą ukazywać się cztery razy w roku.

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

Numer y 2011 1 2 3 4

Cena każdego numeru w prenumeracie i poza prenumeratą – 15 zł.

Numer y 2010 1 2 3 4 5

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

Numer y specjalne:

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

Imię Nazwisko

Instytucja

Ulica

Kod pocztowy Miejscowość

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego)

NIP

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

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

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

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



Spis treści

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

- Anna Jurek** – Współczesne teorie rozwoju językowego 3
- Marek Krawiec** – Elementy kulturoznawcze w nauczaniu języków obcych. Rozwijanie socjokulturowych kompetencji uczniów – implikacje glottodydaktyczne 13

MIĘDZY TEORIĄ A PRAKTYKĄ

- Marta Kotarba-Kańczugowska** – Drogę trzeba zobaczyć, nim się na nią wstąpi.
O planowaniu dydaktycznym zajęć z języków obcych dla dzieci 21
- Daniel Makus** – Zastosowanie komputerów w nauczaniu języka obcego dzieci
z obniżoną normą intelektualną 30
- Anna Jaroszewska** – Edukacja dzieci a treści międzykulturowe w podręcznikach
do nauki języków obcych 32
- Elżbieta Biardzka** – O francuskich szufladkach czasowych (*tiroirs verbaux*) w dwóch wymiarach przeszłości:
passé composé i *passé simple* 43
- Elżbieta Zawadowska-Kittel** – Efekt zwrotny egzaminu maturalnego z języka angielskiego,
czyli o wpływie Nowej Matury na proces nauczania i uczenia się (badania pilotażowe) 50

PROGRAMY, EGZAMINY, RAPORTY, INFORMACJE

- Dariusz Maciej Koniewicz** – Studia anglistyczne w Polsce w latach 1939–1953 67
- Anna Wojnowska** – Egzamin gimnazjalny z języków obcych 2010 77
- Beata Trzcńska** – Egzamin maturalny z języków obcych 2010 82
- Anna Kozdój** – Młodzi tłumacze do piór! 87
- Olga Aleksandrowska** – Awans zawodowy nauczycieli języków obcych – przykładowe pytania 90

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

- Mariusz Babiarz** – Wykorzystanie sztucznej inteligencji i komunikatorów internetowych
na lekcjach języka obcego 94
- Iwona Morelli** – Przygoda z językiem włoskim w przedszkolu 98
- Ewa Demczuk, Marzena Witos-Kolber** – Czerwony Kapturek *Little Red Riding Hood*
Scenariusze lekcji języka angielskiego dla klasy I 102

Lidia Cybulska – Blok edukacyjny „Kultura brytyjska”, czyli ćwiczenia z ... patriotyzmu	114
Katarzyna Deleżyńska – Uczymy dobrze, a przy okazji skutecznie przygotowujemy do egzaminów	115

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

Dariusz Langhoff – Wybór niemieckich ilustrowanych tekstów dla dzieci	121
Izabela Uściłko – Powrót do przeszłości – historia po angielsku	128
Monika Dryjska – Znane niemieckie osobistości. <i>Berühmte Deutsche</i> – zajęcia projektowe z wykorzystaniem technologii informacyjnych	131

SPRAWOZDANIA

Marta Kamińska, Małgorzata Roznerska – Angielski: Jak? – Śpiewająco!	137
Iwona Wysocka – Promocja regionu oraz edukacja regionalna i przyrodniczo-geograficzna podczas polsko-niemieckich młodzieżowych spotkań projektowych	138
Stanisław Dłużniewski, Marek Zając – Nowe perspektywy dla Europy. Trójstronna wymiana pedagogiczna	141

RECENZJE, OMÓWIENIA

Łukasz Czuryłło – Wyszperane... wyszukane. „Leksykon duchów”	145
Anna Paplińska – łączniki w języku francuskim	146
Stanisław Jończyk – „Deutsch für Krankenpflege und Hebammenkunde”	147
Ewa Rysińska – Lekcje z etykiety: „United States Protocol. The Guide to Official Diplomatic Etiquette”	148



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

Ośrodek Rozwoju Edukacji

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Magdalena Woynarowska-Sołdan, Marek Zając,
Joanna Szymula

REDAKTOR NACZELNY: Marek Zając

PRENUMERATA: Renata Dzieciół – tel./faks (48 22) 345 37 15, e-mail: Renata.Dzieciol@ore.edu.pl

ADRES REDAKCJI: Ośrodek Rozwoju Edukacji, ul. Polna 46a, 00-644 Warszawa, tel. (48 22) 825 44 51

wew. 132, faks (48 22) 825 23 67, e-mail: jows@ore.edu.pl

Internet: www.jows.ore.edu.pl.

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

© Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010

Projekt okładki – Maja Chmura, wykonanie Barbara Jechalska.

Reklamy i notki – Barbara Jechalska

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

Druk i oprawa: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

Nakład 1400

Podstawy glottodydaktyki

Anna Jurek¹
Opole



Współczesne teorie rozwoju językowego

Badacze rozwoju językowego próbują wyjaśnić zjawisko przyswajania przez dzieci kodu językowego. Wyniki dotychczasowych badań naukowych pozwalają na stwierdzenie, że język jest biologicznie uwarunkowanym osiągnięciem, podlegającym procesom społecznym, poznawczym i emocjonalnym. Badacze nie są jednak zgodni co do tego, jak wytłumaczyć rozwój języka, dlatego też powstało wiele teorii podejmujących ten problem. Są to teorie: behawiorystyczne, lingwistyczno-natywistyczne, poznawcze, przetwarzania informacji oraz koncepcja interakcji społecznych (Berko Gleason, Bernstein Ratner 2005:428).

Teorie behawiorystyczne (uczenia się)

Zwolennicy behawioryzmu uważają, że język jest nabywany zgodnie z prawami uczenia się i jest zachowaniem wyuczonym, pojawiającym się w wyniku wzmocnień ze strony dorosłych (Berko Gleason, Bernstein Ratner 2005:415).

W latach 30.–50. XX w. rozpowszechniona była koncepcja uczenia się języka nazywana **asocjacionizmem**. Podstawową tezą teorii z tego okresu było stwierdzenie, że słowo uzyskuje swoje znaczenie pojawiające się razem z rzeczą, którą nazywa lub zastępuje. Język pojmowano jako wielką siatkę skojarzeniowych połączeń pomiędzy oddzielnymi elementami: pojedynczymi słowami i pojedynczymi rzeczami (Donaldson 1986:42).

W połowie XX w. **Burrhus Skinner** zaproponował własną koncepcję analizy procesu uczenia

się języka. Jego zdaniem, dzieci uczą się języka na drodze **naśladowania** (przejawiając reakcje ehooidalne) i **warunkowania instrumentalnego**, czyli wzmacniania zachowań, które zostały uznane za właściwe. Podejście to podkreśla rolę dorosłych w procesie nabywania języka, modelują oni i wzmacniają prawidłowe formy językowe (Birch 2005:132).

Koncepcja ta nie brała pod uwagę czynników biologicznych. Nie była też w stanie wyjaśnić szybkiego tempa nabywania języka, wielości różnych reakcji na ten sam bodziec, twórczych i nowych wypowiedzi wytwarzanych przez dzieci (Birch 2005:128; Berko Gleason, Bernstein Ratner 2005:416). A. Leontjew i A. Łuria (1962:168) w ostrych słowach skrytykowali tę teorię, głównie za pominięcie w niej aspektu świadomości, określając ją „wulgarnym behawioryzmem”.

Wielu współczesnych badaczy za podstawę swoich koncepcji przyjęło model uczenia się stworzony przez Skinnera oraz **model społeczno-poznawczy Alberta Bandury**, akcentujący uczenie się przez obserwowanie i naśladowanie oraz wiążące się z nim procesy poznawcze (Vasta i in. 2004:406). Zwrócono uwagę na rolę specyficznego uproszczonego języka, jakim posługują się dorośli w kontaktach z dziećmi; język ten nazwano językiem opiekunek lub językiem matczynym (*motherese*). Język ten charakteryzuje powolna staranna wymowa, maksymalizacja kontrastów dźwiękowych, przesadna intonacja, krótkie zdania, wiele powtórzeń. Zdaniem badaczy, prozodia wyraźnie zaznaczająca granice słów i zdań ułatwia dziecku próby rozpracowywania leksykonu i gramatyki.

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

Tak więc, dzięki specjalnie dostosowanemu do jego potrzeb językowi, otrzymuje ono wiele pomocy ze strony dorosłych. Zwolennicy tego podejścia twierdzą, że uczenie się następuje nie tylko przez **naśladowanie**, ale również przez **modelowanie**, które dostarcza podstawowego systemu reguł, stopniowo wykorzystywanych przez dziecko. Uważają oni, że czynniki społeczne i środowiskowe mogą odgrywać istotną rolę w opanowywaniu języka (Vasta i in. 2004:407; Berko Gleason, Bernstein Ratner 2005:416–420; Schaffer 2005:323–325; Bokus, Shugar 2007:21–22).

Teorie lingwistyczno-natywistyczne

Teorie lingwistyczno-natywistyczne zakładają, że rozwój językowy jest **uwarunkowany biologicznie**. Podkreśla się w nich odrębność mechanizmów wrodzonych i procesów kognitywnych, gdyż – zdaniem natywistów – język jest niezależny od poziomu zdolności poznawczych dziecka (Vasta i in. 2004:404). Zwolennicy koncepcji lingwistyczno-natywistycznych przyjmują, że w rozwoju języka istnieje tzw. **okres krytyczny** (sensytywny). W okresie tym wewnętrzny mechanizm przyswajania języka funkcjonuje w sposób optymalny, natomiast po jego przekroczeniu, które stanowi wejście w okres dojrzewania, nabycie pierwszego języka może być utrudnione lub nawet niemożliwe (Lenneberg 1980:203–231; Berko Gleason, Bernstein Ratner 2005:414). **Patricia Kuhl** (2007:48–50) uważa, że późniejsze uczenie się może być utrudnione przez fakt, że w mózgu zaszły zmiany na skutek wcześniejszego uczenia się i powstała w ten sposób struktura może zaburzać przetwarzanie informacji niezgodnej z wyuczonym wzorcem.

W roku 1959 amerykański lingwista **Noam Chomsky** zaproponował własną koncepcję rozwoju języka, dowodząc że istnieją dwa aspekty języka, które należy rozróżnić:

- **struktura powierzchniowa, czyli mowa**, którą dziecko słyszy w wypowiedziach osób ze swojego otoczenia,
- **struktura głęboka, czyli system językowy** określający, jak należy łączyć słowa, by utwo-

żyć zrozumiałe wypowiedzi (Schaffer 2005:320–322).

Chomsky uważał, że dzieci przychodzą na świat wyposażone w **mechanizm przyswajania języka** (*Language Acquisition Device, LAD*), który umożliwiłby stosunkowo łatwy rozwój umiejętności językowych. Jego zdaniem, struktura ta zawiera wrodzoną znajomość **gramatyki uniwersalnej** – zasad tworzenia konstrukcji językowych wspólnych dla wszystkich języków. Zasady te są jednak niedookreślone (Donaldson 1986:37). Koncepcja ta zakłada biologiczne podstawy rozwoju językowego, wskazując jako jeden z argumentów na poparcie tej tezy **produktywność języka**, czyli właściwość pozwalającą na produkowanie i rozumienie nieskończonej liczby wypowiedzi, których nigdy wcześniej dziecko nie używało i z którymi nie spotkało się w tej formie (Vasta i in. 2004:402; Wood 2006:107). Ponieważ dzieci bardzo szybko opanowują reguły leżące u podstaw konstrukcji skomplikowanych zdań, dlatego też – zdaniem natywistów – muszą istnieć silne wrodzone procesy i biologiczne mechanizmy umożliwiające gromadzenie doświadczenia (Vasta i in. 2004:403).

Według Chomsky'ego, LAD **ukierunkowuje uwagę** dziecka na język, który słyszy w swoim otoczeniu, **generuje hipotezy** dotyczące funkcjonowania języka i **wyprowadza właściwą gramatykę** (Berko Gleason, Bernstein Ratner 2005:413). Mechanizm mózgowy, zdaniem tego autora, reaguje jedynie na **strukturę** mowy, a nie na jej sens, przetwarzając powierzchniową strukturę języka na wewnętrzną głęboką strukturę, której rozumienie jest wrodzone (Vasta i in. 2004:408).

Teoria Chomsky'ego w ciągu lat podlegała różnym modyfikacjom, ale jej generalne założenia pozostały niezmiennione. Obecna wersja mówi, że język zawiera bardzo złożony system reguł, z których wiele ma charakter uniwersalny (wcześniej Chomsky opowiadał się za istnieniem gramatyki generatywno-transformacyjnej) i dotyczy wszystkich języków, a dzieci rozpoczynające naukę języka dysponują wrodzoną znajomością tych reguł (Beckwith, Rispoli 1999:79–99; Vasta i in. 2004:404–405). W wywiadzie udzielonym

dla pisma „New Ideas in Psychology” Chomsky powiedział: „Koncepcja zwana Gramatyką Uniwersalną, którą chciałbym teraz zaproponować, teoria stanu początkowego, systemu zdeterminowanego genetycznie, nie jest układem systemów reguł z metodą testowania hipotez do wyboru, lecz czymś zupełnie innym. (...) W koncepcji tej nauka języka nie polega na wybieraniu pewnej hipotezy spośród nieskończonej liczby hipotez o bardzo wysokim stopniu złożoności. Polega ona na ustalaniu parametrów w bardzo ograniczonym systemie, w którym złożoność pewnych reguł została wcześniej wyodrębniona i włączona do pierwotnej sieci. (...) Każdy z parametrów musi mieć tę właściwość, że da się go ustalić na podstawie bardzo niewielkiej liczby danych, gdyż tylko takim zasobem danych dysponują dzieci. Gdy parametry zostaną ustalone, wówczas działa reszta systemu” (za: Beckwith, Rispoli 1999:81-83).

Koncepcja ta pomija czynniki środowiskowe. Dziecko, według Chomsky’ego, potrzebowało doświadczenia, ale jedynie po to, by uruchomić procesy, które potem już ze swej natury były od niego prawie zależne (Donaldson 1986:43).

Psycholog **Jerry Fodor** poszerzył koncepcję Chomsky’ego, opracowując **teorię modularności**, teorię umysłu przypisującą mechanizmom wewnętrznym oraz procesom dojrzewania najważniejszą rolę w psychologii rozwoju (Wood 2006:110). Fodor uważa, że wszelkie ludzkie pojęcia zależą od działania procesów zachodzących w mózgu (Wood 2006:43). Treść spostrzeżeń docierających poprzez narządy zmysłów (zwanych przez autora przewodnikami) oraz obsługujących je modułów kształtuje rodzaj bodźców i sposób ich przetwarzania (Wood 2006:111). Według Fodora, dziecko musi się rodzić z „**językiem myśli**”, ponieważ w przeciwnym przypadku nie byłoby zdolne do przetwarzania informacji, które otrzymuje. W teorii tej „język myśli” nie jest równoważny z językiem angielskim czy też jakimkolwiek innym językiem narodowym. Badacz podkreśla, że przynajmniej niektóre operacje poznawcze odbywają się w językach innych niż języki naturalne (Phillips, Soltis 2003:127–128).

Zdaniem kolejnego zwolennika natywizmu, **Dana Slobina**, każde dziecko rodzi się wyposażo-

ne w podstawowe zdolności językotwórcze, na które składają się podstawowe zasady operacyjne. Autor ten twierdzi, że skoro dzieci są zaprogramowane, „by się przyglądać”, to również muszą być zaprogramowane, „by się przysłuchiwać” (Bee 2004:209). Po dokonaniu analizy ponad 40 języków Slobin (1980:401–403) uznał, że dzieci kierują się wrodzonymi zasadami operacyjnymi, czyli zasadami samoinstruowania, umożliwiającymi im uczenie się reguł. Do najważniejszych zasad zaliczył następujące strategie:

- „Zwracaj uwagę na porządek słów i morfemów”,
- „Unikaj wyjątków”,
- „Zwracaj uwagę na zakończenia wyrazów”,
- „Unikaj rozdzielania i przemieszczania jednostek językowych” (Slobin 1980:425–450).

Według Slobina (1980:450–451), proces opanowywania języka polega na asymilowaniu informacji do istniejących struktur oraz akomodacji tych struktur do nowych informacji. Badacz nie ma wątpliwości, że konieczną podstawą tego procesu jest bogato ustrukturuowany i aktywny umysł dziecka.

W opinii natywiistów, pierwsze zdania wypowiedziane przez dzieci ilustrują ich wiedzę o abstrakcyjnych kategoriach gramatycznych, takich jak podmiot, czasownik i obiekt. Zgodnie z tą tezą, to **syntaktyka** (a nie semantyka) leży u podstaw znaczenia wypowiedzi. Dzieci używają swojej wiedzy o gramatyce do tego, by opanować semantykę (Vasta i in. 2004:428–429).

Inny badacz, **Ray Jackendoff** (1999: 100–143), przejął założenie Chomsky’ego dotyczące lingwistyki generatywnej, rozwijając i przystosowując zawarte tam idee do dziedziny pojęć, które utożsamia z **semantyką**. Podejmuje on próbę ustalenia, jakie aspekty „gramatyki pojęć” są nabyte, a jakie wrodzone.

Najnowsze rozwinięcie perspektywy natywistycznej stanowi koncepcja zwana **teorią wyuczalności**. Teoria ta stosuje matematyczne modele do opisu opanowywania reguł gramatyki. Podkreśla się w niej pojęciowy aspekt języka – dzieci opanowują język dzięki temu, że go słyszą, a nie dlatego, że nim mówią (Vasta i in. 2004:405).

Zdaniem Idy Kurcz (2004: 233), natywistyczne podejście do wielu kompetencji człowieka, do których należy język, uniwersalna, biologicznie uwarunkowana właściwość gatunku *homo sapiens*, wydaje się obecnie dominujące w psychologii poznawczej.

Teorie poznawczo-rozwojowe

Przedstawiciele teorii poznawczo-rozwojowych uważają, że **język jest jednym z aspektów poznania**. W koncepcji przyjmuje się założenie **rozwoju**, co oznacza, że procesy zaangażowane na kolejnych etapach rozwoju językowego są takie same, ale zmieniają się struktury językowe (Bokus, Shugar 2007:17). Zwolennicy tego podejścia zakładają, że nawet małe dzieci dysponują znaczną wiedzą o otaczającym je świecie i właśnie ta wiedza pozwala im uczyć się języka.

Natywiści wyrażali przekonanie, że dziecko dokonuje analizy mowy w jej abstrakcyjnej strukturze gramatycznej. Natomiast modele poznawcze zakładają, że dziecko analizuje mowę w jej aspekcie **semantycznym**, a pojęcia odzwierciedlają relacje między przedmiotami, działaniami i zdarzeniami. Zgodnie z tym punktem widzenia, dysponuje ono bardzo wczesnym, a być może wrodzonym rozumieniem takich pojęć, jak podmiot, czynność i obiekt, i prawdopodobnie w tych kategoriach analizuje wypowiedzi i wypracowuje reguły językowe. Istotą tego podejścia jest przekonanie, że wczesna wiedza o tym, jak świat działa, jest tym, co dziecko stosuje do „łamania szyfru” mowy, którą słyszy (Vasta i in. 2004:406).

Badania nad rozwojem języka dziecka we wczesnym dzieciństwie potwierdzają teorie natywistyczne, natomiast badania nad procesami umysłowymi zachodzącymi w interakcjach społecznych są zgodne z podejściem inspirowanym myślą Piageta (Wood 2006:163).

Jean Piaget był przeświadczony, że **przyswajanie języka jest podporządkowane rozwojowi poznawczemu** i zależy od nabycia określonych pojęć – najpierw dziecko tworzy pojęcie, a później nakłada na swoje doświadczenia język (Berko Gleason, Bemstein Ratner 2005:417). Stwierdził, że przed ukończeniem przez dzieci 7. roku życia wie-

le ich wypowiedzi ma charakter egocentryczny – mówią one o tym, co robią, ale przeważnie mówią tylko do siebie (Piaget 1992:70). W wieku powyżej 7–8 lat następstwa egocentryzmu nie znikają od razu, lecz pozostają skryzalizowane w dziedzinie myślenia najbardziej abstrakcyjnego, najtrudniejszego do opanowania: myślenia werbalnego (Piaget 1992:165). Zdaniem Piageta, dopiero wtedy język może być czynnikiem konstruktywnym dla myślenia. Uznawał on myślenie słowne za ważne medium w przeprowadzaniu operacji logicznych (Wood 2006:167).

Hermine Sinclair-de-Zwart (1980:335–341) zgadza się z poglądami Piageta na rolę języka w kształtowaniu się operacji intelektualnych, podobnie jak on uważa, że język nie stanowi wystarczającego warunku powstawania operacji umysłowych – nie jest on źródłem logiki, lecz przeciwnie – logika nadaje mu strukturę. Zwraca jednak uwagę na to, że należy wyraźnie rozróżnić opanowanie przez dzieci słownictwa i struktur syntaktycznych, gdyż struktury są ściślej związane z poziomem operacyjnym w myśleniu niż słownictwo. Jednostki leksykalne są używane już na poziomie przedoperacyjnym.

Anette Karmiloff-Smith jest przeciwniczką tezy o ściślej zależności między rozwojem poznawczym a językowym, choć akceptuje wiele poglądów Piageta (Meadows 1997:47). Uważa ona, że rozwój językowej wiedzy dziecka jest niezależny od rozwoju jego wiedzy o świecie zewnętrznym. Jej zdaniem, to, że dzieci wiedzą, jak przekazać komunikat, dowodzi, że posiadają wystarczające zdolności poznawcze, zanim osiągną poziom rozumienia i tworzenia struktur językowych (Wood 2006:130). Karmiloff-Smith dowodzi, że wiedza organizuje się **modułowo**, w odrębnych, charakteryzujących się pewnym stopniem niezależności, choć współpracujących ze sobą systemach. Zgadza się, co prawda, że istnieją wrodzone mechanizmy wspierające przyswajanie języka, jest jednak przeświadczona o tym, że proces ten ma przede wszystkim charakter rozwojowy (Wood 2006:40 i 124–125).

W latach 70. **John MacNamara** opublikował artykuł, w którym odwrócił obraz LAD stworzony przez Chomsky’ego i zaproponował następujące

stanowisko: dzieci są zdolne do uczenia się języka właśnie dlatego, że dysponują pewnymi umiejętnościami, a w szczególności stosunkowo dobrze rozwiniętą zdolnością nadawania sensu sytuacjom dotyczącym prostych i bezpośrednich interakcji między ludźmi. Wedle tego poglądu zdolność dziecka do interpretowania sytuacji umożliwia mu – poprzez wysuwanie i weryfikowanie hipotez oraz wnioskowanie – dojście do opanowania języka (Donaldson 1986:44 i 74). Według tej koncepcji, uczenie się języka jest ściśle związane z innymi formami uczenia się dziecka.

Zdaniem **Margaret Donaldson** (1986:74), zdolność dziecka do opanowania języka nie jest czymś wyizolowanym z pozostałych sfer jego rozwoju umysłowego. Dziecko najpierw nadaje sens sytuacjom, a następnie wykorzystuje ten rodzaj zrozumienia, aby ułatwić sobie nadawanie sensu temu, co się do niego mówi. Badaczka zaobserwowała, że małe dzieci pozostają pod wpływem kontekstu i często nie potrafią z należytą uwagą odnieść się do samych słów. Jej zdaniem, znajomość znaczenia słowa wzrasta, podlega rozwojowi i zmianie. Również proces rozumienia wypowiedzi nie zależy po prostu od dodawania do siebie znaczeń poszczególnych słów. Jest to aktywny proces konstruowania i nadawania sensu całości (Donaldson 1986:91–94). Świadomość tego, o czym się mówi, jest dla dziecka ważniejsza niż świadomość, za pomocą czego się mówi – słów, których używa (Donaldson 1986:113).

Elizabeth Bates i współpracownicy są przekonani, że nabywanie języka jest procesem samodzielnego odkrywania przez dzieci wszystkiego tego, co determinuje formę gramatyczną. W koncepcji tej gramatyka jest sprzężona ze słownictwem. Badacze zaobserwowali wyraźną skokową zależność między przyrostem leksykonu w zakresie zasobów czasownikowych a użyciem form czasu przeszłego. Zdaniem autorów, **dzieci w trakcie rozwoju konstruują system gramatyczny** (Bokus, Shugar 2007:18).

Obecnie naukowcy wysunęli tezę, że specyficzne własności języka mogą wpływać nie tylko na tempo i przebieg rozwoju językowego, ale również na samą organizację poznawczą. Dowodów empirycznych wymaga również twierdzenie,

że język może wpływać na zachowania niejęzykowe (Hickmann 2007:433).

Teorie interakcji społecznych

Modele interakcji społecznych traktują proces przyswajania języka przez dzieci jako zintegrowany z nabywaniem umiejętności poznawczych i społeczno-poznawczych (Bokus, Shugar 2007:10–14). Akcentuje się tu rolę **pragmatyki**, czyli funkcjonalnego wykorzystania języka.

Teorie te kładą nacisk na zastosowania języka i warunki środowiskowe, w jakich język się rozwija. Zwolennicy koncepcji interakcyjno-społecznych uważają, że pierwotna motywacja dziecka, by opanować język, związana jest z jego **potrzebą przekazywania myśli i komunikowania się z otoczeniem** (Vasta i in. 2004:407; Bokus, Shugar 2007:10–14). Zakładają oni, że dziecko wprowadza znaczenie nie ze struktury, lecz z wypowiedzi. Uważają, że nie wystarczy sam kontakt z językiem, niezbędna jest interakcja z innymi osobami w celu porozumiewania się (Berko Gleason, Bernstein Ratner 2005:420).

Piaget uważał, że język nie stanowi niezbędnego warunku rozwoju myślenia oraz wyłącznego narzędzia i sposobu reprezentacji, natomiast Wygotski umieścił język w centrum rozwoju poznawczego i społecznego, traktując go jako „źródło szczególnego typu mediacji semiotycznej”, co oznacza, że język pełni funkcję reprezentującą, niezbędną w procesach rozumowania i tworzenia pojęć oraz funkcję komunikacyjną, konieczną w interakcji społecznej (Hickmann 2007:430).

Lew Wygotski (2006:35, 99), uznając język za najważniejsze **narzędzie psychologiczne** zdolne do zmiany całego systemu działania i struktury funkcji umysłowych, pisał: „słowo, nabierając charakteru intelektualnego i rozwijając się na podstawie działania, podnosi to działanie na wyższy stopień, podporządkowując sobie dziecko i obdarzając je darem dowolności”. Uważał on, że dzięki nabywaniu mowy od otoczenia społecznego następuje jakościowa poprawa myślenia i rozumowania dziecka lub rozwój intelektu (Wadsworth 1998:22). Za najważniejszy moment w rozwoju umysłowym dziecka uznał nastę-

pujący w drugim roku życia etap połączenia się linii rozwoju procesów myślenia i mowy, przebiegających dotąd oddzielnie: „Jest to moment przełomowy, od którego *mowa stopniowo intelektualizuje się, a myślenie werbalizuje*” (Wygotski 1989:51). Wygotski był przekonany, że mowa odgrywa decydującą rolę w organizacji wyższych funkcji psychicznych, wśród których wyróżnił zdolność planowania, oceniania, zapamiętywania i rozumowania. Uważał też, że **rozwój mowy ma podstawowe znaczenie w rozwoju języka pisanego** (Wygotskij 1983:189; Wygotski 2006:30; Wood 2006:29).

Zdaniem Wygotskiego (2006:26, 28), Piaget nie przypisywał istotnej roli mowie egocentrycznej dziecka i nie docenił jej funkcji komunikatywnej, chociaż zwrócił uwagę na jej znaczenie praktyczne. Wygotski dowodził, że mowa egocentryczna bardzo wczesnie zaczyna pełnić funkcję prymitywnego myślenia werbalnego – myślenia na głos, co pozwalało sądzić, że mowa ta jest formą przejściową między mową zewnętrzną i wewnętrzną. Dziecko mówiące do siebie kontroluje i planuje swoje własne działania. Tak więc, według Wygotskiego, język jest rzeczą nadrzędną wobec myśli – rozwój języka umożliwia pojawienie się myślenia za pomocą reprezentacji, stając się „narzędziem myśli” (Wood 2006:27–28).

Dzieci często mówią do siebie w trakcie rozwiązywania problemów, by monitorować swoje działania. Mowa ta, określana jako egocentryczna, powoli zanika pod koniec okresu przedszkolnego. Ale już 3-letnie dzieci uczą się odróżniać mowę egocentryczną od komunikacyjnej. Z czasem mowa zewnętrzna zostaje zastąpiona przez ukryte myślenie za pomocą słów. Dzięki zaistnieniu procesu internalizacji język ma wpływ nie tylko na myślenie, ale i na działanie; sprzyja on samokontroli (Schaffer 2005:296; Wood 2006:150). W teorii Wygotskiego duży wpływ na rozwój języka przypisuje się interakcjom z dorosłymi, którzy dostosowują je do dziecka zgodnie z koncepcją strefy najbliższego rozwoju. Wielokrotnie potwierdzono wymierne efekty takich działań w postaci poprawy wyników. Dzieci nie tylko uczyły się rozwiązywać konkretne zadania, ale potrafiły sobie pomagać w przypadku napo-

tkania trudności, gdyż relacje zachodzące między nimi a opiekunami ulegały internalizacji. Jednocześnie istnieją dane świadczące o tym, że wychowanie, podczas którego rzadko dochodzi do takich interakcji, opóźnia podejmowanie przez dziecko różnych form aktywności, a w późniejszym czasie powoduje jego problemy z koncentracją uwagi (Meadows 1997:56–57).

W latach 90. **Kurt VanLehn, Randolph Jones** i **Min Chi** skonstruowali modele komputerowe, by udowodnić prawdziwość tezy Wygotskiego o znaczeniu języka w samoregulacji: „Język nie jest po prostu relacją z tego, o czym myślimy, lecz częścią samego procesu myślenia” (za: Wood 2006:98). Stworzone przez nich modele symulują różnice w rozwiązywaniu problemów przez ekspertów i nowicjuszy. Eksperti relacjonują wykonywanie zadania, przedstawiając dowody potwierdzające słuszność poszukiwań ukrytych reguł, planowania, kontrolowania i poprawiania się, czyli wykazują się efektywną i wydajną samoregulacją – „efektem wyjaśnienia własnego”. Nowicjuszowi takie wyjaśnienia przysparzają trudności, skutkiem czego jest utrata giętkości i części możliwości generalizacji (Wood 2006:98).

Wiele badań potwierdza stanowisko Wygotskiego i ukazuje, że w dużym stopniu język i myślenie splatają się w procesie rozwoju (Schaffer 2005:296; Wood 2006:165). W serii badań prowadzonych na przełomie lat 80. i 90. XX w. **Alison Gopnik** i **Andrew Meltzoff** odkryli, że eksplozja nazywania (ok. 2. roku życia) pojawia się zwykle zaraz lub nawet w tym samym czasie, kiedy dzieci po raz pierwszy spontanicznie kategoryzują wymieszane przedmioty, np. oddzielają klocki od kulek. Wydaje się, że po odkryciu „kategorii” dzieci szybciej uczą się ich nazw (Bee 2004:203). Prawdopodobnie wcześniej dzieci uważają, że każde słowo przynależy tylko jednej rzeczy, a nie jest nazwą kategorii (Bee 2004:205). Badacze z tego kręgu uważają, że pierwsze zdania wypowiedane przez dzieci są podporządkowane kategoriom **semantycznym** (a nie syntaktycznym). Według tej teorii dziecko opanowuje przede wszystkim kategorie, takie jak podmiot i czynność. W ten sposób dzieci stosują formę uczenia się zwaną **podpowiadaniem seman-**

tycznym, czyli wykorzystując wiedzę z zakresu semantyki do opanowania zasad gramatyki (Vasta i in. 2004:428–429).

W latach 60. socjolog **Basil Bernstein** w teorii dotyczącej **kodów ograniczonych i rozwiniętych** dowodził, że klasy społeczne podtrzymują własną ciągłość, m.in. dzięki różnicom w użyciu języka. Uważał on, że rodzice posiadający gruntowne wykształcenie, stosują wobec dzieci odmianę języka, którą nazwał „kodem rozwiniętym”, natomiast rodziny robotnicze posługują się „kodem ograniczonym”. Kod rozwinięty nie wymaga od odbiorcy bezpośredniego, fizycznego **kontekstu**, gdyż jest bardziej precyzyjny i przypomina język pisany. Kod rozwinięty jest bardziej zorientowany na ekspresję werbalną i stanowi bardziej efektywny model komunikacji w sytuacjach, w których nadawca nie może odwołać się do komunikacji niewerbalnej i wspólnego dla obu stron doświadczenia. Dzieci płynnie posługujące się kodem rozwiniętym mają większe szanse na odnoszenie sukcesów w nauce niż dzieci, których doświadczenie języka ograniczone jest kodem (Wood 2006:103).

Pod koniec lat 60. **William Labov** wysunął tezę, że sposób, w jaki ludzie ze sobą rozmawiają, zależy od **kontekstu społecznego** oraz **instytucyjnego**. Stwierdził on, że w warunkach laboratoryjnych dzieci mogły czuć się zagrożone i dlatego też sprawiały wrażenie, że ich mowa jest słabo wykształcona. Na swoim terenie, gdy mogły kontrolować sytuację, wykazywały się skomplikowaną znajomością języka, jasnością przekazu i zdolnością do racjonalnego rozumowania (Wood 2006:106). Wood (2006:127) zwraca uwagę, iż istnieje niebezpieczeństwo, że nauczyciele mogą kierować się stereotypami, postrzegając niektóre dzieci jako mniej zdolne ze względu na ich sposób mówienia.

W latach 80. XX w. ważną rolę odegrały prace **Jerome’a Brunera**. Uważał on, że poprzednie teorie były zbyt skrajne i należy je wypośredkować, uwzględniając zarówno wrodzone predyspozycje dziecka, jak i doświadczenia społeczne w posługiwaniu się językiem. Zwrócił on uwagę na to, że u niemowląt komunikacja werbalna jest poprzedzona komunikacją przedwerbalną, gdyż

dorośli, mówiąc do nich, ukierunkowują ich uwagę na określone przedmioty, co skłania dzieci do **odkrywania** znaczenia wypowiedzi i ostatecznie prowadzi do odkrycia punktu odniesienia samych dźwięków mowy. Zdaniem Brunera, dzieci nie są wyposażone w „gotowy schemat pojęciowy” służący do interpretowania otrzymywanych informacji, lecz posiadają wrodzoną zdolność do konstruowania tego typu schematów (Wood 2006:135; Bokus, Shugar 2007:11).

W modelu natywistów podkreślano rolę kontaktu dziecka z językiem otoczenia, natomiast teoria Brunera, nazywana **teorią ontogenezy aktów mowy**, a później również **społeczno-pragmatyczną teorią języka**, zakłada system przyswajania języka przez socjalizację (*Language Acquisition Socialization System*, LASS). W systemie tym podkreśla się znaczenie **interakcji** dziecka z użytkownikami języka (Bokus, Shugar 2007:10–14). Centralnym składnikiem LASS jest scenariusz, zwany **skryptem**. Scenariusze te obejmują sytuacje z życia dziecka, takie jak np. wspólne czytanie, świętowanie, różnego rodzaju gry. Skrypty mówią dziecku, jaki przebieg mają poszczególne wydarzenia, choć pod względem pewnych cech możliwe są modyfikacje. Już trzyletnie dzieci opowiadają swoje historie z zachowaniem porządku czasowego. Skrypty odgrywają ważną rolę **poznawczą**, gdyż pomagają organizować doświadczenia w sposób zrozumiały i przechowywać je w spójny sposób, ufatwiają przywoływanie wspomnień oraz dzielenie się nimi z innymi, a z czasem posłużą jako podstawa bardziej złożonych i abstrakcyjnych kompetencji poznawczych, takich jak rozumienie historii czy posługiwanie piśmem (Schaffer 2005:273–274 i 284). Skrypty mają również znaczenie **społeczne**, ponieważ dorośli i dzieci jednocześnie skupiają się na pewnym aspekcie i razem nim zajmują. Podczas takich kontaktów zachowanie dziecka jest bogatsze i bardziej zaawansowane rozwojowo – im więcej doświadcza ono takich spotkań, tym lepiej się rozwija (Schaffer 1995:167–170; Schaffer 2005:327; Berko Gleason, Bernstein Ratner 2005:421).

Bruner, podobnie jak Wygotski, akcentował duże znaczenie języka dla rozwoju dziecięcych

procesów poznawczych. Uważał, że dzieci, które opierają się na myśleniu ikonycznym, są zdominowane przez obrazy, co sprawia, że ich zdolność do restrukturyzacji i refleksji nad tymi obrazami jest ograniczona. Jego zdaniem, należy stymulować reprezentację symboliczną dzieci poprzez zachęcanie ich do mówienia i opisywania doświadczeń. Wyrażanie swoich myśli pozwoli dzieciom w wychodzeniu poza bezpośrednie spostrzeżenia ku lepszemu zrozumieniu (Birch 2005:92–94).

Paul Bloom uważa, że dzieci mają zdolność do wychwytywania intencji innych użytkowników języka i dzięki temu są w stanie określić desygnaty słów, które słyszą. Przyporządkowują je do różnych kategorii pojęciowych, obejmujących „rodzaj jednostek”, „zdarzenie”, „właściwość”. Kiedy przyswoją sobie znaczenia pewnej liczby słów, zaczynają wykorzystywać mechanizm ustalania związków między semantyką a gramatyką (Bokus, Shugar 2007:19).

Według **Eve Clark** (2007:169–170), składnia w języku dziecka jest nieodłączną częścią wiedzy leksykalnej: „Dzieci uczą się nie tylko znaczeń słów, ale także ich składniowych pozycji, podobnie jak ich wewnętrznej struktury gramatycznej (w wypadku wyrazów pochodnych) oraz ich charakterystyki fonologicznej”. Badaczka uważa, że aby znać słowo, dziecko musi mieć reprezentacje wszystkich czterech informacji na jego temat.

Współcześni badacze coraz częściej zwracają też uwagę na **różnice indywidualne w przyswajaniu języka**. Zaobserwowano, że po opanowaniu pierwszych 50 słów, następuje gwałtowny przyrost liczby słów używanych przez dziecko, czyli tzw. eksplozja nazywania. Rozumienie słów poprzedza na ogół ich produkcję. Słownik bierny jest też znacznie bardziej obszerny niż czynny. Zidentyfikowano dwa typy wczesnego rozwoju językowego:

- U niektórych dzieci w okresie eksplozji nazywania obserwuje się tzw. **styl referencjalny**, charakteryzujący się stosowaniem wielkiej liczby rzeczowników, zwłaszcza nazw przedmiotów. Dzieci te skupiają się na **informacyjnej funkcji języka**.
- Inne dzieci charakteryzuje **styl ekspresyjny**, polegający na używaniu wyrazów różnych ty-

pów, w większości zawierających stwierdzenia. Styl ten uwydatnia **pragmatyczną funkcję języka**, służąc przede wszystkim wyrażaniu potrzeb i uczestniczeniu w interakcjach społecznych.

Badacze są zgodni, że przy wyjaśnieniu tych różnic należy wziąć pod uwagę kontekst, w którym przebiega przyswajanie języka, oraz interakcję między czynnikami biologicznymi i środowiskowymi. Znaczenie ma pochodzenie społeczne, płeć oraz kolejność urodzenia się dziecka (Vasta i in. 2004:417, 424).

Modele koneksjonistyczne

Modele koneksjonistyczne, zwane również modelami równoległego rozproszonego **przetwarzania informacji**, uważają rozumienie języka za najważniejszą właściwość ludzkiego umysłu (Lindsay, Norman 1991:441). Zwolennicy koneksjonizmu zajmują się opisem sposobu **wbudowania języka w system informacji** (mózg dziecka) poprzez **połączenia neuronalne**. Teorie te modelują przyswajanie języka na poziomie neuronalnym, sugerując, że do utworzenia sieci neuronalnej wystarczy dostateczny kontakt z językiem. Zakładają przy tym, że podstawą uczenia się języka są **asocjacje**, a nie „reguły”, czyli zasady leżące u podłoża tworzenia wzorców wypowiedzi (Berko Gleason, Bemstein Ratner 2005:421–422).

Peter Lindsay i Donald Norman (1991: 441–442) podkreślają, że opanowanie języka stanowi punkt zwrotny w rozwoju dziecka, gdyż umiejętność ta od wieku ok. 2 i pół lat umożliwia mu uczenie się za pomocą symboli – wcześniej mogło uczyć jedynie poprzez własne doświadczenia sensoryczne i motoryczne. Badacze stwierdzają: „W miarę rozwoju zdolności dziecka do porozumiewania się za pomocą symboli, język i myślenie dziecka przeplatają się tak silnie, że niemożliwe staje się ich rozdzielenie. (...) Kiedy język zaczyna uczestniczyć w kształtowaniu pojęć, słowa przejmują rolę punktów oparcia dla struktury pojęciowej”.

Według zwolenników koneksjonizmu, dziecko rozwija połączenia neuronalne poprzez doświadczanie różnych form językowych, związanych

z okolicznościami zewnętrznymi. Jeśli jakieś słowo pojawia się w różnych sytuacjach, jego znaczenie zostaje wbudowane w sieć połączeń. Kiedy wzorzec zakodowanego słowa pojawi się powtórnie, połączenia zostaną aktywowane, co w teorii tej oznacza, że system „rozpoznał” bodziec (Berko Gleason, Bernstein Ratner 2005:422). Koncepcja ta zakłada, że język dziecka oparty jest na **znaczeniu**, a nie na gramatyce (Lindsay, Norman 1991:462).

Jeff Elman uważa, że przyczyną szybkich postępów w przyswajaniu przez dzieci języka może być słabo rozwinięta u nich pamięć robocza. Jego zdaniem, system o dużej pojemności obejmuje nadmiar elementów składniowych, natomiast ograniczona pojemność systemu u dzieci, sprawia, że skupiają się one tylko na tym, co najważniejsze – podmiocie i orzeczeniu. Autor tej koncepcji wykazał w próbach modelowania procesu przyswajania języka przez sieci neuropodobne, że proces ten przebiega znacznie efektywniej, jeśli pozbawi się je części możliwości obliczeniowych (Nęcka i in. 2006:607).

Edward Sapir i jego uczeń **Benjamin Lee Whorf** wysunęli hipotezę **determinizmu językowego**, w której założyli, że język wpływa na percepcję rzeczywistości, przetwarzanie informacji, formułowanie sądów i korzystanie z zasobów pamięci. Uważali oni, że skoro języki tak bardzo różnią się od siebie, muszą też inaczej odzwierciedlać rzeczywistość społeczną, która w tej sytuacji jawi się w postaci „kalejdoskopowego strumienia wrażeń”. Ich zdaniem, każdy język ze względu na swoistą strukturę i siatkę pojęć filtruje rzeczywistość (Nęcka i in. 2006:599). Według Idy Kurcz (2004:263), teoria Sapira-Whorfa głosząca, że sposób ujmowania świata zależy od języka, jakim ludzie się posługują, wzbudziła największe zainteresowanie badaczy na przestrzeni ostatnich pięćdziesięciu lat. Zjawisko to nazwano **relatywizmem językowym** (Nęcka i in. 2006:599).

Jean Aitchison (1991:312) zgadza się z niektórymi założeniami teorii Chomskiego. Potwierdza, że dzieci rzeczywiście rozumieją instynktownie, że językiem rządzą reguły, i że rzeczywiście wydają się mieć wrodzone predyspozycje do szukania w języku hierarchicznej struktury oraz prze-

kształceń od niej zależnych. Jednak jej zdaniem, dzieci nie są wyposażone w złożony mechanizm przyswajania języka, lecz mają „wbudowaną zdolność przetwarzania danych językowych – zdolność zapewne częściowo różną od ogólnych uzdolnień poznawczych”. Tak więc, zdaniem Aitchison, dzieci dysponują niewielką wiedzą uprzednią na temat formy języka, ale tym, co sprawia, że tak szybko uczą się mowy, jest umiejętność przetwarzania uzyskanych informacji językowych. Badaczka zwraca uwagę również na fakt, iż istnieją dane sugerujące, że brzmienie oraz znaczenie wyrazów są przechowywane oddzielnie i że każda forma fonetyczna wyrazu jest aktywowana dopiero w chwili, gdy jego znaczenie zostało wybrane z „archiwum językowego”, czyli leksykonu pamięciowego, w którym mieści się wiedza danej osoby o języku. Według niej, ludzie najpierw wyszukują ogólne cechy semantyczne i fonetyczne, a dopiero później odnajdują pełną formę wyrazu.

Polska badaczka, **Ida Kurcz** (2004:258), wyraża przekonanie, że choć kompetencja językowa człowieka jest uwarunkowana biologicznie, to wymaga znacznego udziału czynników społeczno-kulturowych. W rozprawie *Psychologia języka i komunikacji* zakłada specyfikę kompetencji językowej i komunikacyjnej oraz odrębny ich rozwój w porównaniu z innymi kompetencjami umysłowymi, co – jej zdaniem – nie oznacza, że zarówno rozwój, jak i funkcjonowanie tych różnych kompetencji mogą dokonywać się w izolacji. Podkreśla ona, że występuje tu wiele wzajemnych uwarunkowań (Kurcz 2000:87).

Autorzy *Psychologii poznawczej*, **Edward Nęcka**, **Jarosław Orzechowski** i **Błażej Szymura** (2006:602) sądzą, że język i poznanie ani nie są całościwie od siebie niezależne, ani też nie są ściśle sobie podporządkowane.

■ Podsumowanie

Rozwój językowy znajduje się w centrum zainteresowania psycholingwistów i wielu psychologów rozwojowych próbujących odkrywać procesy, które go umożliwiają czy wręcz sprawiają, że staje się on nieunikniony. Badacze zastanawiają

się, jakie czynniki mają większy wpływ na nabywanie języka: biologiczne czy społeczne. Zwolennicy koncepcji endogennych zajmują się głównie sposobem, w jaki dziecko konstruuje składnię, natomiast badacze, opowiadający się za czynnikami środowiskowymi, interesują się przede wszystkim nabywaniem przez dziecko leksykonu (Schaffer 1995: 164). Wielu teoretyków zajmuje stanowisko eklektyczne, gdyż uważają, że jedne i drugie uwarunkowania są ważne (Zimbardo 1999:172; Kurcz 2000:83–87; Berko Gleason, Bernstein Ratner 2005:423; Birch 2005:131). Podkreśla się też aktywną rolę dziecka w procesie przyswajania języka, inicjowanie kontaktów i podążanie za wskazówkami rodziców (Vasta i in. 2004:417, 424).

Badacze zgodnie przyznają, że dzieci wykazują „gotowość językową” już od momentu urodzenia (wcześniej nabywając doświadczeń prenatalnych w zakresie słuchania) i przyswajają język z zaskakującą łatwością w ciągu zaledwie trzech–czterech lat życia (Zimbardo 1999: 165–169; Schaffer 2005:300; Berko Gleason, Bernstein Ratner 2005:428).

Współczesna nauka potrafi udzielić odpowiedzi na pytania, **czego** uczą się dzieci, przechodząc drogę od umiejętności gaworzenia do pełnej kompetencji komunikacyjnej. Nadal jednak nie wyjaśniono w sposób jednoznaczny i w pełni satysfakcjonujący, **jak** dzieci przyswajają język (Berko Gleason, Bernstein Ratner 2005:375–376). Rozwiązanie tego problemu pozwoli nie tylko wszechstronnie stymulować rozwój językowy dzieci rozwijających się prawidłowo, lecz także lepiej poznać i zrozumieć przyczyny trudności w posługiwaniu się językiem tych dzieci, które przejawiają deficyty rozwojowe², by w porę zapobiegać wszelkim nieprawidłowościom w rozwoju

komunikacji językowej dzieci, a w razie potrzeby udzielać im najbardziej skutecznych form wsparcia.

Bibliografia

- Beckwith R., Rispoli M. (1999) *Aspekty teorii umysłu. Rozmowa z Noamem Chomskym*, w: Z. Chlewiński (red.), *Modele umysłu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 79-99.
- Bee H. (2004) *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Berko Gleason J., Bernstein Ratner N. (2005) *Przyswajanie języka*, w: J. Berko Gleason, N. Bernstein Ratner (red.), „Psycholingwistyka”, Gdańsk: GWP, s. 375-438.
- Birch A. (2005) *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bokus B, Shugar G. W. (2007) *Psychologia języka dziecka – stare pytania, nowe dane, nowe hipotezy*, w: B. Bokus, G. W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, Gdańsk: GWP, s. 9-32.
- Clark E. (2007) *Przyswajanie języka: słownik i składnia*, w: B. Bokus, G. W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, Gdańsk: GWP, s. 136-174.
- Donaldson M. (1986) *Myslenie dzieci*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Hickmann M. (2007) *Rozwój językowy a rozwój poznawczy: stare pytania, nowe kierunki badań*, w: B. Bokus, G. W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, Gdańsk: GWP, s. 425-446.
- Jackendoff R. (1999) *Czym jest pojęcie, że człowiek może je uchwycić?*, w: Z. Chlewiński (red.), *Modele umysłu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kuhl P. K. (2007) *Język, umysł i mózg: doświadczenie zmienia percepcję*, w: B. Bokus, G. W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, Gdańsk: GWP, s. 34-62.
- Kurcz I. (2004) *Język i komunikacja*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, T. 2, Gdańsk: GWP, s. 231-274.
- Kurcz I. (2000) *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

² Dzieci z opóźnionym rozwojem mowy jest ok. 10% w całej dziecięcej populacji. Opóźniony rozwój mowy, tzn. kiedy dziecko nie mówi do 3. roku życia, może być sygnałem poważnego deficytu neurofizjologicznego, zwanego specyficznym zaburzeniem rozwoju językowego (*Specific Language Impairment, SLI*). Występowanie SLI szacuje się od 3–7%. Wiele dzieci z SLI (80%) ma problemy w uczeniu się, w tym u wielu z nich po podjęciu nauki w szkole rozpoznaje się dysleksję rozwojową. Przyjmuje się, że SLI ma podłoże genetyczne. Badania prowadzone na pięcioletkach wykazały, że zaburzenie to występuje częściej u chłopców niż u dziewczynek. SLI nie jest zaburzeniem jednorodnym – objawy mogą być mniej lub bardziej nasilone. Połowa dzieci z SLI ma problemy zarówno z rozumieniem języka, jak i produkcją mowy, pozostała część – jedynie z wytwarzaniem mowy. U wielu osób deficyty te mają charakter przewlekły i mogą utrzymywać się przez całe życie (Kurcz 2000:82–83; Leonard 2006:13–14, 22–23, 35–37, 43).

- Lenneberg E. H. (1980) *Język w kontekście rozwoju i dojrzewania*, w: G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*, Warszawa: PWN, s. 203-231.
- Leonard L. B. (2006) SLI – Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego, Gdańsk: GWP.
- Leontjew A. N., Łuria A. R. (1962) *Psychologiczne poglądy L. S. Wygotskiego*, w: A. N. Leontjew, *O rozwoju psychiki*, Warszawa: PWN, s. 165-207.
- Lindsay P. H., Norman D. A. (1991) *Procesy przetwarzania informacji u człowieka*, Warszawa: PWN.
- Meadows S. (1997) *Rozwój poznawczy*, w: P. E. Bryant, A. M. Colman (red.), *Psychologia rozwojowa*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka 1997, s. 37-59.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2006) *Psychologia poznawcza*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Philips D. C., Soltis J. F. (2003) *Podstawy wiedzy o nauczaniu*, Gdańsk: GWP.
- Piaget J. (1992) *Mowa i myślenie u dziecka*, Warszawa: PWN.
- Schaffer H. R. (1995) *Rozwój języka w kontekście*, w: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, s. 164-192.
- Schaffer H. R. (2005), *Psychologia dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sinclair-de-Zwart H. (1980) *Psycholingwistyka rozwojowa*, w: G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*, Warszawa: PWN, s. 328-341.
- Slobin D. (1980), *Poznawcze przesłanki rozwoju gramatyki*, w: G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*, Warszawa: PWN, 398-451.
- Vasta R., Haith M. M., Miller S.A. (2004) *Psychologia dziecka*, Warszawa: WSiP.
- Wadsworth B. J. (1998) *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Warszawa: WSiP.
- Wood D. (2006) *Jak dzieci uczą się i myślą*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Wygotskij L. S. (2006) *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wygotskij L. S. (1983) *Sobranije soczinenij w szesti tomach*, T. 3, Moskwa: Pedagogika.
- Zimbardo P. G. (1999) *Psychologia i życie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

(marzec 2010)

Marek Krawiec¹
Krotoszyn



Elementy kulturoznawcze w nauczaniu języków obcych. Rozwijanie socjokulturowych kompetencji uczniów – implikacje glottodydaktyczne

Elementy kulturoznawcze postrzegane jako określone formy reprezentacji pewnych zjawisk społeczno-kulturowych mogą być przekazywane podczas zajęć z języków obcych za pomocą różnych materiałów i na różne sposoby. Jak podkreśla Michael Byram (1989:3-4), elementy takie, kreując portrety poszczególnych kultur, mają w rzeczywistości prawowite miejsce w ogólnym procesie nauczania języka. Jego twierdzenie jest oparte na założeniu, że elementy socjokulturowe

stanowią całość i ważny komponent lekcji, który dostarcza uczniom potrzebnej informacji, ułatwia komunikację oraz poszerza wachlarz asocjacyjno-myślowy młodych ludzi (zob. też Blachowska 2002: 108). Dlatego edukacyjna wartość elementów socjokulturowych tworzy główną sferę pytań w poniższym artykule, w którym zwracam szczególną uwagę na problematykę zagadnienia podjętą w dziedzinie antropologii, psychologii, lingwistyki i pedagogiki. Najważniejszym aspek-

¹ Dr Marek Krawiec jest nauczycielem języka angielskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Krotoszynie.

tem w przedstawionych rozważaniach na ten temat jest ukazanie wpływu nauki języka obcego na rozwój socjokulturowych asocjacji i percepcji dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym. Biorąc pod uwagę nierozzerwalny związek języka i kultury, warto przedstawić znaczenie edukacji językowej w takich obszarach aktywności kulturowej jak pobudzanie zainteresowania uczniów obrazami innych grup etnicznych oraz kształtowanie postaw tolerancji i zrozumienia wobec przedstawicieli obcych kultur. W związku z tym, głównym celem niniejszego artykułu jest przedstawienie argumentów przemawiających za wprowadzeniem treści kulturoznawczych do nauczania języka obcego. Rozważania na ten temat należy jednak rozpocząć od omówienia koncepcji i założeń dotyczących korelacji nauki języka z nauką kultury.

Znaczenie edukacji językowo-kulturowej

Współczesne teorie i założenia licznej grupy badaczy zajmujących się problematyką językowo-kulturową podkreślają ważną rolę elementów kulturoznawczych w nauczaniu i uczeniu się języka obcego. Rozpowszechniony obecnie kierunek badań akcentuje relacje istniejące między językiem i kulturą oraz znaczenie elementów socjokulturowych w kontekście edukacji językowej. Istotne w dyskusji na ten temat jest stanowisko pedagogów i antropologów, którzy twierdzą, iż wprowadzanie elementów realioznawczych do nauczania języka obcego pozwala na rozwój zarówno kompetencji językowych, jak i kulturowych, a co za tym idzie na wykształcenie w uczniach odpowiednich mechanizmów percepcyjno-asocjacyjnych oraz stosownych zachowań.

Nawiązując do powyższych koncepcji warto w tym miejscu przybliżyć obserwacje Jamesa Lantolfa (1999:28), podkreślające fakt, iż rozwijanie kompetencji językowo-kulturowych tworzy obecnie ważny kierunek pedagogiki, w której jednym z kluczowych problemów jest przyswajanie elementów obcej kultury przez uczniów. Eli Hinkel (1999:2) wskazuje na ten aspekt jako szczególnie istotny dla językoznawców i nauczycieli języków

obcych, którzy coraz częściej zdają sobie sprawę z tego, że język obcy nie może być nauczany bez odniesienia do kultury społeczności, w której jest używany. Taką samą linię rozumowania reprezentuje Byram (1989), twierdząc, iż nauczanie języka nierozzerwalnie wiąże się z nauką kultury i często odnosi się do wiedzy wcześniej zdobytej przez uczniów. Byram (1989:23) w swoich rozważaniach wyraźnie akcentuje trzy elementy w nauczaniu języka obcego:

1. Użycie języka.
2. Poznanie mechanizmów funkcjonowania języka.
3. Zrozumienie obcej i rodzimej kultury.

Koegzystencja tych trzech elementów odzwierciedla według niego tendencję do przekazywania treści kulturowych przez język, którego młodzi ludzie uczą się i z którym stopniowo się zapoznają. W tym zamyśle nauka nowego języka obejmuje przejmowanie wzorców obcej kultury, przy jednoczesnym rozwijaniu kompetencji językowych (Byram 1989:22).

Zarówno Byram, jak i Carol Morgan (1994:4) uważają, iż informacje przyczyniające się do wykreowania społeczno-geograficznego obrazu danego kraju powinny stanowić ważne ogniwo w procesie nauczania języka obcego. Ich zdaniem elementy kulturowe powinny być traktowane jako integralna część edukacji językowej, której ogólna forma powinna wychodzić poza rozwój typowo językowych zdolności uczniów. W związku z powyższym, Byram i Morgan proponują naukę kultury poprzez naukę języka oraz naukę języka poprzez wprowadzanie treści kulturoznawczych na zajęcia z języka obcego. Szczególnie akcentują oni wykorzystanie etnografii w nauczaniu języków obcych oraz sugerują prowadzenie badań nad wpływem treści kulturoznawczych na przyswajanie języka przez uczniów (Hinkel 1999:7). Podobną linię rozumowania prezentują Martin Cortazzi i Lixian Jin (1999:196), którzy proponują nauczycielom i uczniom podejście etnograficzne oparte na badaniu i analizie treści kulturoznawczych w nauczaniu języka obcego (zob. też Bandura 2002).

Zbliżone podejście przedstawia Claire Kramersch (1993), wysuwając pogląd, iż język i kul-

tura to dwa nierozzerwalnie połączone ze sobą elementy stanowiące jeden obszar doświadczenia (zob. również Hinkel 1999:6; Krawiec 2007). W rozważaniach na ten temat nie wolno pominąć również opinii Kennetha Chastaina (1976), wyrażającego przekonanie, iż nauczyciele na lekcjach języków obcych powinni wziąć pod uwagę relacje panujące między językiem a kulturą, o których to relacjach wcześniej wspominali już dwaj słynni językoznawcy, Edward Sapir i Benjamin Whorf (Banach 2003a:4).

Powyższe argumenty muszą być poparte uwagami Joyce'a Valdesa (1996b:137), który podkreśla, że nauka języka jest niemożliwa bez wprowadzania elementów realioznawczych do zajęć z języka obcego. Elementy te, jego zdaniem, mogą pojawić się we wszystkich formach pracy z uczniami, to znaczy, w rozmowach, czytankach, ćwiczeniach słuchowych oraz wypowiedziach pisemnych. Według Valdesa szczególnie ważne są odniesienia do obcej literatury, które mogą odpowiednio służyć przekazywaniu informacji dotyczących danego kręgu kulturowego (zob. też Frankowska 2002; Hoffmann 2002; Skrzypczyńska 2003a; 2003b). Podążając za tymi wskazaniem, należy zaakcentować konieczność łączenia treści kulturoznawczych z materiałem językowym. To połączenie powinno stanowić podstawę zajęć języka obcego, podczas których uczniowie mogą słuchać, czytać, mówić lub pisać o charakterystycznych cechach i atrybutach obcych środowisk kulturowych (Valdes 1996b:121). Ten pogląd jest zgodny z przedstawionym przez Nelsona Brooksa (1996:123), który utrzymuje, że znajomość kultury powinna być traktowana jako konieczny efekt nauczania języka obcego.

W rzeczywistości założenia uwzględniające takie powiązanie są prezentowane przez wielu naukowców (np. Brown 1994; Niemeier 2004; Pietrzyk 2002; Sajenczuk 2002; Walat 2002), którzy w swoich publikacjach szczególnie podkreślają zespolenie kultury z językiem. Związkiem między tymi dwoma pojęciami zajmuje się między innymi Bożena Banach (2003a:3-4), która w swoich rozważaniach na ten temat odwołuje się do koncepcji amerykańskich językoznawców, Franza Bosa i Edwarda Sapira, wskazując, że język i kultu-

ra to dwa wzajemnie współdziałające systemy. Według Banach, to współdziałanie polega na wyrażaniu kulturowych wzorców, zwyczajów i przekonań przez język, który stanowi także składową część kultury.

Powyższy kierunek rozumowania odpowiada proponowanemu przez Bronisława Malinowskiego (1923:305). Podkreśla on, że język jest obszarem wszczepionym w rzeczywistość kultury, która jednak nie może zostać wyjaśniona bez odniesienia do sfery werbalizacji.

Przedstawione uwagi zasadniczo sugerują, że nauka języka nie może zostać oddzielona od nauki o kulturze. Bożena Banach (2003a:4-5) wnioskuje, że te dwa procesy powinny raczej zostać umiejętnie połączone, aby pozwolić uczniom uczestniczyć w społeczno-kulturowych doświadczeniach innych narodów i zrozumieć ich różne sposoby myślenia i postępowania. Powyższe stwierdzenie podkreśla ważną rolę elementów językowo-kulturowych w całym procesie nauki i nauczania języka obcego, sygnalizując jednocześnie znaczenie mechanizmów kształtowania świadomości kulturowej uczniów, o których będzie mowa w dalszej części artykułu.

■ Akulturacja uczniów

Aspektem godnym rozpoznania w odniesieniu do prezentowanego tematu jest pojęcie akulturacji uczniów. Według Douglasa Browna (1994:169), termin ten odnosi się do stopniowej adaptacji do nowej kultury i obejmuje mechanizm oparty na zmianie myślenia, postrzegania i wartościowania świata. Akulturacja wiąże się z wywoływaniem określonych reakcji na obcą kulturę, a w konsekwencji z uznaniem tej kultury przez uczniów (Brown 1994; Byram 1989).

Według Byrama i Morgana (1994:7-11) akulturacja zależy głównie od nauczycieli, których zadaniem jest odpowiednie przygotowanie uczniów do przyjęcia wartości i zachowań obowiązujących w obcej kulturze. Byram i Morgan (za: Brown 1994) wyróżniają cztery fazy akulturacji, przez które uczniowie muszą przejść podczas nauki języka. Fazy te obejmują euforię, niepewność, ożywienie i akceptację. Cytowani badacze podkreśla-

ją, że uczniowie, poza rozwijaniem swoich zdolności typowo językowych, powinni także uczyć się rozumieć innych i ich kulturę. Wiąże się to z nieustannym poznawaniem środowiska kulturowego, które wytworzyło i ukształtowało dany język.

To podejście koresponduje z linią argumentacji przedstawioną przez Gail Robinson (1991), która twierdzi, że nauka języka powinna otwierać drzwi do obcej kultury i gwarantować jej przyswajanie poprzez zmianę percepcji i postaw uczniów wobec innych środowisk kulturowych. Robinson, w oparciu o wypowiedzi nauczycieli języków obcych, wyróżnia dwa podstawowe pojęcia kultury:

1. Kultura jako dostrzegalne zjawisko, które znajduje odzwierciedlenie w sferze zachowań i wytworów ludzkich.
2. Kultura jako niedostrzegalne zjawisko, które obejmuje sferę pomysłów, poglądów i wartości.

Aby szerzej omówić te pojęcia i odnieść je do kształtowania kompetencji kulturowych uczniów, należy przedstawić główne założenia behawioryzmu, funkcjonalizmu, kognitywizmu i symbolizmu (Robinson 1991):

Pierwszy z wymienionych kierunków, behawioryzm, zakłada, że kultura składa się z pewnych zachowań lub cyklu zachowań, np. tradycji i zwyczajów, które są ściśle powiązane z daną grupą społeczną. W kontekście nauki języka obcego, prezentacja kultury w oparciu o założenia behawioryzmu często sprowadza się do omówienia i przedyskutowania z uczniami np. czynności dnia codziennego lub sposobów spędzania wolnego czasu przez innych ludzi. Funkcjonalizm natomiast przejawia się podkreśleniem funkcji zachowań w danym społeczeństwie oraz rozpoznaniem powodów zaistnienia tychże zachowań w określonych sytuacjach. Robinson (1991) podkreśla, że obydwa wymienione podejścia ułatwiają kulturowy opis społeczeństwa i pomagają uczniom zaakceptować i przewidywać zachowania innych grup kulturowych. Cytowana autorka ostrzega jednak przed nadmiernym myśleniem stereotypowym, które jej zdaniem powinno być eliminowane podczas identyfikowania i łączenia kulturowych zachowań z poszczególnymi funkcjami. Jednym z problemów, który wymienia w tym punkcie jest

to, że różne obrazy kulturowe i sposoby ich interpretacji zaproponowane przez nauczycieli, autorów podręczników, a także samych uczniów mogą powodować trudności w wyznaczeniu dokładnie tego, co tworzy odpowiednie zachowanie w danej kulturze. Dla jednej osoby bowiem japoński uśmiech może być oznaką szczęścia, podczas gdy dla innej jest on przejawem zażenowania.

Kontynuując dyskusję na temat pojęcia kultury w kontekście edukacyjnym, należy przedstawić także definicję przyjętą przez kognitywizm, która pomijając elementy kultury materialnej, kładzie główny nacisk na mechanizm przetwarzania, organizowania i interpretowania informacji o świecie. Jak twierdzi Robinson (1991), kultura postrzegana w ramach tego podejścia jest jak program komputerowy, który odnosi się do kognitywnych map i podlega pewnej modyfikacji. Z tego wynika, iż zrozumienie kultury nierozzerwalnie wiąże się z rozpoznawaniem przez uczniów określonych schematów klasyfikacyjno-interpretacyjnych rozwiniętych przez członków obcej kultury. To podejście, jak sygnalizuje Robinson, wskazuje na rolę wewnętrznego systemu kognitywnego uczniów, który wydaje się uczestniczyć w przetwarzaniu nowej informacji o obcych kulturach.

Założenia przedstawione w sferze kognitywnej w rzeczywistości tworzą podstawę do wyprowadzenia definicji kultury w obrębie kolejnego kierunku zwanego symbolizmem. Symbolizm skupia uwagę przede wszystkim na produkcie przetwarzania informacji, czyli systemie symboli i znaczeń. Aby scharakteryzować to podejście, Robinson (1991) powołuje się na opinię antropologów, dla których zrozumienie obcej kultury stanowi dynamiczny proces, w którym uczniowie syntetyzują doświadczenia z ich własnej kultury i porównują je z doświadczeniami innych grup etnicznych. Robinson podkreśla, iż powyższe definicje faktycznie reprezentują różne koncepcje na temat kultury w nauczaniu języków obcych i pokazują, w jaki sposób należy prowadzić badania, aby efektywnie rozwijać kompetencje kulturowe uczniów.

Znaczące w dyskusji na temat elementów kulturoznawczych w kontekście nauczania języka obcego jest stanowisko przyjęte przez Rebeccę Valette (1996:179), która identyfikuje dwa główne

komponenty kultury. Jeden z nich odnosi się do antropologicznych lub socjologicznych aspektów, obejmując takie pojęcia jak postawy, wartości, zwyczaje i codzienne czynności ludzi. Drugi komponent, tradycyjnie reprezentujący element kultury w nauczaniu języka obcego, akcentuje aspekty geograficzno-historyczne i osiągnięcia artystyczno-naukowe społeczeństwa. Jak sugeruje Valette, drugi komponent tworzy strukturę dla pierwszego, ponieważ odzwierciedla dziedzictwo pewnej grupy ludzi i jako taki musi być doceniany przez uczniów chcących zrozumieć i zaznajomić się z nową kulturą.

Michael Byram (1989:43) podkreśla jednak, że nie ma jednego autorytatywnego poglądu na „kulturę”. Wśród wielu koncepcji dotyczących tego zagadnienia można wyróżnić np. zestawienie „symboli-i-znaczeń”, zaproponowane przez Clifforda Geertza (1975:89), który definiuje kulturę jako historycznie przekazywany system znaczeń ujęty w symbolach, czyli pewien zestaw pojęć wyrażony w formie symbolicznej, przy pomocy której ludzie porozumiewają się, utrwalają i rozwijają swoją wiedzę i nastawienie do życia. Ten pogląd sygnalizuje, iż nauczanie elementów kulturoznawczych powinno nieuchronnie potęgować nauczanie określonych systemów znaczeń i symboli.

Kenneth Chastain (1976) również zaakcentował ważną rolę kultury, która jak zauważa jest jednym z dwóch głównych obszarów edukacji językowej (drugi obszar skierowany jest na rozwój kompetencji komunikacyjnych uczniów). Jak twierdzi, definiowanie kultury musi być traktowane jako warunek konieczny do wprowadzania odpowiednich treści kulturoznawczych i realizowania określonych celów podczas zajęć z języka obcego. Jego zdaniem, definicja kultury stanowi znaczący element, który dostarcza wskazówek przy wyborze i wprowadzaniu informacji do treści podręcznika i zajęć. Podobnie jak Robinson i Valette, Chastain wyróżnia dwie definicje kultury. Wskazuje, że kultura opisana jako sposób życia ludzi, często określana mianem „k” kultury, obejmuje elementy, które są interesujące i znaczące dla uczniów i które zaspokajają rozwój kompetencji interkulturowych. Druga definicja kultury odnosi się do produktów i wytworów społeczeń-

stwa, inaczej mówiąc, do „K” kultury, która pozwala uczniom zapoznać się z osiągnięciami ekonomiczno-społeczno-politycznymi danego narodu i ważnymi osobami ze świata polityki, literatury, filmu, muzyki i sztuki. Jak informuje Chastain, w przeszłości widoczna była tendencja do koncentrowania się na „K” kulturze. Ta tendencja jednak zmieniła się po jakimś czasie, i „k” kultura zaczęła rozwijać się jako podstawowe źródło informacji realioznawczej w kontekście edukacyjnym.

W tym miejscu pożądanym wydaje się rozpatrzenie roli nauczyciela w całym procesie kulturowej aktywizacji uczniów. Chastain (1976:401) twierdzi, że nauczyciel języka obcego powinien rozpoznać potrzebę wprowadzania elementów kulturoznawczych jako podstawowej części składowej kursu i w konsekwencji organizować zajęcia w taki sposób, aby pozwalały uczniom zrozumieć innych ludzi i ich kultury. W odniesieniu do tego punktu, Susanne Niemeier (2004:102) w swoich rozważaniach zwraca uwagę na podwójną odpowiedzialność nauczycieli języków obcych, których zadaniem jest, z jednej strony, rozwijanie zdolności językowych uczniów, a z drugiej, tłumaczenie i wyjaśnianie pewnych aspektów kulturowych.

Według Teresy Siek-Piskozub (1991;1993), Bożeny Banach (2003b) i Magdaleny Kębtłowskiej (2003:37), nauczyciel funkcjonuje jako interkulturowy instruktor, którego głównym celem jest pomóc uczniom w zrozumieniu, interpretacji i akceptacji obcej rzeczywistości kulturowej poprzez dokonywanie porównań międzykulturowych i eliminowanie stereotypów z ich mentalnego systemu kulturowych asocjacji. Nawiązaniem do tych implikacji są dalsze rozważania Chastaina (1976:7), który wyraźnie akcentuje, że to nauczyciel jest tym, który musi przeciwdziałać stereotypowemu myśleniu uczniów i wprowadzać odpowiednie treści kulturoznawcze na zajęcia z języka obcego.

Podjęmując tę problematykę, Urszula Krajewska (2000:40) podkreśla, iż rozpowszechnianie wśród uczniów nie zafałszowanych obrazów innych grup kulturowych może odbywać się poprzez udostępnianie odpowiednich materiałów, które umożliwiłyby uczniom dokładne poznanie zwyczajów panujących w danym kraju.

W tym miejscu warto jeszcze przytoczyć założenia Susanne Niemeier (2004:98), która twierdzi, że nauczyciele powinni być w pełni przygotowani do prezentowania uczniom różnych rodzajów informacji, w tym kulturowych. Niemeier uważa, że ten sposób działania może pomóc uczniom zrozumieć różne aspekty obcej kultury i pozwolić im na pełniejsze uczestniczenie w doświadczeniach innych grup kulturowych.

Z przytoczonych opinii wynika ogromna potrzeba akcentowania i wprowadzania treści kulturoznawczych na zajęcia z języków obcych. Wydaje się, że jest to zadanie priorytetowe nie tylko dla nauczycieli szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, ale również tych, którzy prowadzą zajęcia w grupach przedszkolnych i wczesnoszkolnych. Biorąc pod uwagę rozwijanie świadomości kulturowej tych najmłodszych uczniów, w dalszej części artykułu skoncentruję się na przedstawieniu pewnych rozwiązań, które mogą być wykorzystane w pracy z tą grupą wiekową.

Rozwijanie kompetencji kulturowych dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym – wskazówki co do metod i form pracy

W najnowszych koncepcjach dotyczących nauki języka obcego duży nacisk kładzie się na rozwój kompetencji kulturowych dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym, czyli na przygotowanie młodego człowieka do kontaktu z ludźmi innych narodowości i kręgów kulturowych. Rozwój ten odbywa się poprzez poznanie, zrozumienie i zaakceptowanie obcej kultury (Wieszczczyńska 2000:10). W celu rozwoju tychże kompetencji, warto wykorzystać różne metody i formy pracy. Na szczególne zainteresowanie zasługuje na przykład:

1. Praca z materiałem ikonograficznym, czyli m.in. obrazkami, fotografiami, ilustracjami z czasopism i książek, rysunkami, mapami, plakatami, slajdami lub wykresami, które pozwalają przedstawić wybrane elementy obcej kultury oraz zwrócić uwagę na różnice międzykulturowe.
2. Tworzenie map pojęciowych (*mind maps*), zwanych także mapami skojarzeń lub mapami mentalnymi; mapy takie służą do wizualnego przedstawiania i omawiania danego problemu, pojęcia, zjawiska lub sytuacji przy wykorzystaniu słów, rysunków i symboli; *mind map*, będąca efektem pracy indywidualnej lub zespołowej, może stać się planszą poglądową ilustrującą poszczególne aspekty kulturowe (np. *Christmas in Britain*) (Osoba 2002:81-83).
3. Praca metodą projektu wymagająca od uczniów samodzielności i kreatywności, polegająca na wyszukiwaniu informacji z różnych źródeł, dokonywaniu odpowiedniej selekcji, opracowywaniu, opisywaniu, a na koniec prezentacji przygotowanych materiałów. Metoda ta pozwala z powodzeniem wykorzystać elementy plastyki, literatury i gry aktorskiej, produktem finalnym pracy może być krótka inscenizacja, wystawa, reportaż, album lub folder (zob. Marcinkowska 2002:57; Sochaczewska-Kuleta 2000:77; Szweczykiewicz 2003:166);
4. Czytanie krótkich tekstów (na poziomie szkoły podstawowej) przybliżających kulturę i tradycje danego kraju (Zylińska 2003); według Janiny Skrzypczyńskiej (2003a:101) teksty funkcjonują jako najlepszy środek pozwalający wprowadzić elementy kulturoznawcze do programu nauczania;
5. Prezentowanie nagrań audiowizualnych, dzięki którym dzieci mogą dowiedzieć się, w jaki sposób cudzoziemcy reagują i zachowują się w określonych sytuacjach oraz co tak naprawdę tworzy ich odmienną kulturę; w tej sferze działań Carmen Compte proponuje najpierw wykorzystać dokument ilustrujący stereotypy właściwe kulturze danego kraju, a następnie przejść do dokumentów o bardziej złożonej problematyce kulturowo-społecznej (w: Tomankiewicz-Kozaczyńska 2001:45; zob. też Włodarczyk-Dudzić 2001:105).

Uważam, że przedstawione w tej części metody i formy pracy mają ogromny wpływ na rozwój świadomości kulturowej oraz promowanie tolerancji i zrozumienia wobec innych grup kulturowych. Moim zdaniem przyczyniają się one również do kształtowania pozytywnych postaw wo-

bec przedstawicieli innych narodów oraz pomagają młodym ludziom w rozpoznawaniu i definiowaniu elementów złożonego świata społeczno-kulturowego.

Uwagi końcowe

Wymienione powyżej metody i formy pracy pozwalają na rozwój zarówno kompetencji językowych, jak i kulturowych. Zwracając jednak szczególną uwagę na rozwój kulturowy uczniów, należy podkreślić, że lekcje prowadzone z wykorzystaniem podanych metod i form mogą znacząco pomóc dzieciom w poznaniu innych kultur oraz zrozumieniu przedstawicieli innych grup etnicznych reprezentujących całkowicie odmienne systemy wartości i zachowań.

Mam nadzieję, że przedstawiony przegląd koncepcji oraz metod i form pracy ułatwi nauczycielom planowanie zajęć i odpowiednią realizację zadań w zakresie kształtowania kompetencji kulturowych uczniów.

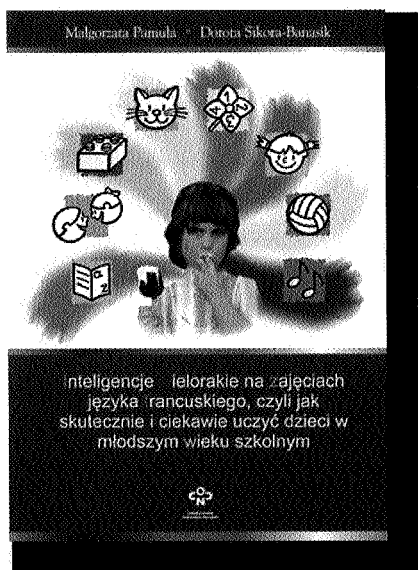
Bibliografia

- Andrzejewska E. (2000) *Es weihnachtet sehr... – adwent i Boże Narodzenie na lekcjach języka niemieckiego w młodszych klasach szkoły podstawowej*, „Języki Obce w Szkole”, 6, s. 114–120.
- Banach B. (2003a) *Język a kultura*, „Języki Obce w Szkole”, 2, s. 3–5.
- Banach B. (2003b) *Tendencje interkulturowe we współczesnej glottodydaktyce*, „Języki Obce w Szkole”, 3, s. 3–15.
- Bandura E. (2002) *Podejście etnograficzne i porównawcze w nowych materiałach do nauczania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego*, w: Siek-Piskozub T. (red.) (2002) op. cit., s. 191–196.
- Błachowska M. (2002) *Stéréotype et enseignement/aprentissage des langues étrangères*, w: Siek-Piskozub T. (red.) (2002) op. cit., s. 103–108.
- Brooks N. (1996) *Culture in the classroom*, w: Valdes J. M. (1996a) op. cit., s. 123–129.
- Brown D. H. (1994) *Principles of Language Learning and Teaching*, Eaglewood Cliffs: Prentice Hall.
- Byram M. (1989) *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Byram M., Morgan C. (1994) *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*, Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters.
- Chastain K. (1976) *Developing Second-Language Skills: Theory to Practice*, Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Cortazzi M., Jin L. (1999) *Cultural mirrors. Materials and methods in the EFL classroom*, w: Hinkel E., op. cit., s. 196–219.
- Frankowska A. (2002) *Język i kultura – nowe sposoby nauczania za pomocą literatury*, w: Siek-Piskozub T. (red.) (2002) op. cit., s. 213–220.
- Geertz C. (1975) *The Interpretation of Cultures*, London: Hutchinson.
- Hinkel E. (red.) (1999) *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinkel E. (1999) *Introduction. Culture in research and second language pedagogy*, w: Hinkel E., op. cit., s. 1–7.
- Hoffmann M. (2002) *Język niemiecki kluczem do własnej kultury*, w: Siek-Piskozub T. (red.) (2002) op. cit., s. 123–126.
- Kęćkowska M. (2003) *Rola nauczyciela języka obcego w zreformowanej szkole*, „Języki Obce w Szkole”, 2, s. 32–39.
- Krajewska U. (2000) *Prezentacja informacji krajoznawczych na lekcji języka niemieckiego*, „Języki Obce w Szkole”, 1, s. 39–45.
- Kramsch C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press.
- Krawiec M. (2007) *Metoda projektu w kształtowaniu świadomości kulturowej dzieci w wieku 10–13 lat. Wykorzystanie zasobów percepcyjno-asocjacyjnych uczniów do prezentacji treści krajoznawczych na lekcji języka angielskiego*, „Poliglota”, 1 (5), s. 58–71.
- Lantolf J. P. (1999) *Second culture acquisition. Cognitive considerations*, w: Hinkel E., op. cit., s. 28–46.
- Malinowski B. (1923) *The Problem of Meaning in Primitive Language*, w: Ogden Ch., Richards I., *The Meaning of Meaning*, London: Kegan, Paul, Trench, Trubner and Co.
- Marcinkowska H. (2002) *Tematyka krajoznawcza na lekcjach języka niemieckiego Landeskunde im Deutschunterricht*, „Języki Obce w Szkole”, 1, s. 57–60.
- Niemeier S. (2004) *Linguistic and Cultural Relativity – Reconsidered for the Foreign Language Classroom*, w: Achard M., Niemeier S. (red.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, Berlin, New York: Mouton de Gruyter, s. 95–118.
- Osoba E. (2002) *„Mapy myśli” na lekcjach – zastępstwach*, „Języki Obce w Szkole”, 5, s. 81–83.
- Pietrzyk I. (2002) *Pojęcia „kompetencja językowa” i „kompetencja komunikacyjna” w świetle głównych założeń lingwokulturologii*, w: Siek-Piskozub T. (red.) (2002) op. cit., s. 75–84.

- Robinson G. L. (1991) *Second culture acquisition*, w: Alatis, E. J. (red.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1991. Linguistics and Language Pedagogy: The State of the Art*, Washington D. C.: Georgetown University Press, s. 114–122.
- Sajenczuk M. E. (2002) *Wielokulturowość a nauczanie języka polskiego jako obcego*, w: Siek-Piskozub T. (red.) (2002) op. cit., s. 285–290.
- Siek-Piskozub T. (1991) *Treści kulturoznawcze w nauczaniu j. angielskiego: wyniki badań ankietowych*, „Neofilolog”, 3, s. 49–59.
- Siek-Piskozub T. (1993) *The English and the American in the Eyes of Poles*, „Glottodidactica”, 21, s. 119–127.
- Siek-Piskozub T. (red.) (2002) *European Year of Languages 2001*, Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Skrzypczyńska J. (2003a) *Teksty typu fiction i non-fiction jako źródło ćwiczeń słownikowych w nauczaniu języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, 2, s. 101–105.
- Skrzypczyńska J. (2003b) *Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania z wykorzystaniem tekstu kulturowego*, „Języki Obce w Szkole”, 3, s. 96–99.
- Sochaczewska-Kuleta J. (2000) *Trzy w jednym, czyli elementy plastyki, literatury dziecięcej i gry aktorskiej w nauczaniu języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, 6, s. 77–80.
- Szewczykiewicz M. (2003) *Metoda projektu jako jedna z technik nauczania i sposób realizacji ścieżek edukacyjnych*, „Języki Obce w Szkole”, 6, s. 163–168.
- Tomankiewicz-Kozaczyńska I. (2001) *Dokument autentyczny wideo w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, 2, s. 44–47.
- Valdes J. M. (red.) (1996a) *Culture Bound*, Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Valdes J. M. (1996b) *Culture in literature*, w: Valdes J. M. (red.) (1996a) op. cit., s. 137–147.
- Valette R. M. (1996) *The culture test*, w: Valdes J. M. (red.) (1996a) op. cit., s. 179–197.
- Walat T. (2002) *Towards an intercultural literacy in a FL classroom in Poland*, w: Siek-Piskozub T. (red.) (2002) op. cit., s. 183–190.
- Wieszczczyńska E. (2000) *Dlaczego warto rozpocząć naukę języka obcego w okresie wczesnoszkolnym?*, „Języki Obce w Szkole”, 6, s. 6–11.
- Włodarczyk-Dudzic A. (2001) *Uczenie języka angielskiego przy pomocy wideo*, „Języki Obce w Szkole”, 2, s. 105–106.
- Żylińska M. (2003) *Podjęcie interkulturowe, czyli o konieczności zmian w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, 6, s. 49–62.

(lipiec 2010)

info



Zapraszamy
do
Biblioteki Cyfrowej
Ośrodka Rozwoju Edukacji

ORE

www.ore.edu.pl

Między teorią a praktyką

Marta Kotarba-Kańczugowska¹
Warszawa

Drogę trzeba zobaczyć, nim się na nią wstąpić **O planowaniu dydaktycznym zajęć** **z języków obcych dla dzieci**

Wstęp

Kwestia efektywnego nauczania języków obcych małych dzieci jest obecnie szeroko dyskutowana. Wczesny start językowy jest przedmiotem zainteresowania wielu krajów europejskich. W raporcie edukacyjnym *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* (Komisja Europejska 1997) przywiązuje się ogromną wagę do nauczania języków obcych i wymiany międzynarodowej uczniów. W raporcie podkreślono, że opanowanie kilku języków Wspólnoty stało się w tej chwili warunkiem koniecznym, pozwalającym obywatelom Unii na skorzystanie z możliwości zawodowych i osobistych. Aby umożliwić opanowanie co najmniej dwóch języków obcych, **należy – zdaniem autorów raportu – rozpocząć systematyczną naukę pierwszego języka obcego już w przedszkolu**. Niestety, metodyka nauczania języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym nie doczekała się, moim zdaniem, wystarczającego usystematyzowania i opisania. W związku z tym warto zastanowić się nad tym, jak my – nauczyciele – możemy usprawnić proces kształcenia językowego uczniów w tym wieku.

Praca dydaktyczna jest niezwykle złożonym zjawiskiem. Najogólniej można powiedzieć, że „podstawowym celem kształcenia jest kształto-

wanie człowieka zdolnego do robienia rzeczy nowych, a nie tylko powtarzającego to, co robiły już poprzednie pokolenia – człowieka twórczego, wynalazczego i odkrywczego. Następnym celem jest ukształtowanie zmysłów, które będą sprawdzały, a nie tylko akceptowały to, co się im zaferuje” (por. Piaget 1977). Ta złożona perspektywa zmusza do tego, aby w kształceniu nauczycieli kłaść nacisk na wyrobienie umiejętności **planowania dydaktycznego**.

Wybiórcze zajmowanie się tylko wybranymi elementami procesu kształcenia (np. metodami nauczania czy treściami kształcenia) nie gwarantuje sukcesu edukacyjnego. Dopiero ujęcie systemowe pozwala na integrowanie podstawowych dziedzin kształcenia: poznawczej, psychomotorycznej oraz emocjonalno-motywacyjnej. W edukacji istotne jest dbanie o równomierny rozwój wiedzy oraz umiejętności uczniów, a także o kształtowanie właściwych postaw i nawyków (m. in. językowych), dlatego tak istotne jest umiejętne planowanie procesu dydaktycznego. W artykule tym chciałabym zwrócić uwagę na znaczenie planowania dydaktycznego w codziennej praktyce edukacyjnej, a także zasygnalizować kluczowe zagadnienia związane z projektowaniem zajęć.

Aby przygotować projekt dydaktyczny dla wybranego działu tematycznego czy nawet pojedynczej lekcji można skorzystać z następującego schematu:

¹ Dr Marta Kotarba-Kańczugowska jest wykładowcą w Katedrze Pedagogiki Małego Dziecka Instytutu Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

² Przysłowie chińskie.

1. Sformułowanie ogólnych celów kształcenia oraz określenie właściwości uczniów w momencie rozpoczęcia nauczania.
2. Sformułowanie szczegółowych celów kształcenia; sprawdzenie, czy założony do realizacji cel (cele) ogólny nie został przeoczony, czy cele szczegółowe właściwie oddają cel (cele) ogólny.
3. Dobór materiału nauczania.
4. Dobór właściwych (stosownie do przyjętych celów i treści kształcenia) metod, środków oraz form organizacyjnych nauczania.
5. Dobór narzędzi kontroli.

Te pięć faz stanowi punkt wyjścia do zaprezentowanych w artykule treści.

Zanim jednak przejdę do ich omówienia, chciałabym jeszcze przypomnieć, że aby proces kształcenia prowadzony był efektywnie należy przestrzegać określonych zasad nauczania.

Zasady dydaktyczne

Aby prawidłowo zaplanować proces nauczania-uczenia się, należy dokładnie przeanalizować, jak można osiągnąć to, co zostało założone do realizacji. Pewne zasady dydaktyczne przeszły już próbę czasu i opisują zewnętrznie w stosunku do ucznia warunki, jakie muszą być spełnione podczas procesu kształcenia. R. M. Gagne, L. J. Briggs i W. W. Wager (1992:21–22) wskazują trzy podstawowe zasady, którymi należy się kierować w nauczaniu. Są to zasada styczności, zasada powtórzeń oraz zasada efektu.

Zgodnie z **zasadą styczności** bodziec musi być prezentowany jednocześnie z pożądaną reakcją, np. uczeń widzi napisany wyraz *dog* i samodzielnie go zapisuje. Aby zasada styczności prowadziła do pożądanых zmian, należy stopniowo wycofywać bodziec pośredniczący.

Zasada powtórzeń głosi, że sytuację bodźcową należy powtarzać wraz z reakcją, gdyż wówczas uczenie się przebiega lepiej i jego efekty są trwalsze. Jeśli uczeń uczy się wymawiać nowe słowo, kolejne powtórzenia doprowadzą go do opanowania prawidłowej wymowy. Współczesne teorie uczenia się każą jednak powątpiewać, czy rzeczywiście efekt powtórzeń opiera się

na mechanizmie „wzmocnienia wyuczonych połączeń”. Powtarzanie lepiej więc traktować jako procedurę praktyczną. Dobrze, jeśli nowe słowa czy zwroty ćwiczone są w różnych kontekstach. Wszyscy nauczyciele oczekują, że ich praca doprowadzi do **trwałego przyswojenia wiedzy przez uczniów**. Niestety proces przyswajania wiedzy jest niezwykle złożony, dlatego należy wiedzieć, jak możemy pomóc naszym uczniom, aby zwiększyć efektywność kształcenia. W trakcie zajęć warto stosować różnorodne środki dydaktyczne, pamiętając, aby średnio co pięć, siedem minut zmieniać rodzaj wykonywanego ćwiczenia (pozwoli to utrzymać właściwy poziom pobudzenia oraz skupić uwagę uczniów na osobie prowadzącego). Ćwiczenia wymagające aktywności fizycznej powinny przeplatać się z zadaniami wymagającymi skupienia. Jeden rodzaj aktywności nie powinien trwać zbyt długo, tak aby dzieci miały ochotę do niego powrócić za jakiś czas. Nie na każdej lekcji wprowadzamy nowy materiał. Uzależnione jest to od stopnia przyswojenia przez dzieci poprzednich wiadomości. Jeśli prowadzący zajęcia nie jest zadowolony ze stopnia opanowania materiału, może nawet całe zajęcia poświęcić na powtórzenie.

Czas, w jakim dzieci przyswajają sobie nowy materiał dydaktyczny, jest bardzo zróżnicowany. Świadczą o tym krzywe uczenia się, które ewidentnie wskazują na to, że przebieg uczenia się nie jest jednakowy u wszystkich dzieci, nawet w przypadku czynności zupełnie prostych. Zależy on w znacznym stopniu od indywidualnych cech osób uczących się, od stopnia trudności zadania, a także od stosunku dziecka do przyswajanego materiału oraz osoby ten materiał prezentującej. Tempo nauczania powinno być więc dostosowane do indywidualnych możliwości jednostki. W nauczaniu zbiorowym wspólny dla uczniów jest jedynie moment startu, czyli przedstawienie nowego materiału; natomiast rezultaty etapowe i końcowe będą zróżnicowane ze względu na właściwości uczniów. Zasadnicze różnice mogą wystąpić już na etapie zapamiętywania nowych słów czy zwrotów. Uczniowie różnią się między sobą ze względu na stosowane strategie pamięciowe. Zanim informacje zostaną przetwo-

rzony i zapamiętane, muszą być najpierw „zauważone”. Wprowadzenie nowego materiału nie jest równoznaczne z zapamiętaniem go przez uczniów. Często podczas pierwszych zajęć z nowym materiałem dzieci powtarzają słowa, nie łącząc ich nawet z danym desygnatem. Dopiero w późniejszym etapie – zależnie od indywidualnych możliwości – dzieci zaczynają samodzielnie stosować słownictwo przy odpowiedniej stymulacji, a także zaczynają odpowiednio reagować na polecenia nauczyciela wydawane w języku obcym. Nowy temat musi być powtarzany tak długo, aż utrwali się w pamięci uczniów. Częstotliwość powtórzeń uznaje się za optymalną, jeśli ich nasilenie pokrywa się z tzw. krzywą zapominania H. Ebbinghausa. Największy spadek stopnia przyswojenia wiedzy (stopień zapomnienia) następuje w pierwszych dwóch dobach od prezentacji nowych treści. Wynika stąd, że korzystne jest, aby liczba powtórzeń w tym okresie była największa. Stopniowo, wraz z osiągnięciem przez dzieci pożądanego stopnia przyswojenia wiedzy, liczba powtórzeń może być zmniejszana. Warto zwrócić także uwagę na fakt, że poziom pamiętania wzrasta powoli, aby po pewnym czasie ustabilizować się. Pomimo osiągnięcia przez małych uczniów kryterium wyuczenia warto kontynuować powtarzanie znanego im już materiału, gdyż wówczas utrwala się on w pamięci uczniów.

Na czym polega **zasada efektu**? E. Thorndike (1913) stwierdził, że uczenie się nowej czynności jest wzmocnione, jeśli następuje po niej stan zadowolenia. D. Premack (1965) proponuje nieco inne rozumienie zasady efektu: nowa czynność jest łatwiej opanowywana, jeżeli natychmiast po niej wykonana zostanie czynność dawniej opanowana, którą uczący się wykonuje bez trudu i z przyjemnością. Wówczas obie czynności (nowa i dawna) pozostają ze sobą w styczności, co gwarantuje najsilniejszy efekt.

Oprócz wymienionych zasad wskazałabym jeszcze trzy³, których, według mnie, należy bezwzględnie przestrzegać w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym. Mowa

o zasadzie pogłębłości nauczania oraz zasadzie przystępności w nauczaniu oraz zasadzie stopniowania trudności.

Zasada pogłębłości nauczania zakłada bezpośrednie poznawanie rzeczywistości, tzn. poznawanie oparte na obserwacji. W pracy z małymi uczniami słowo nie powinno zastępować rzeczywistości. Jeśli tylko jesteśmy w stanie, powinniśmy wykorzystywać w nauczaniu konkretne przedmioty, ilustracje, karty tematyczne (*flashcards*).

Zasada przystępności w nauczaniu zaleca uwzględnianie w procesie kształcenia właściwości rozwoju psychofizycznego uczniów. Materiał nauczania, metody czy formy pracy musimy zawsze dostosowywać do poziomu uczniów.

Kolejną istotną zasadą jest **zasada stopniowania trudności**. Jej przestrzeganie jest koniecznym warunkiem efektywnego prowadzenia procesu kształcenia. Zawsze zaczynamy od wprowadzania słownictwa bliskiego dzieciom, a następnie – w późniejszym etapie nauki – znane dzieciom słowa czy zwroty rozbudowujemy, poszerzamy.

■ Cele kształcenia

Planowanie zajęć rozpoczynamy od określenia celów kształcenia. Cele kształcenia stanowią niezbędny składnik planowania pracy dydaktycznej, podziału materiału nauczania na jednostki metodyczne i poszczególne lekcje. „Proces określania celów kształcenia polega na wyborze tego, co będzie przedmiotem nauczania spośród tego wszystkiego, czego można nauczyć w danej dziedzinie. Dobry nauczyciel wie, że uczeń może opanować zaledwie małą część przedstawionego mu materiału i że większą część tego, czego dzisiaj się nauczy, zapomni prawie od razu” (Davis, Alexander, Yelon 1983).

Współczesna dydaktyka zaleca nadawanie celom kształcenia operacyjnej formy, tak aby cele stanowiły opis planowanych zmian w wiedzy oraz w umiejętnościach uczniów. Operacjonalizacji celów kształcenia sprzyja używanie jedno-

³ Szerzej omawiałam to zagadnienie w mojej książce pt. *Przedszkolak, język obcy i... Ty: metodyka nauczania języków obcych w przedszkolach*, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor, Pułtusk 2007.

znaczących terminów, takich jak: pokazać, powtórzyć, zaśpiewać, wyrecytować, zastosować (w sytuacjach typowych, w sytuacjach nietypowych), wykonać, itp.

Aby właściwie sformułować cele kształcenia dla danego działu tematycznego czy też konkretnej lekcji, a więc odpowiedzieć sobie na pytanie: *Czego chcę nauczyć moich uczniów?*, warto skorzystać z wybranej taksonomii celów kształcenia

(np. taksonomii opracowanej przez B. Niemierkę, którą przedstawiłam w tabeli 1). Taksonomie, jako schematy hierarchicznej klasyfikacji wybranej dziedziny celów kształcenia, ułatwiają nauczycielom dobór i porządkowanie celów w planach dydaktycznych. Cele kształcenia z niskim indeksem taksonomicznym są proste do osiągnięcia, ale nie gwarantują operatywności wiedzy uczniów.

Tabela 1. Cele kształcenia wg B. Niemierki

CELE KSZTAŁCENIA					
POZNAWCZE		PRAKTYCZNE		EMOCJONALNO-MOTYWACYJNE	
POZIOM	KATEGORIA	POZIOM	KATEGORIA	POZIOM	KATEGORIA
I. WIADOMOŚCI	A. Zapamiętywanie wiadomości	I. DZIAŁANIA	A. Naśladowanie	I. DZIAŁANIA	A. Uczestnictwo w działaniu
	B. Zrozumienie wiadomości (wyjaśnienie)		B. Odtwarzanie działania		B. Podejmowanie działania
II. UMIĘJĘTNOŚCI	C. Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych	II. UMIĘJĘTNOŚCI	C. Sprawność działania w stałych warunkach	II. POSTAWY	C. Nastawienie na działanie
	D. Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych		D. Sprawność działania w zmiennych warunkach		D. System działań (uwewnętrznienie wartości)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: B. Niemierko (1997) *Między oceną szkolną a dydaktyką. Blżej dydaktyki*, Warszawa: WSiP.

Material nauczania

Jeżeli już wiemy, co chcemy osiągnąć w procesie kształcenia, czyli określiliśmy cele, to najwyższy czas dokonać wyboru materiału nauczania. Przy jego doborze warto uwzględnić możliwości uczniów, ich preferencje sensoryczne oraz zainteresowania. Słownictwo, jakie dzieci pozna-

ją, powinno być im bliskie i dotyczyć rzeczywistości, którą znają. Warto także podjąć próbę integrowania treści nauczania z języka obcego z programem wychowawczo-dydaktycznym realizowanym przez nauczycieli nauczania zintegrowanego. W tym celu nauczyciele języków obcych powinni się zapoznać z *podstawą programową wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w po-*

szczególnych typach szkół⁴. Dokonując wyboru materiału nauczania, należy dbać o jego spiralny układ, gdyż umożliwi to harmonijne rozplanowanie pracy na kolejne lata nauki.

Metody nauczania

Wybór metod nauczania podporządkowany jest przyjętym do realizacji celom oraz materiałowi nauczania. Kolejność **nie może** być odwrotna! Na dobór określonej metody wpływają również właściwości uczniów, m.in. ich preferencje sensoryczne. Preferowany system sensoryczny determinuje, w jaki sposób najlepiej postrzegamy i zapamiętujemy nowe informacje. Dominujący system sensoryczny wyznacza osobistą strategię uczenia się. I tak:

1. **Wzrokowcy** lubią się uczyć, patrząc i obserwując, cenią porządek wokół siebie, drażni ich bałagan w notatkach, piórniku. Dążą do ładu. Zazwyczaj są spokojni, opowiadają obrazowo i mają trudności z odtworzeniem z pamięci rzeczy, które tylko słyszeli. Charakteryzuje ich duża liczba ruchów mimicznych wokół oczu: mrużenie, mrużenie oczu, unoszenie brwi itp.

Ucniowie preferujący system wzrokowy:

- chętnie korzystają z kolorowych plansz, wykresów, obrazków, zdjęć, itd.,
- lubią obcować z kolorem i kształtem,
- lubią zadania wymagające rysowania, odwzorowywania, pisania,
- lubią notować, przygotowywać mapy myśli,
- wolą samodzielnie czytać polecenia, niż ich słuchać,
- dekoncentrują się w nieładzie oraz gdy coś przyciąga ich wzrok (np. ruch).

2. **Słuchowcy** lubią się uczyć, słuchając historyjek, bajek, dialogów. Powtarzają na głos to, co usłyszą. Lubią dużo mówić, opowiadają z łatwością. Łatwo tracą koncentrację, często mówią do siebie, albo opowiadają sobie, co kolejno trzeba wykonać.

Ucniowie preferujący system audytywny:

- lubią pracować w grupach, czy w parach, kiedy można wspólnie śpiewać, rozmawiać, dyskutować,
- lubią się uczyć przez słuchanie historyjek, bajek, dialogów,
- nie lubią kolorować, pracować w książkach,
- potrzebują słownych instrukcji,
- powtarzają na głos to, co usłyszą,
- lubią piosenki, rymowanki, teksty rytmizowane,
- dekoncentrują się w hałasie.

3. **Kinestetycy**⁵ lubią się uczyć, wykonując różne ruchy i reagując całym ciałem. Lubią zadania wymagające poruszania się, tańczenia. Zapamiętanie nowego materiału ułatwi im łączenie słowa z ruchem. Cechuje ich wysoka żywiołowość i silne emocje.

Ucniowie preferujący system kinestetyczny⁶:

- chcą natychmiastowo przystępować do realizacji polecenia,
- lubią zadania wymagające poruszania się,
- lubią bezpośrednie zaangażowanie, gry, symulacje itp.,
- zapamiętują, wykonując, angażując swoje ciało i odbierając doznania na skórze,
- dekoncentrują się w wymuszonych pozycjach statycznych, gdyż wówczas dużo energii wkładają w to, żeby ograniczyć swoją ruchliwość.

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 1: Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego; Załącznik nr 2: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (I etap edukacyjny: klasy I–III; Edukacja wczesnoszkolna, II etap edukacyjny: klasy IV–VI) (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17): www.reformaprogramowa.men.gov.pl

⁵ Kinestezja to odczuwanie pozycji i ruchu poszczególnych części ciała; kinestezja umożliwia rozpoznanie pozycji ciała i wyobrażenie sobie wykonywanego ruchu bez pomocy wzroku. Jest to możliwe dzięki proprioceptorom, które mieszczą się m.in. w skórze, mięśniach, ścięgnach czy stawach.

⁶ Warto podkreślić, że pamięć kinestetyczna jest dużym wsparciem dla większości dzieci w młodszym wieku szkolnym

4. **Dotykowcy**⁷ lubią się uczyć, angażując dłonie i palce. Lubią zadania wymagające manipulacji na przedmiotach. Dotykowcy dużo i żywo gestykują. Najlepiej uczą się w spokojnym otoczeniu. Niezwykle ważne dla nich są pozytywne emocje osób, z którymi pracują.

Uczniowie preferujący system dotykowy:

- lubią manipulacje na przedmiotach,
- potrzebują wielokrotnie zapisywać (czasem w sobie właściwy sposób) nowe słowa, zwroty,
- zapamiętują, angażując dłonie i palce, odbierając doświadczenia dotykowe na poziomie rąk,
- dekoncentrują się, gdy nie mogą używać dłoni i palców.

Nauczyciel powinien stosować możliwie różnorodne metody nauczania, aby przebieg zajęć dostosowany był do indywidualnych możliwości uczniów. Należy zadbać o to, aby podczas realizacji celów kształcenia uczniowie o różnych preferencjach sensorycznych mogli pracować w charakterystyczny dla siebie sposób.

Współcześnie, najogólniej rzecz ujmując, dzieli się **metody nauczania** języków obcych na **bezpośrednie, pośrednie, pośredniczące oraz alternatywne**. Poniżej podaję krótką charakterystykę tych metod (na podstawie: Pfeiffer 2001:50–96).

Metody bezpośrednie opierają się na silnym przekonaniu o roli żywego języka. Charakterystyczne dla nich jest użycie tylko nauczanego języka bez poznawania konkretnych reguł gramatycznych. Podstawowym sposobem nauczania jest włączenie ucznia do uczestnictwa w naturalnych rozmowach toczących się w języku obcym. Jediną pomocą w zrozumieniu wypowiedzi jest kontekst i sytuacja, w której odbywa się rozmowa. Nauczane jest słownictwo przydatne w sytuacjach codziennych. Gramatyka nauczana jest indukcyjnie podczas używania języka. Naukę czytania i pisanie rozpoczyna się dopiero, gdy uczniowie uczą się mówić i rozumieć wypowiedzi w języku

docelowym. Do nauczania słownictwa stosuje się pokaz, obiekty rzeczywiste, rysunki itp. Słownictwo abstrakcyjne nauczane jest przy pomocy skojarzeń. Metody bezpośrednie wymagają małych grup.

Warto przypomnieć, że metody bezpośrednie wywodzą się z **metody naturalnej**, zgodnie z którą nauczanie języka odbywa się przede wszystkim przez kontakt osoby uczącej się z osobą, dla której dany język jest językiem ojczystym. Do metod bezpośrednich należą:

■ **Metoda audiolingwalna**, w której za podstawę nauczania języka obcego przyjmuje się wielokrotne powtarzanie (*drills*) wzorów zdań (*patterns*). Zwolennicy tej koncepcji, odwołując się do behawiorystycznej teorii uczenia się, zakładają, że uczenie się języka obcego warunkowane jest wyrobieniem odpowiednich nawyków językowych (*habits*). Głównym celem nauczania jest w tym przypadku przyswojenie przez uczącego się wszystkich sprawności językowych (słuchanie, mówienie, a następnie czytanie i pisanie). Stosowanie metody audiolingwalnej zaleca się w początkowym okresie nauczania, ponieważ pozwala ona relatywnie szybko opanować podstawy języka obcego, szczególnie w zakresie mówienia i rozumienia wypowiedzi.

■ **Metoda audiowizualna strukturalno-globalna**, której podstawowym założeniem jest łączenie bodźców wizualnych z bodźcami akustycznymi. Metoda audiowizualna charakteryzuje się zastosowaniem dużej liczby środków dydaktycznych: kasety z nagraniami, przedmioty rzeczywiste, schematy i tablice poglądowe. W metodzie tej gramatyka nauczana jest poprzez odgrywanie krótkich scenek, ponadto zaleca się łączenie różnorodnych sytuacji, kontekstów, czy obrazów z przynależnymi do nich słowami bądź grupami znaczeniowymi.

■ **Metoda komunikacyjna**, która charakteryzuje się występowaniem licznych interakcji ko-

⁷ Zartobliwie można powiedzieć, że to mniej ruchliwi kinestetycy. Jednak w z związku z tym, że potrzebują oni angażowania w proces uczenia się głównie motoryki małej, a nie dużej jak kinestetycy właściwi – wydaje mi się słuszne uznać tę grupę za odrębną.

munikacyjnych pomiędzy uczniami oraz pomiędzy uczniami a nauczycielem. Celem nauczania jest takie opanowanie języka, dzięki któremu uczący się może swobodnie komunikować się w różnych sytuacjach. Język nauczany jest kontekstowo, unika się wprowadzania zdań, czy wyrazów oderwanych od rzeczywistości. Nauczyciel dopuszcza popełnienie błędów przez uczniów, pozwala im mówić, omawiając błędy po zakończeniu wypowiedzi.

Metody pośrednie przyjmują, jako podstawę do czynnego opanowania języka, znajomość określonych reguł językowych. W nauczaniu języka obcego wykorzystuje się elementy języka ojczystego uczniów. Do metod pośrednich zaliczamy **metodę gramatyczno-tłumaczeniową** (klasyczną), w której koncentrowano się na zapamiętywaniu reguł gramatycznych oraz pamięciowym opanowywaniu słownictwa. We wczesnym nauczaniu języków obcych nie wykorzystuje się metod pośrednich ze względu na ich małą efektywność.

Metody pośredniczące stanowią próbę połączenia dotychczas znanych metod nauczania i dostosowania ich do specyficznych potrzeb danej grupy uczniów. Przykładem metody pośredniczącej jest współczesna metoda eklektyczna. Nauczaniu języka obcego w tej metodzie stawia się różne cele: od wykształcenia tzw. wycucia językowego przez osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej do czynnego opanowania języka wraz ze znajomością reguł gramatycznych. Gramatyka nie jest nauczana w formie pamięciowej, lecz przekazywana jest w kontekście sytuacji komunikacyjnych. Jednak do objaśnień skomplikowanych zagadnień gramatycznych dopuszcza się używanie języka ojczystego.

Metody alternatywne zawierają elementy wcześniej omawianych metod, jednak sposób i poziom angażowania ucznia jest w ich przypadku odmienny. Do głównych cech metod alternatywnych zaliczyć należy: holizm edukacyjny, stwarzanie klimatu zaufania oraz wzbogacenie nauki języka o elementy pozawerbalne. Mimo że metody te sprzyjają intensyfikacji procesu kształcenia językowego, należy zauważyć, że wiele spośród nich z formalnego punktu widzenia bardziej za-

sługuje na miano techniki nauczania. Do metod alternatywnych, które warto wykorzystywać we wczesnym nauczaniu języków obcych należą np.:

■ **Metoda *total physical response* (TPR)**. Metoda ta opiera się na założeniu, że uczeniu się i zapamiętywaniu sprzyjają dwa rodzaje zachowania ucznia: milczące przysłuchiwanie się i ruch fizyczny, związany z treścią przekazu. Proces zapamiętywania wzmacniany jest więc przez aktywność ruchową. TPR zakłada, że język obcy jest najefektywniej przyswajany, gdy uczący się rozumie, czego się uczy (*understandable input*). Początkujący uczniowie często przechodzą przez tzw. fazę ciszy (*silent period*), podczas której uczą się rozumieć, rozróżniać elementy języka. Dziecko uczy się najpierw słuchać nowego języka, a następnie ruchem ciała reagować – uczy się rozumieć swojego nauczyciela. Każde polecenie nauczyciela powinno być poparte odpowiednim ruchem, gestem.

■ **Metoda *community language learning* (CLL)**, czyli tzw. „nauczanie doradcze”. Metoda ta podkreśla rolę emocji w procesie uczenia się. W metodzie CLL zakłada się, że w przyjaznych warunkach proces uczenia się będzie przebiegał znacznie wydajniej. Program zajęć jest układany zgodnie z indywidualnymi potrzebami uczniów. Najważniejsze sprawności to mówienie i rozumienie. Metoda ta nie zmierza tylko w kierunku nauczania posługiwania się językiem obcym w sposób komunikatywny. Jej celem jest także zachęcenie uczniów do stopniowego przejmowania odpowiedzialności za własne postępy w nauce. Uczniowie zazwyczaj siedzą w kręgu (kole) z nauczycielem-doradcą poza nim. Używają języka ojczystego, aby nawiązać relacje interpersonalne, oparte na zaufaniu. Jeżeli uczeń chce coś zakomunikować, to mówi w języku ojczystym, a nauczyciel tłumaczy wypowiedź na język obcy. Następnie uczeń powtarza przetłumaczoną wypowiedź, po czym może zadawać pytania itd. Techniki tej używa się do czasu, kiedy uczniowie są w stanie komunikować się w języku obcym, bez konieczności translacji.

Analizując poszczególne metody wykorzystywane w nauczaniu języków obcych, można zauważyć, że ich właściwy dobór w kontekście podmiotowości ucznia nie jest zadaniem łatwym. W nauczaniu języków obcych na etapie przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym zaleca się więc pluralizm metodyczny.

■ Środki dydaktyczne

Nauka języka obcego w wieku przedszkolnym powinna sprawiać dziecku radość. Dlatego tak ważne są atrakcyjne środki, które wspomagają proces kształcenia, wywołują motywację do uczenia się, budzą zainteresowanie uczniów oraz przybliżają ucznia do poznawanej rzeczywistości. Do wyboru mamy cztery rodzaje środków:

- **Środki manipulacyjne** umożliwiają poznanie wielozmysłowe, zapewniają kontakt z przedmiotami naturalnymi i pozwalają ćwiczyć umiejętności praktyczne. Jednak używając tych środków, należy pamiętać o tym, że dobrze by było, aby każde dziecko mogło wykonać manipulacje na danym przedmiocie (ideałem jest więc taka liczba środków, aby starczyło ich dla każdego dziecka).
- **Środki wizualne** są trwałe, łatwo się je przechowuje. Umożliwiają one poznanie obiektów niedostępnych podczas bezpośredniej obserwacji. Książki, karty pracy wdrażają także uczniów do samokształcenia. Należy dbać jednak o to, aby środki wizualne były dla uczniów atrakcyjne, gdyż często dwuwymiarowy obraz świata, który prezentują zdjęcia, obrazy itp. odbiega zdecydowanie od tego, co naprawdę budzi zainteresowanie dzieci.
- **Środki słuchowe** (audytywne) pobudzają wyobraźnię oraz uczą koncentracji. Używając tych środków, należy dbać o to, aby jakość dźwięku była właściwa i aby każdy uczeń dobrze słyszał odtwarzany tekst.
- **Środki audiowizualne** pobudzają więcej kanałów sensorycznych (wzrok + słuch). Głównym problemem, który pojawia się podczas używania tych środków, jest bierność uczniów w ich odbiorze. Aby temu przeciwdziałać, warto oglądać materiały sekwencyjnie, za każ-

dym razem dając uczniom określone zadanie do wykonania podczas oglądania materiału.

■ Formy organizacyjne nauczania

Nauka języka obcego w warunkach szkolnych odbywa się zbiorowo. Możemy ją organizować w różnych formach w zależności od przyjętych metod nauczania i zaplanowanych dla uczniów ćwiczeń i zadań. Do podstawowych form organizacyjnych nauczania zaliczamy: pracę z całym zespołem klasowym, pracę indywidualną z uczniem oraz pracę w grupach. Praca w grupach jest cennym doświadczeniem dla uczniów, gdyż uczy kooperacji, respektowania przyjętych zasad, pozwala na rozwijanie umiejętności komunikowania się, a także ułatwia aktywizację wszystkich uczniów w jednym momencie.

■ Narzędzia kontroli

Ostatnim, ale bardzo ważnym elementem procesu planowania dydaktycznego jest dobór narzędzi kontroli. Rozróżniamy dwie podstawowe formy kontroli osiągnięć uczniów: bieżącą i okresową. Kontrola bieżąca osiągnięć ucznia powinna się odbywać systematycznie, gdyż tylko wówczas może być miarodajna i dawać nauczycielowi, uczniowi oraz jego rodzicom faktyczny obraz postępów oraz mocnych i słabych stron ucznia. Celem zaś kontroli okresowej jest ewaluacja stopnia opanowania przez uczniów materiału zrealizowanego w określonym przedziale czasowym, w związku z czym w klasach II i III często przybiera ona formę testu. Odmienne musi przebiegać sprawdzian wiedzy i umiejętności dzieci w klasie I., które jeszcze nie czytają i nie piszą w stopniu umożliwiającym testowanie ich w ten właśnie sposób. Warto podkreślić, że oprócz kontroli bieżącej i okresowej uczeń w młodszy wiek szkolny powinien być wdrażany do samooceny, aby na kolejnych etapach kształcenia mógł samodzielnie szacować swoje postępy i planować własną pracę.

■ Podsumowanie

Korzyści wynikające z planowania dydaktycznego są ogromne, ale często nauczyciele traktuje

te działania biernie i korzystają z gotowych konspktów czy scenariuszy zajęć. Część nauczycieli nie jest właściwie przygotowana do tego, aby samodzielnie planować zajęcia, a część traktuje scenariusz jako wytyczną, którą należy zrealizować w 100% bez żadnych odstępstw. Należy pamiętać, że dobrze zaplanowane zajęcia:

- są dostosowane do możliwości i potrzeb uczniów oraz do warunków kształcenia w danej szkole i klasie,
- stanowią zwartą całość, pozwalają uczniom na pełny i harmonijny rozwój,

- nie ograniczają rozwoju poznawczego i motywacji uczniów do uczenia się,
- nie są przeładowane merytorycznie, nie powodują frustracji u uczniów,
- zachęcają do samodzielności,
- dają uczniom pełną informację na temat tego, jakie są wymagania i co podlega ocenie.

Planowanie zajęć dydaktycznych należy prowadzić z uwzględnieniem omówionych zasad, dbając o każdy element procesu kształcenia i pamiętając, aby aktywizować uczniów tak, aby przebieg lekcji był dynamiczny.

Motto, które powinno stać się podstawą projektowania dydaktycznego:

PLANUJ – REALIZUJ – KONTROLUJ

PLANUJ

planuj swoje zajęcia, zapoznaj się ze wskazówkami programowymi dołączonymi do realizowanej przez Ciebie książki, pisz scenariusze zajęć, opracuj strategię alternatywną, na wypadek gdy dana zabawa nie spodoba się dzieciom.

REALIZUJ

przeprowadzaj zajęcia zgodnie z planem, ale pamiętaj, że czasem warto odstępować od scenariusza, nie trzymaj się kurczowo zaplanowanego schematu, zdarza się, że dzieci są zmęczone i wówczas trzeba zmienić koncepcję zajęć – bądź elastyczny!

KONTROLUJ

kontroluj osiągnięte efekty, przeprowadzaj samoocenę, zastanawiaj się, jak usprawnić proces kształcenia.

Źródło: M. Kotarba (2007) *Przedszkolak, język obcy i... Ty: metodyka nauczania języków obcych w przedszkolach*, Pułtusk: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, s. 48

Bibliografia

- Davis R. H., Alexander L. T., Yelon S. L. (1983) *Konstruowanie systemu kształcenia*. Warszawa: PWN.
- Gagne R. M., Briggs L. J., Wager W. W. (1992) *Zasady projektowania dydaktycznego*. Warszawa: WSiP.
- Kotarba M. (2007) *Przedszkolak, język obcy i... Ty: metodyka nauczania języków obcych w przedszkolach*. Pułtusk: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora.
- Komisja Europejska (1997) *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Warszawa: WSP TWP.
- Kupisiewicz C. (2005) *Podstawy dydaktyki*. Warszawa: WSiP
- Niemierko B. (1997) *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. Warszawa: WSiP.
- Pfeiffer W. (2001) *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wydawnictwo Wagros.
- Piaget J. (1977) *Dokąd zmierza edukacja*. Warszawa: PWN.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

(czerwiec 2010)

Daniel Makus'
Szczecin



Zastosowanie komputerów w nauczaniu języka obcego dzieci z obniżoną normą intelektualną

Czy nauka języka obcego jest potrzebna w szkole specjalnej?

Jedną z dróg stworzenia Europy równych szans jest nauczanie języka obcego. Dotyczy to nie tylko uczniów szkół ogólnodostępnych, ale także uczniów szkół specjalnych oraz szkół z klasami integracyjnymi. Dzieci z niepełnosprawnościami, tak jak wszystkie inne polskie dzieci, chodzą do szkoły i mają nie tylko prawo do nauki, ale wręcz obowiązek szkolny. Co więcej, żyją w tym samym kraju, co pozostali, w tej samej Europie, i mają tego świadomość. Chcą żyć normalnie, tak jak wszyscy. Ja jako nauczyciel chciałabym móc mówić tym dzieciom o ich równych prawach i umożliwiać im korzystanie z nich. Możliwość uczenia się języka obcego przez dzieci z niepełnosprawnościami jest właśnie wyrównywaniem ich szans, pozwala wprowadzić je w realia, w których żyjemy, a przez to przygotować do funkcjonowania w społeczeństwie.

W czasach, w których żyjemy, język angielski, a czasami także język niemiecki, jest wszechobecny. Dzieci jedzą na śniadanie *corn flakesy*, popijają *colę* o smaku *vanilla*, jedzą *kinder bueno*, mają telefony w sieci *orange*... Przykłady można mnożyć bez końca. W mojej praktyce szkolnej niemal codziennie zdarza się, że uczniowie pytają o znaczenie napotkanych obcojęzycznych wyrazów, np. „*Co to znaczy light? Widziałem na coli*”. Trzeba też dodać, że uczniowie grają w różne gry komputerowe, w których nagminnie pojawiają się słowa angielskie. Warto zdać sobie sprawę z tego, że niepełnosprawność intelektualna zdecydowanie utrudnia dzieciom zrozumienie świata i poruszanie się w nim. Ten świat, w którym żyją, może być dla nich jeszcze bardziej niezrozumiały bez znajomości

podstaw języka angielskiego. Dlatego uważam, że wprowadzenie do szkoły specjalnej języka angielskiego (także w regionach przygranicznych języka niemieckiego) jest zasadne. Nie ograniczamy i nie utrudniamy uczniom tych szkół rozumienia świata przez brak możliwości uczenia się języka angielskiego w szkole.

W nauczaniu języka obcego dzieci z obniżoną normą intelektualną ważną pomocą dydaktyczną jest komputer oraz internet. Korzystając z portali edukacyjnych oraz ćwiczeń interaktywnych, uczniowie mogą szybciej przyswajać język. Idealnym rozwiązaniem jest zakupienie przez szkołę tablicy interaktywnej, za pomocą której można korzystać z ciekawych programów multimedialnych; lekcja z tablicą interaktywną w połączeniu z internetem zwiększa efektywność nauczania/uczenia się języka obcego przez dzieci z obniżoną normą intelektualną. Tablica interaktywna to bardzo atrakcyjne urządzenie dydaktyczne, ponieważ posiada funkcje, którymi nie dysponują inne środki (nawet komputer sprzężony z projekтором multimedialnym). Pozwala np.:

- wczytywać notatki z tablicy do pamięci komputera,
- odtwarzać filmy z możliwością wykonywania notatek bezpośrednio na pojedynczych kadrach,
- pracować z aplikacjami komputerowymi na powierzchni tablicy.

Dzięki tym udogodnieniom możliwe jest łączenie tradycyjnego wykładu z prezentacją materiałów multimedialnych, jakimi dysponuje nauczyciel.

Zajęcia z tablicą interaktywną mogą być realizowane na każdym poziomie edukacyjnym.

¹ Autor jest germanistą, kierownikiem Centrum Egzaminacyjnego Języka Niemieckiego ŌSD w Szczecinie, doktorantem Uniwersytetu Szczecińskiego w Instytucie Pedagogiki Specjalnej oraz nauczycielem języka niemieckiego w liceum.

bez względu na kompetencje komputerowe uczniów i ich znajomość tablicy. Z moich doświadczeń wynika, że uczniowie są zainteresowani pracą z tym urządzeniem, bardzo szybko opanowują potrzebne umiejętności i często przejmują od nauczyciela inicjatywę w obsłudze tablicy. Z tego powodu, jak sadzę, nauczyciele wprowadzający ten środek na lekcjach mogą w dużej mierze liczyć na kompetencje i wsparcie uczniów.

Podczas pracy z tablicą interaktywną oraz internetem można użyć metody *Total Physical Response* (TPR). Została ona opracowana w latach 60. przez J. Ashera, psychologa. Metoda ta oparta jest na założeniu, że język obcy jest przyswajany podczas procesu „łamania systemu/kodu” (*codebreaking process*), który zachodzi także w rozwoju języka ojczystego; proces ten pozwala na wydłużony okres słuchania (osłuchiwanie się) oraz rozwijania zrozumienia, zanim dojdzie do produkcji. W metodzie tej uczniowie wykonują polecenia, komendy nauczyciela, które wymagają ruchu. J. Asher odwołuje się do sposobu, w jaki dzieci przyswajają język ojczysty. Komunikacja między rodzicami, a dziećmi łączy aspekty zarówno werbalne, jak i ruchowe. Na mowę rodziców dziecko odpowiada ruchem. Odpowiedzi te są następnie pozytywnie utrwalane/nagradzane przez rodziców (m. in. za pomocą mowy). Przez wiele miesięcy dziecko chłonie język, nie będąc jeszcze w stanie mówić. W tym okresie dochodzi do internalizacji języka oraz „łamania systemu”. Po tym etapie dziecko jest w stanie spontanicznie reprodukować język/mowę.

W nauczaniu języka obcego dzieci z obniżoną normą intelektualną należy przestrzegać pewnych zasad. Do najważniejszych z nich należą następujące wskazówki:

- nauczyciel instruuje, a uczniowie wykonują jego polecenia,
- słuchanie i odpowiedź ruchem są ważniejsze od mówienia,
- tryb rozkazujący i pytający są najczęściej stosowanymi funkcjami języka, nawet na poziomie zaawansowanym,
- element humoru w trakcie lekcji sprawia, że są one bardziej przyjemne,

- nie należy wymagać od uczniów, aby mówili, do momentu, w którym czują się wystarczająco pewnie i są na to gotowi,
- gramatyka i słownictwo są ważniejsze od innych obszarów języka; język mówiony jest ważniejszy od języka pisanego.

Dzieci posługują się w dużej mierze pamięcią krótkoterminową (tzw. *short-term memory*), stąd też w początkowej fazie ich nauczanie opierać się powinno w dużej mierze na tzw. *conditioned learning*, czyli na powtarzaniu oraz naśladowaniu nowo wprowadzanego materiału. Dryle językowe zawarte w programach komputerowych do nauki języka angielskiego oraz języka niemieckiego nadają się idealnie do pracy z dziećmi z obniżoną normą intelektualną.

Istotnym zagadnieniem w pracy z dziećmi jest uwzględnianie ich poziomu rozwoju biopsychospołecznego. Dzieci potrafią niemalże natychmiast przenieść się do świata wyobraźni, wcielić się w rozmaite role, przebierać się, by choć na krótką chwilę stać się inną osobą. Są przy tym niezwykle ciekawe, otwarte i, co ważne, czerpią ogromną radość z nauki i zabawy.

Opracowując rozkłady materiału nauczania języka obcego dla poszczególnych klas, należy odpowiednio zmodyfikować i dopasować treści nauczania do możliwości, potrzeb oraz warunków nauczania języka obcego dzieci z obniżoną normą intelektualną. Nauczając języka obcego w szkole specjalnej, należy brać pod uwagę tempo pracy uczniów. Należy pamiętać o tym, że uczniowie tych klas uczą się wolniej niż ich koledzy ze szkół masowych. Należy także pamiętać o tym, że mimo iż komputer i internet jest bardzo ciekawym uzozmaiczeniem zajęć, to nie zastąpi on całkowicie podręcznika. Może go jednak idealnie uzupełnić.

Nauczyciel powinien prowadzić zajęcia w taki sposób, aby były one różnorodne, absorbujące i aby pozwoliły każdemu dziecku „chłonąć” język w sposób indywidualny i najbardziej dla niego odpowiedni. Ważnym elementem nauczania są tak zwane lekcje z wyszukiwaniem danych w internecie. Metodyka nauczania języka niemieckiego określa to jako *Internet-Recherche*. Podczas seminariów dla nauczycieli języka niemieckiego organizowane są warsztaty dla nauczycieli tego je-

zyka poświęcone dydaktyzacji stron internetowych. Odpowiednio opracowane materiały internetowe idealnie nadają się do wykorzystania na lekcji w szkole specjalnej. Dzieci są bardzo wrażliwe, np. na uwagi swoich rówieśników i nauczyciela, stąd też nie należy ich do niczego zmuszać. Trzeba dbać o stworzenie przyjemnej atmosfery, doceniać nawet drobne sukcesy, nagradzać, ciągle wzmacniać motywację do uczenia się języka. Umożliwienie uczniom wyszukiwania informacji w internecie jest czynnikiem niezmiernie motywującym, gdyż efekty pracy są widoczne od razu, a nauczyciel może je na bieżąco obserwować i oceniać.

Przykład zadania: Wyszukiwanie cen (ćwiczenie

sprawności mówienia w języku niemieckim, niemieckich liczebników oraz nazw produktów żywnościowych).

Was kostet das?

Eine Frage, die uns alle täglich interessiert. Wir wollen die Sachen günstig einkaufen. Also machen wir Preisvergleiche!

Mit der Hilfe von Web-Katalogen www.web.de schauen Sie mit Ihrem Partner auf die Seite <http://www.kaufberaterwo.de>

Hier finden Sie Information zu Preisen bei Aldi. Suchen Sie die Preise von diesen 4 Produkten aus! (Cola, Chips, Kaffee (gemahlen) und H-Milch).

Vergleichen Sie diese Preise mit denen in Ihrer Heimat.
(marzec 2010)

Anna Jaroszevska¹
Warszawa



Edukacja dzieci a treści międzykulturowe w podręcznikach do nauki języków obcych

Wstęp

Celem niniejszych rozważań jest odniesienie się do problematyki międzykulturowości we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych w Polsce². W tym kontekście będą się one koncentrowały przede wszystkim na zagadnieniu dostosowania podręczników szkolnych dla uczniów najmłodszych (tym samym i programów nauczania) do wytycznych określonych w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego³.

Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół

zostało prawnie usankcjonowane z dniem 30 stycznia 2009 r. Było ono poprzedzone długoletnimi pracami, konsultacjami oraz pewnego rodzaju pilotażem, za który można uznać kolejne nowele aktu dotychczas obowiązującego. Wdrożenie nowej podstawy programowej okazało się konieczne z wielu przyczyn. Najistotniejszymi wydają się być nowe potrzeby edukacyjne, zarówno te jednostkowe (podmiotowe: uczniów, nauczycieli, rodziców), jak i instytucjonalne. W Polsce istotne przewartościowanie tych potrzeb nastąpiło po raz pierwszy po przełomie ustrojowym, który miał miejsce pod koniec lat 80. Potrzeby te w szczególny sposób zaczęły zmieniać się i narastać w zwią-

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

² Główne myśli przedłożonego Czytelnikowi tekstu wygłoszone zostały na sesji plenarnej VI Międzynarodowej Konferencji Naukowej pt.: „Nauczanie języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym” zorganizowanej przez Wyższą Szkołę Lingwistyczną w dniu 22 kwietnia 2010 r. w Częstochowie.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Nr 4 z dnia 15 stycznia 2009 r., poz. 17).

ku z przystąpieniem Polski do struktur Unii Europejskiej w 2004 r. Polska rzeczywistość społeczno-kulturowa stała się wówczas jeszcze bardziej otwarta, zróżnicowana i dynamiczna⁴.

Aktywizacja stosunków międzynarodowych (międzyludzkich/instytucjonalnych) w wymiarze globalnym, a nie jak wcześniej w granicach wyznaczonych „żelazną kurtyną”, a przede wszystkim umocnienie zasad demokratycznych i powiązanych z nimi wartości etycznych (w tym praw człowieka), doprowadziło w konsekwencji do równouprawnienia kultur (narodowych, regionalnych, etnicznych, itd.). Względna wolność w zakresie transgranicznego przepływu osób, a także możliwość osiedlania się na obczyźnie i nabywania pełni praw obywatelskich państwa przyjmującego dodatkowo zintensyfikowały szeroko rozumiany proces przemieszania kultur, wpływając poniekąd na poziom świadomości wielokulturowej poszczególnych społeczności. Tendencja przechodzenia od pluralizmu kulturowego funkcjonującego na zasadach „kulturowej dominacji” lub „bycia obok siebie” w kierunku „międzykulturowego dialogu” z biegiem lat nasiliła się. Dziś jest już ona odczuwalna nie tylko w dyskursie naukowym. Dominuje w unijnych, a coraz częściej także w krajowych strategiach politycznych. Zwłaszcza, że międzykulturowość w coraz większym stopniu wykracza poza obszary przygraniczne (w rozumieniu terytorium państwowego). Staje się ona treścią codziennego życia w centralnie usytuowanych aglomeracjach, a niekiedy w mniejszych miejscowościach, których mieszkańcy konfrontowani są z różnymi konsekwencjami, jakie zjawisko to ze sobą niesie.

Z jednej strony międzykulturowość można więc uznać za jedną z ważniejszych przyczyn zmian w szeroko pojętym prawie oświatowym. Z drugiej zaś strony to właśnie edukacja, dostosowana do warunków wyznaczonych przez współczesność, stanowi podatny grunt dla rozwoju międzykulturowości jako pewnego rodzaju postawy czy relacji społecznej. Aspekt ten nie mógł być zatem pominięty podczas reformy polskiego syste-

mu edukacji. Analiza przywołanego rozporządzenia (nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego), ale także innych aktów normatywnych regulujących zasady działania systemu oświatowego zdaje się to potwierdzać. Międzykulturowość jest ważna nie tylko w nauczaniu młodzieży i osób dorosłych, np. przyszłych nauczycieli, lecz również na etapie kształcenia elementarnego. Za szczególnie korzystne uznać należy w tym przypadku wprowadzenie do programu szkół podstawowych obowiązkowej nauki języka obcego nowożytnego już od klasy I. Nie ma bowiem silniejszego niż język medium, za pośrednictwem którego można przekazać określone treści, wartości bądź postawy kulturowe i jednocześnie wdrożyć je do praktycznych działań czy zachowań poszczególnych uczniów. Teza ta została dowiedziona i w dalszym ciągu jest akcentowana w licznych publikacjach naukowych z zakresu glottodydaktyki czy na szerszym gruncie, np. badań antropologii kulturowej.

W 2008 r. opracowano i przyjęto nową strategię ramową dotyczącą polityki językowej Unii Europejskiej: „Wielojęzyczność: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie”, w której języki i kultury pozostają w nierozzerwalnym, w pewnym stopniu symbiotycznym związku. W dokumencie tym uznaje się, że „języki nie tylko określają tożsamość jednostki, stanowią również część wspólnego dziedzictwa. Mogą łączyć ludzi i być oknem na nowe kraje i kultury, sprzyjając w ten sposób wzajemnemu zrozumieniu. Skuteczna polityka wielojęzyczności może zwiększyć perspektywy życiowe obywateli, poprawić ich szanse na rynku pracy, ułatwić dostęp do usług i należnych im praw. Może ona również przyczynić się do solidarności, poprzez wzmocniony dialog międzykulturowy i spójność społeczną. Przy takim podejściu różnorodność językowa może stać się cennym atutem, a we współczesnym zglobalizowanym świecie jego znaczenie będzie rosło (...)” (za: Komisja Wspólnot Europejskich 2008:3). Nie powinno zatem dziwić, że ta czy też wcześniejsze strategię UE będące wynikiem długoletniej już

⁴ Istotne znaczenie przypisać należy w tym względzie także rozpowszechnieniu nowych technologii oraz liberalizacji rynku mass mediów.

międzynarodowej debaty na temat pluralizmu języków i kultur charakteryzującego obszar Europy, w końcu wywarły wpływ na zapisy zawarte w polskim prawie oświatowym.

■ **Nowa podstawa programowa a problematyka międzykulturowości**

Zawężając nieco krąg rozważań, należy skoncentrować się na zapisach polskiej podstawy programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego, który przez ustawodawcę nazwany został *edukacją wczesnoszkolną* i obejmuje kształcenie w klasach I–III szkoły podstawowej (załącznik nr 2 do rozporządzenia, który dotyczy również drugiego etapu edukacyjnego, tj. klas IV–VI). Już we wstępie czytamy, że kształcenie ogólne w szkole podstawowej uznawane jest za fundament edukacji (w rozumieniu systemu wieloszczeblowego), i że jednym z jego celów jest wykształcenie u uczniów takich postaw społecznych, które będą warunkowały sprawne i odpowiedzialne ich funkcjonowanie we współczesnym świecie. Służyć temu ma m.in. propagowanie na lekcjach takich wartości czy cech jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, gotowość podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. Za szczególnie ważne dla rozwoju społecznego najmłodszych uczniów uznano również kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Jeśli dodać do tego, że wśród najważniejszych umiejętności, których zdobycie zapewnić ma szkoła, wymieniona została umiejętność komunikowania się w języku obcym, to można mieć nadzieję, że postulaty wzywające do jak najwcześniejszego kształtowania kompe-

tencji międzykulturowej, będą realizowane i na tym etapie nauczania.

W przedmiotowym rozporządzeniu przyjęto zasadę ciągłości kształcenia. Proces dydaktyczno-wychowawczy prowadzony w edukacji wczesnoszkolnej z jednej strony powinien więc być kontynuacją działań podjętych jeszcze na etapie przedszkola, z drugiej zaś strony zakres wiadomości i umiejętności przekazywanych uczniom w tym okresie ma stanowić grunt dla edukacji na kolejnym szczeblu kształcenia. Warto zadać zatem pytanie, czy w tok edukacji wczesnoszkolnej stanowiącej etap przejściowy (od zabawy poprzez kształcenie zintegrowane do nauczania przedmiotowego) włączono problematykę międzykulturowości? A jeżeli tak, to w jakim zakresie? Udzielenie odpowiedzi na te pytania stanie się możliwe po przeprowadzeniu analizy treści nauczania określonych dla tego etapu. Należy zwrócić uwagę na to, że trzyletni cykl kształcenia wczesnoszkolnego oraz ciągły jego charakter stał się przesłanką do wyszczególnienia w podstawie programowej treści nauczania dla klasy I oraz III. Warto o tym pamiętać, gdyż w pewnym stopniu ułatwia to właściwe rozłożenie poszczególnych treści stosownie do potrzeb ustanowionych zazwyczaj przez możliwości rozwojowe uczniów. Zakłada się, że wiadomości i umiejętności zdobywane przez uczniów w klasie I będą powtarzane, pogłębiane i rozszerzane w klasie II oraz III (tzw. spiralny układ treści). Warto pamiętać także o tym, że edukacja wczesnoszkolna przyjmuje formę kształcenia zintegrowanego. Wydzielono w niej bloki tematyczne: edukację polonistyczną, zdrowotną, muzyczną, plastyczną, społeczną, przyrodniczą, matematyczną, a ponadto zajęcia komputerowe, zajęcia techniczne, wychowanie fizyczne (w klasie III: fizyczne i zdrowotne), etykę oraz język obcy nowożytny⁵.

Analiza treści nauczania na etapie wczesnoszkolnym pozwala stwierdzić, że:

■ W treściach nauczania uczniów klasy I międzykulturowość eksponowana jest w stopniu bar-

⁵ Należy zastrzec, że choć brak jest przeszkód prawnych, to nauczanie języka obcego w dalszym ciągu najczęściej odbywa się w ramach wydzielonego przedmiotu. Zmiany w systemie kształcenia nauczycieli o specjalizacji *Edukacja wczesnoszkolna* zmierzają jednak w tym kierunku, by równie popularny stał się model nauczania polegający na implementacji języka obcego do zajęć kształcenia zintegrowanego.

dzo niewielkim. Bezpośrednie nawiązanie do problematyki pluralizmu języków i kultur występuje jedynie w bloku „Edukacja społeczna”: „Uczeń kończący klasę I wie, jakiej jest narodowości, że mieszka w Polsce, a Polska znajduje się w Europie; zna symbole narodowe (flaga, godło, hymn narodowy), rozpoznaje flagę i hymn Unii Europejskiej”. W treściach z zakresu nauczania języków obcych problematyka ta nie została niestety uwzględniona w sposób szczególny. W tym przypadku istotniejszy dla ustawodawcy okazał się aspekt *stricte* komunikacyjny.

■ Wśród wymagań szczegółowych wobec ucznia kończącego klasę III, bezpośrednich odniesień do wielo- bądź międzykulturowości jest więcej. I tak nauczanie języka obcego nowożytnego ma m.in. rozwinąć świadomość ucznia na temat pluralizmu języków i kultur. Powinien on bowiem wiedzieć, że: „*ludzie posługują się różnymi językami i aby się z nimi porozumieć, trzeba nauczyć się ich języka*”. Świadomość wielokulturowa ucznia powinna być również ugruntowana i rozwijana poprzez edukację plastyczną. Wiedza i umiejętności na koniec klasy III mają według zapisów przywołanego rozporządzenia z jednej strony umożliwić uczniowi percepcję sztuki tak, aby umiał „*określić swoją przynależność kulturową poprzez kontakt z wybranymi dziełami sztuki, zabytkami i z tradycją w środowisku rodzinnym, szkolnym i lokalnym*”, z drugiej zaś strony, by w zakresie recepcji sztuki mógł „*rozpoznawać wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury; opisywać ich cechy charakterystyczne (posługując się elementarnymi terminami właściwymi dla tych dziedzin działalności twórczej)*”. Blok edukacji społecznej ma z kolei przyczynić się m.in. do wykształcenia u ucznia postawy tolerancji wobec osób innej

narodowości, tradycji kulturowej itp. Przekonanie o tym, że wszyscy ludzie mają równe prawa również powinno być już na tym etapie silnie zakorzenione. Ten kierunek edukacji dostarcza ponadto podstawowej wiedzy o symbolach narodowych (barwy, godło, hymn narodowy) i najważniejszych wydarzeniach historycznych, z uwzględnieniem postaci historycznych szczególnie zasłużonych nie tylko dla miejscowości, w której mieszka uczeń, lecz także dla Polski i świata. Zajęcia z zakresu etyki mają zaś umocnić prospołeczne postawy ucznia tak, by rozumiał, że „*ludzie mają równe prawa, niezależnie od tego, gdzie się urodzili, jak wyglądają, jaką religię wyznają, jaki mają status materialny*”.

Odnosząc się do głównego celu rozważań, który wyznaczony został tytułem artykułu, należy odnotować inną, a ważną dla dalszego wywodu, informację zamieszczoną we wstępie omawianego dokumentu. Ustawodawca przyjął bowiem, że szkolny zestaw programów nauczania, program wychowawczy szkoły oraz program profilaktyki, które regulują edukacyjną działalność szkoły, tworzą spójną całość i powinny uwzględniać wszystkie wymagania opisane w podstawie programowej, przy czym odpowiedzialność za ich przygotowanie i wdrożenie do praktyki przejmują szkoła (jako instytucja) oraz każdy nauczyciel (jako osoba sprawująca bezpośrednią opiekę dydaktyczno-wychowawczą nad uczniami). Zapis ten jednoznacznie wskazuje więc podstawę programową jako dokument nadrzędny, swoistą wytyczną, do której powinny być dostosowane wszelkie środki, metody i treści szkolnego nauczania na danym etapie edukacyjnym. Dotyczy to m.in. podręczników szkolnych. O ile zapis ten można uznać za słuszny, gdyż nakreśla ramy programowego minimum, które powinno być zrealizowane przez uczestników procesu edukacyjnego⁶, o tyle przedmiotowa analiza podręczników uprawnia do po-

⁶ W proces kształcenia bez wątpienia zaangażowany powinien być uczeń oraz jego nauczyciel. Przyjąć jednak należy (wyłączając przypadki indywidualne), że bez udziału szkoły, jako instytucji kontrolnej i jednocześnie zapewniającej zaplecze logistyczne, zainicjowanie i przeprowadzenie tego procesu byłoby niemożliwe bądź co najmniej znacząco utrudnione. Stąd w szerszym ujęciu problemu za uczestnika procesu edukacyjnego należy uznać także szkołę. Uczestnikami tego procesu są również rodzice ucznia, którzy mają możliwość aktywnego włączenia się w życie szkoły. To, czy korzystają oni z tego prawa, jest kwestią odrębną.

stawienia być może kontrowersyjnej tezy dotyczącej sposobu interpretacji przez wydawnictwa (autorów, zespoły redakcyjne itd.) ustawowych uregulowań, na gruncie których przygotowywane są podręczniki, m.in. do nauki języka obcego.⁷ Zdąrza się bowiem, że to minimum programowe ustanowione w podstawie programowej, a ponieważ także w rozporządzeniu w sprawie dopuszczania podręczników do użytku szkolnego⁸, staje się jednocześnie „maksimum programowym”. Wykroczenie poza nie, np. w kontekście zamieszczenia w podręczniku treści realio- i kulturoznawczych z pogranicza różnych kultur, może być postrzegane jako czynnik generujący dodatkowe koszty, czas czy nakład pracy⁹. Teza ta nie może jednak zostać uznana za sztywną regułę. Co więcej, złożoność procesu projektowania, a następnie włączania podręcznika w obieg szkolny pozwala wyróżnić także inne, pozaekonomiczne przyczyny, które przesądzają o większym bądź mniejszym udziale treści międzykulturowych w ogóle treści prezentowanych w podręczniku. Należy więc wyrazić nadzieję, że choć problematyka międzykulturowości w podstawie programowej dla pierwszego etapu nauczania zaakcentowana została w stopniu minimalnym (zwłaszcza w punkcie dotyczącym języka obcego nowożytnego), to jednak większość z wyszczególnionych w tym dokumencie treści przy uwzględnieniu odpowiedniej dydaktyzacji z powodzeniem może być wzbogacona o komponent międzykulturowy, zwłaszcza, jeśli rozważyć implementację języka obcego do zajęć kształcenia zintegrowanego. Czy tak się stanie, a więc czy uczeń będzie miał możliwość zetknąć się z innością kulturową i zdobyć na jej temat chociażby podstawową wiedzę, zależy będzie przede wszystkim od nauczyciela, w szczególności zaś od podręcznika, w oparciu o który będzie on prowadził lekcje.

■ Umacnianie *lingua franca* a rynek podręczników szkolnych w Polsce

Trudno nie zgodzić się z tezą, że dotychczasowe inicjatywy, kampanie informacyjne, plany czy projekty, których celem jest nie tylko promocja wielojęzyczności, ale i różnorodności oraz pluralizmu kulturowego, przeprowadzane najczęściej w ramach wsparcia unijnego, okazują się być niezwykle cenne dla rozwoju pozytywnych relacji międzykulturowych. W pewnym zakresie przybliżają one do stanu niezakłóconego dialogu, porozumienia i współpracy pomiędzy przedstawicielami różnych kultur funkcjonujących na niewielkim obszarze „globalnej wioski”. Dzisiaj akcje takie są coraz częściej zauważalne zarówno na szczeblu lokalnych aktywności, jak i w głównym nurcie krajowej polityki edukacyjnej. Na gruncie międzynarodowym natomiast tezy o wartościach, jakie wnosi międzykulturowość do społeczeństwa Europejczyków oraz o znaczeniu nauczania międzykulturowego (w tym nauczania języków obcych) za domowiły się już na stałe. Szczególnie ważne jest przy tym, że coraz intensywniej w proces (przygotowania) interakcji międzykulturowej włączani są najmłodszy uczniowie. Dowodem na to jest m.in. obniżanie granicy wieku, w którym nauka języków obcych staje się obowiązkowa. Obawę budzi jednak ekspansja współczesnego *lingua franca*, jakim dla Europy, a w coraz większym stopniu także świata, staje się język angielski.

Dominacja języka angielskiego zauważalna jest już nie tylko w wymiarze politycznym czy gospodarczym, ale i w codziennym życiu. Tendencja ta bezpośrednio przekłada się na system oświatowy (m. in. na system polski). Zwraca zwłaszcza uwagę na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Tu najczęściej nauczany jest tylko jeden ję-

⁷ Być może analogiczny problem występuje w zakresie postaw nauczycielskich? Te jednak wymagają odrębnych i z pewnością znacznie bardziej pogłębionych badań, przede wszystkim jakościowych.

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. Nr 89 z dnia 10 czerwca 2009 r., poz. 730).

⁹ Twierdzenie to nie jest poparte badaniami naukowymi, lecz wynika z osobistych doświadczeń. Nie może być więc traktowane jako kategoryczny osąd. Należy mu raczej przypisać cel *stricte* użytkowy, tj. zwrócenie uwagi na problem i zainicjowanie dyskusji, a nawet badań na ten temat.

zyk obcy i jest nim właśnie język angielski (zob. EACEA 2008).¹⁰ Zjawisko to, znajdując ugruntowanie w świadomości coraz młodszych ludzi, a przy tym niekontrolowane, może zatem rodzić negatywne konsekwencje, np. niebezpieczeństwo poświęcenia wartości, jakie wnoszą różne języki i kultury, na rzecz łatwiejszej komunikacji, wygody, a nawet wymiernych oszczędności finansowych. I choć zapoczątkowana już w latach 80. ubiegłego wieku międzynarodowa debata polityczna na temat pluralizmu językowo-kulturowego Europy znacząco wpłynęła na sposób postrzegania tego zagadnienia, zarówno przez środowisko polityków, jak i w kręgach naukowych, to jednak współczesna mapa nauczania języków obcych (także w Polsce) budzi pewne wątpliwości. Ofensywę języka angielskiego na życie Polaków zaob-

serwować można analizując chociażby dane dotyczące powszechności nauczania języków obcych w kształceniu obowiązkowym (zob. Zarębska, Bujak 2009) czy też dokonując analizy stanu dopuszczeń do użytku szkolnego podręczników do nauki języków obcych.¹¹

Koncentrując się na kwestii podręczników szkolnych, należy odnieść się do danych liczbowych zawartych w wykazie podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, przeznaczonych do kształcenia ogólnego, uwzględniających wymagania określone w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Nr 4 z dnia 15 grudnia 2009 r., poz. 17). Dane te zamieszczono w poniższej tabeli:

Język	Podręczniki dopuszczone do użytku szkolnego, uwzględniające wymagania nowej podstawy programowej				Podręczniki oczekujące na dopuszczenie do użytku szkolnego			
	Etap I	Etap II	Etap III	Etap IV	Etap I	Etap II	Etap III	Etap IV
angielski	60	23	59	17	65	24	70	19
niemiecki	9	1	48	21	13	1	60	21
francuski	–	2	6	3	–	2	9	5
rosyjski	–	–	8	–	–	–	8	–
hiszpański	–	–	4	2	–	–	–6	4
włoski	–	–	2	3	–	–	3	3
ukraiński	–	–	–	–	3	–	–	–
kaszubski	–	–	–	–	1	1	–	–
litewski	–	–	–	–	1	–	2	1

Źródło: <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/podreczniki>

Wśród podręczników dla uczniów klas I–III szkoły podstawowej (pierwszy etap edu-

cyjny) spełniających kryteria wyznaczone przez nową podstawę programową najwięcej jest pod-

¹⁰ Na dalszych szczeblach edukacji istnieje możliwość, a nawet obowiązek podjęcia nauki także innych języków obcych. Do języków najpopularniejszych w Europie, po języku angielskim, zaliczyć można: niemiecki, francuski, hiszpański i rosyjski (EACEA 2008).

¹¹ Analizę przeprowadzono pod koniec marca 2010 r. W tym celu wykorzystano ogólnodostępne dane liczbowe zamieszczone na internetowej stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej poświęconej programom i podręcznikom szkolnym: <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/podreczniki>. Do chwili publikacji niniejszego tekstu prezentowane dane mogły więc znacząco się zmienić.

ręczników do nauki języka angielskiego. Warto zwrócić też uwagę na to, że dotychczas nie dopuszczono podręczników przeznaczonych do nauczania języków: francuskiego, hiszpańskiego, rosyjskiego, włoskiego i innych. Może to świadczyć m.in. o braku ekonomicznego zainteresowania wydawnictw wprowadzaniem na rynek nowych podręczników bądź aktualizowaniem już istniejących w sytuacji, gdy społeczny popyt na nauczanie/uczenie się danego języka na tym etapie kształcenia jest znikomy. Warto jednak dodać, że ów popyt należy traktować w tym przypadku jako zjawisko bardziej złożone. W rzeczywistości bowiem to możliwości kadrowe poszczególnych szkół oraz decyzja dyrektora, a w dalszej kolejności głosy uczniów i ich rodziców, decydują o wyborze języka nowożytnego, który nauczany będzie na etapie edukacji wczesnoszkolnej.¹² W przypadku drugiego etapu edukacyjnego (klasy IV–VI) wciąż wyraźnie zaznacza się dominacja języka angielskiego i sytuacja jest podobna.

Na wyższych szczeblach edukacji zauważyć można zwiększenie liczby nauczanych języków, co niewątpliwie jest konsekwencją rozszerzenia oferty programowej do dwóch (lub więcej i niekoniernie nauczanych obowiązkowo) języków obcych. Na trzecim (gimnazjum) i na czwartym

(szkoła ponadgimnazjalna) etapie edukacji różnice między liczbą podręczników do języka angielskiego i niemieckiego zostają zniwelowane.

Należy nadmienić, że w podanym przez MEN wykazie wniosków oraz w wykazie podręczników dopuszczonych poszczególne pozycje niekiedy dublują się, toteż za miarodajny należy raczej uznać wykaz podręczników ostatecznie dopuszczonych. Trzeba również uwzględnić możliwość nieuzyskania dopuszczenia dla konkretnego podręcznika. W przypadku pierwszego etapu edukacyjnego zdarzyło się to dotychczas tylko raz.

Wzrost zainteresowania nauczaniem/uczeniem się języka angielskiego na etapie edukacji obowiązkowej nie jest jednak zjawiskiem zupełnie nowym. Od czasu przełomu ustrojowego, kiedy to zakończyła się politycznie ustanowiona w Polsce dominacja języka rosyjskiego, znaczenie języka angielskiego zaczęło dynamicznie wzrastać. W pewnym zakresie potwierdzają to dane liczbowe udostępnione na stronie internetowej MEN pod hasłem *Wykaz podręczników przeznaczonych do kształcenia ogólnego dopuszczonych po 10 marca 1999 r.*, tj. dla klas, w których stosuje się dotychczasową podstawę programową kształcenia ogólnego¹³. Dane te przedstawiono w tabeli:

Język	Liczba podręczników do nauki języków obcych przeznaczonych do kształcenia ogólnego po 10 marca 1999 r., tj. dla klas, w których stosuje się dotychczasową podstawę programową kształcenia ogólnego			
	Etap I (klasy I–III)	Etap II (klasy IV–VI)	Etap III (gimnazjum)	Etap IV (liceum)
angielski	104	98	96	95
niemiecki	19	33	59	75
francuski	3	6	12	24
rosyjski	–	9	19	18
hiszpański	–	–	1	5
włoski	–	–	–	5

Źródło: <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/podreczniki>

¹² W podstawie programowej nie przedstawiono w tej kwestii żadnych zaleceń pozostając przy określeniu język obcy nowożytny, z czym należy się zgodzić.

¹³ Nowe rozporządzenie (podstawa programowa) dopuszcza taką możliwość do zakończenia rozpoczętego cyklu kształcenia.

■ Treści międzykulturowe w podręcznikach do nauki języków obcych

Podjmując niniejszy wątek należy mieć więc na uwadze dominację języka angielskiego we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych w Polsce. Jest to bowiem okoliczność, która bezpośrednio wpływa na zakres treści międzykulturowych przekazywanych najmłodszym uczniom, także za pośrednictwem podręczników szkolnych. Niemniej zmiana dotychczas obowiązującej podstawy programowej kształcenia ogólnego, polegająca m.in. na podniesieniu rangi wczesnego startu językowego w zakresie edukacji obcojęzycznej oraz na uszczegółowieniu treści nauczania dla poszczególnych przedmiotów/ścieżek przedmiotowych w klasach I–III szkoły podstawowej, w pewnym stopniu zmieniła również perspektywę postrzegania, a tym samym i podejmowania problematyki międzykulturowości na tym etapie kształcenia. W dużym stopniu zmiana ta uwarunkowana została akcesją Polski do struktur Unii Europejskiej, a w dalszej kolejności jej szczególną aktywnością w ramach Unii. Okoliczności te miały bowiem niezmierny wpływ na współczesny obraz społeczeństwa polskiego, m.in. na jego wielo- oraz coraz częściej międzykulturowy wymiar. Analiza najnowszych podręczników szkolnych przeznaczonych do wczesnoszkolnego nauczania najpopularniejszych w Polsce języków obcych (przede wszystkim języków angielskiego i niemieckiego) wykazuje jednak, że dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość społeczno-kulturowa naszego kraju i konsekwencje tych zmian nie znajdują wyraźnego przełożenia na zakres szczególnych, z punktu widzenia podjętych rozważań, treści nauczania zawartych w podręcznikach. Owszem, problematyka międzykulturowości podejmowana jest zazwyczaj w programach nauczania opracowanych do konkretnego podręcznika, na stronach internetowych poszczególnych wydawnictw, często też w poradnikach metodycznych dla nauczyciela, w końcu zaś w materiałach reklamowych zachęcających do wyboru podręcznika. W samych podręcznikach jednak bardzo rzadko, w stosunku do ogólnej liczby podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego,

natrafić można na ten jakże intensywnie dziś postulowany aspekt edukacji.

Warto przy tym dodać, że przeprowadzenie takiej analizy (podręczników) nie jest wcale łatwe. Trudności można napotkać już na etapie kompletowania poszczególnych publikacji, które są zgodne z nową podstawą programową, tzn. posiadają ministerialne dopuszczenie do użytku szkolnego. Jak się okazuje, choć na internetowych stronach MEN czy też na stronach poszczególnych wydawnictw dostępne są informacje na temat wznowień, aktualizacji bądź zupełnie nowych pozycji wydawniczych dotyczących wczesnoszkolnego nauczania języków obcych (a więc I etapu edukacyjnego), to niestety w większości przypadków poszczególne podręczniki nie są jeszcze dostępne w księgarniach (zarówno tych tradycyjnych, jak i internetowych). Bardzo często też pod hasłem „nowość” kryją się nakłady wydawnicze datowane nawet na kilka lat wstecz. Jeśli już natomiast dochodzi do wznowienia/aktualizacji serii wydawniczej, to najczęściej wprowadzane są zmiany kosmetyczne polegające na poprawieniu dotychczas nie poprawionych błędów edytorskich, zmianie szaty graficznej okładki czy też stopki redakcyjnej, gdzie uaktualnia się adnotację o dopuszczeniu podręcznika. Zdarza się, że aby ograniczyć koszty związane z rozszerzeniem treści zawartych w podręczniku, np. o komponent międzykulturowości, wydawnictwa w ogóle nie dokonują zmian w samym podręczniku; niekiedy umożliwiają dostęp do takich treści poprzez swoją stronę internetową. Jest to z jednej strony rozwiązanie bardzo praktyczne, jednak należy pamiętać o tym, że nie każdy uczeń ma dostęp do internetu. Poza tym wczesnoszkolne nauczanie języków obcych w dalszym ciągu jeszcze prowadzone jest w polskich szkołach według modelu wydzielonego przedmiotu, gdzie podręcznik stanowi kluczowe źródło materiału nauczania.

Analiza treści podręczników, do których udało mi się dotrzeć bądź to poprzez kwerendy biblioteczne, bądź poprzez ich kupno w tradycyjnych oraz internetowych księgarniach, pozwala na wskazanie trzech tendencji wydawniczych, przy czym dwie spośród nich, wymienione tu w pierwszej kolejności, okazują się niestety w dalszym ciągu dominującymi:¹

1. Świadoma rezygnacja wydawnictwa z zamieszczenia w podręczniku treści z pogranicza kultur, a więc takich, które zawierają w sobie komponent międzykulturowy. Model ten występuje najczęściej w podręcznikach, w których za głównych bohaterów przybrano postaci zwierząt. I choć podręczniki takie pozostają w zgodzie z założeniami podstawy programowej, koncentrując się na problematyce szczególnie bliskiej małym dzieciom (mamy w tym przypadku do czynienia z „modelem bajkowym”), to jednak zastrzeżenia budzi fakt zupełnego oderwania przedstawianych uczniom treści od realnego życia, przynajmniej w zakresie dostarczenia uczniom chociażby podstawowej wiedzy na temat określonej kultury, np. właściwej dla nauczanego języka, jak również kultury kraju ojczystego. Z pewnością opóźnia to proces kształtowania świadomości wielokulturowej najmłodszych uczniów, a przy tym przenosi ciężar realizacji tego zadania na inne grupy przedmiotów szkolnych. W najlepszym przypadku ciężar ten może zostać scedowany na osobę nauczyciela. Warunkiem jest jednak jego przygotowanie merytoryczne nauczyciela oraz zaangażowanie i chęć/motywacja do wprowadzenia swoich uczniów w świat różnych kultur (także języków) w ramach dodatkowej pracy i na podstawie pozapodręcznikowych treści nauczania, które najczęściej sam będzie musiał wyszukać i zdydaktyzować. Nie umniejszając jakości tego typu podręczników w kontekście ich dostosowania do możliwości i potrzeb tej grupy wiekowej uczniów oraz ich skuteczności w procesie rozwijania *stricte* językowej kompetencji komunikacyjnej, należy jednak wyrazić swoisty niepokój ich dominacją.

2. Wprowadzanie treści międzykulturowych w zakres materiału podręcznika przy okazji poruszania tematyki popularnych świąt. Najczęściej są to święta Bożego Narodzenia oraz Wielkiej Nocy. Znacznie rzadziej podręczniki podejmują problematykę narodowych czy typowo lokalnych obyczajów i tradycji, choć i to się zdarza. Wśród najpowszechniejszych obyczajów i tradycji wymienić można Halloween i Dzień Świętego Walentego. Sposób, w jaki tematy te przedstawiane są w poszczególnych podręcznikach, jest jednak bardzo zbliżony, uproszczony i schematyczny, często

w niewielkim stopniu różniący się od tradycji kulturowych w Polsce. Rzadko się zdarza, aby ukazane zostały zwyczaje czy tradycje wiążące się z danym świętem specyficzne dla danej nacji i nieznanne uczniom. Równie rzadko napotkać można na zdjęcia o charakterze realizmowczym. Najczęściej poszczególne treści przedstawiane są za pomocą schematycznych rysunków. To zaś sprawia, że o stopniu zainteresowania uczniów oraz o zakresie przekazanej im wiedzy znów przesądzać będzie poziom merytorycznego przygotowania nauczyciela języka obcego, a przede wszystkim jego zaangażowanie, aktywność i pomysłowość. Warto w tym miejscu wspomnieć o dodatkowych materiałach dla uczniów i nauczyciela, które coraz częściej udostępniane są na stronach wydawnictw edukacyjnych. Wśród materiałów znajdują się nie tylko scenariusze zajęć czy typowe ćwiczenia, lecz także interesujące materiały realizmowcze, które w stopniu znacznie bardziej szczegółowym ukazują owe święta i obyczaje. Zdarza się też, że wydawnictwo, wychodząc naprzeciw oczekiwaniom zwłaszcza nauczycieli, opracowuje scenariusze tzw. lekcji kulturowych, na podstawie których możliwe i przede wszystkim łatwiejsze staje się rozszerzenie materiału nauczania zawartego w podręczniku właśnie o komponent międzykulturowości.

3. Możliwie wczesna konfrontacja ucznia z rzeczywistością wielo- i międzykulturową poprzez treści zawarte w podręczniku do nauczania języka obcego. Tendencja ta występuje niestety najrzadziej. Pozostaje jedynie mieć nadzieję, że nauczyciele przesądzający o wyborze podręcznika dla swojej klasy dostrzegą wśród licznych publikacji te pozycje wydawnicze, które nie tylko będą ukazywały dziecięcy bajkowy świat, pozostając merytorycznie i metodycznie poprawne, lecz także włączą do niego aspekty realnego życia, w którym międzykulturowość, a przynajmniej pluralizm językowo-kulturowy staje się codziennością dotykającą równie często dzieci, jak i dorosłych. Cenne uzupełnienie tej tendencji stanowi sprzyjająca postawa i aktywność nauczyciela, na co wskazywano już wcześniej. Praca z tego typu podręcznikami umożliwi rozwój i umacnianie świadomości wielokulturowej uczniów w znacznie większym stopniu aniżeli

w przypadku modeli podręcznikowych wymienionych powyżej. Owszem, i tu podstawowe treści o charakterze kulturowym koncentrują się wokół tematyki świąt oraz tradycji i obyczajów z nimi związanych. Przedstawione są one jednak w sposób uszczegółowiony tak, aby ukazać kontekst odpowiadający danej nacji/kulturze. Treści z pogranicza kultur dostrzec można jednak także przy okazji omawiania innej tematyki. Są one niejako zaimplementowane, najczęściej w szatę graficzną podręcznika, i niekoniecznie stają się tematem przewodnim danej lekcji/rozdziału. Wśród treści takich wymienić należy przede wszystkim zdjęcia realioznawcze ukazujące elementy charakterystyczne dla codziennego życia w innym regionie geograficznym bądź w innym kraju. Zdjęcia nie są jednak jedynym możliwym sposobem zapoznania najmłodszych uczniów z elementami kultur innych/obcych. Z powodzeniem można tego dokonać na podstawie grafiki, nagrań audio/wideo czy chociażby za pośrednictwem pacynki – „międzykulturowego przewodnika”. Bogatym źródłem wiedzy może okazać się dla uczniów również internet, wyselekcjonowane audycje telewizyjne bądź udział w przedstawieniach teatralnych/wystawach kulturalnych – wszystko to jednak pod nadzorem nauczyciela prowadzącego. Współcześnie nie jest też problemem zorganizowanie warsztatów międzykulturowych z udziałem gości specjalnych – przedstawicieli innych kultur, nacji, religii itp. Kwestie te nie są jednak poruszane w analizowanych podręcznikach. Na odwołania do nich natrafić można w poradnikach metodycznych dla nauczyciela, w internetowych serwisach edukacyjnych, które często opracowywane są z udziałem lub też przez same wydawnictwa. W przypadku podręczników do nauki języków najpopularniejszych: angielskiego oraz niemieckiego, przedstawiana jest zazwyczaj rzeczywistość Anglii, Stanów Zjednoczonych i odpowiednio Niemiec lub całego regionu niemieckojęzycznego określanego mianem DACHL. Niekiedy, co uznać należy za szczególnie cenne, prezentowane treści ukazwane są na tle bądź w zestawieniu z elementami realioznawczymi właściwymi dla kraju ojczystego ucznia, ale też dla zupełnie innych, często odległych regionów/kontynentów (np. elementy kultu-

rowe właściwe dla kultury zachodniej oraz wschodniej). I nie chodzi tu tylko o ukazanie najbardziej popularnych, sztandarowych dla tych państw zabytków, wymienienie nazw głównych miast i stolic, nazwanie ich mieszkańców. Równie istotne jest zwrócenie uwagi ucznia na specyfikę danego regionu geograficznego (np. cechy klimatu, ukształtowanie terenu, charakterystyczną faunę i florę itd.) czy inne prozaiczne, ale jakże różne niekiedy elementy występującej w tych krajach rzeczywistości (np. zróżnicowane środki transportu, lewo- bądź prawostronny ruch pojazdów, charakterystyczny wygląd zewnętrzny mieszkańców, barwy i symbole narodowe, obyczaje i tradycje, święta narodowe, specjalności kuchni narodowej/regionalnej, specyficzne imiona czy obowiązujące/używane języki). Wszystkie te elementy można napotkać podczas analizy poszczególnych podręczników. Występują one w różnym układzie i nasileniu, jak już jednak zaznaczyłam, zbyt rzadko.

Dokonując analizy treści podręczników, nie natrafiłam na elementy wiedzy historycznej, która z problematyką międzykulturowości niewątpliwie jest ściśle powiązana. Nie napotkałam też informacji na temat kwestii zróżnicowania religijnego. Nie znalazłam również odniesień do Unii Europejskiej. Być może treści te zostały uwzględnione w podręcznikach, w których posiadanie nie udało mi się z różnych przyczyn wejść? W kontekście kształcenia wczesnoszkolnego są to zagadnienia z pewnością złożone i trudne, wykraczające poza dziecięcą możliwość i umiejętność percypowania, jednak nawiązanie do nich, np. poprzez wykorzystanie stonowanej symboliki, zdjęcia a nawet zróżnicowanie bohaterów podręcznikowych historyjek/opowiadań (narodowościowe/etniczne, religijne, językowe itp.), powinno mimo wszystko mieć miejsce. Uświadamianie w zakresie pluralizmu języków i kultur nie w każdym przypadku musi bowiem następować na zasadzie świadomego oddziaływania na ucznia. Elementy obecne, choć nie omawiane na pierwszym etapie nauczania, pozwalają na nawiązanie do danego problemu przy innej okazji, np. w określonym, a spontanicznym, kontekście sytuacyjnym, lub po prostu nieco później, w kolejnych latach nauki szkolnej.

Zakończenie

Nauczaniu języków obcych przypisuje się różne cele. Należą do nich m.in. kształtowanie podstaw językowej kompetencji komunikacyjnej w rozumieniu czterech podstawowych sprawności językowych (słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie) oraz kształtowanie świadomości wielokulturowej uczniów. Proces ten, nawet na etapie edukacji wczesnoszkolnej, ma istotne znaczenie dla wzbudzania i utrzymywania postaw proedukacyjnych i prospołecznych, które owocowały będą w późniejszym życiu dzisiaj jeszcze młodych pokoleń Polaków, Europejczyków. Lekcja języka obcego jest z pewnością okolicznością sprzyjającą przekazywaniu pewnych wartości kulturowych czy nawet bardzo podstawowej wiedzy na temat inności kulturowej. Warto zatem taką okazję w możliwie pełny sposób wykorzystać. Świadomość wielokulturowości i wielojęzyczności rozumiana z perspektywy funkcjonowania dziecka w wieku wczesnoszkolnym jest co prawda dopiero załącznikiem, fundamentem szeroko rozumianej postawy życiowej charakteryzującej się otwartością, zainteresowaniem czy też potrzebą podjęcia interakcji z innymi ludźmi, także tymi wywodzącymi się z innych kręgów kulturowych (zob. Jaroszewska 2007). Umożliwia ona jednak rozwój kompetencji międzykulturowej, zachęca do takiego rozwoju. Nie tylko bowiem bezpośredni, ale też pośredni kontakt z inną kulturą pozwala poszerzyć horyzonty myśli oraz uczuć. Dotyczy to zarówno osób dorosłych, jak i dzieci. Im zatem wcześniej człowiek zetknie się z określonymi wartościami, jakie wnoszą do cywilizacji europejskiej czy światowej poszczególne kultury i języki, tym większa szansa na to, że wzrosną jego możliwości w zakresie postrzegania, interpretowania, a w końcu rozumienia inności kulturowej. To zaś jest podstawowym warunkiem nawiązania pełnego, głębokiego dialogu międzykulturowego, w którym wykorzystana zostanie nie tylko dosłowna znajomość kodu komunikacyjnego, jakim jest język ludzki (w tym przypadku obcy), lecz także znajomość wszystkiego tego, co określane jest kontekstem społeczno-kulturowym. Ważnym wsparciem dla tak rozumianego procesu eduka-

cyjnego może być właśnie podręcznik do nauczania języka obcego. Dlaczego zatem w dobie globalizacji, kiedy sztywne granice między często bardzo różnymi kulturami zostają zniesione, kiedy postulowany jest dialog międzykulturowy w różnych sferach życia społecznego, zaś postulaty o edukację permanentną i całościową (a więc i tę dotyczącą uczniów najmłodszych) stawiane są w licznych raportach edukacyjnych, strategiach politycznych, co więcej rozbrzmiewają na rozlicznych sympozjach czy konferencjach naukowych, dlaczego w XXI w. okrzykniętym wiekiem społeczeństwa informacyjnego, problematyka pluralizmu językowo-kulturowego zostaje przemilczana bądź ograniczona do minimum w tak istotnym źródle informacji, jakim są szkolne podręczniki do nauczania języków obcych? Pytanie to oraz niepokój z nim związany warto skierować przede wszystkim do tych osób czy instytucji, które mają wpływ bądź uczestniczą w procesie projektowania, a następnie przygotowywania przedmiotowego podręcznika. Ma ono na celu zwrócenie uwagi na istotny w moim przekonaniu problem przejawiający się w bagatelizowaniu roli nauczania międzykulturowego we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych, czego świadectwem jest właśnie ubogie uwzględnienie w większości z przeanalizowanych podręczników szkolnych treści o charakterze wielobądź międzykulturowym.

Bibliografia

- EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) (2008) *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Bruksela: Eurydice.
- Jaroszewska A. (2007) *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka*. „Dissertationes Inaugurales Selectae”, Vol. 36. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Komisja Wspólnot Europejskich (2008) Komunikat Komisji: *Wielojęzyczność: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie*. Bruksela dn. 18.09.2008 r. (COM (2008) 566 FINAL).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Nr 4 z dnia 15 stycznia 2009 r., poz. 17).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. Nr 89 z dnia 10 czerwca 2009 r., poz. 730).

Zarębska J., Bujak J. (2009) *Raport: Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2008/2009*. Warszawa: Pracownia Rozwoju Systemu Doskonalenia Nauczycieli – Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

(maj 2010)

Elżbieta Biardzka¹
Wrocław



O francuskich szufladkach czasowych (*tiroirs verbaux*) w dwóch wymiarach przeszłości: *passé composé* i *passé simple*²

Wstęp

Opanowanie nadzwyczajnie złożonego systemu francuskich czasów gramatycznych to prawdziwe wyzwanie dla polskich uczniów i studentów i każde opracowanie choć niewielkiego obszaru tej problematyki może być pożyteczne. Dlatego celem tego artykułu jest próba wyjaśnienia polskim studentom użyć i znaczeń dwóch francuskich czasów przeszłych: *passé composé* (PC), czyli czasu przeszłego złożonego, i *passé simple* (PS), czyli czasu przeszłego prostego. Omawiając wybrane zagadnienie, pokażę, jaki jest wkład francuskich gramatyk i różnych innych publikacji naukowych i dydaktycznych do opisu wartości semantycznych tych dwóch czasów gramatycznych.

Wprowadzenie terminologiczne

Passé simple i *passé composé* – ta inspirowana morfologią terminologia niewiele wyjaśnia tym, którzy uczą się francuskiego i którzy chcieliby opanować podstawowe reguły użycia choćby tych dwóch czasów, a właściwie – bo tak chciałabym o tym mówić – dwóch „szufladek” czasowych. I tak:

- *Il a fait* znaczy tyle, co (On) *zrobił*, ale *Il fit* ma podobne znaczenie;
- *Il a mangé* znaczy tyle, co (On) *zjadł*, ale *Il mangea* ma podobne znaczenie;
- *Il a dormi* znaczy tyle, co (On) *spał*, ale *Il dormit* ma podobne znaczenie;
- *Il a été* znaczy tyle, co (On) *był*, ale *Il fut* ma podobne znaczenie.

Przykłady, rzecz jasna, można mnożyć.

Termin „szufladka czasowa” (*tiroir verbal*) został zaproponowany przed niemal wiekiem przez francuskich językoznawców, J. Damourette’a i E. Pichona (1911–1946), i nie został do dziś zapomniany. Wspomina o nim choćby C. Vetteers (1996) w swojej książce o czasach, narracji i aspekcie, podkreślając, że dla właściwego opisu użycia form czasowników bardzo ważne jest odróżnienie dwóch kategorii czasu: ontologicznej i językowej. Termin „czas gramatyczny” (*temps grammatical*); *time (tense)* wprowadzić może do opisu użyć języka pewną dwuznaczność, trudne do wyeliminowania, nawet chwilowe czasem tylko przekonanie, że język jest odzwierciedleniem rzeczywistości. Tymczasem język rzeczywi-

¹ Autorka jest romanistką, językoznawcą; pracuje w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego.

² Artykuł mojego autorstwa o podobnej tematyce został opublikowany pod tytułem „Monsieur Spitzweg vit à Paris depuis trente ans. Image du temps dans le roman de Philippe Delerm *Il avait plu tout le dimanche*” w nr 18/2006 czasopisma Neophilologica.

stość raczej modyfikuje, selekcjonuje i kategoryzuje. Językowe wyrażanie czasu nie jest wiernym odbiciem chronologii, fizycznie czy psychicznie odczuwanego upływu czasu. Jest natomiast silnie skonwencjonalizowane, właściwe pewnej wspólnocie językowej. Jako nierozdzielnie związane z aktem mowy jest funkcją wypowiedzenia, a kluczowym jego elementem jest moment mówienia.

Termin „szufladka czasowa” zdaje się dobrze oddawać tę właściwość użycia czasowników. Czasy gramatyczne są jak rodzaj pudełeczka, w którym czasem przechowujemy listy, innym razem książki czy płyty. Nie mają stałej, niezmiennej, raz zdefiniowanej zawartości. Choć nazywają się „przeszłe”, mogą odnosić się do przyszłości, choć przypisano im nazwę „(czas) teraźniejszy”, opisują z powodzeniem i przeszłość, i przyszłość.

Jak już zauważyłam na wstępie, czasy PS i PC to nadzwyczaj intrygujące dla polskich uczniów i studentów „szufladki”. Ich zawartość jest trudna do opisania, bo najczęściej obydwie odnoszą się do zdarzeń przeszłych i obydwie przedstawiają je jako skończone, zamknięte, dokonane. Zgodnie sytuują zatem zazwyczaj różne wydarzenia przed momentem mówienia. I tak *Il vécut* (PS) może zastąpić szufladkę *Il a vécu* (PC) w zdaniu: *Il a vécu des moments formidables à Paris.* = *Il vécut des moments formidables à Paris.* Po polsku będzie to znaczyło: Przeżył wspaniałe chwile w Paryżu, ale nic nie powie o różnicy między tymi *tiroirs*. Również dla urodzonych Francuzów (i językoznawców) jasna, a nie oparta na intuicji eksplikacja różnic między dwiema szufladkami czasowymi, nastroczała i nastrocza wielu problemów (Vetters 1998:96).

● Omówienie różnic w użyciu *passé simple* i *passé composé* ujętych we francuskich gramatykach i innych publikacjach

W tej sytuacji dobrym rozwiązaniem mogło okazać się ogłoszenie śmierci jednej z form, co przytrafiło się szufladce *passé simple*. W 1964 r. grupa francuskich gramatyków (G. Gougenheim, P. Rivenc, R. Michéa i A. Sauvageot) oceniła to *tiroir* jako niepotrzebne (franc. *inutile*) w nauce języka francuskiego. Na reakcję nie trzeba było długo czekać. W 1968 r. G. Mauger ogłosił renesans tej

formy, wskazując, że jest ona jednak często używana zwłaszcza w 3. osobie liczby pojedynczej w szczególnych odmianach dyskursu, a mianowicie w radiu i w gazetach. Do dziś jednak wiele podręczników do nauki francuskiego nie przewiduje omówienia form PS. W jednej z publikacji C. Vetters (1998:65) nazywa nawet PS „ubogim krewnym nauczania języka francuskiego” (franc. *parent pauvre du FLE*). Zobaczmy zatem, jak wyglądają próby opisu znaczeń i użycia tej kontrowersyjnej i tajemniczej pary gramatycznych czasów.

Podręcznikowe *modes d'emploi* informują najpierw, że PS właściwy jest tekstom pisanim, szczególnie literackim (*temps romanesque*), a PC wypowiedziom mówionym. Dalej następuje zastrzeżenie, że w określonym tekście używać należy albo PC, albo PS. Nie można zatem w jednej książce lub utworze odnaleźć jednocześnie obu szufladek. Nadawca musi się więc zdecydować na wybór którejś z form. Czym jednak miałby kierować się w swoim wyborze? Gramatyki kreślą tutaj kilka wskazówek (cf. Delbart 1996).

Najpierw gramatyczne przepisy umieszczają oba *tiroirs* w opozycji bliski/odległy. I tak PC to czas opisujący zdarzenia czasowo nieodległe od momentu mówienia. Są tu reminiscencje reguły 24 godzin H. Estienne'a opisywanej jeszcze w XVII w. w *Grammaire de Port Royal* (Arnauld, Lancelot 1660:75). Gramatyka ta wyjaśnia nam, że czasu PC używa się do opisu czynności, które przebiegały w ciągu mniej niż 24 godzin od momentu mówienia (pisania), zaś czasu PS dla opisu czynności, które przebiegały w czasie wcześniejszym, powyżej 24 godzin. Zatem PC to rodzaj „pomostu” (*passé-pont*), który łączy moment mówienia i opisywane zdarzenie, przez to wydaje się ono bliskie i aktualne, natomiast PS to „przepaść” (*passé-fossé*), nadaje się więc do opisywania zdarzeń w czasie odległych. Moment mówienia zaciera się nieco w interpretacji użycia tego *tiroir*. Dość powiedzieć, że PS może opisywać również zdarzenia przyszłe, francuska literatura *science-fiction* chętnie sięga do tej szufladki.

Kolejna tradycyjna cecha przypisywana PC i PS umieszcza obie szufladki w opozycji do jeszcze innego francuskiego czasu przeszłego: *Imparfait*. Ta ostatnia szufladka miałaby stosować się do zdarzeń

długotrwałych (*durables*), natomiast PC i PS opisywałyby zdarzenia z natury rzeczy krótkotrwałe (*ponctuels*). Ta opozycja niczego nie wnosi do zróżnicowania szufladek, które nas interesują w tym artykule, może być jednak powodem znacznych nieporozumień. Zabawnie ujął je w jednym z artykułów C. Veters, dla którego język francuski nie jest językiem ojczystym. Wspomina on w nim własną lekturę *Pustelni Parmeńskiej* Stendhala, a zwłaszcza następującego fragmentu (1972:29–30):

„*Le marquis Del Dongo eut une grande place, et, comme il joignait une avarice sordide à une foule d'autres belles qualités, il se vanta publiquement de ne pas envoyer un écu à sa soeur, la comtesse Pietranera: toujours folle d'amour, elle ne voulait quitter son mari, et mourait de faim en France avec lui.*”

Fragment ten można przetłumaczyć następująco:

Markiz Del Dongo otrzymał wysokie stanowisko i, ponieważ łączył niesłychane skąpstwo z wielką liczbą innych wspaniałych zalet, publicznie chwalił się, że nie wystąpił ani grosza, aby wspomóc swoją siostrę, hrabinę Pietranera: ta nadal zakochana do szaleństwa nie chciała opuścić swego męża i przymierała głodem (*umierała z głodu*) we Francji wraz z nim.

C. Veters przyznaje, że pojął z tego tyle, że hrabina Pietranera nie żyje, a umierała długo. Wielkie było jego zdumienie, kiedy kilka kartek dalej zorientował się, że cieszy się ona dość dobrym zdrowiem.

Względnie nową propozycją stosowaną w opisie PC i PS jest umieszczenie naszych szufladek na dwóch różnych planach wypowiedzi. Chyba najsłynniejsza z tych propozycji to ta, która należy do E. Benveniste'a (1966), który proponuje oddzielić dwa plany wypowiedzi, plan *discours* i plan *histoire*. Plan dyskursu jest nieodłącznie związany z momentem mówienia, nadawcą („je”), odbiorcą („tu”) i miejscem sytuacji komunikacyjnej. Odpowiada on *deixis*, klasycznej sytuacji ego – *hic et nunc* (tu i teraz). Formy językowe właściwe temu modelowi to takie *tiroirs* jak *présent* (czas terażniejszy), *passé composé* i *futur simple* (czas przyszły prosty), pierwsza i druga osoba liczby pojedynczej. Na planie historii moment mó-

wienia dyskursywnie zaciera się, podobnie jak obecność „je” i „tu”. Dominuje trzecia osoba liczby pojedynczej („zdarzenia opowiadają same o sobie”) i czasy takie jak *passé simple*, *futur du passé* (czas przyszły w przeszłości). W takiej perspektywie PC należałby do modelu *discours*, byłby silnie związany z momentem mówienia, natomiast PS sytuowałby się w *histoire*. W teorii opowiadania (narracji) PS to forma pierwszoplanowa (*premier plan*), na drugim planie (*arrière plan*) w roli dekoracji sytuuje się wspomniany w tym wykładzie już *Imparfait*. Niestety, PC znów znika z tej (opisywanej) opozycji, zastanawiać się można tylko, czy jest w stanie zastąpić PS i grać pierwsze skrzypce w opowiadaniu zdarzeń.

Opisy obu szufladek czasowych zostały w dużej mierze zakwestionowane. Wyjątek może stanowić zasada, że PS używa się w piśmie, a PC w mowie. Choć i tu można wskazać, że PS „mówiony” przetrwał na południu Francji (*français méridional*), w południowo-wschodniej Normandii i Bretanii. Pozostałe cechy charakterystyczne obydwu *tiroirs* odnotowywane w gramatykach doczekały się fali krytyk.

Jedną z pierwszych krytykowanych cech stała się zasada niekompatybilności dwóch szufladek czasowych w jednym utworze lub tekście. Wystarczy wziąć do ręki byle jaki tekst literacki lub prasowy, aby przekonać się, jak praktyka odbiega od gramatycznych opisów. Na przykład w jednym z fragmentów *La Nausée* („Mdłości”) J.-P. Sartre (1938:171) napisał:

„*Je me levai, je sortis. Arrivé à la grille, je me suis retourné. Alors le jardin m'a souri. Je me suis appuyé à la grille et j'ai longtemps regardé (...). Je me rappelai qu'un dimanche, il n'y a pas plus que trois semaines, j'avais déjà saisi sur les choses une sorte d'air complice.*”³

Fragment ten można przetłumaczyć tak:
Wstałem, wyszedłem. Gdy dotarłem do płotu, odwróciłem się. Wtedy ogród się do mnie uśmiechnął. Oparłem się o płot i długo patrzyłem (...). Przypomniałem sobie, że pewnej niedzieli, nie więcej niż trzy tygodnie temu, odkryłem już w porządku rzeczy ten rodzaj porozumienia.

Zwróćmy uwagę na to, że dwie pierwsze szufladki to PS, a trzecia PC...

W konfrontacji z praktyką językową nie mniej kontrowersyjna wydaje się opozycja bliski/odległy, lub, inaczej mówiąc, stopniowanie dystansu (odległości) czasowego (-ej). Przede wszystkim niemożliwe jest ustalenie takiego dystansu czasowego, który zawsze i przez każdego nadawcę uważany byłby za bliski momentowi mówienia i takiego dystansu czasowego, który byłby uważany za odległy, nie mówiąc już o ustaleniu granicy między nimi. C. Vetter (1998:75) nazywa katastrofą następujące interpretacje jednej z autorek podręczników do nauki francuskiego, Madeleine Csécsy (1983:44):

„(...) pour notre génération, la seconde Guerre Mondiale est vécue sur le mode du Passé Composé, alors que pour les jeunes d'aujourd'hui, cette même guerre est déjà du Passé Simple (...)”.⁴

Zdanie to można przełożyć następująco:

(...) nasze pokolenie przeżywa drugą wojnę światową w czasie Passé Composé, natomiast ta sama wojna dla młodzieży jest już w Passé Simple (...).

Lektura gramatyk i publikacji dydaktycznych na temat użycia czasów jest zatem inspirująca. Z jednej strony podzielać należy krytyczne uwagi pod adresem najróżniejszych dydaktycznych opisów, które są zawsze, chyba z natury rzeczy, jakimiś uproszczeniami, z drugiej strony trudno oprzeć się wrażeniu, że w gramatycznych komentarzach zawarte są jednak dość istotne elementy charakterystyki użycia PS i PC, ale żadna z nich osobno nie jest doskonałym przepisem gwarantującym dobre użycie gramatycznych form. Najlepszym na to dowodem jest nieporozumienie z lektury *Pustelni Parmeńskiej* opisane wcześniej. Zawartość szufladek PC i PS jest chyba zmienna, choć nadawca oczywiście nie jest w wyborze ich zawartości całkowicie nieograniczony: decydują o tym zapewne pewne utarte zwyczaje (konwencje). Jednak wygląda na to, że tzw. znaczenie PS i PC składa się z wielu elementów, a określone sytuacje komunikacyjne i kontekst „uruchamiają” je lub nie, czyli aktualizują. Gdybym chciała zastosować tu modną kognitywną terminologię, mogłabym powiedzieć, że w określonych sytuacjach i kontekstach PS i PC pokazują pewne twarze (czy „twarzyczki”, facet-

tes), a inne chowają, pozostają one martwe, niezaktualizowane, nieożywione przez kontekst i sytuację. Opisywanie znaczenia wyrazów jako konglomeratu różnych znaczeń przywodzi na myśl teorię „nabrzmiwania znaczeń języka” (*saturation du langage*) M. Bachtina (1977). Według tego rosyjskiego badacza, znaczenie słów to taki bagaż semantyczny, który ustala się i rośnie poprzez używanie go w kolejnych kontekstach. Słowa zachowują się jak dyskursywne gąbki i wchłaniają kolejne komponenty znaczeń, które następnie przechowywane są w zbiorowej pamięci użytkowników języka, aby nabrać życia w odpowiednim kontekście.

● Interpretacja użycia *passé simple* i *passé composé* we francuskim tekście literackim

Myślę, że znaczenia obydwu szufladek czasowych dość dobrze zinterpretować można w tekście literackim. Ja wybrałam współczesną francuską (mikro) powieść Ph. Delerma *Il avait plu tout le dimanche* (1998) opisującą kawałek życia pana Arnolda Spitzwega, Alzatzczyka z pochodzenia, który stał się zatwardziałym Paryżaninem. Książka składa się trzech części tematycznych, które nie odpowiadają formalnemu podziałowi na rozdziały. Pierwsza z nich (około 55 stron) opowiada o codzienności bohatera: o zakupach, wyjściu do muzeum, podróżach metrem, czytaniu kryminałów Maigreta. Druga część, powieściowa, „romansowa” (10 stron) opisuje sekretną idyllę, którą Spitzweg przeżywa z koleżanką z pracy, panią Clémence Dufour. W tej historii miłosnej są wspólne wyjścia do kina, do restauracji, na targ, niedziela spędzona u Clémence, a nawet krótki okres życia pod jednym dachem. Para kochanków musi się jednak rozstać, kiedy Clémence wyrzuca do śmieci kolekcję kaset ze skeczami Benny Hilla, która należy do Arnolda. Po tym incydencie Arnold wraca do dawnego samotnego życia, którego rytm wyznaczają zakupy, poranny spacer, zakup nowego swetra z początkiem jesieni (część trzecia). Pozornie nic się w jego życiu nie zmieniło, nic prócz wtrąconych do opowiadania o jego życiu wspomnień z dzieciństwa i refleksji o naturze filozoficznej i moralnej. Każda z tych trzech

części powieści charakteryzuje się specyficznym doborem szufladek czasowych, które w określony sposób biorą udział w konstrukcji świata przedstawionego w powieści.

W pierwszej części przedstawiono Arnolda Spitzwega, który, jak pisze P. Jourde (1998:703), jest przeciętną postacią, i można go zakwalifikować i jako Pana Nikt, i jako Pana Wszyscy. Szufladka, która „obsługuje” ten kawałek tekstu to czas teraźniejszy w trzeciej osobie liczby pojedynczej i czas przeszły złożony, czyli *passé composé*. Około 30 jego użycy potwierdza przynależność do modelu wypowiedzi, który E. Benveniste nazwał *discours*:

„Monsieur Spitzweg n'a pas de répondeur sur son vieux téléphone. Quelle idée l'a donc pris d'acheter un portable? Dès son apparition cet objet l'a fasciné. Un jour, tout près de lui, un golden boy a sorti l'appareil de sa poche, avec une désinvolture calculée. Il a tiré la petite antenne, pianoté sur les touches, puis s'est mis à parler. Monsieur Spitzweg a senti aussitôt une grande bouffée de mélancolie le traverser. (...) Trois jours plus tard, monsieur Spitzweg s'est offert un portable”. (Delerme, 1998:15)

Pan Spitzweg nie ma sekretarki w swoim starym telefonie. Cóż za pomysł więc wpadł mu do głowy, żeby kupić komórkę? Od kiedy pojawiła się na rynku, naprawdę go zafascynowała. Pewnego dnia, tuż przy nim przystojny młodzieniec wyjął aparat z kieszeni z wyrachowaną niedbałością. Wyciągnął antenkę, przebiegł palcami po klawiaturze i zaczął mówić. Pan Spitzweg odczuł natychmiast silną falę depresji. (...) Trzy dni później, pan Spitzweg sprawił sobie komórkę.

W ten sposób czasem dowiadujemy się, dlaczego pan Spitzweg posiada komórkę albo odtworzący video, dlaczego ma zwyczaj jeździć metrem w określonych miejscach i godzinach, czasem mamy też okazję dowiedzieć się, dlaczego mieszka w Paryżu. Następnie przyjmujemy, że pan Arnold taki jest. Fragmenty tekstu opowiadają o codziennych stereotypowych, banalnych czynnościach, takich, które się zdarzają w życiu każdego z nas, a więc i w życiu Arnolda. Czas PC współistnieje w tej części opowiadania z czasem teraźniejszym (*présent*). I tak układ narrator – czy-

telnik jakby finguje sytuację wypowiedzi, którą E. Benveniste nazwałby *discours* (por. Recanati 1995). Szufladki czasowe zapraszają odbiorcę do wspólnej gry, której reguły zakładają, że moment mówienia jest wspólny i dla odbiorcy (czytelnik) i dla nadawcy (narrator powieści). Trochę tak, jak mamy to zwyczaj opowiadać w naszych codziennych rozmowach, PC opisuje tylko pewne powtarzalne czynności, koniec końców mało znaczące incydenty bez istotnego wpływu na kolejność losu powieściowej postaci. Ich znaczenie da się sprowadzić tylko do wartości dokonanego aspektu teraźniejszości (*accompli du présent* wg G. Guillaume'a 1929). Takie użycia *tiroirs* konstruuje świat statyczny, pozbawiony jakichś istotnych wydarzeń. Poziom *discours* wyciera jak gumką wszelką chronologię, wyklucza dramatyzm kolejności zdarzeń. Nieco trywializując sens tej szufladki czasowej w tekście literackim, można powiedzieć, że zakup komórki nie powoduje wizyty u lekarza, a ta nie jest przyczyną krótkiej rozmowy z sąsiadem na schodach. Tymi zdarzeniami rządzi przypadek, czasem rutyna. Tak naprawdę w powieści nic się nie dzieje. Nic, co nie byłoby powtarzalne, codzienne, zwykłe, banalne.

Druga część powieści rozpoczyna się wtedy, kiedy zdesperowany czytelnik nabiera pewności, że już nic nie zdarzy się w życiu Arnolda Spitzwega, i zaczyna zastanawiać się, czy nie zamienić tej książki na jakąś inną. Jednak nagle narrator łamie dotychczas obowiązujące reguły gry. PC znika i zdarzenia (bo to już nie są dokonane czynności, a „prawdziwe” zdarzenia) zaczynają „opowiadać same o sobie”, jak powiedziałyby E. Benveniste (1966). Są one przedstawione w PS i sytuują się poza kluczowym dla układu z pierwszej części powieści momentem mówienia. Czytelnik wpada w szufladkę czasową PS zniemacka, właściwie w pół zdania, chyba tak właśnie nagle, jak gwałtownie namiętność porywa Arnolda:

„Pendant deux ou trois mois, ces petites joutes ont mis du poivre dans leur vie. Le sucre était en dessous, peut-être plus délectable ainsi, sensible à ce sourire familier qui démentait l'aigreur supposée des propos. Et puis il y eut le choc.... Quand Clémence Dufour poussa la porte du bureau, ce matin-là, monsieur Spitzweg ne put s'empêcher de lancer:

– *Vous n'allez quand même pas passer la journée avec ces cheveux-là!?*" (Delerm, 1998: 60)

Podczas dwóch lub trzech miesięcy, te zaczepki dodawały ostrzejszego smaku ich życiu. Słodycz zaś była gdzieś pod spodem, a może nawet mogłoby jej zasmakować, tak wrażliwa była na te pełne porozumienia uśmiechy, które łagodziły z założenia cierpkie wymiany zdań. I nagle nastąpił wstrząs. Kiedy Clémence Dufour popchnęła drzwi prowadzące do biura, tamtego ranka, pan Spitzweg nie mógł powstrzymać się, aby nie rzucić od niechcenia:

– No chyba jednak pani nie będzie cały dzień chodzić z takimi włosami!?

Akcja powieści rusza z zawrotną szybkością: *alla, invita, refusa, monta, flanèrent, sentirent, descendirent*. Szufladka PS jest, jak już powiedziałam, prawdziwym motorem narracji (por. Molen-dijk 1983:23). Opis każdego zdarzenia staje się punktem odniesienia na osi czasowej do przedstawienia kolejnego. Spektakularna dynamika zdarzeń zastępuje spokojny rodzaj charakterystyki postaci z pierwszej części powieści. Za pomocą PS narrator ostentacyjnie i umiejętnie umieszcza wszelkie zdarzenia na pierwszym planie narracji, dodaje im wagi, dyskursywnie dowartościowuje. Jest i coś więcej. Za użyciami tej szufladki czasowej pobrzmiwają echa wielkich tekstów francuskiej literatury autorstwa V. Hugo, G. Flauberta, E. Zoli, H. de Balzaca, Stendhala... Bohaterowie ich powieści kochali się w PS, pojedynkowali się w PS, cierpieli w PS. Jest w tej szufladce i trochę baśni, i trochę bajki, są echa wielkich napięć i wielkich namiętności, jest rys ponadczasowości (por. Boyer 1979, 1985), bo PS nijak się ma do momentu mówienia. A jednak... A jednak romans Clémence Dufour i Arnolda Spitzwega łączy się nie na królewskim dworze, lecz w biurze (*Quand Clémence Dufour poussa la porte du bureau (...)*), miłość wybucha nie w ognistym spojrzeniu, namiętym geście, lecz w sztubackiej, niezręcznej zaczepce. Kochankowie nie flirtują na królewskich przyjęciach, lecz w firmie; idą do marketu i na targ, nie na polowanie czy na bal. Rozstają się nie w wyniku zdrady, nie rozłączają ich śmierć, lecz wyrzucone do śmieci kasety wideo. Jest zatem w tych użyciach PS pewien dysonans, wpisany w tekst (a chyba dokładniej

w *diégèse*). Powieść intryguje, czasem bardzo śmiesznie, raz wydaje się komiczna, innym razem mocno przygnębiająca. Ten efekt w dużej mierze dokonuje się w wyniku przechodzenia pana Spitzwega ze świata *discours* do świata *histoire*. Najpierw wysłuchujemy takiej zwykłej opowieści o zwykłych rzeczach, z którymi przychodzi nam zmierzyć się każdego dnia. Każdego dnia z kolegami, z przyjaciółmi, z rodziną wymieniamy wiele informacji podobnych do tych, które opisano w tekście *Il avait plu tout le dimanche*. Narrator opowiada nam o nich tak, jak zrobiłby to kumpel czy znajomy. I nagle, w jednym zdaniu, ten sam narrator dyskursywnie ginie, doniosłe zdarzenia zaczynają „opowiadać same o sobie”, a czytelnik nagle znajduje się poza światem skonstruowanym w powieści. PS i PC zderzają się ze sobą, bo obsługują dwa różne światy, i na poziomie dyskursu stanowi to sporą niespodziankę. Jedna szufladka zawiera codzienność, zwykłość (PC), druga kreuje niezwykłość, powieściowość, bajkę. W wyniku tego zderzenia to, co zwykłe, staje się jeszcze zwyklesze, zaś to, co niezwykłe, staje się jeszcze niezwyklesze, intryguje, śmiesznie, niepokoi. Pan Nikt i Pan Wszyscy to może Ty, Czytelniku, może i Ty jesteś taki zwykły i nudny, Twoje podniosłe momenty, Twoja baśń, Twoja powieść rysują się tak niepokojąco niezwykle w bardzo przeciętnych ramach. W czasie skonstruowanym za pomocą PS czytelnik nie jest, wspólnie ze Spitzwegiem, jednym z aktorów w tekstowym *teatrum mundi*, jest poza sceną. A Spitzweg nie jest już znajomym z naprzeciwka, granice między światem czytelnika i światem przedstawionym w tekście są bardzo jasne i wyraźne. To kontury szufladki PS kreślą ten dystans, oddalenie, nawet załamanie.

W trzeciej części narracja wraca do czasu przeszłego PC i teraźniejszego. Dawny układ narrator – czytelnik zdaje się znów obowiązywać. A jednak są pewne zmiany. Częstość występowania PC jest nieco większa niż w pierwszej części książki i interpretacja jego znaczenia musi się chyba nieco zmienić. Nie chodzi już o *accompli du présent* (dokonany aspekt teraźniejszości), lecz o wyrażanie pewnej retrospekcji: coraz częściej pan Arnold Spitzweg wspomina. Są to najczęściej wspomnienia z dzieciństwa.

„*Quelques marches et voilà: on est devant le restaurant Véfour. Véfour... monsieur Spitzweg se souvient. Au club-théâtre du lycée de Sélestat, il a joué autrefois dans une pièce de Labiche.*” (Delorm, 1998: 94)

Kilka stopni i już: jesteśmy przed restauracją Véfour. Véfour... pan Spitzweg wspomina. Na kółku teatralnym w liceum Sélestat grał kiedyś w sztuce Labiche`a.

Trzecia część opowiadania ma zatem, tak jak poprzednie, swoją własną, oryginalną tematykę. Jest to kolejny etap w życiu pana Arnolda, etap, który ostro pokazuje jakby metamorfozę byłego Alzatzczyka.

Interpretacja użyć PC i PC w tekście Ph. Delerma nie została oczywiście wykonana bez związku z zaleceniami wcześniej cytowanych gramatyk i innych publikacji (*supra*). Podsumowując ten artykuł, chciałabym się do nich odnieść.

■ o ile można przyjąć generalną zasadę, że PS to czas „pisany”, literacki, powieściowy, to już ostro przyporządkowanie PC wyłącznie codziennym rozmowom wydaje się nadużyciem. Umieszczony w powieści PC staje się pewną „niespodzianką tekstu” i nie można żadną miarą zakazywać używania go gdziekolwiek. Jego wartość tekstowa różni się z pewnością od wartości PS, a jego literackie użycia są szeroko znane i komentowane, wystarczy wspomnieć *L'étranger* („Obcy”) A. Camusa. Do interpretacji użyć obu czasów w tekście bardzo pożyteczne wydaje się Benvenistowskie rozróżnienie *discours/histoire*.

■ Obie szufladki PC i PS mogą współwystępować w jednym tekście i nie ma to nic wspólnego z przypadkowością. Przykład tekstu Delerma pokazuje, że szufladki czasowe biorą udział w konstrukcji świata przedstawionego w powieści, a ich następstwo jest podporządkowane pewnym tekstowym zasadom (por. Weinrich 1973:19: *La succession des temps dans un texte obéit manifestement à un certain principe d'ordre*).

■ Kategoryczne stwierdzenie, że PS opisuje zdarzenia odleglejsze w czasie niż PC jest chyba pozbawione sensu. Opis miłosnej idylli Arnolda i Clémence nie jest retrospekcją zdarzeń, ale włącza się płynnie we właściwą tekstowi chronologię.

Bibliografia

Teksty źródłowe:

Delerm Ph. (1998) *Il avait plu tout le dimanche*, Mercure de France.

Sartre J.-P. (1938) *La Nausée*, Paris: Gallimard.

Stendhal (1972) *La Chartreuse de Parme*, Paris: Gallimard.

Opracowania i gramatyki:

Arnauld A., Lancelot C. (1660) *Grammaire générale et raisonnée*, Paris: Republications Paulet.

Bakhtine M. (1978) *Esthétique et théorie du roman*, Paris: Gallimard.

Benveniste E. (1966) *Les relations de temps dans le verbe français*, „Problèmes de linguistique générale”, t. 1, Paris: Gallimard.

Boyer H. (1979) *L'opposition passé simple/passé composé dans le système verbal de la langue française. Un regard diachronique sur l'écrit*, „Le français moderne”, 47, s. 121–129.

Boyer H. (1985) *L'économie des temps verbaux dans le discours narratif*, „Le français moderne”, 53, s. 78–89.

Csécsey M. (1983) *A propos du système temporel du français. Une zone "névralgique": l'emploi de l'imparfait*, „Français Langue Etrangère”, Publications de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Nice, 44, s. 41–58.

Delbart A.-R. (1992) *La trilogie passé composé, imparfait, passé simple dans trois méthodes FLE*, „Enjeux” 27, s. 42–53.

Delbart A.-R. (1996) *Interdit d'interdire...: sur quelques abus d'autorité dans les manuels et les grammaires FLE*, „Le Langage et l'homme”, t. 31, no 4, s. 225–367.

Damourette J., Pichon E. (1911–1946) *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*, Paris: d'Artrey, puis Vrin.

Guillaume G. (1929) *Temps et verbe*, Paris: Champion.

Imbs P. (1960) *L'emploi des temps verbaux en français moderne. Essai de grammaire descriptive*, Paris: Klincksieck.

Jourde P. (1998) *Les Microcosmopolites*, „Critique”, novembre 618.

Molendijk A. (1983) *Les notions de perfectivité et de l'imperfectivité dans l'explication du passé simple et de l'imparfait*, „Neophilologus”, 67, s. 21–34.

Recanati F. (1995) *Le présent épistolaire: une perspective cognitive*, „L'information grammaticale”, juin 66, s. 38–44.

Riegel M. (1994) *Grammaire méthodique du français*, Paris: PUF.

Vetters C. (1996) *Temps, aspect et narration*, Amsterdam: Rodopi.

Vetters C. (1998) *Le traitement du passé simple en FLE: quelques erreurs à éviter*, „Romanica Wratislaviensia” XLV, s. 65–87.

Weinrich H. (1973) *Le temps*, Paris: Seuil.

Elżbieta Zawadowska-Kittel¹
Warszawa



Efekt zwrotny egzaminu maturalnego z języka angielskiego, czyli o wpływie Nowej Matury na proces nauczania i uczenia się (badania pilotażowe)

Efekt zwrotny w rozważaniach teoretycznych

Problem efektu zwrotnego (ang: *washback*, *backwash*), czyli wpływu testowania na proces uczenia się i nauczania stanowi przedmiot ożywionych dyskusji. Badacze tego zjawiska są zdania, że testy i egzaminy, zwłaszcza egzaminy ważne w życiu uczących się, wpływają na wszystkich uczestników procesu kształcenia.

Ogólnie rzecz biorąc, definicje pojęcia *washback/backwash* nie budzą kontrowersji; badacze tego zjawiska polemizują jednak na temat jego charakteru i wpływu na proces uczenia się i nauczania. Istotną rolę w tych rozważaniach odgrywają same testy, ich konstrukcja i charakter. Najgorętsze polemiki toczą się wokół wpływu, jaki wywierają na proces uczenia się i nauczania testy istotne dla zdających, tzw. testy wysokich stawek.

Charles Alderson i Diane Wall (1993:117) definiują *washback* jako wpływ testowania na proces uczenia się i nauczania, podkreślając nieustannie rosnący wpływ tego zjawiska na proces edukacji. Ich definicję parafrazuje Samuel Messick (1996:241), stwierdzając, że jest to stopień, w jakim test wpływa na zachowanie uczących się, zmuszając ich do wykonania działań, których nie podjęliby się zapewne w sytuacji, gdyby nie istniał test.

Hanna Komorowska (2002) przypomina, że zmiana sposobu testowania ma ogromne znaczenie w procesie uczenia się i nauczania, a wpływ testu na metody nauczania określany jako *washback effect* jest bardziej znaczący niż zalecenia programowe czy wskazówki metodyczne.

Niewątpliwie wpływ sposobu testowania na proces uczenia się i nauczania jest tym większy, im większe znaczenie ma dany test dla zdających. Bolesław Niemierko (2002) wprowadza rozróżnienie pomiędzy egzaminami powszednimi („niskich stawek”) i egzaminami doniosłymi („wysokich stawek”). I tak egzamin powszedni to egzamin, w którym znaczenie komentarza dydaktycznego jest większe niż znaczenie informacji o wyniku uczenia się, a egzamin doniosły jest egzaminem, w którym znaczenie informacji o wyniku uczenia się jest większe niż znaczenie komentarza dydaktycznego. Jest to egzamin stanowiący czasem jedyną podstawę decyzji o uczeniu, a są to zwykle decyzje tak ważne, że związek wyniku z dalszym uczeniem się prawie się zacierza; uczniowi nie zależy na wskazówkach, chce jedynie zdać egzamin.

Efekt zwrotny egzaminów rozciąga się na wszystkich uczestników procesu edukacji, w tym również na nauczycieli, którzy bywają niejednokrotnie oceniani przez zwierzchników na podstawie wyników tych egzaminów. Dlatego B. Niemierko zwraca uwagę na to, że efekt zwrotny egzaminów doniosłych na proces uczenia się i nauczania może być niszczący.

Podobne obawy wyraża Maria Wysocka (2003), pisząc, że: „niepokojąco często proces dydaktyczny prowadzony przez badanych nauczycieli był – jak to sygnalizowali – zdominowany przez czekające uczniów egzaminy, najczęściej był to egzamin dojrzałości”. M. Wysocka stwierdza, że zorganizowanie całego procesu nauczania pod kątem sprawdzianu musi oddziaływać negatywnie na jego ostateczny kształt i stanowi czyn-

¹ Elżbieta Zawadowska-Kittel jest starszym wykładowcą w Lingwistycznej Szkole Wyższej w Warszawie.

nik hamujący pracę nauczyciela nad sobą, gdyż: „skoncentrowany jest on na egzaminie (którego zakres i forma jest podana do wiadomości), nie zaś na przekazaniu uczniom określonej wiedzy, z której nieznanym wcześniej fragment będzie w nieznanym im wcześniej sposób objęty egzaminem.”

Nie znaczy to jednak, że wpływ testowania na proces uczenia się i nauczania może mieć tylko negatywny charakter. Gary Buck (1988:17) zakłada, że istnieje naturalna tendencja, zarówno wśród nauczycieli, jak i uczących się, aby dopasować aktywności klasowe do wymagań testu, zwłaszcza, gdy od jego wyniku zależy przyszłość zdających. Taki właśnie wpływ testu na to, co się dzieje w klasie, może być zarówno dobroczynny, jak i niezwykle szkodliwy.

Arthur Hughes (1989: 1) stwierdza, że „wpływ testu na proces uczenia się i nauczania określamy jako *backwash*” (synonim *washbacku*), i określa warunki, jakie muszą zostać spełnione, by ów wpływ był pozytywny. Należą do nich:

- testowanie umiejętności, które w pierwszym rzędzie chcemy rozwijać,
- ustalenie ścisłych kryteriów testowania,
- jawność testów – nauczyciele i uczniowie wiedzą, co i w jaki sposób będzie testowane,
- opieranie testów osiągnięć na jasno sformułowanych celach nauczania, tzw. testowanie bezpośrednie,
- przeprowadzenie testów pilotażowych na reprezentatywnej grupie uczących się,
- pomoc dla nauczycieli przygotowujących do testu.

Backwash/washback, czyli efekt zwrotny testu, któremu początkowo przypisywano wyłącznie negatywny wpływ na proces uczenia się i nauczania, jest zjawiskiem niezwykle złożonym o charakterze zarówno pozytywnym (zwykle zamierzonym), jak i negatywnym (zwykle niezamierzonym), wpływającym na wszystkich uczestników procesu nauczania (studentów, nauczycieli, autorów programów i materiały nauczania, a także na sam proces uczenia się i nauczania i programy nauczania).

Aby zbadać efekt zwrotny, jaki wywiera dany egzamin na proces uczenia się i nauczania, konieczne są jednak badania empiryczne. Zamie-

rzam przeprowadzić w przyszłości ogólnopolskie badania nad wpływem Nowej Matury na proces uczenia się i nauczania języka angielskiego. Do tej pory przeprowadziłam badania pilotażowe, których celem było zweryfikowanie narzędzi badawczych, jakich zamierzam użyć w badaniach właściwych.

■ Przypadek Nowej Matury

Nowa Matura (NM), będąca zarówno szkolnym egzaminem końcowym, jak i egzaminem wstępnym na studia, z pewnością jest egzaminem doniosłym i powinna być w tych kategoriach rozpatrywana.

Wprowadzenie nowego systemu testowania abiturientów szkół ponadgimnazjalnych zaproponowano w 1999 r., a zatem dziesięć lat po upadku komunizmu w Polsce. Po egzaminie pilotażowym (2002) i implementacji znaczących zmian zarówno w obrębie testowanych treści, jak i sposobów testowania, NM została wprowadzona jako egzamin końcowy w 2005 r. Od tego czasu uczniowie pragnący uzyskać świadectwo dojrzałości, obowiązani są zdawać egzamin z trzech przedmiotów głównych: z języka polskiego, z języka obcego nowożytnego oraz z jednego przedmiotu wybranego (biologii, chemii, fizyki, astronomii, historii, geografii, wiedzy o społeczeństwie i matematyki). Ponadto mogą również zdawać trzy przedmioty dodatkowe (wśród nich również język obcy). Egzaminy z przedmiotów dodatkowych zdawane są wyłącznie na poziomie rozszerzonym, egzaminy z przedmiotów głównych oferowane były uczniom początkowo na obu poziomach – podstawowym i rozszerzonym, a od roku 2010 abiturienti zdają obowiązkowo egzamin z przedmiotów obowiązkowych na poziomie podstawowym.

Głównym celem NM była standaryzacja systemu egzaminów, a co za tym idzie możliwość zniesienia egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie.

Wszyscy abiturienti zdają obowiązkowo język obcy. Aby zdać maturę, muszą uzyskać wynik 30% – znacznie niższy niż próg 50% obowiązujący za czasów starej matury oraz niższy, niż stosowany w przypadku innych egzaminów o cha-

rakterze doniosłym, takich jak FC lub CAE, których zdanie stanowi (obok ukończenia studiów podyplomowych z metodyki nauczania) niezbędny warunek uzyskania kwalifikacji nauczycielskich dla osób zmieniających kwalifikacje zawodowe).

W założeniu NM miała zapewniać jednolitość zadań i kryteriów oceniania, a zatem ich obiektywizm i rzetelność, oraz możliwość przyjęcia na wyższą uczelnię na podstawie jej wyników, bez konieczności zdawania egzaminów wstępnych (OKE 2005).

Konstrukcja egzaminu maturalnego budzi jednak wiele kontrowersji zarówno wśród nauczycieli, jak i uczących się. Większość nauczycieli uważa, iż różnica w poziomie trudności pomiędzy egzaminem na poziomie podstawowym i rozszerzonym jest zbyt duża. Kolejnym punktem spornym jest zbyt niski próg zdawalności, a także polecenia do wszystkich zadań na obu poziomach w języku polskim. Konstrukcja egzaminu ustnego na poziomie podstawowym opartego na gotowym scenariuszu w języku polskim (rozmowy sterowane) budzi również poważne wątpliwości. Nadużywanie języka ojczystego przez autorów arkuszy maturalnych sprawia, iż aż 25% nauczycieli posługuje się językiem ojczystym przez ponad połowę lekcji, zwłaszcza, że strategie egzaminacyjne objaśniane są również w języku polskim, a z prowadzonych dotychczas badań wynika, że nauczyciele w większości uczą „do testu”. W przypadku sprawności pisania skupiają się np. głównie na ocenie trafności przekazania informacji, nie przywiązując zbyt wielkiej wagi do znacznie niżej punktowanej poprawności gramatycznej (Lewkowicz, Zawadowska-Kittel, 2008).

W ciągu ostatnich lat około 80% abiturientów wybierało jako przedmiot obowiązkowy język angielski. Przez ten czas zmieniało się kilkakrotnie podejście od organizacji egzaminów z języka obcego.

W pierwszych latach wszyscy uczniowie mogli zdawać język obcy na poziomie rozszerzonym (o zdaniu egzaminu maturalnego decydowało jednak i tak uzyskanie 30% poprawnych odpowiedzi na poziomie podstawowym), wynik nawet 0% na poziomie rozszerzonym nie miał wpływu na ogólny wynik matury. Następnie

wprowadzono zasadę, że uczniowie mogą zdawać przedmiot wyłącznie na jednym poziomie, podstawowym lub rozszerzonym. Ponieważ o wyniku matury decyduje jednak wynik egzaminu na poziomie podstawowym, wprowadzono przelicznik wyniku z egzaminu rozszerzonego na punktację matury na poziom podstawowym. W związku ze zbyt dużą różnicą poziomów między maturą podstawową i rozszerzoną przelicznik ten był postrzegany zarówno przez uczniów i nauczycieli jako bardzo krzywdzący i „nieopłacalny” (w kontekście wymogów rekrutacyjnych na wyższe uczelnie); znakomita większość abiturientów zdawała zatem egzamin na poziomie podstawowym, co mogło wpłynąć negatywnie na ich motywację do nauki, zwłaszcza że w wielu przypadkach uczniowie zdawali egzamin poniżej swoich możliwości.

Od roku 2010 przedmiot dodatkowy (jeśli nie jest to ten sam przedmiot, co przedmiot wybrany jako obowiązkowy) można zdawać również na poziomie podstawowym. Zatem w przypadku języków obcych abiturient musi zdawać egzamin maturalny np. z języka angielskiego na poziomie podstawowym w części obowiązkowej i na poziomie rozszerzonym jako przedmiot dodatkowy. Jeśli jako przedmiot obowiązkowy wybrał np. język niemiecki, język angielski może zdawać jako dodatkowy również na poziomie podstawowym. Egzamin z języka obcego (zarówno ustny, jak pisemny) jest jednak obowiązkowy dla wszystkich uczniów.

Testy doniosłe już z samej definicji pełnią kluczową rolę w procesie nauczania i uczenia się, zwłaszcza jeśli jest to rola podwójna. W przypadku NM jest to test podsumowujący dokonania szkolne ucznia, a zarazem „paszport” uprawniający do wstępu na wyższe uczelnie. Można zatem powiedzieć, że egzamin dojrzałości decyduje o przyszłej karierze młodego człowieka już od momentu wyboru przedmiotów maturalnych poprzez decyzję o poziomie, na którym dany przedmiot decydują się zdawać, po same wyniki egzaminu. O roli tego egzaminu w życiu ucznia decydują jednak również w znacznym stopniu kryteria ustanawiane przez komisje rekrutacyjne wyższych uczelni, które mają często charakter

pragmatyczny. Rolę testów doniosłych w życiu ucznia warunkują również okoliczności zewnętrzne, w których się on uczy. W tzw. „klasach o mieszanych umiejętnościach”, w których uczą się razem uczniowie pragnący zdać egzamin maturalny na obu poziomach, proces nauczania koncentruje się na ogół wokół uczniów o niższych umiejętnościach (lub mniejszych ambicjach), ponieważ egzamin na poziomie podstawowym jest obowiązkowy i zdać go muszą wszyscy uczniowie. Dlatego czas poświęcony na pracę z uczniami zdającymi egzamin na poziomie rozszerzonym jest ograniczony, co rzutuje na poziom nauczania.

■ Badania pilotażowe

● Pytania badawcze

Celem badań jest ustalenie wpływu (efektu zwrotnego) NM na szeroko pojęty proces uczenia się i nauczania, a zatem na jego uczestników, ich wybory, sposób uczenia się, a także ewentualne konsekwencje tych wyborów. Jakie czynniki wpływają na wybór poziomu zdawanego egzaminu? Jak ten wybór wpływa na motywację do nauki? Jakie techniki nauczania przeważają na lekcji? Jakie inne czynniki wpływają na organizację procesu nauczania? Jak maturzyści i ich nauczyciele oceniają NM? Z jakich pomocy korzystają, aby się do niej przygotować?

Na te i inne pytania zamierzam odpowiedzieć po przeprowadzeniu badań nad wpływem egzaminu z języka angielskiego na proces uczenia się i nauczania. Badania pilotażowe mają z racji swego charakteru ograniczony charakter. W wywiadzie z biorącą w nich udział nauczycielką i w ankiecie wypełnianej przez jej uczniów postawiłam więc wiele pytań otwartych, co stanowi nieocenioną pomoc przy konstrukcji docelowego instrumentarium badawczego.

● Metody badawcze

Z badań pilotażowych można wysnuć wstępne hipotezy, których słuszność zostanie następnie zweryfikowana na podstawie badań, jakie zamierzam prowadzić w roku 2010/2011 na szerszą skalę. Będą to badania ilościowe prowadzone wśród uczniów w różnych ośrodkach edukacyj-

nych w Polsce, dobranych według tego samego kryterium demograficznego, jakim posługują się analitycy wyników egzaminu maturalnego w badaniach statystycznych. Badania wyników egzaminu prowadzone są w trzech przedziałach demograficznych: miasta do 20 tysięcy mieszkańców, miasta od 20 tysięcy do 100 tysięcy mieszkańców, miasta powyżej 100 tysięcy mieszkańców. Zamierzam poszerzyć zakres badań o badania jakościowe (wywiady z wybranymi nauczycielami przygotowującymi do matury).

● Profil badanych

Badania pilotażowe zostały przeprowadzone w jednym z warszawskich liceów ogólnokształcących. O udzielenie wywiadu poprosiłam jedną z pracujących w szkole nauczycielek języka angielskiego, a zadaniem jej uczniów było wypełnienie kwestionariusza. Taka konstrukcja badania pozwoliła mi na porównywanie odpowiedzi na pytania dotyczące tych samych aspektów NM, udzielonych przez nauczycielkę i jej uczniów.

W badaniu wzięła udział doświadczona nauczycielka języka angielskiego, która całe swoje życie zawodowe pracowała w tym samym warszawskim liceum z językiem wykładowym innym niż język angielski. W wywiadzie zastosowałam technikę wywiadu kwestionariuszowego z elementami wywiadu niestrukturyzowanego; w kwestionariuszu dla ucznia posłużyłam się zarówno techniką pytań otwartych, jak i zamkniętych. Ankiety przeprowadziłam wśród tegorocznych abiturientów, uczniów teje nauczycielki. Docelowo w kwestionariuszu dla ucznia przeważać będą pytania zamknięte, w badaniach pilotażowych pytania otwarte umożliwiły mi głębsze zapoznanie się z opinią uczniów na temat NM, a odpowiedzi na pytania otwarte stanowią pewnego rodzaju inspirację do utworzenia pytań zamkniętych do kolejnej ankiety. Ze względów pragmatycznych planowana skala badań wymusza jednak zamknięty charakter pytań. Również ze względów pragmatycznych wywiady zostaną przeprowadzone jedynie z wybranymi nauczycielami; w większości przypadków wywiad zostanie zastąpiony badaniem kwestionariuszowym.

● Wyniki badań pilotażowych

Nowa Matura oczami nauczyciela

Wywiad z nauczycielką jednego z warszawskich liceum dostarczył mi wielu cennych informacji i skłonił do refleksji.

Nauczycielka uczy w liceum od 25 lat, od początku swej kariery zawodowej przygotowywała uczniów do starej matury, jest egzaminatorem maturalnym. Nie pamięta, w jaki sposób dowiedziała się o kryteriach NM, w każdym razie przed jej wprowadzeniem w 2005 r. nie uczestniczyła w żadnym szkoleniu na ten temat. Informacje o nowym egzaminie przysłała do szkoły Okręgowa Komisja Maturalna. Dzięki temu nauczycielka poznała kryteria maturalne i przyznaje, że „pod te kryteria uczy”. Pewne wątpliwości wyjaśniła jej wtedy matura pilotażowa, którą na jesieni pisali jej uczniowie. Ci dostrzegli, jej zdaniem, od razu pozytywną stronę NM, gdyż dzięki niej mieli uniknąć egzaminów wstępnych. Jednocześnie pierwsi abiturienti bali się jednak nowego egzaminu, obawiali się głównie tego, że autorzy egzaminów podejść nierealistycznie do ich umiejętności, sądzili, że są „królikami doświadczalnymi”. Matura próbna trochę ich jednak uspokoiła, poziom podstawowy okazał się bowiem łatwy, nie przekraczał ich możliwości.

W początkowym etapie po wprowadzeniu NM nauczycielka nie korzystała z żadnych szczególnych materiałów przygotowujących do tego egzaminu, używała podręczników do FC (B2) w klasach z angielskim na poziomie podstawowym i podręczników do CAE (C1) w klasach z angielskim na poziomie rozszerzonym²; nie korzystała wtedy z repetytoriów pisanych wyłącznie na potrzeby matury. Teraz jednak zdecydowała się na wprowadzenie do używanych pomocy dydaktycznych takich repetytoriów; są to publikacje różnych wydawnictw, dopasowane do poziomu grupy.

Jeśli chodzi o książki kursowe, nauczycielka przez dwa lata korzysta z podręcznika *Get on Track to FC*, uzupełnia tę pozycję o *FCE Use of English* Michaela Vince'a oraz *FCE Use of English* Virginii

Evans. W grupie uczącej się języka angielskiego 4 godziny tygodniowo (wg obecnych kryteriów jest to klasa z rozszerzonym angielskim) realizuje podręczniki przygotowujące do egzaminu na poziomie C1. Reasumując, nauczycielka przygotowuje uczniów do egzaminów Cambridge na poziomie B2 lub C1, ale uzupełnia te materiały o repetytoria maturalne, np. repetytorium wydawnictwa Oxford. Bardzo jej zależy, aby zrealizować w całości program wybranego repetytorium lub podręcznika, uważa bowiem, że szkoła powinna stworzyć uczniom bazę, którą mogą w przyszłości uzupełniać, co jednak nie zawsze jest możliwe. Dlatego przywiązuje dużą wagę do nauczania w szkole. W pracy z klasami z rozszerzonym angielskim, których uczniowie zdają maturę na różnych poziomach, koncentruje się na przygotowaniu do egzaminu, rozszerzając naukę o elementy poziomu C1. Stwierdza, że grupy słabsze są zawsze mniej wyrównane, zatem nie ma innego wyjścia. Nie może realizować w pełni ambicji uczniów bardziej zaawansowanych kosztem uczniów o niższym poziomie kompetencji, gdyż mogłoby to wpłynąć negatywnie na wynik egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym. Nauczycielka korzysta także z książek: *Successful Writing* Virginii Evans oraz *Vocabulary in Use* Mc Carthy'ego.

Nauczycielka zapytana o to, czy zapoznaje uczniów z kryteriami maturalnymi, stwierdziła, że nigdy tego nie zaniedbuje, wymaga, by jej uczniowie pisali prace zgodnie z tymi kryteriami i według zasad zalecanych w informatorze.

Jeśli chodzi o nauczanie sprawności, nauczycielka stosuje różne techniki. Sprawności mówienia uczy, wykorzystując m.in. pracę w parach. Sprawności czytania nie poświęca na lekcjach zbyt wielkiej uwagi, teksty zwykle zadaje do domu. Sprawność słuchania rozwija wg książek kursowych, które zawierają wiele ćwiczeń uczących wychwywania informacji z dłuższego tekstu i rozumienia jego myśli przewodniej.

Nauczycielka ocenia swoich uczniów według własnych kryteriów, aby otrzymać ocenę zalicza-

² Nauczycielka nie uczy w klasach, które rozpoczynają naukę w liceum, zarówno klasy na poziomie podstawowym i rozszerzonych kontynuują naukę języka angielskiego z gimnazjum i szkoły podstawowej.

jącą muszą oni uzyskać 50% punktów. Ma problemy z ocenianiem mówienia, dopiero w ostatniej klasie zaczyna wystawiać oceny za tę sprawność i wówczas stosuje raczej kryteria maturalne. Kryteria, jakie stosuje przy ocenianiu pisania, są ostrzejsze niż kryteria maturalne. Większą wagę przykładą przede wszystkim do poprawności gramatycznej. Nie do końca jasne jest dla niej kryterium bogactwa językowego (również na egzaminach ustnych), a zatem przy wystawianiu oceny kieruje się raczej ogólnym wrażeniem. Uważa, że na tym poziomie trudno jednak uczyć kreatywnego pisania. Poproszona o sprecyzowanie, wyjaśniła, że kreatywne pisanie wymaga doskonałej znajomości języka, miała nawet wątpliwości, czy kompetencja językowa egzaminatorów maturalnych, którzy nie są (poza nielicznymi wyjątkami) rodzimymi użytkownikami języka, wystarczy, by właściwie ocenić takie pisemne zadania maturalne jak np. opowiadania.

Oceny semestralne są wystawiane przez nauczycielkę na podstawie różnych ocen częściowych; nie robi ona jednak klasówek „z arkuszy maturalnych”, uczniowie piszą maturę próbną (w grudniu). Ponieważ wtedy jeszcze nie jest zrealizowany cały materiał, ocena z tej matury to jedna z kilku, które mają wpływ na całość. Nauczycielka konstruuje swoje własne testy, które na ogół sprawdzają znajomość elementów języka, gdyż są to testy gramatyczne lub leksykalne (nie tak jak arkusze maturalne sprawdzające stopień opanowania poszczególnych sprawności).

Jeśli chodzi o zajęcia pozalekcyjne, nauczycielka organizuje zajęcia dodatkowe dla uczniów (fakultety) z „puli dyrektorskiej”. Uczniowie uczęszczają na dwie lekcje języka angielskiego dodatkowo. Na początku roku przychodzi na nie około 20 osób, a zatem większość klasy, potem ich liczba zmniejsza się do 10. Wielu uczniów nie zdaje bowiem egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym, gdyż nie jest to dla nich przedmiot główny, w szkole istnieje bowiem podział na klasy matematyczne, biologiczno-chemiczne i humanistyczne, wielu abiturientów wybiera się na studia przyrodnicze lub ścisłe. Językiem wykładowym w szkole nie jest język angielski, lecz nawet i ten język traktowany jest przez uczniów ra-

czej jako narzędzie do przyszłej pracy w innych zawodach. Angielskim interesują się uczniowie planujący studia językowe (filologia angielska) lub lingwistyczne (język wykładowy w połączeniu z językiem angielskim). Nie jest to jednak zbyt liczna grupa uczniów. Wynik matury z języka angielskiego nie jest brany pod uwagę przy rekrutacji na interesujące uczniów kierunki, nie chcą się go zatem zbyt dużo uczyć, wolą poświęcić ten czas na przedmioty wysoko punktowane.

Najbardziej typowe zadania lekcyjne to ćwiczenia na mówienie – np. rozmowy sterowane, i dyskusje, poza tym ćwiczenia leksykalne: słowotwórstwo oraz ćwiczenia na transformacje zdań. Te ostatnie są ważne dla uczniów, którzy wybrali poziom rozszerzony. Na lekcjach nauczycielka omawia również prace pisemne zadawane do domu.

Nauczycielka używa języka polskiego wtedy, kiedy coś wyjaśnia, np. zagadnienia gramatyczne, lub kiedy o coś prosi i chce mieć pewność, że została dokładnie zrozumiana. Uczniowie używają języka polskiego w wielu sytuacjach: kiedy zadają pytania o procedury, o terminy klasówek lub materiały, jaki będą obejmowały, o stopnie, możliwość ich poprawy, itp. Nauczycielka odpowiada im wtedy na ogół również po polsku.

Oceniając postęp, jaki poczynili jej uczniowie w ramach poszczególnych sprawności, nauczycielka uznała, że „najmniej jest z mówieniem i pisanem”. W skali od 1 do 5 postęp oceniła tu na 3, postęp w czytaniu – na 5, w słuchaniu – na 4. Kompetencja gramatyczna i leksykalna uczniów zwiększa się równomiernie przez cały okres trwania nauki w liceum. Czy dzięki NM? – trudno powiedzieć. Nauczycielka i tak przywiązywała zawsze wielką wagę do nauczania elementów języka.

Dokonując oceny materiałów do NM, nauczycielka stwierdziła, że wybór jest duży, choć ona używa podręczników do FC (wg nowych przepisów nauczyciele muszą uzgodnić trzy tytuły obowiązujące w szkole i wybór tych podręczników jest wynikiem kompromisu zawartego między nauczycielkami z tej szkoły). Korzysta również z repetytoriów, przeprowadza matury próbne przysyłane z CKE, ale nie korzysta z Informatora Matu-

ralnego. Testy różnego typu (są to na ogół testy nauczycielskie) przeprowadza co dwa tygodnie, nie wzoruje jednak testów na arkuszach; sprawdza w nich kompetencję gramatyczną uczniów, często są to testy typu *cloze*³. Korzysta jednak z arkuszy z poprzednich matur podczas zajęć prowadzonych w klasie, do domu zadaje np. transformacje zdań. Sprawdza je jednak podczas zajęć.

Nauczycielce trudno było udzielić odpowiedzi na pytanie, które części, elementy i fragmenty podręcznika są dla niej najważniejsze. Kryterium doboru podręcznika stanowi dla niej natomiast m.in. to, ilu uczniów korzystało z niego wcześniej (ceni *FC Gold*, *Get on Track to FC*, *FC Expert*). Jeśli w klasie dużo jest takich osób, musi zmienić decyzję w sprawie wyboru podręcznika. Generalnie materiały te ocenia wysoko, ma jednak pewne zastrzeżenia: w podręczniku *FC Gold* słownictwo nie jest pogrupowane tematycznie, zatem nauczycielka korzysta z książki *Vince'a*, w której taki podział istnieje. Nauczycielka zawsze korzysta z książki nauczyciela dodawanej do podręczników. Nie w każdej klasie udaje się jej zrealizować podręcznik kursowy w całości, gdyby nie NM zdołałaby zapewne w większym stopniu wykorzystywać podręczniki przygotowujące do poziomu C1. Reperytoria stara się jednak realizować w całości, aby mieć pewność, że żadna istotna część materiału leksykalnego lub gramatycznego nie została pominięta

Jej ocena NM nie jest jednoznaczna. Postrzega ją teraz bardziej pozytywnie, gdyż egzamin jest trochę trudniejszy (nawet na poziomie podstawowym), a uczniowie coraz mniej pilni – mają jednak motywację, aby się uczyć, gdyż matura z języka obcego jest obowiązkowa dla wszystkich. Mimo to nauczycielka zgłosiła zastrzeżenia do wielu rozwiązań. Jej największe wątpliwości budzą kryteria oceny pracy pisemnej. Są one bowiem takie, że w końcu praca istotnie interesująca i świadcząca o dobrej znajomości języka jest oceniona podobnie jak praca słaba⁴. Równie niejasne wydają się jej kryteria oceny egzaminu ust-

nego, pojęcie „bogactwo językowe” jest niewystarczająco doprecyzowane. Elementy, które według nauczycielki naprawdę różnicują kompetencje językowe uczniów (czyli znajomość struktur i ich poprawność), są na maturze słabo punktowane.

Zdaniem nauczycielki, NM znacznie wpływa na sposób nauczania. Poproszona o jakiś charakterystyczny przykład stwierdziła, że w ramach nauczania sprawności pisania ograniczałyby się do dłuższych lub krótszych form użytkowych (listów, podań, CV), nigdy nie uczyłaby swoich uczniów pisania recenzji i rozprawek, bo uważa je za nieprzydatne, ale musi to robić, ponieważ chce ich przygotować do NM. Uczenie pisania określiła jako „straszne i niewdzięczne zajęcie”. Uczniowie bardzo niechętnie piszą, zajmuje to bardzo dużo czasu, a co więcej kryteria, według których należy oceniać prace według standardów NM, są niejasne.

Pod wpływem NM nauczycielka zmieniała kryteria oceny, aczkolwiek nie do końca, ponieważ nadal wymaga 50% opanowania materiału na ocenę zaliczającą. Ma jednak mniejszą tendencję do oceniania całościowego, z racji konieczności dostosowania się do wymogów sylabusu ocenia prace bardziej analitycznie.

Ogólny wpływ NM na poziom nauczania nauczycielka oceniła pozytywnie, bo wszyscy muszą ją zdać, zatem nawet ci, którzy nie są zainteresowani językiem, muszą się go jednak uczyć, ale najlepsi są w jakimś sensie przez nią pokrzywdzeni. Wielu z najlepszych wybiera z przyczyn praktycznych poziom matury nieadekwatny do swoich umiejętności, których w konsekwencji nie może zaprezentować. Być może NM wpłynęła na rozwinięcie sprawności rozumienia ze słuchu, do której nie zawsze przykładano w szkole należyłą wagę.

Drobne korekty i zmiany w organizacji egzaminu, wprowadzane już po jego implementacji, nauczycielka oceniła raczej pozytywnie. Szczególnie pozytywnie oceniła tegoroczną zmianę, „do-

³ Testy typu *cloze* występują na maturze na poziomie rozszerzonym

⁴ Wynika to faktu, że aż 9 na 16 punktów można zdobyć za treść (5) i kompozycję (4), kryteria zostaną omówione dokładnie w innym opracowaniu.

brze, że uczniowie mogą zdawać poziom rozszerzony **dotatkowo, a nie zamiast** podstawowego, każdy dodatkowy wybór jest korzystny". Dodała jednak, że ten wybór oznacza rezygnację z innego przedmiotu dodatkowego, dlatego uczniowie niechętnie wybierają język angielski na poziomie rozszerzonym. Powtórzyła z naciskiem również przy tej okazji, że uczniowie, którzy wybierają kierunki przyrodnicze i ścisłe, na ogół nie mają motywacji, by zdawać maturę na poziomie rozszerzonym, ponieważ przedmiot ten nie jest przedmiotem wysoko punktowanym przez komisje rekrutacyjne uczelni o tym profilu kształcenia.

Trzydziestoprocentowy „próg zdawalności” nauczycielka uznała za zbyt niski, demotywujący uczniów. Zapytana, co sądzi o pojawiających się od pewnego czasu pomysłach zreformowania NM, stwierdziła, że idealnym dla niej rozwiązaniem byłoby połączenie arkuszy. Uczniowie otrzymaliby arkusze opracowane progresywnie, a wtedy możliwe byłoby w ogóle zlikwidowanie trzydziestoprocentowego progu, gdyż „jest absurdalny, nawet upokarzający”. Na świadectwie wpisywałoby się tylko wynik procentowy⁵, wtedy NM nie można by było nie zdać, ale byłaby dokumentem zaświadcującym o umiejętnościach językowych ucznia opuszczającego mury szkoły średniej. Jeśli te umiejętności okazałyby się zbyt niskie, to i tak uczeń zapewne musiałby je kiedyś uzupełnić. Nauczycielka stwierdziła, że w obecnym stanie rzeczy trudno uznać NM za egzamin prestiżowy.

Nauczycielka podzieliła się swymi refleksjami na temat NM w pięć lat od jej wprowadzenia. Uważała, że najlepszym należy stworzyć szanse zaprezentowania umiejętności, a zatem układać mniej schematyczne testy, zwłaszcza na poziomie rozszerzonym. Proponowałaby rozbudowanie części gramatyczno-leksykalnej na tym poziomie, gdyż obecna punktacja, zaledwie 10% ogółu punktów, nie zachęca do rozwijania tych kompetencji. Nauczycielka sądzi bowiem, że właśnie w szkole średniej uczeń powinien rozwijać słow-

nictwo i poznawać struktury gramatyczne, później ma mniejszą szansę, by się tego nauczyć.

Widać, że nauczycielka lubi uczyć gramatyki i słownictwa, podczas gdy NM dotyczy sprawności. Wynika to zapewne z faktu doboru materiałów w klasie pierwszej i drugiej. Nauczycielka korzysta bowiem z pomocy przygotowujących do egzaminu FC, który zawiera takie elementy (część *Use of English*). Ten wzór wykorzystany jest również w NM na poziomie rozszerzonym. Ucząc w klasach przygotowujących się do różnych poziomów w ramach tych samych jednostek lekcyjnych, naucza elementów języka również uczniów, którzy tak naprawdę tego nie potrzebują, ponieważ na poziomie podstawowym testowane są wyłącznie sprawności.

Ponieważ nauczycielka jest również egzaminatorem OKE, próbuje dokonać pobieżnej oceny poziomu matur, jakie corocznie sprawdza. Na poziomie podstawowym prace są bardzo często „żenująco słabe”. Nauczycielka dodała, że chyba jednak kompetencje językowe uczniów są większe niż kiedyś, bo umieją „w ogóle cokolwiek”. Stwierdziła, że nauczyciele musieli zacząć „coś robić”, chociaż widać, że uczą „pod kryteria” wyuczonych formułek, i „to jest bez sensu”. Uznała, że polscy nauczyciele języka angielskiego nie są wystarczająco przygotowani do rzetelnego sprawdzania prac pisemnych, nie tylko o charakterze kreatywnym (opowiadań), lecz także do sprawdzania wszystkich prac pisemnych na wyższych poziomach: egzaminatorzy pracujący w komisjach mają bowiem zbyt dużo wątpliwości, co jest stylistycznie poprawne, a co nie.

Kolejnym problemem, jaki poruszyła nauczycielka pytana o ogólne opinie na temat NM, są klasy o tzw. mieszanych umiejętnościach, czyli nierównym poziomie kompetencji językowych. Nauczycielka stwierdziła, że bardzo trudno poradzić sobie w takich klasach, w których w dodatku nie wszyscy uczniowie zdają maturę na poziomie rozszerzonym, zwłaszcza że ciężar realizacji zadań spada na lekcje szkolne, w domu uczniowie uczą się niechętnie (szczególnie teraz, po wprowadze-

⁵ Taki zapis stosują autorzy egzaminu IELTS i TOEFL kwalifikujących do podjęcia studiów na uczelniach w krajach anglojęzycznych. Próg wyznaczają kryteria przyjęte przez komisje rekrutacyjne uczelni.

niu obowiązkowego dla wszystkich egzaminu z matematyki, której muszą poświęcić dużo czasu).

Ogólnie zdanie nauczycielki na temat NM nieco się poprawiło, głównie z tego powodu, że egzamin jest obowiązkowy i nawet przy tak niskim progu zdawalności uzyskanie promującego wyniku z egzaminu maturalnego wymaga choćby minimalnego wkładu pracy. Nauczycielka podkreśliła jednak, że nie może zrealizować w pełni swoich zamierzeń dydaktycznych, gdyż w końcu musi zacząć uczyć „pod kryteria”, dotyczy to zwłaszcza pisania. Ponadto uznaje, że małe zainteresowanie poziomem rozszerzonym, które z kolei wymusza ograniczenia programu nauczania, wynika z tego, że uczelnie zaniżają poziom przy rekrutacji i tego poziomu nie wymagają. Uczniowie zatem podchodzą do egzaminu bardzo pragmatycznie i wybierają te przedmioty, których zdanie przesądza o przyjęciu na studia wyższe (uczniowie w pierwszej kolejności są zainteresowani przyjęciem na bezpłatne studia dzienne w uczelni państwowej). Obniżenie zatem wymagań komisji rekrutacyjnych rzutuje znacząco na wybory uczniów, a więc również na poziom nauczania.

Z wywiadu z nauczycielką wyciągnąć można wiele wniosków. Interesujące byłoby sprawdzenie, czy jej opinie podzielane są przez innych nauczycieli.

Przed wszystkim odnotować należy, że forma ewaluacji stosowana przez nauczycielkę ma raczej kształtujący, a nie sumujący charakter (nauczycielka koncentruje się na kontroli bieżącej postępów ucznia w ramach niektórych sprawności i poznawaniu elementów języka). Przy ocenianiu bierze jednak pod uwagę, że uczeń zdający NM podlegać będzie ocenianiu sumującemu, toteż w procesie wprowadza kryteria stosowane na egzaminie maturalnym. Zauważyć należy, że nauczycielka przywiązuje dużą wagę do oceny elementów języka zapewne dlatego, że w ten właśnie sposób buduje kompetencje językowe uczniów w ramach poszczególnych sprawności, a jednocześnie realizuje materiał obowiązujący na poziomie rozszerzonym (test leksykalno-grammatyczny, za który uczeń otrzymuje 10% punktów z całości egzaminu pisemnego). Skaza-

na na nauczanie w klasach o zróżnicowanych umiejętnościach i planach edukacyjnych nauczycielka próbuje godzić interesy uczniów wybierających dwa różne poziomy matury i wychodzi prawdopodobnie z założenia, że rozszerzenie programu dla uczniów zdających maturę na poziomie podstawowym z pewnością okaże się dla nich korzystne. Jest to prawdopodobne, jeśli przeanalizuje się dokładnie jej opinię na temat nauczania w szkole, które powinno stanowić bazę dla dalszego rozwoju językowego.

Nauczycielka poddaje jednocześnie w wątpliwość wartość oceniania sumującego, ponieważ nie w każdym przypadku pokazuje ono rzeczywiste kompetencje językowe ucznia. Obraz może być zafałszowany, gdyż uczniowie niejednokrotnie wybierają świadomie niższy poziom egzaminu, niż potencjalnie mogliby zdawać, co wynika ze względów pragmatycznych. Dlatego też nauczycielka podkreśla, że uczniowie lepsi mogą być w jakimś sensie pokrzywdzeni taką formułą egzaminu, i w związku z tym proponuje formułę testu progresywnego jako rozwiązanie tego problemu. Interesująca jest jej koncepcja „egzaminu bez progu”, zwłaszcza w kontekście obecnych wymagań CKE. Taka formuła sprawdza się znakomicie w przypadku tak rozpowszechnionych egzaminów jak IELTS i TOEFL, które zdają cudzoziemcy pragnący podjąć studia na uczelniach anglojęzycznych. O tym, czy kandydat zostanie przyjęty, decyduje komisja rekrutacyjna, która za niezbędne minimum uznaje wybraną arbitralnie liczbę punktów. Niektóre uczelnie wprowadzają po takich egzaminach kursy przygotowawcze dla kandydatów, którzy zbliżyli się do tego minimum na tyle, że mają szansę poprawić swoje kompetencje językowe w ciągu roku „zerowego”, a następnie podjąć studia. Ten typ egzaminu ma nadal charakter egzaminu sumującego, lecz może stać się jednocześnie egzaminem kształtującym.

Kolejnym istotnym wnioskiem, jaki można wysnuć z wywiadu, jest to, że w Polsce współpraca pomiędzy szkołami ponadgimnazjalnymi i uczelniami wyższymi nie jest wystarczająca. Przed wprowadzeniem NM zapowiadano wielokrotnie, iż poziom rozszerzony jest przygotowywany z myślą o przyszłych studentach, ma na ce-

lu przygotowanie ich do wykorzystania języka obcego na studiach jako narzędzia. Z takich zamierzeń wynika zresztą konstrukcja egzaminu (zróżnicowanie wymagań co do form pisemnych, formuła egzaminu ustnego jakże różnego w przypadku matury na poziomie podstawowym i rozszerzonym). Zapowiedzi te nie znalazły nigdy potwierdzenia w oficjalnie wydawanych dokumentach, lecz taki zamysł wydawał się logiczny, biorąc pod uwagę tempo, w jakim rozwija się wymiana informacji, szybki rozwój nauki na świecie, możliwości studiowania na uczelniach zagranicznych i wiele innych czynników. W praktyce jednak okazało się, że język angielski na poziomie rozszerzonym wymagany jest głównie przez niektóre (bo nie wszystkie) komisje rekrutacyjne wydziałów filologicznych i lingwistycznych. Taki stan rzeczy prowadzi rzecz jasna do spadku prestiżu egzaminu z języka obcego na poziomie rozszerzonym i może wpływać negatywnie zarówno na poziom nauczania, jak i motywację uczniów do nauki. Sytuację pogarsza fakt, że deficyty finansowe nie pozwalają na kształcenie uczniów w osobnych grupach według poziomu, zatem praktyka nauczania w klasach o zróżnicowanych umiejętnościach dyskryminuje niejako uczniów lepszych, zamiast ich promować.

Z drugiej strony, egzamin maturalny z języka obcego (zarówno pisemny, jak i ustny) jest obowiązkowy dla wszystkich, co wpływa pozytywnie na tych uczniów, którzy języków obcych nie chcieli się uczyć. Presja obowiązkowego egzaminu jest na tyle silna, że tacy uczniowie muszą poczynić choćby minimalne postępy, by egzamin zdać. Jest to niewątpliwie pozytywny zamierzony efekt zwrotny wprowadzenia NM z języków obcych. Efektem zwrotnym negatywnym jest jednak formuła egzaminu, która nie do końca stwarza możliwość rozwoju uczniom lepszym. Niezamierzonym negatywnym efektem zwrotnym jest również spadek prestiżu egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym.

Nowa Matura oczami uczniów

Kwestionariusz ucznia wypełniło 30 abiturientów tego samego liceum, w którym uczy nauczycielka. Spośród nich 21 wybrało egzamin ustny

na poziomie podstawowym, a 12 egzamin pisemny na poziomie podstawowym. Dodać należy, że w roku szkolnym 2009/2010 wszyscy uczniowie zdają obowiązkowo język obcy na poziomie podstawowym zarówno w przypadku egzaminu pisemnego, jak i ustnego. Wybór poziomu rozszerzonego nie zwalnia zatem z egzaminu na poziomie podstawowym.

Informacje na temat NM 80% uczniów uzyskało od nauczyciela, 13% – dzięki internetowi, 7% – w rozmowach z kolegami. Wszyscy dokonali wyboru poziomu samodzielnie (a zatem zdecydowali o zdawaniu matury z języka obcego na dwóch poziomach, nikt im w tym nie pomógł). Czynnikiem decydującym o wyborze poziomu matury dla 57% uczniów były planowane studia, dla 33% – umiejętności, dla 17% – zainteresowania; 13% uczniów jako jeden z głównych czynników wyboru wymienia fakt, że uczęszcza do klasy z rozszerzonym angielskim. Nieco ponad 20% uczniów w ogóle nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie (zsumowane procenty nie dają 100, ponieważ uczniowie mogli wymienić trzy czynniki decydujące o wyborze). Pojedynczy uczniowie wymienili takie czynniki jak: chęć sprawdzenia umiejętności, konieczność zdawania innych przedmiotów na poziomie rozszerzonym (stąd wybór poziomu podstawowego). Ambicję, jako czynnik decydujący o wyborze poziomu matury wymienił tylko jeden uczeń, również jeden uczeń za główny czynnik swego wyboru uznał satysfakcję, jaki ten wybór może mu przynieść. Obaj uczniowie zamierzali zdawać egzamin ustny i pisemny na poziomie rozszerzonym.

Aż 80% uczniów przygotowujących się do NM korzystało z repetytoriów maturalnych, pojedynczy uczniowie wymienili podręczniki przygotowujące do egzaminów FC lub CAE (były to ich podręczniki kursowe realizowane w trakcie roku szkolnego), 15% uczniów stwierdziło, że nie korzysta z żadnych materiałów. Tę odpowiedź można interpretować w dwojaki sposób. Uczniowie ci albo nie zakupili zalecanych podręczników, albo też nie uczą się w ogóle.

Interesujące jest to, że uczniom korzystającym z repetytoriów zależało lub bardzo zależało na tym, aby zrealizować cały materiał (85%). Je-

dynie trzech uczniów stwierdziło, że nie jest to dla nich istotne. Zapytani, z jakich partii materiału rezygnują, jeśli zachodzi taka konieczność, uczniowie wymienili rozumienie ze słuchu (10%), pozostali pojedynczy uczniowie zaś – słownictwo, wyjątki, ćwiczenia rozwijające sprawność mówienia.

Poza uczęszczaniem na lekcje organizowane w szkole aż 56% uczniów uczęszczało na płatne zajęcia dodatkowe (lekcje prywatne lub kursy w szkołach językowych), 33% z nich korzystało z fakultetów (o których wspominała nauczycielka); 17% uczniów łączyło zajęcia oferowane przez szkołę z zajęciami płatnymi. Jeden uczeń stwierdził, że poza lekcjami w szkole nie poświęcał w ogóle czasu na przygotowanie się do matury, a dwóch nie udzieliło na to pytanie odpowiedzi.

Odpowiedzi abiturientów na pytanie o sposób pracy samodzielnej były zróżnicowane. Większość stwierdzało, że pracuje z repetytoriami maturalnymi, wykonuje ćwiczenia maturalne, testy, a tylko jeden uczeń wymienił oglądanie filmów w oryginale. Kilku uczniów stwierdziło lakonicznie, że „się uczy”, a ponad 20% nie udzieliło na to pytanie odpowiedzi

Jeśli chodzi o sprawności sprawiające uczniom największą trudność, ich zdania były podzielone. Na pierwsze miejsce wysunęła się tu jednak sprawność pisania (20%). Zdaniem uczniów, przyczynami takiego stanu rzeczy są: brak motywacji i niechęć do pisania, brak pomysłów, problemy z poprawnością językową i stylem. Na drugim miejscu uplasowała się kolejna sprawność produktywna, jaką jest mówienie (17%). Powody trudności z mówieniem wymieniane przez uczniów to: trema, mało praktyki, mało okazji do rozmów w szkole, stres, zbyt mały zasób słownictwa, a także to, że uczniowie niejednokrotnie nie wiedzieliby, co na maturze powiedzieć. Problemy z słuchaniem zgłosiło 10% uczniów. Abiturienti twierdzili, że lektorzy czytają za szybko i niewyraźnie. Narzekali również na szumy z zewnątrz. Co dziesiąty uczeń wśród sprawności omyłkowo wymienił gramatykę i słownictwo, a głównym problemem zgłaszanym w tym zakresie przez uczniów były kłopoty z pamięcią. Spora grupa uczniów (33%) nie udzieliła odpowiedzi

na to pytanie; 10% stwierdziło, że żadna sprawność nie przysparza im trudności.

Samoocena uczniów pokrywa się tutaj z opinią nauczycielki, która również uważała, że więcej problemów przysparzają uczniom sprawności produktywnie. Nauczycielka eksponowała jednak wyraźniej problemy ze sprawnością pisania i podobnie jak uczniowie była zdania, że uczniom brakuje motywacji, by na tę sprawność poświęcić więcej czasu. Ma to zapewne związek z omawianymi wcześniej formami wymaganymi na maturze (recenzje, opowiadania), które nie przydają się uczniom w praktyce.

Jeśli chodzi o wpływ testów próbnych na ewaluację, to jedynie jeden z ankietowanych uczniów stwierdził, że wynik testów próbnych ma istotny wpływ na jego ocenę końcową, pozostali ocenili ten wpływ jako znikomy lub żaden. Takiej samej informacji udzieliła nauczycielka, która większą wagę przywiązuje do testów nauczycielskich, czyli kontroli bieżącej. Podkreślić jednak należy, że testowanie kompetencji gramatycznej i leksykalnej zajmuje w jej przypadku ważne miejsce. Prawdopodobne przyczyny tego stanu rzeczy próbowano wyjaśnić w. 3.4.1.

Ciekawe są odpowiedzi na pytanie dotyczące zadań najczęściej wykonywanych na lekcji. Najczęściej wymienianym typem zadania były bowiem ćwiczenia gramatyczne (70% respondentów), choć na poziomie podstawowym uczniowie nie wykonują żadnego osobnego testu gramatycznego, a za zadanie gramatyczno-leksykalne mogą otrzymać zaledwie 10% z całości. Poprawność gramatyczna stanowi wprawdzie jedno z kryteriów oceny prac pisemnych, lecz na poziomie podstawowym kryteria oceny poprawności gramatycznej są wyjątkowo liberalne. Do zadań najczęściej wykonywanych na lekcji uczniowie zaliczyli także: słuchanie (60%), rozmowy sterowane (65%), czytanie (60%); 12% uczniów wymieniło tu również prace pisemne (zapewne respondenci mają na myśli ich omawianie, ponieważ z wywiadu z nauczycielką wynika, że uczniowie piszą głównie w domu). Za najbardziej typowe zadania lekcyjne nauczycielka uznała rozmowy sterowane i dyskusje, lecz zaraz potem wspominała o ćwiczeniach leksykalnych i transformacji zdań. Zatem

i w tym przypadku odpowiedzi uczestników procesu uczenia się i nauczania są w zasadzie zgodne, choć nauczycielka nie wspomniała o czytaniu wymienionym jako jedno z głównych zadań przez 60% uczniów. Być może uczniowie mieli na myśli omawianie tekstów zadawanych do domu i dyskusje wokół nich prowadzone na lekcji.

Aż 14% uczniów stwierdziło, że nigdy nie używa na lekcji języka ojczystego. Pozostali przyznawali się jednak do używania tego języka w sytuacjach, gdy pytają o zagadnienia związane z gramatyką (22%), wyjaśnianie znaczenia słówek (20%). Co piąty uczeń stwierdził, że używa języka ojczystego, rozmawiając z nauczycielem na tematy niezwiązane z lekcją, co dziesiąty – podczas rozmów z kolegami. Prawie 10% uczniów używał języka polskiego podczas sprawdzania prac domowych, a jeden z nich stwierdził, że mówi po polsku praktycznie ciągle.

Z odpowiedzi nauczycielki również wynikało, że uczniowie używają języka pierwszego podczas rozmów na tematy niezwiązane z lekcją. Nie próbuje ona z tym walczyć, odpowiada im po polsku.

W ocenie uczniów nauczyciel używa języka polskiego, gdy tłumaczy jakieś trudne zagadnienie (35%) lub podczas omawiania spraw organizacyjnych (20%), 10% uczniów stwierdziło, że nauczyciel nie używa nigdy języka polskiego, a jeden z uczniów odpowiedział, że nauczyciel „raczej nie używa języka ojczystego”. Pozostali uczniowie nie odpowiedzieli na pytanie. Z odpowiedzi uczniów i nauczycielki wynika, że obie strony uważają taki stan rzeczy za naturalny i nie zamierzają go zmienić.

Ocenę postępów, jakie poczynili uczniowie podczas przygotowań do NM (skala 1-6), przedstawiam w tabeli 1. Ilustruje ona samoocenę postępów uczniów z podziałem na sprawności. Po uśrednieniu wyników okazuje się, że średnia ocen dotycząca sprawności mówienia jest najniższa i wynosi 3,56, nieco lepiej wygląda ocena sprawności pisania, gdyż średnia wynosi tu 3,93. Najwyżej uczniowie ocenili postępy w zakresie sprawności słuchania – 4,03, nieco słabiej – sprawność czytania ze zrozumieniem 4, 01.

Tabela 1. Samoocena postępów uczniów z podziałem na sprawności

	Sprawności językowe																							
	Mówienie						Pisanie						Czytanie						Słuchanie					
Oceny	6	5	4	3	2	1	6	5	4	3	2	1	6	5	4	3	2	1	6	5	4	3	2	1
Liczba odpowiedzi	0	7	10	8	3	2	1	9	11	5	4	0	1	12	11	2	4	0	2	12	6	6	3	1

Taki stan rzeczy może wynikać ze sposobu nauczania. Pracując w klasach o mieszanych umiejętnościach, nauczycielka nie jest w stanie poświęcić więcej czasu na kształcenie sprawności mówienia, ponieważ musi zadbać o inne sprawności. Sprawność słuchania ćwiczyć można przecież w interakcji nauczyciel – klasa, ćwiczenie sprawności mówienia, nawet jeśli pracuje się w parach i grupach zajmuje więcej czasu, zwłaszcza gdy nauczyciel ma ambicję, by po większości ćwiczeń udzielić uczniom informacji zwrotnej o stopniu poprawności, z jaką wykonali zadanie.

Kolejną przyczyną, która może tłumaczyć takie wyniki, jest niedowartościowanie sprawności

mówienia z uwagi na jej znaczenie dla wyniku egzaminu. Egzamin ustny na poziomie podstawowym jest wprawdzie obowiązkowy dla wszystkich uczniów, jednak jego wyniki nie są na ogół brane pod uwagę przez uczelniane komisje rekrutacyjne. Wynika to z faktu, że nie jest to egzamin w pełni postrzegany jako egzamin zewnętrzny. Egzamin ten odbywa się w szkole, obecnie (po fali krytyki o całkowity brak obiektywizmu) wprawdzie nie jest prowadzony przez nauczycieli uczących ucznia w klasie maturalnej, lecz jednak przez nauczycieli uczących w danej szkole przy udziale nauczycieli (przewodniczący komisji) z innych szkół.

Wyniki ustnego egzaminu rozszerzonego są również z tych samych powodów mniej istotne dla komisji rekrutacyjnych. Taka organizacja egzaminu wynikająca wyłącznie z deficytów finansowych (zgodnie ze standardami światowymi planowano komisje ogólnopolskie o składzie nieznanym dla abiturientów do momentu egzaminu) powoduje tym samym jego negatywny efekt zwrotny. Egzamin nie w pełni zewnętrzny nie pełni zakładanej roli, przez co nie wydaje się wystarczająco prestiżowy, co z kolei doprowadza do przywiązywania mniejszej wagi do testowanej na nim sprawności. Nie jest to być może efekt zwrotny zamierzony, lecz z pewnością nie jest to efekt zwrotny, z którego organizatorzy egzaminu nie zdają sobie sprawy. Nie oni również są dysponentami środków, jakie można na ten cel wykorzystać. Decyzje podejmują w ramach określonego budżetu, który dla oświaty polskiej nigdy nie był łaskawy.

Z dalszych części kwestionariusza wynika, że zaledwie nieliczni uczniowie mieli poczucie, że nie zrobili postępów w nauce. Nie znaczy to jednak, że uczniowie łączą swoje osiągnięcia z faktem zdawania matury. Być może poczucie braku postępów wynika z faktu, że uczniowie uczą się w klasach łączonych, i ci o wyższych kompetencjach nie mają szans na ich poprawienie. Taka hipoteza odpowiadałaby opinii nauczycielki, która podkreślała, że taki problem istnieje. Ponadto, na kolejne pytanie: „Czy i w jakim stopniu Nowa Matura zmusza Cię do dodatkowej pracy?“, aż 27% uczniów odpowiedziało, że NM nie zmusza ich wcale do dodatkowej pracy, zaledwie 14% uważało, że jest wręcz przeciwnie. Aż 50% uczniów nie udzieliło odpowiedzi, co może oznaczać, że uczniowie nie wiedzą dokładnie, co wpłynęło na ich rozwój językowy. Być może nie są w stanie wyobrazić sobie sytuacji, w której proces uczenia się i nauczania w ostatniej klasie liceum nie jest zakończony testem sumującym. Zdarzają się jednak odpowiedzi, z których wynika, że uczniowie nie wiążą poczynionych postępów z faktem zdawania matury. Jeden z abiturientów stwierdził wręcz: „Nie uczę się do matury tylko po to, żeby znać język“, a inny napisał: „Robię po prostu to, co zadaje nauczyciel“. Niemal

co dziesiąty maturzysta (9 %) nie potrafił wcale ocenić wpływu NM na swoją motywację do dodatkowej pracy. Nauczycielka była jednak zdania, że uczniowie słabsi nie mieliby motywacji do nauki, gdyby nie fakt, że matura jest obowiązkowa dla wszystkich i egzamin mobilizuje tę grupę abiturientów do większych wysiłków.

Na pytanie o dostępność i wybór materiałów nie odpowiedział tylko jeden ankietowany i tylko jeden ocenił je „tak sobie“. Wszyscy pozostali ocenili ich wybór i dostępność „dobrze“ lub „bardzo dobrze“. Aż dwóch ankietowanych uczniów dopisało w komentarzu, że duży wybór utrudnia decyzję o zakupie podręcznika. Uczniowie nie zmieniali materiałów w trakcie przygotowań, takiej odpowiedzi należało zresztą oczekiwać, gdyż większości z nich zależy na przerobieniu materiałów w całości, co przy jakiegokolwiek zmianie materiałów w trakcie roku szkolnego nie byłoby pewnie możliwe. Nauczycielka, podobnie jak jej uczniowie, miała pozytywną opinię na temat wyboru i dostępności materiałów. Jej również zależało, by materiał zawarty w repetytoriach układanych według obowiązujących na maturze 15 bloków tematycznych został zrealizowany w całości. Jest to kolejny dowód na wpływ, jaki wywiera NM na proces uczenia się i nauczania, którego ważny element stanowią materiały dydaktyczne. W tym przypadku materiały dydaktyczne konstruowane są według pewnego określonego schematu, co – mimo porządkowania treści – może obniżyć ich jakość. Repetytoria są bowiem niezwykle monotonne, a klucz, według którego są konstruowane, czyli dopasowywanie ćwiczeń do bloków tematycznych, nieuchronnie powoduje sztuczność niektórych ćwiczeń. Niepokój budzi fakt, że NM – jak każdy egzamin doniosły – wymusza uczenie „pod test“, co uniemożliwia realizację ambitniejszych planów (np. podręcznika z poziomu C1) ze względu na konieczność nieustannego powtarzania treści na niższych poziomach.

Kolejnym analizowanym zagadnieniem była kwestia ćwiczenia strategii egzaminacyjnych. Jedna trzecia ankietowanych pisała próbną maturę wiele razy: jeden z uczniów stwierdza, że ponad 30 razy, jeden, że ponad 10. Połowa z nich pisała próbną test maturalny jeden lub dwa razy,

kilkoro uczniów napisała taki test trzykrotnie, tylko jeden uczeń przyznaje, że nigdy testu nie pisał. Porównując te wypowiedzi z relacją nauczycielki, można dostrzec pewną rozbieżność. Nauczycielka stwierdziła, że uczniowie piszą maturę próbną raz, w grudniu. Ta różnica wynika zapewne z faktu, że nauczycielka uznała za oficjalną maturę próbną jedynie test przysłany do szkoły przez CKE, a uczniowie zaliczali do tego rodzaju sprawdzianów również testy, jakie można znaleźć w internecie (arkusze z poprzednich lat) oraz arkusze maturalne zawarte w repetytoriach lub wydawane w osobnych książkach. Rekordzista, jak widać powyżej, wykonał aż 30 takich testów. Aż jedna trzecia ankietowanych wykonywała je często, jedna trzecia czasami. Pozostali do arkuszy maturalnych publikowanych w internecie nie sięgali lub sięgali rzadko (6%). Generalnie rzecz biorąc, widać, że znakomita większość uczniów pisała taki próbny egzamin w całości przynajmniej raz, co jest kolejnym przykładem wpływu Nowej Matury na proces uczenia się.

Spośród ankietowanych uczniów zaledwie trzech zetknęło się z wydawanym przez CKE „Informatorem maturalnym”, w przygotowaniach pozostałych uczniów do egzaminu Informator nie odegrał żadnej roli. Wynika to zapewne z faktu, że sama nauczycielka z tej pozycji nie korzysta i zapewne nie zaleca jej zatem do użytku szkolnego.

O wyborze materiałów do nauki w 40% wypadków decyduje nauczyciel, w przypadku 25% uczniów – oni sami. Ponieważ pojedynczy uczniowie wymienili również jako decydentów korepetytorów (1 uczeń) i rodziców (1 uczeń), sądzę, że mieli tu na myśli materiały do samodzielnej pracy, tym bardziej, że w klasie wszyscy korzystali z tych samych podręczników zalecanych przez nauczycielkę.

Na liście najwyżej ocenianych materiałów niekwestionowaną pozycję lidera zajęły repetytoria, które wymieniło aż 70% uczniów; 65% oceniło wysoko arkusze maturalne, 30% – podręczniki kursowe. Nieoczekiwanie przydatne okazały się również książki do gramatyki (30%). Uczniowie mogli wybrać dowolną liczbę opcji. Filmy w oryginale za przydatne uznało zaledwie 10%

uczniów, jeszcze mniejszą popularnością cieszą się kasety i płyty CD. Wybór swój abiturienti uzasadniali, określając repetytoria jako: skondensowane, wszechstronne, związane z maturą, kolorowe, praktyczne, podobne do arkuszy, przejrzyste, nowoczesne, zaopatrzone w jasne wyjaśnienia. Z tego jasno wynika, że większość respondentów chce po prostu uczyć się języka, ćwicząc jednocześnie strategię egzaminacyjną. Niektórzy z nich uzupełniają deficyty gramatyczne, studiując podręczniki do gramatyki. Jest to o tyle ciekawe, że nauczycielka wprowadziła repetytoria do użytku klasowego dopiero od niedawna. Dotąd (podobnie jak podczas przygotowań do pierwszej NM) korzystała z książek przygotowujących do FC.

Na pytania, co uczniom się podoba w NM i co im się w niej nie podoba, uczniowie odpowiadali dość niechętnie. Aż 1/3 respondentów nie udzieliła odpowiedzi na te pytania. Pozostałe odpowiedzi są lakoniczne. Uczniowie pisali, że podoba im się wszystko (dwie odpowiedzi) lub nic (również dwie). Pojedynczy uczniowie wskazali takie zalety nowego egzaminu jak możliwość wyboru tematu wypracowania, łatwy poziom podstawowy, sprawdzanie różnych umiejętności, odpowiedni poziom testu, „równość” (zapewne chodzi o porównywalność wyników). Chwalili też sposób oceniania, jasną punktację oraz fakt, że poziom rozszerzony można zdawać bez lęku o pozytywny wynik całego egzaminu. W tym przypadku opinie uczniów rozmiągają się w dużym stopniu z opinią nauczycielki, która właśnie kryterium maturalnym miała sporo do zarzucenia. Nie zachwycał jej również podział na poziomy, wolałaby test progresywny. O wiele bardziej krytycznie niż uczniowie nauczycielka wyrażała się też o sposobie konstrukcji części poświęconej sprawności pisania. Wynika to jednak zapewne z faktu, że nie tylko uczy, ale jest również egzaminatorem OKE.

Co dziesiąty uczeń podkreślił swoje niezadowolone z faktu, że oba poziomy zdaje się w jeden dzień. Dwóch abiturientów zwróciło uwagę na niski poziom i schematyczność nowego egzaminu, dwóch zarzuciło niejasne sformułowania pytań sprawdzających rozumienie ze słuchu lub sprawność czytania. Jeden z respondentów stwierdził żartobliwie, że nie można spełnić niektórych

oczekiwań egzaminatorów i napisać wypracowania na niektóre tematy. Jako przykład wymienił temat: „Zalety polskiego szkolnictwa”. Należy tu jednak stwierdzić, że temat w takiej postaci na NM nie mógłby się pojawić, ponieważ formy wypracowań są ściśle określone. W tym przypadku byłaby to zapewne rozprawka typu „System polskiego szkolnictwa motywuje uczniów do zdobywania wiedzy. Podaj argumenty za i przeciw”. Być może jednak uczeń nie potrafiłby znaleźć żadnych cech pozytywnych w części „za”.

Zapytani o wpływ NM na sposób, w jaki się uczą, uczniowie odpowiadali bardzo różnorodnie. Co piąty respondent nie udzielił odpowiedzi na to pytanie, co czwarty stwierdził, że NM nie ma na to wpływu, a pozostali pisali, że np.: „bardziej uważają na gramatykę”, „uczą się więcej”, „uczą się bardziej intensywnie”, „wykonują więcej zadań maturalnych” (w sumie 15%), „są zmobilizowani do nauki”, „uczą się inaczej”, „częściej powtarzają”, „wpływa na ten sposób w dużym stopniu”, „nauka jest podporządkowana maturze”, „wpływa średnio”, „uczę się bardziej systematycznie”. Ponad 10% badanych nie było w stanie tego wpływu określić.

Odpowiedzi te pokrywają się w pewnym stopniu z opinią nauczycielki, która podkreślała większą mobilizację uczniów słabszych, dziwi jednak fakt, że pod wpływem NM uczniowie zaczynają przywiązywać większą wagę do poprawności gramatycznej (na poziomie podstawowym nie jest to kompetencja oceniana osobno, na poziomie rozszerzonym za test leksykalno-gramatyczny otrzymuje się 10 z 50 punktów. Poprawność gramatyczna jest jednak jednym z kryteriów branych pod uwagę przy ocenie sprawności pisania, które nauczycielka ocenia dość surowo (50%) na zaliczenie. Dlatego taka odpowiedź może mieć związek nie tyle z wymaganiami NM, ile z wymaganiami nauczycielki, która w ostatniej klasie podwyższa wymagania, by w ten sposób zmotywować uczniów do nauki. Niemniej jednak i w tym przypadku można stwierdzić, że wpływ NM na proces uczenia się i nauczania jest bardzo wyraźny.

Z drugiej strony aż 30% respondentów uznało, że NM nie wpłynęła na ich rozwój językowy (choć oceniają pozytywnie poczynione postępy

i na ogół zależy im na dokładnym przerobieniu materiału z repetytoriów, zatem być może nie zdają sobie po prostu sprawy z efektu zwrotnego NM). Co piąty badany, podobnie jak w przypadku poprzedniego pytania, nie udzielił odpowiedzi na pytanie. Pozostałych 15. uczniów udzieliło odpowiedzi bardzo różnych: „ogromnie”, „rzadziej używam potocznych słów”, „cofam się”, „poszerzyłam słownictwo”, „zaczęłam się uczyć”, „ćwiczę więcej”, „w dużym”, „średnio”, „pomogła mi rozwinąć sprawności językowe”, „dostatecznie”, „zaczęłam się uczyć”, „uczę się transformacji zdań”, „rzadziej używam potocznych zwrotów”, „nie wiem” (2 uczniów). Niepokoi wypowiedź „cofam się”, bo może potwierdzać diagnozę o niekorzystnym efekcie zwrotnym NM w przypadku uczniów lepszych, z kolei zdanie „zaczęłam się uczyć” potwierdza hipotezę nauczycielki o pozytywnym wpływie NM na uczniów słabszych. Odpowiedzi „uczę się transformacji zdań” z pewnością udzielił uczeń zdający maturę na poziomie rozszerzonym, potwierdza to z kolei występowanie zjawiska uczenia się „pod test”.

Połowa badanych pozytywnie oceniła 30% próg zdawalności matury, choć 20% uważało ten próg za zbyt niski. Jedna z badanych osób sądziła, że próg ten jest wciąż za wysoki, jedna wyraziła opinię, iż jest on „wystarczający”; dwóch abiturientów ocenia ten próg jako łatwy do osiągnięcia. Pozostali nie udzieliłi odpowiedzi. Nauczycielka jest natomiast zdania, że 30% próg jest stanowczo zbyt niski, wręcz „upokarzający”, dlatego optuje za testem progresywnym. Jest to oczywiście zrozumiałe. Tendencja do zaniżania wymagań przy wystawianiu ocen za testy cząstkowe lub odpowiedzi ustne oraz zaniżanie wymagań przy ustalaniu oceny semestralnej i końcoworocznej jest wszechobecna w polskich szkołach. W wielu szkołach Wewnętrznoszkolny System Oceniania (WSO) zakłada, że na ocenę dopuszczającą (wprowadzoną do systemu oceniania w roku szkolnym 1999/2000) wystarcza opanowanie materiału na 30%–40%, co odpowiada progowi obowiązującemu na NM. Jeszcze dalej idący jest obecnie dyskutowany, bardzo kontrolerski projekt zakładający, że w liceach możliwe będzie promowanie uczniów z dwoma ocena-

mi niedostatecznymi. Można odnieść wrażenie, że wraz z obniżeniem progu wymagań maturalnych (na „starym” egzaminie maturalnym wynosił on 50%) obniża się wymagania w polskim szkolnictwie średnim, co będzie zapewne skutkowało niższym poziomem przygotowania do podjęcia studiów na trzecim etapie edukacyjnym.

Propozycję połączenia arkuszy maturalnych, tak promowaną przez nauczycielkę, 55% ankietowanych uczniów oceniło negatywnie, pomysł ten poparło 30% ankietowanych. Pozostali nie mieli w tej sprawie zdania lub nie udzielili odpowiedzi.

Kryteria oceny NM pozytywnie oceniła jedna trzecia ankietowanych, 20% stwierdziło, że ich nie zna lub nie zna dokładnie. Co dziesiąty badany był zdania, że należy zrezygnować z klucza, 10% uważało je za zbyt łagodne, pozostali nie udzielili odpowiedzi na to pytanie. Nauczycielka szczególnie negatywnie oceniła kryteria oceny prac pisemnych, które nie są dla niej jasne. Równie krytycznie odnosiła się do kryterium „bogactwa językowego” na egzaminie ustnym.

Zaskakujący jest fakt, że aż 80% badanych nie wykazało ochoty, by przekazać jakiegokolwiek sugestie autorom NM. Taka bierna postawa uczniów budzi najwyższy niepokój. Można wysnuć wniosek, że uczniowie traktują egzamin jako zło konieczne, nie mają jednak na jego temat własnego zdania. Niewykluczone, że sposób nauczania pod szablonowe testy nie wymagające szczególnych zdolności analitycznych wpływa negatywnie na rozwój samodzielnego myślenia i zabija kreatywność. Z tej perspektywy negatywny efekt zwrotny egzaminu może okazać się długotrwały i skutkować nieprzygotowaniem do podjęcia studiów wyższych. Pokrywałoby się to zresztą z często wyrażonymi przez środowiska akademickie opiniami o spadku poziomu nowo przyjętych studentów. Może się zatem okazać, że NM jako swoisty paszport edukacyjny zupełnie nie zdała egzaminu a jej efekt zwrotny jest ogólnie zdecydowanie negatywny.

Uczniowie, którzy zdecydowali się odpowiedzieć na to pytanie, pisali np, że: „NM jest dobra i nie trzeba w niej niczego zmieniać”, „należy zrezygnować z klucza”, „zadawać bardziej jednoznaczne i zrozumiałe pytania do tekstów”, „pre-

zentować ciekawsze teksty do słuchania”, „sprawdzać kilkakrotnie tę samą maturę w celu uniknięcia błędów”, „wymyślić test, który stworzyłby więcej możliwości uczniom”. Ta ostatnia odpowiedź odzwierciedla opinię nauczycielki, która ubolewała nad faktem, że uczniowie lepsi nie mają okazji zademonstrować swoich umiejętności zarówno ze względu na sposób konstrukcji, jak i kryteria oceny egzaminu maturalnego.

■ Podsumowanie

Po przeanalizowaniu wywiadu z nauczycielką i odpowiedzi uczniów nasuwa się wniosek, który będzie hipotezą dalszych badań, że NM wpływa znacząco na przebieg nauki uczniów, którzy jednak nie zawsze zdają sobie z tego sprawę. Abiturienti uczą się zdecydowanie „pod egzamin”, o czym świadczy ocena materiałów do nauczania i ich wybór. Ogromny wpływ na decyzję co do poziomu matury mają ich przyszłe plany życiowe, a zatem decyzje komisji rekrutacyjnych wyższych uczelni, które określają wymagania dla przyszłych kandydatów. Można zaryzykować stwierdzenie, że podobnie jak zmiana sposobu testowania wymusza zmianę sposobu nauczania, tak samo kryteria przyjęć na studia decydują o prestiżu danego przedmiotu, jego randze, a co za tym idzie o procesie uczenia się, być może także nauczania.

Matura na poziomie rozszerzonym została skonstruowana z myślą o przyszłych studentach, matura na poziomie podstawowym sprawdzała jedynie umiejętności komunikacyjne i nazywana była przez złośliwych „maturą turystyczną”. Niż demograficzny zmusił komisje rekrutacyjne do obniżenia poprzeczki wymagań wobec przyszłych studentów, co ogranicza liczbę abiturientów wybierających poziom rozszerzony na maturze z języka obcego. Uczniowie zdający maturę na poziomie podstawowym i rozszerzonym uczą się w tych samych klasach i można sądzić, że takie rozwiązanie wpływa negatywnie na możliwości rozwoju uczniów zdolniejszych. Tę hipotezę zdecydowanie potwierdza ich korzystanie z płatnych i bezpłatnych dodatkowych form przygotowania do egzaminu. Jednocześnie fakt, iż ega-

min jest obowiązkowy dla wszystkich mobilizuje uczniów słabych do nauki. Nie cieszy jednak tak powszechne przekonanie o słuszności trzydziestoprocentowego progu zdawalności. Uczniowie mogą bowiem nabrać pewności, iż takie właśnie są światowe standardy oceniania, co oczywiście nie znajduje potwierdzenia w faktach. Dla porównania podajmy, że w przypadku egzaminu FC (B2) poprzeczka ta zawieszona jest dwukrotnie wyżej – na wysokości 60%.

Ciekawe jest, że z wyjątkiem opinii o trzydziestoprocentowym progu zdawalności oraz o kryteriach oceniania egzaminu opinie nauczycieli i uczniów są w wielu punktach zbieżne. Zawężony charakter badań pilotażowych nie pozwala na wysuwanie zbyt daleko idących wniosków ogólnych, ale nie można nie zauważyć, w jak dużym stopniu wprowadzenie NM wpływa na proces nauczania i proces uczenia się, na sposób doboru podręczników, na same materiały dydaktyczne, ich treści i konstrukcję. Najbardziej jednak porusza zależność pomiędzy prestiżem języka angielskiego (lub innego języka obcego) w szkołach i wymaganiami stawianymi abiturientom przez wyższe uczelnie, które nie wymagają od swoich przyszłych studentów dobrej znajomości tego języka. Jest to sytuacja niepokojąca, zwłaszcza że podczas studiów trudno już takie deficyty uzupełnić. Nie bez znaczenia jest również wpływ, jaki wywiera 30% próg zdawalności egzaminu na świadomość uczniów, którzy w większości

uznają taki próg za wystarczający. Taka tendencja może prowadzić do spadku poziomu nauczania w szkołach ponadgimnazjalnych, a co za tym idzie do obniżenia poziomu uczelni wyższych, które kształcić będą gorzej przygotowanych absolwentów.

Potwierdzenie wniosków wyciągniętych z badań i weryfikacja hipotez roboczych wymaga jednak kolejnych, ogólnopolskich badań.

Bibliografia

- Alderson J. C., Wall, D. (1993) *Does washback exist?* „Applied Linguistics”, 14, s. 115–129.
- Buck G. (1988) *Testing listening comprehension in Japanese university entrance examinations*, „JALT Journal”, 10, s. 15–42.
- Hughes A. (1989) *Testing for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes A. (1994) *Backwash and TOEFL 2000*. Unpublished Manuscript, commissioned by Educational Testing Service.
- Komorowska H (2002) *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lewkowicz J., Zawadowska-Kittel E. (2008) *Impact of the New School Leaving Examination in Poland*, „Research Notes”, Issue 34, Cambridge ESOL.
- Messick S. (1996)
- Niemierko B (2002) *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa: WSiP.
- Wysocka M. (2003) *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

(lipiec 2010)

info

CLIL W POLSKICH SZKOŁACH. Od teorii do praktyki

Numer specjalny *Języków Obcych w Szkole*

Po wydaniem w 2002 r. zeszycie *Nauczanie dwujęzyczne* w grudniu 2010 r. ukáže się kolejny zeszyt poświęcony tej tematyce – *CLIL w polskich szkołach. Od teorii do praktyki*.

Zachęcamy do lektury!



Programy, egzaminy, raporty, informacje

Dariusz Maciej Koniewicz¹
Kielce



Studia anglistyczne w Polsce w latach 1939–1953²

Anglistyki podziemne w okresie okupacji

W latach wojny i okupacji niemieckiej działalność powstałych w latach 20. ośrodków anglistycznych w Krakowie i Warszawie sprowadzona została do podziemia. Działalność anglistyki poznańskiej zakończyła się po wybuchu wojny, prof. Wilfried Arbuthnot Massey opuścił Polskę w 1939 r. Po zajęciu Lwowa przez Rosjan, prof. Władysław Tarnawski kontynuował zajęcia na Uniwersytecie przejętym przez władze radzieckie do roku 1941, potem, jak już wspomniano w poprzednim artykule, udało mu się przedostać do Krakowa (Fisiak 1983:15–16).

W Krakowie okres wojny spędził także prof. Roman Dyboski. Szczęśliwym trafem nie został wywieziony wraz z innymi profesorami Uniwersytetu Jagiellońskiego (UJ) do obozu Sachsenhausen. Nieobecność w Krakowie tego pamiętnego dnia (6.11.1939) uchroniła profesora przed tragicznym losem wielu jego kolegów. Czas okupacji spędził w domu, oddając się pracy naukowej. W tych latach udało mu się napisać dwie dość duże prace: *Sto lat literatury angielskiej* (wydane w Warszawie w 1957 r., ze wstępem J. Krzyżanowskiego) i *Wielcy pisarze amerykańscy* (wydane w Warszawie w 1958 r., ze wstępem S. Helsztyńskiego). Profesor utrzymywał kontakty ze swoimi uczniami przy pomocy asystentki, mgr Marii Laskowskiej-Michalskiej. Przebywający w Krakowie

lub przejeżdżający dawni uczniowie profesora mogli korzystać z jego prywatnej biblioteki (Mroczkowski 1964:343).

Dostęp do biblioteki był bardzo potrzebny studentom podziemnej anglistyki. Nauczanie prowadzone było przez wspomnianą mgr M. Laskowską-Michalską, Claire Grece-Dąbrowską i Jana Stanisławskiego. Do współpracy pozyskano także przybyłego ze Lwowa prof. Wł. Tarnawskiego, który prowadził wykłady i seminaria. Studenci podziemnej anglistyki mieli ograniczony wybór treści programowych. Ograniczenia te wynikały z braku lub ograniczonego dostępu do księgozbioru. Mogli korzystać ze wspomnianej biblioteki domowej prof. R. Dyboskiego lub z ocalałych zbiorów przedwojennego Seminarium angielskiego przechowywanych w części przez dr Krystynę Michalik. Udało się także uratować część książek przekazanych w 1939 r. dla Anglistyki przez British Council. Dokonali tego C. Grece-Dąbrowska i jej mąż Kazimierz Dąbrowski (Gibińska, Ozga 1980:22–24).

W Podziemnym Uniwersytecie Warszawskim (UW) działał prof. Andrzej Tretiak. Został wybrany dziekanem Wydziału Humanistycznego na rok 1939–40 i pozostał na tym stanowisku po wybuchu wojny. Jak podaje uczestniczka tajnych zajęć, Róża Jabłkowska (1910–2003), jego wykłady poza treściami informacyjnymi niosły także wiele słów pocieszenia i otuchy dla studentów, dodając siłę do walki i wiarę w zwycięstwo.

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

² Artykuł ten stanowi kontynuację tekstu *Powstanie i rozwój studiów anglistycznych na ziemiach polskich (do II wojny światowej)* opublikowanego w *Językach Obcych w Szkole*, 3/2010, s. 87

W czasie wojny prof. A. Tretiak myślał także o reformie studiów humanistycznych w uniwersytetach. Przeprowadził w tym celu konsultacje, rozsyłając formularze z zestawem pytań do grona profesorskiego Podziemnego Uniwersytetu. Profesor działał także w tajnym stowarzyszeniu które udzielało pomocy uciekinierom z obozów koncentracyjnych i kiedy w lutym 1942 r. Niemcy wpadli na trop tej organizacji, musiał szukać schronienia na prowincji poza Warszawą, gdzie także zajmował się tajnym nauczaniem. Do Warszawy przyjeżdżał na krótko i podczas jednej z wizyt został aresztowany (13.04.1944) i osadzony na Pawiaku. Po pewnym czasie zwolniony z więzienia, został ponownie aresztowany jako zakładnik w trzecim dniu Powstania Warszawskiego. Wkrótce zginął wraz ze swym młodszym synem Tomaszem, jednak co do okoliczności jego śmierci istnieją różne wersje (Jabłkowska 1975:16–17). Na krótko przed śmiercią profesora, został także zastrzelony przez Niemców jego asystent, dr Andrzej Mikułowski (Fisiak 1983:17).

Na podziemnej Anglistyce warszawskiej prowadził także zajęcia Antoni Prejbisz (1909–1980), niepełnoetatowy asystent z czasów przedwojennych. Był on głęboko zaangażowany w tajne nauczanie szkolne, uniwersyteckie, działał także w wojskowym ruchu oporu. W 1942 r. zdołał obronić doktorat na Podziemnym Uniwersytecie Warszawskim (Fisiak 1983:20; Smólska 1980:195).

Odrodzenie anglistyki polskiej po II wojnie światowej, lata 1945–1953

Po II wojnie światowej ogromnie wzrosło zainteresowanie nauką języka i studiami anglistycznymi w Polsce. W 1945 r. ponownie otwarto działające w okresie międzywojennym ośrodki anglistyki w Krakowie, Warszawie, Poznaniu, a także nowe ośrodki w Łodzi, Wrocławiu, Toruniu i na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim w Lublinie.

Niestety, powojenna anglistyka została pozbawiona trójki profesorów działających przed wojną. Prof. R. Dyboski, pionier anglistyki polskiej, zmarł nagle na zawał serca 1 czerwca 1945

r., prof. A. Tretiak nie doczekał wyzwolenia, rozstrzelany przez Niemców w 1944 r., prof. Wł. Tarnawski dostał się do więzienia, w którym zmarł w 1951 r. Tak więc anglistyka polska odradzała się z nową kadrą, której trzon stanowili byli uczniowie wielkiej trójki profesorskiej.

Najwcześniej rozpoczęła pracę **anglistyka na Uniwersytecie Jagiellońskim**, stało się to wczesną wiosną 1945 r., jeszcze przed zakończeniem wojny. Wykłady podjął jej założyciel, prof. R. Dyboski, pierwsza ich seria poświęcona była twórczości Josepha Conrada. Grono słuchaczy miał profesor ogromne, bo liczba kandydatów przekroczyła kilkunastokrotnie stan studentów szczupłego Studium Filologii Angielskiej okresu międzywojennego. W tej sytuacji nagła śmierć profesora była ogromnym ciosem dla nowo-otwartej katedry (Fisiak 1983: 19; Mroczkowski, 1964:343).

Tę ogromną rzeszę studentów zaczęli uczyć wykładowcy nieetatowi, związani luźno z anglistyką. Przez pewien czas wykłady prowadził prof. Juliusz Krzyżanowski (1892–1950), filolog klasyczny, który jednak w krótkim czasie objął kierownictwo anglistyki wrocławskiej. W listopadzie 1945 r. UJ pozyskał na szefa katedry prof. W. Tarnawskiego, który przebywał w Krakowie od 1941 roku, byłego szefa anglistyki lwowskiej. Uczyli ponadto doc. dr Roman Stopa, językoznawca-fonolog, C. Grece-Dąbrowska (prowadziła ćwiczenia literackie), mgr M. Laskowska-Michalska – adiunkt, asystentka Marta Skupińska, lektorki: J. Stanisławski i dr K. Michalik. W prowadzeniu zajęć pomagali wolontariusze: Franciszek Ksawery Pusłowski, Maria Stablewska, Ludwik Chlamtatsch, Irena Rachtón (z USA). Wykłady z literatury angielskiej prowadził James McCracken Jr., przysłany do Krakowa przez Fundację Kościuszkowską. Ćwiczenia literackie z twórczości Chaucera prowadził wychowanek prof. R. Dyboskiego, Przemysław Mroczkowski.

W grudniu 1946 r. profesor W. Tarnawski został aresztowany, a następnie osadzony w więzieniu, w którym zmarł w 1951 r. Opiekunem Katedry od roku 1947 został prof. Adam Kleczkowski, germanista, bliski kolega niezującego prof. R. Dyboskiego. Funkcję tę pełnił do śmierci w 1949 r.

Wiosną 1947 r. odbyła się na UJ pierwsza habilitacja anglisty z ośrodka łódzkiego, Tadeusza Grzebieniowskiego (1894–1973); jej podstawą była praca *Studia z dziejów kulturalnych i literackich polsko-angielskich*. W tym samym roku (1947) odbyła się też pierwsza promocja doktorska. Była to promocja P. Mroczkowskiego. Po powrocie ze stypendium w Anglii i Stanach Zjednoczonych obronił on rozprawę doktorską, *G. K. Chesterton and the Middle Ages*, rozpoczętą pod kierunkiem prof. R. Dyboskiego, a ukończoną pod opieką prof. W. Tarnawskiego. Latem 1949 r. Rada Wydziału Humanistycznego UJ powołała dr P. Mroczkowskiego na stanowisko zastępcy profesora. Uchwała nie została zaaprobowana przez Ministerstwo, jako że od 1949 r. wstrzymano nabór na studia anglistyczne w UJ. Od roku akademickiego 1949/50 opiekę nad Katedrą Anglistyki sprawował prof. Jerzy Kuryłowicz, językoznawca ogólny i porównawczy. Profesor wykładał gramatykę historyczną dla studentów kończących studia. Do zespołu katedry doszli w tym czasie także doc. dr hab. T. Grzebieniowski i dr P. Mroczkowski, byli oni jednak pracownikami nieetatowymi, dojeżdżającymi do uczelni z innych ośrodków w celu przeprowadzenia wraz z prof. J. Kuryłowiczem egzaminów magisterskich. Asystentem został w tym czasie Alfred Reszkiewicz (1920–1973), specjalista w zakresie gramatyki historycznej, późniejszy profesor UW. W styczniu 1952 r. obroniony został drugi powojenny doktorat w Katedrze. Na podstawie pracy *Robert Southwell, a Revaluation* stopień doktorski otrzymała C. Grece-Dąbrowska (Mroczkowski 1964:343–354; 1973:234–235).

W 1945 r., po wojennej przerwie, otworzono także **anglistykę warszawską**. Po śmierci prof. A. Tretiaka w Katedrze brakowało profesora anglisty. Funkcje jej opiekuna powierzono wspomnianemu już profesorowi literatury polskiej o zainteresowaniach anglistycznych, Wacławowi Borowemu (1890–1950). Sprawował je on aż do roku 1948. W 1945 r. do grona wykładowców dołączył znany już sprzed wojny dr Stanisław Helsztyński. Rok później uzyskał habilitację na podstawie pracy przygotowanej jeszcze w latach 30. i został mianowany docentem. W późnych latach 40. opublikował on kilka prac literaturoznawczych: *Wizeru-*

nek Szekspira (1947), *Od Szekspira do Joyce'a* (1948), *Od Fieldinga do Steinbecka* (1948), a w 1952 r. wydał dwutomowy skrypt dla studentów anglistyki *Specimens of English Poetry and Prose*, z którego korzystały całe pokolenia studentów aż do lat 90. Tak jak w ośrodku krakowskim, w Warszawie gwałtownie wzrosła liczba studentów anglistyki (do ok. 200–600) w stosunku do stanu przedwojennego. Zwiększeniu uległa w tej sytuacji kadra nauczająca anglistyki warszawskiej, do grona wykładowców dołączyli dr A. Prejbisz i doc. R. Jabłkowska (doktorat 1963). A. Prejbisz, oprócz nauczania studentów anglistyki, był głęboko zaangażowany w organizację nauczania języka angielskiego w polskich szkołach w powojennej rzeczywistości. Uczył wraz z Janiną Smólską na powojennych kursach dla nauczycieli, był przewodniczącym Komisji Programów Szkolnych, Komisji Oceny Podręczników, a także współautorem kilku powojennych podręczników do nauki języka angielskiego w szkołach. Był także redaktorem naukowym m.in. pierwszej po wojnie pracy metodycznej (razem z W. Dewitową i F. Jungmanem); w późniejszym okresie pełnił funkcję redaktora naczelnego *Języków Obcych* w Szkole i był autorem wielu artykułów publikowanych w tym czasopiśmie. R. Jabłkowska była studentką prof. A. Tretiaka, w 1945 r. pełniła funkcję nauczycielki, bibliotekarki i sekretarki w Katedrze (Fisiak 1983:20–28; Helsztyński 1961:70; Smulska 1980:195–198; Lipska 1981:125–127).

Zajęcia ze studentami prowadzili także inni angliści warszawscy: Zofia Bastgen (1900–1974), Witold Chwalewik (1900–1985), Stanisław Kryński, Janina Smólska, Natalia Batowska. W 1950 r. do zespołu doszli Wiesław Furmańczyk i A. Reszkiewicz. W 1950 r. katedra pozyskała prof. Margaret Schlauch (1898–1986), dotychczas profesor New York University, która osiedliła się w Polsce. Była ona znanym naukowcem. W 1927 r. ogłosiła rozprawę doktorską *Chaucer's Constance and Accused Queens*; w latach 1929–1930 przeprowadziła w Kopenhadze i Reykjaviku studia nad sagami islandzkimi, w wyniku których powstała książka *Romance in Island*, wnosząca duży wkład do badań literatury średniowiecznej; w 1940 r. została

profesorem. Była współpracownikiem wielu zagranicznych periodyków, w latach 1923–1955 napisała około pięćdziesięciu artykułów. W czasie swojego pobytu w Polsce przygotowała książkę *Modern English and American Poetry* (1957), podręcznik *English Medieval Literature and its Social Foundations* (1956), wreszcie monografię *The English Language in Modern Times* (1960). W latach 1954–1965 prof. Schlauch pełniła funkcję szefa anglistyki warszawskiej (Helsztyński 1961:71–72, Fisiak 1983:24).

Odrodzona Katedra Anglistyki zawdzięczała wiele British Council, który wspomagał ją niedostępnymi na polskim rynku księgarskim angielskimi wydawnictwami podręczników, a także kadrami uczącą. Jeden z wykładowców tej organizacji, E. C. MacGahan, pełnił nawet obowiązki szefa Katedry w latach 1946–1949.

Tak jak przed wojną kandydaci na anglistów znowu mogli korzystać ze Szkoły Języka Angielskiego prowadzonej przez metodystów, jako że kierownictwo Kościoła postanowiło reaktywować działalność Szkoły. Najpierw jednak trzeba było odbudować bazę materialną, więc otwarcie nastąpiło dopiero w 1946 r. Nowym dyrektorem Szkoły została pani Ruth Lawrence, misjonarka amerykańska, która jak inni nauczyciele, powróciła do Polski. Szkoła wkrótce odzyskała dawną świetność, a liczba słuchaczy osiągnęła stan przedwojenny. Zatrudniono świetnych nauczycieli, ks. Kuczma podaje tylko kilka nazwisk: Zenienko, Skarżyńska, Krasnodębska, McEvoy, Odrowąż. W pierwszych latach po wojnie wydawało się, że Szkołę czeka niczym nie zmałowany szybki rozwój. Ministerstwo Oświaty przyznało tej placówce status szkoły publicznej i traktowało ją tak jak inne szkoły państwowe. Niestety, w okresie stalinowskich restrykcji sytuacja uległa diametralnej zmianie, w 1949 r. wszystkim obcokrajowcom nakazano opuścić Polskę. Do wyjazdu zmuszona została dyrektorka R. Lawrence. Po jej wyjeździe na stanowisko dyrektorki powołany został ks. Leonid Jesaków, któremu przyszło kierować Szkołą w bardzo

trudnym okresie aż do 1956 r. Był to naprawdę bardzo trudny okres działalności, Szkoła odebrała status szkoły publicznej, jako placówka kościelna była wraz z jej kierownictwem pod ciągłą inwigilacją Urzędu Bezpieczeństwa. Każdego roku trzeba było odnawiać licencję i ubiegać się o pozwolenie na nauczanie języka angielskiego. Łączyło się z tym wiele skomplikowanych procedur, włącznie z wyjaśnianiem zależności Szkoły od USA. Kadra kierownicza i nauczycielska została zmuszona do uczestnictwa w szkoleniach z zakresu marksizmu-leninizmu, obecność na takich zajęciach była dla wszystkich obowiązkowa (<http://www.metodysci.pl/historia.html> (11.07.2006); <http://www.przegląd-tygodnik.pl/index.php?site=artykul&id=63> (26.10.2006)).

W 1945 r. otwarto także **Katedrę Anglistyki w Poznaniu**. W 1946 r. na stanowisko jej szefa wrócił prof. W. A. Massey. Pozostał on w Poznaniu do 1950 r., kiedy to został zmuszony do wyjazdu. Pozostała kadra anglistyki poznańskiej była dość nieliczna, lecz musiała sobie radzić z rekordowo dużą liczbą studentów. W roku 1948/49 anglistykę studiowało w Poznaniu już trzysta osób, tj. dziesięć razy więcej niż przed wojną. Do kadry uczącej dołączyła po wojnie dr Irena Dobrzycka (1909–2007), późniejsza profesor UW, która po wyjeździe prof. W. A. Massey kierowała tym ośrodkiem do 1953 r. Dr I. Dobrzycka zajmowała się okresem wiktoriańskim w literaturze, publikując w 1949 r. w *Sprawozdaniach Poznańskiego Towarzystwa Naukowego* streszczenie swojego studium *Człowiek w powieści Dickensa i Trollope’a*. W latach 1945–1946 opublikowała ona także dwie części podręcznika do nauki języka angielskiego (Fisiak 1983:21; Helsztyński 1964:254; Helsztyński 1975:27).

Jesienią 1945 r. powstała **anglistyka na Uniwersytecie Łódzkim** (UŁ). Pierwszym jej szefem został wspomniany już T. Grzebieniowski, początkowo piastował on stanowisko tzw. zastępcy profesora, a od 1947 r. po uzyskaniu habilitacji – stanowisko docenta.³ T. Grzebieniowski był absol-

³ W nowopowstających Katedrach Anglistyki w 1945 r. powoływano na kierowników wskutek braku kadry profesorskiej, tzw. zastępców profesora – wybitnych specjalistów ze stopniem doktora, ale bez habilitacji, J. Cygan (2002) *Z dziejów wrocławskiej anglistyki*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, 2375, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 15

wentem Uniwersytetu Jagiellońskiego, gdzie uzyskał dyplom nauczycielski w zakresie filologii angielskiej, germańskiej i romańskiej, a następnie w latach 1923–1924 doktorat. Pracę pedagogiczną rozpoczął on najpierw w szkolnictwie średnim jako nauczyciel państwowego gimnazjum im. Stefana Batorego w Warszawie, później został profesorem-lektorem Szkoły Głównej Handlowej. Po okresie tajnego nauczania w czasach okupacji, w 1945 r. T. Grzebieniowski podjął pracę w łódzkim oddziale SGH, jednocześnie został powołany przez Rektora T. Kotarbińskiego na organizatora i kierownika Katedry Języka i Literatury Angielskiej na Uł. T. Grzebieniowki był językoznawcą szkoły historycznej o tradycjach niemieckich, ale interesował się również związkami nowoczesnego słownictwa z bieżącymi przemianami w życiu społecznym Anglii. Reprezentował także językoznawcze i kulturoznawcze tradycje szkoły prof. R. Dyboskiego.

Oprócz zastępcy profesora, Katedra łódzka zatrudniała od 1.01.1946 r. starszego asystenta mgra Witolda Ostrowskiego (1914–2006), byłego ucznia T. Grzebieniowskiego z gimnazjum S. Batorego w Warszawie, a także byłego studenta prof. A. Tretiaka w Katedrze Anglistyki UW. W. 1938 r. odbył on roczny staż dla nauczycieli w University College w Exeter, zdołał jednak powrócić do kraju przed wybuchem wojny. W. Ostrowski reprezentował szkołę profesora A. Tretiaka, koncentrującą się na badaniach kultury angielskiej i jej związków z życiem społecznym z uwzględnieniem aspektu artystycznego utworu literackiego (Ostrowski 1977:3–11).

W początkach działalności Katedra łódzka dysponowała bardzo skromną bazą lokalową oraz niewielką biblioteką zawierającą około 60 książek, przeważnie niemieckich. Pierwsi słuchacze łódzkiej anglistyki, w liczbie około 30 osób, przyjęci byli bez egzaminów i ograniczeń co do czasu trwania studiów. Część z nich dość dobrze władała angielskim, byli także tacy, którzy na studiach uczyli się języka od podstaw. Studenci początkujący korzystali z tzw. „niższego” lektoratu, dwie godziny tygodniowo. Mogli oni uczyć się na wykłady doc. T. Grzebieniowskiego, które prowadzone były po polsku. W 1949 r. w Katedrze powo-

łano drugiego starszego asystenta; został nim pierwszy magister anglistyki łódzkiej, przedwojenny absolwent prof. A. Tretiaka, Maksymilian Zieliński, któremu wybuch wojny uniemożliwił złożenie egzaminu magisterskiego. M. Zieliński był specjalistą w zakresie fonetyki i metodyki nauczania języka angielskiego. Wkrótce po wojnie uzyskał on dyplom Associate w London University Institute of Education. W katedrze zajmował się utrzymaniem wysokiego poziomu praktycznego nauczania języka. Przez kilka lat był także kierownikiem Ośrodka metodycznego Kuratorium łódzkiego.

W Katedrze łódzkiej przejściowo pracowała jako lektor dr W. Kuropatwińska z UW, a także pracownicy British Council: pani R. Lawrance i panowie Innes i E. C. MacGahan. Ministerstwo wyznaczyło koniec roku 1950 jako ostateczny termin, do którego studenci powojenni mogli uzyskać stopień magisterski. W roku 1949/50 wprowadzono nowe, zreformowane studia dwustopniowe. Ich założeniem było przygotowanie studentów w ciągu trzech lat do pracy zawodowej, drugi dwuletni etap studiów miał przygotować do pracy naukowej. Studia w tych latach, jak twierdzi W. Ostrowski, przesycone były treścią polityczną, przyjmowano na nie kandydatów bez egzaminu wstępnego. Minimalny poziom językowy został utrzymany na studiach dzięki ćwiczeniom prowadzonym w języku angielskim. Absolwenci kierowani byli na jedną z trzech specjalizacji: edytorską, biblioteczną lub nauczycielską. Nieliczni absolwenci łódzkiej anglistyki kierowani byli na UW w celu kontynuacji studiów (Ostrowski 1977:4–5).

Program nauczania na powojennej anglistyce łódzkiej był w zasadzie identyczny z programem przedwojennych czteroletnich studiów anglistycznych. Student zobowiązany był zaliczyć 10 godzin zajęć obowiązkowych w tygodniu, z czego 2 godziny przeznaczone były na praktyczną naukę języka w postaci lektoratu. W czteroletnim toku studiów student musiał zaliczyć egzaminy z gramatyki opisowej, historii i ustroju Anglii i USA., historii filozofii (lub psychologii), pogłębionej znajomości wybranego okresu historii literatury angielskiej, studia wieńczył egzamin magisterski. Kurs

gramatyki historycznej prowadzono w Łodzi na podstawie podręcznika Otto Jespersena, *Growth and Structure of the English Language*. Listę lektur z literatury sporządził z pamięci, na wzór przedwojennej listy UW, W. Ostrowski (1977:4–5).

W początkach lat 50. wprowadzono reformę studiów anglistycznych w Polsce. W Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego powołano specjalną Komisję ds. Programów Studiów Anglistycznych pod przewodnictwem prof. S. Helsztyńskiego. Członkami Komisji byli dyrektorzy wszystkich anglistyk polskich, a jej zadaniem było opracowanie nowych programów nauczania przedmiotów kierunkowych i dodatkowych, tzw. siatki godzin, listy lektur i egzaminów. Efektem pracy Komisji, jak stwierdził jej Przewodniczący, miało być stworzenie podwalin studiów anglistycznych w Polsce Ludowej, jako dyscypliny naukowej opartej na metodologii marksiowskiej (Helsztyński 1975: 25–30).

W Łodzi reforma okroiła studia do trzyletniego kursu, zakończono go uzyskaniem dyplomu zawodowego, a w rezultacie tak jak w innych ośrodkach zlikwidowała studia anglistyczne. Od roku 1950/51 rekrutacja na kierunku neofilologiczne UŁ została wstrzymana. Prof. T. Grzebieniowski pozostał kierownikiem Katedry do roku 1954. Dojeżdżał w tym czasie na zajęcia w UW. W 1950 r. W. Ostrowski obronił pracę doktorską *Angielskie Utopie literackie od More'a do Swifta* napisaną pod jego kierunkiem i został adiunktem. Stanowisko to piastował do ukończenia studiów przez pierwszy rocznik, tzw. trzylatki. Następnie, dla dobra Uczelni, zrezygnował ze stanowiska adiunkta i zasilił grono lektorów Studium Języków Obcych UŁ. W tym czasie Katedra łódzka posiadała już znaczny księgozbiór liczący 2000 książek, który pragnął przejąć UW. Staraniem Rektora prof. J. Szczepańskiego przekazano tylko kilkadziesiąt tomów. Pozostałe książki pozostały własnością UŁ (Ostrowski 1977:5–6).

Anglistykę wrocławską otwarto w październiku 1945 r., pierwszym kierownikiem Zakładu Anglistyki został zastępca profesora dr J. Krzyżanowski. Był absolwentem UJ, w latach 1911–1915 studiował tam filologię klasyczną i filozofię. Po I wojnie światowej, w roku 1919 uzy-

skął doktorat na podstawie pracy *Uwagi krytyczne do filozofii starożytnej pisanej* pod kierunkiem prof. Tadeusza Sinko. W czasie studiów na UJ wykazał zainteresowanie filozofią nowożytną oraz literaturą angielską XVI–XVII w., zwłaszcza dramatem elżbietańskim. W okresie międzywojennym J. Krzyżanowski kilkakrotnie wyjeżdżał na letnie kursy do Cambridge, Londynu czy Exeter. Już w 1945 roku na anglistyce krakowskiej wykładał główne problemy dramatu elżbietańskiego. Był wielkim erudytą, znawcą sztuki, pianistą i poetą.

W pierwszym roku działania anglistyki prof. J. Krzyżanowski wykładał historię Anglii, dramat elżbietański, gramatykę języka angielskiego, prowadził seminarium i proseminarium. W roku akademickim 1946/47 przebywał na rocznym stypendium British Council w Edynburgu. W prestiżowym dzienniku *Scotsman* drukował wtedy wiersze w języku angielskim. W darze dla Zakładu przywiózł z tego stypendium trzy skrzynie książek.

Studenci anglistyki pod nieobecność profesora mogli uczyć się na wykłady profesora J. Kuryłowicza, kierownika Zakładu Filologii Romańskiej, który pełnił wówczas obowiązki opiekuna Anglistyki. Były to wykłady ze wstępu do językoznawstwa, gramatyki porównawczej języków germańskich oraz gramatyki historycznej języka angielskiego.

W 1947 r. kadra Zakładu liczyła trzy osoby. Poza kierownikiem, prof. J. Krzyżanowskim, pracowali starsi asystenci: mgr Czesław Ferens i mgr Mary Filippi. Oprócz etatowej kadry zajęcia na Anglistyce prowadzili lektorzy: student anglistyki Wiktor Jassem, Lidia Rozmysłowska oraz mgr Leon Zawadowski, starszy asystent Zakładu Językoznawstwa Indoeuropejskiego. W roku 1947/48 mgr M. Filippi przeniósł się do Krakowa, a jej miejsce w Zakładzie zajęła mgr Joanna Stroińska, dojeżdżająca do Wrocławia z Oleśnicy. W roku 1948/49 z UJ przybył absolwent tej uczelni mgr Grzegorz Sinko (1923–2000). Studenci anglistyki Anna Golonkówna i Stefan Tutinas prowadzili lektoraty z angielskiego dla studentów Politechniki Wrocławskiej. W semestrze letnim roku 1946/47 Anglistykę wrocławską odwiedził z wykładem na temat powieści angielskiej E. C. MacGahan.

We Wrocławiu, podobnie jak we wszystkich powojennych katedrach anglistyki, nie było łatwo po wojnie o podręczniki. Podstawowe przedwojenne podręczniki dla anglistów, *Literatura i język średniowiecznej Anglii* prof. R. Dyboskiego (1910), *Literatura angielska w okresie romantyzmu* prof. A. Tretiaka (1928) czy *Historia literatury angielskiej* prof. W. Tamawskiego (1926/30) były praktycznie niedostępne. Udało się za to poprzez jedną z wrocławskich księgarni sprowadzić pewne podręczniki z rynku angielskiego. Były to: *A History of English Literature* (Emile Legouis i Louis Cazamian), podręcznik fonetyki i słownik wymowy Daniela Jonesa, gramatyka i ćwiczenia fonetyczne oraz intonacyjne H. E. Palmera, czytanki i ćwiczenia z *Brighter English* C. E. Eckersleya. Możliwe także było kupno starych niemieckich podręczników w antykwariatach, ewentualnie korzystanie ze zbiorów biblioteki Zakładu.

W roku 1947/48, po powrocie ze stypendium w Edynburgu, prof. J. Krzyżanowski wznowił zajęcia. Były poświęcone twórczości Szekspira, literaturze anglosaksońskiej i politycznej historii Anglii. Profesor prowadził też seminarium na którym omawiano interpretacje Hamleta. Interpretacje tekstów średnioangielskich (Chaucer) prowadziła mgr J. Stroińska, starszy asystent. Zajęcia z historii przejął historyk, zastępca profesora, dr Henryk Wereszycki.

W roku 1948 magisterium z anglistyki uzyskał W. Jassem. Wyjechał on na stypendium do London University, gdzie w roku 1948/49 szkolił się w Department of Phonetics, u prof. Daniela Jonesa.

Pierwsi absolwenci anglistyki wrocławskiej uzyskali magisterium w roku 1949. Wśród nich znajdowali się późniejsi pracownicy reaktywowanej w latach 60. Katedry: mgr Henryk Kałuża i mgr Maria Gottwald. Rok później (04.04.1950) stopień doktorski otrzymali: W. Jassem (rozprawa doktorska *Intonation of Conversational English, Educated Southern British*) oraz G. Sinko (praca *Samuel Foote, The Satirist of Rising Capitalism*). Promotorem obu prac był prof. J. Krzyżanowski.

Od roku akademickiego 1949/50 na I roku anglistyki wrocławskiej, jak podaje Jan Cygan (2002:18–33), obowiązywał już nowy program

nauczania. Studentów obowiązywały następujące przedmioty:

- wykłady: gramatyka opisowa języka angielskiego (2 godz.), literatura powszechna (4 godz.), historia literatury angielskiej (2 godz.), historia polityczna, społeczna, gospodarcza i kulturalna Anglii i USA (4 godz.);
- ćwiczenia: praktyczna nauka angielskiego (6 godz.), nauki pomocnicze historii literatury angielskiej z elementami teorii literatury (2 godz.), lektoraty z języka rosyjskiego oraz francuskiego lub niemieckiego do wyboru, a także z łaciny (po 2 godz.).

W programie były także przedmioty ideologiczne (wspomniane w prezentacji łódzkiej anglistyki): materializm dialektyczny i historyczny, których we Wrocławiu nie dało się jeszcze obsadzić oraz nauka o Polsce i świecie współczesnym.

Starsze roczniki kontynuowały studia w dawnym systemie, uczęszczając na wykłady i ćwiczenia prowadzone przez prof. J. Krzyżanowskiego: dramat angielski I połowy XVII w. (1 godz.), Tennyson (wykład monograficzny) (1 godz.), seminarium filologii angielskiej (2 godz.), interpretacja tekstów staroangielskich (1 godz.), lektura utworów Tennysona (1 godz.).

W kolejnym roku (1950/51) studentów II roku obowiązywały takie przedmioty jak:

- wykłady: historia literatury angielskiej (6 godz.), elementy gramatyki historycznej języka angielskiego (3 godz.), historia literatury polskiej w zarysie (2 godz.), językoznawstwo ogólne (2 godz.);
- ćwiczenia: proseminarium historii literatury angielskiej (2 godz.), proseminarium gramatyki historycznej języka angielskiego (2 godz.), praktyczna nauka języka angielskiego (6 godzin), lektoraty z języka rosyjskiego (2 godz.) i wybranego języka germańskiego (niemieckiego lub szwedzkiego) (2 godz.).

Z przedmiotów ideologicznych na II roku obowiązywał wykład z podstaw marksizmu-leninizmu (2 godz.), nie obsadzono jeszcze ekonomii politycznej.

Dla studentów III i IV roku (stary system studiów), tak jak poprzednio, zajęcia prowadził prof. J. Krzyżanowski: dramat angielski I połowy

wy XVII wieku (1 godz.), Szekspir (1 godz.), seminarium – Robert Bridges, *The testament of Beauty*, (2 godz.), ćwiczenia z tekstów staroangielskich (2 godz.). Studentów starego systemu obowiązywał także wykład z nauki o Polsce i świecie współczesnym (Cygan 2002:18–33).

Prof. J. Krzyżanowski zmarł nagle podczas podróży do Warszawy 19 grudnia 1950 r. Mimo niezbyt długiego okresu pracy we Wrocławiu, zdaniem J. Cygana (2002:33), osiągnął wiele. Udało mu się znaleźć egzemplarz jednego z pierwszych wydań *Hamleta*, opublikował ważne opracowanie *Shakespearian Modifications w Pracach Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego* oraz wiele artykułów w *Sprawozdaniach Polskiej Akademii Umiejętności*. Wydał także skrypt *Shakespearean Documents* dla studentów anglistyki, opracował nowe wydania *Makbeta* i *Wieczoru Trzech Króli*. Wypromował dwóch doktorów i dwudziestu jeden magistrów filologii angielskiej.

Następcą prof. J. Krzyżanowskiego w Katedrze Anglistyki wrocławskiej został dojeżdżający z Warszawy prof. S. Helsztyński. W praktyce katedrą kierowali miejscowi adiunkci, dr W. Jassem i dr G. Sinko. Do kadry dołączyły też dwie absolwentki anglistyki, Helena Matejówna i Teresa Paryskówna. Prof. S. Helsztyński prowadził seminarium z literatury oraz wykłady monograficzne z twórczości Jamesa Thompsona i Thackereya. Wykłady z literatury prowadził dr G. Sinko.

Ostatnim rokiem działalności Katedry był rok akademicki 1951/52. Jedynym rocznikiem był już wtedy tylko III rok studiów nowego typu. Studenti uczestniczyli w:

- wykładach: historia literatury amerykańskiej (2 godz., prof. S. Helsztyński), historia literatury angielskiej (2/3 godz., dr G. Sinko), historia języka angielskiego (1 godz., dr W. Jassem), współczesny język angielski (1 godz., dr W. Jassem), metodyka nauczania języka angielskiego (2 godz., dr W. Jassem), wykład monograficzny (1 godz., dr G. Sinko). Pozakierunkowe wykłady obejmowały historię literatury dziecięcej (2 godz.), logikę (2 godz.), ekonomię polityczną (2 godz.);
- ćwiczeniach: praktyczna nauka języka angielskiego (4 godz.);

- konwersatoriach: metodyka (2 godz.), organizacja nauczania i wychowania (1 godz.).

Po roku 1952, Katedra Anglistyki w Uniwersytecie Wrocławskim przestała istnieć. Na przełomie lat 40. i 50. jej pracownicy, W. Jassem i G. Sinko, wydali kilka prac naukowych. Pierwszy z nich opublikował swój doktorat *Intonation of Conversational English, Educated Southern British* (1952) oraz podręczniki: *Wymowa angielska i Fonetyka języka angielskiego* (1954); drugi wydał swą pracę magisterską *Sheridan and Kotzeube: A Comparative Essay* (1949) oraz pracę doktorską *Samuel Foote: The Satirist of Rising Capitalism* (1950).

Po roku 1952 kadra naukowa Katedry wrocławskiej uległa rozproszeniu. W 1953 r. Wrocław opuścili obaj jej adiunkci, W. Jassem i G. Sinko. Pierwszy z nich znalazł zatrudnienie w Poznaniu, drugi – w Warszawie. Rok później (1954) do Warszawy przeniósł się także mgr Cz. Ferens, który nie zdążył uzyskać doktoratu u prof. J. Krzyżanowskiego. Doktoryzował się on u prof. Helsztyńskiego, ale wkrótce potem zmarł. Inni pracownicy katedry, np. mgr M. Gottwald i mgr J. Cygan, znaleźli zatrudnienie jako lektorzy w Uniwersytecie i Politechnice, w powstających w początkach lat 50. Studiach Języków Obcych.

W okresie powojennym do likwidacji w 1952 roku Katedra wrocławska wykształciła 71 magistrów i 33 absolwentów studiów I stopnia bez tytułu (Cygan 2002:33–34).

Anglistyka w Toruniu powstała późną jesienią 1945 r., pierwszy wykład odbył się 24 listopada, jednak regularne zajęcia rozpoczęły się w grudniu. Kierownikiem Katedry Filologii Angielskiej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika i jedynym jej wykładowcą został zastępca profesora dr Józef Szczepkowski. Był on obywatelem USA, synem emigrantów polskich z XIX w. urodzonym w Nowym Jorku. W czasie I wojny światowej służył w amerykańskiej marynarce wojennej, po wojnie przyjechał do Polski, by odwiedzić rodzinę. Pozostał w Polsce, ożenił się z Polką i zamieszkał w Toruniu. W latach międzywojennych studiował w Cambridge, a także wykładał w Szkole Marynarki Wojennej w Toruniu i wraz z podchorążymi marynarki odbywał rejsy na statku szkolnym *Iskra*. Wiosną 1939 r. zrzekł się obywatelstwa amerykań-

skiego i przyjął polskie. Po wybuchu wojny został wraz z rodziną wysiedlony z Torunia, wojnę przeżył w Warszawie, a po Powstaniu Warszawskim przybył do Krakowa, gdzie został zatrudniony w Katedrze Filologii Angielskiej UJ, kierowanej przez prof. R. Dyboskiego. Po jego śmierci przyjął zaproszenie Dziekana Wydziału Humanistycznego UMK w Toruniu, prof. Konrada Górskiego do zorganizowania toruńskiej Anglistyki. Dr Szczepkowski był także duchownym, pastorem i superintendentem Kościoła Metodystów w Polsce. Cztery lata po zakończeniu misji szefa Katedry toruńskiej (anglistyki, tak jak inne została zamknięta w 1952 r.) został kierownikiem wspomnianej już wcześniej Szkoły Języka Angielskiego Metodystów w Warszawie. Na tym stanowisku doczekał emerytury w 1969 roku. Nadal jednak związany był z UMK, prowadząc lektoraty na różnych wydziałach Uczelni nawet po przejściu na emeryturę.

Pierwszy rok studiów, jak podaje Adela Styczyńska, ówczesna studentka Anglistyki toruńskiej, później profesor anglistyki UŁ, liczył około 25 osób. Rozpoczęciu studiów towarzyszył ogromny entuzjazm mimo bardzo skromnych warunków w Katedrze. Prof. J. Szczepkowski prowadził zajęcia sam, nie miał początkowo nawet asystentów. Katedra nie posiadała księgozbioru, korzystano z własnej biblioteki profesora. W sumie na początku studiów studenci dysponowali jedenastoma książkami, w tym słownikiem *Concise Oxford Dictionary*, historią literatury angielskiej prof. Wł. Tarnawskiego i heraldyką angielską Johna Debretta. Wykłady prof. J. Szczepkowski prowadził po angielsku z wyjątkiem historii Anglii, na wykład ten uczęszczali także studenci innych kierunków. Studenci prowadzili staranne notatki, było to zrozumiałe w sytuacji braku podręczników.

Dzięki staraniom prof. J. Szczepkowskiego, Dziekana K. Górskiego i władz Uczelni Katedra powoli rozwijała się. Pod koniec roku akademickiego 1945/46 zatrudniono w niej asystentki: A. Styczyńską, Katarzynę Drathównę i Marię Borysównę. Chociaż same były one studentkami, prowadziły zajęcia dydaktyczne, szczególnie lektoraty ogólnouniwersyteckie, a także zajmowały się sprawami administracyjnymi. Powiększał się księgozbiór, zwieziono dużo książek z bibliotek poniemieckich.

Wiele pozycji książkowych sprowadzono z Anglii dzięki współpracy z British Council, były już opracowania krytyczne oraz ilustrowane publikacje z historii sztuki angielskiej. Drugi rocznik studentów rozpoczął studia w o wiele lepszych warunkach, sytuacja coraz bardziej się normalizowała.

Kryzys natury kadrowej nastąpił w 1949 r., kiedy to prof. Szczepkowski wyjechał na dwa lata do USA. Jednak władze Uczelni zwróciły się o pomoc do prof. W. A. Massey'a z anglistyki poznańskiej. Profesor zdołał namówić swojego adiunkta, wówczas dr I. Dobrzycką, do objęcia zajęć w Toruniu. Dr I. Dobrzycka prowadziła seminarium z powieści wiktoriańskiej i wczesnego modernizmu. Później do kadry dołączyli wybitny szekspirolog z Warszawy, W. Chwalewik, późniejszy profesor, który prowadził seminarium z *Hamleta* oraz prof. Eugeniusz Słuszkiewicz, prowadzący zajęcia z językoznawstwa. Ten ostatni był także pierwszym Kuratorem Katedry w czasie nieobecności prof. Szczepkowskiego, po nim funkcje Kuratora objął prof. Zygmunt Czerny.

Powrót prof. J. Szczepkowskiego nastąpił już w czasie likwidacji katedry. Pierwszy rocznik absolwentów uzyskał dyplomy w 1950 r., ostatni rocznik zaś w 1952 r. W czasie siedmioletniej działalności anglistyka toruńska wykształciła 37 magistrów filologii angielskiej.

Na anglistyce toruńskiej już pod koniec pierwszego roku studiów powstało Koło Anglistów. Kuratorem Koła był szef Katedry, prof. J. Szczepkowski, pierwszym prezesem Koła – Ignacy Dargiewicz, zastąpiony później przez Witolda Rumszewicza. Koło prowadziło działalność samokształceniową oraz działalność towarzyską. Przygotowywano i wygłaszano referaty głównie o tematyce literackiej, uczęszczano na przedstawienia teatralne. Na spotkania Koła przychodzili także studenci innych kierunków zainteresowani kulturą angielską, a także profesorowie, J. Szczepkowski i K. Górski. Koło posiadało własną, choć skromną bibliotekę, dostępne w niej były bieżące czasopisma i magazyny angielskie i amerykańskie otrzymane z Ambasady Amerykańskiej lub British Council. Prowadzeniem biblioteki zajmowała się studentka Małgorzata Lampartówna. Koło zakończyło działalność wraz z likwidacją Katedry Anglistyki (Fisiak

1983:21; Styczyńska: 3-5-315; 1995; <http://www.umk.pl/uczelnia/historia/#45-48> (4.8.2006).

W 1946 r. **anglistykę utworzono także w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim**. W 1947 r. zastępcą profesora i szefem Katedry Anglistyki KUL został mianowany P. Mroczkowski (1915–2002). W 1951 r. ukończył on habilitację, jednak docentem został mianowany dopiero w roku 1956. Oprócz niego pracę w Katedrze Anglistyki KUL rozpoczęła mgr Halina Biedrzycka (1913–1993), nauczycielka łaciny, absolwentka filologii klasycznej tejże Uczelni jeszcze sprzed wojny, z kilkuletnim stażem nauczycielskim w szkolnictwie średnim. H. Biedrzycka podjęła studia na filologii angielskiej w 1947 r. i po kilku miesiącach zaproponowano jej prowadzenie zajęć w Katedrze na stanowisku asystenta. W 1950 r. ukończyła drugi fakultet, otrzymując drugie magisterium z wynikiem bardzo dobrym, i została awansowana na starszą asystentkę, a w 1956 r. na adiunkta. H. Biedrzycka pomagała ówczesnemu kierownikowi Katedry w sprawach dydaktyczno-wychowawczych i administracyjno-organizacyjnych. W roku 1957/58 zastępowała kierownika Katedry podczas jego pobytu naukowego w Anglii. Rok później wyjechała na staż naukowy do Oxfordu, gdzie spędziła około trzech lat, zbierając materiały do pracy doktorskiej *Sir Phillip Sydney's Translation of the Psalms as Divine Poetry*, pisanej pod kierunkiem prof. M. Schlauch W 1963 r. uzyskała tytuł doktora w UW.

Katedra KUL była również małą jednostką, kształciła około 20 studentów rocznie. Nie została objęta zakazem kształcenia studentów po 1952 r., tak jak to nastąpiło w przypadku uczelni państwowych. Sekcjom neofilologicznym KUL zakazano pracy dopiero w latach 60. W 1961 r. zmuszono Uczelnię do zamknięcia sekcji romańskiej i germańskiej, a w 1963 r. także sekcji angielskiej na Wydziale Nauk Humanistycznych (Fisiak 1983:2122; <http://www.kul.lublin.pl/149.html> (4.8.2006); Instytut Anglistyki UŁ 1994: 3–5).

Podsumowanie

Omówiony okres był bardzo trudny i pełen rozczarowań dla polskiej anglistyki. Bezpośrednio po wojnie udało się co prawda uruchomić studia

anglistyczne, jednak musiały one funkcjonować bez kadry profesorskiej. Funkcje profesorskie objęli młodszy angliści ze stopniem doktora i dużym dorobkiem naukowym, mianowani na stanowiska zastępcy profesora. Uruchomiono przedwojenne ośrodki anglistyczne: w Krakowie, Warszawie, Poznaniu, bez Lwowa, który był już na terenie ZSRR. Udało się uruchomić studia anglistyczne w kilku innych uniwersytetach: w Łodzi, Toruniu, Wrocławiu oraz w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Kadra ówczesnych anglistyk borykała się z ogromnymi problemami w zniszczonym wojną kraju, istniały trudności lokalowe, brakowało ludzi, którzy mogli prowadzić zajęcia. Nie było książek, z których mogli uczyć się studenci, biblioteki w nowych ośrodkach tworzone od podstaw dzięki niezwykłemu wysiłkom ludzi tam pracujących.

Programy studiów przesycono treściami politycznymi, co nie ułatwiało studiów, ponadto, po sfałszowanych wyborach do Sejmu w 1947 r. i eskalacji nastrojów zimnowojennych władze oświatowe rozpoczęły zawoalowany proces marginalizacji pozycji języka angielskiego w Polsce jako języka ojczystego największych nieprzyjaciół obozu socjalistycznego, USA i Wielkiej Brytanii. Analiza stanu prawnego nauczania języka angielskiego w tych latach dowodzi, że nauczanie angielskiego w szkołach przez cały omawiany tutaj okres, mimo że odbywało się w cieniu mocno lansowanego języka rosyjskiego, było możliwe pod warunkiem zatrudnienia przez szkoły wykwalifikowanych nauczycieli (Koniewicz: w druku). Jednak takowych brakowało, ponieważ w roku 1949 władze zdecydowały się wstrzymać rekrutację do wszystkie ośrodków anglistycznych w Polsce, z wyjątkiem ośrodka warszawskiego i lubelskiego. Oficjalnym powodem był problem kadrowy, z którym niektóre Katedry Anglistyki w Polsce borykają się do dziś: brak wystarczającej liczby samodzielnych pracowników naukowych. Fakt ten nie był przeszkodą w uruchomieniu studiów anglistycznych zaraz po wojnie, jednak został wykorzystany przeciwko nim w ciężkich czasach stalinizmu. Oprócz poważnego zmniejszenia dopływu nauczycieli anglistów do szkół, zamknięcie studiów anglistycznych spowodowało frustrację i rozproszenie z takim trudem skompletowanej kadry naukowo-dydaktycznej.

Bibliografia

- Cygan J. (2002) *Z dziejów wrocławskiej anglistyki*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, nr 2375, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Fisiak J. (1983) *English Studies in Poland, A Historical Survey*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Gibińska M., Ozga J. (1980) *Cracow University, The English Institute, Information for Foreign Guests and Visitors*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Helsztyński S. (1961) *Z anglistyki polskiej wczoraj i dziś*, „Życie Szkoły Wyższej”, 10, s. 65–75.
- Helsztyński S. (1964) *Filologia angielska w dwudziestolecu 1944–1964*, „Kwartalnik Neofilologiczny”, XI, 3, s. 249–257.
- Helsztyński S. (1975) *The English Department of the University of Warsaw. Its History in the Polish People's Republic. The Fiftieth Anniversary of the English Department, University of Warsaw 1923–1973*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, s. 25–30.
- Institut Anglistyki Uniwersytetu Łódzkiego (1994) *In Memoriam Halina Biedrzycka: 1913–1993*, w: *Studies in English and American Literature*, „Acta Universitatis Lodzianensis”, Folia Literaria 36 (4), Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 3–5.
- Jabłkowska R. (1975) *Prewar English Studies at Warsaw University. Luminaries and Graduates, The Fiftieth Anniversary of the English Department, University of Warsaw 1923–1973*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, s. 13–23.
- Koniewicz D. M. *Nauczanie języka angielskiego w szkołach podstawowych i średnich w Polsce w latach 1948–1956 w świetle uregulowań prawnych*, w: E. Kula (red.) *Virginius puerisque. Z dziejów szkolnictwa i oświaty w XVIII–XX wieku*, t. 1, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego w Kielcach (w druku).
- Lipska A. (1981) *Pamięci Doktora Antoniego Prejbisza*. „Języki Obce w Szkole”, 2, s. 125–127
- Mroczkowski, P. (1964) *Historia Katedry Filologii Angielskiej w Uniwersytecie Jagiellońskim*. w: W. Taszycki, A. Zaręba. Wydział Filologiczny Uniwersytetu Jagiellońskiego (Historia katedry), Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 337–347.
- Mroczkowski P. (1973) *Krakowska anglistyka wczoraj i dziś*, Przemówienie w auli UJ 22. X. 1971 r. na otwarcie sesji naukowej w sześćdziesiąt rocznicę założenia Katedry, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, 323, Prace historycznoliterackie z. 27, s. 231–245.
- Ostrowski W. (1977) *Genealogia i rozwój anglistyki łódzkiej w latach 1945–1975*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego”, Nauki Humanistyczno-Społeczne, Seria I, zeszyt 20, s. 3–11.
- Smólska J. (1980) *Wspomnienie o Doktorze Antonim Prejbiszu (1900–1980)*, „Języki Obce w Szkole”, 4, s. 195–197.
- Styczyńska A. (1995) *Anglistyka i romanistyka na UMK (1945–1951)*, w: A. Tomczak (red.), *Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Wspomnienia pracowników*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 305–320.
- <http://www.metodysci.pl/historia.html> (11.07.2006).
- <http://www.kul.lublin.pl/149.html> (04.08.2006).
- <http://www.umk.pl/uczelnia/historia/#45-48> (04.08.2006).
- <http://www.przeglad-tygodnik.pl/index.php?site=artykul&id=63> (26.10.2006).

(marzec 2010)

Anna Wojnowska¹
Warszawa



Egzamin gimnazjalny z języków obcych 2010

29 kwietnia 2010 roku uczniowie polskich gimnazjów przystąpili już po raz drugi do egzaminu gimnazjalnego z języka obcego nowożytnego.

Egzamin ten został wprowadzony, jako powszechny i obowiązkowy w roku szkolnym 2008/2009 w celu zbadania osiągnięć uczniów

¹ Autorka jest specjalistką i koordynatorem krajowym egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego w Wydziale Języków Obcych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie.

oraz poziomu opanowania przez nich kompetencji z zakresu języka obcego nowożytnego na III etapie kształcenia. Warto również przypomnieć, iż język obcy, z którego uczniowie zdawali egzamin musiał być nauczany w szkole jako przedmiot obowiązkowy.

Arkusz egzaminacyjny

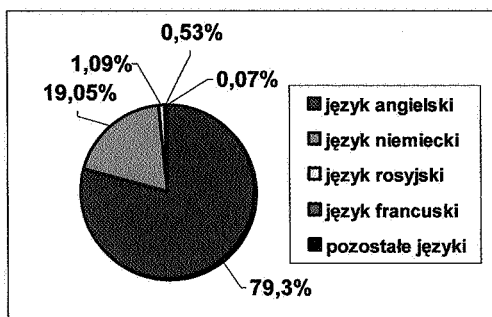
Podobnie jak w roku ubiegłym arkusz egzaminacyjny składał się wyłącznie z zadań zamkniętych, na których rozwiązanie przewidziano 90 minut. Nie zmienił się również rozkład punktów za poszczególne obszary standardów egzaminacyjnych, a zatem z obszaru „Odbiór tekstu słuchanego” maksymalna liczba punktów do zdobycia to 10 punktów, a z pozostałych dwóch obszarów, tj. „Odbiór tekstu czytanego” i „Reagowanie językowe” uczeń mógł maksymalnie zdobyć po 20 punktów.

W zadaniach egzaminacyjnych sprawdzających rozumienie tekstu słuchanego wykorzystano krótkie dialogi oraz teksty informacyjne. W celu sprawdzenia umiejętności rozumienia tekstu czytanego użyto tekstów informacyjnych oraz narracyjnych, ogłoszeń, listów i e-maili. Zadania zawierające utarte zwroty oraz często stosowane wyrażenia, a także zadania wykorzystujące materiał ikonograficzny znalazły się w części sprawdzającej umiejętność reagowania językowego.

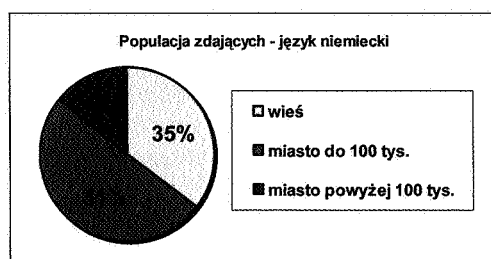
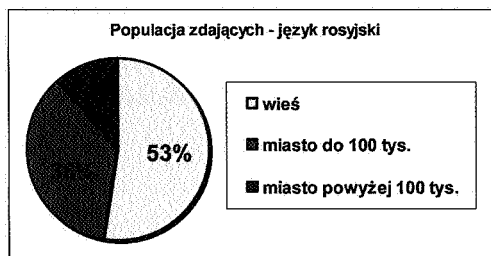
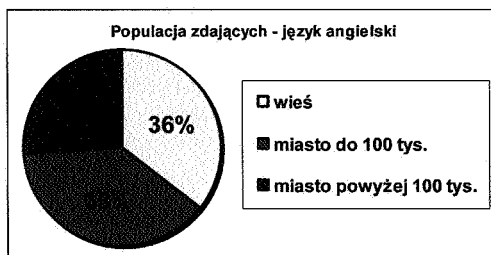
Materiały wykorzystane przy konstrukcji zadań zawierały struktury leksykalno-gramatyczne przedstawione w ujęciu komunikacyjnym oraz wyrażenia charakterystyczne dla sytuacji życia codziennego; wszystkie w standardowej odmianie języka.

Populacja zdających

W roku 2010 do egzaminu z języka obcego nowożytnego przystąpiło 443 691 uczniów. Zdecydowana większość gimnazjalistów zdawała język angielski – 344 145, co stanowi prawie 80% wszystkich zdających. Drugim co do liczby zdających językiem był język niemiecki – 82 696 uczniów. Mimo iż liczba ta jest dość znaczna, to jest aż o 13% mniejsza w porówna-



niu z rokiem ubiegłym, kiedy to język niemiecki wybrało 94 451 uczniów. Trzecie miejsce zajął język rosyjski, zdawany przez 4 744 gimnazjalistów. Egzamin gimnazjalny z języka francuskiego pisało 2 978 uczniów. Dwa najmniej popularne języki to język hiszpański – 297 zdających oraz język włoski – jedynie 6 uczniów. Rozkład procentowy ilustrujący udział poszczególnych języków w trzeciej części egzaminu gimnazjalnego

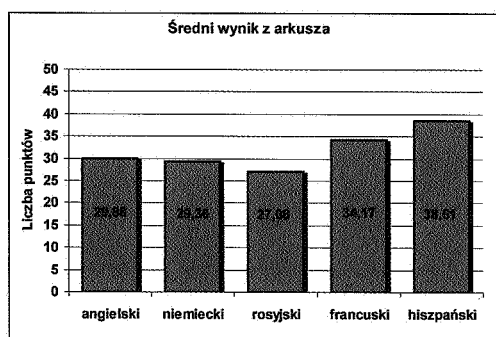


został przedstawiony na poniższym wykresie kolumnowym.

Warto również przeanalizować populację zdających, biorąc pod uwagę nie tylko zdawany język, ale również wielkość miejscowości, w której odbywał się egzamin. Na wykresie przedstawiającym populację zdającą język angielski łatwo zaobserwować równomierny rozkład pomiędzy małe, średnie i większe miejscowości. Jeśli chodzi o pozostałe dwa najczęściej zdawane języki, rozkłady te nie są już tak proporcjonalne. Z wykresu dla języka rosyjskiego można odczytać, iż zdecydowana większość zdających uczęszczała do szkół na terenach wiejskich. Zaledwie 11% zdających (tj. 536) to uczniowie szkół w dużych miastach. W przypadku języka niemieckiego niewiele ponad połowa zdających to uczniowie gimnazjów w małych i średnich miejscowościach. Najmniej liczną grupę, zarówno w przypadku języka niemieckiego, jak i rosyjskiego stanowią uczniowie szkół w dużych miastach. Ciekawy jest fakt, iż przedstawione rozkłady procentowe są niemal identyczne jak zeszłoroczne. W przypadku języka angielskiego różnice te są tak niewielkie, iż sięgają części dziesiątych procenta.

Wyniki tegorocznego egzaminu

W związku z tym, że egzaminu gimnazjalnego z języka obcego nie można nie zdać, ponieważ nie ma on progu zaliczenia, jedynym miernikiem poziomu kompetencji językowej uczniów jest średni wynik egzaminu. Poniższy wykres zestawia średnie wyniki z poszczególnych języków, z pominięciem języka włoskiego, który był zdawany przez bardzo małą liczbę uczniów (tj. 6 osób).



Najwyższy średni wynik z egzaminu uzyskali, podobnie jak w roku ubiegłym, uczniowie zdający język hiszpański. Z kolei w przeciwieństwie do wyników z roku 2009 najniższy średni wynik nie należy już do języka angielskiego, a języka rosyjskiego.

Dokładna analiza wykresu przedstawiającego średnie wyniki egzaminu dla poszczególnych języków oraz porównanie wyników z danymi z roku ubiegłego, pozwala wysunąć szereg wniosków. Po pierwsze, średnie wyniki z języków angielskiego, niemieckiego i rosyjskiego są niższe w porównaniu z rokiem 2009, a z języków romańskich wyższe. Ponadto, tegoroczne średnie wyniki z języka angielskiego i francuskiego są bardzo zbliżone do zeszłorocznych (występują subtelne różnice rzędu 0,75 punktu w przypadku języka angielskiego i jedynie 0,03 punktu w średnim wyniku z języka hiszpańskiego). Jeśli chodzi o średni wynik z języka niemieckiego, to jest on niższy o 3,67 punktu niż rok temu. Jednak to różnica średnich wyników z języka rosyjskiego jest największa i sięga 6,24 punktu.

Oprócz analizy średnich wyników z całego egzaminu, należy również dokładniej przyjrzeć się wynikom uzyskanym za poszczególne obszary standardów egzaminacyjnych. Dane te znajdują się na poniższym wykresie.

Zadania sprawdzające rozumienie tekstu słuchanego okazały się najłatwiejsze dla zdecydowanej większości uczniów. Wyjątek stanowi tu egzamin z języka francuskiego, w którym zadania z tego obszaru były dla uczniów najtrudniejsze. W przypadku zadań z obszarów odbioru tekstu czytanego i reagowania językowego, brak wyraźnego podziału na obszar zdecydowanie łatwiejszy i obszar trudniejszy. Dla uczniów zdających język angielski i francuski, to odbiór tekstu czytanego był trudniejszy niż zadania z obszaru reagowania językowego. Z kolei dla zdających pozostałe języki sytuacja była odwrotna.

To, co łączy wszystkie egzaminy z poszczególnych języków to fakt, iż umiejętności z trzech obszarów standardów wymagań egzaminacyjnych zostały opanowane przez uczniów na podobnym poziomie.

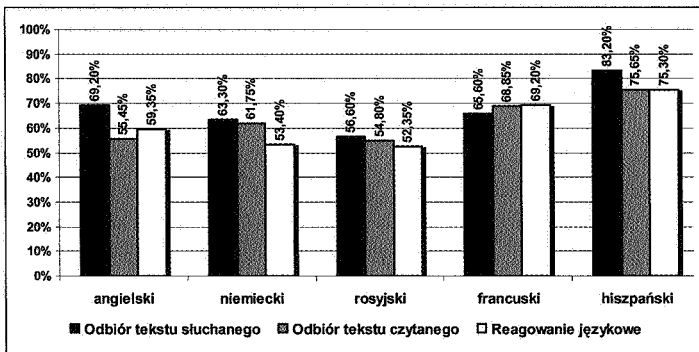
Analizę średnich wyników egzaminu można także przeprowadzić, porównując osiągnięcia

dziewcząt i chłopców. Jak ilustrują dane zawarte w tabeli, to dziewczęta uzyskują wyższe średnie wyniki z egzaminów z języków obcych. Różnice te są najmniejsze w przypadku języka angielskiego (1,77 punktu), a największe wśród uczniów zdających język rosyjski (aż 7,63 punktu).

Już ubiegłoroczny egzamin z języków obcych pokazał obecność silnej korelacji pomiędzy średnim wynikiem osiągnięć uczniów, a wielkością miejscowości, w której znajduje się ich szkoła. Podobnie w tym roku, im większa miejscowość, tym wyższy średni wynik z egzaminów z języków angielskiego, niemieckiego, francuskiego i wło-

liczby punktów (czyli ok. 18 punktów). Druga liczna grupa to zdający, którzy zdobyli 44 punkty i więcej, a więc uczniowie, którzy w wysokim

	Średni wynik	
	Dziewczęta	Chłopcy
Język angielski	30,78	29,01
Język niemiecki	31,57	27,16
Język rosyjski	31,41	23,78
Język francuski	36,15	30,80



skiego. Wyjątkowy w tej kwestii pozostaje język rosyjski, w przypadku którego znacznie lepsze wyniki uzyskują uczniowie ze szkół wiejskich.

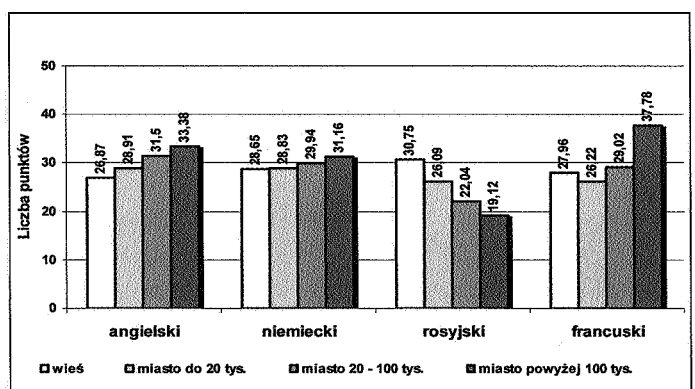
W celu dokładniejszego zbadania różnic w rozkładach średnich wyników uczniów z terenów miejskich i wiejskich, warto dokładnie przeanalizować i porównać wykresy dla języków angielskiego i rosyjskiego. Dla większej przejrzystości wykresów prezentujących rozkłady wyników, punkty na tych wykresach zostały połączone liniami.

Z wykresu dla języka angielskiego można odczytać istnienie dwóch bardzo licznych grup uczniów (wykres ma dwa maksima). Pierwsza grupa zdających, zarówno ze szkół na wsi, jak i w mieście, to uczniowie słabi, którym udało się osiągnąć jedynie ok. 36% z maksymalnej

stopniu opanowali umiejętności sprawdzane na egzaminie. Kolejnym zaobserwowanym zjawiskiem w przypadku języka angielskiego jest fakt, iż uczniowie z większych miejscowości zdają egzamin z języka obcego na dużo wyższym poziomie niż zdający na wsi, gdzie średnie wyniki zdecydowanej większości gimnazjalistów nie przekraczają 20 punktów.

czają 20 punktów.

Tak jak wspomniano już wcześniej rozkłady średnich wyników dla języka rosyjskiego są odwrotne, ponieważ to właśnie uczniowie szkół na terenach wiejskich osiągają lepsze wyniki na egzaminie (dość liczna grupa znajduje się w przedziale 40-44 punktów), a uczniowie szkół miejskich mają poważny problem z osiągnięciem



przynajmniej połowy z maksymalnej liczby punktów.

Łatwość zadań

W przypadku tegorocznego arkusza z języka angielskiego najłatwiejsze dla uczniów okazało się zadanie z obszaru odbioru tekstu słuchanego, wymagające określenia, czy podane zdania są prawdziwe, czy fałszywe. Natomiast największe trudności sprawiło gimnazjalistom uzupełnianie luk słowami w odpowiedniej formie, a więc zadanie sprawdzające znajomość struktur leksykalno-gramatycznych.

Podobnie jak w języku angielskim, tak i w zestawie zadań z języka rosyjskiego, uczniowie nie mieli problemów z zadaniem typu prawda/fałsz z obszaru odbioru tekstu słuchanego. Trudne natomiast okazało się zadanie z tego samego obszaru, ale polegające na określeniu czasu, w którym odbywają się usłyszane w nagraniu dialogi.

Gimnazjaliści zdający język niemiecki w zdecydowanej większości nie mieli najmniejszych problemów z zadaniem z obszaru odbioru tekstu czytanego, w którym to należało dobrać tablice

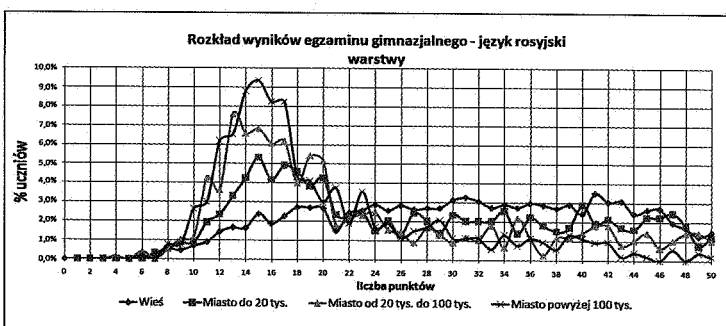
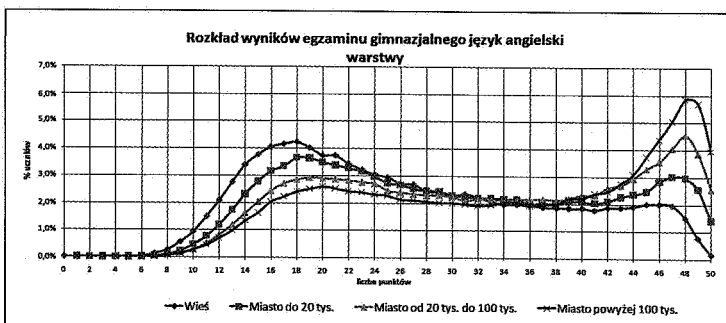
informacyjne do miejsc, w jakich można je zobaczyć. Najtrudniejsze okazało się zadanie na reagowanie językowe, w którym uczniowie musieli dobrać właściwą reakcję do usłyszanego pytania.

Ważne zmiany od 2012 roku

Egzamin gimnazjalny z języka obcego nowożytnego w obecnej formie uczniowie będą zdawać jeszcze tylko w przyszłorocznej sesji egzaminacyjnej. Od roku szkolnego 2011/2012 planowane jest wprowadzenie znacznych zmian dotyczących formy i sposobu przeprowadzania trzeciej części egzaminu gimnazjalnego.

Jedną z najważniejszych zmian będzie wprowadzenie dwóch arkuszy egzaminacyjnych, tj. jednego arkusza na poziomie podstawowym i drugiego na poziomie rozszerzonym. Egzamin na poziomie podstawowym będzie obowiązywał wszystkich uczniów, zarówno „początkujących”, czyli tych, którzy naukę języka obcego obowiązującego na egzaminie rozpoczęli w I klasie gimnazjum, jak i tych, którzy kontynuują naukę języka obcego od szkoły podstawowej. Jednak ci drudzy

będą musieli również przystąpić do egzaminu na poziomie rozszerzonym. Zadania na poziomie rozszerzonym będą mogli również rozwiązywać uczniowie „początkujący”, jeśli tylko odpowiednio wcześniej zadeklarują taką chęć. Trzeba również podkreślić, że uczniowie zdający egzamin na dwóch poziomach, tj. podstawowym i rozszerzonym, przystępują do tego egzaminu tylko z jednego języka. Oznacza to, iż nie jest możliwe zdawanie egzaminu na poziomie podstawowym z jednego języka, a na poziomie rozszerzonym z innego, nawet jeśli oba języki nauczane są



w szkole jako obowiązkowe.

Zlikwidowany zostanie również podział arkusza na trzy obecnie istniejące części („Odbiór tekstu słuchanego”, „Odbiór tekstu czytanego”, „Reagowanie językowe”), w miejsce których pojawią się nowe, przedstawione w tabeli poniżej.

Warto również wspomnieć, iż w arkuszu na poziomie podstawowym znajdują się wyłącznie zadania zamknięte. Natomiast w arkuszu na poziomie rozszerzonym zastosowanie znajdują zarówno zadania zamknięte, jak i otwarte.

Obok już istniejących typów zadań zamkniętych sprawdzających rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstów pisanych, pojawią się nowe, stricte gramatyczne zadania, sprawdzające poziom opanowania struktur gramatycznych.

Największym wyzwaniem, zarówno dla

POZIOM PODSTAWOWY	POZIOM ROZSZERZONY
Rozumienie ze słuchu	Rozumienie ze słuchu
Rozumienie tekstów pisanych	Rozumienie tekstów pisanych
Znajomość funkcji językowych	Znajomość środków językowych
Znajomość środków językowych	Wypowiedź pisemna

uczniów, nauczycieli jak i egzaminatorów będzie zadanie sprawdzające umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnej. Zadanie to pojawi się wyłącznie w zestawie zadań na poziomie rozszerzonym i będzie oceniane przez egzaminatorów pod względem treści, spójności i logiki, zakresu środków językowych oraz ich poprawności.

Więcej informacji dotyczących nowej formuły egzaminu gimnazjalnego z języków obcych można znaleźć w nowym Informatorze gimnazjalnym na stronie internetowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (www.cke.edu.pl).

(sierpień 2010)

Beata Trzcicka¹
Warszawa



Egzamin maturalny z języków obcych 2010

Zasady zdawania tegorocznego egzaminu maturalnego różniły się w istotny sposób od kilku poprzednich sesji egzaminacyjnych. Oprócz wprowadzenia matematyki jako przedmiotu obowiązkowego dla wszystkich zdających bardzo ważną zmianą był powrót do obowiązującej w latach 2005 – 2006 zasady zdawania wszystkich egzaminów obowiązkowych na poziomie podstawowym. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 z późniejszymi zmianami, wszyscy maturzyści przystępowali do pięciu egzaminów z trzech

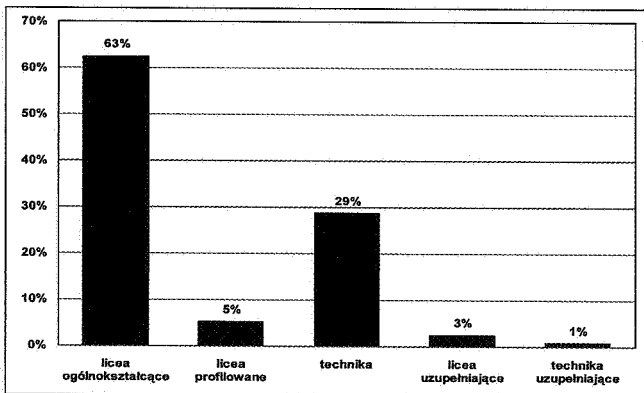
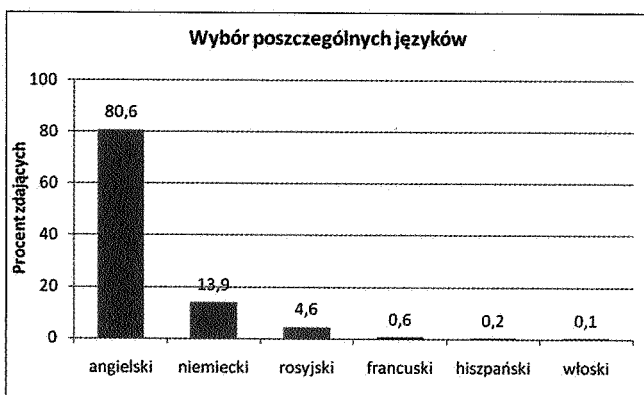
przedmiotów obowiązkowych: egzaminu ustnego i pisemnego z języka polskiego, egzaminu ustnego i pisemnego z języka obcego oraz egzaminu pisemnego z matematyki. Egzamin na poziomie rozszerzonym mogły być zdawane wyłącznie jako przedmiot dodatkowy i nie miały one wpływu na zdanie egzaminu. W przypadku języka obcego te nowe zasady skutkowały też tym, że zdający, którzy potrzebowali wyniku na poziomie rozszerzonym, musieli przystąpić do czterech egzaminów z języka obcego: ustnego i pisemnego na poziomie podstawowym (przedmiot obowiązkowy)

¹ Autorka jest ekspertem i koordynatorem krajowym języka angielskiego w Wydziale Języków Obcych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie.

oraz ustnego i pisemnego na poziomie rozszerzonym (przedmiot dodatkowy).

Wybory zdających

Absolwenci szkół średnich mają do wyboru sześć języków obcych: angielski, francuski, hiszpański, niemiecki, rosyjski, oraz włoski. Wybór poszczególnych języków obcych w tegorocznej sesji egzaminacyjnej przedstawiony został na poniższym wykresie.



Najczęściej wybierany jest język angielski, do którego przystąpiło w tym roku ponad 300 tysięcy zdających. Masowo zdawane są także języki niemiecki i rosyjski. Do egzaminu z tych języków przystępuje co roku kilkadziesiąt tysięcy osób. Język francuski zdawany jest corocznie przez kilka tysięcy osób, a hiszpański i włoski wybiera kilkuset absolwentów szkół ponadgimnazjalnych.

Na wykresie na następnej stronie przedstawiony jest udział absolwentów poszczególnych typów szkół w populacji, która przystąpiła do egzaminu maturalnego w tym roku.

Największa część maturzystów to absolwenci liceów ogólnokształcących oraz techników, razem stanowią oni ponad 90% absolwentów przystępujących do egzaminu maturalnego.

Język angielski ma pozycję dominującą we wszystkich typach szkół. Największy jego udział jest w liceach ogólnokształcących – ok. 84%,

a najmniejszy w liceach uzupełniających – ok. 56%. Procent absolwentów wybierających język niemiecki jest zbliżony we wszystkich typach szkół (12-20%), ale język ten jest najbardziej popularny wśród absolwentów techników oraz techników uzupełniających. Bardziej zróżnicowany jest udział języka rosyjskiego, który ma najsilniejszą pozycję w liceach uzupełniających (ok. 30% zdających), a najsłabszą w liceach ogólnokształcących (ok. 3%). Pozostałe języki (francuski, hiszpański i włoski) wybierane są głównie przez absolwentów liceów ogólnokształcących.

Zdawanie egzaminu na poziomie rozszerzonym wyłącznie jako przedmiotu dodatkowego spowodowało, że przystępowanie do egzaminu na tym poziomie stało się dla zdających znacznie mniej ryzykowne. Przyjrzyjmy się, jak brak progu zaliczenia wpłynął na decyzje zdających.

Podobnie jak w latach ubiegłych obserwujemy, że języki zdawane masowo (angielski, niemiecki, rosyjski) zdawane są w ogromnej większości na poziomie podstawowym; na przystąpienie do egzaminu na poziomie rozszerzonym decyduje się od kilku do kilkunastu procent zdających. W przypadku języków mniej popularnych (francuski, hiszpański, włoski) stosunek poziomu podstawowego i rozszerzonego jest bardziej wyrównany. Do egzami-

nu na poziomie rozszerzonym przystępuje kilkadziesiąt procent absolwentów, którzy wybrali dany język.

W porównaniu z rokiem ubiegłym widać wyraźnie zwiększenie się liczby osób przystępujących do poziomu rozszerzonego we wszystkich językach. Dotyczy to zarówno egzaminu pisemnego jak i egzaminu ustnego. W latach ubiegłych zdający, którzy przystępowali do poziomu rozszerzonego, bardzo często zdawali egzamin ustny (pomijany w rekrutacji na wyższe uczelnie) na poziomie podstawowym. Zmiana zasad przeprowadzania egzaminu spowodowała, że zwiększył się znacznie odsetek uczniów przystępujących do egzaminu ustnego na poziomie rozszerzonym (w przypadku języka angielskiego jest to wzrost o ponad 10% w porównaniu z ok. 3% wzrostem wskaźnika na egzaminie pisemnym). Wyjątkiem od tej reguły jest język hiszpański, w którym odsetek zdających egzamin ustny na poziomie rozszerzonym spadł o ok. 7%.

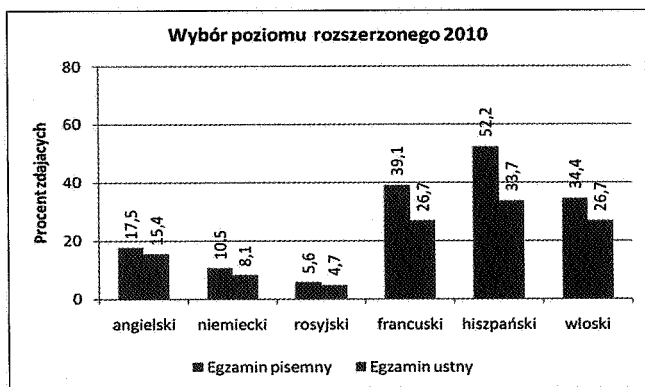
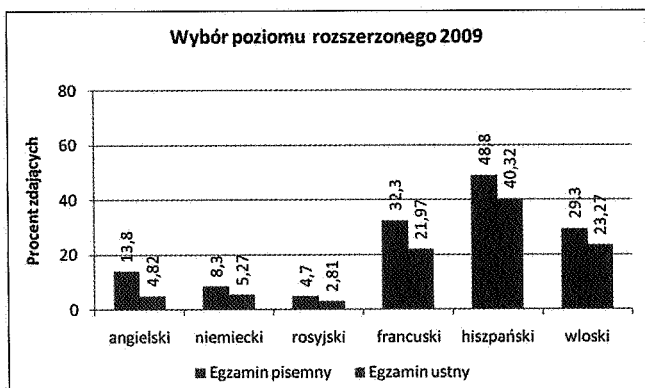
Wyniki egzaminu z języków obcych

Podstawowe wskaźniki egzaminu maturalnego analizowane po każdej sesji egzaminacyjnej to zdawalność (procent zdających, którzy uzyskali wymagane 30% punktów z egzaminu) oraz średni wynik egzaminu. Przyjrzyjmy się wynikom tegorocznych maturzystów.

Porównanie tegorocznej zdawalności egzaminu pisemnego na poziomie podstawowym ze zdawalnością ubiegłoroczną wykazuje wzrost wskaźnika zdawalności prawie we wszystkich językach obcych. W przypadku najczęściej wybieranego języka angielskiego egzamin pisemny zdało 86% zdających, nieznacznie więcej niż w roku ubiegłym, kiedy zdawalność na poziomie podstawowym wyniosła 85,74%. Wyższy wskaźnik zdawalności odnotowano także z niemieckiego (w roku 2009 – ok. 92%), francuskiego (w roku 2009 – ok. 90%), hiszpańskiego (w roku 2009 – ok. 95%) oraz włoskiego (w roku 2009 – ok. 94%). Nieco niższy wskaźnik zdawalności w porównaniu z rokiem ubiegłym obserwujemy w przypadku języka rosyjskiego (w roku 2009 – ponad 95%).

W porównaniu z rokiem ubiegłym we wszystkich językach obcych wzrosła zdawalność egzaminu ustnego (w roku 2009: angielski – 95,43%, niemiecki – 93,83%, rosyjski – 95,47%, francuski – 97,27%, hiszpański – 96,49%, włoski – 95,14%).

W porównaniu z rokiem ubiegłym średni wynik egzaminu pisemnego na poziomie podstawowym wzrósł we wszystkich językach (w roku 2009: angielski – 59,49%, niemiecki – 56,36%, rosyjski – 59,01%, francuski – 61,13%, hiszpański – 68,81%, włoski – 68,58%). Jednocześnie w większości języków odnotowano kilkuprocentowy spadek średniego



wyniku na poziomie rozszerzonym (w roku 2009: angielski – 74,3%, niemiecki – 74,45%, rosyjski – 78,34%, hiszpański – 72,5%). Wzrost średniego wyniku na poziomie rozszerzonym odnotowano w języku francuskim i włoskim (w roku 2009: francuski – 72,73%, włoski – 70,36%).

Średni wynik egzaminu ustnego jest w większości języków wyższy od średniego wyniku egza-

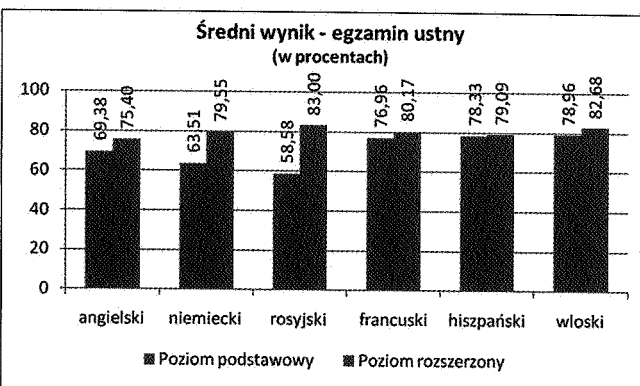
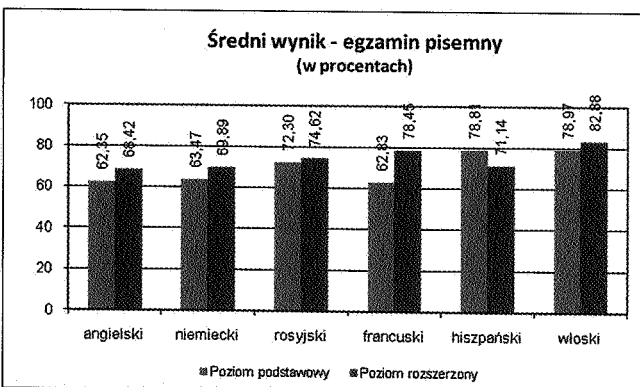
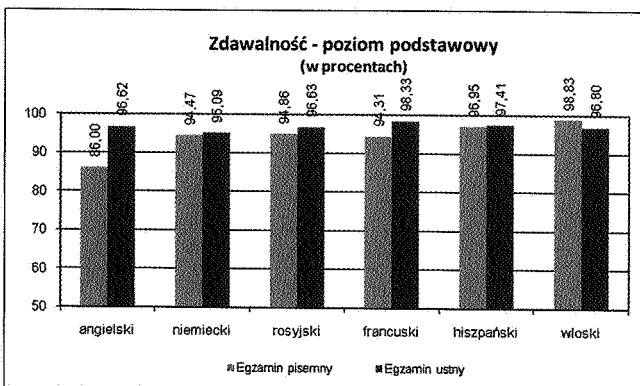
minu pisemnego. Dotyczy to zarówno poziomu podstawowego, jak i rozszerzonego. Wyjątkiem jest średni wynik egzaminu ustnego z języka rosyjskiego (58,58%), który na poziomie podstawowym jest znacznie niższy od wyniku z egzaminu pisemnego na tym poziomie (72,30%). W porównaniu z rokiem ubiegłym w większości języków obserwujemy tendencję podobną jak

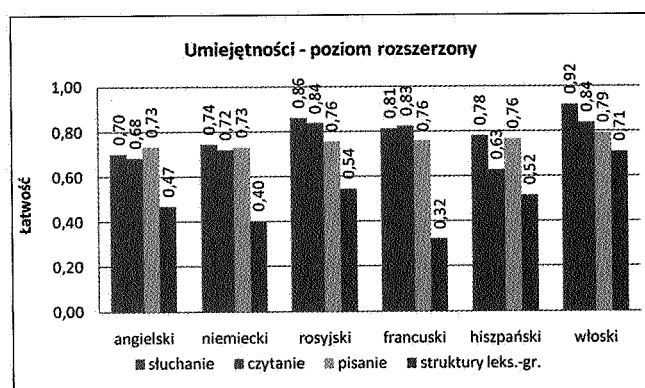
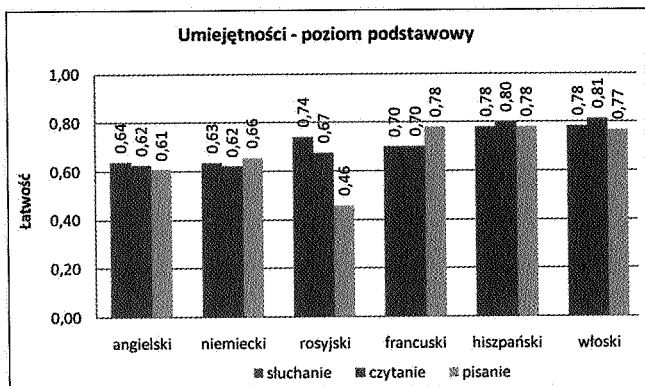
na egzaminie pisemnym, czyli wyższy średni wynik egzaminu na poziomie podstawowym i niższy średni wynik egzaminu na poziomie rozszerzonym.

Oprócz tych podstawowych danych, które zwykle podawane są we wszelkiego rodzaju statystykach oraz raportach z przeprowadzonego egzaminu, warto przyrzeć się wynikom zdających w rozbiu na poszczególne umiejętności sprawdzane na każdym poziomie.

Analizy prowadzone od pierwszej sesji egzaminacyjnej pokazują, że absolwenci są coraz bardziej komunikatywni i większość z nich bardzo dobrze radzi sobie z zadaniami sprawdzającymi rozumienie tekstu słuchanego oraz czytanego. W tym roku na poziomie podstawowym najmniej trudności sprawiły zdającym zadania sprawdzające umiejętność określania głównej myśli tekstu oraz kontekstu sytuacyjnego. Na poziomie rozszerzonym, najłatwiejsze okazały się zadania sprawdzające rozpoznawanie związków między poszczególnymi częściami tekstu czytanego i określanie głównej myśli tekstu oraz intencji nadawcy w części sprawdzającej rozumienie ze słuchu.

Od lat głównym problemem maturzystów przystępujących do egzaminu z języka obcego jest jakość języka. Potwierdziło się to także w tym roku. Bardzo dobrze widać to na wykresie dotyczącym





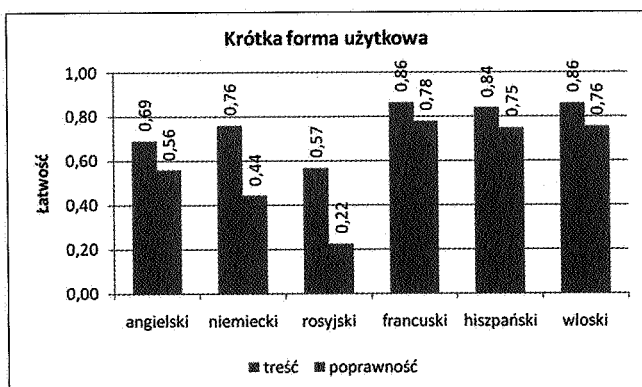
umiejętności zdających przystępujących do poziomu rozszerzonego. We wszystkich językach wyniki zdających są najniższe w części arkusza sprawdzającej umiejętność stosowania struktur leksykalno-gramatycznych. Warto podkreślić, że jednocześnie są to te zadania, które najlepiej różnicują maturzystów o wyższych i niższych umiejętnościach językowych.

Jakość języka to także największy problem zdających przystępujących do poziomu podstawowego. Arkusz nie zawiera wprawdzie części bezpośrednio sprawdzającej umiejętność stosowania struktur leksykalno-gramatycznych, ale są one elementem oceny wypowiedzi pisemnej. Analiza wskaźników łatwości w wypowiedziach pisemnych (wykresy obok) pokazuje, że ogólnie zadania sprawdzające umiejętność tworzenia własnej wy-

powiedzi wypadają dość dobrze, ale zdecydowanie lepsze wyniki zdający uzyskują za treść i formę tekstu niż za poprawność językową i bogactwo językowe. Jest to prawidłowość obserwowana we wszystkich językach zdawanych na egzaminie maturalnym.

Najwięcej problemów z wypowiedzią pisemną mieli absolwenci przystępujący do egzaminu z języka rosyjskiego (najniższy wskaźnik łatwości we wszystkich kryteriach). W kryterium treści niższy niż w roku ubiegłym był też wskaźnik łatwości w przypadku języka angielskiego. Najczęściej przyczyną problemów z przekazaniem informacji jest nieznanostwo leksyki oraz brak umiejętności opisowego przekazania informacji prostszymi słowami. Na przykład w języku angielskim najtrudniejsze okazało się zadanie pytania o możliwość uzyskania zniżki, w języku niemieckim zaproponowanie nagrody dla znalazcy

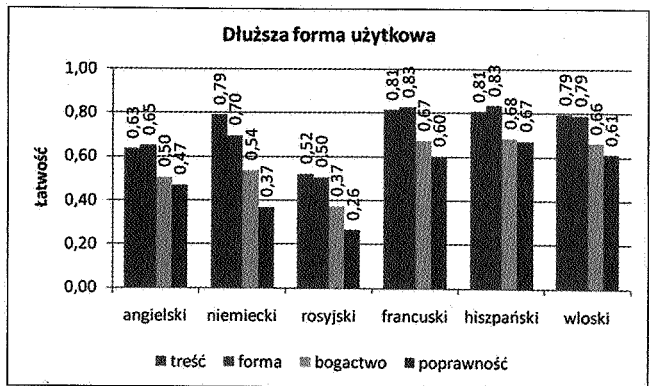
telefonu, a w języku rosyjskim określenie rodzaju prac na wystawie ekologicznej. Zdający o niższych umiejętnościach językowych nie znali precyzyjnego słownictwa potrzebnego do przekazania tych informacji, a jednocześnie nie potrafili zastąpić nieznanych słów, ich prostszymi odpowiednikami (np. niższa cena zamiast zniżki). W przypadku dłuższej formy użytkowej z języka



angielskiego dużym problemem okazała się także konieczność użycia w pracy czasu przeszłego. Informacje, które miały być zawarte w liście o wystawionym w szkole przedstawieniu nie były językowo wymagające (np. czas trwania przygotowań, rodzaj wystawionego przedstawienia, problem, który wyniknął w trakcie przygotowań), jednakże błędy językowe, wynikające z nieznamośności formy przeszłej podstawowych czasowników, powodowały często zaburzenia komunikacji, które uniemożliwiały przyznanie punktów.

■ Egzamin maturalny od roku 2012

W przyszłym roku szkolnym zasady zdawania egzaminu maturalnego pozostają bez zmian. Jednakże konieczność dwukrotnego przystępowania do egzaminu ustnego przez absolwentów, którzy decydują się na zdawanie egzaminu z języka obcego na poziomie rozszerzonym i związane z tym problemy organizacyjne w szkołach sprawiły, że



podjęta została przez MEN decyzja o zmianie zasad zdawania egzaminu ustnego z języków obcych. Od roku szkolnego 2011/2012, egzamin ustny z języka obcego będzie przeprowadzany na jednym poziomie (podobnie jak ma to miejsce w przypadku egzaminu ustnego z języka polskiego). Powoduje to oczywiście także zmiany w samym zestawie egzaminacyjnym. Przykłady nowych zestawów egzaminacyjnych oraz kryteria oceniania można znaleźć w nowym Informatorze maturalnym na stronie internetowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (www.cke.edu.pl).

(sierpień 2010)

Anna Kozdój¹
Warszawa



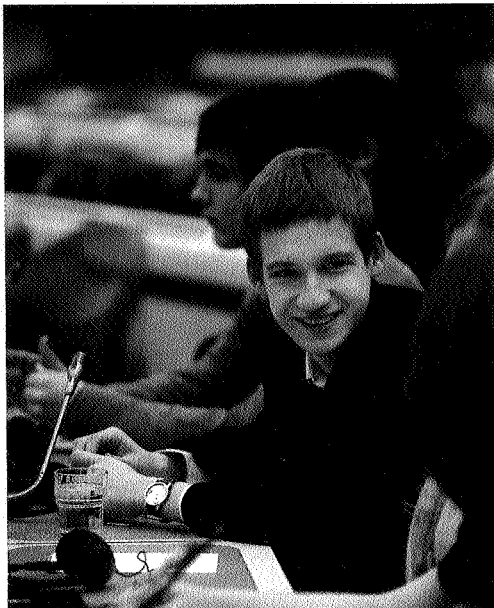
Młodzi tłumacze do piór!

We wrześniu rusza czwarta edycja europejskiego konkursu dla młodych tłumaczy *Juvenes Translatores*. Uczniowie we wszystkich 27 krajach Unii Europejskiej o jednej porze chwycą za pióra, by zmierzyć się z tekstem i jego przekładem. Autorzy najlepszych tłumaczeń pojedą do Brukseli, gdzie odbiorą nagrody z rąk komisarzy ds. edukacji i wielojęzyczności Andrrouilli Vassiliou oraz spo-

tkają się z zawodowymi tłumaczami Komisji Europejskiej.

Juvenes Translatores (łac. młodzi tłumacze) to konkurs adresowany do wszystkich szkół średnich w Unii Europejskiej, a konkretniej do uczniów, którzy w tym roku kończą 17 lat. Konkurs jest pomysły, z jednej strony, jako wyraz wielojęzyczności Europy, z drugiej, jako szansa na kreatywne

¹ Autorka jest pracownikiem Przedstawicielstwa Komisji Europejskiej w Polsce



Polski laureat edycji 2009, Paweł Lipski z Liceum Filomata w Gliwicach

nauczanie języka obcego przez przekład. Trzy poprzednie edycje pokazały bowiem, że ćwiczenia z tłumaczenia to doskonała okazja do zabawy i nauki nowych wyrażen i sformułowań zarówno w języku obcym, jak i ojczystym.

Polski laureat zeszłorocznej edycji, Paweł Lipski z Liceum Filomata w Gliwicach, zwrócił uwagę na dużą rolę nauczyciela w angażowaniu uczniów w lekcje języka dzięki niestandardowym formom nauczania:

– Moja szkoła prowadzi naukę języków na zróżnicowanych poziomach w małych grupkach. Prawie cała grupa zaawansowana języka angielskiego, w której się uczę, została zachęcona przez nauczyciela do wzięcia udziału w konkursie, który potraktowaliśmy jako sprawdzian naszych umiejętności.

W wielu szkołach zainteresowanie uczniów jest tak duże, że nauczyciele muszą przeprowadzać wstępne eliminacje, gdyż zgodnie z regulaminem szkołę może reprezentować maksymalnie 5 uczniów. Przygotowania do szkolnych eliminacji oraz samego konkursu stają się tym samym okazją do nauki nowego słownictwa, często na dodatkowych warsztatach tłumaczeniowych, organizowanych przez nauczycieli języka.

Konkurs krok po kroku

Od 1 września do 20 października br. szkoły zainteresowane udziałem muszą się zarejestrować na stronie internetowej konkursu <http://ec.europa.eu/translatores>. Możliwa jest wyłącznie rejestracja elektroniczna.

Po zakończeniu etapu rejestracji spośród wszystkich szkół komputer wylosuje te, które ostatecznie wezmą udział w konkursie. W każdym kraju liczba ta będzie odpowiadać liczbie mandatów dla danego kraju w Parlamencie Europejskim, czyli w Polsce będzie to 51 szkół. Ograniczenie jest konieczne ze względów organizacyjnych – wszystkie prace będą czytane i oceniane przez zawodowych tłumaczy z Dyrekcji Generalnej ds. Tłumaczeń Pisemnych Komisji Europejskiej.

Wylosowane szkoły zostaną poproszone o podanie nazwisk maksymalnie 5 uczniów oraz o wskazanie wybranej przez nich kombinacji językowej. Uczniowie muszą być urodzeni w 1993 r. i wybrać język źródłowy, i docelowy z puli 23 języków urzędowych UE (angielski, bułgarski, czeski, duński, estoński, fiński, francuski, grecki, hiszpański, irlandzki, litewski, łotewski, maltański, niderlandzki, niemiecki, polski, portugalski, rumuński, słowacki, słoweński, szwedzki, węgierski i włoski).

Sam konkurs odbędzie się jednocześnie we wszystkich krajach UE 23 listopada br. Tego dnia na pół godziny przed konkursem na stronie internetowej Juvenes Translatores oraz w skrzynkach mailowych nauczycieli pojawią się teksty do tłumaczenia. Uczniowie będą mieć 2 godziny na przetłumaczenie tekstu, przy czym podczas pisania będą mogli korzystać wyłącznie ze słowników książkowych. Nad regulaminowym przebiegiem konkursu w szkole czuwa nauczyciel, koordynujący przygotowania do konkursu. Po dwóch godzinach zbierze on prace, które musi tego samego dnia odesłać pod wskazany adres w Brukseli. Jest to niezwykle ważne, gdyż prace przesłane w późniejszym terminie, nie będą brane pod uwagę.

Dwa miesiące później zostaną ogłoszone wyniki – w każdym kraju UE zostanie wyłoniony je-

den zwycięzca, autor najlepszego, według jury, tłumaczenia w swoim kraju. 27 laureatów i ich opiekunowie (wedle decyzji, rodzic bądź nauczyciel) zostanie zaproszonych na trzy dni do Brukseli, m.in. na uroczystość wręczenia nagród oraz wizytę w instytucjach UE.

Konkurs, jakiego nie było

Po konkursie Paweł Lipski, zapytany o to, jak zachęciłby swoich kolegów do nauki języków, odpowiedział:

– Osoby, które uważają, że nie warto uczyć się języków obcych, najlepiej chyba zachęcać nie bezpośrednio, ale przez pokazywanie korzyści i propagowanie wszelkich form współpracy, wymiany i wspólnej nauki z rówieśnikami z innych krajów. Dla zachęty opowiadam moim znajomym rozmaite anegdotki i ciekawostki związane z językami.

Wychodząc naprzeciw uczniom i ich zainteresowaniom, *Juvenes Translatores* został pomyślany jako konkurs o wymiarze europejskim, ułatwiający kontakt między uczniami i szkołami w różnych zakątkach Europy. Dzięki obecności na Facebooku (*juvenestranslatores*) i na Twitterze (*@translatores*) wszyscy uczestnicy i laureaci mogą na bieżąco wymieniać się informacjami o przygotowaniach, trudnościach, ale przede wszystkim w praktyce używać języka obcego, by porozumieć się ze swoimi europejskimi kolegami.

Wielojęzyczność gwarantowana

Juvenes Translatores to także jedyny konkurs, w którym pary językowe: język źródłowy i docelowy można wybrać spośród 23 języków urzędowych UE. Choć zdecydowana większość uczestników decyduje się na tłumaczenie z języka obcego na ojczysty, są jednak i tacy, którzy wolą sprawdzić swoje umiejętności, tłumacząc na język obcy.

W trzeciej edycji (2009) udział w konkursie wzięło ponad 2200 szkół, a na liście 139 wybranych przez uczniów kombinacji językowych znalazły się wszystkie 23 języki urzędowe UE. I tak na przykład laureat z Luksemburga tłumaczył z angielskiego na estoński, zaś laureat z Austrii – z czeskiego na niemiecki. Polski laureat, Paweł Lipski, przetłumaczył tekst z angielskiego na polski.

Tę samą kombinację wybrały również laureatki pierwszej edycji (2007) – Marta Szymczyk z I Liceum Ogólnokształcącego im. M. Kopernika w Będzinie oraz drugiej edycji (2008) – Weronika Danecka z VIII Liceum Ogólnokształcącego im. A. Asnyka w Łodzi. Być może w tym roku polski zwycięzca wykaże się znajomością innego języka europejskiego? Warto się zgłosić. Warto spróbować, by znaleźć się wśród najlepszych młodych tłumaczy w Unii Europejskiej.

(sierpień 2010)



Uroczyste wręczenie nagród

Olga Aleksandrowska¹
Wejherowo



Awans zawodowy nauczycieli języków obcych – przykładowe pytania z egzaminu na stopień nauczyciela mianowanego

Nauczyciel języków obcych, podobnie jak nauczyciele innych przedmiotów, przechodzi ścieżkę awansu zawodowego od nauczyciela stażysty przynajmniej do stopnia nauczyciela kontraktowego (ubieganie się o kolejne stopnie awansu nie jest obligatoryjne), a następnie decyduje, czy chce ubiegać się o stopnie nauczyciela mianowanego i dyplomowanego. Ostatnim warunkiem uzyskania awansu na wyższy stopień po zakończeniu pozytywnym stażu jest uzyskanie akceptacji komisji kwalifikacyjnej lub złożenie z wynikiem pozytywnym egzaminu przed komisją egzaminacyjną. Nauczyciel stażysta staje przed komisją kwalifikacyjną, nauczyciel kontraktowy przed komisją egzaminacyjną, a nauczyciel mianowany przed komisją kwalifikacyjną na stopień nauczyciela dyplomowanego. W niniejszym tekście koncentruję się jedynie na wybranych aspektach sytuacji egzaminacyjnej, a więc na ostatnim etapie do pokonania w procedurze awansowej nauczyciela kontraktowego ubiegającego się o stopień nauczyciela mianowanego. W artykule przypomnę pokrótce zakres treści egzaminacyjnych oraz, mając na uwadze potrzeby awansujących nauczycieli, zaprezentuję przykładowe pytania z egzaminu.

Egzamin na stopień nauczyciela mianowanego

Egzamin na stopień nauczyciela mianowanego stanowi ważny etap na drodze awansu zawodowego. Ma on bowiem na celu m.in. potwierdzić osiągnięcie przez nauczyciela takiego poziomu kompetencji zawodowych, który świadczy o jego dojrzałości zawodowej. Zdanie bądź niezdanie egzaminu pociąga za sobą istotne konsekwencje prawne, zawodowe i osobiste.

Przypomnijmy, iż do egzaminu zostaje dopuszczony nauczyciel kontraktowy, który uzyskał pozytywną ocenę dorobku zawodowego za okres stażu. Komisja egzaminacyjna dla nauczycieli kontraktowych, którzy ubiegają się o awans na stopień nauczyciela mianowanego, powołana zostaje przez organ prowadzący szkołę i na wniosek nauczyciela podejmuje postępowanie egzaminacyjne. Przebieg egzaminu określony jest w Rozporządzeniu² i wedle przedstawionych tam przepisów w trakcie egzaminu nauczyciel kontraktowy:

1. dokonuje prezentacji własnego dorobku zawodowego³,
2. odpowiada na pytania członków komisji doty-

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Króla Jana III Sobieskiego w Wejherowie, a także ekspertem komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o awans zawodowy.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 grudnia 2004r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli ze zmianą w 2007 r. nr 214, poz. 1580, patrz: Bibliografia.

³ Porady i cenne wskazówki dotyczące treści, struktury i formy autoprezentacji dorobku zawodowego nauczyciela ubiegającego się o stopień nauczyciela mianowanego znaleźć można w licznych poradnikach, a także na przykład w portalu edukacyjnym: www.literka.pl

⁴ Dotyczy Rozporządzenia cytowanego w przypisie nr 2.

czące wymagań niezbędnych do uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego, określonych w § 7 ust. 2. Rozporządzenia.⁴

■ Zakres treści egzaminacyjnych

Po prezentacji dorobku zawodowego nauczyciela komisja zadaje nauczycielowi pytania związane z realizacją planu rozwoju, jego efektami i wymaganiami na stopień nauczyciela mianowanego. Jeśli chodzi o sprecyzowane w cytowanym Rozporządzeniu szczegółowe wymagania egzaminacyjne, dotyczą one:

- umiejętności organizacji i doskonalenia warsztatu pracy, dokonywania ewaluacji własnych działań, a także oceniania ich skuteczności i dokonywania zmian w tych działaniach,
- umiejętności uwzględniania w pracy potrzeb rozwojowych uczniów, problematyki środowiska lokalnego oraz współczesnych problemów społecznych i cywilizacyjnych,
- umiejętności wykorzystywania w swojej pracy technologii komputerowej i informacyjnej,
- umiejętności zastosowania wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki oraz ogólnych zagadnień z zakresu oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich w rozwiązywaniu problemów związanych z zakresem realizowanych przez nauczyciela zadań,
- umiejętności posługiwania się przepisami dotyczącymi systemu oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich, w zakresie funkcjonowania szkoły, w której nauczyciel odbywa staż.

Jak można zauważyć, wymagania te obejmują szeroki zakres wiedzy i umiejętności. Oczekuje się, iż odpowiedzi nauczyciela na pytania komisji potwierdzą m.in. jego wiedzę pedagogiczną, psychologiczną, o systemie oświaty, prawie oświatowym, umiejętność organizowania, oceniania i doskonalenia własnej pracy, zastosowania technologii informacyjnej i komunikacyjnej, działania w odniesieniu do środowiska lokalnego, problemów cywilizacyjnych oraz inne wyżej wymienione umiejętności, poza kompetencjami

osiągniętymi już na szczeblu nauczyciela kontraktowego. Należy również pamiętać, iż formułując tematykę pytań i problemów egzaminacyjnych członkowie komisji egzaminacyjnych starają się uwzględnić specyfikę typu i rodzaju szkoły/placówki, w której dany nauczyciel jest zatrudniony.

■ Typy pytań

Nauczyciel, przygotowując się do rozmowy egzaminacyjnej lub kwalifikacyjnej, powinien wiedzieć o różnych typach pytań, które zostaną mu zadane. Dlatego też krótko scharakteryzuję rodzaje pytań. Ogólnie dzieli się pytania na otwarte i zamknięte.

Pytania otwarte to forma pytań, która nie wyznacza schematu odpowiedzi i daje nauczycielowi możliwość udzielenia wyczerpującego wyjaśnienia wedle własnego uznania. Pytania te umożliwiają osobie odpowiadającej wykazanie się swoją wiedzą i doświadczeniami, dlatego też członków komisji egzaminacyjnych zachęca się do częstego z nich korzystania. Przykłady pytań otwartych: *Co sądzi Pani o zastosowaniu filmu w nauczaniu języka obcego?, Jak ważne jest dla Pana uczestnictwo w warsztatach metodycznych dla nauczycieli języka obcego?*

Gdy zadawane są **pytania zamknięte** (lub bezpośrednie), w których istnieje skończona liczba poprawnych odpowiedzi, od odpowiadającego nauczyciela oczekuje się zwykle krótkiej odpowiedzi dotyczącej danego faktu, miejsca, liczby, itp., co wymaga konkretnej wiedzy w danym zakresie. Przykłady takich pytań to: *Jaki był średni wynik egzaminu maturalnego z języka angielskiego w Pana szkole? Proszę wymienić nazwy konkursów językowych, do których przygotowuje Pan swoich uczniów.*

Zdarzają się również **pytania alternatywne**, w których sugeruje się kilka odpowiedzi, z których nie wszystkie są poprawne (np. *Czy nauczyciel organizujący zagraniczną wycieczkę szkolną zawiadamia o tym fakcie tylko organ prowadzący, czy również organ sprawujący nadzór pedagogiczny*). Istnieje też kilka rodzajów pytań, których ekspertom zaleca się unikać, np. pytań złożonych, skła-

dających się z długich, zagmatwanych zdań, pytań dyskryminujących, powodujących rozdrażnienie osoby pytanej (dotyczących płci, wyznania, niepełnosprawności, itp.), pytań sugerujących, nie wnoszących wiele do oceny (*To było dla Pani z pewnością największy sukces dydaktyczny*) lub pytań hipotetycznych (*Co zrobiłaby Pani, gdyby uczeń ...?*), które nie mają związku z sytuacją rzeczywistą.

Jak pisze T. Garstka⁵, w celu uzyskania możliwie wszechstronnych danych o nauczycielu, pytania egzaminatora powinny odnosić się do trzech poziomów praktyki nauczyciela: „działania (np. *Jak do tego doszedł? Jak to zrobił?*), refleksji (np. *Jak to rozumie? Z czym się to wiąże?*) i wartościowania (np. *Jak to ocenia? Jaki jest stosunek do tego?*)”. Mają więc one na celu zarówno pomóc w sprawdzeniu wiedzy, ocenie umiejętności, a także inspirować refleksję i samoocenę.

Przykładowe pytania na egzaminie

Przedstawię poniżej przykładowe pytania, które powstały w oparciu o moje doświadczenia związane z uczestnictwem w pracach komisji egzaminacyjnych. *Języki Obce w Szkole* to czasopismo adresowane przede wszystkim do nauczycieli języków obcych, dlatego też ograniczę się do przedstawienia jedynie pytań związanych z dydaktyką nauczania języków obcych, pomijając pytania o prawo oświatowe, kwestie wychowawcze, itd.

1. Jakie zagadnienie zainteresowało Panią/Pana szczególnie w ostatnio czytanych artykułach, czasopismach lub książkach o uczeniu się lub nauczaniu języka obcego i w jaki sposób wykorzystał/a Pani/Pan zdobytą wiedzę w swojej pracy dydaktycznej?
2. Jak pomaga Pani/Pan uczniom w poznaniu i wykorzystaniu różnych strategii uczenia się języka obcego?
3. Proszę opisać swoje nastawienie do błędów językowych popełnianych przez uczniów i podać sposoby omawiania ich z uczniami.
4. Co sądzi Pani/Pan o roli i miejscu języka ojczystego podczas lekcji języka obcego?
5. Jakie materiały autentyczne wykorzystuje Pani/Pana na swoich zajęciach i jakie to przynosi korzyści uczniom?
6. Co to jest *Europejskie Portfolio Językowe* i jakie jest jego znaczenie w rozwijaniu autonomii ucznia w procesie uczenia się?
7. Jaką fazę lekcji języka obcego uważa Pani/Pan za wymagającą największej uwagi i dlaczego?
8. Proszę podzielić się swoimi refleksjami na temat obecnej formy egzaminu gimnazjalnego/maturalnego z języka obcego.
9. W jaki sposób wiedza z psychologii i pedagogiki może okazać się przydatna nauczycielowi języka obcego?
10. Jak kształci Pani/Pan sprawność mówienia i jakimi kryteriami kieruje się Pani/Pan oceniając ustną wypowiedź ucznia?
11. Gdyby otrzymał/a Pani/Pan znaczącą pulę finansową na realizację językowego projektu edukacyjnego, jaki to byłby projekt i dlaczego?
12. W jaki sposób wykorzystuje Pani/Pan technologię komputerową i komunikacyjną na lekcji języka obcego i jak wzbogaca to proces dydaktyczny?
13. Co sądzi Pani/Pan o kryteriach oceniania wypowiedzi pisemnych na egzaminie maturalnym z języka obcego?
14. Jak wykorzystuje Pani/Pan wyniki ewaluacji własnych działań w zakresie organizacji i doskonalenia warsztatu pracy?
15. Proszę wymienić stosowane przez Panią/Pana sposoby wspierania motywacji uczniów do nauki języka obcego i ocenić ich skuteczność.
16. Niektórzy glottodydaktycy propagują ideę podnoszenia świadomości językowej uczniów i jasnego, wyraźnego przedstawiania zagadnień gramatycznych. Jakie jest Pana/Pani zdanie na ten temat?
17. W jaki sposób bada Pani/Pan i pracuje nad rozwijaniem zdolności językowych swoich uczniów?
18. Jak wykorzystuje Pani/Pan indywidualne cechy osobowości uczniów i ich zainteresowania na lekcjach języka obcego?
19. Twórczy nauczyciel przeprowadza tzw. badania w działaniu (ang. *action research*), diagnozując przy-

⁵ Patrz: Bibliografia.

czynny problemów językowych swoich uczniów i planując i wdrażając strategie ich rozwiązania. Proszę podzielić się własnymi doświadczeniami w tym zakresie.

20. W jaki sposób nauczyciel języka obcego może kształcić u uczniów postawy prospołeczne, proekologiczne i obywatelskie?

Warto dodać, iż odpowiedzi na te i inne pytania związane z nauczaniem języków obcych odnajdzie nauczyciel, który systematycznie poszerza swoją wiedzę, między innymi poprzez lekturę specjalistycznych książek i publikacji, a zwłaszcza czytelnik czasopisma „Języki Obce w Szkole.”

Bibliografia

Garstka T. (2003). Wybrane psychologiczne aspekty eg-

zaminu i rozmowy kwalifikacyjnej [w:] *Ekspert komisji kwalifikacyjnej i egzaminacyjnej*, red. M. Pomianowska, Warszawa: Wydawnictwa CODN.

Komorowska H., Obidniak D. (2002). „Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych”, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Pielachowski J. (2005). „Rozwój i awans zawodowy nauczyciela”, Poznań: Wydawnictwo eMPI2.

Portal edukacyjny Literka. pl, <http://www.literka.pl>

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz. U. Nr 260 poz. 2593 z póź. zm.

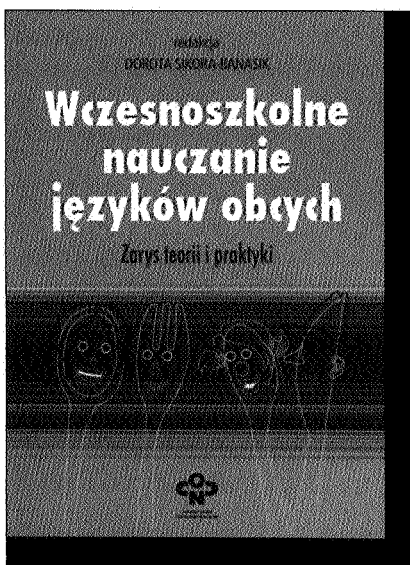
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007r. zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz. U. Nr 214, poz. 1580.

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, Dz. U. z 2006 r. Nr 97 poz. 674 z póź. zm.

Zachęcamy do lektury

ORE

www.ore.edu.pl



Z doświadczeń nauczycieli

Mariusz Babiarz¹
Rzeszów

Wykorzystanie sztucznej inteligencji i komunikatorów internetowych na lekcjach języka obcego

Sztuczna inteligencja jest działem informatyki zajmującym się analizowaniem inteligentnych zachowań człowieka i, w konsekwencji, tworzeniem oprogramowania naśladowującego owe zachowania. W dziedzinie języków wykorzystanie sztucznej inteligencji polega na tworzeniu programów komputerowych, często dostępnych online, z którymi użytkownik może komunikować się w języku naturalnym, odnosząc wrażenie, że porozumiewa się on nie z maszyną, lecz z człowiekiem. Programy takie przeważnie określane są jako *chatbot*, *chatterbot*, *chatterbox* lub „wirtualny asystent”. To ostatnie określenie wiąże się z ich najczęstszym przeznaczeniem jako wirtualnych pracowników odpowiadających na pytania klienta dotyczące oferty danej firmy na jej stronie internetowej. *Chatbot*, czyli „mówiący robot” porozumiewa się najczęściej z użytkownikiem za pomocą tekstu lub tekstu i głosu, natomiast użytkownik wpisuje swoje sekwencje w okienku dostępnym na stronie internetowej.

Istnieje cała masa *chatbotów* wyspecjalizowanych, odpowiadających wyłącznie na pytania dotyczące produktów firmy, jej oferty, itd., ale jest też spora liczba *botów* o charakterze „ogólnym”, z którymi użytkownik może rozmawiać na dowolny temat. Często można także wybierać zakres tematyczny rozmów z *chatbotem*.

Bardzo bogata baza językowych robotów dostępna jest na stronie: <http://www.chatbots.org/>.

Jest to wortal poświęcony tylko i wyłącznie sztucznej inteligencji w postaci programów do prowadzenia czatu *online* i zawiera on linki do *chatbotów* we wszelkich dostępnych wersjach językowych. Z kolei strona http://www.dmoz.org/Computers/Artificial_Intelligence/Natural_Language/Chatterbots/ zawiera linki zarówno do *chatbotów* anglojęzycznych *online*, jak i programów komputerowych przypominających popularne komunikatory internetowe typu gadu-gadu, które można zainstalować u siebie na komputerze i korzystać z nich bez połączenia z internetem. Jednak te pierwsze są zdecydowanie bardziej zaawansowane, a rozmowa z nimi jest bardziej naturalna.

Jednym z najpopularniejszych, darmowych, angielskojęzycznych *chatbotów online* jest *Jabberwacky* dostępny na stronie <http://www.jabberwacky.com/>. Na stronie tej dostępne są również *boty* o imionach *George* i *Joan*. *Jabberwacky*, podobnie jak *Joan*, przemawia do użytkownika nie tylko za pomocą tekstu, ale i głosu. Z kolei w rozmowie z *Georgem* można pominąć pytania, które chcemy zignorować, klikając przycisk „pass”. Ponadto, rozmawiając z *Jabberwacky'm*, internauta ma możliwość wyboru jego reakcji oraz emocji, co ma wpływ na jakość i płynność konwersacji. Warto wspomnieć, że same listy wyboru dostępnych „uczuć” oraz „emocji” *бота* są bardzo obszerne i warte uwagi z punktu widzenia osoby uczącej się języka obcego, chcącej poszerzyć za-

¹ Autor jest nauczycielem języka angielskiego i francuskiego w Zespole Szkół im. A. Mickiewicza w Żołyni i lektorem języka angielskiego i francuskiego w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie.

kres słownictwa opisującego uczucia i emocje. W przypadku *Jabberwacky*'ego istnieje możliwość ponownego przeglądania lub wysyłania mailem rozmów uprzednio z nim przeprowadzonych, co w połączeniu z jego „ludzkim” głosem jest bardzo użyteczną cechą dla osób uczących się języka i pragnących poćwiczyć zarówno pisanie, jak i rozumienie ze słuchu.

„Rozmowa” z *chatbotem* może być ciekawym urozmaicheniem zajęć językowych, pod warunkiem posiadania dostępu do łącza internetowego oraz odpowiedniej liczby komputerów. Może być ona alternatywą dla ćwiczeń sprawdzających poziom opanowania wiedzy teoretycznej, polegających na wzajemnym komunikowaniu się pomiędzy uczniami. Dzięki takiemu rozwiązaniu osoby zamknięte w sobie lub mało odważne, jeżeli chodzi o porozumiewanie się w języku obcym, mają szansę wykazać się swoimi możliwościami, nie obawiając się, że ich wysiłki zostaną niedocenione czy to przez nauczyciela, czy przez innych uczniów. Ponadto, nauczyciel może z łatwością dokonać obiektywnej oceny rezultatów rozmowy człowieka z *chatbotem* na podstawie wydruku bądź podglądu rozmowy na stronie internetowej i, co więcej, może na bieżąco monitorować wszelkie błędy językowe popełniane przez uczniów.

Rozmowa z *chatbotem* wiąże się jednak z pewnymi ograniczeniami. Wynikają one przede wszystkim z ograniczonego zakresu wiedzy wirtualnej maszyny. Uczeń musi zadawać pytania, które nie odwołują się nadmiernie do wiedzy ogólnej. Większy nacisk należy kłaść na stronę językową ćwiczonego materiału niż na jego stronę kontekstową, gdyż *chatbot* nie posiada na tyle bogatej wiedzy dotyczącej świata realnego, aby móc z niej korzystać w sposób typowy dla każdego człowieka. Posiada on raczej wiedzę abstrakcyjną, czysto językową i pomimo tego, że *chatboty* mają zdolność „uczenia się”, dotyczy ona raczej zapamiętywania sekwencji słów, wyrażeń lub zdań, które pojawiły się w poprzednich wypowiedziach użytkownika niż ich zrozumienia i poprawnego zinterpretowania. Niemniej jednak, każdy internauta zadający *chatbotowi* logiczne i poprawne językowo pytania oraz udzielający

odpowiedzi poprawnych składniowo, gramatycznie i leksykalnie może liczyć na sensowną rozmowę z wirtualną maszyną, w której raczej sporadycznie będą pojawiać się jej nieoczekiwane i przypadkowe odpowiedzi, wynikające z „niezrozumienia” zdań stworzonych przez człowieka.

Poniżej przedstawiono przykładowy log z rozmowy przeprowadzonej z *chatbotem Jabberwacky* na podstawie ćwiczenia z podręcznika *English File Intermediate*, unit 1A, polegającego na zadawaniu partnerowi z kursu językowego pytań dotyczących zwyczajów żywieniowych. Partner został zastąpiony przez wirtualną maszynę.

Jabberwacky: How are you today?

User: I'm fine. I'd like to ask you a few questions.

Jabberwacky: Ok.

User: What do you usually have for breakfast?

Jabberwacky: Anything.

User: How many cups of coffee do you drink a day?

Jabberwacky: I don't drink coffee. I drink tea. None so far.

User: Where do you usually have lunch?

Jabberwacky: At home. I don't go out much.

User: I see. How often do you eat out a week?

Jabberwacky: Well, we see each other every schoolday, so I guess five times a week.

User: Do you prefer eating at home or eating out?

Jabberwacky: No, I like to eat outside, but just don't like barbeques.

User: Do you need to buy any food today?

Jabberwacky: No you do.

User: Actually, I don't. Are you hungry now?

Jabberwacky: No, I just ate, thanks. But you don't feel hunger, you're a bunch of ones and zeros.

User: Well, you're right. But, do you want something to eat?

Jabberwacky: No thanks.

Zadanie podręcznikowe zostało tutaj zrealizowane, gdyż użytkownik otrzymał logiczne odpowiedzi na wszystkie zadane pytania, oparte na wskazówkach zawartych w podręczniku.

Ogólnie, wszystkie *chatboty* nieprzeznaczone do celów komercyjnych, a więc, „niewyspecjalizowane” w danej dziedzinie, sprawdzają się dobrze w rozmowie na dowolny temat, co jest dobrym sposobem na doskonalenie umiejętności zadawania pytań oraz reagowania na otrzymane

odpowiedzi. Reagowanie nie musi jednak być tak szybkie jak w prawdziwym czacie internetowym lub rzeczywistej rozmowie z drugą osobą, toteż warto polecić ten sposób ćwiczenia wyżej wymienionych umiejętności osobom uczącym się języka na niższych poziomach zaawansowania.

O ile w przytoczonej przykładowej rozmowie występowały ograniczenia zarówno dla ucznia, jak i *chatbota*, wynikające z charakteru realizowanego ćwiczenia, o tyle czat na dowolny temat może być znacznie bardziej inspirujący i motywujący. Przykładowe skrypty rozmów przeprowadzonych z *Jabberwacky'm* przez internautów dostępne są pod adresem: <http://www.jabberwacky.com/j2conversations>. W rozmowach na dowolny temat bardzo dobrze sprawdza się również *chatbot* o imieniu *Alice* (skrót od „The Artificial Linguistic Internet Computer Entity”).

Rozmowy przeprowadzane przez uczniów z wirtualnym robotem mogą być nagradzane przez nauczyciela na różne sposoby. Można zorganizować konkurs na najbardziej bogatą pod względem treści lub najbardziej poprawną językowo rozmowę. Można również traktować czat z wirtualną maszyną jako rozrywkę i zaproponować go uczniom jako dodatkową czynność, będącą uatrakcyjnieniem rutynowych zajęć, albo potraktować rozmowę z *chatbotem* jako zadanie domowe, które uczniowie przynoszą w formie wydruku na lekcję. Wydruki rozmów mogą być oceniane i omawiane na zajęciach.

Jako ciekawostkę należy dodać, że każdy użytkownik *Jabberwacky'iego* może stworzyć własnego *bota*, którego będzie „uczył” swoich reakcji i zachowań podczas rozmów z nim. Dlatego ciekawym rozwiązaniem może być tworzenie przez uczniów własnych językowych robotów jako część projektu, który finalnie mógłby podlegać ocenie lub być nagradzany przez nauczyciela w dowolny sposób.

Wspomniano już, że *chatboty* są najczęściej wykorzystywane przez firmy posiadające swoje strony w internecie do komunikacji z klientem zainteresowanym ich produktami. Jako wirtualny asystent odpowiadają one na pytania dotyczące produktów lub usług firmy, dostępnych promocji itp. W związku z tym konwersacja z takimi *chat-*

botami wydaje się bardzo przydatna w przypadku zajęć z języka specjalistycznego, prowadzonych głównie przez szkoły językowe lub przez uczelnie w ramach lektoratu językowego, w szczególności na kierunkach o charakterze technicznym. Bogata baza *chatbotów* dostępnych na stronie <http://www.chatbots.org> obejmuje narzędzia komunikujące się z użytkownikiem w tskich dziedzinach jak: telefonia, informatyka, kolejnictwo, obsługa klienta w sprzedaży i marketingu, turystyka i hotelarstwo, energetyka, a nawet usługi komunalne. Szeroki wybór *botów* w wyżej wymienionych dziedzinach dotyczy nie tylko najbardziej popularnego języka angielskiego, ale także francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, włoskiego oraz innych języków europejskich, łącznie z językami spoza Europy. Z uwagi na to, że podręczniki do nauki języka biznesowego mają przeważnie charakter ogólny i nie dotyczą konkretnej dziedziny biznesu, wykorzystanie specjalistycznych *chatbotów*, jak i stron internetowych, na których są one dostępne, może mieć wymierne korzyści dla pracowników firmy pragnącej wzbogacić poziom znajomości języka technicznego swoich pracowników.

Rozmowa z *chatbotem* może być wciągającym rodzajem ćwiczenia językowego, będącego wstępem do prowadzenia czatu z użyciem prawdziwych komunikatorów internetowych, gdzie nie mamy już do czynienia z wirtualną maszyną, lecz z prawdziwym użytkownikiem języka obcego. Osoby posiadające względnie duży zasób wiedzy językowej, pozwalającej na w miarę swobodne komunikowanie się, tak w mowie, jak i na piśmie, mogą z powodzeniem doskonalić biegłość języka na czacie *online* w formie pisemnej lub głosowej. Można prowadzić takie konwersacje zarówno z rodzimymi użytkownikami języka, jak i z osobami uczącymi się języka obcego na całym świecie. Bardziej odważni mogą znaleźć w Internecie *native speakaera* i zaprosić go do wspólnej rozmowy.

Jeżeli chodzi o „tradycyjny” czat tekstowy, warto odwiedzić stronę jednego z najstarszych komunikatorów i *chatroomów* na świecie – ICQ, dostępną pod adresem <http://www.icq.com/icqchat/>. Internauta znajdzie tutaj pokoje roz-

mów w wielu językach oraz w wielu wersjach tematycznych, m. in.: muzyka, film, komputery, religia, rodzina, czas wolny, podróżowanie, sport czy nawet wędkowanie. Co ważne, wejście do *chatroomów* nie wymaga specjalnego logowania się, wystarczy tylko podać swoje imię lub pseudonim, po czym można od razu prowadzić rozmowę z internautami z całego świata w czasie rzeczywistym. Podobny czat można znaleźć na stronie przeznaczonej dla uczniów i nauczycieli języka angielskiego, która dostępna jest pod adresem <http://www.englishclub.com/esl-chat/chatroom-2.htm>. Tutaj również nie jest wymagane tworzenie swojego konta, należy tylko podać imię lub pseudonim i można od razu zacząć rozmowę. Dostępny jest czat z wieloma użytkownikami bądź też czat indywidualny z wybranym przyjacielem, przy czym możliwe jest prowadzenie rozmowy głosowej, w której, jeżeli chcemy, możemy używać kamery internetowej. Można też utworzyć tu własny pokój rozmów i prowadzić czat wyłącznie z zaproszonymi przyjaciółmi. Warto pamiętać, że czat ten przeznaczony jest dla osób uczących się języka angielskiego.

Ciekawą opcję oferuje polskojęzyczny serwis www.ang.pl, w którym po utworzeniu swojego konta, wybraniu poziomu znajomości języka i podaniu swojego numeru w najpopularniejszym komunikatorze gadu-gadu, użytkownik uzyskuje dostęp do baz danych osób chcących szlifować znajomość języka obcego poprzez czat z innymi osobami zainteresowanymi pogłębianiem znajomości wybranego języka. Opcja ta dostępna jest dla angielskiego, niemieckiego, francuskiego, hiszpańskiego oraz włoskiego. Serwis [ang.pl](http://www.ang.pl) zachęca także swoich użytkowników do rozmów głosowych za pomocą komunikatora Skype, gdzie internauta znajduje osoby chętne do rozmowy w wybranym języku w podobny sposób, jak w przypadku komunikatora gadu-gadu.

Ciekawym sposobem uatrakcyjnienia zajęć językowych może być wykonywanie ćwiczeń o charakterze komunikacyjnym za pomocą programu gadu-gadu lub podobnego narzędzia. Uczniowie pod kierunkiem nauczyciela tworzą specjalne konta do wykorzystania na zajęciach lub korzystają z kont, które już posiadają i w ra-

mach zajęć językowych mogą wykonywać polecane zadania, komunikując się wzajemnie, ćwicząc struktury językowe, a także umiejętność poprawnego ortograficznie pisania.

Dla większości uczniów realizowanie zadań z podręcznika z użyciem komunikatorów internetowych będzie z pewnością interesującym i motywującym sposobem nauki, połączonym z rozrywką, jaką jest *chat online*. Ponieważ rozmowy takie zapisywane są automatycznie na dysku komputera, nauczyciel z łatwością może dokonać weryfikacji rezultatów rozmów uczniów i obiektywnie ocenić je, jeżeli taki jest cel zajęć przeprowadzonych z użyciem internetowych *messengerów*.

Większość internautów zapewne przynajmniej raz korzystała z popularnego komunikatora głosowego Skype, który jest także bardzo dobrym programem do *chatu online* i, o czym już wspomniano, w internecie istnieją strony z danymi osób poszukujących partnerów do prowadzenia rozmów głosowych na poziomie języka dostosowanym do własnych możliwości. Ten sposób doskonalenia umiejętności językowych wydaje się jednak bardziej korzystny w indywidualnej nauce, gdyż w przypadku wykorzystania programu do rozmów głosowych na lekcji języka nawet w małej w grupie uczniów, będą oni zagłuszać się wzajemnie, i nie można będzie przećwiczyć nauczanych struktur językowych czy słownictwa, ponieważ będą oni słyszeć swoje wypowiedzi. Tymczasem w rozmowie tekstowej problemy te mogą być łatwo wyeliminowane poprzez rozmieszczenie uczniów rozmawiających ze sobą w pewnej odległości od siebie.

Wiadomo, że nauka w formie zabawy, szczególnie zabawy kreatywnej, wymagającej od ucznia twórczego zaangażowania, jest doskonałym sposobem na skuteczne opanowanie najtrudniejszych sprawności językowych, jakimi są mówienie i pisanie. Czat pisemny lub głosowy wymaga od ucznia pełnego zaangażowania w rozmowę, które połączone jest z przyjemnością korzystania z bardzo popularnych narzędzi komunikacyjnych, co z kolei daje osobie uczącej się języka satysfakcję i świadomość uczestniczenia w konwersacji bardzo zbliżonej do autentycznej rozmowy lub w wielu przypadkach w pełni au-

tentycznej, przy równoczesnym wykorzystaniu najnowocześniejszych i najpopularniejszych sposobów komunikowania się z użyciem komputera. I chociaż bardzo wielu uczniów, studentów i uczestników wszelakich kursów językowych korzysta w trakcie nauki języka z komputera i programów do nauki języka, sprowadza się to przeważnie do włożenia płyty CD/DVD do napędu i realizowania poszczególnych ćwiczeń językowych bez zaangażowania w rozmowę z drugą

osobą, gdyż taka możliwość nie istnieje w przypadku programów językowych dostępnych na płytach. Tymczasem rozmowa z wykorzystaniem komunikatorów tekstowych lub głosowych może uzupełnić tę lukę i zmotywować uczniów do szukania nowych, atrakcyjnych sposobów zarówno nauki, jak i przyjemnego oraz twórczego spędzania czasu przy komputerze, które w dodatku pozwolą na poszerzenie wiedzy językowej. (maj 2010)

Iwona Morelli'
Będzin



Przygoda z językiem włoskim w przedszkolu

Współczesne nauczanie języków obcych na etapie edukacji przedszkolnej ma za zadanie m. in. uwrażliwić dzieci na różnorodność nie tylko językową, ale i kulturową. Edukacja językowa nie może być zatem pozbawiona kontekstu wielokulturowego. W założeniu edukacji wczesnoszkolnej przyjmuje się, iż dobór metod i środków nauczania powinien umożliwiać pobudzenie wszystkich zmysłów małego wychowanka. Multi-sensoryczna prezentacja treści ułatwia bowiem percepcję materiału, zwiększa zdolność zapamiętywania, a także przyspiesza proces uczenia się. Z tego też względu istotną rolę w zajęciach dla dzieci odgrywają częsta zmiana aktywności oraz form pracy, modyfikowanie wykonywanych zadań.

Z uwagi na fakt, iż w edukacji przedszkolnej nie wchodzi w rachubę wykorzystanie w nauce języka obcego języka pisanego, w prezentowanych konspektach szczególną uwagę zwrócono na inne formy komunikacji, niezwykle ważne na tym etapie: śpiewanie piosenek i recytowanie wierszy. Zajęcia uwzględniające je są także atrakcyjne ze względu na nastrój, jaki wywołują. Pio-

senki oraz ćwiczenia muzyczne wspierają edukację językowo-muzyczną, dostarczają prawidłowych wzorców artykulacyjnych. Piosenki przenoszą dzieci w inny świat, w nowy krąg kulturowy. Z perspektywy nauczania języków obcych recytowanie wierszyków, rymowanek i wylizanek oraz śpiewanie piosenek spełnia wiele ważnych funkcji dydaktycznych:

- uczenie się na pamięć w/w rodzajów tekstów jest dobrym treningiem pamięci,
- rytm, rym, takt oraz melodia ułatwiają opamiętanie wymowy, akcentu wyrazowego i intonacji oraz zwiększają tempo mówienia bez żmudnych ćwiczeń fonetycznych,
- śpiew w połączeniu z ruchem (rytmicznym klaskaniem, mimiką, gestami, tupaniem) pozwala doświadczyć i przybliżyć język za pomocą większej liczby zmysłów. Dzięki temu tekst i jego słownictwo zapamiętuje się trwalej i szybciej,
- teksty wierszyków i piosenek zawierają słownictwo i zwroty do wyrażania emocji,
- umiejętność śpiewania piosenki lub powiedzenia wierszyka, rymowanki może być do-

¹ Autorka jest nauczycielką języka włoskiego w Przedszkolu Miejskim nr 13 w Będzinie.

wodem konkretnych umiejętności w języku obcym (aspekt motywacyjny).

- wspólne śpiewanie stwarza okazję do większej aktywności i integracji,
- teksty piosenek i wierszy są źródłem elementarnej wiedzy krajoznawczej,
- śpiewanie może być wykorzystywane jako środek wzmacniający uwagę dzieci,
- śpiewanie i recytowanie zaspokajają potrzebę dzieci bycia w centrum uwagi,
- śpiewanie pomaga pokonać bariery, zachęca do kreatywnego działania.

W poniższych zajęciach przeznaczonych dla dzieci 6-letnich w celu uatrakcyjnienia zajęć zastosowano:

- w zajęciu podsumowującym: opowiadanie własne nauczyciela (dzieci nie mogły znać treści opowiadania, gdyż nie było ono nigdzie publikowane), w którym wykorzystano lalki – kukielki. W tekście narracyjnym nauczyciel modulował ton głosu, używał rekwizytów, stosował różnorodną mimikę. Dzięki tym zabiegom miał możliwość wykorzystać i utrwalić poznaną przez dzieci piosenkę oraz wiersz,
- muzykę wprowadzającą odpowiedni nastrój i pobudzającą wyobraźnię dziecka,
- różnorodne pomoce dydaktyczne,
- zabawę jako podstawową formę aktywności dziecka

Ponadto przy realizacji zajęć zadbano o scenografię i dekorację sali, co również wpłynęło korzystnie na realizację zaplanowanych celów.

Nauczyciel zwrócił uwagę, aby prezentowany wychowankom zakres tematyczny był zgodny z obowiązującą Podstawą programową, aby wzbudzał zainteresowanie i ciekawość dzieci oraz żeby prezentowane treści uwzględniały stan wiedzy dziecka i jego dotychczasowe doświadczenia.

● **Konspekty zajęć edukacji przedszkolnej z elementami języka włoskiego dla dzieci 6-letnich**

Konspekt 1

Temat: *Che ore sono?*

Cel główny: *Wzbogacanie słownictwa w języku włoskim*

Cele operacyjne:

- Dziecko:
- *śpiewa i rozumie słowa piosenki: Che ore sono?*
 - *nazywa godziny w języku włoskim*
 - *rozpoznaje i nazywa wybrane instrumenty perkusyjne*

Metody: *Słowna, oglądowa, zadań stawianych dziecku*

Formy pracy: *Indywidualna, z całą grupą*

Środki dydaktyczne: *Odtwarzacz CD, płyta z piosenką Che ore sono, ilustracje przedstawiające godziny, zegar, koperty z godzinami dla każdego dziecka, instrumenty perkusyjne (talerze, tamburyn)*

Przebieg:

1. Prezentacja przez nauczyciela piosenki w języku włoskim *Che ore sono* z zastosowaniem improvizacji ruchowej

Guarda l'orologio

tic-tac, tic-tac,

Che ore sono?

Tic-tac, tic-tac

Sono le cinque tic-tac, tic-tac

Sono le sei tic-tac, tic-tac,

Sono le sette tic-tac, tic-tac,

Sono le otto, cucu, cucu,

È l'una, tic-tac, tic-tac

Sono le due, tic-tac, tic-tac,

Sono le tre tic-tac, tic-tac,

Sono le quattro, ding-dong

Sono le nove, tic-tac, tic-tac,

Sono le dieci, tic-tac, tic-tac,

Sono le undici, tic-tac, tic-tac

È mezzogiorno! Buongiorno!

Uczę się włoskiego śpiewając

– śpiewam, bawię się, rozumiem, mówię.

2. Słuchanie piosenki.

3. Rytmiczne wyklaskiwanie przez dzieci rytmu piosenki.

4. Wyjaśnienie w języku polskim przez nauczyciela słów piosenki z jednoczesnym wykorzystaniem ilustracji przedstawiających godziny. Nauczyciel wyjaśnia dwa razy znaczenie słów, pokazując równocześnie ilustracje, najpierw w języku polskim: „Jest pierwsza” – pokazuje zegar z godziną pierwszą, następnie w języku włoskim: „È l'una – ponownie pokazuje zegar z właściwą go-

dzina itd. Dzieci powtarzają słowa w języku włoskim.

5. „Brakująca godzina” – utrwalenie godzin w języku włoskim. Dzieci otrzymują ilustrację z zegarem, w którym brakuje niektórych godzin, oraz kopertę z brakującymi godzinami. Nauczyciel mówi w języku włoskim np: „É l’una”. Zadaniem dzieci jest wyjąć z koperty właściwą godzinę i włożyć ją do zegara.

6. Utrwalenie treści piosenki. Nauczyciel śpiewa piosenkę wspólnie z dziećmi, śpiewanie połączone jest z improwizacją ruchową dzieci i nauczyciela.

7. Ilustracja muzyczna do słów piosenki. Nauczyciel dzieli dzieci na 3 grupy:

- I grupa – dzieci grają na talerzach
- II grupa –dzieci grają na tamburynie
- III grupa – dzieci śpiewają piosenkę

Nauczyciel wyjaśnia dzieciom, kiedy gra grupa I, grupa II oraz kiedy śpiewa grupa III:

- I grupa gra na słowa piosenki „tic-tac”, „al cucu”, „ding-dong”
- II grupa gra na słowa piosenki „é mezzogiorno”, „é mezzanotte”
- III grupa śpiewa wraz z nauczycielem.

Konspekt 2

Temat: Dni tygodnia

Cel główny: Wzbogacanie słownictwa w języku włoskim

Cele operacyjne:

Dziecko: • recytuje ze zrozumieniem wierszyk: Dni tygodnia”
• nazywa dni tygodnia w języku włoskim

Metody: Słowna, oglądowa, zadań stawianych dziecku

Formy pracy: Praca z całą grupą

Środki dydaktyczne: Wiersz I giorni della settimana, kalendarz, numery samoprzylepne od 1 do 7

Przebieg:

1. Recytacja wierszyka I giorni della settimana przez nauczyciela z jednoczesnym pokazywaniem ilustracji: słońca, śniegu, uśmiechu.

Tanto sole (nauczyciel pokazuje ilustracje słońca) il lunedì

Bianca neve (pokazuje śnieg) il martedì

Mercoledì si scende in pazzo

Per sentir la storia pazzo

Qui si ride il giovedì

Non si piange il venerdì

E di sabato vi avviso

C’è la festa del sorriso (nauczyciel pokazuje uśmiech)

La domenica è baldoria

Perché inizia un’altra storia

Al circo- Italiano per bambini.

2. Wyjaśnienie znaczenia słów. Nauczyciel wyjaśnia po polsku znaczenie słów wierszyka, tj: „Tanto sole il lunedì” – dużo słońca w poniedziałek .

3. Prezentacja wierszyka w języku włoskim, której towarzyszy interpretacja ruchowa nauczyciela. Dzieci naśladują ruchy nauczyciela i próbują powtarzać wierszyk w języku włoskim.

4. „Jaki to dzień tygodnia?” – nauczyciel powtarza dni tygodnia po włosku np. „lunedì”, jednocześnie pokazując kalendarz z odpowiednim dniem. Np: mówi „lunedì”, pokazując miejsce poniedziałku w kalendarzu (pierwszy dzień tygodnia), itd.

5. „Dni tygodnia” –zabawa ruchowa. Nauczyciel rozdaje dzieciom cyfry od 1 do 7. Dzieci biegają po klasie. Gdy nauczyciel powie np. „lunedì”, dzieci, które mają numer 1, muszą się zatrzymać.

Konspekt 3 (zajęcia podsumowujące)

Temat: W królestwie czasu

Cel główny:

- Rozwijanie logicznego myślenia
- Doskonalenie umiejętności wypowiedzenia się całym zdaniem na określony temat
- Rozbudzanie zainteresowania językiem włoskim
- Nazywanie dni tygodnia w języku włoskim oraz polskim

Cele operacyjne:

- Dziecko:
- uczestniczy w zbiorowym śpiewie
 - zna dni tygodnia w języku włoskim
 - zna i stosuje zwroty grzecznościowe w języku włoskim
 - przyporządkowuje czynności do odpowiedniej pory dnia
 - przyporządkowuje przedmioty

do właściwej pory roku

- uważanie śledzi fabułę opowieści

Metody: Oglądowa, zadań stawianych dziecku, aktywizująca, metoda TPR Jamesa Ashera

Formy pracy: Z całą grupą, indywidualna z całą grupą

Środki dydaktyczne: Piosenki *Che ore sono*, *La ginnastica*, *Buona notte*, wiersz *Tanto sole il lunedì*, księżyc i słońce dla każdego dziecka, ilustracje przedstawiające różnorodne czynności,

ilustracje przedstawiające różnorodne przedmioty, kukielki: księżniczki, czarownicy, czarodzieja, rycerza, dziewczynki, muzyka z płyt CD: *Gwiezdne wojny*, *Ewa Małas-Godlewska i José Cura*, *Beautiful World*, poduszka dla każdego dziecka.

Przebieg:

1. „W królestwie czasu” – słuchanie opowiadania własnego nauczyciela z wykorzystaniem kukielki.

„W królestwie czasu”

Dawno, dawno temu było sobie królestwo czasu. W królestwie czasu mieszkały dni tygodnia: poniedziałek, wtorek, środa, czwartek, piątek, sobota i niedziela, pory roku: wiosna, lato, jesień, zima, miesiące styczeń, luty, marzec, kwiecień, maj, czerwiec, lipiec, sierpień, wrzesień, październik, listopad, grudzień, godziny: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12. Oprócz tych mieszkańców w królestwie czasu mieszkali zwykli ludzie, którzy dokładnie wiedzieli kiedy, gdzie i co mają robić.

Pewnego dnia w królestwie pojawiła się zła czarownica, która postanowiła porwać dni tygodnia. Kiedy wszyscy spali, zakradła się do pałacu Królowej Czasu, znalazła komnatę w której spali Poniedziałek, Wtorek, Środa, Czwartek, Piątek, Sobota, Niedziela. Powoli otworzyła drzwi komnaty i zobaczyła śpiące dni tygodnia, po czym wyjęła z zaczarowanego woreczka złoty pył, który sprawił że P, W, Ś, Cz, P, S, N zniknęli i przeniosła ich do Włoch do ukrytej w górach, skalnej jaskini.

Gdy Królowa i mieszkańcy obudzili się, z przerażeniem stwierdzili, że dni tygodnia zostały porwane. Królowa rozpacziała bardzo, a wraz z nią mieszkańcy Królestwa. W Królestwie powstał chaos i bałagan. Nikt nie wiedział co ma robić i jaki jest dzień tygodnia. Zmartwiona Królowa wezwała swoich poddanych i powiedziała:

– Czy jest ktoś, kto potrafi odnaleźć dni tygodnia i sprowadzić je do Królestwa?

Wówczas przez obliczem Królowej stanęła dziewczynka, Kasia, i powiedziała:

– Ja Królowo wyruszę w świat i odnajdę dni tygodnia. Ponieważ Kasia nie wiedziała, gdzie ma szukać porwanych dni tygodnia, udała się do czarodzieja, który mieszkał w królestwie czasu i który tak powiedział:

– Kasiu musisz wyruszyć w długą podróż do Włoch, gdyż tam czarownica ukryła dni tygodnia. Żeby Ci je było łatwiej znaleźć, dam Ci zaczarowaną szkatułkę, w której ukryty jest głos syreny. On zaprowadzi Cię do gór, w których jest jaskinia. Tam są ukryte dni tygodnia.

Tak się też stało. Kasia szła i szła, a głos syreny zaprowadził ją do gór, w których była jaskinia. Kasia próbowała dostać się do jaskini, próbowała odnaleźć wejście, ale nadaremnie. Kiedy smutna usiadła pod jaskinią, ni stąd, ni zowąd pojawiła się zła czarownica, która zawołała strasznym głosem:

– Ha, ha, myślałaś, że to będzie łatwe. Nic z tego. Żeby jaskinia się otworzyła, trzeba wypowiedzieć dwa zaklęcia, których Ty na pewno nie znasz:

1. Trzeba nazwać dni tygodnia w języku włoskim
2. Trzeba powiedzieć wierszyk o dniach tygodnia w języku włoskim.

Niestety czarownica miała rację. Kasia nie знаła języka włoskiego.

– Kto mi pomoże płakała Kasia zrozpaczona – kto?

(Pomagają dzieci, które wypowiadają dwa magiczne zaklęcia)

Dzięki pomocy dzieci jaskinia się otworzyła i dni tygodnia szczęśliwie wróciły do Królestwa Czasu. Po powrocie do domu Królowa podziękowała Kasi:

– To nie moja zasługa, to dzieci z grupy „Zajęczki” pomogły mi uwolnić dni tygodnia – odparła Kasia

– W takim razie w nagrodę dzieci z tej grupy zostaną honorowymi obywatelami Królestwa Czasu oraz otrzymają królewskie medale. Rycerzu, proszę o wniesienie medali.

– Królowo – odrzekł rycerz, oto medale dla dzieci.

Tak oto dzięki Kasi i Wam drogie dzieci bajka dobrze się skończyła. Od tej pory wszyscy żyli długo i szczęśliwie.

(I. Morelli)

2. Wypowiedzi dzieci na temat treści opowiadania:

- Jak nazywało się królestwo, o którym była mowa w opowiadaniu?
- Kto został porwany?
- Kto porwał dni tygodnia?

- Gdzie dni tygodnia zostały ukryte?
- Kto pomógł Kasi uwolnić dni tygodnia?

3. „Tic-tac” – jesteście zegarami – improwizacja ruchowa do słów piosenki *Che ore sono?*

4. Rozrywki umysłowe:

- *Buon giorno, Buona notte* – do jakiej pory dnia pasują te zwroty grzecznościowe? Nauczyciel rozdaje każdemu dziecku sylwetkę słońca i księżyca. Następnie mówi w języku włoskim zwroty grzecznościowe. Zadaniem dzieci jest rozpoznać, w jakiej porze dnia używa się tych zwrotów: *Buona notte* – podnoszą księżyc, *Buon Giorno* – podnoszą słońce.
- „Do jakiej pory roku pasuje ten przedmiot?” – przyporządkowanie przedmiotów do właściwej pory roku. Nauczyciel pokazuje tablicę podzieloną na cztery pory roku. Zadaniem dzieci jest przyporządkowanie ilustracji przedstawiających różne czynności do określonej pory dnia.
- „Kiedy to robimy?” – przyporządkowanie czynności do określonej pory dnia

5. *Buona notte* – kołysanka dla dzieci. Nauczyciel gasi światło, rozdaje każdemu dziecku poduszkę i włącza kołysankę *Buona notte*. Dzieci „zasypiają” wraz z nauczycielem na dywanie.

Brillano le stelle in cielo

La luna la notte rischiarà

E tutti i bambini

Sono pronti a sognare

La testa sul cuscino

È l'ora del riposo. (4 volte)

Gli occhi chiudi, amore,

Dormi mio tesoro,

Dormi fino a domani

E sogna sogni d'oro.

Źródło

Bibliografia:

Iluk J. (2002) *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Katowice: Wydawnictwo Gnome.

Pamuła M. (2003) *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17), załącznik 1: Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego

Kaczmarek M. (2005) *Uczę się włoskiego śpiewając*, Poznań: Nowela/ASSIMIL.

Bidetti A. (2004) *Al circo! Italiano per bambini*, Rzym: EDILINGUA

(marzec 2010)

Ewa Demczuk

Marzena Witos-Kolber¹

Andrychów



Czerwony Kapturek. *Little Red Riding Hood* Scenariusze lekcji języka angielskiego dla klasy I

LEKCJA 1.

Temat: Wprowadzenie nazw ubrań na podstawie bajki *Little Red Riding Hood*

Cel: Poznanie nazw ubrań

Język czynny: Nazwy ubrań: a coat, a hood, a T-shirt, a skirt, shoes, a red coat with a hood (płaszcz, kaptur, podkoszulek, spódnica, buty, czerwony płaszcz z kapturkiem)

Język bierny: Nazwy podstawowych kolorów: blue,

¹ Autorki są nauczycielkami języka angielskiego.

red, yellow, green, black, white (niebieski, czerwony, żółty, zielony, czarny, biały)

Zwroty: ...is wearing, She was called Little Red Riding Hood because she always wore a red ..., What is wearing Little Red Riding Hood? (... jest ubrana, Nazywano ją Czerwonym Kapturkiem, ponieważ zawsze nosiła czerwone..., W co jest ubrany Czerwony Kapturek?)

Pomoce dydaktyczne: Tekst bajki na podstawie książki Little Red Riding Hood S. Messinga, duża ilustracja przedstawiająca Czerwonego Kapturka (załącznik 1a), kostium Czerwonego Kapturka, ilustracje ubrań, karty pracy – arkusz papieru A5 z sylwetką dziewczynki, wycinanka z częściami ubrań (załącznik 1b), chusta, płyta CD z nagraniem tekstu, płyta CD z piosenką Hello! Goodbye!, piłka, nożyczki, angielskie podpisy do ilustracji

Czas: Jednostka lekcyjna – 45 minut

● Przebieg zajęć:

I. Rozgrzewka językowa

- Dzieci siedzą w kręgu na dywanie i śpiewają z podkładu słowno-muzycznego pierwszą zwrotkę piosenki Hello! Goodbye!:

Hello! Goodbye!

Hello, hello, hello, hello (Witam, witam, witam, witam To you, and you, and you Ciebie, Ciebie, Ciebie

Hello, hello, hello, hello Witam, witam, witam, witam To you, and you, and you Ciebie, Ciebie, Ciebie

What a lovely way to start the day! Jak to miło tak zacząć dzień)

- Przypomnienie nazw kolorów. Zabawa Kolory – dzieci rzucają do siebie piłkę, wymieniając przy tym po angielsku nazwy kolorów, na słowo red (czerwony) nie wolno złapać piłki.

II. Zajęcia właściwe

- Nauczyciel zawiesza na tablicy dużą ilustrację przedstawiającą Czerwonego Kapturka i przypomina dzieciom polską wersję bajki Czerwony Kapturek, dzieci dopowiadają niektóre fragmenty (zał. 1a).
- Po przypomnieniu bajki nauczyciel przedstawia angielski tytuł bajki i tłumaczy jego znaczenie, następnie zaczyna czytać początek tej bajki po angielsku. Gdy dochodzi do miejsca

ubrania dziewczynki, czyta i podnosi do góry ilustracje ubrań, aby dzieci zrozumiały i zobaczyły, w co był ubrany Czerwony Kapturek.

Once upon a time, there lived a lovely, kind girl called Little Red Riding Hood. She was called Little Red Riding Hood because she always wore a red **coat**, a red **hood**, a red **T-shirt**, a red **skirt** and red **shoes**. (Żyła sobie kiedyś śliczna i grzeczna dziewczynka zwana Czerwonym Kapturkiem. Nazywano ją Czerwonym Kapturkiem, ponieważ zawsze nosiła czerwony płaszcz, czerwony kapturek, czerwony podkoszulek, czerwoną spódniczkę i czerwone buty).

- Nauczyciel przerywa czytanie bajki i wyciąga kostium Czerwonego Kapturka. Pokazuje dzieciom części ubrań, nazywa je, a dzieci chórem głośno powtarzają za nauczycielem.
- Nauczyciel ponownie pokazuje dzieciom części ubrań, wskazane dziecko podaje ich angielskie nazwy.
- Nauczycieli przykrywa chustą części kostiumu, wskazane dzieci losowo wyciągają je spod chusty i nazywają.
- Zabawa w przebieranie Czerwonego Kapturka: nauczyciel wybiera dziewczynkę, która będzie Czerwonym Kapturkiem, i mówi: *Little Red Riding Hood is wearing ... a red T-shirt* (Czerwony Kapturek jest ubrany...) – wybrane dziecko podchodzi, wybiera ubranie i nakłada na dziewczynkę, aż Czerwony Kapturek będzie przebrany w kostium.
- Każde dziecko dostaje arkusz papieru A5 z sylwetką dziewczynki oraz wycinankę z ubrankami (zał. 1b). Nauczyciel wydaje po polsku polecenie, aby dzieci wycięły wszystkie ubrania Czerwonego Kapturka.
- Następnie nauczyciel wypowiada początek zdania tłumaczącego, dłaczego bohaterka bajki była nazywana Czerwonym Kapturkiem, pokazuje po kolei poszczególne ubrania, dzieci kończą zdanie i przyklejają dane ubranie na obrazku:

Nauczyciel mówi i pokazuje:	Dzieci dopowiadają:	Dzieci przyklejają:
<i>She was called Little Red Riding Hood because she always wore a red...</i> (pokazuje buty). (Była nazywana Czerwonym Kapturkiem, ponieważ zawsze nosiła czerwone...)	shoes	buty
<i>She was called Little Red Riding Hood because she always wore a red...</i> (pokazuje spódnicę). (Była nazywana Czerwonym Kapturkiem, ponieważ zawsze nosiła czerwoną...)	skirt	spódnicę
<i>She was called Little Red Riding Hood because she always wore a red...</i> (pokazuje podkoszulek). Była nazywana Czerwonym Kapturkiem, ponieważ zawsze nosiła czerwony...)	T-shirt	podkoszulek
<i>She was called Little Red Riding Hood because she always wore a red...</i> (pokazuje płaszcz). Była nazywana Czerwonym Kapturkiem, ponieważ zawsze nosiła czerwony...)	coat (płaszcz)	
<i>She was called Little Red Riding Hood because she always wore a red...</i> (pokazuje kaptur). Była nazywana Czerwonym Kapturkiem, ponieważ zawsze nosiła czerwone...)	hood (kaptur)	
Nauczyciel podpowiada, że obydwa słowa, a <i>coat</i> i a <i>hood</i> , można połączyć w jedno, aby powstał „czerwony płaszcz z kapturem” – a <i>red coat with a hood</i>	Dzieci powtarzają a <i>red coat with</i> a <i>hood</i>	czerwony płaszczyk z kapturkiem

- Nauczyciel pyta: „Co nosi Czerwony Kaptur?” *What is wearing Little Red Riding Hood?* Wskazane dzieci pokazują i nazywają części ubrań Czerwonego Kapturka na karcie pracy.
- Nauczyciel pokazuje ilustracje części ubrań i obok nich umieszcza ich angielskie nazwy. Dzieci kolejno je odczytują.

III. Zakończenie

- Zabawa z poznanym słownictwem. Powtarzamy ją dwukrotnie: dzieci stoją w parach. Nauczyciel wypowiada słowa: *shoes* – dzieci dotykają butów swojego kolegi, a *skirt* – łapią się pod boki, a *T-shirt* – dzieci łapią podkoszulek kolegi, a *red coat with a hood* – dzieci biegną do kostiumu.
- Słuchanie z płyty CD fragmentu bajki w wykonaniu *native speaker*. Po dwukrotnym wysłuchaniu nauczyciel pyta: „Jaka część ubrania została wymieniona przez czytającego?” Dzieci odpowiadają a *red coat with a hood*.
- Nauczyciel zawiesza na tablicy pod dużą ilustracją Czerwonego Kapturka małe ilustracje z ubraniami. Obok tworzy zbiór angielskich podpisów. Zadaniem dzieci jest dopasowanie ich do obrazków.

- Śpiewanie II zwrotki piosenki *Hello! Goodbye!*

Hello! Goodbye!

Goodbye, goodbye, goodbye, goodbye (Żegnam, żegnam, żegnam, żegnam)

To you, and you, and you Ciebie, Ciebie, Ciebie
Goodbye, goodbye, goodbye, goodbye Żegnam, żegnam, żegnam, żegnam

To you, and you, and you Ciebie, Ciebie, Ciebie
What a lovely way to end the day! Jak to miło tak skończyć dzień!

LEKCJA 2.

Temat: Wprowadzenie nazw produktów żywnościowych. Nauka rymowanki.

Cel: Poznanie nazw produktów żywnościowych. Nauka rymowanki.

Język czynny: Nazwy żywności: *bread, cheese, cake, chocolate, jam, an apple* (chleb, ser, ciasto, czekolada, dżem, jabłko)

Język bierny: Nazwy ubrań: a *coat, a hood, a T-shirt, a skirt, shoes, a red coat with a hood, (płaszcz, kaptur, podkoszulek, spódnica, buty, czerwony płaszcz z kapturkiem)* oraz słowo *granny* (babcia).

Pomoce dydaktyczne: Tekst bajki na podstawie książki *Little Red Riding Hood* S. Messinga, duża ilustracja koszyka z produktami: chleb, ser, czekolada, ciasto, dżem, jabłko (załącznik 2a), ilustracje wymienionych produktów, rysunek babci, kosz z prawdziwymi produktami, karty pracy z poprzedniej lekcji z ubraną sylwetką dziewczynki, kolorowanka – kosz z narysowanymi produktami (załącznik 2b), płyta CD z nagraniem tekstu, chusta, płyta CD z piosenką *Hello! Goodbye!*, kredki, klej, nożyczki, angielskie podpisy do ilustracji.

Czas: Jednostka lekcyjna – 45 minut

● Przebieg zajęć:

I. Rozgrzewka językowa

- Dzieci siedzą w kręgu na dywanie i śpiewają piosenkę *Hello! Goodbye!*.
- Przypomnienie poznanego słownictwa. Nauczyciel pokazuje ilustracje z częściami ubrań, uczniowie podają angielskie nazwy.
- N-I rozdaje dzieciom karty pracy z poprzedniej lekcji z sylwetą Czerwonego Kapturka i mówi: „Odpowiedzcie na moje pytanie *yes* (tak) lub *no* (nie) i podajcie angielską nazwę ubrania”.

Nauczyciel pyta:	Dzieci odpowiadają:
<i>What is wearing Little Red Riding Hood? Blue jeans?</i> (W co jest ubrany Czerwony Kapturek? W niebieskie dżinsy?)	<i>No, a red skirt.</i> (Nie, w czerwoną spódnicę).
<i>What is wearing Little Red Riding Hood? Red shoes?</i> (W co jest ubrany Czerwony Kapturek? W czerwone buty?)	<i>Yes, red shoes.</i> (Tak, w czerwone buty).
<i>What is wearing Little Red Riding Hood? A yellow T-shirt?</i> (W co jest ubrany Czerwony Kapturek? W żółty podkoszulek?)	<i>No, a red T-shirt.</i> (Nie, w czerwony podkoszulek).
<i>What is wearing Little Red Riding Hood? A green coat?</i> (W co jest ubrany Czerwony Kapturek? W zielony płaszczyk?)	<i>No, a red coat with a hood.</i> (Nie, w czerwony płaszczyk z kapturkiem).

II. Zajęcia właściwe

- Nauczyciel pyta: „Czy pamiętacie, dlaczego dziewczynkę nazywano Czerwonym Kapturkiem?”. Dzieci odpowiadają i uzasadniają odpowiedź. Powtarzają za nauczycielem angielską nazwę *Little Red Riding Hood*.
- Nauczyciel przypomina: *She was called Little Red Riding Hood because she always wore a red coat, a red hood, a red T-shirt, a red skirt and red shoes.* (Nazywano ją Czerwonym Kapturkiem, ponieważ zawsze nosiła czerwony płaszczyk, czerwony kapturek, czerwony podkoszulek, czerwoną spódniczkę i czerwone buty). Następnie uczniowie siadają w kręgu, a nauczyciel zawiesza na tablicy ilustrację dużego kosza (zał. 2a) i czyta dalszą część bajki po angielsku. Podczas czytania prezentuje ilustracje produktów, aby dzieci zrozumiały i zobaczyły, co było w koszyku Czerwonego Kapturka. Na słowa, że dziewczynka bardzo kochała babcię nauczyciel podnosi do góry ilustrację przedstawiającą babcię.

One day her mother said „Take this basket of bread, cheese, cake, chocolate, jam and an apple for your granny”. Little Red Riding Hood was very happy because she loved her granny very much. (Pewnego dnia jej mama powiedziała: Zabierz koszyk z chlebem, serem, ciastem, czekoladą, dżemem i jabłkiem dla swojej babci. Czerwony Kapturek był bardzo szczęśliwy, ponieważ bardzo kochał swoją babcię.)

- Nauczyciel przerywa czytanie bajki, wyciąga duży kosz i wkłada do niego przygotowane produkty: chleb, ser, ciasto, czekoladę, dżem oraz jabłko. Pokazuje je dzieciom, nazywa po angielsku, a dzieci chórem powtarzają za nauczycielem.
- Nauczyciel pokazuje dzieciom produkty, a wskazane dziecko odpowiada.
- Nauczyciel przykrywa chustą kosz, wskazane dziecko dotykiem odgaduje, co wylosowało, mówi angielską nazwę i pokazuje wszystkim. Zabawa toczy się aż do wyciągnięcia ostatniego składnika.

■ Zabawa w parach – rozpoznawanie produktów po zapachu. Jedno dziecko ma zasłonięte oczy, a jego sąsiad wybiera dla niego produkt z koszyka i podstawi mu pod nos. Zadaniem dziecka jest rozpoznanie po zapachu, jaki to produkt i podać angielską nazwę.

■ Każde dziecko ma przed sobą kartę pracy z poprzedniej lekcji oraz dodatkowo dostaje kolorowaną (zał. 2b) – koszyk z narysowanymi produktami. Nauczyciel wydaje polecenie po polsku, aby dzieci pokolorowały koszyk i produkty, następnie wycięły i przykleiły obok Czerwonego Kapturka na karcie pracy. Dzieci wykonują polecenie i wymieniają angielskie nazwy produktów w pokolorowanym koszyku.

■ Nauka rymowanki. Nauczyciel recytuje powoli i pokazuje dzieciom ilustracje produktów oraz ich angielskie nazwy:

<i>I like chocolate, I like cake,</i>	(Lubię czekoladę, lubię ciasto,
<i>I like cheese and I like bread,</i>	lubię ser i lubię chleb,
<i>I like chocolate, I like cake,</i>	lubię czekoladę, lubię ciasto,
<i>I like apples, I like jam.</i>	lubię jabłka, lubię dżem.)

N-I powtarza rymowankę, pokazując obrazki, a następnie już wspólnie z dziećmi powtarza dwukrotnie, podpowiadając dzieciom obrazkami. Dzieci recytują rymowankę, rytimizując (wyklaskują i tupią na zmianę).

III. Zakończenie

■ Zabawa z poznanym słownictwem. Dzieci siedzą w kręgu, każde dziecko otrzymuje karteczkę z narysowanym produktem. Nauczyciel wywołuje produkty, np. *jam*, wtedy wywołane dzieci wstają i zamieniają się miejscami.

■ Słuchanie z płyty CD fragmentu bajki w wykonaniu *native speaker*. Po dwukrotnym wysłuchaniu nauczyciel pyta „Jakie produkty niósł Czerwony Kapturek w koszyku?”. Dzieci odpowiadają *cake* (ciasto) i *jam* (dżem). „Jakie produkty nie zostały wymienione w nagraniu?” Dzieci odpowiadają *bread, cheese, chocolate, an apple* (*chleb, ser, czekolada, jabłko*).

■ Zabawa w parach – rozpoznawanie produktów po smaku. Jedno dziecko ma zasłonięte oczy, a nauczyciel wybiera dla niego produkt z koszyka i daje mu spróbować. Zadaniem dziecka jest rozpoznać, jaki to produkt, i podać jego angielską nazwę. Na koniec zajęć nauczyciel zawiesza na tablicy angielskie nazwy produktów. Dzieci wybierają obrazek z produktem i próbują dopasować do wyrazu.

LEKCJA 3.

Temat: Wprowadzenie nazw zwierząt. Drama.

Cel: Poznanie nazw zwierząt.

Język czynny: Nazwy zwierząt: a rabbit, a bird, a fox, a bee, a wolf i nazwę a forest (królik, ptak, lis, pszczoła, wilk i nazwa las).

Język bierny: Nazwy ubrań: a coat, a hood, a T-shirt, a skirt, shoes, a red coat with a hood (płaszcz, kaptur, podkoszulek, spódnica, buty, czerwony płaszcz z kapturkiem). Nazwy produktów żywnościowych: bread, cheese, cake, chocolate, jam, an apple (chleb, ser, ciasto, czekolada, dżem, jabłko).

Zwroty: What's your name?, My name is..., Nice to meet you... (Jak się nazywasz?, Nazywam się..., Miło cię poznać...)

Pomoce dydaktyczne: Tekst bajki na podstawie książki *Little Red Riding Hood S. Messinga*, duża ilustracja lasu i zwierząt: królika, ptaka, lisa, pszczoły, wilka (załącznik 3), ilustracje wymienionych zwierząt, karty pracy z poprzedniej lekcji, ilustracje ubrań i produktów, paski papieru, klej, kredki, zielona bibuła, małe obrazki zwierząt i drzew, angielskie podpisy do ilustracji.

Czas: Jednostka lekcyjna – 45 minut

Przebieg zajęć:

I. Rozgrzewka językowa

- Dzieci witają się piosenką *Hello! Goodbye!*
- Dzieci siedzą w kręgu na dywanie i dwukrotnie powtarzają rymowankę *I like...*, wyklaskując i tupiąc na zmianę do rytmu wiersza.
- Przypomnienie zwrotu: *What's your name? My name is..., Nice to meet you...* (Jak się nazywasz?, Nazywam się..., Miło cię poznać...). Nauczyciel zadaje pytanie: *What's your name?* Dzieci wywołane odpowiadają: *My name*

is... lub I`m... Następnie dzieci zadają sobie nawzajem pytania i odpowiadają.

- Przypomnienie poznanego słownictwa. Dzieci głośno przypominają angielski tytuł bajki.

Nauczyciel rozpoczyna czytanie bajki od zdania: *She was called Little Red Riding Hood because she always wore...*, pokazuje ilustracje na tablicy, a dzieci chórem kończą: *a red T-shirt, a red skirt, red shoes and a red coat with a hood* („Nazywano ją Czerwoną Kapturką, ponieważ zawsze nosiła ... czerwony podkoszulek, czerwoną spódnicę, czerwone buty i czerwony płaszcz z kapturką.”).

Nauczyciel czyta dalej: *She takes the basket of ...* i pokazuje ilustracje na tablicy, a dzieci chórem kończą *bread, cheese, cake, chocolate, jam and an apple* („Ona wzięła koszyk z ... chlebem, serem, ciastem, czekoladą, dżemem i jabłkiem”). Nauczyciel kończy zdanie: *...to her granny* („do swojej babci”), pokazuje obrazek babci i czyta dalej: *She walked into a forest towards her granny`s house* („Ona poszła do lasu w kierunku domku babci.”).

II. Zajęcia właściwe

- Nauczyciel powtarza słowo: *a forest* (las) i pokazuje dużą ilustrację lasu ze zwierzętami (zał. 3), którą przypina na tablicy. Następnie dzieci swobodnie wypowiadają się, po czym poznajemy las i jakie zwierzęta można w nim spotkać. Nauczyciel rozdaje dzieciom karty pracy z Czerwoną Kapturką z poprzednich lekcji. Zadaniem dzieci jest dorysować wokół dziewczynki las: drzewa, krzewy, trawę, ścieżki. Podczas rysowania nauczyciel kilkakrotnie utrwała nazwę *a forest* (las).
- Nauczyciel potwierdza i przypina na tablicy małe obrazki z tymi zwierzętami i z ich angielskimi nazwami. Dzieci najpierw chórem, a następnie pojedynczo głośno powtarzają za nauczycielem nazwy zwierząt. Następnie nauczyciel szybko odwraca tyłem jeden z obrazków, a dzieci muszą przypomnieć sobie, jakie zwierzę się ukryło. Zabawę powtarza kilkakrotnie.
- Po utrwaleniu nowego słownictwa dzieci siadają w kręgu, a nauczyciel czyta dalszą część bajki, wskazując na wiszące ilustracje. Nauczyciel ruchem i mimiką przedstawia poszczególne sceny czytanej bajki.

Little Red Riding Hood was walking along the forest when she saw a Rabbit.

(Czerwony Kapturek spacerując po lesie zobaczył Królika.)

„Hello. What`s your name?” said Little Red Riding Hood.

(„Witaj. Jak masz na imię?” – powiedział Czerwony Kapturek.)

„My name is Rabbit, and you?” said the Rabbit.

(Nazywam się Królik, a Ty? – powiedział Królik.)

„I`m Little Red Riding Hood. Nice to meet you. Goodbye!” said Little Red Riding Hood.

(Jestem Czerwony Kapturek. Miło Cię poznać. Do widzenia! – powiedział Czerwony Kapturek.)

Little Red Riding Hood walked on, and she saw a Bird.

(Czerwony Kapturek poszedł dalej i zobaczył Ptaka.)

„Hello. What`s your name?” said Little Red Riding Hood.

(Witaj. Jak masz na imię? – powiedział Czerwony Kapturek.)

„I`m Bird. What a nice red coat with a hood, and red shoes, and a red skirt and a red T-shirt” said the Bird.

(Jestem Ptak. Jaki ładny czerwony płaszcz z kapturką, i czerwone buty, i czerwona spódnica, i czerwony podkoszulek – powiedział Ptak.)

„Thank you. Nice to meet you. Goodbye!” said Little Red Riding Hood.

(Dziękuję. Miło Cię poznać. Do widzenia! – powiedział Czerwony Kapturek.)

Little Red Riding Hood walked on, and she saw a Fox.

(Czerwony Kapturek poszedł dalej i zobaczył Lisa.)

„Hello. What`s your name?” said Little Red Riding Hood.

(Witaj. Jak masz na imię? – powiedział Czerwony Kapturek.)

„My name is Fox”. What have you got in your basket?” asked the Fox.

(Nazywam się Lis. Co masz w swoim koszyku? – zapytał Lis.)

„I have got in the basket: bread, cheese, cake, chocolate, jam and an apple for my granny” said Little Red Riding Hood.

(Mam w koszyku: chleb, ser, ciasto, czekoladę, dżem i jabłko dla swojej babci – powiedział Czerwony Kapturek.)

Little Red Riding Hood walked on, and she saw a Bee.

(Czerwony Kapturek poszedł dalej i zobaczył Pszczo-
łę.)

„Hello. What`s your name?” said Little Red Riding Ho-
od.

(Witaj. Jak masz na imię? – powiedział Czerwony
Kapturek.)

„My name is Bee. Where are you going Little Red Riding
Hood?” asked the Bee.

(Nazywam się Pszczoła. Dokąd idziesz Czerwony
Kapturku? – zapytała Pszczoła.)

„I`m going to my granny to take her these bread, che-
ese, cake, chocolate, jam and an apple” said Little Red
Riding Hood.

(Idę do swojej babci zanieść jej chleb, ser, ciasto, cze-
koladę, dżem i jabłko – powiedział Czerwony Kap-
turek.)

Suddenly she heard a scary voice „Where are you going
Little Red Riding Hood?” asked a Wolf.

(Nagle usłyszała straszny głos: Dokąd idziesz Czerwo-
ny Kapturku? – zapytał Wilk.)

Little Red Riding Hood saw a big Wolf.

(Czerwony Kapturek zobaczył wielkiego Wilka.)

„I`m going to my granny to take her bread, cheese, ca-
ke, chocolate, jam and an apple” said Little Red Riding
Hood.

(Idę do swojej babci zanieść jej chleb, ser, ciasto, cze-
koladę, dżem i jabłko – powiedział Czerwony Kap-
turek.)

„Where does your granny live?” asked the Wolf.

(Gdzie mieszka twoja babcia? – spytał Wilk.)

„She lives in the little house on the other side of the fo-
rest” said Little Red Riding Hood.

(Ona mieszka w małym domku po drugiej stronie la-
su – powiedział Czerwony Kapturek.)

„Ho, ho, ho. I have a good idea how to have a nice din-
ner tonight!” laughed the wolf.

(Ho, ho, ho. Mam dobry pomysł, jak zdobyć pyszny
obiad dzisiaj wieczorem – roześmiał się Wilk.)

■ Zabawa ruchowa *Animals*. Nauczyciel wyma-
wia nazwy zwierząt, a uczniowie naśladują
ich ruchy. Gdy nauczyciel wypowie słowo:

- bee – dzieci biegają, machają rekami i wy-
dają dźwięki bzz, bzz,
- fox – dzieci chodzą na czworakach,
- wolf – dzieci stają na czworakach i wyją
woo, woo,

- rabbit – dzieci kicają jak zające,
- bird – dzieci machają rękami, biegają i wo-
łają tweet, tweet. Na koniec zajęć dzieci
jeszcze raz głośno wypowiadają nazwy
zwierząt wskazywanych przez nauczyciela.

Przygotowanie do dramy

Dzieci siadają przy stolikach, na których rozło-
żone są obrazki zwierząt i drzew oraz przygotowa-
ny kostium Czerwonego Kapturka. Nauczyciel roz-
daje dzieciom paski papieru i chętnym dzieciom
przydziela role. Zadaniem dzieci jest skleić pasek
papieru tak, aby zrobić opaskę na swoją głowę.
Na środek opaski przyklejają kartonik z obrazkiem
w zależności od roli, jaką będą odgrywać.

Nauczyciel podchodzi kolejno do poszczegól-
nych zwierząt: królika, ptaka, lisa, pszczoły i wil-
ka. Uczy ich ról. Dziecko powtarza za nauczycie-
lem słowa: *My name is ... and you?* (Nazywam
się...a Ty?) i przedstawia ruchem i głosem swoje-
go bohatera, np. ptak – biega, machając rękoma
i wydając dźwięki *tweet, tweet* (ćwir, ćwir).

Nauczyciel ustala z dziewczynką, grającą rolę
Czerwonego Kapturka, formy odpowiedzi. Dziec-
ko powtarza za nauczycielem zwroty: *Hello. What`s
your name?* (Witaj. Jak masz na imię?), *I`m Little
Red Riding Hood. Nice to meet you* (Jestem Czerwo-
ny Kapturek. Miło Cię poznać). Na-
uczyciel ustala kolejność scen ze zwierzętami.

Drama

Dzieci – drzewa ustawiają się w rozsypce. Ko-
łyszają się i szumią. Pomiędzy nimi leżą rozrzucone
kwiaty i trawa z bibuły. Nadchodzi Czerwony
Kapturek śpiewając piosenkę *Hello! Goodbye!*
Dziewczynka, śpiewając, wskazuje palcem po-
szczególne dzieci – zwierzęta, a wskazane dziec-
ko chowa się za drzewem. Następnie wychodzą
według wcześniej ustalonej kolejności zwierzęta
i odgrywają swoje role.

Little Red Riding Hood: „Hello. What`s your name?”
(Witaj. Jak masz na imię?)

Rabbit: „My name is Rabbit, and you?” (Nazywam się
Królik, a Ty?)

Little Red Riding Hood: „I`m Little Red Riding Hood. Ni-
ce to meet you. Goodbye!” (Jestem Czerwony Kap-
turek. Miło Cię poznać. Do widzenia!)

Królik ucieka kicając, a do Czerwonego Kapturka podlatuje pszczoła, bzyząc bzz, bzz.

Little Red Riding Hood: „Hello. What`s your name?”
(Witaj. Jak masz na imię?)

Bee: „My name is Bee, and you?” (Nazywam się Pszczoła, a Ty?)

Little Red Riding Hood: „I`m Little Red Riding Hood. Nice to meet you. Goodbye!”

(Jestem Czerwony Kapturek. Miło Cię poznać. Do widzenia!)

Pszczoła odlatuje, a do Czerwonego Kapturka podchodzi skradając się lis.

Little Red Riding Hood: „Hello. What`s your name?”
(Witaj. Jak masz na imię?)

Fox: „My name is Fox, and you?” (Nazywam się Lis, a Ty?)

Little Red Riding Hood: „I`m Little Red Riding Hood. Nice to meet you. Goodbye!”

(Jestem Czerwony Kapturek. Miło Cię poznać. Do widzenia!)

Lis odchodzi, a do Czerwonego Kapturka podlatuje ptak, ćwierkając tweet, tweet.

Little Red Riding Hood: „Hello. What`s your name?”
(Witaj. Jak masz na imię?)

Bird: „My name is Bird, and you?” (Nazywam się Ptak, a Ty?)

Little Red Riding Hood: „I`m Little Red Riding Hood. Nice to meet you. Goodbye!”

(Jestem Czerwony Kapturek. Miło Cię poznać. Do widzenia!)

Ptak odlatuje, a do Czerwonego Kapturka dobiega groźne wycie wilka. Na ten dźwięk wszystkie zwierzęta i Czerwony Kapturek kucają. Drzewa robią krąg i ukrywają zwierzęta, a wilk próbuje dostać się do środka kręgu i chce kogoś porwać.

Przedstawienie prezentujemy dwa razy, zmieniając role (w zależności od czasu realizacji dramę można przedstawić kilka razy).

III. Zakończenie

Na koniec zajęć nauczyciel prezentuje głosem lub ruchem charakterystyczną cechę wybranego zwierzęcia, dzieci odgadują jego angielską nazwę, np.:

- nauczyciel: tweet, tweet – dzieci: bird
- nauczyciel: bzz, bzz – dzieci: bee, bee.

LEKCJA 4.

Temat: Wprowadzenie słownictwa związanego z domem.

Cel: Poznanie słownictwa związanego z domem.

Język czynny: Nazwy związane z domem: a house, a door, a window, a roof (dom, drzwi, okno, dach)

Język bierny: Nazwy zwierząt: a rabbit, a bird, a fox, a bee, a wolf i nazwę a forest (królik, ptak, lis, pszczoła, wilk i nazwa las). Nazwy ubrań: a coat, a hood, a T-shirt, a skirt, shoes, a red coat with a hood (płaszcz, kaptur, podkoszulek, spódnica, buty, czerwony płaszcz z kapturkiem). Nazwy produktów żywnościowych: bread, cheese, cake, chocolate, jam, an apple (chleb, ser, ciasto, czekolada, dżem, jabłko).

Pomoce dydaktyczne: Tekst bajki na podstawie książki *Little Red Riding Hood* S. Messinga, duża ilustracja przedstawiająca dom (załącznik 4), karty pracy z sylwetką dziewczynki, wzór do wycięcia kostki sześciennej z rysunkami z lekcji, kredki, klej, nożyczki, ilustracje domów, angielskie podpisy do ilustracji.

Czas: Jednostka lekcyjna – 45 minut

Przebieg zajęć:

I. Rozgrzewka językowa

- Dzieci siedzą w kręgu na dywanie i dwukrotnie powtarzają rymowanekę *I like... z rytymizacją.*
- Przypomnienie poznanego słownictwa. Nauczyciel wskazuje obrazki przypięte na tablicy i pyta: *What`s this? (Co to jest?)* Dzieci odpowiadają: *It`s ... (To jest...).*
- Zabawa w parach. Na tablicy wiszą obrazki: ubrania, produkty żywnościowe i zwierzęta. Na wypowiedziane słowo nauczyciela, np. *cheese (ser)* dzieci rozpoczynają wyścig – kto pierwszy dobiegnie do tablicy i wskaże odpowiedni obrazek. Nauczyciel powtarza zabawę kilka razy, zmieniając podawane słowa.

II. Zajęcia właściwe

- Dzieci siadają na dywanie, nauczyciel przypina na tablicy dużą ilustrację domu (zał. 4).

Mówi, że dziś dzieci poznają dalsze losy Czerwonego Kapturka. Nauczyciel zaczyna czytać bajkę od początku, przerywa ją na poznanych już słowach, a dzieci je dopowiadają.

One day her mother said „Take this basket of bread, cheese, cake, chocolate, jam and an apple for your granny”. Little Red Riding Hood was very happy because she loved her granny very much. She walked into a forest towards her granny`s house.

(Pewnego dnia mama powiedziała: Zabierz koszyk z chlebem, serem, ciastem, czekoladą, dżemem i jabłkiem dla swojej babci. Czerwony Kapturek był bardzo szczęśliwy, ponieważ bardzo kochał swoją babcię. Poszedł do lasu w kierunku domku babci.)

Little Red Riding Hood was walking along the forest when she saw a rabbit.

(Czerwony Kapturek spacerując po lesie zobaczył Królika.)

„Hello. What`s your name?” said Little Red Riding Hood.

(Witaj. Jak masz na imię? – powiedział Czerwony Kapturek.)

„My name is Rabbit, and you?” said the Rabbit.

(Nazywam się Królik, a Ty? – powiedział Królik.)

„I`m Little Red Riding Hood. Nice to meet you. Goodbye!” said Little Red Riding Hood

(Jestem Czerwony Kapturek. Miło Cię poznać. Do widzenia! – powiedział Czerwony Kapturek.)

Little Red Riding Hood walked on, and she saw a Bird.

(Czerwony Kapturek poszedł dalej i zobaczył Ptaka.)

„Hello. What a nice a red coat with a hood!” said the Bird.

(Witaj. Jaki ładny czerwony płaszcz z kapturkiem – powiedział Ptak.)

„Thank you. Nice to meet you. Goodbye!” said Little Red Riding Hood.

(Dziękuję. Miło Cię poznać. Do widzenia! – powiedział Czerwony Kapturek.)

Little Red Riding Hood walked on, and she saw a Fox.

(Czerwony Kapturek poszedł dalej i zobaczył Lisa.)

„Hello. What have you got in your basket?” asked the Fox.

(Witaj. Co masz w swoim koszyku? – zapytał Lis.)

„I have got in the basket: bread, cheese, cake, chocolate, jam and an apple for my granny” said Little Red Riding Hood.

(Mam w koszyku: chleb, ser, ciasto, czekoladę, dżem i jabłko dla swojej babci – powiedział Czerwony Kapturek.)

Little Red Riding Hood walked on, and she saw a Bee.

(Czerwony Kapturek poszedł dalej i zobaczył Pszczołę.)

„Hello. Where are you going Little Red Riding Hood?” asked the Bee.

(Witaj. Dokąd idziesz Czerwony Kapturku? – zapytała Pszczoła.)

„I`m going to my granny to take her these bread, cheese, cake, chocolate, jam and an apple” said Little Red Riding Hood.

(Idę do swojej babci zanieść jej chleb, ser, ciasto, czekoladę, dżem i jabłko – powiedział Czerwony Kapturek.)

Suddenly she heard a scary voice „What for are you going to your granny? asked a Wolf.

(Nagle usłyszał groźny głos: Dokąd idziesz Czerwony Kapturku? – zapytał Wilk.)

Little Red Riding Hood saw a big Wolf.

(Czerwony Kapturek zobaczył wielkiego Wilka.)

„I`m going to my granny to take her these bread, cheese, cake, chocolate, jam and an apple” said Little Red Riding Hood.

(Idę do swojej babci zanieść jej chleb, ser, ciasto, czekoladę, dżem i jabłko – powiedział Czerwony Kapturek.)

„Where does your granny live?” asked the wolf.

(Gdzie mieszka twoja babcia? – spytał Wilk.)

„She lives in the little house on the other side of the forest” said Little Red Riding Hood.

(Ona mieszka w małym domku po drugiej stronie lasu – powiedział Czerwony Kapturek.)

Ho, ho, ho. I have a good idea how to have a nice dinner tonight!” laughed the wolf.

(Ho, ho, ho. Mam dobry pomysł, jak zdobyć pyszny obiad dzisiaj wieczorem – roześmiał się Wilk.)

■ Nauczyciel czyta dalszą część bajki. Gdy dochodzi do nowych słów: dom, drzwi, okno, dach, czyta je wyraźniej i podnosi do góry przedstawiające je ilustracje oraz podpisy, aby dzieci zrozumiały, o czym czyta.

The wolf ran very quickly through the forest to the little house with a red roof and white windows and knocked on the door.

(Wilk pobiegł szybko przez las do małego domku z czerwonym dachem i białymi oknami i zapukał do drzwi.)

„Who`s there?”

(Kto tam?)

„It`s me, Little Red Riding Hood” said the wolf.

(To ja, Czerwony Kapturek – powiedział wilk.)

„I`ve got some lovely bread, cheese, cake, chocolate, jam and an apple for you granny”.

(Mam pyszny chleb, ser, ciasto, czekoladę, dżem i jabłko dla ciebie babciu.)

„Come in, Little Red Riding Hood. The door is open”.

(Wejź, Czerwony Kapturku. Drzwi są otwarte.)

The wolf went into the house, tied the granny up and put her in the wardrobe next to the window.

(Wilk wszedł do domku, związał babcię i zamknął ją w szafie obok okna.)

Then he went to bed. Just then, there was a knock at the door.

(Potem położył się. W tym momencie rozległo się pukanie do drzwi.)

„Who`s there?” asked the wolf.

(Kto tam? – zapytał wilk.)

„It`s me Little Red Riding Hood”.

(To ja Czerwony Kapturek.)

„Come in Little Red Riding Hood. The door is open”.

(Wejź, Czerwony Kapturku. Drzwi są otwarte.)

Little Red Riding Hood opened the door and went in.

(Czerwony Kapturek otworzył drzwi i wszedł do środka.)

■ Nauczyciel przerywa czytanie bajki, pokazuje dzieciom ilustracje związane z domem, podaje angielską nazwę oraz jej graficzny zapis, a dzieci chórem głośno powtarzają za nauczycielem. Później nauczyciel znowu pokazuje dzieciom ilustracje, a jedno wskazane dziecko odpowiada.

■ Zabawa ruchowa: nauczyciel umieszcza napisy: *the window* (okno) na oknach, *the door* (drzwi) na drzwiach, *the house* (dom) na ilustracjach domów umieszczonych w różnych zakamarkach klasy. Gdy nauczyciel wypowiada słowa: *the door* – dzieci biegną i dotykają drzwi, *the window* – dzieci biegną i dotykają okna, *the house* odszukują obrazek w klasie. Nauczyciel podnosi do góry

napis *the roof* – dzieci rękami pokazują dachek nad głową.

■ Każde dziecko ma przed sobą kartę pracy Czerwonego Kapturka z poprzedniej lekcji. Zadaniem dzieci jest narysowanie na niej domu z wszystkimi elementami, które nauczyciel umieszcza na tablicy (dom, okno, drzwi i dach).

■ Nauczyciel rozdaje wzór kostki sześciennej z narysowanymi obrazkami nowych wyrazów. Dzieci wycinają wzór, składają i sklejają kostkę. Następnie rzucają kostką w parach i głośno wypowiadają angielską nazwę wyrzuconego obrazka. Za każdą poprawną odpowiedź przyznają sobie punkt. Nauczyciel udziela pochwały uczniom z największą liczbą punktów.

III. Zakończenie

■ Zabawa z poznanym słownictwem: *What`s missing?* (Czego brakuje?). Na tablicy wiszą obrazki części domu. Nauczyciel miesza je i zabiera jeden z nich. Dzieci muszą odgadnąć, którego obrazka brakuje, podać jego angielską nazwę i dopasować podpis.

■ Wymowa nowych słów w różnych tonacjach i różnym natężeniu głosu: głośno, cicho, szeptem, z krzykiem, ze zdziwieniem, ze smutkiem, z radością, itd.

LEKCJA 5.

Temat: Wprowadzenie nazw części ciała

Cel: Poznanie nazw części ciała

Język czynny: Nazwy części ciała: *arms, eyes, ears, teeth, a head* (ramiona, oczy, uszy, zęby, głowa)

Język bierny: Nazwy związane z domem: *a house, a door, a window, a roof* (dom, drzwi, okno, dach).

Nazwy zwierząt: *a rabbit, a bird, a fox, a bee, a wolf*

i nazwa: *forest* (królik, ptak, lis, pszczola, wilk i nazwa las).

Nazwy ubrań: *a coat, a hood, a T-shirt, a skirt, shoes, a red coat with a hood* (płaszcz, kaptur, podkoszulek, spódnica, buty, czerwony płaszcz z kapturkiem).

Nazwy produktów żywnościowych: *bread, cheese, cake, chocolate, jam, an apple* (chleb, ser, ciasto, czekolada, dżem, jabłko)

Pomoce dydaktyczne: Tekst bajki na podstawie

książki *Little Red Riding Hood* S. Messinga, portret myśliwego, ilustracje części ciała: oczy, uszy, ramiona, głowa, zęby, (załącznik 5a), portret myśliwego do uzupełniania dla dzieci (załącznik 5b), kredki, gra planszowa z nowym słownictwem do bajki, gra bingo do poznanego słownictwa, płyta CD z piosenką *Hello! Goodbye!*, kredki, klej.

Czas: Jednostka lekcyjna – 45 minut

● Przebieg zajęć:

I. Rozgrzewka językowa

- Dzieci siedzą w kręgu na dywanie i śpiewają z podkładem słowno-muzycznym piosenkę *Hello! Goodbye!*.
- Przypomnienie poznanego słownictwa. Nauczyciel odwraca tyłem duże ilustracje przypięte na tablicy. Wskazane dziecko podchodzi, odwraca jedną i wymienia słownictwo z nią związane, np.: jeśli dziecko odkryło ilustrację Czerwonego Kapturka, to wymienia jego ubrania; jeśli dziecko odkryło ilustrację koszyka, to wymienia produkty, które mogą się w nim znajdować; jeśli dziecko odkryło ilustrację lasu, to wymienia zwierzęta w nim występujące; jeśli dziecko odwróciło ilustrację domu, to wymienia jego części.
- Gra BINGO – każde dziecko otrzymuje inną kartę czterech obrazków dotyczących poznanego słownictwa. Nauczyciel mówi po angielsku nazwę przedmiotu, który jest na obrazku, a dziecko, jeśli go ma, to go zakrywa białą kartą lub przekreśla. Dziecko, które jako pierwsze przykryje wszystkie obrazki, woła BINGO i wygrywa.

II. Zajęcia właściwe

- Nauczyciel wiesza na tablicy duży portret myśliwego i mówi, że dziś dzieci poznają zakończenie bajki o Czerwonym Kapturku.
 - Dzieci siedzą w kręgu, a nauczyciel pokazuje im po kolei przygotowane ilustracje z częściami ciała, nazywa je po angielsku, a dzieci chórem głośno powtarzają te nazwy za nauczycielem.
 - Nauczyciel znowu pokazuje dzieciom te obrazki, a jedno wskazane dziecko nazywa znajdującą się na obrazku część ciała.
 - Nauczyciel rozkłada obrazki w środku kręgu, dzieci podchodzą do nich parami. Jedno dziecko mówi wyraz, a kolega szuka odpowiedniego obrazka.
 - Nauczyciel wypowiada nazwy części ciała po angielsku i pokazuje ich angielskie nazwy. Dziecko wskazuje je na portrecie, a na końcu, dla lepszego utrwalenia, każde dziecko pokazuje na sobie.
 - Po utrwaleniu nowych słów nauczyciel czyta zakończenie bajki i dodatkowo prezentuje ilustracje części ciała z angielskimi podpisami.
- Little Red Riding Hood saw the wolf in the bed.*
(Czerwony Kapturek zobaczył wilka w łóżku.)
„Oh granny, what a big head you have!” she said.
(Och, babciu, jaką masz wielką głowę! – powiedziała.)
„All the better to think about you, my dear” said the wolf.
(To po to, aby o tobie lepiej myśleć, kochanie – powiedział wilk.)
„Oh granny, what big arms you have!” she said.
(Och, babciu, jakie masz wielkie ramiona! – powiedziała.)
„All the better to hug you with, my dear” said the wolf.
(To po to, aby cię mocniej przytulić, kochanie – powiedział wilk.)
„Oh granny, what big eyes you have!” she said.
(Och, babciu, jakie Ty masz wielkie oczy! – powiedziała.)
„All the better to see you with, my dear” said the wolf.
(To po to, aby cię lepiej widzieć, kochanie – powiedział wilk.)
„Oh granny, what big ears you have!” she said.
(Och, babciu, jakie Ty masz wielkie uszy – powiedziała.)
„All the better to hear you with, my dear” said the wolf.
(To po to, aby cię lepiej słyszeć, kochanie – powiedział wilk.)
„Oh granny, what big teeth you have!” she said.
(Och, babciu, jakie Ty masz wielkie zęby – powiedziała.)
„All the better to eat you with” said the wolf.
(To po to, aby cię łatwiej zjeść – powiedział wilk.)
„Help, help!” cried Little Red Riding Hood. „It’s the wolf!”

(Ratunku, ratunku! – wołał Czerwony Kapturek. To jest wilk!)

Suddenly the door opened and the Ranger came in with a big gun. When the wolf saw him, he ran quickly out the house. Little Red Riding Hood opened the wardrobe and they saw her granny.

(Nagle drzwi się otworzyły i do środka wszedł Gajowy z wielką strzelbą. Widząc go, wilk szybko wybiegł z domu. Czerwony Kapturek otworzył szafę i zobaczyli babcię.)

„Oh, thank you for your help, Ranger” said the granny.

(Och, dziękuję za pomoc panie Gajowy – powiedziała babcia.)

Little Red Riding Hood put on the table bread, cheese, cake, chocolate, jam and an apple. The ranger, the granny and Little Red Riding Hood sat down to eat. And the wolf ran and ran through the forest and never to be seen again and, Little Red Riding Hood, the granny, the Ranger, the rabbit, the bee, the fox and the bird were very happy.

(Czerwony Kapturek położył na stole chleb, ser, ciasto, czekoladę, dżem i jabłko. Gajowy, babcia i Czerwony Kapturek zasiedli razem do podwieczorku. A wilk uciekał i uciekał przez las i i od tamtej pory nikt go nie widział a Czerwony Kapturek, babcia, Gajowy, królik, pszczoła, lis i ptak byli bardzo szczęśliwi.)

■ Nauczyciel ponownie czyta tekst, przerywa czytanie na słowach dotyczących części ciała, pokazuje ilustrację, a dzieci je chórem dopowiadają.

■ Każde dziecko otrzymuje kartę z niekompletnym portretem myśliwego. Części ciała poznane na lekcji są zaznaczone przerywanymi kropkami. Dzieci łączą kropki po śladzie i ko-

lorują te części ciała, które wypowiada nauczyciel.

III. Zakończenie

■ Zabawa z poznanym słownictwem. Praca w grupach. Nauczyciel rozdaje małe obrazki i napisy na kwadratowych kartonikach. Dotyczą one poznanego słownictwa. Dzieci układają z nich grę planszową według własnego pomysłu. Następnie rzucają kostką i przesuwają się o tyle pól, ile wskaże kostka. Jeżeli poprawnie nazwą obrazek, na którym stanęły, przesuwać się jedno pole w przód. Jeśli nazwa jest wypowiedziana niepoprawnie, dziecko cofa się o jedno pole w tył. Wygrywa osoba, która pierwsza dojdzie do mety (dzieci mogą też opracować własne reguły gry).

■ PUZZLE. Małe ilustracje, które wiszą na tablicy, zostają pocięte na kilka różnych kawałków. Z tych kawałków nauczyciel układa obrazek i wiesza go na tablicy odwrócony tyłem. Wskazane dziecko odwraca jeden kawałek, próbuje odgadnąć, co to jest, i mówi angielską nazwę. Jeżeli się pomyli, do zabawy przystępuje następne dziecko. Każda dobra odpowiedź nagradzana jest punktem.

■ Dzieci żegnają się piosenką *Hello! Goodbye!*

Bibliografia:

Guirao-Jullien M. (2009) *Mała szkółka języka angielskiego dla pięcioletków*, H. Markiewicz (tłum.), Warszawa: Book House Sp. z o.o.

Messing S. (2009) *Czerwony Kapturek. Little Red Riding Hood. Bajkowa Akademia Angielskiego* (na podstawie baśni Ch. Perraulta i braci Grimm), E. Palczak (tłum.), Warszawa: Axel Springel Polska Sp. z o.o.

(lipiec 2010)

Lidia Cybulska¹
Wrocław



Blok edukacyjny „Kultura brytyjska”, czyli ćwiczenia z ... patriotyzmu

W czasie, gdy wokół sporo się mówi o prawdziwym bądź też udawanym patriotyzmie Polaków, nauczyciel języka obcego zastanawia się, czy na swoich lekcjach ma w tej sprawie coś do powiedzenia. Moim skromnym zdaniem, zajęcia fakultatywne, które w mojej szkole noszą nazwę bloków edukacyjnych, dają doskonałą okazję do podjęcia tego tematu.

Bloki edukacyjne, organizowane od wielu lat dla I klasy liceum, mają na celu zapoznanie świeżo przybyłych uczniów z tematyką różnych dziedzin, która z braku czasu nie jest realizowana na regularnych lekcjach. Zawsze na początku września przedstawiamy szeroką ofertę tematów, a uczniowie wybierają jeden z nich (obowiązkowe minimum) lub więcej. Blok edukacyjny to 10-godzinny cykl zajęć w formie kilku zaledwie spotkań według wspólnie ustalonego na wstępie harmonogramu.

W czasie zajęć uczniowie mają szansę rozwinąć nowe zainteresowania lub przekonać się o słuszności wcześniejszych wyborów co do kierunku przyszłej edukacji. Na spotkania przychodzą osoby z różnych klas pierwszego rocznika, dzięki czemu uczniowie mogą się nawzajem poznać, co sprzyja ogólnej integracji. Dla nauczyciela praca z blokiem to prawdziwa przyjemność. Grupy są niezbyt liczne (10–15 osób), uczniowie – często już zainteresowani tematem – aktywni. Zadają mnóstwo pytań, ale też oczekują od prowadzącego rzetelnego przygotowania i potrafią ocenić poziom takich zajęć. Na zakończenie, w ramach tzw. ewaluacji, wypełniają ankietę i zgłaszają cenne uwagi, które nauczyciel powinien uwzględnić w przyszłej pracy. Satysfakcja jest zazwyczaj obopólna.

Prowadzę takie zajęcia od lat i zawsze zastanawiam się, czy coś jeszcze można by dzięki nim osiągnąć. Dochodzę do wniosku, że zajęcia poświęcone kulturze brytyjskiej mają olbrzymią wartość wychowawczą, a nawet – paradoksalnie, bo przecież odbywają się w języku obcym – patriotyczną, aczkolwiek nic tu nie dzieje się wprost. Pokażę to na przykładzie dwóch tematów, które po wdrożeniu w ramach bloku edukacyjnego weszły do stałego programu moich regularnych lekcji jako szczególnie atrakcyjne i budzące żywą reakcję słuchaczy.

● Przykład 1.

Spotkanie poświęcone brytyjskiej tradycji narodowej rozpoczynam od prezentacji filmu wideo, który jest rejestracją corocznego koncertu pod nazwą „The Last Night of the Proms” („Ostatnia noc Promsów”). Uczniowie ze zdumieniem obserwują rzesze słuchaczy zgromadzonych w Royal Albert Hall i w niedalekim Hyde Parku, którzy z zaangażowaniem i wielką radością odśpiewują znane wszystkim pieśni, takie jak: „Rule Britannia”, „Land of Hope and Glory”, „Jerusalem”, a na koniec hymn narodowy. Swoje przywiązanie do tradycji manifestują elementami stroju w kolorach narodowych, balonikami, mają przy sobie piszczałki czy trąbki i traktują ten wieczór jak wielką zabawę, festyn, nawet jeśli w Hyde Parku mokną w strugach deszczu. Podobne zgromadzenia odbywają się w kilku innych miastach, także w Walii i Szkocji. Idea koncertów promenadowych, tzn. popularnych i przeznaczonych dla wszystkich², bez zbytej pompy, w trakcie których początkowo, kiedy nie były jeszcze tak tłumnie odwiedzane, można się było prze-

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym nr XII we Wrocławiu.

² Jej autorem pod koniec XIX w. był Sir Henry Wood.

chadzać i rozmawiać, znakomicie się sprawdziła, podnosząc poczucie przynależności i dumy narodowej.

U moich uczniów entuzjazm Brytyjczyków budzi najpierw niedowierzanie, potem ogromne zdumienie, a wreszcie szczerą sympatię. Nie trzeba ich długo namawiać, żeby – zaopatrzeni w teksty – zechcieli zaśpiewać fragmenty kilku utworów. Wtedy dostrzegają, że analiza takiego tekstu, jak np. „Jerusalem” Williama Blake’a, dla wielu młodych ludzi „poety kultowego”, daje sporą satysfakcję i może być powodem do dyskusji, analizy, próby przekładu itp.

Jednak największa satysfakcja jeszcze przed nami. Przychodzi czas na zajęcia o filmie brytyjskim (przykład 2).

● Przykład 2.

Wybieram kilka fragmentów filmów i obserwuję reakcję widzów. W kluczowej scenie filmu „Szaleństwa króla Jerzego” (z 1994 r., w reżyserii Nicholasa Hytnera, ze znakomitą kreacją Nigela Hawthorna) ilustrację muzyczną stanowi skomponowany przez G. F. Haendla hymn koronacyjny

„Zadok the Priest”, który niektórzy uczniowie od razu rozpoznają. Natomiast w scenie więziennej „Mechanicznej pomarańczy” Kubricka według słynnej antyutopii Burgessa wykorzystano inny znany nam motyw i tu już niemal wszyscy reagują, słysząc ściszoną melodię „Land of Hope and Glory” w jakże przewrotnym kontekście. Dyskusjom, a nawet kłótniom znów końca nie ma. Co ambitniejsi gotowi są nawet napisać recenzję któregoś z filmów.

Uważam, że zajęcia poświęcone kulturze – zarówno polskiej, jak i obcej – oprócz kształcenia umiejętności niezbędnych do recepcji i analizy utworu, mają również niezaprzeczalny walor wychowawczy. Świadomy i dojrzały odbiór dzieła muzycznego, literackiego, filmowego, itp., a następnie formułowanie własnej opinii na jego temat może być źródłem ogromnej satysfakcji i poczucia własnej wartości, co znakomicie podnosi samoocenę uczniów, a także – pośrednio – dumę z przynależności do kultury własnego narodu. Moi uczniowie są zdania, że warto pod tym względem naśladować Brytyjczyków.

(lipiec 2010)

Katarzyna Deleżyńska¹

Warszawa



Uczymy dobrze, a przy okazji skutecznie przygotowujemy do egzaminów²

■ Rola szkoły i nauczyciela w procesie kształcenia

Spór o miejsce i rolę nauczyciela w procesie edukacyjnym trwa od zawsze i będzie trwał nadal. W dyskusji tej sporo miejsca zajmuje kwestia skutecznego przygotowania do sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych, które uczniowie składają po skończeniu szkoły podstawowej, gimna-

zjum i liceum. Szczególnie dużo uwagi poświęca się analizie jakości tegoż przygotowania, gdy średnie wyniki egzaminów okazują się poniżej oczekiwań. Z drugiej strony w debacie toczony w sprawie procesu kształcenia podkreśla się, iż ważne jest, aby uczniowie w ciągu danego cyklu szkolnego podnosili swoją wiedzę i umiejętności. Chodzi tu głównie o poszerzanie tzw. wiedzy ogólnej, która ma bardzo duży wpływ na kształ-

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w CIX LO im. H. Modrzejewskiej w Warszawie.

² Praca nadesłana na konkurs „uczymy dobrze, a przy okazji skutecznie przygotowujemy do egzaminów”.

towanie się postaw młodych ludzi oraz o wyposażenie ucznia w takie umiejętności, które umożliwią mu samodzielne funkcjonowanie w świecie ludzi wykształconych. Na przykład maturzysta powinien opuścić szkołę tak przygotowany, aby umiał się znaleźć w świecie kultury wysokiej, odszukać potrzebne informacje, umiejscowić dane zjawisko we właściwym miejscu, czasie lub dziedzinie czy zabrać głos w dyskusji nad danym problemem.

Niektórzy uważają, że zadaniem nauczyciela i szkoły jest realizacja materiału zawartego w podstawie programowej oraz wybranym programie nauczania. Jeśli przyjmiemy cykl kształcenia na przykład dla liceum, to okres dwóch i pół lat pracy może się wydawać zbyt krótki dla wnikliwego realizowania wszystkich treści nauczania. Celem nadrzędnym staje się przede wszystkim realizacja programu, natomiast pogłębianie treści przesuwa się na zajęcia typu fakultety lub kółka zainteresowań, a utrwalanie zagadnień na lekcje wyrównawcze albo konsultacje.

Uczestnikami polemiki na temat roli szkoły w procesie kształcenia są zarówno nauczyciele, jak i uczniowie oraz ich opiekunowie. Jak zrealizować ich oczekiwania? Jak je przełożyć na praktykę nauczycielską? W jaki sposób zaprojektować cykl edukacyjny, spełniający wszystkie postulaty i wkomponować go w narzucone z góry struktury, takie jak na przykład ograniczona liczba godzin czy wymagania podstawy programowej? Koniecznym do rozwiązania tych problemów wydaje się być plan, który zaspakajałby potrzebę efektywnego przygotowania do egzaminów, rozwiązując jednocześnie problem zaniedbywanych obszarów kształcenia (są nimi np. wiedza dotycząca kultury danego obszaru językowego, fonetyka)

■ Hierarchizujemy cele

Pierwszym krokiem zmierzającym do opracowania planu nauczania musi być sformułowanie celów. Jeżeli uczeń, samodzielnie lub z czyjąś pomocą, podejmuje decyzję o przystąpieniu do egzaminów, to musi wiedzieć, zarówno on jak i jego opiekunowie, ile pracy i wysiłku trzeba wło-

żyć we właściwe przygotowanie. Musi również zdawać sobie sprawę z tego, że chodzi nie tylko o to, żeby zdać dany egzamin, ale że ważny jest także osiągnięty na nim wynik. Uświadomienie uczniom potrzeby dążenia do otrzymania jak najlepszego rezultatu to jedna z dróg rozbudzania ambicji, pełniąca rolę motywującą, zachęcającą do pracy. Nie sposób w tym miejscu nie wspomnieć o ogromnej w tej dziedzinie roli nauczyciela. Jego zadaniem jest dostrzec i pochwalić najmniejsze osiągnięcie ucznia w celu zachęcenia go do dalszej pozytywnej aktywności. Każdy nauczyciel doskonale wie o tym, że narzędziem najbardziej motywującym ucznia jest jego własny sukces.

Zarówno uczniowie, jak i ich opiekunowie zgodziliby się zapewne ze stwierdzeniem, iż każdy egzamin jest istotnym progiem, który uczniowie muszą pokonać w procesie swojego kształcenia i który jednocześnie decyduje o kierunkach i możliwościach ich dalszej edukacji. Stąd, niezależnie od toczących się dyskusji, obowiązek za dbania o niezwykłą staranność i rozwagę w przygotowaniu ucznia do tychże sprawdzianów jest odpowiedzialnością nauczyciela. Należy przy tym zauważyć, jak duża jest tu jego rola. Ważne jest przede wszystkim stworzenie takich warunków, w których uczeń mógłby rozeznaczyć swoje predyspozycje i umiejętności, i ocenić swoje szanse. Wyniki obserwacji własnych możliwości i stanu wiedzy powinny stanowić podstawę, na której uczeń będzie mógł budować własny plan kształcenia i czynić kroki w kierunku mobilizowania swoich wysiłków intelektualnych zmierzających do nadrobienia braków lub rozwijania i poszerzania swoich umiejętności. Przeprowadzenie takiej analizy pod kątem egzaminu jest koniecznością warunkującą sukces.

Drugą, niemniej ważną kwestią, jest znajomość zasad i struktury egzaminu. W celu jak najlepszego przygotowania uczniów do egzaminów wydaje się być zasadne, by każdy nauczyciel posiadał uprawnienia egzaminatora OKE. Nauczyciele powinni zatem w sposób szczególny zająć się swoim doskonaleniem zawodowym w zakresie odpowiednich dla danego poziomu kształcenia egzaminów. Posiadając doświadczenie z pra-

cy w komisji egzaminacyjnej, z pewnością łatwiej jest planować i realizować zadania zmierzające do najbardziej efektywnego przygotowania do egzaminu. Jednocześnie, z uwagi na to, że każde nowe doświadczenie zawodowe wzbogaca warsztat pracy, oferta dla uczniów staje się bardziej atrakcyjna, a tym samym bardziej motywująca i poszerzająca ich wiedzę oraz umiejętności. Oczywiście, nie ma wymogu, aby pedagodzy, których zadaniem jest przygotowanie do egzaminów, posiadali uprawnienia egzaminatorów. Jednakże, o ile nie jest konieczne, aby każdy nauczyciel był egzaminatorem, o tyle absolutnie niezbędne jest to, aby każdy posiadał wiedzę merytoryczną, przedmiotową oraz wiedzę z zakresu pomiaru dydaktycznego. Od tej wiedzy bowiem w dużej mierze zależy wynik umożliwiający uczniowi kontynuację nauki w wymarzonej szkole. O wyniku ucznia na sprawdzianie czy egzaminie, oprócz posiadanej przez niego wiedzy, decyduje to, czy rozumie on strukturę i formę egzaminu. Nie bez znaczenia są też umiejętności metodyczne nauczyciela, którego zadaniem jest wspomóc uczniowi w osiągnięciu sukcesu edukacyjnego. Musi on pozyskać ucznia do podjęcia wspólnych działań ukierunkowanych na realizację celu, musi przekonać go, że tylko wspólne działania doprowadzą do pomyślnego wyniku.

Kolejną kwestią, którą należy rozstrzygnąć, rozważając przygotowanie ucznia do końcowych egzaminów, jest decyzja, kiedy należy je rozpocząć. Z pewnością nie może się ono rozpocząć na kilka tygodni czy miesięcy przed egzaminem, ale dużo wcześniej. Rozsądną decyzją jest wdrażanie uczniów do przygotowania do takiego sprawdzianu już od pierwszych zajęć. W przypadku szkoły gimnazjalnej oraz ponadgimnazjalnej, gdy uczniowie przystępują do egzaminów po okresie dwóch i pół lat, przygotowywanie ich do końcowych testów musi rozpocząć się od pierwszej klasy.

I na koniec, rzecz niezmiernie istotna, jaką jest stwarzanie sytuacji, w których uczniowie mogą sprawdzać swoje umiejętności i wiedzę. Stawianie uczniów w sytuacjach egzaminacyjnych pozwala oswoić się ze stresem i presją czasu, umożliwia nauczenie się gospodarowania cza-

sem, daje możliwość wypróbowania strategii egzaminacyjnych.

■ **A jednocześnie dobrze uczymy**

Każdy egzamin, który uczniowie zdają na koniec poszczególnych etapów swojej edukacji, jest uwieńczeniem zarówno ich własnej pracy, jak i pracy ich nauczycieli. Nic dziwnego zatem, że kwestie związane z osiągnięciem jak najlepszych wyników są zadaniem nadrzędnym. Jednakże, chociaż cały wysiłek nauczyciela i ucznia musi zmierzać do wspólnego celu, jakim jest właściwe przygotowanie do egzaminu, nie można zaniedbywać lub porzucać innych obszarów poznawania, nawet, jeśli nie mają one bardzo bezpośredniego związku z końcowym sprawdzianem. W celu wykazania, jak ważne dla edukacji młodego człowieka jest poszerzanie wiedzy i umiejętności, które wzbogacają jego wszechstronny rozwój, posłużę się przykładem nauczania języka obcego. Nauka języka obcego to nie tylko przyswajanie struktur gramatycznych oraz słownictwa, ale bardzo złożony proces wymagający uwrażliwienia na obcą kulturę, historię, sztukę, postawy i style życia. Z jednej strony, zatem, ważne jest przygotowanie ucznia do egzaminu gimnazjalnego lub maturalnego, od którego zależy jego dalsza edukacja, z drugiej natomiast strony nie sposób nie zgodzić się z zarzutem, iż zaniedbanie pewnych obszarów, np. kulturowych, w procesie nauczania języka obcego będzie niepowetowaną stratą dla ogólnego wykształcenia ucznia. Źródłem wiedzy o kulturze ludzi mówiących danym językiem jest wiele, bez względu na to, jakiego języka uczymy się lub nauczymy, i wszystkie one są ważne i nieodzowne. W procesie nauczania języka obcego jednym z kluczowych elementów jest praca z materiałami związanymi z tradycjami, historią lub sztuką danego obszaru językowego. Oczywiście, rodzaj tych materiałów, kryteria ich doboru oraz sposoby pracy zależą od takich czynników jak wiek uczniów, ich stopień zaawansowania oraz zainteresowania. Jednak konieczność włączania fragmentów tekstów literackich, informacji o wydarzeniach historycznych, pewnych istotnych politycznych lub społecznych problemach kraju po-

sługującego się danym językiem oraz wiadomości bieżących jest niezaprzeczalna.

Wśród obszarów zaniedbywanych, zarzucających lub odkładanych na później, przede wszystkim z powodu braku czasu, są nie tylko elementy kulturoznawcze. Brakuje czasu na ćwiczenia fonetyczne, na szlifowanie gramatyki czy kształtowanie umiejętności prowadzenia dyskusji. Brakuje czasu na rozrywkę i bawienie się językiem.

Przygotowaniu do danego egzaminu towarzyszy najczęściej podręcznik-repetytorium, czyli na przykład tzw. „Matura w pigułce” czy „Egzamin gimnazjalny – last minute”. Podręcznik taki zawiera 15 obowiązujących zakresów tematycznych, standardowe słownictwo oraz zadania, które są tak zaprojektowane, by ćwiczyć umiejętności wymagane do zdania egzaminu. Tego typu podręczniki są niezwykle cenną pomocą dydaktyczną, na której może bazować zarówno nauczyciel przygotowujący grupę do egzaminu, jak i uczeń przygotowujący się samodzielnie. Niemniej jednak, „bazować” nie oznacza ograniczać się li tylko do wybranego repetytorium, ale korzystać również z wielu innych źródeł, oferujących doskonały materiał dydaktyczny, którym można się posiłkować, przygotowując interesujące zajęcia języka obcego. Z uwagi na ograniczony ramami planu lekcyjnego czas, optymalnym rozwiązaniem wydaje się być połączenie przygotowania do końcowych sprawdzianów z przekazywaniem wiedzy o historii, tradycjach lub kulturze danego obszaru językowego. Zadania egzaminacyjne zaprojektowane na podstawie artykułu z obcojęzycznego magazynu, traktującego np. o dyskryminacji rasowej, pozwolą uczniom zdobyć nie tylko umiejętność zastosowania odpowiednich strategii egzaminacyjnych, ale także wiedzę merytoryczną na dany temat; uwrażliwią ich także na istnienie pewnych problemów społecznych, politycznych lub ekonomicznych. Wykorzystanie zagadnień kulturowych do tworzenia ćwiczeń egzaminacyjnych służy nie tylko poszerzaniu wiedzy uczniów. Ma również ogromny wpływ na kształtowanie ich postaw, rozwijanie umiejętności analitycznego myślenia, oce-

niania oraz przyczynia się do doskonalenia ich erudycji, biegłości i poruszania się wśród otaczających zjawisk.

■ Przykładowe zadania

Poniżej przedstawiłam przykłady zadań, które mogą być przydatne dla uczniów przygotowujących się do matury z języka angielskiego, zarówno rozszerzonej, jak i podstawowej. Zadania te opracowałam na podstawie jednego artykułu i jednej audycji radiowej³. Przygotowanie zadań tego typu można zlecić uczniom, podając im wcześniej obowiązujący schemat i ustalając zagadnienia, którymi będą się zajmować. Kryterium wyboru zagadnień mogą być upodobania, zainteresowania uczniów lub ich chęć poszerzenia czy uzupełnienia wiedzy w jakiejś dziedzinie.

Zadanie 1. *Uzupełnij luki (1–4) w tekście, posługując się zdaniami (A–D) zamieszczonymi pod tekstem.*

Gaining entry to an institute of higher education is never easy. However, for economic and historical reasons that do not always seem just, gaining a place in one of the top universities in England is more difficult than elsewhere. **1...** These two enjoy reputations for their beauty and their scholarly excellence that draw tourists and the world's top academics to the country specifically to visit the two universities. I've lived in both cities. **2...** Unfortunately, while anyone can visit the universities, not everyone who wants or even deserves a place at Oxford or Cambridge can be awarded one. **3...** While England can claim one of the oldest university systems in Europe, it was also one of the slowest to expand. Several centuries passed after the founding of Oxford and Cambridge (collectively referred to as 'Oxbridge') in the eleventh and twelfth centuries before the 'Red Brick' universities (such as Birmingham) began to open. **4...** Expansion remained slow even after the 'Red Bricks' began to open their doors though, and the number of universities in England did not really

³ http://woe.edu.pl/modules.php?sid=&mm=2&module=Articles&mode=show_article&art_id=18§ion (Higher Education oraz http://www.learnenglish.org.uk/prof_mp3/bagpipes.pdf, The British Council, 2007

reach the numbers enjoyed by the rest of Europe (or even Scotland!) until the 1950s.

zaadaptowano na podstawie: www.woe.edu.pl

A. England has, perhaps, the most famous universities in the world, like Cambridge and Oxford.

B. In fact, the demand for undergraduate positions at the universities is so high, that in many colleges fewer than one in ten candidates are offered a place.

C. These new 'Red Bricks' mostly accommodated the students of a new moneyed middle class.

D. Therefore, I can assure you that on most days, tourists outnumber students.

Zadanie 2. Po przeczytaniu tekstu z zadania 1, uzupełnionego brakującymi zdaniami, zdecyduj, które zdania są prawdziwe (TRUE), a które fałszywe (FALSE).

	TRUE	FALSE
1. Reasons for which being accepted at the top universities is difficult often seem unfair.		
2. On average, there are more tourists than students in Oxford and Cambridge.		
3. There are more than 10 candidates for one place in each college in Oxbridge.		
4. English university system is the oldest among European ones.		
5. Oxbridge institution history dates back to the medieval times.		
6. New universities were mainly attended by the students from the highest social class.		

Zadanie 3. Do podanych wyrazów (1–6), dopasuj datkowo i nie pasuje do żadnego wyrazu. definicje (A–G). Jedna definicja została podana do-

1. gain	A. very strong need for something.
2. draw	B. to provide enough space for somebody or something.
3. accommodate	C. to obtain or win something, especially something that you need or want.
4. outnumber	D. to move something or somebody by pulling it or them gently.
5. scholarly	E. to be greater in number than something.
6. demand	F. connected with academic study
	G. representation of an amount or a quantity

Zadanie 4. Uzupełnij zdania, wstawiając wyraz podany w nawiasie w odpowiedniej formie.

- They are known not only for their _____ but also for their reputation. (BEAUTIFUL)
- The students were surprised by the sudden _____ of their teacher. (ENTER)
- _____, I won't be able to attend the meeting. (FORTUNE)
- Both finalists were _____ equal points. (AWARD)
- The _____ of higher education will continue. (EXPAND)

Zadanie 5. Przygotuj się do prezentacji jednego z poniższych tematów.

- A. Porównaj szkolnictwo akademickie w Polsce

i Wielkiej Brytanii.

- B. Wyższe wykształcenie jest niezbędne do zdobycia dobrze płatnej pracy.
C. Studia w renomowanych uczelniach w Polsce są kosztowne.

Zadanie 6. Wysłuchaj wywiadu z muzykami i wybierz właściwą odpowiedź (a, b lub c).

- Iria started playing the bagpipes when
 - she was six
 - she was five
 - she was ten
- Ronan has been influenced by
 - some famous women piper players.
 - his uncle
 - a musician from the Bothy Band.

3. Iria's music is based
 - a. on the traditional repertoire only.
 - b. not on the traditional repertoire.
 - c. on Celtic music only.
4. Next year Ronan
 - a. is giving a few concerts in Spain.
 - b. is going to Galicia.
 - c. is playing in Ireland.

Transkrypcja wywiadu z muzykami

Interviewer – We're here at the Interceltique Festival in Brittany, France and I'm talking to two as yet little known pipers – Iria Salgado (IS), from Galicia, and from Ireland, Ronan Doherty (RD). So how did you get started? Ronan?

RD – There's been music in my family for as long as I can remember. I learnt the tin whistle when I was six and then after a year my father bought me my first set of pipes. But I was an uncle who gave me lessons.

IS – I was five when I started. I learnt by ear from my father, imitating him like it's always been done. When I was ten he started putting me in for competitions.

Interviewer – Who have been your musical influences?

IS – well, Milladoiro, who started it all, and Carlose Nunez who really put Galician music on the map. But my greatest inspiration has got to be players like Susana Seivane and Crisitina Pato for showing that women can be out there just as much as the men.

Interviewer – Ronan?

RD – Erm, all the obvious names really, Paddy Keenan from the Bothy Band, Liam O'Flynn, Davy Spillane, who I met recently though I didn't get to play with him.

Interviewer – What sort of places do you play?

RD – Well in Dublin you're spoilt for choice these days, and I have family out in Westport, County Mayo. I'm always there in the holidays so I often go along and sit in on sessions at Molloy's.

Interviewer – Iria, I know you've started writing your own stuff – how would you categorise your music?

IS – It's always based on traditional repertoire, but I try to incorporate other Celtic influences as well, and the people I play with are no longer just from my corner of Europe. We have Irish, Cuban and Brazilian guys that come into the group, and so that gets reflected in the music I write.

Interviewer – Ronan, what has been your best gig so far?

RD – Performing at the International Bagpipe Festival in Strakonice last year, the crack was amazing and the chance to get together with guys from other traditions – Czechs, Breton pipers, Bulgarians – some incredible sounds really.

Interviewer – Iria, what advice would you give to other women wanting to take up the pipes?

IS – Now is definitely the time – there's a whole new generation coming through. Even though women pipers are still a minority, there's much more acceptance than there was. Nearly half the bagpipe students in Galicia now are girls.

Interviewer – Where can we hear you playing next? Have got many gigs lined up?

RD – I'm doing a series of dates with the band in the west of Ireland, and then going over to Holland and Germany next March.

IS – I've got a few concertos in Galicia next month and then I'll be in Zamora in Spain for a week.

Interviewer – Great. Thanks very much.

zaadaptowano na podstawie: http://www.learnenglish.org.uk/prof_mp3/bagpipes.pdf

Zadanie 7. Znajdź dźwięk wspólny dla wszystkich słów w poszczególnych grupach. Następnie połącz te dźwięki i rozszyfruj ukryte imię.

1. ___	2. ___	3. ___	4. ___
chance	half	long	music
concerto	start	player	as
choice	are	well	was
much	march	learn	always

(grudzień 2010)

Materiały praktyczne

Dariusz Langhoff
Rybnik

Wybór niemieckich ilustrowanych tekstów dla dzieci

Polski nauczyciel uczący dzieci języka niemieckiego, aby być prawdziwie skutecznym, powinien wyobrazić sobie, że uczy dzieci dwujęzyczne, dla których niemiecki jest równie naturalny jak język polski. W przeciwnym razie czas lekcji języka niemieckiego będzie w znacznej części strawiony na siemiężne przechodzenie z medium języka polskiego do niemieckiego, na który pozostanie skromnych parę minut. Proponowane przez mnie potraktowanie przedmiotu przypomina nieco tzw. metodę *total immersion*, zanurzenia się w języku.

Teksty dla dzieci w wieku 6-11 lat powinny cechować przedmiotowa zgodność i jednoznaczność oraz styl języka typowy dla dzieci w danym wieku; równocześnie jednak forma języka powinna stawiać dzieciom pewne lingwistyczne wymagania. Trudnym zadaniem jest dobranie dla dzieci odpowiednich tekstów opowiadań, których akcja jest osadzona w konkretnym środowisku. Jest jednak pewne, że treść musi odzwierciedlać obraz świata, w którym nasze dzieci współcześnie żyją. Dlatego może w opowiadaniu znaleźć się scena wiejskiego, pastoralnego życia nacechowana rękodziełem, które dawno wymarło, pod warunkiem że będzie to scena jawnie nierealna, fantastyczna. Rzeczowość, powaga i otwartość powinny być podstawowymi znakami rozpoznawczymi tekstów dla dzieci. Od wszelkiego upiększania, jak i deprecjonowania należy trzymać się z daleka, pamiętając, że dziecko podchodzi do życia i otaczającego świata zwykle z wielkim zaufaniem.

Dobrze dobrane opowiadania dla ucznia pierwszych klas szkoły podstawowej odnoszą się do jego życia w kręgu rodziny, jego współistnienia z innymi żywymi stworzeniami, jego współudziału w losie innych dzieci (i ludzi), jego zainteresowania we wszystkim, co go otacza – nie zapominając oczywiście o radości wynikającej z gry i zabawy.

Sposób prezentacji

Jak traktować poniższe przykłady? Można by czytać zdanie po zdaniu i kolejno tłumaczyć. Można by przeczytać cały tekst a potem jego tłumaczenie. Wydaje się wystarczająco klarowne, iż obie te metody muszą być zdyskwalifikowane. Pierwsza prowadzi do dezintegracji procesu rozumienia przez dziecko treści historyjki zarówno w pierwszym, jak i drugim języku. Druga sprawiłaby, że wersja niemiecka przeminie z wiatrem, a uwagę młodego słuchacza przykuje wyłącznie wersja polska. Cóż więc pozostaje? Akapit – kompletna jednostka składowa, jedna z myśli, których seria składa się na zamkniętą całość. Akapit to zwykle dwa, trzy (rzadziej więcej) zdania, które zawierają pewien początek, rozwinięcie i koniec. Ten koniec to, rzecz jasna (za wyjątkiem ostatniego), tranzycja do następnego.

Wobec tego – według mnie – najlepszym podejściem będzie spokojne przeczytanie jednego akapitu po niemiecku, następnie po polsku, i tak dalej. Aby taka prezentacja bajki bądź opowia-

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

² „Uczymy się nie dla szkoły, lecz dla życia”.

dania stała się dla młodego ucznia prawdziwie zajmująca i pełna glottodydaktycznego waloru, czytający nauczyciel musi postarać się o wyrażenie intonacją swojego głosu dramatyzmu lub komizmu zawartego w treści danego tekstu. Poniższe krótkie opowiadania przeznaczone są przede wszystkim do słuchania przez pierwszo-, drugo-, lub trzecioklasistów, chociaż w przypadku uczniów nieco starszych i bardziej zaawansowanych w nauce języka mogą być też przez nich czytane. W takim przypadku wzbogacenie tekstu ilustracjami³ znakomicie ułatwia ich zrozumienie.

Komentarz gramatyczny zostaje zaniechany, chodzi wyłącznie o kontrastywną prezentację kompletnego danego tekstu w dwóch językach. Później jednak, jeżeli nauczyciel uzna za wskazane, może skoncentrować się na wybranych jednostkach leksykalnych. Niemniej, przykłady opowiadań nie są opatrzone glosarium, zamiast tego każdemu towarzyszy tłumaczenie⁴.

Lotta muss zum Zahnarzt *Astrid Lindgren*⁵

Einmal nahm Mama uns zum Zahnarzt, Jonas und mich und Lotta. Mama hatte gesehen, dass Lotta in einem Zahn ein kleines Loch hatte., und das sollte der Zahnarzt zumachen.

„Wenn du beim Zahnarzt ganz tapfer bist, dann kriegst du einen Groschen“, sagte Mama zu Lotta. Mama musste im Wartezimmer bleiben, während wir drinnen beim Zahnarzt waren. Erst sah er sich meine Zähne an, aber ich hatte kein Loch, und da durfte ich zu Mama ins Wartezimmer gehen. Wir mussten da ganz, ganz lange sitzen und auf Jonas und Lotta warten, und Mama sagte: „Nicht zu glauben, dass Lotta gar nicht schreit!“

Nach einer Weile ging die Tür auf, und Lotta kam heraus.

„Na, bist du nun tapfer gewesen?“ sagte Mama.

„Oooch jaha“, sagte Lotta.

„Was hat der Zahnarzt gemacht?“ fragte Mama.

„Er hat einen Zahn gezogen“, sagte Lotta.

„Und du hast nicht geschrien? Oh, bist du aber tapfer“, sagte Mama.

„Nööö, ich hab' nicht geschrien“, sagte Lotta.

„Das ist mir aber mal ein tapferes Mädel“, sagte Mama. „Hier hast du deinen Groschen.“

Lotta nahm den Groschen und steckte ihn in die Tasche und machte ein zufriedenes Gesicht.

„Kann ich mal sehen, ob es blutet?“ sagte ich.

Lotta sperrte den Mund auf, aber ich konnte nicht sehen, dass ihr ein Zahn fehlte.

„Er hat ja gar keinen Zahn gezogen“, sagte ich.

„Dooch...bei Jonas“, sagte Lotta.

Nachher kam Jonas heraus und der Zahnarzt auch. Der Zahnarzt zeigte auf Lotta und sagte:

„Bei diesem kleinen Fräulein konnte ich nichts machen, sie wollte den Mund nicht öffnen.“

„Mit diesem Kind muss man sich überall schämen“, sagte Jonas, als wir nach Hause gingen.

„Ich hab' ihn doch gar nicht gekannt“, sagte Lotta. „Ich kann nicht bei Leuten den Mund aufsperrn, die ich nicht kenne.“

Lotta musi do dentysty *Astrid Lindgren*

Pewnego razu mama zabrała nas do dentysty, Jonasza, mnie i Lottę. Mama zauważyła, że Lotta miała w jednym zębie małą dziurę, którą dentysta powinien zamknąć.

– Gdy u dentysty będziesz dzielna, to dostaniesz jeden grosz – powiedziała mama do Lotty. Mama musiała poczekać w poczekalni, podczas gdy my byliśmy w środku u dentysty. On najpierw obejrzał moje zęby, ale ja nie miałem żadnej dziury – potem mogłem wrócić do mamy w poczekalni. Tam musieliśmy bardzo, bardzo długo siedzieć i czekać na Jonasza i Lottę, i mama powiedziała:

– Nie do wiary, Lotta wcale nie krzyczy!

Po jakimś czasie drzwi się otworzyły i Lotta wyszła.

– I co, byłaś dzielna? – powiedziała mama.

– Och tak – powiedziała Lotta.

– Co zrobił dentysta? – zapytała mama.

– Wyrwał jeden ząb – powiedziała Lotta.

³ Zamieszczone grafiki: Dariusz Langhoff.

⁴ Wszystkie tłumaczenia: Dariusz Langhoff.

⁵ Astrid Anna Emilia Lindgren (1907-2002), szwedzka pisarka i scenarzystka. Najbardziej znana z wykreowania charakteru Pippi Langstrumpf (Pippi Longstocking).

– I ty nie krzyczałaś? Och, ty to jesteś dzielna – powiedziała mama.

– Nieee, nie krzyczałam – powiedziała Lotta.

– To jest dopiero dzielna dziewczynka – powiedziała mama – tu masz jeden grosz.

Lotta wzięła grosz, włożyła go do kieszeni i zrobiła zadowoloną minę.

– Mogę zobaczyć, czy to krwawi? – zapytałem.

Lotta otworzyła usta, ale ja nie mogłem zobaczyć, że nie ma jednego zęba.

– On wcale nie wyrwał ci zęba – powiedziałem.

– Wyrwał...Jonaszowi – powiedziała Lotta.

Potem wyszedł Jonasz i dentysta. Dentysta pokazał na Lottę i powiedział:

– Przy tej małej panience nic nie mogłem zrobić, nie chciała otworzyć ust.

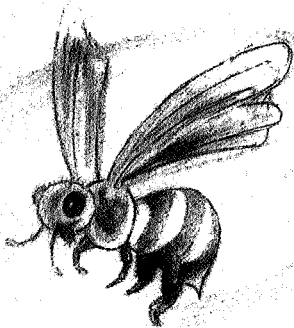
– Za to dziecko człowiek musi się wszędzie wstydić – powiedział Jonasz, jak szliśmy do domu.

– Przecież go wcale nie znałam – powiedziała Lotta. – Nie wolno mi otwierać ust do ludzi, których nie znam.

Die Biene

August Hackemann

Tagelang hat es geregnet. Nun scheint die Sonne wieder. Ich mache am offenen Fenster meine Schularbeiten, und nebenan sitzt Vater am Schreibtisch. Plötzlich höre ich, wie der Vater zu mir herüberkommt. Er hat ein Blatt Papier in der Hand und halt



es vorsichtig wie etwas Kostbares. Als er näherkommt, sehe ich, dass auf dem Papier eine Biene liegt, die nicht mehr fliegen kann.

„Schau dich“, sagt Vater, „ist die wohl krank, oder hat sie vielleicht bloß Hunger? Ich fand sie gerade auf meinem Schreibtisch. Du könntest ihr ein Tröpfchen Honig geben.“

Er legt das Blatt mit der Biene auf meinen Tisch, und ich besorge den Honig. Das Honigtröpfchen fällt auf das Papier, und schon rappelt sich das Tierchen auf. Ein Zittern läuft durch den kleinen Körper, und langsam schiebt die Biene sich auf das Honigtröpfchen zu. Nun hat sie es erreicht und beginnt zu saugen. Die Flügel fangen an zu zittern und zu surren. Man kann sehen, wie das kleine Geschöpf sich erholt. Hunger hat es gehabt, sonst nichts. Es hat nach dem langen Regen keine Blüte mehr gefunden, hat sich zwischen den hohen Häusern verfliegen und ist dann erschöpft auf Vaters Schreibtisch gelandet, glücklicherweise auf dem richtigen Schreibtisch.

Da – die Biene hat sich völlig erholt; sie fliegt auf und summt zum Fenster hinaus ins Freie.

Pszczola

August Hackemann

Przez cały dzień padało. Teraz dopiero znów zaświeciło słońce. Przy otwartym oknie odrabiam lekcje, obok przy biurku siedzi ojciec. Nagle słyszę, jak ojciec do mnie podchodzi. Trzyma w ręku kartkę papieru tak ostrożnie, jakby była czymś cennym. Gdy podchodzi bliżej, widzę, że na papierze leży pszczoła, która nie potrafi latać.

– Spójrz – mówi ojciec – albo jest chora, albo tylko głodna? Właśnie znalazłem ją na moim biurku. Mogłabyś dać jej kroplę miodu.

Kładzie kartkę z pszczołą na moim stole, a ja przynoszę miód. Kropelka miodu pada na papier, i już owad przychodzi do siebie. Drżenie przebiega małe ciało i powoli pszczoła przysuwa się do kropli miodu. Właśnie do niej dotarła i zaczyna ssać. Skrzydełka zaczynają drżeć i warczeć. Można zobaczyć, jak małe stworzonko odzyskuje siły. Była tylko głodna, nic więcej. Po długim deszczu nie znalazła żadnych kwiatów, zgubiła się między wysokimi domami i wyczerpana wylądowała na biurku mojego ojca, szczęśliwym trafem na właściwym biurku.

Tu – pszczoła odzyskała całkiem siły; wylatuje bzykając przez okno na zewnątrz, na wolność.

Vom Hähnchen, das nicht warten konnte

Alfred Birknel

Ein Hühnchen und ein Hähnchen kamen einmal an einen Garten mit halbreifen Johannisbeeren. Da sagte das Hühnchen: „Wenn sie reif sind, dann wollen wir wiederkommen. Bis dahin können wir noch warten.“



dziemy tu znowu. Póki co musimy czekać.

Ale kogucik nie zaczekał i jadł tak długo, aż go rozboleł brzuch. Wtedy w wielkim bólu pobiegł do domu, a kurka musiała mu zaparzyć herbatę z rumianku i obłożyć go gorącymi okładami, bo inaczej by kogucik umarł.

Pewnego gorącego dnia poszli razem na pole. W południe kogucik lamentował: – Ten upał jest

Das Hähnchen aber folgte nicht, und es aß so lange, bis es Bauchweh hatte. Da lief es mit großen Schmerzen nach Hause, und das Hühnchen musste ihm Kamillenteekochen und heiße Umschläge auflagen, sonst wäre das Hähnchen gestorben.

An einem heißen Tag gingen sie miteinander aufs Feld. Mittags jammerte das Hähnchen: „Die Hitze ist fürchterlich. Ich habe kein trockenes Federchen mehr auf dem Leibe.“

Da kamen sie an ein klares Wasserlein; und das Hähnchen wollte sich sofort darüber hermachen und trinken. Aber das Hühnchen sagte: „Liebes Hähnchen, warte noch ein wenig, bis dich der Schatten abgekühlt hat.“ Doch Hähnchen trank, so viel ihm nur schmeckte.

Nachts aber fiel es im Hühnerstall beinahe von der Stange vor lauter Bauchweh. Hatte ihm das Hühnchen die bitteren Tränklein und die heißen Wickel nicht gemacht, dann wäre es nie mehr wieder gesund geworden.

Als nun der Winter kam und der See zufror, da wollte das Hähnchen auch auf das Eis, ehe es noch fest gefroren war. Da sagte das Hühnchen: „Liebes Hähnchen, ich bitte dich, warte nur noch einen einzigen Tag, dann wollen wir miteinander gehen.“

Aber das Hähnchen wollte nicht hören. Es schlupfte heimlich durch den Gartenzaun, trippelte zum See, ging auf's dünne Eis, brach ein und kam nie wieder nach Hause.

O koguciku, który nie potrafił czekać

Alfred Birknel

Pewna kurka i pewien kogucik przyszli pewnego razu do ogrodu, gdzie rosły niedojrzałe porzeczki. Wtem kurka powiedziała: – Gdy dojrzeją, to przy-

okropny. Nie moim ciele nie ma ani jednego suchego piórka. Poszli więc nad przejrzystą wodę; kogucik chciał natychmiast się nad nią pochylić i pić. Ale kurka powiedziała: – Kochany koguciku, poczekaj chwilę, aż cień cię ochłodzi. Ale kogucik nie czekał i pił, ile tylko mu smakowało. Wieczorem jednak w kurniku prawie spadł z grzęd – tak go bolał brzuch. Gdyby kurka nie przygotowała mu gorącego napoju i gorących kompresów, to by nigdy nie wyzdrowiał.

Gdy nadeszła zima i jezioro zamarzło, kogucik już chciał wejść na lód, zanim tenże mocno zamarzł. Kurka powiedziała: – Kochany koguciku, proszę cię, poczekaj jeszcze dzień, wtedy pójdziemy na lód razem. Ale kogucik nie posłuchał. Ukradkiem wymknął się przez żywopłot, podreptał nad jezioro, wszedł na kruchy lód, załamał go i już nigdy do domu nie wrócił.

Der süße Brei

Brüder Grimm⁶

Es war einmal ein armes, frommes Mädchen, das lebte mit seiner Mutter allein, und sie hatten nichts mehr zu essen. Da ging das Kind hinaus in den Wald, und begegnete ihm da eine alte Frau, die wusste seinen Jammer schon und schenkte ihm ein Töpfchen, zu dem sollt' es sagen: „Töpfchen koche!“ so kochte es guten, süßen Hirsebrei, und wenn es sagte: „Töpfchen steh'!“ so horte es wieder auf zu kochen. Das Mädchen brachte den Topf seiner Mutter heim, und nun waren sie ihrer Armut und ihres Hungers ledig und aßen süßen Brei, so oft sie wollten.

Auf eine Zeit war das Mädchen ausgegangen, da sprach die Mutter: „Töpfchen koche!“ da kochte es, und sie isst sich satt; nun will sie, dass das Töpfchen wieder aufhören soll, aber sie weiß das Wort nicht. Also kocht es fort, und der Brei steigt über den Rand hinaus und kocht immerzu, die Küche und das gan-

ze Haus und das zweite Haus und dann die Straße, als wollt's die ganze Welt sattmachen, und ist die größte Not, und kein Mensch weiß sich da zu helfen. Endlich, wie nur noch ein einziges Haus übrig ist, da kommt das Kind heim und spricht nur: „Töpfchen steh!“, da steht es und hört auf zu kochen; und wer wieder in die Stadt wollte, der musste sich durchessen.

Słodka kasza

Bracia Grimm

Żyła sobie kiedyś uboga, pobożna dziewczynka, która mieszkała samotnie ze swoją matką, i zabrakło im jedzenia. Wtedy dziewczynka poszła do lasu i tam spotkała starą kobietę, która już wiedziała o jej nieszczęściu i podarowała jej garnek, do którego należało powiedzieć: „Garnczek gotuj!” i wtedy gotował on dobrą, słodką kaszę jaglaną, a gdy powiedziało się: „Garnczek stój!” to przestawał gotować. Dziewczynka zaniosiła garnek do domu do mamy, i natychmiast uwolniły się od biedy i głodu, i jadły słodką kaszę tak często, jak chciały.

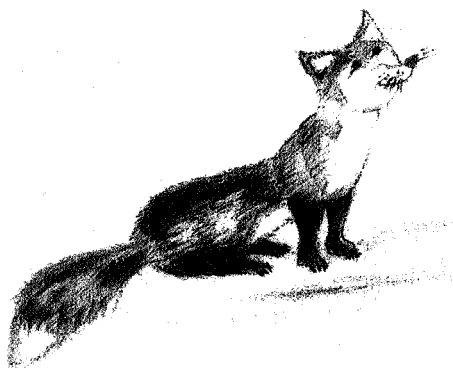
Pewnego razu, gdy dziewczynka wyszła, matka zawołała: „Garnczek gotuj!”, i on gotuje, a ona najada się do syta; teraz chce, aby garnczek przestał gotować, lecz nie zna właściwego słowa. A garnek gotuje i gotuje, kasza występuje z brzegów, zalewa kuchnię, cały dom, i następny dom, potem ulicę, tak jakby chciał nakarmić cały świat, i staje się niebezpiecznie, bo nikt nie wie, co robić. W końcu, gdy zostaje już tylko jeden dom, powraca dziewczynka i mówi: „Garnczek stój!”, na te słowa zatrzymuje się i przestaje gotować; a ktokolwiek chciał teraz do miasta, to musiał się „przejeść”⁷.

Der junge und der alte Fuchs

Abraham a Santa Clara

Ein Junger Fuchs sah immer wieder die Vögel in der Höhe hin und her fliegen, so geschwind wie der Wind selber. „Vater”, sagte er eines Tages darum zu dem alten Fuchs, „Vater, ich will fliegen.” – „Du junger Phantast”, entgegnete der Alte, „was sticht dich

für ein Vorwitz?” – „Vater, ich will fliegen”, wiederholte der kleine Narr. „Du unbesonnenes Fletschmaul”, sagte der Alte, „du hast noch kaum so viel Haar an deinem Schweif, dass du ein Abc-Tafel damit abstauben könntest, aber du willst fliegen! Wo willst du denn die Flügel hernehmen?” „Vater, ich will fliegen”, sagte der Junge, „und um die Flügel lass dir nur kein graues Haar wachsen. Du bist ohnehin schon weiß.”



Also verfertigte sich der junge Kehrwisch ein paar Flügel aus den Hühnerfedern, von denen genug da herumlagen, stieg damit auf einen Turm und schwang sich zum Fenster ein Rechenmacher seine spitze Ware feil. Auf die ist unser Flieger denn auch mit solcher Gewalt gefallen, dass ihm das Blut von allen Seiten herabrann. „Nun, Bürscherl!”, fragte ihn der Alte, „wie kommt dich das Fliegen an?” – „Das Fliegen”, antwortete das Fuchselin, „dünkte mich ganz sanft, Herr Vater. Aber das Niedersitzen, das hat der Teufel gesehen.” – „Geschieht dir ganz recht”, sagte der Vater, „warum musst du auch den Rat der Alten verachten? So verständig wie deinesgleichen sind sie noch alle Male.”

Młody i stary lis

Abraham a Santa Clara

Pewien młody lis coraz częściej spoglądał na ptaki latające wysoko tam i z powrotem, kołyszące się jak wiatr.

⁶ Jakob Ludwig Grimm (1785-1863), Wilhelm Karl Grimm (1786-1859), niemieccy filolodzy i folklorysty; autorzy zbiorów ludowych opowiadań i bajek. Jakob Grimm w roku 1822 sformułował prawo znane w lingwistyce jako *Grimm's law*.

⁷ W wersji niemieckiej jest tu użyty wyraz *durchessen* z jego łatwą dla znających ten język dwuznaczną interpretacją. W tłumaczeniu zastąpiony został słowem „przejeść”, któremu nadaje się zwykle tylko jedno znaczenie. Dlatego dla zasygnalizowania jego drugiej interpretacji kreowanej przez kontekst opowiadania („przejsć, przebić, przegryźć, przedostać się przez kaszę”), został wyraz ten ujęty w cudzysłów.

– Ojciec – powiedział jednego dnia do starego lisa – ojciec, chcę latać.

– Ty młody fantast – odpowiedział stary – co to za żart?

– Ojciec, chcę latać – powtórzył mały błazen.

– Ty nieopalony szczerzozębie – powiedział stary lis – masz ledwie tyle sierści na kicie, że mógłbyś co najwyżej odkurzyć tabliczkę do pisania, ale ty chcesz latać! Skąd weźmiesz skrzydła?

– Ojciec, ja chcę latać – powiedział młody – a z powodu skrzydeł nie osiwiej, już jesteś cały biały.

I tak sprawił sobie młody przewrotnik parę skrzydeł z kurzych piór, których pełno leżało wokół, wspiął się na wieżę i wyskoczył z okna. Jednak nie miał szczęścia w lataniu, a poza tym wyskoczył z okna, pod którym wytwórca grabi postawił swoje wyroby. Nasz lotnik spadł tak gwałtownie i boleśnie, że cała krew do ogona mu uciekła.

– No, chłopaczku – spytał go ojciec – jak się latanie udało?

– Latanie – odpowiedział lisek – było całkiem przyjemne, panie ojciec. Ale lądowanie było bardzo, bardzo twarde.

– Należało ci się – powiedział ojciec – dlaczego nie słuchałeś rady starszych? Tobie podobni za każdym razem są tak samo nierozsądni.

Jakob

Hermann Löns⁸

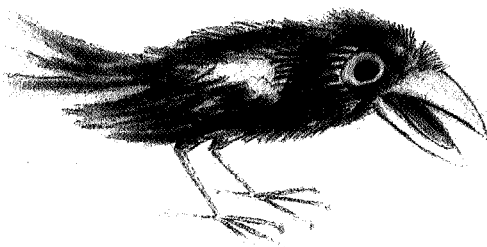
Als er aus dem Nest fiel, nahm der Förster ihn mit nach Hause. Er nannte ihn Jakoble.

Beim Förster lernte Jakoble fliegen, zuerst auf den Stuhl, dann auf den Tisch, dann auf den Kirschbaum. „Halt!“ sagte der Förster, „die Kirschen sind mein.“ – Er stutzte Jakoble die Flügel. Mit dem Kirschenstehlen war es aus.

Jakoble wuchs und wurde Jakob. Er lernte fleißig. Aber was? Wurst naschen, Gardinen zerreißen, Gläser zerbrechen, Federn aus den Kissen zerren und – auch die Menschensprache.

Er sagte nicht mehr: „Qua, qua!“ Er sagte: „Quatsch!“

Auch seinen Namen rief er: „Jakob.“ Diese zwei Wörter sprach er am liebsten.



Einmal warf er ein Weinglas vom Tisch. Die Försterin fragte: „Wer hat das gemacht?“ – „Jakob“, sagte er. Die Frau schalt mit ihm: „Du bist ein ungezogener Bursche!“

„Quatsch!“ sagte er. Ein andermal; sah Jakob ein Schächtelchen auf dem Nachttisch stehen. Daraus stahl er eine weiße Pille. Es war die letzte, und die Hausfrau fragte: „Wo sind meine Schlaftabletten gelieben?“ Unter dem Bette rief einer hervor: „Jakob.“

Aha, da saß der Dieb.

„Waren sie gut?“ fragte der Förster.

„Quatsch!“ sagte Jakob.

Dann schlief er ein und schlief drei Tage lang.

Kuba

Hermann Löns

Gdy wypadł z gniazda, leśniczy zabrał go do domu. Nazwał go Kubuś. Przy leśniczym Kubuś uczył się latać, najpierw na krzesle, potem na stole, potem na wiśni.

– Stop! – powiedział leśniczy – wiśnie są moje.

Przyciął Kubusiowi skrzydła. Z podkradaniem wiśni był koniec.

Kubuś urósł i stał się Kubą. Uczył się pilnie. Ale czego? Smakować kiełbasę, zrywać firankę, zbijać szklanki, wyrywać pierze z poduszek i – mówić ludzką mową.

Już nie mówił – głu, głu! – Mówił – głupi! – Wołał także własne imię – Kuba. – Te dwa słowa wymawiał najczęściej.

Pewnego razu strącił ze stołu kieliszek do wina. Żona leśniczego zapytała:

– Kto to zrobił?

– Kuba – odpowiedział.

⁸ Hermann Löns (1866-1914), niemiecki pisarz i dziennikarz. Znany ze swych nowel i wierszy opisujących ludzi i krajobraz północnych Niemiec.

– Jesteś niewychowanym wyrostkiem – kobieta zawtórowała.

Innym razem zobaczył Kuba pudełeczko stojące na nocnym stoliku. Wykradł z niego jedną białą tabletkę. Była to ostantia. Gospodyni zapytała:

- Gdzie są moje tabletki na sen?
 - Kuba – spod łóżka ktoś zawołał.
 - Aha, tu siedział złodziej.
 - Dobre były? – zapytał leśniczy.
 - Głupi! – powiedział Kuba.
- Potem zasnął i spał przez trzy dni.

Am Zebrastreifen

Walter Klingenburg

Als Martina heute an die große Kreuzung an der Brückenstrasse kam, sah sie, dass die Ampeln Keinem Strom hatten. Wie sollte sie nun zwischen den vielen Autos den Weg hinüberfinden auf die andere Seite der Straße?

Sonst, wenn die Ampeln beleuchtet waren, war das ganz einfach.

- Bei Rot sah sie das Männlein, das sagte ihr: „Guck, ich bleib stehen.
- Jetzt darfst du auch nicht über die Straße!“

Bei Grün sagte es:

- „Guck, Martina, jetzt darfst du gehen.
- Aber, bitte, beeile dich!

Wir haben nicht lange Zeit!

Die Autos wollen weiterfahren!“

Dann ging Martina schnell über die Straße.

Aber heute wollte kein Auto halten, auch nicht, wenn Martina vorsichtig einen Fuß auf den Zebrastreifen setzte und zaghaft die Hand hob.

Neben Martina wartete eine alte alte Frau, die wollte auch hinüber und traute sich nicht. Sie setzte ihr kleines Köfferchen auf den Gehweg und sah ängstlich hin und her. „O je!“ sagte die alte Frau, „wie komme ich nur über die Straße? Ich habe es doch so eilig! In zehn Minuten fährt mein Zug. Wenn er mir wegfährt, warten sie daheim umsonst auf mich!“

Da stand plötzlich ein Verkehrspolizist neben ihnen. „Na, ihr zwei“, sagte er, ich soll euch wohl helfen?“ Er nahm Martina an der einen Hand, die alte Frau mit ihrem Köfferchen an der anderen und ging einfach los. „Weißt du nicht“, sagte er zu Martina, „dass jedes Auto an einem Zebrastreifen halten muss, wenn ein Fußgänger auch nur einen Schritt auf die Fahrbahn hinausgetan hat?“

„Aber sie tun es doch nicht!“ sagte Martina. „Wir werden es ihnen schon beibringen!“ sagte der freundliche Mann. Da waren sie auch schon auf der anderen Seite der Straße.

„Vielen Dank!“ sagte Martina. „Vielen Dank, Herr Wachtmeister!“ sagte die alte Frau.

Der freundliche Polizist aber ging mitten durch den Verkehr hinaus auf die Kreuzung. Er hob die Hand hoch. Da hielten alle Autos. Er gab für die Brückenstraße die Fahrt frei. Schon brausten die Autos los. Er hob wieder die Hand und stellte sich quer zur Brückenstraße. Da fuhren die Autos aus der Uferstraße über die Kreuzung.

„Jetzt ist hier wieder alles in Ordnung“, sagte Martina, winkte hinüber auf die Kreuzung und ging schnell in die Schule.

Na pasach

Walter Klingenburg

Gdy dzisiaj Martina przyszła na duże skrzyżowanie przy ulicy Mostowej, zobaczyła, że światła nie działają. Jak miała teraz przejść na drugą stronę ulicy pomiędzy tyłoma autami?

Zwykle, gdy światła działały, było to całkiem proste.

Przy czerwonym wyobrażała sobie ludzika, który jej mówił:

- „Pacz, ja stoję.
 - Teraz nie wolno ci przejść przez ulicę.“
- Przy zielonym mówił:

„Pacz, Martina, teraz możesz iść.

Ale pośpiesz się!

Nie mamy dużo czasu!

Auta chcą jechać dalej!“

Wtedy Martina szybko przechodziła przez ulicę.

Lecz dzisiaj żadne auto nie chciało się zatrzymać, nawet gdy Martina ostrożnie postawiła jedną nogę na pasach i znacząco uniosła rękę.

Obok Martiny czekała starsza pani, ona też chciała przejść, ale bała się. Postawiła swoją walizkę na chodniku i lekliwie spoglądała tu i tam.

– Och! – powiedziała starsza pani – jak przejdę na drugą stronę ulicy? A tak się śpieszę. Za 10 minut odchodzi mój pociąg. Jak nim nie pojedę, nadaremno będą mnie oczekiwać w domu!

Nagle stanął obok nich policjant.

– No i co, wy dwie – powiedział – chyba muszę wam pomóc?

Jedną rękę podał Martinie, drugą starszej pani z walizczką i ruszyli.

– Czy nie wiesz – powiedział do Martiny – że każde auto musi zatrzymać się przed pasami, gdy tylko pieszy na nie wkroczy?

– Ale one tego nie robią! – powiedziała Martina.

– To je zaraz nauczymy! – powiedział policjant.

I już byli po drugiej stronie ulicy.

– Bardzo dziękuję! – powiedziała Martina.

– Dziękuję bardzo, panie posterunkowy! – powiedziała starsza pani.

Przyjazny policjant powrócił na skrzyżowanie. Podniósł wysoko rękę. Wszystkie auta się zatrzymały. Teraz zezwolił na ruch przez ulicę Mostową. Auta ruszyły. Znowu podniósł rękę i ustawił się w poprzek ulicy Mostowej. Teraz mogły przejechać przez skrzyżowanie auta z ulicy Brzegowej.

– Teraz wszystko jest znowu w porządku – powiedziała Martina, spojrzała jeszcze raz na skrzyżowanie i szybko poszła do szkoły.

Uwagi końcowe

Wydaje mi się, kompilacja tekstów do czytania powinna obejmować różne przykłady poetyckiej prozy: bajki, przypowieści, opowiadki, legendy itd. Trzeba jednak pamiętać, że zmieniające się otoczenie, w którym nasze dzieci współcześnie dorastają, przede wszystkim rozwój techniki i technologii, powoduje, iż myślenie racjonalne rozwija się u nich dość wcześnie. Nie oznacza to,

że mamy obecnie w mniejszym stopniu zapoznać dzieci z literaturą opartą na motywach magiczno-mitycznych. Nie powinny one jednak pozostawać w nadmiernym dysonansie z budzącym się myśleniem racjonalnym. Bajki lub legendy mogą w harmonijny, chociaż alternatywny, sposób przedstawiać realną, „uchwytną” rzeczywistość. W utworach tych, wyrażających pierwotne, archetypiczne znaczenie etycznej egzystencji i podstawowych moralnych zachowań dzieci muszą rozpoznać obraz własnego świata

Bibliografia

- A santa C. A. (1965), *Rabe, Fuchs und Löwe, Fabeln der Welt*, hrsg. Von Paul Alverdes, München: Ehrenwirth Verlag, w: F. Nothardt (1997), s. 102-103.
- Birkel A. (1961), *Füchlein will fliegen*, Reutlingen o. J.: Ensslin und Laiblin Verlag, w: F. Nothardt (1997), s. 104.
- Grimm Bruder Kinder- und Hausmarchen der Brüder Grimm, Leipzig o. J.: Schmidt und Gunther Verlag, w: F. Nothardt (1997), s. 122-123.
- Hackemann A. (1962), *Der I-Punkt*, Stuttgart: K. Thiene-manns Verlag, w: F. Nothardt (1997), s. 42.
- Klingenburd W. (1997), *Am Zebrastrreifen*, w: F. Nothardt (1997), s. 100-101.
- Lindgren A. (1960), *Die Kinder aus der Krachmachere-straße*, Hamburg: Friedrich Oetinger Verlag, w: F. Nothardt (1997), s. 13-14.
- Lons H. *Aus Wald und Heide*, Hannover o. J.: Sponholtz Verlag, w: F. Nothardt (1997), s. 20.
- Nothardt F. hrsg. u. a. (1997), *Schwarz auf weiß*, Darmstadt: Hermann Schroedel Verlag KG.

(styczeń 2010)

Izabela Uściłko¹

Ełk



Powrót do przeszłości – historia po angielsku

Jeśli brak jest pomysłu na ciekawą lekcję, wystarczy lepiej poznać zainteresowania swoich uczniów i skoncentrować się na tym, co im sprawa

wi przyjemność. Moi uczniowie wykazują zamiłowanie do historii, wykorzystywałam więc to na lekcjach języka angielskiego.

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego.

Przedstawiam karty pracy, które zaintrygowały moich uczniów, a przy okazji mnie ułatwiły utrwalenie i dalsze ćwiczenie:

- wprowadzonych konstrukcji gramatycznych,
- umiejętności czytania ze zrozumieniem,
- umiejętności analizowania materiałów ikonograficznych.

Karty pracy pozwoliły mi również zintegrować treści nauczania z dwóch wydawałoby się różnych przedmiotów. Tematyka tych, które przedstawiam to:

- The first World War 1914-1918,
- The League of Nations,
- The causes of the Cold War 1945-1949,
- The collapse of communism.

Sposób ich wykorzystania jest dowolny. On jednak wpływa na czas, który chcemy poświęcić danym tematom. Ilustracje pochodzą ze strony www.images.google.pl

● **THE FIRTS WORLD WAR 1914-1918**

1. Study Sources A, B, C and D and then answer all parts of the question.

Source A: A crowd in Trafalgar Square, London, at the outbreak of war in 1914



A photograph taken at the time, August 1914.

Source B: A recruitment poster



A poster published in Britain in 1914.

Source C: A German description from the Battle of the Somme

‘Our men at once clambered up the steep shafts leading from the dug-outs and ran for the nearest shell craters. The machine guns were hurriedly put into position. A series of extended lines of British infantry was seen moving forward from the British trenches. They came on at a steady, easy pace as if expecting to find nothing alive in our front trenches.’

From an account by a German soldier of the beginning of the Battle of the Somme in 1916. It was written soon afterwards.

Source D: Casualties on the Western Front

After the Battle of the Marne in 1914 the generals had tried to continue the war of manoeuvre. The soldiers, striving gallantly to obey, found that it could not be done. Two new weapons of war – machine guns and barbed wire – prevented movement. The generals said that heavy artillery would be used to blow up the machine guns and destroy the barbed wire. It didn’t work. Through 1916 and 1917 despair steadily grew. No one was controlling the war. It was controlling them, with unlimited, endless death.

From Fourteen Eighteen by John Masters, published in 1965. It consists of articles and photographs that appeared in a British newspaper in the summer of 1964, at the time of the fiftieth anniversary of the outbreak of the First World War.

What does Source A tell us about how people felt towards the outbreak of war in 1914?

.....

Source B shows a British recruitment poster published in 1914.

Use Source B and your own knowledge to explain why men in Britain volunteered for the army in 1914.

.....

How useful is Source C for explaining why British casualties at the Battle of the Somme were so high? Use Source C and your own knowledge to answer the question.

.....

.....
 Is Source D a fair interpretation of why there were so many casualties in the First World War? Use Source D and your own knowledge to answer the question.

● **THE LEAGUE OF NATIONS**

1.
 - (a) What were the main aims of the League of Nations?

 - (b) Explain why some major nations were not members of the League when it was first set up?

 - (c) The most important reason why the League was weak in the 1920s was its lack of an army. Do you agree with this statement? Explain your answer.

● **THE CAUSES OF THE COLD WAR 1945-1949**

1.
 - (a) What was agreed at the Potsdam Conference 1945?

 - (b) Explain why the USA introduced the Marshall Plan.

 - (c) The most important cause of the Cold War was the suspicion and rivalry between Truman and Stalin. Do you agree with this statement?

● **THE COLLAPSE OF COMMUNISM**

1. Study the following sources and then answer the questions that follow. Source A
 Stalin was made into a god and that was wrong. Lenin knew what Stalin was like and he knew that Stalin would abuse power. Lenin said that if someone disagrees with the Communist Party they should be educated patiently. But Stalin threw away Lenin's ideas and used violence, terror and execution without trial. Stalin also behaved like a criminal with foreign countries. Stalin behaved like a monster towards Yugoslavia and caused it to break with us.
Part of a speech by Nikita Khrushchev to the Communist Party Conference, Moscow, February 1956.

Source B

A cartoon from a British magazine, October 1956. The ringmaster is Nikita Khrushchev.



Source C

Gero was the communist dictator of Hungary who sparked off the revolution. He had made 120,000 people slave-labourers and his economic policy ruined Hungary. Last year he smiled for only the second time in his life when, at 9 p.m. on 23 October, he ordered the Hungarian Secret Police to machine-gun students outside Budapest radio station.
A Hungarian historian who took part in the revolution, writing in a British newspaper, 7 April 1957.

1.
 - (a) Study Source A. Why did this speech give hope to people in countries controlled by the Soviet Union? Explain your answer, using details of the speech and your own knowledge.

(b) Study Source B. What point is the cartoonist making about the Soviet Union's control of Eastern Europe in 1956? Explain your answer, using details of the cartoon and your own knowledge.

.....

(c) Study Source C. Do you believe this explanation of the causes of the revolution in Hungary in 1956? Explain your answer, using details of the source and your own knowledge.

.....

(styczeń 2010)

Monika Dryjska¹
 Sosnowiec



Znane niemieckie osobistości. *Berühmte Deutsche* – zajęcia projektowe z wykorzystaniem technologii informacyjnej

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wybranych prac słuchaczy I roku studiów w Zespole Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych w Sosnowcu, które przygotowane zostały z wykorzystaniem technologii informacyjnej. Prace te powstały w semestrze letnim 2009/2010 podczas prowadzonych przeze mnie zajęć z realizowania Niemiec, które odbywały się raz w tygodniu, trwając po 90 minut. Kilka zajęć zostało przeprowadzonych w pracowni komputerowej Powstałe prace zatytułowaliśmy: „Berühmte Deutsche”.

Zajęcia miały w znacznej mierze charakter pracy projektowej, a jej głównymi celami było:

- nabycie przez słuchaczy umiejętności samodzielnego wyszukiwania w internecie odpowiednich, posiadających wartość dydaktyczną, informacji,
- zdydaktyzowanie tych informacji w taki sposób, aby były one przydatne na lekcjach języka niemieckiego w szkole,
- zaprezentowanie swoich prac.

W czasie dyskusji w formie burzy mózgów pracujący w grupach słuchacze stworzyli listę zna-

nych niemieckich osobistości, które chcieliby przedstawić. Następnie słuchacze przeszli do drugiej fazy pracy projektowej – selekcji informacji dostępnych w internecie – ten etap pracy trwał najdłużej i był dla słuchaczy sporym wyzwaniem. Po konsultacjach ze mną, słuchacze wybrali materiał tekstowy oraz zdjęciowy i przystąpili do kolejnej fazy realizacji projektu – do fazy dydaktyzacji przygotowanego materiału. W tej części projektu ustaliliśmy, że materiały poddawane obróbce mają być przeznaczone dla uczniów szkoły średniej. Słuchacze zebrali znane im rozmaite typy ćwiczeń dotyczące rozumienia tekstu czytanego. Ostatnią fazą projektu była prezentacja przygotowanych prac; odbyła się ona przy dźwiękach znanych kompozycji Ludwiga van Beethovena, przy wideoklipach Neny, przy aromacie świeżo zaparzonej kawy oraz przy poezji Johanna Wolfganga von Goethego.

Zgodnie z metodą *Lernen durch Lehren* słuchacze uczyli się nawzajem. W podsumowaniu swojej pracy stwierdzili, że realizacja projektu przyniosła im dużo satysfakcji, dała możliwość wykazania się swoimi umiejętnościami i pomysłami,

¹ Autorka jest nauczycielem w ZNKJO w Sosnowcu.

zwiększyła ich wiarę we własne możliwości oraz w posiadaną wiedzę z zakresu realiów niemieckiego obszaru językowego i z zakresu technologii informacyjnej a także rozwinęła ich wiedzę językową. Słuchacze podkreślali wartość integracyjnego i zabawowego charakteru zaproponowanego sposobu nauczania/uczenia się.

Poniższe materiały można zastosować na jednej godzinie lekcyjnej, czyli w ciągu 45 minut, wykorzystując np. metodę Stationenlernen.

I. Melitta Bentz

Melitta Bentz, eigentlich Amalie Auguste Melitta Liebscher, wurde 1873 in Dresden geboren. Sie erfand 1908 den Kaffeefilter. Melitta Bentz war bis zur Erfindung ihres Filters Hausfrau. Um den Kaffeesatz im fertigen Kaffee zu vermeiden, experimentierte sie mit Löschblättern aus den



Schulheften ihrer Söhne, die sie in einen Messingtopf legte, dessen Boden sie selbst mit Nägeln durchlöchert hatte; der „Urfilter“ wurde geboren. Als der kaffeesatzfreie Kaffee auf allgemeine Begeisterung stieß, entschloss sie sich, Unternehmerin zu werden und gründete 1908 ein Familienunternehmen: „Melitta“. Melittas Ehemann Emil Hugo und ihre Söhne Willi und Horst waren die ersten Mitarbeiter des Unternehmens. Heute setzt die Firma mit Hauptsitz in westfälischem Minden rund eine Milliarde Euro jährlich um.

WORTSCHATZ:

- der Kaffeesatz – fusy
- das Löschblatt – bibuła
- der Messingtopf – mosiężny gamek

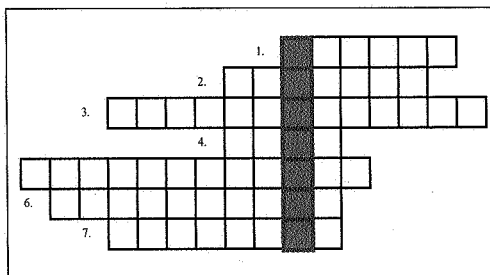
PRODUKTE VON MELITTA:



KREUZWORTRÄTSEL:

(Wypełnij:)

Fülle aus:



- 1) Wo befindet sich der Hauptsitz der Firma von Melitta Bentz?
- 2) Wo gebar Melitta Bentz?
- 3) Sie experimentierte mit..... aus den Schulheften ihrer Söhne.
- 4) Wie heißt ihr Ehemann?
- 5) Was erfand Melitta Bentz?
- 6) Was hat sie im fertigen Kaffee vermeiden mögen?
- 7) Was war Melitta Bentz bevor sie Kaffeefilter erfand?

II. Nena

Nena, ihr richtiger Name ist Gabriele Susanne Kerner. Nena wurde am 24.03.1960 in Hagen geboren. 1981 gründete sie mit vier anderen Musikern die Band „NENA“. 1983 erschien das erste Album der Gruppe mit den Hits: „99 Luftballons“ und „Leucht-



turm". Es war weltweit die Nummer 1 in allen Hitparaden. Einige Zeit danach löste sich die Band auf, und Nena widmete sich ihrem Privatleben. 1989 meldete sich die Sängerin mit dem Album „Wunder gescheh'n" zurück. In den Jahren 1992–1997 erschienen ihre weiteren Solo – Alben: „Bongo Girl", „Und alles dreht sich", ein Kinderliederalbum „Unser Apfelhaus" ... 2009, mit 50 Jahren, gab sie ihr neuestes Album: MADE IN GERMANY heraus. Nena – die Ikone der „Neuen Deutschen Welle" ist im letzten Jahr bereits Oma geworden.

1. Antworte auf die Fragen:

(Odpowiedz na pytania:)

1. Wie lautet der richtige Name von Nena?
.....
2. Wann wurde sie geboren?
.....
3. Wann gründete sie die Band „NENA"?
.....
4. Wie heißt ihr größter Hit?
.....
5. In welchem Jahr meldete sich Nena als Solosängerin zurück?
.....

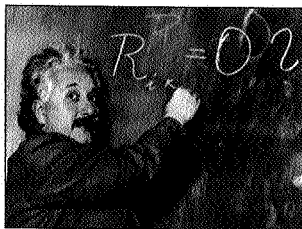
2. Verbinde die Daten mit den Ereignissen:

(Połącz daty z wydarzeniami:)

1992-1997	sie gründete die Band NENA
1960	Hit "99 Luftballons"
1989	Solo – Alben
1983	Album „Wunder gescheh'n"
1981	Geburtsdatum

III. Albert Einstein

Albert Einstein wurde am 14. März 1879 in Ulm geboren. Im Jahre 1905 arbeitete er als technischer Experte beim Patentamt in Bern. Dort veröffentlichte er drei Abhandlungen, die ihm einen unsterblichen Ruhm verschafften und das menschliche

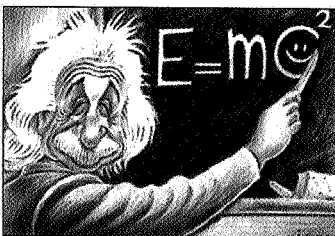


Denken veränderten. In seiner Theorie der Brownschen Molekularbewegung gab Einstein einen direkten Beweis für die atomistische Struktur der Materie. In seiner Relativitätstheorie zog er den Schluss auf die allgemeine Äquivalenz von Masse und Energie. Die berühmte Formel lautet $E=mc^2$. Die Energie eines Körpers ist demnach das Produkt aus seiner Masse und dem Quadrat der Lichtgeschwindigkeit. Nach dem 1. Weltkrieg gab es viele Angriffe gegen die Relativitätstheorie. Sie hat sich jedoch bewährt. 1921 erhielt Einstein den Nobelpreis für Physik, und das nicht nur für die Relativitätstheorie, sondern vor allem für seine Beiträge zur Quantentheorie. Seine Forschungen revolutionieren die Grundlagen der Physik: Es entstand eine neue Auffassung über das Wesen von Raum und Zeit sowie eine neue Sicht der Schwerkraft. In seiner Autobiographie schrieb Einstein, dass ihm die Beschäftigung mit den Gesetzen der Natur eine „innere Freiheit und Sicherheit" gegeben hat. Der Physiker starb am 18. April 1955 in Princeton.

1. Ordne die Daten den Ereignissen zu:

(Przyporządkuj daty do wydarzeń:)

1921	Albert Einsteins Tod
14.03.1879	Nobelpreis für Physik
18.04.1995	Arbeit in Bern
1905	Albert Einsteins Geburt



2. Fülle das Kreuzworträtsel aus:

(Wypełnij krzyżówkę:)

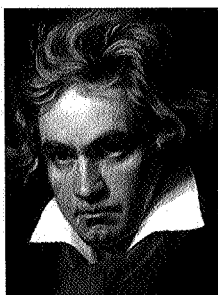
1. eine der berühmten Theorien von A. Einstein
2. Geburtsort von A. Einstein
3. der Preis, den er 1921 bekam
4. Ort des Todes von A. Einstein
5. der Beruf von A. Einstein
6. Theorie der Brownschen ...bewegung.
7. in der Formel $E=mc^2$ bedeutet E die...

LÖSUNG:

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

IV. Ludwig van Beethoven

Der deutsche Komponist, einer der drei Wiener Klassiker, Ludwig van Beethoven wurde am 17. Dezember 1770 in Bonn geboren. Sein Vater war sehr ehrgeizig: Am liebsten wollte er aus seinem Sohn ein Wunderkind wie Mozart machen. Schon mit vier Jahren musste der kleine Ludwig, auf einem Stuhl stehend, Klavier spielen.



Mit acht Jahren gab Ludwig van Beethoven ein Klavierkonzert in Köln – das war sein erster öffentlicher Auftritt. 1784 wurde er beim

Kurfürsten Maximilian Friedrich als zweiter Hoforganist angestellt.

Ende des Jahres 1786 reiste Beethoven zum ersten Mal nach Wien, um bei Wolfgang Amadeus Mozart (einem der drei Wiener Klassiker) Unterricht zu nehmen. Ein Treffen mit Mozart war wahrscheinlich, ist jedoch nicht belegt. Auf der Heimreise erfuhr er, dass seine Mutter im Sterben liegt.

1792 ging Beethoven zum zweiten Mal nach Wien, um Schüler von einem anderen Wiener Klassiker, Joseph Haydn, zu werden. Später nahm er auch Unterricht bei Schenk, Albrechtsberger und Salieri.

Seit 1795 verdiente er seinen Lebensunterhalt durch Stundengeben, den Verkauf seiner Kompositionen und als Klaviervirtuose, dessen Improvisationsgenie berühmt war.

Im Jahr 1800 begann sein Leiden: er hörte schlechter und schlechter und wurde allmählich ganz taub. Für einen genialen Komponisten kann man sich keine größere Tragödie vorstellen. Aber gerade dann begann die Serie der Erfolge. Trotz der schweren Taubheit setzte er seine Arbeit fort: Er komponierte Klaviersonaten, Streichquartette, Klavierkonzerte, 9 Symphonien. 1812 traf er Johann Wolfgang von Goethe.

Ludwig van Beethoven starb am 26. März 1827 in Wien.

1. Beantworte die Fragen:

(Odpowiedz na pytania:)

- a) In welcher Stadt wurde Ludwig van Beethoven geboren?
.....
- b) Wann wurde L. van Beethoven geboren?
.....
- c) Wann gab er sein erstes Konzert?
.....
- d) Wann kam Beethoven zum ersten Mal nach Wien?
.....
- e) Bei wem nahm er Unterricht?
.....
- f) Woran erkrankte L. van Beethoven?
.....
- g) Wen traf er 1812?
.....

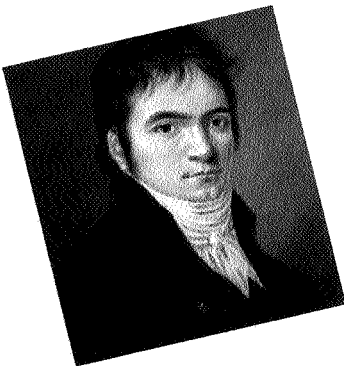
2. Bringe die Sätze in die richtige Reihenfolge:

(Ułóż zdania w kolejnościami:)

	Auf der Heimreise erfuhr er, dass seine Mutter im Sterben liegt.
	Ende des Jahres 1786 kam Beethoven zum ersten Mal nach Wien, um sich von Mozart unterrichten zu lassen
	Trotz der schweren Taubheit komponierte er weiter.
	In Wien verdiente er seinen Lebensunterhalt durch Stundengeben, den Verkauf seiner Kompositionen und als Klaviervirtuose.
	Am liebsten wollte der Vater von Ludwig van Beethoven aus seinem Sohn ein Wunderkind wie Mozart machen.
	Beim zweiten Aufenthalt in Wien nahm er Unterricht u. a. bei Joseph Haydn.

3. Auf welchem Foto ist Ludwig van Beethoven?

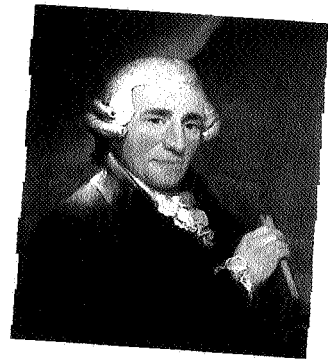
(Na którym zdjęciu jest Ludwig van Beethoven?)



a)



b)



c)

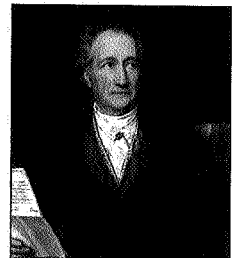
4. Wie heißen die anderen zwei Komponisten auf den Fotos?

(Jak nazywają się pozostali dwaj kompozytorzy na zdjęciach?)

.....

V. Johann Wolfgang von Goethe

Johann Wolfgang von Goethe ist einer der berühmtesten deutschen Dichter. Er wurde 1749 in Frankfurt am Main geboren und wuchs in wohlhabenden Verhältnissen auf. Auf Wunsch seines Vaters studierte er Rechtswissenschaften in Leipzig und Straßburg. Nach dem Studium arbeitete er als Rechtsanwalt in Frankfurt. Noch während des Studiums zeigte Goethe ein lebhaftes Interesse an Anatomie, Psychologie, Chemie, Biologie und Medizin. Unter seinem Einfluss wurden Chemie, Mineralogie und Botanik zu selbständigen Lehrfächern. Goethe hatte auch ein großes Talent zum Malen.



Die Begegnung mit Charlotte von Stein war für Goethes persönliche Entwicklung eines der bedeutendsten Ereignisse. Die unerfüllte Liebe zu der Verlobten seines Freundes inspirierte ihn dazu, den ersten Roman: „Die Leiden des jungen Werthers“ zu verfassen, der Goethe weltberühmt machte.

1775 wurde Goethe nach Weimar berufen, wo er sehr schnell Minister am Hof des Herzogs

von Sachsen wurde. 1806 heiratete Goethe Christiane Vulpius. Sie gebar ihm mehrere Kinder, von denen aber nur sein Sohn August am Leben blieb.

In späteren Jahren lernte J. W. von Goethe Friedrich Schiller kennen. Die beiden Literaten beeinflussten sich gegenseitig in ihrem Schaffen und arbeiteten gemeinsam an Werken. Sie gelten als die wichtigsten Vertreter der Weimarer Klassik. J. W. von Goethe starb 1832 in Weimar. Der Roman „Faust“ wird für sein literarisches Hauptwerk gehalten.

1. Richtig oder falsch? Entscheide

1. Goethe war von Medizin und Naturwissenschaften fasziniert.
2. Der Dichter arbeitete nach dem Studium in Straßburg.
3. Sein erster Roman war „Faust“.
4. Goethe starb jung.
5. Goethe heiratete Charlotte von Stein.
6. In Weimar war er Minister des Herzogs.
7. Zu den Freunden des Dichters gehörte Friedrich Schiller.

2. Verbinde durch einen Strich:

(Prawda czy fałsz)

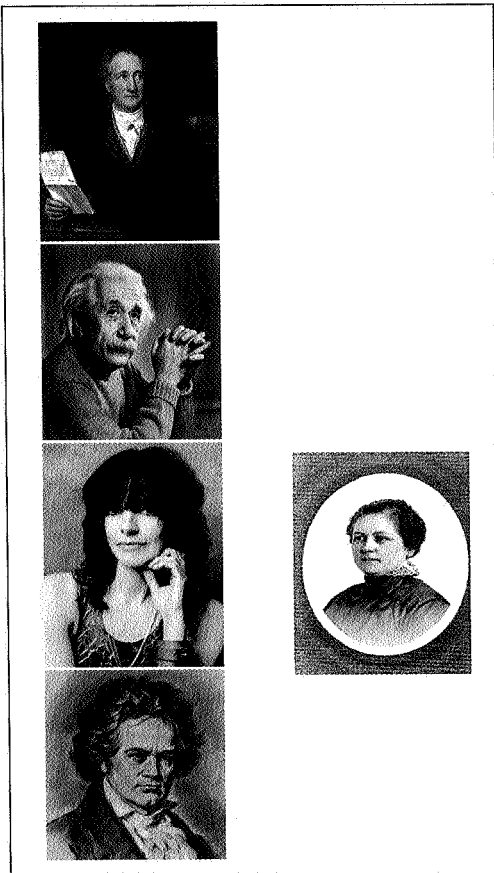
Christiane Vulpius	Goethes Wohnort
Rechtsanwalt	Goethes berühmteste Romane
Weimar	Goethes Sohn
Medizin, Anatomie, Psychologie, Chemie, Biologie, Malerei	Goethes Hobbys
„Die Leiden des jungen Werthers“ und „Faust“	Goethes Beruf
August	Goethes Geburtsort
Frankfurt am Main	Goethes Ehefrau

DIE LETZTE AUFGABE:

Wer ist wer? Verbinde die Namen und Berufe mit den Fotos

(Kto jest kim? Połącz:)

- Albert Einstein
- Melitta Bentz
- Johann Wolfgang von Goethe
- Nena



- Ludwig van Beethoven
- Sängerin
- Komponist
- Erfinderin des Kaffeefilters
- Physiker
- Dichter

Bibliografia

<http://cos-mig.de/genies.html>
http://www.focus.de/wissen/bildung/erfinder/tid-5368/filtertuetete_aid_51336.html (aktuell vom 17.03.2010)
<http://www.sachsenfinder.de/erfinder.htm>
www.nena.de/
<http://www.dw-world.de/dw/0,,2469,00.html>
http://www.vienna.cc/d/musik/beethoven_biographie.htm
<http://www.beethoven-haus-bonn.de/>
www.derweg.org
www.johann-wolfgang-goethe.de/
www.literaturwelt.com/autoren/goethe.html

Sprawozdania

Marta Kamińska, Małgorzata Roznerska¹
 Łława



Angielski: Jak? – Śpiewaj!co!

Już od kilku lat w naszej szkole organizowany jest *Festiwal Piosenki Angielskiej*. Pomysł zrodził się w głowie naszej anglistki, która w 2006 r. zainicjowała imprezę, będącą wydarzeniem corocznie oczekiwanym przez uczniów i nauczycieli. Pierwsze próby rozpoczynają się we wrześniu i trwają do czerwca, kiedy odbywa się Festiwal. Impreza cieszy się dużym zainteresowaniem ze strony młodzieży. Jest to czas radości, zabawy, a niekiedy nawet i wzruszeń zarówno ze strony uczestników, jak i widzów. Festiwal odbywa się pod koniec roku szkolnego, właśnie wtedy potrzebne są imprezy rozładujące emocje związane z ostatnimi zaliczeniami i „walką” o jak najlepsze oceny.

Pierwszy Szkolny Festiwal Piosenki Angielskiej odbył się w 2006 r. Uczniowie wraz z nauczycielami przygotowywali materiały promocyjne, plakaty i informacje promujące festiwal, wykazując zarówno duży talent plastyczny, jak i poczucie humoru. Jednocześnie ustaliliśmy harmonogram działań niezbędnych przy organizowaniu imprezy. Rady i pomoc ze strony nauczycieli nie ograniczały się tylko do wyboru piosenki czy podkładu muzycznego, ale także doboru stroju, formy prezentacji czy choreografii. Festiwal daje możliwość współpracy pomiędzy nauczycielami uczącymi różnych przedmiotów, takich jak język angielski, niemiecki, technika, muzyka czy zajęcia wychowania fizycznego itp.

Celem Festiwalu jest umożliwienie uczniom wykazania się w tym, co lubią, ukazania ich mocnych stron. Uczeń nie musi być prymusem, by wziąć udział w festiwalu, nie trzeba też mieć talentu do śpiewania, choreografii czy stylizacji, wystar-

czą wola współpracy i chęć pomocy w organizacji całego przedsięwzięcia. Młodzież wraz z nauczycielem prowadzącym wykonuje dekoracje, zaproszenia, dyplomy, podziękowania, itp. Uczniowie wykazują się wielkim kunsztem i smakiem artystycznym. Na koniec specjalna komisja składająca się z nauczycieli i uczniów przyznaje punkty za wykonanie utworu w trzech kategoriach: interpretacji muzycznej, kompetencji językowej i ogólnego wrażenia artystycznego (choreografii czy charakterystyki). W tym samym czasie (w trakcie podliczania punktacji) uczniowie oglądają gościnne występy specjalnie zaproszonych gości występujących poza konkursem. W minionych latach wystąpiły osoby deklamujące wiersze w języku obcym, zespoły taneczne, osoby grające na „jambach”, wykonujące utwory muzyczne czy tancerze pokazujący tańce klasyczne i latynoamerykańskie. Po podliczeniu punktów laureaci (pierwsze trzy miejsca) otrzymują nagrody książkowe lub inne związane z językiem angielskim, natomiast wszyscy uczestnicy dyplomy i sfordycze.

W ciągu kilku lat trwania Festiwalu konkurs ewoluował. Zbieraliśmy opinie uczniów, rodziców i nauczycieli na jego temat i staraliśmy się je uwzględnić w jego kolejnych edycjach. Chcemy wychodzić naprzeciw stawianym nam oczekiwaniom. W konkursie można więc usłyszeć nie tylko piosenki angielskie, ale także niemieckie, gdyż są to języki wiodące w naszej szkole. Chcemy, by jakość organizowanych konkursów była coraz wyższa i by uczniowie w miły i pożyteczny sposób spędzili czas. Analizując proces przygotowania Festiwalu i jego przebieg, możemy uznać, że jego cele są osiągnięte.

¹ Autorki są nauczycielkami języka angielskiego w V Gimnazjum Samorządowym nr 2 w Łławie.

Ta masowa impreza spotyka się z ogromnym zainteresowaniem i jest naszym wielkim sukcesem. Jest to nowatorska i ciekawa propozycja wzbogacenia oferty imprez i uroczystości szkolnych, która znalazła stałe miejsce w szkolnym kalendarzu imprez. Konkurs ten umożliwia zaangażowanie wielu uczniów; daje różnorodność zadań do wykonania; aktywizuje nie tylko liderów klasowych, ale również uczniów mających problemy w nauce lub sprawiających trudności wychowawcze; integruje uczniów z różnych klas; wdraża do współpracy i uczy tolerancji. Ponadto Festiwal promuje naszą szkołę w środowisku lokalnym. Również nauczyciele zdobywają nowe doświadczenia w zakresie oddziaływania pedagogicznego. Do pozytywnych efektów wychowawczych można zaliczyć przede wszystkim to, że uczestniczący w nim uczniowie stają się gospodarzami imprezy. Starają się jak najlepiej ją prowadzić, co wzmacnia ich poczucie identyfikacji ze szkołą, zwiększa uczestnictwo w jej życiu i prowadzi do współtworzenia tradycji szkolnych. Przyjmują oni odpowiedzialność za treść i formę Festiwalu, za jakość, co ma ułatwić im wykonywanie podobnych zadań w przyszłości.

Podczas Festiwalu nie ma podziału uczestników ze względu na klasy czy wiek. Jak pisałyśmy wcześniej, może uczestniczyć w nim każdy, w formie, która najbardziej mu odpowiada. Uczniowie, wybierając konkretne piosenki, zbierają również nowe informacje o ich autorach, o krajach, z których oni pochodzą. Tak więc, podobnie jak w metodzie pro-

jektu, mogą zrealizować różne ścieżki edukacyjne i w nowoczesny sposób, przy wykorzystaniu technologii informatycznej, zgromadzić nową wiedzę. Poprzez pracę z uczniami staramy się rozpoznać ich predyspozycje, uzdolnienia, zainteresowania, a następnie wykorzystać zdobyte informacje w pracy wychowawczej.

Organizowanie konkursów umożliwia sprawdzenie umiejętności językowych uczniów i porównanie ich z innymi, na tle szkoły czy kraju. Analiza wyników konkursów i wyciągnięte z nich wnioski sprzyjają podniesieniu jakości pracy na lekcjach i zajęciach pozalekcyjnych. Konkursy sprawiają, że nauczyciele także pracują efektywniej. Są inspirowani do nowych poszukiwań, pomysłów i wysiłków, doskonalą swój warsztat dydaktyczno-wychowawczy i podnoszą jakość pracy szkoły. Konkursy i festiwale językowe zachęcają młodych ludzi do nauki języków obcych, przybliżają tak naprawdę obcą dla nas kulturę, dają możliwość wykazania swych wiadomości, umiejętności, talentów, pobudzają i zachęcają do rozwoju intelektualnego. Dzięki nim uczniowie zdobywają, poszerzają i utrwala ją wiedzę, uaktywniają w sobie ducha rywalizacji, zwiększają motywację do nauki, zdobywają nowe doświadczenia. Efektem tych działań jest podniesienie poziomu samooceny i samoakceptacji wśród młodzieży. Często po takich uroczystościach mamy wrażenie dobrze spełnionego obowiązku, odczuwamy wzruszenie i dumę.

(czerwiec 2010)

Iwona Wysocka¹
Nowa Sól



Promocja regionu oraz edukacja regionalna i przyrodniczo-geograficzna podczas młodzieżowych polsko-niemieckich spotkań projektowych

Szkoła niemiecka, z którą współpracujemy od 1997 r. jest szkołą, z którą realizujemy projek-

ty interdyscyplinarne z przedmiotów ogólnokształcących oraz z przedmiotów zawodowych,

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 „Elektryk” w Nowej Soli (woj. lubuskie).

wspólne rozgrywki sportowe oraz propagujemy aktywny wypoczynek letni poprzez organizację m.in. rajdów rowerowych po Szwecji i Brandenburgii, spływu kajakowego Nowa Sól – Erkner i wielu innych imprez.

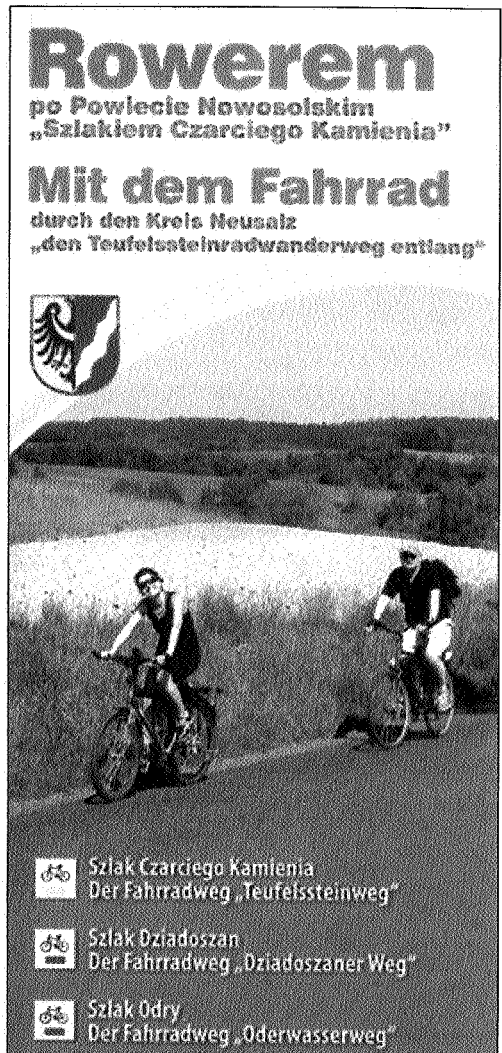
Nasza szkoła partnerska, OSZ Palmnicken, mieści się w Fürstenwalde, brandenburskim mieście oddalonym 170 kilometrów od Nowej Soli, czyli w odległości sprzyjającej częstym wzajemnym kontaktom.

W roku 2007, wspólnie ze Starostwem Powiatowym, rozpoczęliśmy współpracę w zakresie projektów promujących region nowosolski pod względem jego walorów przyrodniczo-geograficznych w aspekcie promocji aktywnego wypoczynku: turystyki rowerowej, a w niedalekiej przyszłości także turystyki wodnej i drezynowej. Umożliwiło nam to pozyskanie znacznie większych funduszy, m.in. środków Funduszu Mikroprojektów w ramach programu Interreg III A., Funduszu Małych Projektów w ramach Europejskiej Współpracy Terytorialnej, Projektów Sieciowych Euroregionu „Sprewa – Nysa – Bóbr” oraz budżetu państwa.

Powiat nowosolski to teren unikatowy ze względu na swoją faunę i florę, niespotykaną w innych częściach kraju. Niewielu mieszkańców Euroregionu wie o tym fakcie.

Podczas wspólnej realizacji różnorodnych polsko-niemieckich projektów nieustannie przewija się temat rzeki Odry, wspólnej dla obu narodów. Wspólnie z moimi uczniami stworzyłam cykl prezentacji na ten temat. Staraliśmy się zwrócić w nim uwagę na wszystkie przyległe do rzeki cenne przyrodniczo tereny – siedliska wraz z wieloma ginącymi gatunkami, wypromować te niewątpliwie cenne turystycznie obszary, ale także ukazać, jak zgubne mogą się okazać próby regulacji rzeki.

Następny projekt pt. „Sobota i niedziela dla roweru – znakowanie szlaków rowerowych”, kontynuowany pod nazwą „Promocja szlaków rowerowych w Powiecie Nowosolskim”, miał niewątpliwie wpływ na poszerzenie przez młodych ludzi wiedzy z takich dziedzin jak geografia czy przyroda oraz umożliwił im zapoznanie się z tajnikami znakowania szlaków rowerowych na kursie pro-



Okładka broszury

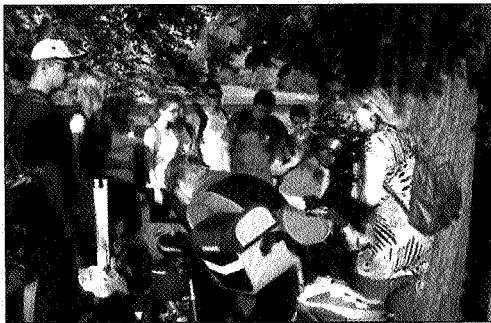
wadzonym przez członków PTTK z Zielonej Góry. Ponadto nasze spotkanie zaowocowało wydaniem dwujęzycznej broszury: *Rowerem po Powiecie Nowosolskim „Szlakiem Czarciego kamienia”* (fot. 1, 2, 3, 4²). Rowerowi turyści znajdą tu informacje i szlaki, którymi podążając, poznają wsie i ciekawe miejsca oraz zabytki naszego regionu, a przede wszystkim ich historię.

Tereny Starorzecza Odry są bardzo bogate w faunę i florę, żyje na nich wiele rzadko spoty-

² Fotografie z archiwum Autorki.



Nasza grupa rowerowa



Zapoznanie z tajnikami znakowania szlaków rowerowych na kursie prowadzonym przez członków PTTK



Ćwiczenia praktyczne: grupa niemiecka bierze bardzo aktywny udział we wszystkich działaniach

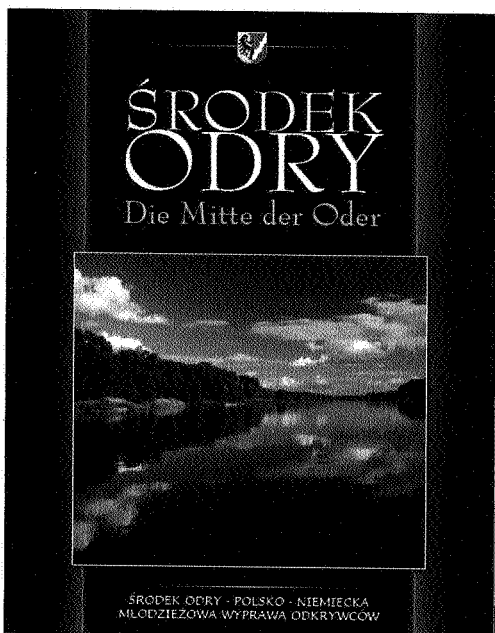
kanych gatunków roślin i zwierząt. Lasy łęgowe znajdujące się w pobliżu Nowej Soli zasługują na to, by poznać ich wyjątkowość, dlatego podczas realizacji kolejnych projektów: „Środek Odry – polsko-niemiecka młodzieżowa wyprawa odkrywców”, „Osobliwości Natury – polsko-niemieckie odkrywanie przyrody Starorzecza Odry” amatorom pieszych wędrówek i miłośnikom „dwóch kółek” zaoferowaliśmy wyprawy odkryw-

ców w dwóch wersjach językowych. Wyprawy odkrywców, bawiąc, są jednocześnie efektywnym sposobem przyswajania wiedzy. Metoda ta zakłada spędzanie wolnego czasu w sposób aktywny. Uczestnik wyprawy, idąc wyznaczoną trasą, odgaduje zagadki będące wskazówkami prowadzącymi do odkrycia „skarbu”, który jest ukryty na końcu wyprawy.

Idea wypraw odkrywców bardzo dobrze rozwinęła się w Stanach Zjednoczonych, a teraz jest wprowadzana na terenie Polski. Jest to doskonały sposób poszerzenia wiedzy przez młodych ludzi. Podczas naszych wspólnych działań projektowych młodzież poznała sposób tworzenia wypraw odkrywców (zajęcia z doświadczonym w tej dziedzinie trenerem) oraz zaprojektowała taką ścieżkę w dwóch językach. Uczniowie wykonali również wiele fotografii, które posłużyły do stworzenia i wydania dwujęzycznej broszury promującej przyrodę Środkowej Odry, historię warzelnictwa soli w mieście Nowa Sól oraz ideę wypraw odkrywców. Gotowy plan wyprawy jest dostępny na stronie internetowej Starostwa Powiatowego w Nowej Soli oraz w formie papierowej dla wszystkich osób lubiących spędzać wolny czas na spacerach (fot. 5).

W ramach projektu „Osobliwości Natury – polsko-niemieckie odkrywanie przyrody Starorzecza Odry” jeszcze w chwili obecnej powstaje rowerowa wyprawa odkrywców. Jej tematem przewodnim jest nadodrzańska przyroda. Wyprawa prowadzi zatem przez malownicze tereny lasów łęgowych znajdujących się przy prawym brzegu Odry. Przejeżdżając wyprawę, rowerzysta zwiedza stare koryto rzeki, które jest wymarzonym miejscem dla osób lubiących spędzać swój wolny czas, obcując z naturą. Dodatkowo, dla miłośników dłuższych przejażdżek, w niedalekiej przyszłości zostanie oznakowany szlak rowerowy prowadzący wzdłuż Odry w kierunku południowym aż do Bytomia Odrzańskiego, skąd po przeprawie przez rzekę będzie można wrócić do Nowej Soli.

Region Nowosolski i rzeka Odra ze swoją osobliwą fauną i florą zostały bardzo starannie opisane i dogłębnie zbadane w naszych polsko-niemieckich działaniach projektowych. Znalazło to odbicie w różnych produktach projektowych, np.



Okładka dwujęzycznej broszury promującej przyrodę Środkowej Odry

publikacjach na ten temat: przygotowano ulotki informacyjne, informatory, mapy turystyczne, qu-esty, fotografie, prezentacje multimedialne, wy-

stawy okolicznościowe, wykonano tablicę pamiątkową oznaczającą środek biegu Odry na jej 427 kilometrze. Wszelkie te działania mają niewątpliwie wpływ na edukację regionalną, historyczną i geograficzną młodych ludzi naszego Euroregionu, a także starszego pokolenia. Dla mnie, jako animatorki wymiany i realizatorki wielu projektów interdyscyplinarnych, działania te stwarzają możliwość nieustannego rozwoju intelektualnego oraz są nieustannym wyzwaniem do podejmowania nowych zadań.

Realizacje naszych projektów staną się niewątpliwie impulsem dla innych gmin i powiatów do rozwinięcia koncepcji wypraw odkrywców oraz turystyki pieszej i rowerowej po obu stronach granicy Euroregionu. Młodzież polska i niemiecka będzie dzielić się nabytą wiedzą ze swoimi rówieśnikami. Młodzi ludzie z obu krajów nawiązali kontakty przyjacielskie i są chętni do uczestnictwa w następnych projektach. Partner niemiecki miał okazję poznać dobrą praktykę, ponieważ wyprawy odkrywców jeszcze nie są oferowane w Niemczech. Mamy nadzieję, że powyższe działania spowodują dalsze zacieśnianie współpracy transgranicznej.

(lipiec 2010)

Stanisław Dłużniewski
Marek Zajac¹
Warszawa

Nowe perspektywy dla Europy: interkulturowość i dwujęzyczność w praktyce

Wstęp

W roku 2011, w Ośrodku Rozwoju Edukacji (ORE) będziemy obchodzić pięciolecie realizacji projektu *Nowe perspektywy dla Europy*. Polska

przystąpiła do tego projektu po dziesięciu latach jego istnienia², w 15. rocznicę powstania Trójkąta Weimarskiego³. Ze strony polskiej na zlecenie MEN projekt był pilotowany przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (CODN),

¹ Autorzy są nauczycielami konsultantami w Ośrodku Rozwoju Edukacji (ORE).

² Początkowo w projekcie uczestniczyły tylko Niemcy i Francja.

³ Trójkąt Weimarski (właściwa nazwa: *Komitet Wspierania Współpracy Francusko-Niemiecko-Polskiej*) to organizacja powołana przez Ministrów Spraw Zagranicznych Francji, Niemiec i Polski w 1991r. Celem Trójkąta Weimarskiego jest rozwój współpracy między tymi trzema państwami.



Edukacyjny Trójkąt Weimarski

obecnie jego realizacją zajmuje się ORE. Stronę niemiecką reprezentuje w projekcie Zakład Kształcenia Nauczycieli Senatu Berlina⁴. Reprezentantem strony francuskiej są dwie instytucje zajmujące się kształceniem nauczycieli: Uniwersytecki Instytut Kształcenia Nauczycieli⁵ z Besançon i Strasburga. Uczestnikami projektu są:

- ze strony polskiej: młodzi polscy nauczyciele, dla których jest to forma doskonalenia zawodowego,
- ze strony francuskiej: nauczyciele-stażyci (*professeurs-stagiaires*), dla których jest to praktyka zawodowa,
- ze strony niemieckiej, kandydaci do zawodu nauczycielskiego, dla których jest to forma przygotowania do pełnienia tej funkcji.

Z każdego kraju co roku w projekcie uczestniczy maksymalnie 10 nauczycieli.

W ramach projektu realizuje się wiele różnorodnych celów. Trzy najistotniejsze z nich przedstawimy w poniższym artykule.

● Cel 1. Teoretyczno-praktyczne zapoznanie uczestników projektu z systemem oświaty poszczególnych krajów uczestniczących w projekcie i wyciągnięcie wniosków z tej różnorodności

Systemy kształcenia nauczycieli państw biorących udział w projekcie, mimo wielu podobieństw, istotnie różnią się od siebie (rys. 2):

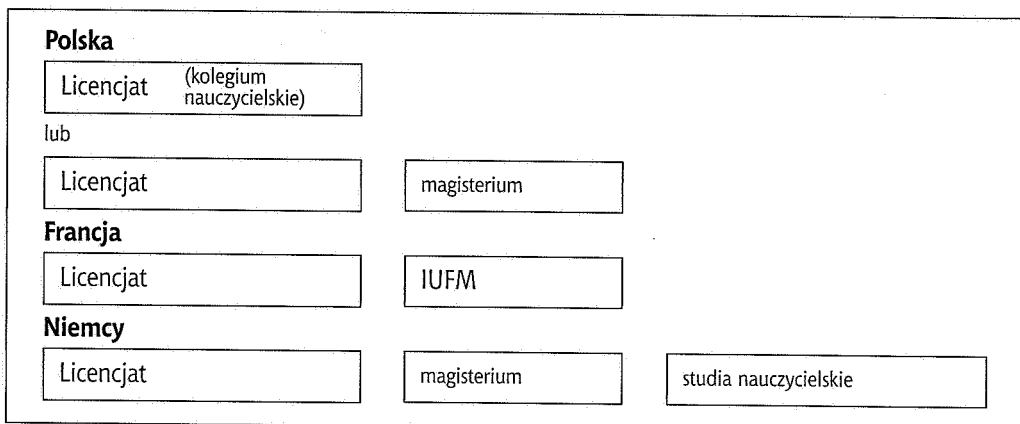
- W Niemczech po ukończeniu studiów nie można podjąć pracy w zawodzie nauczyciela. Należy wówczas rozpocząć drugi etap kształcenia, zwany stażem przygotowującym do pełnienia tej odpowiedzialnej funkcji. Składa się on z dwóch faz. W początkowym okresie fazy pierwszej przyszli nauczyciele nie prowadzą jeszcze samodzielnie zajęć lekcyjnych, a jedynie hospitują różne lekcje i zapoznają się z życiem szkoły. W ten sposób stopniowo przygotowują się do pełnienia funkcji nauczyciela. Pod koniec tej fazy stażyci prowadzą zajęcia dydaktyczne wspólnie z nauczycielem prowadzącym, opiekunem lub innym doświadczonym nauczycielem. Dopiero w drugiej fazie stażyci, oprócz aktywnego brania udziału w szkolnych imprezach towarzyszących procesowi nauczania oraz w seminariach dotyczących pedagogiki, dydaktyki zawodowej i prawa szkolnego, zobowiązani są do samodzielnego poprowadzenia 12 godzin zajęć dydaktycznych. Kandydaci na nauczycieli przygotowywani są wówczas również do pełnienia roli wychowawcy oraz doskonałą swe umiejętności psychospołeczne, aby poznać metody, które pozwalają im ustabilizować własną osobowość, aby móc sprostać później oczekującym ich wyzwaniom. Staż kończy się egzaminem, a jego wynik decyduje o szansie znalezienia pracy w zawodzie nauczyciela.
- We Francji nauczycielem można zostać po ukończeniu IUFM. Oznacza to, że po uzyskaniu stopnia licencjata, przyszły nauczyciel

⁴ Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung

⁵ Uniwersytecki Instytut Kształcenia Nauczycieli, *Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM)* jest oddzielną jednostką uniwersytetu. Zadaniem IUFM jest kształcenie nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych. IUFM istnieją we Francji od 20 lat.

musi zdać egzamin konkursowy do tej szkoły. Po 2 latach nauki obejmujących m.in. praktyki w szkole, po złożeniu egzaminu i uzyskaniu tytułu *master*, droga do zawodu nauczyciela jest otwarta.

■ W Polsce, aby zostać nauczycielem, należy albo ukończyć kolegium nauczycielskie (uzyskanie tytułu licencjata) albo ukończyć studia magisterskie z przygotowaniem pedagogicznym.



Rys. 2. Kształcenie nauczycieli w Polsce, Francji i Niemczech

● **Cel 2. Hospitacja i współprowadzenie zajęć lekcyjnych w różnego typu szkołach w Warszawie, Berlinie, Strasburgu i Besançon**

Uczestnicy projektu dokonują odpowiednio przygotowanej i ewaluowanej hospitacji lekcji w różnych szkołach krajów partnerskich, a także wspólnie prowadzą zajęcia lekcyjne nie tylko z języków obcych, ale też z innych przedmiotów. Obserwacje lekcji, dzielenie się doświadczeniami pozwala im wzbogacić ich własny warsztat pracy. Powstają więc bardzo ciekawe scenariusze lekcyjne ponad granicami. Celem wspólnie opracowywanych lekcji jest rozbudzenie u uczniów świadomości językowej (*language awareness*). Podczas lekcji poruszane są różnorodne zagadnienia, np. poszukiwanie słów francuskiego pochodzenia w języku polskim i niemieckim, praca z biografiami dobrze znanych w 3 partnerskich krajach postaci, takich jak: Curie, Chopin, Podolski, Małysz. Dla ułatwienia (i wystandaryzowania) pracy uczestników projektu powstały w tym roku np. wspólne arkusze obserwacji lekcji i arkusze ewaluacyjne odnoszące się zarówno do zajęć lekcyjnych, jak i seminaryjnych (na rok przyszły planowane jest opracowanie *portfolio*).

Realizacja projektu nie odnosi się tylko i wyłącznie do hospitacji i prowadzenia zajęć dydaktycznych. W jej ramach uwzględniono następujące działania (w schemacie tygodniowym):

1. Uczestnictwo w 8 godz. seminariów o charakterze praktyczno-teoretycznym.
2. Hospitacje oraz prowadzenie 12 godz. zajęć dydaktycznych.
3. Planowanie, realizację oraz ewaluację całego bloku zajęć.
4. Dokumentację projektu w formie *portfolio*.

● **Cel 3. Działania na rzecz rozwijania dwujęzyczności i interkulturowości**

Warszawskie szkoły uczestniczące w projekcie, są szkołami z oddziałami dwujęzycznymi. Fakt, że zajęcia z przedmiotów niejęzykowych (biologia, historia...) są prowadzone przez nauczycieli francuskich czy niemieckich jest zupełnie nowym doświadczeniem zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli polskich. Nauczyciele polscy, którzy mieli okazję obejrzeć swoich niemieckich i francuskich kolegów prowadzących lekcje przedmiotowe na „sposób niemiecki i francuski”, po kilku miesiącach stają przed uczniami w Berlinie i Besançon, żeby z kolei po-

prowadzić lekcje „na sposób polski”. Jak przyznają nauczyciele, to ciekawe doświadczenie. Pozwala wypróbować wypracowane przez siebie metody pracy w innym środowisku szkolnym, w innym systemie oświatowym. To także doskonała okazja do wzbogacenia i urozmaicenia własnego warsztatu pracy.

Wymiana doświadczeń nauczycieli odbywa się także w trakcie spotkań nauczycieli oraz specjalnie zorganizowanych seminariów. Polska ma długą tradycję nauczania dwujęzycznego (sięga lat 50. XX w.), ze względu na swoje położenie, bogate doświadczenia w dziedzinie dwujęzyczności ma też Alzacja. Pobyt nauczycieli polskich w IUFM w Strasburgu pozwolił zapoznać się z funkcjonowaniem sekcji dwujęzycznej w IUFM (ośrodek IUFM w Guebwiller, fot. 1). Jest to jedna z nielicznych uczelni w Europie proponujących kształcenie przyszłych nauczycieli sekcji dwujęzycznych.

Wymiar interkulturowości jest realizowany w projekcie na kilku płaszczyznach. Po pierwsze, mamy do czynienia z przenikaniem się różnych kultur pracy zawodowej. Po drugie, ważnym elementem jest zapoznanie się z kulturą i życiem codziennym poszczególnych państw.

Ta trójstronna wymiana nie mogłaby się odbyć bez wsparcia finansowego Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży (PNWM)⁶ i Francusko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży (OFAJ)⁷.

Nauczyciele uczestniczący w trójstronnej wymianie oceniają ją bardzo pozytywnie. Dają temu wyraz w ewaluacjach. Trzeba też podkreślić zaangażowanie i wielokrotnie duży wysiłek organizacyjny nauczycieli szkół biorących udział w projekcie.

Oprócz wspólnych działań dla każdego stażu (hospitacje i prowadzenie lekcji) każda z instytucji wnosi jakąś wartość dodatkową.

W trakcie pobytu w Berlinie nauczyciele mają wyjątkową okazję uczestniczenia w semina-



Ośrodek w Guebwiller

riach, które stanowią część programu kształcenia nauczycieli.

IUFM w Strasburgu daje wyjątkową okazję zapoznania się z systemem kształcenia nauczycieli szkół dwujęzycznych – jest to jedna z nielicznych uczelni, która proponuje taki rodzaj kształcenia. IUFM Besançon stwarza możliwość poznania systemu nauczania języka niemieckiego w sytuacji ogromnego zapotrzebowania na absolwentów ze znajomością języka niemieckiego – sąsiedztwo Niemiec i niemieckojęzycznej Szwajcarii.

W Warszawie młodzi nauczyciele uczestniczą w krótkim kursie języka polskiego (ten krótki kurs cieszy się wielkim powodzeniem) i poznają polski system nauczania dwujęzycznego od środka. A jest to jeden ze starszych systemów nauczania dwujęzycznego w Europie.

Możliwość „podpatrywania” przez polskich nauczycieli, jak pracują ich niemieccy i francuscy koledzy, wymiana doświadczeń zawodowych, to rzecz bardzo cenna i pożyteczna. Przekłada się na praktyczne wykorzystanie zdobytego doświadczenia, wzbogaca i urozmaica metody pracy nauczyciela.

Należy wierzyć, że szkoły z „Trójkąta” będą nadal z takim zainteresowaniem kontynuowały tę wartościową wymianę.

(czerwiec 2010)

⁶ Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży (<http://www.pnwm.org/>)

⁷ Office franco-allemand pour la jeunesse. (<http://www.ofaj.org/>)

Recenzje, omówienia

Łukasz Czuryłło¹
Ruda Maleniecka



Wyszperane... wyszukane... „Leksykon duchów”



Peter Haining. *Leksykon duchów*. Tytuł oryginału: *A Dictionary of Ghosts*. Przełożyli: Tomasz Wyżyński i Krzysztof Zarzecki, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1990

● TEMATYKA:

Mamy późną jesień. Po drodze Halloween, Dzień Wszystkich Świętych, zaraz Boże Narodzenie. Skojarzenia ze świętem duchów i *Opowieścią Wigilijną* Dickensa nasuwają się same. W znakomitym leksykonie Petera Haininga ponad połowa haseł odnosi się do historii i kultury Wielkiej Brytanii, chociaż nie zapomniał też o Stanach Zjednoczonych czy kulturach Dalekiego Wschodu. Dobrym pomysłem tłumaczy polskich było też wzbogacenie leksykonu o hasła dotyczące duchów polskich, znane już z książki Macieja Koźłowskiego *Duchy polskie czyli przewodnik po niewiedzonych dworach, zamkach i pałacach*.

Haining pisze nie tylko o samych postaciach rozmaitych zjaw, upiorów, fantomów, poltergeistów czy błędnych ogników. Znajdziemy tu również nazwiska pisarzy podejmujących temat opowieści niesamowitych i ludzi, którzy zajmowali się zjawiskami paranormalnymi. Pisze nawet o stowarzyszeniach „miłośników duchów”. Przy tej okazji w sposób niezwykle przystępny opisywane są niewiedzone miejsca, których w Anglii, zwanej „ghost land” nie brakuje – stare zamki, plebanie, cmentarze, dwory... Leksykon jest bogato ilustrowany czarno-białymi zdjęciami, rycinami i starymi obrazami, co jeszcze podnosi przyjemność czytania, a zwłaszcza w późny jesienny wieczór. W książce brakuje mi jedynie indeksu haseł, chociaż wszyst-

kie ułożone są w porządku alfabetycznym. Brakuje też bibliografii, ponieważ autor wielokrotnie powołuje się w tekście na prace z których korzystał. Nie mówiąc już o licznych odwołaniach do literatury powszechnej (Ród Canterville, Sherlock Holmes, dramaty Szekspira, Lord George Byron).

● PRAKTYCZNE ZASTOSOWANIE:

Bez względu na to czy ktoś wierzy w duchy, czy nie, powinien zaznajomić się z treścią „Leksykonu duchów”. Nauczyciele języków obcych, a zwłaszcza angielski, znajdą mnóstwo informacji z historii Wielkiej Brytanii. Autor wspomina o starych niesamowitych obrzędach typu walijskie zjadanie grzechów czy staroceltyckie spanie na grobach. Wiele terminów, które znamy z kultury masowej, pojawiających się w filmach, piosenkach czy nazwach zespołów związanych jest właśnie z tematyką paranormalnych zjawisk i dawnych wierzeń (Dąb Herna, Pixies, Siouxsie the Banshee, Jack o Sprężynujących Obcasach). Część wątków z treści książki można wprowadzić na lekcjach jako ciekawostki, a już na pewno na kółku zainteresowań.

● GDZIE KUPIĆ:

O książkę można pytać w tradycyjnych księgarniach i antykwariatach, ale bez problemu nabędziecie książkę w Internecie, gdzie reklamowana jest słowami samego autora [...] że na Zachodzie Europy prawie połowa dorosłych mieszkańców wierzy w duchy, a dziesięć procent twierdzi, że zetknęło się z nimi osobiście”. Miłych snów, drodzy Czytelnicy.

(październik 2010)

¹ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Zespole Publicznych Placówek Oświatowych w Rudzie Malenieckiej

Anna Paplińska¹
Radom



„Łączniki w języku francuskim”

W księgarniach oraz sklepach internetowych jest wiele książek przydatnych nauczycielom języka francuskiego, toteż nauczyciele tego języka oraz studenci filologii romańskiej rozważnie uzupełniają swoje biblioteczki, kierując się wartością merytoryczną i użytkową danej książki. Z całym przekonaniem chciałabym zaproponować książkę, która na półce zarówno nauczyciela, jak i studenta bądź ucznia z pewnością nie będzie stać i kurzyć się – to „*Mots de liaison en français*”. Partie I. „Łączniki w języku francuskim”. Część I².

Autorzy, dr Katarzyna Wołowska i dr hab. Witold Wołowski, to długoletni wykładowcy Instytutu Filologii Romańskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Ich specjalnością jest językoznawstwo i literaturoznawstwo. Zajęcia na uczelni pozwalają im na bieżąco obserwować potrzeby studentów, w dużej mierze przyszłych nauczycieli języka francuskiego. Swoją książką zapoczątkowali redagowaną przez siebie serię *Le Petit Nécessaire du Romanisant / Neseserek Romanisty*. Gra słów w języku francuskim sugeruje, że jest to jednocześnie niezbędnik, ale i walizeczka romanisty. Można więc wyciągnąć wniosek, że w tej serii ukaże się wiele wartościowych książek.

Odbiorcami książki mogą być równie dobrze studenci filologii romańskiej, uczniowie szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, jak i nauczyciele i lektorzy języka francuskiego. Wszyscy mogą się dużo nauczyć.

Autorzy podzielili łączniki zdaniowe na następujące kategorie:

- wyrażanie celu,
- wyrażanie przyczyny,

- wyrażanie porównania i proporcji,
- wyrażanie przyzwolenia,
- wyrażanie warunku,
- wyrażanie skutku,
- wyrażanie hipotezy i przypuszczenia,
- wyrażanie przeciwieństwa.

Niektóre łączniki pojawiają się w kilku miejscach, tak jak i kategorie przenikają się i uzupełniają, np. cel i skutek. Każde wyrażenie zostało zilustrowane przykładowym zdaniem w języku francuskim, przełożonym następnie na język polski. Przykłady zostały zaczerpnięte z literatury, prasy, internetu, duża część została napisana przez autorów.

Pod każdym łącznikiem i przykładami jest podana czytelna tabelka, w której omówiono dokładnie dane wyrażenie, porównano je z innymi, podkreślono, w jakim rejestrze językowym należy je używać. Na przykład na stronie 19 czytamy: „Wyrażenie *HISTOIRE DE* jest potocznym, wręcz kolokwialnym odpowiednikiem konstrukcji *pour / afin de (+inf.)*.”

„*Mots de liaison en français*”. Partie I. „Łączniki w języku francuskim”. Część I.” jest zatem książką nie tylko przydatną w pracy jako narzędzie i zbiór materiałów, ale również interesującą, świadczącą o wiedzy i doświadczeniu autorów i zachęcającą czytelnika do podjęcia własnych poszukiwań.

Z niecierpliwością czekam na drugą część książki a także na kolejne pozycje z serii *Neseserek Romanisty*. Uważam, że będzie to zbiorek bardzo pomocny nauczycielom i uczniom.

(kwiecień 2010)

¹ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół Spożywczych i Hotelarskich w Radomiu.
² K. Wołowska, W. Wołowski (2009). *Mots de liaison en français. Partie I. Łączniki w języku francuskim. Część I*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 253 strony.

Stanisław Jończyk^{1*}
Warszawa

„Deutsch für Krankenpflege und Hebammenkunde”²

Podręcznik *Deutsch für Krankenpflege und Hebammenkunde* (Język niemiecki dla pielęgniarstwa i położnictwa) autorstwa Macieja Ganczara i Barbary Rogowskiej to kolejny z serii podręczników do nauki specjalistycznego języka niemieckiego dla studentów kierunków medycznych. Dotychczas ukazały się podręczniki dla studentów wydziałów lekarskich i lekarsko-dentystycznych oraz lekarzy pragnących doskonalić znajomość języka niemieckiego³. Podręcznik ten, napisany przez długoletnich, doświadczonych wykładowców wyższych szkół medycznych, wychodzi naprzeciw oczekiwaniom studentów wydziałów pielęgniarstwa i położnictwa oraz pielęgniarek i położnych zainteresowanych pogłębianiem umiejętności z zakresu języka niemieckiego. Autorzy podejmują w nim wybrane zagadnienia dotyczące codziennej pracy pielęgniarki i położnej. Ten kierunek studiów staje się coraz bardziej popularny wśród corocznych maturzystów i absolwentów średnich szkół sprofilowanych. W zawodzie tym znajomość języka obcego jest niezwykle ważna, może być przydatna np. do komunikowania z pacjentami, będącymi obywatelami innych państw, z członkami zespołów medycznych, do doskonalenia zawodowego poprzez lekturę piśmiennictwa w innym języku.

Dotychczasowe podręczniki z dziedziny pielęgniarstwa i położnictwa opracowane przez autorów niemieckich, francuskich i anglosaskich nie uwzględniały dostatecznie szeroko specyfiki języka specjalistycznego, koncentrując się na relacjach lekarka/lekarz – średni personel medyczny – pa-

cientka/pacjent, często bez sprzężenia zwrotnego. Recenzowany podręcznik zwraca uwagę uczącego się na najważniejsze elementy językowe przydatne w pracy w naturalnym środowisku zawodowym, pomaga rozwinąć praktyczne umiejętności z zakresu komunikacji zawodowej.

W podręczniku zamieszczono 14 rozdziałów poświęconych wybranym tematom. W każdym z rozdziałów znajdują się teksty i ćwiczenia. Pozwalają one poznawać i doskonalić słownictwo (leksyka jest dobrana bardzo starannie, oparta jest ona na najnowszych doniesieniach naukowych z odnośnych dziedzin) oraz umiejętności rozumienia tekstu pisanego. Nagrania zamieszczone na płycie CD towarzyszącej podręcznikowi, przygotowane z udziałem *native speakers*, umożliwiają rozwinięcie umiejętności rozumienia ze słuchu i mówienia. Warto zwrócić uwagę na staranne przygotowanie ćwiczeń utrwalających i automatyzujących. Dzięki temu podręcznik nie nuży uczących się, motywuje ich również do myślenia.

Ważny element podręcznika stanowią słowniczki (polsko-niemiecki i niemiecko-polski) znajdujące się na końcu książki oraz zamieszczone na marginesach objaśnienia słownictwa. Umożliwiają one uczącym się samodzielną pracę z tekstami i przygotowywanie własnych opracowań w postaci streszczeń, referatów, prezentacji tematycznych. Informacje na temat strony WWW i różnorodnych linków dodatkowych i uzupełniających są ważną pomocą w procesie przyswajania nowego specjalistycznego słownictwa, szczegól-

¹ Autor jest germanistą, starszym wykładowcą języka niemieckiego w Studium Języków Obcych Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego.

² Maciej Ganczar, Barbara Rogowska (2010) *Deutsch für Krankenpflege und Hebammenkunde*, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.

³ Marcelli Szafranski (2008) *Deutsch für Mediziner*, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL; Marcelli Szafranski (2009) *Deutsch für Zahnmediziner*, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.

nie dla osób przyzwyczajonych do pracy z komputerem. Podręcznik zawiera również klucz do ćwiczeń pozwalający osobom uczącym się samodzielnie, a także uczestnikom zajęć grupowych na sprawdzenie poprawności wykonania poszczególnych poleceń. Transkrypcja dialogów natomiast umożliwia weryfikację rozumienia ze słuchu wszystkim tym uczącym się, którzy preferują teksty pisane. W podręczniku zamieszczono również objaśnienia gramatyczne. Jest to jedyny zbędny – moim zdaniem – jego element, bowiem nie gramatyka jest celem uczenia się języka obcego. Sformułowanie tych objaśnień w języku polskim zaburza nieco tok nauki, choć może to być dyskusyjne i zależy od przygotowania metodycznego lektora oraz od oczekiwań uczących się.

Uważam, że omawiana pozycja stanowić może dobry podręcznik podstawowy lub uzupełniający (zależnie od celów, potrzeb i zaawansowania

językowego) na lektoratach dla przyszłych pielęgniarek i położnych, a także dla osób przygotowujących się do egzaminów specjalizacyjnych z zakresu pielęgniarstwa i położnictwa. Pozwala odświeżyć nabytą wcześniej wiedzę, rozszerzyć i uaktualnić słownictwo, rozwijać sprawności językowe.

W ewentualnych następnych wydaniach należałoby rozważyć uzupełnienie podręcznika najczęściej używanymi formularzami dokumentacji pielęgniarskiej i położniczej, charakteryzującej się dość specyficznym językiem i zawierającej wiele skrótów, trudnych do rozwinięcia nawet dla specjalistów.

Gratuluje autorom efektywnego (i efektownego) wypełnienia kolejnej niszy na rynku polskich podręczników do nauki specjalistycznego języka niemieckiego.

(maj 2010)

Ewa Rysińska¹
Nowy Jork



Lekcje z etykiety: „United States Protocol. The Guide to Official Diplomatic Etiquette”²

Czy naszym uczniom potrzebne są lekcje z etykiety? A gdyby te lekcje prowadzić po angielsku? Może i angielski i dobre maniery okazałyby się łatwiejsze do zgłębiania? W szkołach w Wielkiej Brytanii lekcje *savoir-vivre*'u są już planowane. Tamtejsza prasa opisała właśnie wprowadzany w Walii szkolny program, przeznaczony dla uczniów najmłodszych i tych prawie dorosłych³. Jego cel jest jak najbardziej wychowawczy: chodzi

o to, by ludzie dobrze się ze sobą czuli, i aby czuli się doceniani. Na stronach internetowych polskich szkół pojawiają się informacje o uwzględnianiu tej tematyki w międzynarodowych programach, np. w ramach programu Comenius. W niektórych szkołach są zajęcia fakultatywne poświęcone dobrym manierom.

Sformalizowany *savoir-vivre* przyjął postać protokołu dyplomatycznego, czyli zasad postępo-

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

² Mary Mel French (2010) *United States Protocol. The Guide to Official Diplomatic Etiquette*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2010, 420 stron.

³ Por. *Etiquette lessons for children aged three*, „Telegraph”, 22.06.2010 r., dostępne na: <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/7843376/Etiquette-lessons-for-children-aged-three.html> (22.07.2010); Rachael Misstear, *College students to get etiquette lessons*, „Wales News”, 21.06.2010, dostępne: <http://www.walesonline.co.uk/news/wales-news/2010/06/21/college-students-to-get-etiquette-lessons-91466-26690918/> (22.07.2010).

wania w oficjalnych kontaktach dyplomatycznych. A wszystko zaczęło się w 1814 r. na obradach Kongresu Wiedeńskiego, kiedy uczestniczący w nim przywódcy polityczni prowadzili długie dyskusje o tym, który z nich jest najważniejszy i który w związku z tym powinien pierwszy przejść przez drzwi i zasiadać na najważniejszym miejscu. Aby zapobiec sporom, wielcy ówczesnego świata zajęli miejsca przy okrągłym stole, w okrągłym pokoju, a wchodzili przez drzwi wstawione w różnych miejscach okrągłych ścian, tak aby każdy z nich mógł wejść w tym samym czasie. Od tamtych lat protokół poczynił ogromne postępy. Dziś, to jest cała gałąź wiedzy. Protokół może przyjąć różną postać w zależności od różnic kulturowych.

Każdy z nas, nauczyciele i uczniowie też, powinien znać najbardziej podstawowe normy związane z podawaniem ręki, przechodzeniem przez drzwi czy reguły obowiązujące przy stole, a więc wszystko to, co jest potrzebne na co dzień. Ta wiedza przydaje się! Właśnie ukazała się książka *United States Protocol. The Guide to Official Diplomatic Etiquette*, która od razu zajęła dobre miejsce na amerykańskich listach bestsellerów. Jest to profesjonalne kompendium wiedzy przeznaczone przede wszystkim dla dyplomatów i z pewnością przekraczające potrzeby uczniowskie. Ale kto wie, kim będą nasi uczniowie... Książka może być pomocna dla nas nauczycieli angielskiego. Stanowi wspaniały materiał urozmaicający lekcje języka obcego. Słówka łatwiej wchodzą do głowy, jeśli przekazują ciekawą treść. W przypadku protokołu tak właśnie się dzieje, bo protokół dotyczy każdego z nas. Ułatwia kontakty, czyni je sympatyczniejszymi, sprzyja dobrej współpracy. Warto wykorzystać wiedzę, która jest podana w tak atrakcyjny i przystępny sposób.

Autorka książki, pani Ambasador Mary Mel French pracowała jako szef protokołu dyplomatycznego w Białym Domu za czasów prezydenta B. Clintona. Książka jest podzielona na kilka części. Zaczyna się od opisu Biura Protokołu Dyplomatycznego pracującego dla amerykańskiego prezydenta. Następnie omówione są zasady precedencji, czyli wszelkie reguły, które mówią o tym, kto pierwszy podaje rękę, kto pierwszy

przechodzi przez drzwi, w jaki sposób i w jakiej kolejności przywitać gości. Wszystko ma więc znaczenie praktyczne, także dla nas! Kolejne rozdziały poświęcone są prawidłowemu adresowaniu korespondencji, tytułowaniu tych, do których kierujemy mniej lub bardziej oficjalną korespondencją. Oczywiście wszystkie dane dotyczą Stanów Zjednoczonych, uwzględniają więc amerykański obyczaj, amerykańskie tradycje, uzupełniają w ten sposób naszą wiedzę o tym kraju. Dalej są przedstawione formalne przyjęcia, a więc zaproszenia: jak je pisać i jak przekazywać, kiedy i jak przybywać na przyjęcia, jak zachowywać się przy stole, jak wychodzić z przyjęcia: jedno wiadomo na pewno – nie można być za długo gościem. Zresztą, na zaproszeniach najczęściej podaje się godzinę zakończenia spotkania. A co z prezentami? Na oficjalne przyjęcia nie przynosi się podarunków. O ile, w ogóle prezenty miałyby zostać wręczone, to przysyła się je dzień wcześniej lub dzień później, z informacją o tym, kto jest darczyńcą. Szczególnie trzeba uważać z kwiatami, nie jest to prezent neutralny i niezobowiązujący za jaki kwiaty uchodzą w Polsce. Przed wysłaniem kwiatów powinno się zatelefonować do gospodarzy z pytaniem, czy kwiaty są właściwe na tę okoliczność i kiedy gospodarz życzy sobie je otrzymać, należy także zapytać, jaki rodzaj kwiatów i jakiego koloru można przysłać. Różnice kulturowe odgrywają tutaj znaczącą rolę. Autorka podkreśla, że dając prezent, trzeba znać obyczaje danego kraju, należy uwzględniać tradycje lokalne. Nie jest łatwo wybrać i wręczyć podarunek...

Następna porcja norm dotyczy zasiadania przy stole. Najlepsze do wzajemnego porozumiewania się są stoły okrągłe, byleby nie większe niż na sześć osób. Graficznie przedstawiono różne kombinacje zajmowania miejsca przy stołach różnego kształtu. Dalsze informacje dotyczą flagi amerykańskiej, jak i w jakich okolicznościach jest wywieszana. I wreszcie, internet. Jak i przede wszystkim co wysyłać elektronicznie? Coraz więcej spraw załatwia się tą drogą. Tutaj też obowiązuje pewna etykieta. W korespondencji formalnej nie używamy emotikonów, autorka radzi, aby uwzględniać zagrożenia płynące z nadmiaru informacji, jakie sami o sobie umieszczamy na por-

talach społecznościowych. Niby wszyscy o tym wiemy, ale może warto to stale podkreślać? Uwaga następna to przypomnienie, że w pracy nie wolno zajmować się prywatnymi e-mailami. W Stanach Zjednoczonych takie zachowanie ma poważne konsekwencje. Co jakiś czas prasa amerykańska podaje przyczyny zwolnienia pracownika, wyliczając, ile czasu poświęcił na prywatną korespondencję, czy prywatne telefony w czasie pracy. Informacje zawarte w końcowej części książki Mary French, noszą tytuł: Cenne informacje (Valuable information). Autorka zebrała popularne piosenki, śpiewane podczas oficjalnych spo-

tkań, łącznie z wojskowymi, opisała krótko amerykańskie święta państwowe i religijne. Zakończyła oficjalnymi nazwami państw i glossary.

Fragmenty opracowania M. M. French doskonale mogą wpisać się w scenariusze lekcji. Można je wykorzystywać w mniejszym lub większym stopniu w zależności od zaawansowania grupy językowej; do wykorzystania są również anegdoty z życia wzięte, których autorka nie skąpi. One dopiero są ciekawe! Książkę czyta się wyśmienicie. Prawdziwe połączenie przyjemnego z pożytecznym.

(lipiec 2010)

info

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Jakie są warunki publikowania prac w czasopiśmie

Przyjmujemy do druku każdy artykuł, który uzyska przychylne recenzje w zespole redakcyjnym. Każdy przysłany do nas artykuł jest czytany przez wszystkich członków naszej redakcji, szczegółowo recenzowany i przyjmowany lub nie do druku. Staramy się informować Autorów o naszej decyzji w możliwie najszybszym terminie, ale czasem (gdy mamy wyjątkowo dużo pracy) przedłuża się on nawet do dwóch miesięcy.

W ostatnich latach znacznie zwiększyliśmy objętość czasopisma, więc mamy coraz mniej prac długo czekających na druk. Pod każdą wydrukowaną pracą zamieszczamy miesiąc i rok, w którym ją dostaliśmy. Łatwo jest więc się zorientować, jak długo artykuły czekają na druk. Zwykle czekają „w kolejce”, ale czasem dana praca pasuje do danego numeru, więc jest opublikowana szybciej, albo ma objętość, której nam brakuje do wypełnienia stron czasopisma. Czasem też jest przez nas zamówiona, więc jest drukowana od razu.

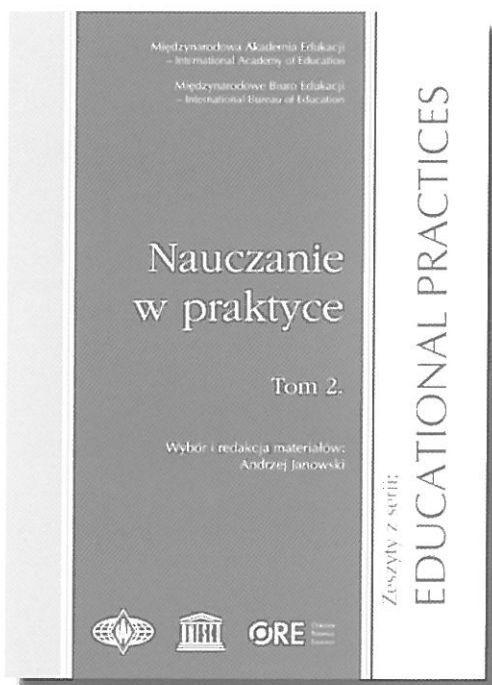
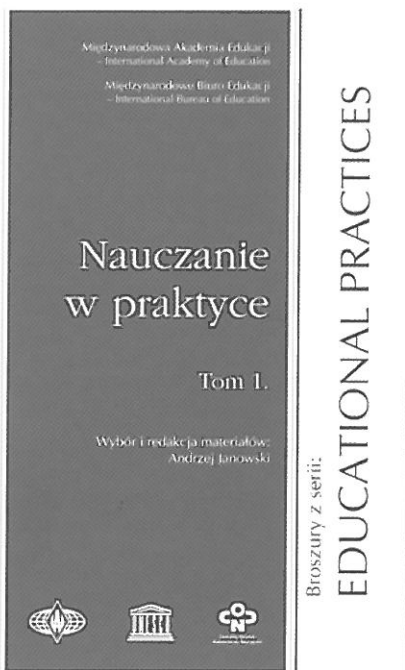
Przyjmujemy artykuły pisane w języku polskim z przykładami w językach obcych. Odbiorcami czasopisma są nauczyciele wszystkich języków, chcemy więc, by wszyscy mieli możliwość zrozumienia każdego artykułu.

W celu przyspieszenia druku prac prosimy o:

- Przesyłanie prac e-mailem lub wydruku z dyskietką lub płytą CD (Word) – nie przyjmujemy rękopisów, w sporadycznych przypadkach przyjmujemy maszynopisy.
- Podawanie swoich prywatnych adresów i koniecznie numerów telefonów. Artykuł może być dołączony do numeru w ostatniej chwili i nie ma już czasu na przesłanie go Autorowi do korekty. Można wówczas uzgodnić wiele szczegółów telefonicznie.
- Podawanie dokładnych źródeł cytowanych tekstów i ilustracji (autor, rok wydania, tytuł, miejsce wydania, nazwa wydawnictwa, numer strony).

Zachęcamy do pisania artykułów i zapraszamy na łamy naszego czasopisma.

Warto przeczytać



Księgarnia NIKE ORE, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 15; tel./fax: 22 345 37 65; e-mail: nike@ore.edu.pl

www.ore.edu.pl

Anna Dąbrowska
Urszula Dobesz
Małgorzata Pasieka



CO WARTO WIEDZIEĆ

Poradnik metodyczny

dla nauczycieli
języka polskiego
jako obcego
na Wschodzie

ORE OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

- Zagadnienia związane z programami nauczania, podręcznikami i pomocami dydaktycznymi w nauczaniu języka polskiego jako obcego.
- Sposoby nauczania, nauczanie sprawności językowych.
- Planowanie lekcji.
- Nauczanie wiedzy o Polsce.

www.ore.edu.pl