

[języki : obce] w szkole



rzadziej nauczane

języki w Europie

Nauczanie języka angielskiego na podstawie wyników badania BUNJO
**PRACOWNIA JĘZYKÓW
OBCYCH IBE**

metodyka

Sprawdzam, co kryje sprawdzian (szóstoklasisty)
Uwaga – środki językowe!
MONIKA CICHMIŃSKA

wieża Babel

Między Innymi – do czego przyda się nam *The Big Bang Theory*?
AGNIESZKA SZCZEPANIK

dodatek specjalny

Glottodydaktyka słowami glottodydaktyków
ANNA JAROSZEWSKA

[RADA PROGRAMOWA]

prof. zw. dr hab. HANNA KOMOROWSKA, Instytut Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Instytut Filologii Angielskiej Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej – przewodnicząca rady programowej „Języków Obcych w Szkole”

dr hab. ZOFIA BERDYCHOWSKA, prof. UJ, Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego – konsultacja: j. niemiecki

dr WOJCIECH SOSNOWSKI, kierownik Zakładu Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego – konsultacja: j. rosyjski

ALEKSANDRA RATUSZNIK, dyrektor ds. kształcenia dwujęzycznego XIII LO w Łodzi – konsultacja: j. romańskie

dr MAGDALENA SZPOTOWICZ, lider Pracowni Języków Obcych w Instytucie Badań Edukacyjnych – konsultacja: wymiar europejski nauczania języków obcych

dr RADOŚLAW KUCHARCZYK, dyrektor ds. naukowych Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego – konsultacja: wielojęzyczność i wielokulturowość

DANUTA SZCZĘSNA, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego – konsultacja: język polski jako obcy

JOLANTA URBANIK, pełnomocnik rektora ds. Procesu Bolońskiego, Uniwersytet Warszawski – konsultacja: internacjonalizacja szkolnictwa wyższego

ANNA DAKOWICZ-NAWROCKA, zastępca dyrektora Departamentu Jakości Edukacji, Ministerstwo Edukacji Narodowej – konsultacja: języki obce w kształceniu ogólnym

[REDAKCJA]

ANNA GRABOWSKA

redaktor naczelna | anna.grabowska@frse.org.pl

MAŁGORZATA JANASZEK

sekretarz redakcji | malgorzata.janaszek@frse.org.pl

BEATA PŁATOS redaktor działu **METODYKA**
i **POMYSŁY DLA AKTYWNYCH**

MAŁGORZATA CZŁONKOWSKA-NAUMIUK

redaktor działu **WIEŻA BABEL**

AGNIESZKA DRYJAŃSKA redaktor działu **METODYKA**,
TEMAT NUMERU

MATEUSZ JEŻOWSKI redaktor działu **JĘZYKI W EUROPIE**

dr AGNIESZKA KAROLCZUK redakcja i korekta

WERONIKA WALASEK-JORDAN korekta

WERONIKA SKACZKOWSKA redaktor strony internetowej

JOANNA GARBACIK redaktor artystyczny

TAKE MEDIA projekt layoutu pisma

RZECZYOBRAZKOWE.PL okładka

Autorów zainteresowanych publikowaniem artykułów zapraszamy do kontaktu z redakcją: jows@frse.org.pl. Jesteśmy otwarci na Państwa pomysły i propozycje ciekawych tekstów. Informacje edytorskie dla autorów znajdują się na stronie www.jows.pl.

[WYDAWCA]

**FUNDACJA ROZWOJU
SYSTEMU EDUKACJI**

ul. Mokotowska 43

00-551 Warszawa

www.frse.org.pl

[ADRES REDAKCJI]

JĘZYKI OBCE W SZKOLE

ul. Mokotowska 43

00-551 Warszawa

tel. 22 46 31 367

e-mail: jows@frse.org.pl | www.jows.pl

PL ISSN 0446-7965

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2014

Fotografia wykorzystana na stronie 1 autorstwa Ewy Beldowskiej. Grafika wykorzystana na stronie 8 pochodzi z oficjalnych materiałów promocyjnych programu Erasmus+. Fotografie wykorzystane na stronach: 26, 67 pochodzą z agencji fotograficznej Fotolia. Fotografie na stronach 117-118, 120 pochodzą ze zbiorów autorki artykułu. Grafika na stronie 127 autorstwa Pawła Przybylskiego. Grafika na stronach 139-141 autorstwa Izabeli Witkowskiej.

Przedruk materiałów zamieszczonych w czasopiśmie w całości lub części możliwy jest wyłącznie za zgodą redakcji. Cytowanie oraz wykorzystywanie danych empirycznych dozwolone jest z podaniem źródła.

Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść umieszczoną w publikacji.

Publikacja bezpłatna



JĘZYKI OBCE W SZKOLE

nr 4/2014



Od redakcji

Oddajemy w Państwa ręce ostatni w tym roku numer „Języków Obcych w Szkole”. Kończymy tym samym dwuletni cykl wydań prezentujących zagadnienia związane z dydaktyką języków obcych nauczanych w polskich szkołach. Nie zapominajmy jednak, że nasi uczniowie i studenci uczą się nie tylko tzw. dużych języków. Oferta językowa szkół i uczelni wyższych w Polsce obejmuje również naukę tzw. języków rzadziej nauczanych (*ang. less-widely taught languages*). W grudniowym numerze JOwS znajdują Państwo artykuły dotyczące nauczania języków naszych sąsiadów, nieco bardziej egzotycznych języków, takich jak: węgierski czy irlandzki oraz, cieszących się coraz większą popularnością wśród młodzieży i studentów, języków orientalnych, takich jak: chiński i japoński.

Co skłoniło nas do poświęcenia łamów naszego czasopisma nauczaniu języków, których nauką, jak pisze w swoim artykule hungarystka dr Csilla Gizińska, zajmują się zazwyczaj, *miłośnicy lingwistycznej egzotyki*? Przede wszystkim fakt, że biegle posługiwanie się językami globalnymi nie jest już wcale gwarantem znalezienia pracy na zglobalizowanym rynku. Bardzo często atutem wyróżniającym młodego człowieka rozpoczynającego karierę zawodową jest właśnie znajomość tzw. małego lub egzotycznego języka. Dlatego też artykuły prezentujące rzadziej nauczane języki, mogą posłużyć Państwu do zachęcenia tegorocznych maturzystów do wyboru studiów na specjalizacji węgierskiej, fińskiej czy ukraińskiej.

W niniejszym numerze oprócz artykułów poświęconych zagadnieniom *stricte* metodycznym związanym z nauką wymowy

danego języka, omówieniem podręczników czy sylabusów prezentujemy wywiad z irlandzką poetką Nuala Ní Dhomhnaill oraz Rasą Rimickaite – *attaché* kulturalnym w Ambasadzie Litwy w Polsce. Chcemy w ten sposób uchylić Państwu drzwi do poznania języków, które mimo swojej wielowiekowej tradycji, nadal są *kruche*. Tym samym chcemy zachęcić Państwa do nauki języków obcych w podejściu interkulturowym, coraz częściej proponowanym we współczesnej glottodydaktyce. W sposób szczególny chciałabym polecić Państwu lekturę artykułu dr hab. Anny Jaroszewskiej *O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków*, ukazującego dyskusję toczącą się od lat wśród akademików na temat glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej.

Zapraszamy też do zapoznania się z tekstami dotyczącym egzaminów zewnętrznych. Nauczycieli języków ze szkół podstawowych powinien zainteresować ostatni z cyklu tekst dr Moniki Cichmińskiej dotyczący ćwiczenia gramatyki przed testem szóstoklasisty. Językowców ze szkół ponadgimnazjalnych zapraszamy do zapoznania się z artykułem i ćwiczeniami zaproponowanymi przez dr Radosława Kucharczyka na temat kształcenia budowania wypowiedzi pisemnej w kontekście przygotowania do nowej matury z języka obcego.

Mam nadzieję, że ciekawą lekturą okażą się również wyniki prowadzonego przez IBE *Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum*. Artykuł ten, oprócz opinii nauczycieli i dyrektorów szkół na temat organizacji nauczania języków obcych, przedstawia też optykę uczniów.

Publikacja niniejszego wydania JOwS zamyka trzeci rok funkcjonowania pisma. Dziękuję wszystkim Autorom, którzy przestali nam swoje teksty do publikacji. Zapraszamy Państwa do dalszej współpracy przy tworzeniu „Języków Obcych w Szkole” w nadchodzącym roku 2015, tak bogatym w zmiany w edukacji językowej w naszym kraju. Jednak zanim one nastąpią, chciałabym Państwu życzyć, w imieniu całej Redakcji, spokojnych Świąt Bożego Narodzenia pełnych pozytywnych refleksji i planów na ten nowy, miejmy nadzieję, dobry rok.



Anna Grabowska
redaktor naczelna JOwS

Spis treści



języki w Europie

- 4 **Nauczanie języka angielskiego na podstawie wyników badania BUNJO**
PRACOWNIA JĘZYKÓW OBCYCH IBE
- 8 **Online Linguistic Support**
– internetowa platforma językowa
RENATA SMOLARCZYK



temat numeru



- 10 **W uchu, w mowie, w piśmie.**
Specyfika początkowego nauczania języka chińskiego
OLGIERD UZIEMBŁO
- 16 **Jakie efekty kształcenia można osiągnąć w ciągu godziny nauki języka japońskiego?**
KATARZYNA WYSZPOLSKA
- 19 **Język japoński**
w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UW
DOROTA KARCZEWSKA
- 21 **Dydaktyka japońskich głosek i oraz u**
ADAM KLAWCZYŃSKI



- 26 **Język arabski,**
czyli szukaj wiedzy choćby w Chinach
MAŁGORZATA AL-KHATIB
- 33 **W kwestii języka irlandzkiego**
Wywiad z irlandzką poetką
NUALĄ NÍ DHOMHNAILL
- 37 **Wielkie możliwości małych języków.**
Nauczanie języka węgierskiego oraz innych języków ugrofińskich w Polsce na różnych poziomach kształcenia
CSILLA GZIŃSKA
- 43 **Rzadko nauczany**
język sąsiada
SWIŁANA ROMANIUK, MARTA SANIEWSKA
- 48 **Język litewski**
jest bardzo kruchy
WYWIAD Z RASĄ RIMICKAITE
- 52 **O glottodydaktyce**
słowami glottodydaktyków
ANNA JAROSZEWSKA



dodatek specjalny



metodyka



- 67 Sprawdzam, co kryje sprawdzian (szóstoklasisty).**
Uwaga - środki językowe!
MONIKA CICHMIŃSKA
- 73 Matura tuż-tuż...**
Na co zwrócić uwagę, przygotowując uczniów do pisemnego egzaminu maturalnego z języka obcego
RADOSŁAW KUCHARCZYK
- 75 Nowa matura z języka francuskiego**
– refleksje nauczycielki
URSZULA GARBACZ
- 77 Przekład jako problem dydaktyczny**
z perspektywy psycholingwistycznej
ZOFIA CHŁOPEK
- 85 Dydaktyczne wykorzystanie sensomotorycznej aktywności dziecka**
na lekcji języka obcego
AGNIESZKA DRYJAŃSKA, KAROLINA WAWRZONEK
- 91 Kompetencja wielokulturowa**
– różnorodność podejść do definicji tego pojęcia we współczesnej myśli pedagogicznej
IRINA IWANIUK
- 95 Nauczanie języka czeskiego na odległość.**
Wskazówki praktyczne
EWA MAŁACHOWSKA-PASEK



wieża Babel

- 99 Kursy języka polskiego**
na uczelni technicznej?
ALINA JABŁOŃSKA DOMURAT
- 102 Między Innymi**
– do czego przyda się nam The Big Bang Theory?
AGNIESZKA SZCZEPANIK
- 106 Cienie... i blaski**
projektu edukacyjnego Comenius
AGNIESZKA SZYRWIŃSKA
- 109 What's really up?,**
czyli: czym nastolatki naprawdę zaskoczyły dorosłych...
GRZEGORZ ŚPIEWAK



pomysły dla aktywnych

- 113 Jak i dlaczego uczyć realizmizmu**
na lekcjach języka niemieckiego
MONIKA DRYJSKA
- 122 What studerar du?**
– czyli dlaczego warto uczyć się języków blisko spokrewnionych?
KLAUDIA BUDA
- 127 La lingua su misura offerta passo a passo.**
Język na miarę ucznia, krok po kroku
KATARZYNA KUCZBORSKA-PRZYBYLSKA
- 131 Materiały do zajęć z języka łacińskiego**
(pochodzenie łacińskich nazw miesięcy, składnia nazw miast)
BARBARA STRYCHARCZYK
- 135 Dobór repertuaru kluczem do sukcesu**
w pracy z piosenką na zajęciach językowych
JUSTYNA DECZEWSKA
- 139 Mike**
in a submarine
IZABELA WITKOWSKA



Nauczanie języka angielskiego na podstawie wyników badania BUNJO

Agata Gajewska-Dyszkiewicz, Katarzyna Kutylowska,
Katarzyna Paczuska, Magdalena Szpotowicz

We wrześniu 2014 r. Instytut Badań Edukacyjnych opublikował raport Pracowni Języków Obcych: *Język angielski w gimnazjum. Raport cząstkowy z pierwszego etapu „Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum” (BUNJO)*. Przedstawiono w nim wyniki badań kwestionariuszowych i wywiadów indywidualnych przeprowadzonych wśród ponad 4700 uczniów, 380 nauczycieli i 120 dyrektorów szkół.

Głównym celem tego etapu badania było zebranie informacji pozwalających na nakreślenie obrazu nauki języków obcych w różnych środowiskach – w szkole, w domu, w środowisku medialnym – w których ten proces zachodzi. Szczególnym kontekstem badania warunków nauki języków obcych w placówkach szkolnych były zmiany organizacyjne, wprowadzone wraz z nową podstawą programową dla języka obcego nowożytnego. Niniejszy artykuł dotyczy części raportu opisującej wyniki badania pod kątem czterech zagadnień będących wyrazem polskiej polityki językowej ostatnich lat: wymogu kontynuacji nauki języka obcego nauczanego w szkole podstawowej, obowiązku nauki dwóch języków obcych na III etapie edukacyjnym, zalecenia podziału na grupy nauczania języków ze względu na poziom zaawansowania uczniów, a także nowej formy egzaminu gimnazjalnego z języka obcego nowożytnego. Porównanie opinii różnych uczestników życia szkolnego mówi wiele o stopniu wdrożenia nowych regulacji na poziomie organizacyjnym oraz o przyjęciu zmian w środowisku szkolnym.

Obowiązkowa nauka dwóch języków

Kluczowym założeniem europejskiej polityki językowej jest ochrona języków Europy oraz wspieranie rozwoju wielojęzyczności wśród Europejczyków. Praktycznym wyrazem tego wsparcia powinna być bogata oferta językowa w szkołach, która zapewni młodym Europejczykom możliwość nauki różnych, w tym mniej popularnych, języków obcych. Z danych zebranych od dyrektorów szkół wynika, że oferta językowa polskich gimnazjów nie jest bogata. Aż siedem na dziesięć z nich oferowało naukę zaledwie dwóch języków obcych. Dotyczyło to przede wszystkim szkół zlokalizowanych na terenach wiejskich. Gimnazja uczestniczące w badaniu BUNJO reprezentowały większość polskich gimnazjów, oferujących nauczanie języka angielskiego jako kontynuacji nauki języka ze szkoły podstawowej. Wśród badanych gimnazjów niemal wszystkie prowadziły również naukę języka niemieckiego. Język francuski czy rosyjski nauczany był w co piątym badanym gimnazjum, a włoskiego, czy hiszpańskiego mogli się uczyć tylko nieliczni gimnazjaliści.

Możliwość kontynuacji nauki innych języków obcych (oprócz angielskiego) była jeszcze bardziej ograniczona. Kontynuację języka niemieckiego oferowała już tylko co druga badana szkoła, języka francuskiego i rosyjskiego – znikomy odsetek. W kontekście powszechności nauczania języka angielskiego w szkołach podstawowych (92,5 proc. uczniów w 2012 r., GUS 2012) nie dziwi dominacja języka angielskiego jako języka kontynuowanego. Stanowi ona odpowiedź na realne potrzeby gimnazjalistów. Rozszerzenie oferty języków obcych nauczanych na poziomie III.1 w gimnazjum byłoby zatem uzasadnione dopiero w sytuacji zwiększenia różnorodności języków nauczanych w szkole podstawowej.

Osobną kwestią jest oferta dla uczniów, którzy rozpoczynają naukę danego języka (języki nauczane na poziomie III.0). W większości szkół ograniczenie tej oferty do dwóch języków, w praktyce oznacza dla ucznia brak możliwości wyboru. Model kształcenia językowego 1+2 (język ojczysty + dwa języki obce) przybiera w Polsce postać: język polski + język angielski + język niemiecki. Spośród 14 krajów, które brały udział w badaniu ESLC z 2013 r. (Europejskie Badanie Kompetencji Językowych), średnia liczba języków oferowanych w Polsce była drugą najniższą – około 2,5 języka. Mniej różnorodną ofertę językową miała jedynie Chorwacja (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013:101).

Zakres języków oferowanych przez szkołę zależy od wielu czynników, takich jak: zasoby kadrowe szkoły, dostępność nauczycieli języków obcych, w przypadku małych szkół – niewielka liczba uczniów, czy wreszcie stopień zainteresowania uczniów nauką poszczególnych języków.

Dwa języki – nauczyciele popierają, dyrektorzy sceptyczni

Abstrahując od konieczności zwiększania liczby oferowanych języków, już samo wprowadzenie obowiązku nauki drugiego języka obcego było rewolucyjną zmianą. Reakcje dyrektorów, nauczycieli i uczniów na wprowadzone zmiany są nieco odmienne. Podczas gdy badani angiści niemal jednomyślnie wyrażają przynajmniej częściowe, jeśli nie całkowite zadowolenie z przyjętego rozwiązania, dyrektorzy są nieco bardziej sceptyczni. Co trzeci dyrektor nie uważa za uzasadnione objęcie wszystkich gimnazjalistów nauką dwóch języków obcych. W ich opiniach dominuje przekonanie o kluczowej roli zdolności językowej (ang. *language aptitude*) w procesie uczenia się języka obcego. Wątpliwości jednej trzeciej dyrektorów wynikają z troski o uczniów o niskim potencjale, którzy mają

problemy z opanowaniem podstaw jednego języka obcego. Zdaniem części dyrektorów, lepszym rozwiązaniem niż nauczanie dwóch języków byłoby skupienie się na nauce jednego języka obcego, co pozwoliłoby uczniom na jego „porządne” opanowanie. Oznacza to, że dyrektorzy postrzegają proces nauki języka obcego jako ograniczony w czasie i nastawiony na konkretne efekty, po osiągnięciu których można uznać, że uczeń posiadał znajomość danego języka, i przejść do nauki kolejnego. Nauczyciele zaś wiedzą, że przyswajanie języka następuje stopniowo, w różnym tempie u różnych uczniów, i wydłużenie okresu nauki drugiego języka obcego daje uczniom słabszym szansę na opanowanie tego języka.

Czy uczniowie chcą się uczyć dwóch języków?

Opinie uczniów na temat nauki dwóch języków w szkole są znacznie bardziej podzielone niż opinie nauczycieli czy dyrektorów. Ponad połowa z nich nie jest zadowolona z wprowadzonej zmiany. W wywiadach indywidualnych jako główny problem w nauce dwóch języków uczniowie podawali pokrewieństwo nauczanych języków. Nauczyciele dostrzegają trudności, z którymi zmagają się ich uczniowie – około 60 proc. badanych anglistów stwierdziło, że uczniowie postrzegają naukę dwóch języków jako trudną, gdyż myślą im się języki.

W kontekście wspomnianych problemów uczniów warto przywołać kolejne zalecenie wprowadzone w nowej podstawie programowej – wspomaganie rozwoju świadomości językowej uczniów. Zgodnie z tym dokumentem, od II etapu edukacyjnego (klasy IV-VI szkoły podstawowej) uczeń powinien umieć dostrzec zarówno podobieństwa, jak i różnice między językami. Badania pokazują, że osoba posługująca się kilkoma językami ma szerszy i łatwiejszy dostęp do tzw. ogólnej sprawności językowej (ang. *common underlying proficiency*), która pozwala na transfer wiedzy i umiejętności oraz strategii uczenia się (Cybulska 2009:100). Niestety, tylko niewielka grupa badanych gimnazjalistów (40 proc.) jest świadoma faktu, że znajomość jednego języka obcego może być nie przeszkodą, ale pomocą w nauce kolejnego. Co zaskakuje, prawie 30 proc. anglistów ma mieszane uczucia lub wręcz nie zgadza się ze stwierdzeniem, że znajomość jednego języka wspomaga uczenie się drugiego.

Pomimo niechęci części uczniów do nauki dwóch języków oraz sygnalizowanych problemów z myleniem języków, uczniowie oceniają, że zasadniczo dobrze radzą sobie z nauką drugiego języka. Około trzech czwartych uczniów jest zdania, że radzi sobie bardzo lub całkiem dobrze. Tylko około 5 proc. ocenia, że radzi

sobie bardzo źle. W odpowiedzi na to, kiedy powinna zaczynać się nauka drugiego języka, połowa uczniów wskazywała gimnazjum, a tylko nieco mniej – szkołę podstawową. Takie opinie zdają się świadczyć o tym, że uczniowie mają świadomość konieczności rozpoczęcia nauki języków jak najwcześniej.

Egzamin gimnazjalny jako cel nauki języka

Podstawa programowa pozostawia szkołom znaczną autonomię w zakresie spełniania wymagań dotyczących efektów nauczania w szkole. Zobiektywizowaną, porównywalną, zewnętrzną ocenę efektów nauczania daje obowiązkowy egzamin gimnazjalny, którego wymagania są jednak węższe niż składowe podstawy programowej. Egzamin nie zawiera pomiaru umiejętności w zakresie wypowiedzi ustnej, natomiast kompetencje i umiejętności w zakresie wypowiedzi pisemnej są częścią egzaminu na poziomie rozszerzonym.

Tymczasem co drugi badany nauczyciel języka angielskiego za priorytetowy cel swojej pracy dydaktycznej wskazał przygotowanie uczniów do egzaminu. Zdecydowana większość anglistów zadeklarowała także, że kształtuje program zajęć i dobiera materiały dydaktyczne pod kątem egzaminu nie tylko w ostatniej klasie gimnazjum, ale przez wszystkie lata nauki uczniów w szkole. Na istotną rolę przygotowań do egzaminu wskazują także deklaracje uczniów klas I, z których ponad połowa stwierdziła, że na ich lekcjach robi się dużo ćwiczeń przygotowujących do egzaminu z języka angielskiego.

Znacząca waga przykładana przez szkoły do egzaminu gimnazjalnego częściowo znajduje uzasadnienie. Wyniki egzaminu z języka obcego od niedawna uwzględniane są w toku rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych, zatem zarówno uczniowie, jak i ich rodzice oczekują od szkoły solidnego do niego przygotowania, ponieważ od wyników egzaminu częściowo zależeć może przyszłość edukacyjna absolwentów gimnazjum. Jest to dla uczniów duża motywacja. Warto zwrócić także uwagę, że ze względu na centralny charakter egzaminu, jego wyniki stanowią łatwe kryterium porównywania szkół i ich prestiżu, stanowią podstawę tworzenia rankingów, a dla organów prowadzących stanowią podstawę oceny pracy i efektywności nauczania.

W świetle omawianych wyników trudno oprzeć się wrażeniu, że przy tak silnej orientacji na egzamin, gdyby był on nieco bardziej rozbudowany i obejmował wszystkie sprawności językowe – także wypowiedź ustną i pisemną – oraz miał poziom złożoności zbliżony do egzaminu maturalnego – byłoby

to korzystne dla równomiernego rozwoju umiejętności językowych uczniów polskich gimnazjów.

Nauczanie języka obcego w podziale na grupy

Mimo że obowiązek prowadzenia nauczania języka obcego w podziale na grupy nie jest niczym nowym, w nowej podstawie programowej pojawiło się zalecenie, aby w przypadku nauczania języka w ramach kontynuacji ze szkoły podstawowej, kryterium tworzenia grup nie była jedynie jej liczebność, lecz także poziom zaawansowania językowego uczniów. Diagnoza stopnia zaawansowania językowego uczniów powinna zostać dokonana za pomocą testu plasującego.

Zapis ten wydaje się wyjściem naprzeciw realiom nauczania języków w polskim systemie oświaty. Uczniowie po II etapie edukacyjnym prezentować mogą zróżnicowany poziom znajomości języka, którego naukę kontynuować będą w szkole gimnazjalnej. Przyrost umiejętności uczniów uczęszczających do grupy o poziomie znacząco innym niż ich własny może być niewielki zarówno w przypadku uczniów bardziej zaawansowanych językowo niż cała grupa, jak i u uczniów słabszych. Regulację co do tworzenia grup „poziomowych”, jak się wydaje, bardzo dobrze przyjęli dyrektorzy szkół i nauczyciele. Zdecydowana większość obu kręgów respondentów jest zdania, że podział na grupy nauczania przyczynia się do zwiększenia efektywności kształcenia językowego. Stosunkowo duża część dyrektorów szkół wskazuje na pozytywny wpływ takiego rozwiązania na emocjonalny aspekt pracy w grupie. Uważają, że zapewnia ono poczucie komfortu i bezpieczeństwa uczniom, redukuje efekt znudzenia wśród uczniów bardziej zaawansowanych oraz niweluje poczucie frustracji i porażki u uczniów osiągających słabsze wyniki w nauce.

Opisywane rozwiązanie spotyka się z pozytywną reakcją, ale czy jest realizowane w praktyce? Podział na grupy według stopnia znajomości języka wśród uczniów klas pierwszych rocznika 2011/2012, kontynuujących naukę języka angielskiego ze szkoły podstawowej, obowiązywał w trzech na cztery badane szkoły. W większości z nich przydział ucznia do danej grupy opierano na wyniku testu pisemnego. W szkołach, w których nie zdecydowano się na takie rozwiązanie, wskazywano głównie na brak zróżnicowania językowego uczniów, trudności organizacyjne, ograniczenia finansowe lub małą liczebność oddziałów klasowych, w których nauczany jest język angielski.

Ocena podziału na grupy jest zróżnicowana. Około siedmiu na dziesięciu badanych pierwszoklasistów zadeklarowało,

że poziom grupy, w której uczą się języka, jest dla nich odpowiedni. Uczniowie pierwszych klas dobrze oceniają też dopasowanie podręczników do poziomu i tempo pracy na lekcji. Z kolei nauczyciele nieco krytyczniej postrzegają rzeczywisty stan zróżnicowania poziomu językowego uczniów w grupach. Tylko nieco poniżej 40 proc., z nich uważa, że poziom ten jest wyrównany, a prawie taki sam odsetek nauczycieli nie zgodził się w badaniu z tym stwierdzeniem.

Wydaje się zatem, że o ile założenie podziału na grupy uwzględniające zaawansowanie językowe uczniów uznawane jest za zasadne, wprowadzanie tego rozwiązania nie jest oczywiste – w przypadku niektórych szkół w ogóle niemożliwe, a w innych nie zawsze w pełni przynosi założone efekty.

Co najbardziej utrudnia nauczanie języka obcego?

Wśród czynników utrudniających efektywne nauczanie dyrektorzy wskazują głównie na problemy związane z brakiem środków finansowych i koniecznością zapewnienia uczniom dojazdu do szkoły. Problemem są także ograniczenia w podziale na grupy nauczania oddziałów klasowych liczących mniej niż 24 uczniów. Nauczyciele najczęściej wskazują natomiast na niski poziom motywacji uczniów. Problem dostrzegany jest także przez część dyrektorów szkół. W wypowiedziach obu grup widoczna jest frustracja związana z poczuciem bezradności co do wpływu na postawy podopiecznych.

Bardzo często wymienianym sposobem na podniesienie poziomu nauczania języków było szersze wykorzystanie odpowiednich narzędzi do nauczania, głównie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Angliści podkreślali, że potrzeba włączania nowych technologii w proces nauczania wynika nie tylko z wymogów podstawy programowej, ale stanowi odpowiedź na wymagania współczesnego świata.

Kolejnym czynnikiem, wskazywanym głównie przez dyrektorów, który mógłby zwiększyć efektywność nauczania języków obcych, jest wzrost zaangażowania szkół we współpracę międzynarodową, w tym wymiany uczniowskie i nauczycielskie. Prawie co drugi dyrektor wskazał na taką potrzebę. Zaledwie 6 proc. nauczycieli widziało w wyjazdach zagranicznych sposób na osiągnięcie lepszych wyników przez uczniów.

Podsumowanie

Z zestawienia wypowiedzi trzech badanych w BUNJO grup respondentów wynika, że poziom wyzwań związanych z wprowadzeniem zmian w kształceniu językowym na poziomie

gimnazjum nie przesłonił korzyści, które z nich wypływają. Mimo niekiedy niepełnej absorpcji idei nowej podstawy programowej, ani badani nauczyciele języka angielskiego, ani dyrektorzy placówek nie wyrażali wyraźnego braku poparcia dla wprowadzonych zmian. Z wypowiedzi na temat efektywności nauczania języków obcych w szkole wynika, że to właśnie w rozwiązaniach proponowanych przez autorów ostatnich reform dyrektorzy i nauczyciele upatrują sposobu na podniesienie poziomu i jakości nauczania języków obcych, a ich działania skierowane są na pełniejsze wykorzystanie możliwości stworzonych przez nowe regulacje.

Wprowadzenie nowych rozwiązań systemowych w nauczaniu języków obcych oraz takie ich wykorzystanie, aby służyły zamierzonym celom, jest procesem wymagającym czasu i zaangażowania osób odpowiedzialnych za ich wdrożenie na poziomie codziennej pracy w szkole. Z obrazu nauczania języków obcych w polskich gimnazjach wyłaniającego się z I etapu badania BUNJO wynika, że polska szkoła odpowiada na wprowadzone zmiany sprawnie i z przekonaniem, a co za tym idzie – będzie potrafiła sprostać w kolejnych latach wyzwaniom w dziedzinie nauczania języków.

Całość raportu z pierwszego etapu badania BUNJO dostępna jest na stronie projektu [Entuzjaści Edukacji](#). Raport końcowy z badania zostanie opublikowany w 2015 r.

Bibliografia

- Cybulska, K. (2009) Różnorodność a kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym. W: H. Komorowska (red.), *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*. Warszawa: ACADEMICA.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Grudniewska, M., Kulon, F., Kutylowska, K., Paczuska, K., Rycielska, L. i Szpotowicz, M. (2013) *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych – ESLC. Raport krajowy 2011*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- GUS [Główny Urząd Statystyczny] (2012) *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Paczuska, K., Kutylowska, K., Gajewska-Dyszkiewicz, A., Szpotowicz, M. i Ellis, M. (2014) *Język angielski w gimnazjum. Raport cząstkowy z pierwszego etapu Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Pracownia Języków Obcych IBE

Prowadzi prace badawcze w zakresie dydaktyki języków obcych oraz polityki językowej. Celem badań pracowni jest systematyczny opis rzeczywistości szkolnej, rekomendacje dotyczące wdrażania zmian oraz rozpowszechnianie dobrych praktyk w nauczaniu języków w warunkach szkolnych. Liderem pracowni jest dr Magdalena Szpotowicz.



Online Linguistic Support

– internetowa platforma językowa

Renata Smolarczyk

Nauczanie i uczenie się języków obcych oraz wspieranie różnorodności językowej i kulturowej są priorytetami polityki europejskiej od dziesięcioleci. Nauka języków jest także jedną z wielu płaszczyzn osiągnięcia strategicznych celów współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia i szkolenia do 2020 r. Znajomość języków obcych wspomaga mobilność osób, ułatwia rozumienie różnic kulturowych, może zwiększyć szansę zatrudnienia i konkurencyjność na rynku pracy.



W przeszłości doskonalenie różnych kompetencji, w tym językowych, umożliwiał Europejczykom udział w programach edukacyjnych, takich jak: Erasmus, Lingua, Tempus, Socrates, Leonardo da Vinci, Młodzież, eLearning, „Uczenie się przez całe życie” i „Młodzież w działaniu”. Najciekawsze i godne upowszechnienia przedsięwzięcia w nauczaniu i uczeniu się języków obcych promuje od lat znak jakości European Language Label i organizowany corocznie Europejski Dzień Języków.

Program Erasmus+, przewidziany na lata 2014-2020, oferuje mieszkańcom Unii Europejskiej i innych krajów nowe możliwości poszerzania wiedzy, rozwijania umiejętności, kompetencji, doświadczenia zawodowego oraz kształtowania postaw obywatelskich. Inicjatywą zachęcającą do nauki języków obcych osoby, które w programie Erasmus+ będą wyjeżdżać za granicę na co najmniej dwa miesiące studiów, praktyki/stażu lub wolontariatu, jest Online Linguistic Support (OLS). Cyberprzestrzeń stworzona na zamówienie Komisji Europejskiej przez Altissia International S.A. i Katholieke

Universiteit Leuven będzie umożliwiała stypendystom ocenę i doskonalenie kompetencji językowych na poziomach biegłości od A1 do C2. System ten umożliwia zarówno korzystanie z testów biegłości językowej, jak i udział w kursach online.

W zarządzanie platformą, oprócz twórców serwisu, są i będą zaangażowane następujące instytucje: Dyrekcja Generalna Komisji Europejskiej ds. Edukacji i Kultury, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego, Narodowe Agencje Programu Erasmus+ oraz beneficjenci – instytucje biorące udział w projektach mobilności akcji 1 programu Erasmus+ z sektorów: młodzież, szkolnictwo wyższe oraz kształcenie i szkolenia zawodowe. Dyrekcja Generalna KE ds. Edukacji i Kultury przyznaje licencje udziału w kursach językowych online Narodowym Agencjom, a administratorzy krajowi przyznają je beneficjentom. Z kolei instytucje prowadzące projekty mobilnościowe będą przekazywać licencje własnym stypendystom, nazywanym oficjalnie uczestnikami mobilności.

Do roku 2015 platforma Online Linguistic Support jest dostępna dla osób wyjeżdżających na długookresowe mobilności w sektorach młodzież i szkolnictwo wyższe. Obecnie OLS umożliwia ocenę i rozwijanie kompetencji w jednym z sześciu następujących języków: angielski, francuski, hiszpański, niderlandzki, niemiecki, włoski. W roku 2015 OLS zostanie otwarta dla stypendystów z sektora kształcenia i szkoleń zawodowych, a od roku 2016/2017 za pośrednictwem platformy ma być możliwa ocena i rozwijanie kompetencji we wszystkich językach oficjalnych Unii Europejskiej.

Każda osoba wyjeżdżająca na studia, praktykę lub staż albo wolontariat w programie Erasmus+ będzie zobowiązana wypełnić w OLS test poziomujący z języka, w którym będzie studiować lub komunikować się podczas odbywania wolontariatu albo praktyki. Instytucja wysyłająca będzie mogła przyznać stypendyście licencję na udział w kursie online danego języka na planowany czas pobytu za granicą. Licencje będą przydzielane na podstawie wyników testu. Nie w każdym przypadku język, którym będzie posługiwać się stypendysta podczas studiów, praktyki, stażu lub wolontariatu za granicą, i który będzie doskonalić podczas kursu online, będzie językiem kraju pobytu. Zaproszenia do udziału w kursie językowym w OLS mogą nie otrzymać uczestnicy mobilności, którzy uzyskają dobre, zdaniem instytucji wysyłającej, rezultaty wstępnego testu biegłości językowej.

Program Erasmus+ oferuje mieszkańcom UE i innych krajów możliwości poszerzania wiedzy, rozwijania umiejętności, kompetencji, doświadczenia zawodowego oraz kształtowania postaw obywatelskich.

Nauka języka obcego w Online Linguistic Support ma charakter masowego otwartego kursu online (MOOC). Uczestnicy mobilności samodzielnie wybiorą poziom kursu, który obejmie czytanie, pisanie, gramatykę, słownictwo i komunikację ustną. W trakcie nauki kursanci będą mieli możliwość konsultowania się z nauczycielami podczas zajęć w klasie wirtualnej i za pośrednictwem forum.

Na zakończenie okresu mobilności stypendyści, niezależnie od tego, czy będą uczestnikami kursu online, czy nie, będą zobowiązani wypełnić w OLS drugi test samooceny językowej, sprawdzający przyrost ich kompetencji.

Osoba uczestnicząca w więcej niż jednej długookresowej mobilności w programie Erasmus+ będzie zobowiązana wypełnić w OLS testy samooceny dla każdego wyjazdu, nawet jeśli język nauki, komunikacji, środowiska pracy w ramach innych wyjazdów będzie identyczny.



Film promujący narzędzie OLS

Renata Smolarczyk

Absolwentka Wydziału Historycznego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, studiów podyplomowych: *Wiedzy o Europie i integracji europejskiej* UAM oraz *Ewaluacji projektów i programów unijnych* Szkoły Głównej Handlowej. Od roku 2005 pracuje w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, w zespole programu Erasmus+ Szkolnictwo wyższe.



W uchu, w mowie, w piśmie.

Specyfika początkowego nauczania języka chińskiego

Olgierd Uziembło

Nauczono mnie kiedyś wyliczanki. Odrywało się z kwiatka płatek po płatku, recytując: w myśli, w mowie, w sercu... Nie wiem czemu, ale zazwyczaj wychodziło mi, że nie dba, a jeszcze częściej – że żartuje. Teraz, kiedy po raz kolejny analizuję rezultaty nauczania języka chińskiego w grupach początkowych lektoratów w Szkole Języków Wschodnich UW, ta wyliczanka uparcie brzmi w moich uszach. Tyle, że słyszę odliczanie: w uchu, w mowie, w piśmie – czyli trzy największe problemy w nauczaniu chińskiego.

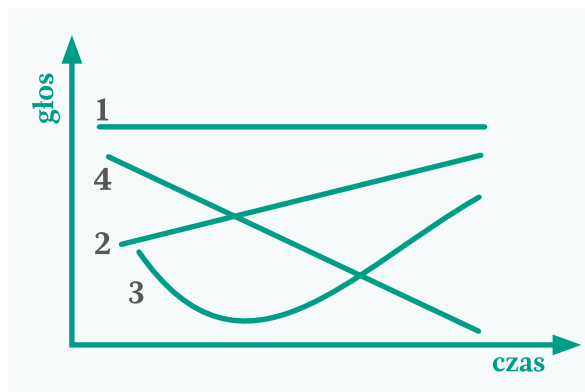
Wiem, nauczyciele każdego z języków stykają się z takimi problemami. W przypadku dobrze opracowanych materiałów do nauczania języków europejskich, w dużym stopniu zbliżonych do naszego – problemy te nie są tak uporczywe i trudne do rozwiązania jak w przypadku języka chińskiego. Co powoduje trudności w opanowaniu chińskiego?

W mowie i w uchu – wymowa

Wymowa chińska, wbrew rozpowszechnionym mitom, nie jest aż tak trudna. Przynajmniej na samym początku. Nauczenie studentów słyszenia tonów i wypowiedzania sylab w prawidłowy sposób zajmuje półtoragodzinne zajęcia. Sekret (dzielę się nim niechętnie) polega na właściwym wytłumaczeniu konturu tonu. Rozpoznawane są względne wysokości głosu w obrębie sylaby i kontur sylaby. W kolejnych tonach jest to:

1. Ton równomierny, wyższy niż średnia wysokość głosu;
2. Ton zaczynający się na średniej wysokości i kończący się na tonie wyższym;

3. Falowanie głosu poniżej średniej wysokości;
 4. Ton opadający od tonu najwyższego do najniższego.
- „Suche” tłumaczenie, że ton jest takim samym elementem dźwiękowym jak spółgłoski i samogłoski, a nawet rysowanie wykresów – nie dają szybkich efektów.



Rysunek 1. Przykładowy wykres tonów (materiały własne autora)

Tylko część uczących się dysponuje odpowiednim aparatem pojęciowym umożliwiającym efektywne zrozumienie takich objaśnień. Najlepiej poszukać w otoczeniu wzorców dźwiękowych, które są bliskie słuchaczom. Na przykład ton równy i wysoki dobrze jest wytłumaczyć jako rodzaj śpiewu kościelnego – „amen” – równa, wysoka sylaba, lub też jako „aaa” w czasie wizyty u lekarza i badania gardła. Ton drugi – jest tak podobny do reakcji osoby kompletnie zaskoczonej pytaniem: „co?”, że wystarczy dobrze zagrać takie zaskoczenie. Najlepiej spowodować krótkie zamieszanie i potem krzyknąć w zaskoczeniu. Świetnie się to zapamiętuje i ton nie jest potem trudny. Ton trzeci można tłumaczyć wszystkimi niskimi dźwiękami – buczenie silnika, warczenie. I znów, odegranie scenki bardzo pomaga w późniejszym przywołaniu takiego tonu w formie wzorca dźwiękowego. Czwarty ton dobrze jest wytłumaczyć analogią do westchnięcia ulgi lub ostrego krzyku (w obu przypadkach jest to zmiana wysokości głosu na krótkim odcinku, od górnej do dolnej granicy przeciętnego głosu) – studenci zapamiętują to szybko i bez problemu odtwarzają. Szczególnie przy wsparciu ćwiczeniami z nagraniami pojedynczych sylab – rozpoznawanie po kilku pierwszych lekcjach staje się proste. Zazwyczaj najpierw przychodzi zrozumienie istoty tonu, potem możemy usłyszeć własny błąd. Prawie równie łatwo przychodzi wymawianie pojedynczych sylab i kilkusylabowych nawet słów. Trudność zaczyna się przy łączeniu słów w zdania złożone. Początkowo można problem odsunąć, ucząc od razu form zdaniowych bez analizowania słów, ale bardzo szybko okazuje się, że intonacja zdaniowa (nie tylko polska) bardzo przeszkadza w poskromieniu tonów. W czasie mówienia całego zdania nakłada się ona na pojedyncze sylaby, powodując błędy. Najprostszym tego przykładem jest nałożenie na czwarty ton zastanawiania się lub zawieszenia głosu przy zdaniu złożonym (intonacja nieco wznosząca, z zawieszeniem głosu). Pojawia się ona automatycznie podczas odpowiedzi, szczególnie gdy student nie jest pewien, jak zakończyć zdanie, lub zastanawia się nad jakimś słowem. Całkowicie zmienia to obraz i kontur dźwiękowy tonu (opadający głos uparcie nie opada, ale wręcz się wznosi). Innym powszechnym utrudnieniem wynikającym z intonacji zdaniowej jest chroniczny problem polskich studentów z zakończeniem zdań oznajmujących sylabą w drugim tonie. Automatycznie kojarzy się on z pytaniem i fraza jest spychana w dół, ze zmianą tonu ostatniej sylaby na błędny czwarty. Podobnie jest ze zdaniami pytającymi

kończącymi się na ton czwarty – automatycznie wymuszają one podniesienie tonu i błędną sylabę na końcu. Część studentów z kolei sztucznie egzotykuje frazy, nadając im śpiewną intonację góra-dół, góra-dół, co powoduje przestawienie większości tonów w obrębie zdania. Bardzo trudno jest pozbyć się tych problemów – studentom pozostaje tylko słuchanie, ćwiczenie i nieustanna informacja zwrotna od prowadzącego. Tylko i wyłącznie przez odpowiednie informacje zwrotne student jest w stanie zacząć słyszeć własne błędy i z czasem je korygować. Należy jednak ostrożnie wydzielać czas zajęć, kiedy odbywa się korygowanie wymowy. Trzeba przecież dać studentom także „bezpieczny” czas na ćwiczenie słownictwa i zwykłej rozmowy, w której nie zwracamy uwagi na tony, żeby nie blokować postępów studentów ze słownictwem, i aby mogli oni próbować normalnej rozmowy po chińsku, bez demotygującego poprawiania na każdym kroku.

W mowie – słownictwo

Słownictwo języka chińskiego stawia wielki opór uczącemu się. Zwykle nie zastanawiamy się nad tym zbyt, ale faktem jest, że w większości nauczanych w Polsce języków istnieje ogromna liczba słów, które są rozpoznawalne i zapamiętywane z niewielkim wysiłkiem. Dowolny język europejski ma duży odsetek słów o pochodzeniu grecko-łacińskim, a także słów pokrewnych (o korzeniach niemieckich, angielskich i innych). Opanowanie słownictwa na poziomie A1 nie zajmuje zbyt wiele czasu. W przypadku języka chińskiego student zderza się nie tylko z zupełnie odmienną koncepcją wymowy (tony), ale również z językiem opartym na słowach całkowicie obcych. Jedyne wcześniej znane słowa – z filmów, lekcji geografii lub gier komputerowych – to zazwyczaj *shifu* [mistrz] i *Huanghe* [Żółta Rzeka]. Pozostałe słowa nie budzą prawie żadnych skojarzeń. W Polsce kinematografia chińska pozostaje nieznaną, literatura chińska nie funkcjonuje prawie w dyskursie publicznym – nie ma żadnych dróg, które przeciętnego studenta zaprowadziłyby do szerszego zapoznania się z kulturą chińską. Jest to odwrócenie legendarnej rozmowy z filmu *Rejs* – mamy nagle całkiem nieznaną film, w którym zupełnie nic nie przypomina czegokolwiek wcześniej znanego. Wystarczy otworzyć dowolny słownik języków z (nawet odległego) kręgu europejskiego: nawet teoretycznie nieindeuropejskie języki, jak turecki czy węgierski, na prawie każdej stronie słownika będą miały wyrazy podobne – ze znaczenia i wymowy – do słów znanych już studentowi skądinąd. Chiński, niestety, nie

oferuje tego luksusu. Wydaje się, że pozostaje tylko sucha, pamięciowa robota, wkuwanie słówek. Chińską metodą: krążenie z listą słówek o poranku i recytowanie ich z pamięci to codzienny chleb chińskiego studenta.

Oczywiście, nie da się tego wymagać od studenta w Polsce. A na pewno nie od studenta na lektoratach dodatkowych. Trzeba umieszczać słowa w łatwych i chwytliwych frazach, dobrze zdefiniowanych przez kontekst, a także pokazywać podobieństwa dźwiękowe z polskiego. I tak na przykład – prawdziwe błogosławieństwo na pierwszej lekcji to obecność kogokolwiek o imieniu „Michał”. Kilka razy zawoławszy takiego studenta po imieniu, przy wylewnym powitaniu powtarzam wtedy *nihao* Michał – co łatwo wbija się w pamięć. Podobnie wykorzystuję podobieństwa słów „krzesło” – *cesuo* (toaleta), opowiadając króciutką historyjkę o korzystaniu z kucanej toalety chińskiej w pociągu, pomstując na brak w niej krzesła i siedzenia. Można wykorzystywać inne podobieństwa i skojarzenia, ale, niestety, spowalnia to opanowanie materiału, więc najlepiej znaleźć równowagę między słowami wprowadzanymi „skojarzeniem” a zwykłą mnemotechniką wielokrotnego powtórzenia. Ze względu na tak bardzo odmienną bazę słów, trzeba każde zajęcia zaczynać od długiej rozgrzewki z powtórzeniem jak największej ilości form zdaniowych, w luźnej i niemającej formalnych znamion „odpytywania” rozmowie. Dopiero takie przygotowanie studentów pozwala na powolne wprowadzenie nowego materiału słownikowego, który musi być powtórzony przynajmniej raz przez zakończeniem zajęć.

W uchu – rozumienie ze słuchu i fonetyka

W procesie przyswajania chińskiej wymowy samo nauczenie tonów nie jest aż tak trudne, większe problemy powstają w miarę postępów w nauce. Na szczęście na poziomie początkowym nie ma czynnika prędkości chińskiej mowy, dopuszczalne jest bowiem maksymalne spowolnienie materiałów audialnych. Ale inny problem daje znać o sobie prawie natychmiast. To radykalnie odmienny koncept wymowy – brak rozróżnienia między głoskami dźwięcznymi a bezdźwięcznymi oraz duża rola przydechów. Dodatkowe kłopoty z rozumieniem ze słuchu sprawiają warianty wymowy spowodowane regionalizmami lub różnicą idiolektów. Studenci przypisują różne wartości semantyczne faktycznym homofonom. Na początkowych etapach, kiedy jeszcze nie słyszą różnicy między tonami sylab, dodatkowo zwracanie

uwagi na przydech albo ignorowanie dźwięczności staje się trudne. Kolejnym problemem jest spora przepaść fonetyczna pomiędzy chińskim potocznym a nieco sztucznym konstruktom języka ogólnochińskiego. Są to bardzo duże utrudnienia dla człowieka przyzwyczajonego do rozróżniania dźwięków w językach europejskich. Nagle jest on zderzony z językiem niemającym akcentów wyrazowych, o intonacji niepodpowiadającej intencji mówiącego, lecz będącej jedynie elementem fonetycznym sylaby. Na dodatek, na początkowych etapach niełatwo jest wyznaczyć granice sylaby, studenci nie wiedzą, jak *sparsować* słowa, czyli podzielić je na znaczące morfemy. Ze względu na całkowity brak środowiska językowego najlepszym pomysłem na intensywną naukę jest przede wszystkim puszczenie sobie chińskiego radia lub telewizji z Internetu. Świadomie użyłem określenia *puszczanie sobie*, ponieważ nie chodzi o aktywne słuchanie, lecz właśnie o otoczenie się dźwiękami chińskiej mowy. W przypadku radia audycje zawierają na tyle odmienne słownictwo, że początkowo student będzie mógł zrozumieć bardzo mało, a aktywne słuchanie może go tylko nadmiernie sfrustrować. Z czasem student nabierze umiejętności dzielenia chińskich słów na sylabo-morfemy, co zdecydowanie pomoże mu w dalszej nauce. Szczególnie przydaje się oglądanie różnorodnych *reality show* – stopień zróżnicowania dopuszczalnych realizacji fonetycznych tych samych słów jest w chińskim bardzo duży. Ujednolicona wymowa telewizyjno-radiowa nie daje możliwości oswojenia się z nimi, natomiast właśnie w przypadku konwencji *reality show* można osłuchać się z regionalnymi odmianami języka ogólnochińskiego (nie chodzi tu o dialekty), w których wariancja fonemów w stosunku do fonemów bazowych jest niespodziewana dla uczniów z europejskimi L1 i L2, a tacy właśnie najczęściej chodzą na lektoraty chińskiego na UW.

W uchu – słownictwo

Nawiązując do wspomnianych wcześniej radykalnych różnic między językami indoeuropejskimi a językiem chińskim w zakresie słownictwa, chciałbym wspomnieć o jeszcze jednym stopniu komplikacji. Język chiński posiada bardzo dużą ilość rejestrów – jednym z nich jest rejestr medialny, którego najprostsze nawet słownictwo często różni się od języka codziennego nauczanego na poziomie początkującym. Rejestr ten przesycony jest wpływami języka formalnego, zachowując tylko część kolokwialnego, i często zdarza się, że

nawet całkiem dobrze znający język chiński uczniowie mają problem ze zrozumieniem podstawowych komunikatów. Nawet wypowiedzi dotyczące dość prostych, codziennych spraw mogą zawierać wyrażenia formalne, nieznane jeszcze na tym poziomie. To zróżnicowanie wewnętrzne rejestrów chińskiego¹ sprawia problem na każdym poziomie nauki. Ucząc słownictwa mediów, czasem można pominąć zapis takiego słownictwa, dla przyspieszenia nauki. W swojej praktyce na początkowym etapie nauczania staram się zachować mniej więcej pięćdziesięcioprocentowy stosunek słów znanych tylko „w mowie” i „w uchu” do takich, które są znane również w piśmie.

W piśmie – znaki pisma chińskiego

Na początek warto ustalić pewne fakty dotyczące pisma chińskiego: po pierwsze – znak języka chińskiego najczęściej nie jest słowem. Każdy znak języka chińskiego niesie pewne konkretne znaczenia i jest zazwyczaj jedną z dwóch sylab składających się na słowo. Pomiędzy morfemami (znakami) w chińskich słowach zachodzą związki podobne do syntaktycznych, i często oba znaczenia morfemów tworzą konkretne słowo. Każdy znak niesie ze sobą pewien sens (jest morfemem) i pewien dźwięk (sylabę), nie jest zatem czystym ideogramem. Nie jest również znakiem fonetycznym². W chińskim istnieje wiele znaków o dokładnie takim samym sposobie czytania, ale o całkowicie odmiennych znaczeniach, niektóre zaś znaki, w zależności od znaczenia, mają zróżnicowane wartości fonetyczne. Po drugie – znak nie jest całkowicie arbitralnie wybraną sekwencją kresek, lecz ma wewnętrzną strukturę, w której można wydzielić elementy semantyczne i fonetyczne. Dopiero te elementy składają się z bardzo ograniczonego zbioru dokładnie zdefiniowanych graficznie³ kresek.

¹ Wymieńmy tylko część rejestrów języka ogólnochińskiego *putonghua*: codzienny potoczny mówiony, oficjalno-formalny mówiony, oficjalno-medialny mówiony, literacko-książkowy pisany, oficjalno-formalny pisany itd.

² Trudno jest znaleźć prawidłową nazwę dla takich znaków jak chińskie: nie są to hieroglify (święte znaki pisma egipskiego), wzięta z angielskiego nazwa *charaktery* razi ucho podobieństwem do charakteru pisma i charakteru człowieka. W piśmiennictwie znajdziemy również określenia: ideogram, logogram i znak. Logogram byłby nie do końca prawdziwym określeniem, znaki pisma nie są bowiem często słowami. Słowo „znak” byłoby dobrym określeniem, ale w przypadku coraz częściej badanych języków migowych jest to sformułowanie używane dla określenia wizualnych reprezentacji słów tychże języków. Wydaje się, że najlepszym określeniem na chiński znak byłby morfogram, ale nie jest to na razie określenie popularne w polskim piśmiennictwie naukowym.

³ Ważny jest kierunek kresek, dukt pisma, a także kolejność napisania kresek w znaku.

Pismo takie jest skomplikowane i nieoczywiste dla studentów wychowanych w kulturach o językach zapisywanych pismami alfabetycznymi. Największy problem, znacznie opóźniający opanowanie materiału leksykalnego, polega na tym, że oprócz nieznanych wcześniej elementów fonetycznych sylaby, takich jak tony, zupełnie nowych korzeni słów i morfemów, pojawia się dodatkowy element do nauczania. Bardzo skomplikowany element, wymagający od studenta stosowania nieużywanych dotychczas zasobów pamięciowych. Jest kilka poziomów, na których można odnotować problemy z uczeniem znaków.

Kreski

Kreski używane w piśmie chińskim wymagają innych sposobów pisania niż znane nam pismo łacińskie. Człowiek wychowany w naszym kręgu kulturowym, wtedy gdy idzie na lektorat, już mniej więcej od 15 lat uczy się sposobu pisania, który produkuje błędne dla chińskiego formy. Wynika to z uporczywego ćwiczenia przedszkolnych szlaczek, potem mozolnej nauki pisania i łączenia liter, aż wreszcie przejścia do płynnego pisania. Pismo nasze zawiera formy okrągłe, które powodują nieczytelność, gdy są użyte do zapisania kresek chińskiego znaku. Podobnie też ma się sprawa z kolejnością w piśmie chińskim. Element morfogramu *ǐ* aż prosi się o napisanie w „polskiej” kolejności z kropką na końcu – w przypadku szybkiego pisania (na poziomie A2 studenci już powinni zaczynać pisać morfogramami pisma odręcznego) spowoduje to nieczytelność znaku. Najpierw powinniśmy postawić kropkę, a potem płynnie napisać resztę tego elementu semantycznego⁴. Zgodnie z tradycyjnymi metodami nauczania, które sięgają najdawniejszych czasów – student powinien po prostu *zaćwiczyć się na śmierć*, pisząc znaki – jest to jednak metoda praktycznie nie stosowana na lektoratach, trudno jest bowiem zadawać duże prace domowe (po kilkanaście znaków do napisania około 100 razy każdy). Ponadto w przypadku naszych studentów dochodziłby problem *zauczania* błędów – zazwyczaj studenci piszą znaki w rozmiarze standardowych liter (maksymalnie dwie kratki wysokości, ok. 1 cm) i tym samym automatycznie powtarzają znane z przedszkola schematy graficzne. Warto jest przekonać studentów do pisania jak największych znaków, łatwiej jest

⁴ Jest to element *słowo, mowa*, sugerujący że dany morfogram jest w jakiś sposób związany w mowę i językiem.

skorygować koordynację oko-ręka na formach dużych. Oto przykładowy znak oraz problemy w jego napisaniu:



Rysunek 2. Guan studenta X

Morfogram ten ma wartość fonetyczną *guan* 观 i niesie znaczenia pokrewne *patrzeniu, oglądaniu*. Jak widać, student X (początek drugiego roku nauki) wpisuje znak w kratki tak samo, jak uczyniłby to z literą języka polskiego. Mały rozmiar znaku ułatwia popełnienie błędów. Zawinięte kreski (szczególnie u dołu morfogramu), a także duża odległość między elementami, mogą spowodować niewłaściwe odczytanie znaku jako dwóch, całkowicie zmieniając sens wypowiedzi.



Rysunek 3. Zao studenta X

Powyższy znak powinien być znakiem *zao* 早 *wcześnie*, lecz niepotrzebne zaokrąglenie u dołu oraz nałożenie się nazbyt bliskie elementu górnego czyni ten znak praktycznie nieczytelnym.



Rysunek 4. Ke studenta X

Ten znak to *ke* 可 *móc* – jest problematyczny w odczycie ze względu na połączenie górnego i prawego elementu, powodujące dwuznaczność graficzną i podobieństwo do 司, zupełnie innego znaku.

Omówienie innych problemów z uczeniem, zapamiętywaniem i pisaniem znaków, a także metod ich rozwiązania znaleźć można w moim artykule o nauczaniu znaków pisma chińskiego w materiałach online konferencji *Języki obce w dobie globalizacji i przeobrażeń społeczno-ekonomicznych* (Ustroń 2013). W tym miejscu dodam tylko kilka ważnych zagadnień.

Jak widać, problem nauczania znaków jest wielowarstwowy. Od kresek i ich kolejności-kierunku, przez nauczanie podstawowych elementów morfogramu, aż do właściwego pisania morfogramu w piśmie odręcznym. Wymaga to skupienia na kolejnych warstwach niemalże równocześnie, by umożliwić jakikolwiek postęp ze słownictwem, i powoduje, że obciążenie studenta jest dużo większe niż w przypadku lektoratów innych języków. Ze wspomnianej wcześniej wielości rejestrów wynika jeszcze jeden problem: niekiedy trzeba by było znacznie odejść od nauczanego potocznego chińskiego, aby nauczyć czytania choćby podstawowych instrukcji obsługi maszyn i urządzeń lub przeczytania zwykłej notki informującej o zdarzeniu bądź osobie poszukiwanej. Trzeba sobie uświadomić, jak wielkim obciążeniem dla studenta jest pilna potrzeba opanowania około 500 znaków w ciągu roku. I jak dużym problemem jest wprowadzanie bogactwa nowych słów – zazwyczaj z każdym nowym słowem idą dwa nowe, dotąd nieznanne morfografemy, wymagające dużej pracy pamięciowej. Tam, gdzie w języku kręgu europejskiego podamy alfabetyczną listę słówek, w chińskim podajemy listę całkowicie nowych grafemów, z których każdy ma nieoczywistą wartość fonetyczną, wymagającą starannej nauki.

Pinyin

Warto wspomnieć, że możliwe jest również uczenie chińskiego tylko w wersji „fonetycznej”, bez znaków, tylko i wyłącznie przy użyciu standardowej transkrypcji *pinyin*, używanej m.in. na forum ONZ. Transkrypcja ta posiada cztery znaki diakrytyczne służące do zapisu tonów, natomiast nie ma żadnych mechanizmów rozróżnienia wielokrotnych homofonów, tak powszechnych w języku chińskim. Jest ona wprowadzana na samym początku nauki, między innymi jako środek do zapamiętywania i zapisywania prawidłowej wymowy znaków. Nieużywanie znaków i trzymanie się tylko transkrypcji umożliwia odciążenie zasobów pamięciowych, wprowadzenie większej liczby słów i osiągnięcie lepszych umiejętności komunikacyjnych *w mowie i w uchu*. Strategia ta jest, niestety, trudna do zastosowania, ponieważ w realnym środowisku językowym jest bardzo trudno uniknąć potrzeby stosowania znaków. Osobiście uważam, że najlepszy rezultat można by było uzyskać przez połączenie tej strategii z nauczaniem li tylko czytania znaków – bez drobiazgowej i żmudnej nauki pisania kreska po kresce. Takie rozpoznawanie wymaga znacznie mniejszego zaangażowania pamięci, wyłączając pamięć ruchową, może dać całkiem dobre efekty. Dlaczego? W XXI wieku

większa część czynności pisania znaków na komunikatorach wirtualnych (telefon komórkowy, komputer, tablet) wymaga użycia transkrypcji i wybrania znaku z listy proponowanej przez komunikator. Przy odpowiednim zapamiętaniu transkrypcji i wyglądu znaku, można być faktycznie „piśmiennym” bez umiejętności pisania odręcznego. Taka strategia mogłaby również przyspieszyć uczenie na naszych lektoratach, umożliwiając osiągnięcie pułapu umiejętności przewidywanego dla poziomu A2 w ciągu roku. Niestety, trzeba tu wspomnieć o jednym – normy (a dokładniej – dostosowanie naszego nauczania do systemu ESOKJ) nie wspominają o nieumiejętności pisania odręcznego, a także nie przewidują używania komunikatorów online w czasie egzaminów językowych na danym poziomie.

Ostatni plątek

Język chiński jest językiem odmiennego kręgu kulturowego, którego rozwój cywilizacyjny trwał dłużej niż naszej kultury. Wiąże się to z obecnością bardzo bogatego i zupełnie odmiennego od naszego komponentu kulturowego – od bogatej idiomatyki do metaforyki języka codziennego, we wszystkich aspektach języka. Opanowanie całego tego zasobu wymaga dużego wysiłku od obu stron procesu edukacyjnego, a także oznacza późniejsze osiąganie kolejnych etapów nauczania niż w przypadku języków naszego kręgu. Wiele aspektów oznacza również łatwość nierównomiernego lub niewspółmiernego z prawdziwymi potrzebami rozwoju różnych obszarów języka, częstym problemem jest zaniedbanie mowy na rzecz wymagającego największych nakładów mentalnych pisma, lub skupienie się na mowie i zaniedbanie umiejętności rozumienia ze słuchu. Ponieważ jednak taka nierównowaga pozwala przyspieszyć proces nauczania – warto się zastanowić, jak rozłożyć siły na kolejnych etapach. Dla przykładu, początkowo można zaniedbać pismo, ucząc tylko podstawowych kresek i elementów znaku, równocześnie kładąc nacisk na wymowę i słownictwo – by dopiero po uzyskaniu przez studenta pewnej płynności podstawowej rozmowy wprowadzić więcej znaków. Od 2013 r. istnieje teoretyczne opracowanie kosztów uczenia się części tych samych elementów składowych znaków. W dokumencie tym sugeruje się ułożenie materiału w taki sposób, by poznawane znaki powodowały jak najmniejsze koszty pamięciowe (Xiao-Yong i in. 2013). Wymaga to jednak odejścia od współcześnie używanego podręcznika i opracowanie własnych materiałów. W tej chwili jednak panuje założenie, że wspólnie przyjęty podręcznik ułatwia w znacznym stopniu standaryzację efektów nauczania. Trudno

więc na razie przewidzieć, kiedy pojawi się możliwość pewnej modernizacji nauczania języka chińskiego na lektoratach, wykraczająca poza okazjonalne zajęcia z kultury i słownictwa chińskiej kuchni czy używania chińskiego komputera.

Chiński jest językiem społeczeństwa gwałtownie modernizującego się, już w tej chwili dysponującego masowo technologiami XXI wieku. Chińskojęzyczny Internet jest obecnie większy od Internetu anglojęzycznego. Położenie nacisku na uczenie się nowoczesnych technologii komunikacyjnych pozwoliłoby na dostosowanie absolwenta do wymogów rynku pracy – umiejętność używania chińskich komunikatorów do negocjowania kontraktów, korzystanie z chińskojęzycznej wersji serwisu alibaba.com do wyszukiwania partnerów handlowych i uzgadniania szczegółów dostaw, wprawne posługiwanie się formą mailową chińskiego, a także chińskim językiem internetowym – powinny być naszym kolejnym celem edukacyjnym. Wymaga to jednak poważnej zmiany w podejściu do nauczania języków w stronę realnej komunikacji, i odejścia od teoretycznej i dość wyimaginowanej komunikacji proponowanej w podręcznikach, wciąż niezajdujących miejsca na mówienie o takich sprawach, jak ściąganie plików, zakupy online i chiński smiley. Z pewną nieśmiałością postuluję zatem uzupełnienie istniejących metod nauczania o nową formułę nauczania współczesnego języka ogólnochińskiego.



Rysunek 5. Przykładowy rozbudowany emotikon chiński „nieśmiały”

Bibliografia

- Xiao-Yong Yan, Ying Fan, Zengru Di, Shlomo Havlin, Jinshan Wu (2013) *Efficient learning strategy of Chinese characters based on network approach*. [online] [dostęp 20.11.2014].

Olgierd Uziembło

Z wykształcenia sinolog i antropolog kultury. Lektor języka chińskiego w Szkole Języków Wschodnich UW. Prowadzi także naukę języka chińskiego, angielskiego i rosyjskiego dla dzieci oraz zajęcia z kaligrafii. Współtworzył wiele spektakli w teatrach szkolnych, amatorskich i profesjonalnych.



Jakie efekty kształcenia można osiągnąć w ciągu godziny nauki języka japońskiego?

Katarzyna Wyszpolska

Język japoński zaczyna być coraz bardziej popularny wśród języków nauczanych w Polsce. Nauka komunikacji w języku japońskim przebiega zwykle wolniej niż w przypadku języków europejskich. Jednak w trakcie nauki, a nawet już w pierwszym kontakcie z językiem japońskim, uczeń nabywa umiejętności, które mogą zapoczątkować w jego dalszej edukacji.

人 子 木

Język japoński bez wątpienia staje się coraz bardziej popularny wśród języków nauczanych w Polsce. Świadczy o tym chociażby rosnąca liczba uczestników lektoratów języka japońskiego na Uniwersytecie Warszawskim. Lektoraty te organizowane są przez Szkołę Języków Wschodnich Wydziału Orientalistycznego. Uczestnikami lektoratów są przede wszystkim studenci studiów licencjackich.

Zgodnie z funkcjonującymi już od wielu lat postanowieniami Uniwersytetu, każdy student ma prawo do bezpłatnego uczestnictwa w czterech semestrach nauki dowolnego języka. W roku 2007 liczba studentów, którzy wybrali język japoński jako lektorat, wynosiła 76. W roku 2014 wynosi ona 350. Różnica jest tak szokująca, że warto chyba choć pokrótce opisać przyczyny takiego wzrostu zainteresowania.

Przyczyny rosnącej liczby słuchaczy

Przyczyny popularności lektoratów języka japońskiego mają częściowo związek z zainteresowaniami samych słuchaczy. Jako motywy podjęcia nauki właśnie tego języka młodzież wymienia w pierwszym rzędzie zainteresowanie kulturą japońską, współczesną lub tradycyjną, chęć zrozumienia japońskich filmów, piosenek, filmów animowanych, literatury pięknej oraz komiksów. Drugą kategorią motywacji jest chęć wyjazdu do Japonii, porozumienia się z Japończykami na miejscu lub rozmowy z nimi za pośrednictwem Internetu. Trzecia kategoria motywacji to chęć nauki egzotycznego języka oraz podniesienia swoich kwalifikacji na rynku pracy.

Z drugiej strony, do zwiększenia popularności lektoratu przyczyniły się również dążenia kierownictwa szkoły oraz lektorów: wolontariacki udział w wydarzeniach promujących języki orientalne oraz praca nad podniesieniem poziomu kształcenia. Na to ostatnie złożyły się wysiłki prowadzące do zróżnicowania i wzbogacenia materiałów dydaktycznych, wprowadzenie multimediów, rewizja programu nauczania oraz stałe doszkalanie prowadzących lektoraty. Szczególnie trudne jest zebranie dobrych materiałów dydaktycznych, gdyż gotowe materiały są dostępne przede wszystkim w Japonii, a więc nieosiągalne dla polskiego studenta. Nie zawsze odpowiadają też oczekiwaniom polskiego odbiorcy – duża część z nich przeznaczona jest do prowadzenia zajęć metodą gramatyczno-tłumaczeniową, a więc aktywizacja i eksponowanie na język leżą w gestii prowadzących zajęcia. Ogromna liczba studentów uczestniczących w lektoratach jest jednak dowodem, że takie wysiłki warto podejmować.

Obawy

Wraz z „sukcesem frekwencyjnym” pojawiają się jednak obawy, które zmuszają do refleksji nad oferowaną treścią zajęć. Liczba studentów lektoratów jest ogromna, jednak po dwóch latach wszyscy oni kończą naukę na poziomie podstawowym. Odmienność składniowa i leksykalna oraz przede wszystkim graficzna sprawiają, że trudno jest podstawowy materiał zrealizować szybciej. Język japoński, obok języka chińskiego, jest uważany przez wielu badaczy za najtrudniejszy do przyswojenia dla rodzimych użytkowników języków indoeuropejskich. Przykładowo, w raporcie sporządzonym dla National Security Agency US, japoński jest wymieniony jako jedyny język, który różni się od języka angielskiego w każdej z kategorii: fonologia, morfologia, składnia, leksyka, stylistyka, system

Satysfakcja z coraz większej liczby osób zainteresowanych językiem japońskim łączy się więc z obawą, że nie wszystkich uda się doprowadzić do poziomu samodzielności językowej, gdyż do tego trzeba dłuższego czasu nauki.

pisma (NSA 2009:10). Z kolei US Foreign Service Institute szacuje liczbę godzin potrzebną do opanowania języka na poziomie *General Professional Proficiency*¹ następująco (przykłady): języki francuski i włoski – 575-600 godzin nauki; język japoński – aż 2200 godzin nauki (Cohen 2010:1). Satysfakcja z coraz większej liczby osób zainteresowanych językiem japońskim łączy się więc z obawą, że nie wszystkich uda się doprowadzić do poziomu samodzielności językowej, gdyż do tego trzeba dłuższego czasu nauki. Rodzi się przy tym pytanie, czy poświęcony nauce japońskiego czas jest wart osiągniętych efektów. Z pewnością tak, jeśli wziąć przy tym pod uwagę nie tylko wiedzę o języku – znajomość słówek i wyrażań, ale także umiejętności, które rozwijają się w trakcie nauki japońskiego, i liczne kompetencje społeczne (Wyszpolska 2009:278). Przykładem ilustrującym, jakiego rodzaju są to umiejętności i kompetencje, jest opis lekcji języka japońskiego przeprowadzonej przez autorkę artykułu w szkole podstawowej.

Lekcja japońskiego w szkole podstawowej

Lekcja pokazowa przeprowadzona została w Szkole Podstawowej nr 41 w Warszawie, w ramach projektu *Języki świata* – współpracy dydaktycznej między szkołami podstawowymi i gimnazjalnymi a Szkołą Języków Wschodnich UW (SJW

¹ Poziom *General Professional Proficiency* odpowiada mniej więcej poziomowi B2 według ESOKJ.

Poprzez ćwiczenie pisma japońskiego w naturalny sposób rozwija się poczucie estetyki, a ręka wprawia się w pisanie. Szczególnie ważne chyba jednak jest to, że nauka japońskiego, języka nieindoeuropejskiego, sprzyja poznawaniu strategii uczenia się języka obcego.

2014:1). Lekcja trwała 45 minut, a jej uczestnikami byli uczniowie III klasy.

Pierwsze minuty poświęcone zostały na rozgrzewkę – dzieci przypominały sobie wszystkie informacje o Japonii, które pamiętały. Okazało się, że wiedzą całkiem dużo, zadawały również wiele pytań: o komiksy, o walutę, o jedzenie pałeczkami, o samurajów.

Następnie uczniowie przypominali sobie znane słowa japońskie, takie jak *sushi*, i nauczyli się prawidłowej wymowy tego wyrazu i innych podobnych („sh” wymawia się jak polskie miękkie „ś”). Poznali pierwsze zwroty grzecznościowe i przedstawiali się sobie po japońsku. Następnie został wyświetlony krótki film o uczennicy, która jedzie do Japonii i tam przedstawia się po japońsku w nowej klasie. Stało się to okazją do wymiany spostrzeżeń: czym różni się szkoła polska od japońskiej, jak Japończycy są w szkole ubrani, jak wygląda lekcja. Mundurki japońskie spodobały się niektórym dzieciom, za to wszyscy jednogłośnie stwierdzili, że nie chcieliby siedzieć w klasie tak jak Japończycy – każdy w osobnej ławce. Rozwinęła się tutaj całkiem udana, jak na trzecioklasistów, dyskusja.

Druga część lekcji poświęcona była pismu japońskiemu. Uczniowie mieli zgadnąć, jakim wyrazom odpowiadają prezentowane ideogramy: człowiek 人, dziecko 子, drzewo

木, las 森, księżyc 月. Ideogramy tak się spodobały, że większość uczniów chciała je przepisać do zeszytów. Potem poznali ideogramy zapisujące liczby od 1 do 10, a poznawszy je, sami dochodzili do tego, jak zapisać większe liczby (do 100, np. 24 二十四 zapisuje się kolejno ideogramami: 二, 十, 四).

Na zakończenie do zeszytów uczniów zostały wpisane ich imiona po japońsku. Większość deklarowała, że będzie się ich w domu uczyć, by pisać je samodzielnie.

Efekty kształcenia

Ze względu na odmiennność składni i leksyki na jednej lekcji języka japońskiego opanowuje się zazwyczaj mniejszą ilość materiału gramatycznego i leksykalnego niż na lekcji któregoś z języków europejskich. Nieocenione wydają się jednak inne umiejętności i kompetencje. Uczniowie zdobywają nie tylko wiedzę o języku, ale również o kulturze, uczą się otwartości na odmienności kulturowe. Zwiększa się ich wiedza o świecie, pobudzana jest refleksja (nawet czasem matematyczna!). Poprzez ćwiczenie pisma japońskiego w naturalny sposób rozwija się poczucie estetyki, a ręka wprawia się w pisanie. Szczególnie ważne chyba jednak jest to, że nauka japońskiego, języka nieindoeuropejskiego, sprzyja poznawaniu strategii uczenia się języka obcego, rozumieniu potrzeby samokształcenia oraz może być motywacją do uczenia się przez całe życie. I takie efekty kształcenia ważne są dla studentów w każdym wieku – i tych z uniwersytetów, i tych dużo młodszych, zatem zarówno pięć lat, dwa lata, jak i nawet jedna godzina z językiem japońskim są wartościową inspiracją edukacyjną i kulturową.

Bibliografia

- Cohen, J. (2010) *Comparison of Language Learning Difficulty (Foreign Service Institute)* [online] [dostęp 16.11.2014].
- National Security Agency of United States (2009) *Foreign Language Learning: A Comparative Analysis of Relative Difficulty* [online] [dostęp 16.11.2014].
- Szkoła Języków Wschodnich (2014) *Nasze osiągnięcia* [online] [dostęp 16.11.2014].
- Wyszpolska, K. (2009) *Mysleć w obcym języku – bariera czy motywacja? Przykład języka orientalnego* [online] [dostęp 16.11.2014].

Katarzyna Wyszpolska

Japonistka, doktorantka Wydziału Orientalistycznego UW, lektorka Szkoły Języków Wschodnich UW. Autorka artykułów i publikacji naukowych.



Język japoński

w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UW

Dorota Karczewska

Od 1 października 2014 r. Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, kształcący specjalistów w zakresie przekładu, językoznawstwa, nauczania języków obcych i mediacji międzykulturowej, poszerzył swoją ofertę dydaktyczną na studiach licencjackich o język japoński. W odróżnieniu od dotychczas proponowanych w Instytucie języków: angielskiego, niemieckiego, hiszpańskiego, francuskiego i rosyjskiego, japoński nauczany jest od podstaw wyłącznie jednak jako język C (drugi język obcy). Co więcej, w ramach lektoratów z trzeciego języka obcego studenci również mogą wybrać język japoński.

Założenia programowe

Wybór języka japońskiego jako kolejnego w programie ILS podyktowany był kilkoma względami. Po pierwsze, dotychczasowa oferta Instytutu obejmowała wyłącznie języki indoeuropejskie i europejskie. Jej poszerzenie o jeden z języków wschodnioazjatyckich, cieszący się zainteresowaniem przewyższającym inne języki pozaeuropejskie, wydawało się naturalną kolejną rzeczą. Japońskim jako językiem ojczystym posługuje się dziś bowiem około 130 milionów ludzi. Tym samym plasuje się on na 9. miejscu na świecie pod względem liczby użytkowników (por. *Biuletyn informacyjny* Ambasady Japonii w Polsce z 2010 r.). Japoński jako drugi język pod względem liczby posługujących się nim w Azji Wschodniej zyskuje coraz większą popularność. Również w Polsce. Co roku o jedno miejsce na studiach japonistycznych ubiega się kilkunastu kandydatów. Coraz więcej uczelni ma w swojej ofercie lektoraty języka japońskiego (należy do nich także Instytut Lingwistyki Stosowanej UW). Również liczne szkoły

komercyjne prowadzą kursy tego języka¹. Według danych zawartych w *Biuletynie informacyjnym* Ambasady Japonii w Polsce z 2010 r., japońskiego uczy się ponad 3000 osób, w 60 ośrodkach w kraju, nie licząc kursów internetowych². Od roku 2004 w Warszawie można zdawać egzamin państwowy z języka japońskiego (*Japanese Language Proficiency Test*). Z danych zebranych przez Ambasadę wynika, że w ciągu pięciu lat nastąpił sześciokrotny wzrost liczby zdających (w 2004 r. były to 84 osoby, w 2009 – 505 osób).

Drugim argumentem przemawiającym za wyborem japońskiego w ILS była możliwość poznania oryginalnej i wielonurtowej kultury przodującego technologicznie i gospodarczo kraju, obecnego w różnych dziedzinach kultury światowej. Taką szansę daje znajomość języka, który

¹ Listę wybranych szkół językowych oferujących naukę języka japońskiego zamieszcza na swojej stronie Wydział Informatyki i Kultury Ambasady Japonii w Polsce.

² Naukę japońskiego można rozpocząć również w systemie e-learningu (JPLANG) opracowanego przez specjalistów z Tokijskiego Uniwersytetu Języków Obcych oraz na platformie *Erin's Challenge! I can speak Japanese*.

odzwierciedla cechy typowe dla kultury danego obszaru językowego.

Trzecim powodem było połączenie wykształcenia w zakresie dwóch języków (języka B i C), dające absolwentom znacznie atrakcyjniejsze kwalifikacje na rynku pracy. Z obserwacji prowadzonych w Instytucie wynika, że już od kilku lat wzrasta popularność prowadzonych w ramach opcji lingwistycznej w ILS lektoratów języka japońskiego. Coraz więcej studentów deklaruje również chęć poszerzenia tego typu zajęć, wyrażając szczególne zainteresowanie połączeniem tej specjalności ze studiami anglistycznymi.

Kolejną przesłankę stanowiło rozszerzenie perspektywy badawczej na język japoński w ramach lingwistyki konfrontatywnej i szczegółowej. Tematyka ta zajmuje należne miejsce w lingwistyce światowej. W obszar zainteresowań naukowych tych dyscyplin wchodzi m.in. komunikacja językowa, dyskurs międzykulturowy, semantyka i semiotyka języka naturalnego czy pisma ideograficznego.

Rekrutacja na studia

Na studia stacjonarne I stopnia z językiem japońskim prowadzona była osobna rekrutacja. Chęć nauki tego języka w ILS w roku akademickim 2014/2015 zgłosiło ponad 200 osób. Kwalifikacja odbywała się według listy rankingowej języka C, niezależnie od zadeklarowanego języka B. Kandydaci mieli również możliwość równoległego ubiegania się o przyjęcie na studia licencjackie prowadzone w dotychczasowej formule³.

Na studia z językiem japońskim jako drugim (język C) przyjęto ostatecznie 26 osób, w tym 17 z językiem angielskim, po 3 z językiem francuskim i hiszpańskim, 2 z językiem niemieckim i 1 z językiem rosyjskim.

Program studiów

Oferta programowa studiów z językiem japońskim obejmuje, oprócz przedmiotów obowiązujących dla wszystkich języków C nauczanych w Instytucie, takich jak np. fonetyka i fonologia, gramatyka opisowa, kultura i historia obszaru języka C, literatura czy warsztaty językowo-tłumaczeniowe, praktyczną naukę języka japońskiego. Już na pierwszym roku studiów w programie przewidziano na nią 8 godzin zajęć tygodniowo.

³ Studenci mają możliwość studiowania dwóch spośród sześciu oferowanych w ILS języków obcych. Po ukończeniu studiów I stopnia absolwenci posiadają m.in. znajomość wybranych języków obcych na poziomie biegłości językowej C1 według ESOKJ (2003), umiejętność przekładu w ramach języka ojczystego oraz dwóch języków obcych, uprawnienia do nauczania wybranych języków (szczegóły na stronie ILS).

W ofercie są także dodatkowe 4 godziny nauki systemu pisma japońskiego (semiotyka pisma ideograficznego i doskonalenie kompetencji graficznej) oraz 2 godziny wykładu z grafiki japońskiej. Zajęcia z języka japońskiego prowadzą absolwenci japonistyki UW, UAM, UJ, polonistyki UW, specjalizujący się w językoznawstwie japonistycznym i wschodnioazjatyckim, dydaktyce języka japońskiego, a także literaturoznawstwie japońskim.

Dyplomy i uprawnienia

Absolwenci studiów licencjackich z językiem japońskim będą otrzymywać, podobnie jak wszyscy absolwenci ILS, tytuł licencjata w zakresie studiów lingwistyka stosowana, specjalność nauczycielsko-tłumaczeniowa, oraz uzyskiwać uprawnienia do nauczania tego języka w przedszkolu i szkole podstawowej, zgodnie z rozporządzeniem MNiSW z 17 stycznia 2012 r. To jedyne tego typu uprawnienie pedagogiczne, jakie studenci języka japońskiego mogą uzyskać na UW.

Propozycja Instytutu wydaje się szczególnie interesująca poznawczo w kontekście kulturowego, naukowego i biznesowego otwarcia na świat Dalekiego Wschodu. Wzmacnia też szanse absolwentów ILS na zdobycie interesującej pracy.

Bibliografia

- Ambasada Japonii w Polsce (2010) *Biuletyn informacyjny. Język japoński*. [online] [dostęp 13.11.2014].
- MNiSW (2012) *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*. (DzU 2012, poz. 131).
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa: CODN.

Netografia

- [Instytut Lingwistyki Stosowanej](#)
- [Kursy języka japońskiego w Polsce](#)
- [Platforma do nauki języka japońskiego](#)

Dorota Karczewska

Wykładowca w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UW (sekcja języka francuskiego), tłumaczka. Prowadzi warsztaty z przekładu pisemnego (w tym tłumaczenia audiowizualne w wersji lektorskiej), a także zajęcia z wykorzystania TIK w nauczaniu języka francuskiego.



Dydaktyka japońskich głosek i oraz u

Adam Klawczyński

Tematem niniejszego artykułu jest analiza niewielkiego fragmentu pola fonetyczno-fonologicznego współczesnego języka japońskiego, złożonego z dwóch samogłosek [i] oraz [u], a także ich wariantów. Przyjrzymy się ich właściwościom, zarówno artykulacyjnym, jak i prozodycznym, ze szczególnym uwzględnieniem tych cech, które w procesie dydaktycznym mogą sprawić uczącym się najwięcej problemów.

Na plan pierwszy wysuwa się tu oczywiście iloczyn samogłosek, czyli znacząca długość ich trwania w procesie mowy (Weinsberg 1983). Drugą, nie mniejszą trudnością, są tzw. warianty bezdźwięczne tych samogłosek. Zanim jednak przejdziemy do właściwej analizy i zaproponujemy pewne rozwiązania dydaktyczne, które, naszym zdaniem, powinny pomóc zarówno lektorowi, jak i studentowi w nauce opisywanych tu głosek, chcielibyśmy przedstawić pewną zasadę ogólną, przyjętą za podstawę w dalszych częściach pracy.

Każdy student rozpoczynający naukę języka japońskiego posiada już pewien zasób wiedzy, dający się z powodzeniem wykorzystać podczas nauki tych elementów japońszczyzny, które dla polskiego środowiska językowego są kseniczne, czyli obce. Jeżeli na przykład chcemy nauczyć studenta prawidłowej artykulacji głoski [ɿ], która jest obca współczesnej polszczyźnie, to warto umieścić ją w takim otoczeniu fonetyczno-fonologicznym, które student zna i umie wymówić. Spójrzmy na następujące wyrazy: 空手 karate /kaɾate/ 'karate' i 降る furu /ɸuɾu/ 'padać (o deszczu, śniegu)'. W pierwszym wypadku retrofleksyjne [ɿ] znajduje się w otoczeniu fonemów doskonale znanych z języka polskiego. Student może zatem skupić całą swoją uwagę na tym konkretnym dźwięku, który jest dla niego

kseniczny i wymaga dopiero wykształcenia prawidłowej realizacji fonetycznej. Z kolei w wypadku drugim, ćwiczona głoska [ɿ] pojawia się w sąsiedztwie innych, równie obcych dla polszczyzny głosek. Może to mieć dwojakie skutki: albo uczący się skupi się wyłącznie na konkretnym dźwięku, nie zważając na prawidłową wymowę pozostałych fonemów, albo będzie chciał zrealizować prawidłowo wszystkie głoski, co z kolei spowoduje rozproszenie jego uwagi i niemożliwość dostatecznej koncentracji na wytworzeniu prawidłowego sposobu artykulacji konkretnego dźwięku. Oba sposoby działania mogą się okazać równie szkodliwe w procesie dydaktycznym.

Grupa samogłosek i

Pod względem sposobu artykulacji japońska samogłoska *i* nie różni się niczym od swojego polskiego odpowiednika, zatem dla przeciętnego studenta jej wymówienie nie powinno stanowić trudności. Jest to głoska wysoka i przednia, podczas jej artykulacji język unosi się nieznacznie ku górze i przesuwa w kierunku podniebienia twardego, dzięki czemu powstaje między nimi zwężenie nasady (Huszcza, Ikushima, Majewski 2003). Dźwięk ten występuje w trzech wariantach: krótkie i dźwięczne [i], długie i dźwięczne [i:] oraz krótkie i zaznaczone [i̠]. Pierwszy z tych wariantów niczym nie różni się od głoski

polskiej, nie powinien więc stanowić problemu w procesie dydaktycznym. Występuje w takich wyrazach, jak:

- きみ *kimi* /kimi/ ‘ty’
- 痛い *itai* /itai/ ‘boleć’
- 耳鼻科 *jibika* /dżibika/ ‘laryngologia’
- 偽物 *nisemono* /nisemono/ ‘falsyfikat’.

Pozostałe warianty samogłoski *i* są kseniczne dla polskiego środowiska językowego, dlatego też podczas nauczania zasad japońskiej fonologii należy im poświęcić znacznie więcej uwagi.

We współczesnym języku japońskim występuje niezwykle istotna opozycja fonologiczna między samogłoskami długimi i krótkimi; każda samogłoska krótka posiada swój długi odpowiednik. Przedłużona samogłoska [i:] powinna być zatem wymawiana około półtora raza dłużej niż krótka, przy czym sądzimy, że w początkowej fazie nauki zalecana może być wymowa nawet przesadnie wydłużona. Celem takiego zabiegu jest wykształcenie w uczącym się nawyku przestrzegania tej niezwykle istotnej różnicy fonologicznej. Ponieważ istnieje we współczesnej japońszczyźnie wiele par wyrazów, które różnią się między sobą tylko długością samogłoski *i*, to nierespektowanie iloczasu prowadzić może do poważnych nieporozumień językowych, np.:

[i]	[i:]
胃 <i>i</i> /i/ ‘żołądek’	いい <i>ii</i> /i:/ ‘dobry’
但し <i>tadashi</i> /tadaci/ ‘lecz, jednak’	正しい <i>tadashii</i> /tadaci:/ ‘poprawny’
銀 <i>gin</i> /gin/ ‘srebro’	議員 <i>giiN</i> /gi:N/ ‘poseł, parlamentarzysta’
知己 <i>chiki</i> /teiki/ ‘znany, znajomy’	地域 <i>Chinki</i> /tei:ki/ ‘region’
ビル <i>biru</i> /bi:ɽu/ ‘budynek’	ビール <i>biuru</i> /bi:ɽu/ ‘piwo’

Tabela 1. Opozycja fonologiczna między długą i krótką samogłoską *i*

Warto zwrócić uwagę, że przedstawione powyżej pary fonologiczne występują we wszystkich trzech podsystemach języka japońskiego: rodzimym, sino-japońskim i anglo-japońskim. Dodatkowo pary te mogą się mieszać, tak jak w wypadku rodzimego wyrazu 木 *ki* /ki/ ‘drzewo’ i anglo-japońskiego キー *kii* /ki:/ ‘klucze’.

Zgodnie z tym, co powiedziano na wstępie, proces nauczania długiej samogłoski [i:] powinien skupiać się tylko na niej, a zatem we wszystkich wyrazach i zwrotach, za pomocą których chcemy ją studentowi przybliżyć, powinna się ona

znajdować tylko w otoczeniu głosek znanych uczącemu się z fonetyki i fonologii polskiej. Należy zatem unikać niepotrzebnego nawarstwienia materiału i dać studentowi taki zestaw leksemów, w których interesująca nas tu samogłoska [i:] będzie jedynym dźwiękiem ksenicznym, np.:

- いい *ii* /i:/ ‘dobry’
- しいたけ *shiitake* /ei:take/ ‘gatunek grzyba japońskiego’
- ほしい *hostii* /hoei:/ ‘chcieć’
- キー *kii* /ki:/ ‘klucze’.

Kolejny wariant fonologiczny samogłoski *i* jest już dla Polaków całkowicie kseniczny. Głoska ta, w zapisie fonologicznym mająca postać znaku [i], oznacza tzw. samogłoskę bezdźwięczną (Mizutani 1971:54). Nim jednak przejdziemy do jej analizowania, zastanowimy się chwilę nad samym pojęciem samogłoski bezdźwięcznej, sądzimy bowiem, że nazwa ta wprowadza w proces dydaktyczny niepotrzebne zamieszanie.

Zanim student przystąpi do nauki języka japońskiego, dowiaduje się na wcześniejszych etapach edukacji, że wszystkie samogłoski są dźwięczne, spółgłoski zaś – dźwięczne i bezdźwięczne. Wprowadzenie do aparatu pojęciowego studenta terminu *samogłoska bezdźwięczna* może wywołać pewien dysonans poznawczy, ponieważ jest on niezgodny z informacjami, które uzyskujemy na niższych poziomach nauczania. Dlatego też proponujemy w tym miejscu wprowadzenie do metodyki nauczania języka japońskiego w Polsce pojęcia *samogłoski zaznaczonej* na oznaczenie japońskich głosek [i] i [u]. W dalszej części pracy postaramy się uzasadnić nasz postulat.

Wariant [i] występuje w języku japońskim tylko w otoczeniu spółgłosek bezdźwięcznych i niegeminowanych (niepodwojonych), oraz czasami w wygłosie wyrazu po spółgłosce bezdźwięcznej. Prawidłową jego wymowę przedstawimy na przykładzie leksemu 期待 *kitai* ‘oczekiwania’. Dla ułatwienia zapiszemy ten leksem osobno w jego prawidłowym brzmieniu /kítai/. Aby poprawnie wyartykułować powyższy wyraz, należy najpierw wymówić bezdźwięczną spółgłoskę [k], następnie ułożyć narządy mowy tak, jakbyśmy chcieli wymówić głoskę [i], lecz jej nie wypowiedzieć. Po zaznaczeniu aparatem mowy obecności dźwięku [i] przechodzimy bezpośrednio do artykulacji bezdźwięcznego [t] (Kawakami 1977:25).

Należy przy tym pamiętać, aby nie dopuścić do wykształcenia u studenta nieprawidłowego nawyku całkowitej redukcji zaznaczonej samogłoski [i]. Ma to bardzo istotne znaczenie nie tylko ze względu na poprawność językową, ale również

na liczbę mor¹ w wyrazie. Jeżeli taka samogłoska zostanie zbyt mocno zredukowana, a aparat mowy nie zaznaczy w sposób dostateczny obecności głoski [i], doprowadzi to do zmniejszenia liczby mor w danym leksemie, a co za tym idzie – do powstania nieistniejącego na ogół we współczesnej japońszczyźnie zbiegu dwuspółgłoskowego, np.:

Wyraz	Wymowa prawidłowa	Wymowa nieprawidłowa	Znaczenie
しち	/eǰteǰ/ 2 mory	/ete/ 1 mora	‘siedem’
はち	/hateǰ/ 2 mory	/hate/ 1 mora	‘osiem’
ぎしき	/gǰeǰkǰ/ 3 mory	/gǰiek/ 1 mora	‘ceremonia’
ちかい	/teǰkai/ 3 mory	/tekai/ 2 mory	‘bliski’
なし	/naeǰ/ 2 mory	/nae/ 1 mora	‘gruszka japońska’

Tabela 2. Przykładowe błędy w wymowie niektórych wyrazów japońskich z zredukowanym *i*

Dodatkowy problem w nauczaniu wymowy głoski *i* stanowi fakt, że potrafi ona stosunkowo często zmieniać swój charakter. Istnieje na przykład duża grupa przymiotników predykatywnych, w których na granicy morfologicznej między dwiema krótkimi samogłoskami [i] wymawiane jest długie [i:] (Huszczka, Ikushima, Majewski 2003:31), np.:

- 寂しい *sabishii* /sabeei:/ ‘samotny’
- 悲しい *kanashii* /kanaei:/ ‘smutny’
- 正しい *tadashii* /tadaei:/ ‘poprawny’
- 美味しい *oishii* /ioiei:/ ‘smaczny’.

Jeżeli jednak dźwięczna końcówka fleksyjna しゝ zostanie zastąpiona przez jakąkolwiek syntetyczną lub analityczną końcówkę przymiotnikową (wszystkie one mają na początku bezdźwięczną spółgłoskę *s* lub *k*), to wygłosowe *i* zmieni swój charakter nie tylko z długiego na zaznaczony, ale również z dźwięcznego na bezdźwięczny. Głoska ta jest więc o wiele trudniejsza do opanowania przez osoby uczące się prawidłowej wymowy, np.:

- 寂しかった *sabishikatta* /sabeejkaal/ ‘był samotny’
- 悲しさ *kanashisa* /kanaejsal/ ‘smutek’
- 正しくない *tadashikunai* /tadaejkunai/ ‘niepoprawny’
- 美味しく *oishiku* /oiejkuul/ ‘smacznie’.

¹ Mora to jednostka fonetyczna mniejsza lub równa sylabie. Dla ułatwienia możemy przyjąć, że w języku japońskim mora to każdy dźwięk, który można zapisać przy pomocy odrębnego znaku w piśmie sylabicznym *kana*. Np. wyraz かんじ *kanji* ‘ideogram’ składa się z dwóch sylab *kan* i *ji*, ale z trzech mor: *ka-N-ji*.

Aby dodatkowo zobrazować trudności, z jakimi musi się zmierzyć student pragnący nauczyć się prawidłowej artykulacji wszystkich trzech wariantów samogłoski *i*, przeanalizujemy na koniec tej części pracy japońskie zdanie, które, dla uwydatnienia tego, o co nam tutaj najbardziej chodzi, zapiszemy jedynie w formie fonetycznej, bez podania jego tłumaczenia. Dzięki temu uzyskamy taki efekt, jakbyśmy słyszeli osobę mówiącą. Zdanie to brzmi następująco: /bokumo kita/ Na szczególną uwagę zasługuje w tym przykładowym zdaniu obecność dźwięcznej i krótkiej samogłoski [i] między dwiema bezdźwięcznymi spółgłoskami [k] i [t]. W świetle tego, co powiedzieliśmy powyżej, obecność dźwięcznego [i] w tym konkretnym otoczeniu fonologicznym jest zupełnie nieprawidłowa i prowadzi do tego, że przeciętny Japończyk prawdopodobnie nie będzie w stanie zrozumieć, o co nam chodzi. Może on bowiem interpretować naszą wypowiedź na dwa różne sposoby:

- uznać, że głoska [i] powinna być w tym wypadku tylko zaznaczona, zamiast wypowiedziana; wówczas interesujące nas zdanie brzmiałoby /bokumo kǰta/, co oznacza: ‘Ja również przyszedłem’, lub
 - uznać, że głoska [i] powinna być długa, zamiast krótkiej; w takim wypadku przytoczone przez nas zdanie przyjęłoby postać /bokumo ki:ta/ i oznaczałoby: ‘Ja również słyszałem’.
- Sytuacje podobne do opisanej powyżej nie są, co prawda, zbyt częste we współczesnym języku japońskim, jednakże już sam fakt, że w ogóle są możliwe, powinien obliżować zarówno wykładowców, jak i studentów do intensywnej pracy nad wyrobieniem prawidłowych nawyków fonetycznych.

Jak zatem widać, samogłoska *i*, ze względu na dużą liczbę wariantów, z których każdy występuje w określonym otoczeniu fonetycznym, może sprawić polskiemu użytkownikowi japońszczyzny wiele kłopotów. Dlatego tak ważne jest, by wszystkie warianty zostały dokładnie przećwiczone, nie tylko w izolacji, ale również w parach opozycyjnych.

Grupa samogłosek u

W przeciwieństwie do samogłoski *i*, której artykulacja w języku polskim i japońskim jest w zasadzie identyczna i nie sprawia trudności polskiemu użytkownikowi japońszczyzny, wymowa japońskiego dźwięku [u] jest zdecydowanie różna od wymowy jej polskiego odpowiednika. Podczas artykulacji głoski japońskiej usta pozostają delikatnie rozciągnięte (Suzuki 1978:20), tył języka unosi się nieco ku podniebieniu

miękkie, a jego przód powinien znaleźć się blisko dolnych zębów (Edwards 1935:37). Wargi pozostają przymknięte. Jest to zatem głoska tylna i niezaokrąglona, a także, ze względu na lekkie otwarcie ust, przymknięta.

Dla Polaków uczących się języka japońskiego spory problem może stanowić fakt, że w transkrypcji Hepburna, używanej w Polsce najczęściej, japońskie [u] jest zapisywane przy pomocy litery *u*, co prowadzi do tego, że student niejako automatycznie interpretuje ten znak za pomocą tego systemu fonetycznego, który jest mu najbliższy. Wymawia zatem ten dźwięk jako głoskę tylną, ale wymawianą z zaokrągleniem warg. Co prawda między polskim [u] i japońskim [u] nie istnieje we współczesnej japońszczyźnie opozycja fonologiczna, należy jednak podkreślić, że nieprawidłowe realizowanie tej głoski prowadzi do tego, że nasza wymowa będzie nienaturalna.

W procesie nauczania należy zatem już na wstępie starać się, by student wymawiał tę głoskę prawidłowo, tym bardziej, że w języku japońskim istnieją aż trzy jej warianty fonologiczne. Dla uzyskania efektu poprawnej wymowy tej głoski powinniśmy zatroszczyć się o to, aby w ćwiczeniach fonetycznych występowała ona jako jedyny dźwięk kseniczny dla polskiego użytkownika języka. W ten sposób cała uwaga studenta będzie mogła skupić się jedynie na tym konkretnym dźwięku, np.:

- 飲む *nomu* /nomu/ ‘pić’
- 準備 *jumbi* /dzumbi/ ‘przygotowania’
- 既に *sude-ni* /sudenii/ ‘już’
- うぶ *ubu* /ubuu/ ‘urodzić’
- 具 *guai* /guwai/ ‘nastój’.

Kiedy już uda nam się wykształcić w uczących się nawyk prawidłowego artykułowania dźwięku [u], możemy przejść do nauki jego wariantów. Podobnie jak w wypadku samogłoski *i*, japońskie *u* posiada aż trzy wersje fonologiczne.

Tak jak każda inna samogłoska we współczesnym języku japońskim, również *u* może występować w wersji długiej lub krótkiej. Jak pamiętamy, długie [u:] powinno być wymawiane około półtora raza dłużej niż wariant krótki, przy czym również w tym wypadku zalecalibyśmy w początkowej fazie procesu dydaktycznego nadmierne przedłużanie tej samogłoski, w celu wyrobienia w uczącym się nawyku prawidłowego jej wymawiania, a co za tym idzie – przestrzegania opozycji fonologicznej. Jest to o tyle istotne, że takich par opozycyjnych, różniących się między sobą jedynie długością samogłoski *u*, jest w języku japońskim bardzo wiele, np.:

[u]	[u:]
湯 <i>yu</i> /ju/ ‘wrzątek’	優 <i>yū</i> /ju:/ ‘piątka, bardzo dobry’
酢 <i>su</i> /su/ ‘ocet’	数 <i>sū</i> /su:/ ‘liczba’
主人 <i>shujin</i> /eudziN/ ‘mąż’	囚人 <i>shūjin</i> /eu:dziN/ ‘więzień’
歌手 <i>kashu</i> /kaeu/ ‘piosenkarz’	歌集 <i>kashū</i> /kaeu:/ ‘zbiór wierszy’

Tabela 3. Przykłady wyrazów z długą i krótką samogłoską *u*

Podobnie jak postępowaliśmy przy ksenicznej dla polskiego użytkownika języka japońskiego samogłosce [i:], tak i w tym wypadku proponowalibyśmy rozpoczęcie nauki długiego [u:] w takim otoczeniu fonetycznym, jakie student już zna z języka polskiego. Jest to tutaj, naszym zdaniem, szczególnie istotne, ponieważ osoba ucząca się musi się zmierzyć niejako z dwoma problemami: fonetycznym i fonologicznym. Tym ważniejsze staje się zatem maksymalne skoncentrowanie jej uwagi na konkretnym dźwięku. Można do tego wykorzystać następujące leksemy:

- 空気 *kūki* /ku:ki/ ‘powietrze’
- ぐうぐう *gūgū* /gu:gu:/ ‘mocno spać’
- ぶうぶう *būbū* /bu:bu:/ ‘utyskiwanie, pochrząkiwanie’
- カヌー *kanū* /kanu:/ ‘łódka canoé’
- ムード *mūdo* /mu:do/ ‘nastój’.

Na tym etapie nauki pojawia się jednak dodatkowa trudność: istnieje w języku japońskim pewna grupa wyrazów, w których dwie krótkie samogłoski [u] występują obok siebie, tworząc zbieg [u'u], czyli dwóch krótkich samogłosek przedzielonych zwarem krtaniowym. Należy o tym pamiętać i zwracać uwagę, by nie realizować dwóch osobnych głosek jako jednej długiej, np.:

- 食う *kuu* /ku'u/ ‘szamać, żreć’
- 縫う *nuu* /nu'u/ ‘szyć’
- 吸う *suu* /su'u/ ‘palić, ssać’.

Podobnie trudnym wariantem dla Polaków uczących się języka japońskiego jest dźwięk [u], całkowicie dla nas kseniczny. Problem polega tu nie tylko na tym, że mamy do czynienia z głoską artykulacyjnie różną od polskiego *u*, ale także na tym, że jest ona nie tyle wymawiana, co zaznaczana przez odpowiednie ustawienie narządów mowy.

Samogłoska [u] pojawia się, podobnie jak [i], w otoczeniu spółgłosek niegeminowanych (niepodwojonych) i bezdźwięcznych, oraz w wygłosie wyrazu, po spółgłosce bezdźwięcznej. Jej prawidłowa artykulacja jest w zasadzie taka sama jak w wypadku

zaznaczonego [i]. Przyjrzyjmy się zatem wyrazowi 草 *kusa* ‘trawa’. Aby prawidłowo wymówić ten leksem, należy najpierw wyartykułować bezdźwięczne [k], potem ułożyć narządy mowy jak do japońskiego [u], lecz go nie wymawiać. Następnie z takiego ułożenia przejść płynnie do artykulacji bezdźwięcznego [t]. Głoskę [u] należy zatem raczej zaznaczyć, niż wymówić, stąd nasz postulat, by nazywać ją, podobnie jak [i], głoską zaznaczoną.

Dodatkowo bezdźwięczne [u] pojawia się również w wyrazach pochodzenia obcego po spółgłoskach bezdźwięcznych *s, f, k, p* i przed retrofleksyjnym *r*. Ma ona w tym miejscu charakter epentetyczny; powstaje w wyniku zapisu w piśmie kana pierwotnych zbiegów dwuspółgłoskowych [-kl-], [-kr-], [-pl-], [-pr-], [-sl-], [-sr-], [-fl-] oraz [-fr-] (Huszcza 2003:27), np.:

- クラス *kurasu* /kɯɾʌsɯ/ ‘klasa’
- スライド *sura ido* /sɯɾaido/ ‘slajd’
- プライベート *puraiibeeto* /ɸɯɾaibe:to/ ‘prywatny’
- フランス *Furansu* /ɸɯɾʌnsɯ/ ‘Francja’.

Należy także pamiętać, aby zaznaczona głoska [u] nie została całkowicie zredukowana, co doprowadziłoby do zmiany w liczbie mor w wyrazie oraz do powstania nieobcego w języku japońskim zbiegu spółgłoska-spółgłoska.

Wyraz	Wymowa prawidłowa	Wymowa nieprawidłowa	Znaczenie
たくさん	/takɯsaN/ 4 mory	/taksaN/ 3 mory	‘dużo, wiele’
癖	/kɯise/ 2 mory	/kse/ 1 mora	‘nawyk’
スカート	/sɯka:to/ 4 mory	/ska:to/ 3 mory	‘spódnica’
テスト	/tesɯto/ 3 mory	/testo/ 2 mory	‘test’

Tabela 4. Przykładowe błędy w wymowie niektórych wyrazów japońskich z zredukowanym *u*

Samogłoska *u* we wszystkich trzech wariantach jest dla polskiego użytkownika języka japońskiego obca, nie tylko pod względem artykulacyjnym, ale także fonologicznym. Podobnie jak głoska *i*, ma ona trzy warianty, z których tylko dla długiego [u:] możemy wskazać pomoc dydaktyczną w postaci długiej samogłoski [o:]. Niestety, dla wariantów zaznaczonych takiej pomocy na gruncie polszczyzny znaleźć nie możemy, dlatego też niezwykle istotne jest, aby uczulić studentów na ten aspekt wymowy.

Wnioski

Z powyższych rozważań jasno wynika, jak istotnym elementem dydaktyki języka japońskiego jest nauczanie fonologii i fonetyki.

Mówiliśmy w zasadzie o niewielkim wycinku pola fonetyczno-fonologicznego, składającego się tylko z dwóch samogłosek *i* oraz *u* wraz z ich obligatoryjnymi wariantami. A przecież istnieją we współczesnej japońszczyźnie inne zagadnienia z interesującego nas tutaj działu, wymagające nie mniej skupienia i pracy zarówno studenta, jak i wykładowcy. Należą do nich np. retrofleksyjne [ɽ], spółgłoski geminowane (podwojone) czy półsamogłoska [N]. Na osobne potraktowanie zasługuje również akcent japoński, mający zupełnie inny charakter niż akcent w języku polskim.

Niestety, fonetyka i fonologia stoją nieco obok gramatyki czy słownictwa. Student poznaje je stopniowo, mając najczęściej okazję przećwiczyć omówione zagadnienia. Podobnie jest z ideogramami kanji. Natomiast fonetyka i fonologia stają przed studentem od razu jako całość, bez możliwości poznania najpierw dźwięków prostszych w artykulacji, a potem tych trudniejszych.

Dlatego też, za istotne uważamy wprowadzenie tam, gdzie jest to tylko możliwe, zajęć poświęconych wyłącznie fonetyce i fonologii języka japońskiego, na których student będzie miał okazję poznać je nieco dokładniej, a także w ich trakcie przećwiczyć głoski dla polskiego środowiska językowego kseniczne. Powinno się na takich zajęciach do maksimum wykorzystać te elementy polszczyzny, które pozwolą lepiej zrozumieć i przyswoić fonetykę i fonologię japońską.

Względem na praktykę kaže stwierdzić ponadto, że zajęcia takie powinny odbywać się już w pierwszym roku nauki, tak aby jak najszybciej wyrobić w studentach prawidłowe nawyki artykulacyjne. Dzięki temu uniknąć można sytuacji, że student najpierw uczy się mówić, interpretując japońskie głoski za pomocą polskiej siatki fonetyczno-fonologicznej, a dopiero potem dowiaduje się, jak mówić powinien.

Bibliografia

- Huszcza, R., Ikushima, M., Majewski, J. (2003) *Gramatyka japońska, t. I*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kawakami, S. (1977) *Nihongo onsei gaisetsu*. Tōkyō: Wydawnictwo Ōfūsha.
- Suzuki, S. (red.) (1978) *Nihongo. Hatsuon*. Wydawnictwo Fundacji Japońskiej.
- Weinsberg, A. (1983) *Językoznawstwo ogólne*. Warszawa: PWN.
- Mizutani, O. (1971) *Nihongo kyōikushidō sankōsho, t. I. Onsei to onseikyōiku*.
- Edwards, E.R. (1935) *Nihongo no onseigakuteki kenkyū*. Tōkyō: Wydawnictwo Kōseiha Kōseikaku

Adam Klawczyński

Absolwent Instytutu Japonistyki i Koreanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Doktorant na Wydziale Polonistyki UW i lektor w Szkole Języków Wschodnich.



Język arabski, czyli szukaj wiedzy choćby w Chinach

Małgorzata Al-Khatib

Mimo ogromnej popularności oraz prestiżu języka angielskiego warto pamiętać, że używa go – jako natywnego lub drugiego – tylko około 20 proc. populacji naszego globu. 80 proc. ludzkości to użytkownicy innych języków (por. raport *English the World Language*). Wśród nich wysoką pozycję zajmuje język arabski (العَرَبِيَّةُ al-‘arabiyya lub عَرَبِيّ 'arabi). Jest to jeden z sześciu oficjalnych języków ONZ. Mówi nim około 420 milionów użytkowników, zarówno w świecie arabskim, jak i poza nim (np. rejon irańskiego Ahwazu, Turcja, Czad, Mali, Senegal, Erytrea). Natomiast dla 1,6 mld muzułmanów, różnorodnych pod względem językowym i etnicznym, arabski to język *sacrum*, używany głównie do czytania Koranu oraz modlitwy.



Arabski jest również językiem liturgicznym wielu głównych kościołów chrześcijańskich w świecie arabskim (por. badanie *The Future of the Global Muslim Population*). Po arabsku zostały spisane religijne i filozoficzne dzieła wielkich średniowiecznych intelektualistów żydowskich. Jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że pięć największych krajów muzułmańskich to kraje spoza świata arabskiego (Indonezja, Indie, Pakistan, Bangladesz, Nigeria), a w Wielkiej Brytanii czy w Chinach liczba muzułmanów jest wyższa niż odpowiednio w Libanie albo w Syrii, to uświadomimy sobie, że język arabski przestał być własnością Arabów, a stał się dobrem uniwersalnym.

Język arabski pełnił rolę *lingua franca* kosmopolitycznego imperium arabsko-muzułmańskiego (733-1492), które w czasach rozkwitu rozciągało się od Hiszpanii do Indii i Chin. Pomiędzy VIII a XV wiekiem był językiem nauki, porównywalnym co do znaczenia do niegdysiejszej łaciny w nauce czy – obecnie – języka angielskiego. Wielu chrześcijańskich Europejczyków kształciło się po arabsku w muzułmańskiej Hiszpanii, jak chociażby papież Sylwester II, znany przede wszystkim z tego, że jako pierwszy wprowadził do użycia w łacińskiej Europie liczby arabskie, początkowo bez zera. Sylwester II był również absolwentem najstarszego na świecie – wedle UNESCO oraz Księgi Rekordów Guinnessa (por. artykuł *Medina of Efez* na stronie internetowej UNESCO) – czynnego uniwersytetu Al-Qarawiyyin w marokańskim Fezie, założonego w 859 r. przez Fātimę Al-Fiḥrī, który w średniowieczu pełnił ważną rolę w mediacji kulturowej oraz w transferze wiedzy pomiędzy łacińskimi Europejczykami a muzułmanami. Słynni absolwenci tego uniwersytetu to m.in. Ibn Rušd (łac. Awerroes) – jeden z największych średniowiecznych filozofów muzułmańskich, wielki komentator Arystotelesa, Ibn Ḥaldūn (łac. Ibn Chaldun lub Ibn Khaldun), uważany za ojca socjologii, politologii oraz ekonomii, Leon Afrykańczyk (ar. Al-Ḥasan ibn Muḥammad al-Wazzān) – dyplomata, pisarz i podróżnik, autor dzieła *Opisanie Afryki*, muzułmanin i chrześcijanin zarazem, czy Mojżesz Majmonides (ar. Mūsā ibn Maymūn) – średniowieczny filozof żydowski z muzułmańskiej Hiszpanii, późniejszy lekarz na dworze legendarnego Saladyna (ar. Ṣalāḥ ad-Dīn), pozostający pod przemożnym wpływem muzułmańskiej myśli filozoficznej (m.in. takich filozofów, jak: Al-Farābī (łac. Abunaser, Alpharabius lub Farabi), Ibn Sīnā (łac. Awicenna), Al-Ġazālī (łac. Al-Ghazali lub Algazel) i Awerroes; por. Pessin 2014).

Znajomość dokonań cywilizacyjnych dzięki przekazowi w języku arabskim pomaga Europejczykom lepiej zrozumieć ich własną historię oraz ciągłość rozwoju cywilizacyjnego. 1300 lat pomiędzy złotym okresem nauki greckiej (V w. p.n.e. – II w. n.e.) a XIV-wiecznym włoskim renesansem postrzegany jest na Zachodzie jako intelektualna pustynia (*Rediscovering Arabic Science*), tzw. ciemne czasy czy czasy ignorancji. Tymczasem renesans nie narodził się z próżni. Dokonania naukowe cywilizacji arabsko-muzułmańskiej, które docierały do łacińskiej Europy głównie poprzez Hiszpanię (Toledo) i Sycylię (Salerno), południową Francję, ale również poprzez Syrię, dały bezpośredni impuls do powstania odrodzenia, racjonalizmu, humanizmu oraz późniejszej rewolucji naukowej w XVI i XVII wieku¹. Zwrócił na to uwagę m.in. profesor Uniwersytetu Harvarda, historyk nauki, George Sarton (1884-1956), w swoim monumentalnym dziele *Introduction to the History of Science*. Inni uczeni prezentujący podobne poglądy, to m.in.: Dawson, Gilson, Haskins, Makdisi, Southern. Piszący po arabsku uczeni świata muzułmańskiego – niezależnie od swojej przynależności etnicznej czy religijnej – wnieśli znaczący wkład w rozwój większości nauk: medycyny, farmacji, biologii, teorii ewolucji, arytmetyki, algebry, geometrii, dynamiki, mechaniki, muzyki, filozofii i astronomii. Eksperymentowanie, podstawowy sposób badań naukowych i wnioskowania wśród uczonych arabskich, w Europie pojawiło się za sprawą Rogera Bacona (ok. 1214-1292), studiującego naukowe manuskrypty arabskie (por. Hackett, Jeremiah 2013) oraz Kartezjusza (1596-1650) (por. Goolam). Wspominany przez Bacona Ibn al-Ḥayṭam (łac. Alhazen, ur. w 965), uważany jest za pierwszego w świecie fizyka oraz ojca współczesnej metody naukowej (Steffens, Al-Khalili, Haytham). Wielką zasługą cywilizacji arabsko-muzułmańskiej jest przekazanie ówczesnej łacińskiej Europie Zachodniej klasycznej filozofii greckiej, dzięki tłumaczeniom na arabski dzieł takich filozofów, matematyków i lekarzy, jak Arystoteles, Hipokrates, Galen, Euklides, Ptolemeusz czy Dioskurides (D'Ancona 2013 oraz zdigitalizowane przez amerykańską Narodową Bibliotekę Medyczną manuskrypty dostępne [online](#)).

Znane wszystkim dzieło Daniela Defoe, jedna z pierwszych powieści anglojęzycznych, *Przygody Robinsona Crusoe* (wyd.

¹ por. Roshdi 2005; serial BBC, *Science and Islam*, reż. Jim Al-Khalili dostępny w serwisie YouTube, a także światową wystawę *1001 inventions* o wkładzie muzułmanów w rozwój nauki i technologii, aktualnie goszczącą w Rotterdamie.

1719), ma swojego poprzednika w utworze *Hayy ibn Yaqzān*, autorstwa Ibn Tufayla (łac. Abubacen, 1105-1185). W XVII i XVIII wieku dzieło Abubacena było bardzo popularne w Europie Zachodniej i stało się emblematyczne dla rewolucji naukowej oraz dla oświecenia europejskiego (Verde). Jego reminiscencje można odnaleźć w myśli filozoficznej Hobbsa, Locke'a, Newtona i Kanta. Kartograf, żeglarz i nawigator Ahmad ibn Māgid poprowadził Vasco da Gamę do Indii (Majid). Ślady nauki arabskiej znajdziemy również w Polsce. Wybitny polski astronom, Mikołaj Kopernik, w swoim wiekopomnym dziele *O obrotach sfer niebieskich* bezpośrednio odwoływał się do takich znakomitych arabskojęzycznych autorów, jak: al-Battānī, al-Bītrūṭī, al-Zarqālī, Ibn Ruṣd oraz Tābit ibn Qurra². Jednak dopiero od niedawna wiemy, że formułując tzw. twierdzenie Kopernika, wzorował się jednoznacznie na modelu astronoma Nasīr al-Dīna at-Tūsī'ego (1201-1274), opublikowanym w 1254 r. (Kennedy 1966), oraz na teorii planet autorstwa damasceńczyka, Ibn aš-Šatira (1304-ok.1375) (Ibn al-Shatir). Używał też arabskich instrumentów astronomicznych, np. kordobańskiego astrolabium z 1054 r., przechowywanego w Muzeum Uniwersytetu Jagiellońskiego, w tzw. pokoju Mikołaja Kopernika.³

Emisariusze imperium arabsko-muzułmańskiego oraz ich wiedza docierała również do Europy Wschodniej i Północnej. Arabskie teksty źródłowe są istotne dla badaczy dziejów Słowiańszczyzny. Nie bez znaczenia pozostaje fakt, że pierwszego historycznie opisu państwa polskiego za czasów Mieszka I oraz Pragi czeskiej dokonał po arabsku w latach 965-966 Ibrahim Ibn Jakub (ar. Ibrāhīm ibn Ya'qūb), to samo dotyczy Tallina, wspomnianego przez słynnego geografę i kartografa Al-Idrīsīego w 1154 r. Warto tu też wspomnieć o pisemnej relacji z misji dyplomatycznej Ahmeda Ibn Fadlana (ar. Aḥmad ibn Faḍlān) do króla Bułgarów Nadwożańskich nad środkową Wołgę oraz w rejon Morza Kaspijskiego (obecna Rosja) w 922 r., gdzie spotkał on m.in. wikingów, których nazywał Rusami (Gabriel 1999).

Rozszerza się obecność arabskiego w Internecie. Dzisiaj należy on do 10 najbardziej popularnych języków w sieci i odnotował w latach 2010-2013 największą dynamikę wzrostu, o niemal 6 000 proc., wyprzedzając pod tym

względem język rosyjski oraz chiński.⁴ W maju 2010 r. Egipt, Arabia Saudyjska oraz Zjednoczone Emiraty Arabskie wprowadziły tzw. umiędzynarodowione nazwy domen (IDNs) na swoich serwerach (ICANN – Internet Corporation for Assigned Names and Numbers – instytucja odpowiedzialna za przyznawanie nazw domen internetowych). Oznacza to, że obecnie arabskojęzyczni użytkownicy Internetu mogą wpisywać adresy internetowe, posługując się rodzimym alfabetem arabskim, a nie łacińskim⁵. Do promocji języka przyczyniła się katarska telewizja Al-Jazeera, nadająca od 1996 r. po arabsku i konkurująca z takimi potentatami medialnymi, jak BBC czy CNN.

Nic dziwnego, że język jest wielką dumą Arabów. Powszechnie znane w świecie arabskim są sentencje głoszące wielowymiarową, uniwersalną i transgraniczną wartość wiedzy, której nośnikiem jest język: *Wiedza natknęła się na trzy rzeczy – mózg Europejczyków, ręce Chińczyków i język Arabów; czy: Szukaj wiedzy choćby w Chinach*. W uznaniu rangi języka arabskiego na świecie oraz promując wielojęzyczność i wielokulturowość, ONZ ogłosiła 18 grudnia światowym dniem języka arabskiego.

Czy arabski jest trudny?

Amerykański *The Foreign Service Institute* (FSI), zajmujący się kształceniem służby zagranicznej, stworzył ranking języków⁶ wedle nakładu czasu potrzebnego rodowitemu użytkownikowi języka angielskiego na ich zaawansowane opanowanie (według amerykańskiej skali ILS jest to poziom 5)⁷. Język arabski znajduje się tam w ostatniej, czwartej grupie, obok chińskiego (w odmianie mandaryńskiej oraz kantońskiej), japońskiego oraz koreańskiego. Liczba tzw. godzin kontaktowych potrzebnych do uzyskania wspomnianego poziomu biegłości w mowie i w piśmie wynosi 2 200. Dla porównania warto dodać, że język polski dla Amerykanów jest tylko nieco łatwiejszy i znajduje się w przedostatniej, trzeciej grupie. Choć nie warto ukrywać, że nauka języka arabskiego może stanowić wyzwanie, jednak znajdziemy w tym języku liczne elementy, które ułatwią jego przyswojenie.

2 por. artykuł: F. Jamil Ragep *Copernicus and his islamic predecessors: some historical remarks* [online] [dostęp: 23.09.2014] oraz serial BBC, *Science and Islam*, reż. Jim Al-Khalili, fragment dotyczący Kopernika [online] [dostęp: 23.09.2014]

3 por. Skarbiec Kopernika [online] [dostęp: 23.09.2014]

4 *Top ten languages in the Internet*, 2013, [online] [dostęp: 23.09.2014]

5 *Alfabet łaciński do lamusa*, [online] [dostęp: 23.09.2014].

6 M. Herzog *An overview of the history of the ILR Language proficiency skill level descriptions and scale*, [online] [dostęp: 23.09.2014].

7 por. dokładny opis poziomów biegłości językowej, [online] [dostęp: 23.09.2014].

Język arabski pełnił rolę *lingua franca* kosmopolitycznego imperium arabsko-muzułmańskiego (733–1492), które w czasach rozkwitu rozciągało się od Hiszpanii do Indii i Chin. Pomiędzy VIII a XV wiekiem był językiem nauki, porównywalnym co do znaczenia do niegdysiejszej łaciny w nauce czy – obecnie – języka angielskiego.

Alfabet zwany *abdżadem* i gramatyka

Zacznijmy od alfabetu. Alfabet arabski, podobnie jak trzy alfabetu krajów Unii Europejskiej, wywodzi się z alfabetu fenickiego⁸. Arabski posługuje się wprawdzie tzw. *abdżadem*, zapisującym jedynie spółgłoski oraz 3 długie samogłoski, ale to tylko 28 znaków. Wśród nich wiele ma podobny kształt, różni się jedynie ilością i położeniem kropek. Jeśli to uwzględnimy, to do opanowania pozostanie jedynie 19 znaków. Arabski ma nieco odmienny od języka polskiego system fonetyczny, przy czym tylko 6 głosek może na początku nauki sprawiać trudność. Ze względu na fakt, że nie zapisuje się krótkich samogłosek, problem może stanowić czytanie. Dlatego w początkowej fazie nauki warto zapisywać nad lub pod literami tzw. znaki diakrytyczne. Jest ich 14 (wśród nich są m.in. 3 krótkie samogłoski). Pozornie taki sam wyraz, pozbawiony znaków diakrytycznych, może mieć kilka znaczeń. Jednoznaczność osiągniemy dopiero po wprowadzeniu diakrytów. Oto przykład:

- عِلْم [‘ilm] – wiedza, nauka
- عَلَم [‘alam] – flaga
- عَلِمَ [‘alima] – odkrył
- عَلِمَ [‘ulim] – zrozumiał.

⁸ Jego powstanie datuje się na 1300 p.n.e. Złożony jest z 22 znaków, pisany od prawej strony do lewej, po raz pierwszy odnotowany w mieście Byblos w Libanie.

Zaskakiwać może również gramatyka, choć czasem jest bardziej logiczna i uporządkowana niż niejedna gramatyka języków europejskich: są tylko dwa rodzaje gramatyczne oraz dwa czasy, trzy przypadki oraz trzy części mowy. Na początku nauki nie używa się czasowników *mieć* oraz *być*, a posiadanie lub stan wyraża się za pomocą innych części mowy.

Zapożyczenia

Zapożyczenia łączą język ojczysty z obcym i z tego powodu znacznie przyspieszają opanowanie nowego słownictwa, co jest szczególnie istotne na początku nauki. Warto zauważyć, że 8 proc. słownictwa w języku hiszpańskim pochodzi właśnie z arabskiego, ze względu na arabską obecność na Półwyspie Iberyjskim w latach 711-1492 (Quintana, Mora 2003). Liczbę arabskich zapożyczeń w języku angielskim szacuje się na 5 proc. Również w języku polskim znajdziemy wiele słów pochodzących bezpośrednio lub pośrednio z języka arabskiego. Takie wyrazy, jak *azymut*, *algorytm*, *zenit*, *kiosk*, *bank*, *taryfa*, *kabel*, *kawa*, *alkohol*, *alchemia*, *cukier*, *cyfra*, *magazyn*, *algebra*, *ulepek*, *syrop*, *siorbać* i wiele innych zawdzięczamy językowi arabskiemu. Jest to zarówno słownictwo ogólne, jak i terminologia naukowa.

Rdzenie

Trójspółgłoskowe rdzenie ułatwią naukę języka arabskiego. Rdzenie rozumiane jako najmniejsza, niepodzielna część podstawy słowotwórczej istnieją niemal w każdym języku. Jednak w językach semickich, do których należy arabski, pełnią niezwykle ważną rolę. Znajac rdzeń oraz jego podstawowe znaczenie, możemy samodzielnie tworzyć liczne wyrazy pochodne, które najczęściej powstają wedle określonych wzorów. Jako przykład niech posłuży rdzeń K-T-B oznaczający czynność pisania. Zdanie: *Kataba k̄atib kitāb fi maktaba* w dosłownym tłumaczeniu: *Napisał pisarz książkę w bibliotece*. Wszystkie wyrazy składowe – za wyjątkiem przyimka *fi* (w) – zawierają wspomniany rdzeń, ponieważ są to wyrazy pochodne. Pomiędzy spółgłoski rdzenne wprowadzono jedynie odpowiednie samogłoski oraz pomocnicze spółgłoski zwane afiksami. Z tego wniosek, że znajomość rdzeni i afiksów znacznie przyspiesza naukę słownictwa, ponieważ pozwala samodzielnie tworzyć wyrazy pochodne według określonych wzorów. Inny przykład to *Darasa d̄aris dars fi madrasa*, czyli *Uczył się student lekcji w szkole* (tłumaczenie dosłowne). Tu kluczowy jest rdzeń D-R-S oznaczający uczenie.

Warianty języka arabskiego

Istnieje wiele odmian języka arabskiego: klasyczny, współczesny literacki oraz niezliczone dialekty. W konwersacjach nieformalnych, tekstach popularnych piosenek używa się różnych wariantów dialektów, natomiast w piśmie, w mediach, edukacji szkolnej i na uczelniach oraz podczas oficjalnych wystąpień używa się jednolitej, ustandaryzowanej, literackiej arabszczyzny, wywodzącej się z klasycznego języka arabskiego, którego początki datuje się na IV wiek. Znajomość klasycznej arabszczyzny jest niezbędna do studiów religioznawczych oraz literackich.

Należy znać co najmniej dwie odmiany języka arabskiego: literacki do posługiwania się w piśmie i w formalnej komunikacji ustnej oraz jeden z dialektów – do konwersacji nieformalnych. Tak też uczą się języka arabskie dzieci. W domu poznają dialekt, natomiast w szkole rozpoczynają naukę języka literackiego, w tym klasycznego. Opisane zjawisko nazywamy dyglosją. Można ją zdefiniować jako rozbieżność pomiędzy formą pisaną danego języka, posiadającą wyższy status, a jej wersją potoczną, o niższym statusie. Dyglosja występuje nie tylko w krajach arabskich, ale również m.in. w Niemczech, Szwajcarii, Tyrolu, w Chinach, Mongolii, Norwegii, a nawet w Czechach. Warto zauważyć, że znajomość języka literackiego jest wysoko ceniona w świecie arabskim i świadczy o zdobytym wykształceniu oraz statusie społecznym. Natomiast dialekt, choć ma znacznie niższą rangę, jest jednocześnie istotnym elementem tożsamości jego użytkownika. Identyfikuje kraj, region, wieś czy miasto pochodzenia osoby mówiącej po arabsku. Rodowity użytkownik języka arabskiego używa obu wariantów w różnych (często wykluczających się) sferach życia. Dodatkowo, typowym i częstym zjawiskiem w świecie arabskim jest tzw. naprzemienne używanie kodów językowych (*code switching*): typowe dla osób dwu- lub wielojęzycznych. Chodzi w szczególności o mieszanie języka literackiego z dialektem oraz dialektu z językiem obcym (np. francuskim czy angielskim), przy czym znajomość tego ostatniego może być słabsza.

Zatem, zanim zaczniemy naukę arabskiego, powinniśmy określić swój własny cel: czy zależy nam na nieformalnych konwersacjach, czy interesuje nas standardowy język literacki. Wybór nie jest jednak tak oczywisty. Wybierając jedynie dialekt, musimy liczyć się z tym, że pozostaniemy analfabetami. Nie przeczytamy nawet prostych komunikatów pisemnych, takich jak choćby nazwy towarów, ceny, reklamy, szyldy, napisy. Użycie literackiego języka arabskiego jest idealnym

Należy znać co najmniej dwie odmiany języka arabskiego: literacki do posługiwania się w piśmie i w formalnej komunikacji ustnej oraz jeden z dialektów – do konwersacji nieformalnych.

rozwiązaniem w sytuacji, kiedy nie znamy dialektu. Rodowity użytkownik języka arabskiego z Maroka będzie miał trudności z porozumieniem się w dialekcie z partnerem z Iraku, ponieważ dialekt marokański oraz iracki bardzo się od siebie różnią. Zawsze jednak porozumieją się w języku literackim. Najwygodniejszym rozwiązaniem jest zatem umiejętne łączenie nauki języka literackiego z elementami dialektów. Najbardziej popularnym obecnie dialektem arabskim jest dialekt egipski, a przyczyniła się do tego kinematografia, a zwłaszcza egipskie opery mydlane. To jednak wcale nie oznacza, że wszyscy natywni użytkownicy języka arabskiego znają właśnie dialekt egipski.

Arabski w sieci

Do niedawna język arabski był dla Polaków językiem egzotycznym, znanym jedynie wąskiemu gronu specjalistów z kręgów akademickich oraz tłumaczy. Jednak wzrost ruchu turystycznego i imigracyjnego oraz kontaktów biznesowych, a także udział w misjach wojskowych skłonił wiele osób do nauki arabskiego, zwłaszcza w jego odmianie komunikacyjnej. Obecnie taką formę kształcenia oferuje m.in. Uniwersytet Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego, organizując kursy języka i kultury arabskiej. Dzięki zaś dostępności zasobów edukacyjnych w sieci internetowej zainteresowani mogą uczyć się arabskiego samodzielnie, bez pomocy nauczyciela, korzystając z kursów online (ich lista poniżej) oraz innych niezliczonych materiałów edukacyjnych. Większość z nich to amerykańskie kursy uniwersyteckie. Wiąże się to z faktem, że język arabski jest w USA uznawany za język strategiczny (*The National Strategic Language Initiative*, 2006), z czego wynika również tak znaczący wzrost liczby nowych podręczników do nauki języka arabskiego oraz zainteresowania jego nauką.

Podsumowanie

Język arabski to jeden język, w którym wyodrębniły się liczne, czasem bardzo zróżnicowane, odmiany stylistyczne – zarówno formalne, jak i nieformalne. Warto być świadomym, że każda z nich jest istotną częścią kultury arabskiej i pozwala na swobodne poruszanie się w różnych kontekstach. Jednak ta różnorodność nie powinna ani przerażać, ani rodzić frustracji u uczącego się.

Na początkowym etapie nauki języka arabskiego nie warto przejmować się wzajemnym przenikaniem czy mieszaniami się dialektu oraz języka literackiego. Funkcjonuje ona nawet u rodowitych użytkowników języka, zwłaszcza na obszarach, gdzie mieszkają Arabowie z różnych krajów arabskich (np. Zatoka Perska czy diaspora arabska na Zachodzie). Umiejętność wyboru stylu oraz słownictwa odpowiedniego do kontekstu przychodzi bowiem z czasem.

Nie ulega wątpliwości, że gramatyka ma fundamentalne znaczenie w opanowaniu języka arabskiego, jednak powinna być przyswajana sekwencyjnie, w możliwie najprostszej postaci oraz powiązana z procesem wzbogacania słownictwa i rozwojem kompetencji komunikacyjnej. Istotne jest opanowanie alfabetu, podstaw fonetyki, niezbędnego słownictwa oraz poprawnej koniugacji najczęściej używanych czasowników, z czego największym wyzwaniem wydaje się aktywna nauka słownictwa. Na początkowym etapie nauki warto skupić się zatem na płynności wypowiedzi, nawet kosztem poprawności językowej i gramatycznej.

Materiały do nauki języka arabskiego online

Arabic on-line

Kurs finansowany ze środków Komisji Europejskiej, laureat *European Language Label* w 2013 roku. Dostosowany do potrzeb użytkowników akademickich i nieakademickich (poziom A1/A2 według ESOKJ). Interaktywny, z możliwością nagrywania głosu, ćwiczenia wymowy oraz porównywania się z rodzimymi użytkownikami języka. [Aplikacje na urządzenia mobilne](#) (płatne i bezpłatne).

Learning Arabic

Kurs dla początkujących, zainteresowanych zwłaszcza komunikacją biznesową po arabsku, finansowany przez Komisję Europejską, stworzony przez konsorcjum uniwersytetów. W pełni bezpłatny, interaktywny (dialog, liczne ćwiczenia, wyjaśnienia gramatyczne oraz „pigulki

kulturowa” w każdej lekcji), transkrybowany, dostępny w języku angielskim, francuskim, włoskim, hiszpańskim, portugalskim. Dodatkowo, na stronie domowej kursu dostępne są informacje o świecie arabskim, islamie oraz o kulturze arabskiej w Unii Europejskiej.

Arabic without Walls

Obudowa internetowa do podręcznika: *AlifBaa. Introduction to Letters and Sounds* (sekcja: *Preparatory lessons*, A1/A2) oraz *Al-Kitaab* (rozdziały 1-15 na poziomie B1/B2). Kurs administrowany przez uniwersytet UC Davies. Rozwija wszystkie kompetencje językowe, dodatkowo zawiera ćwiczenia interaktywne, „pigulki kulturowe” oraz quizy.

Madina Arabic

Anglojęzyczny kurs oparty o saudyjskie podręczniki *Madina Arabic* z naciskiem na naukę języka literackiego oraz gramatyki (50 obszernych jednostek lekcyjnych z plikami audio). Dodatkowo, dla nowicjuszy dostępny kurs nauki pisania i czytania, a także aplikacja do nauki słownictwa i inne.

Read Arabic University of Maryland

Interaktywny kurs czytania po arabsku dla studentów. Poziom zaawansowania A2/B2.

Arabski Al-Jazeera

Zbiór artykułów prasowych i wideoklipów adaptowanych do celów dydaktycznych z różnymi typami ćwiczeń utrwalających, glosariuszem, edytorem tekstu. Poziom zaawansowania B2/C1.

Arabic on-line, University of Michigan

Autentyczne teksty oraz filmy adaptowane do celów edukacyjnych, ćwiczenia, informacje kulturoznawcze na różnych poziomach zaawansowania (B2/C2).

Arabic Language Through Dialogue, University San Diego State

Kurs języka arabskiego w dialogach; pliki audio. [Dodatkowe materiały](#).

Arabic at Dalarna University

15 wideowykładów ze szwedzkiego uniwersytetu Dalarna dla początkujących (wymowa, pisanie, rozpoznawanie znaków arabskich, podstawowe informacje gramatyczne).

Al-Madrasa

Kurs on-line na platformie Moodle (wymagana rejestracja), gramatyka, leksyka; portal w języku hiszpańskim.

Looklex Learn Arabic

Kompletny kurs na poziomie A1: pisanie, pliki audio.

Arabic in Jordan

Nauka dialektu jordańskiego dla początkujących (pliki audio oraz podręcznik w formacie pdf).

Salama Arabic

Wersja dla początkujących oraz zaawansowanych.

Surface Languages

Arabski w skrypcie łacińskim (słownictwo, fiszki i gry).

Learn Arabic 101

Podstawy języka arabskiego, pliki mp3 oraz klawiatura arabska.

Uniwersytet Stanforda

Materiały do nauki alfabetu.

Aswaat Arabiyya (Arabskie głosy),

University of Texas at Austin

Zbiór wideoklipów do nauki języka arabskiego na różnych poziomach. Materiały przeznaczone dla osób posługujących się arabskim na poziomie co najmniej A1.

Nauka alfabetu wraz z ćwiczeniami, zasoby University of Victoria w Kanadzie

Gry: słownictwo podstawowe

Lang Media Arabic

Materiały do nauki języka literackiego oraz dialektów, ułożone tematycznie w formie dialogów audio oraz wideo, dostępne transkrypty w formacie pdf. Dodatkowo wsparcie do podręcznika *AlifBaa: Introduction to Arabic Sounds and Letters* oraz *Al-Kitaab*.

Interaktywna tablica form czasowników arabskich

Ponadto miłośnicy języka arabskiego mogą korzystać z nauki na platformach wielojęzycznych, takich jak Busuu czy LiveMocha oraz aplikacji fiszkowych do nauki słownictwa:

Quizlet, Byki czy StudyBlue. Są one dostępne w wersji również na urządzenia mobilne: smartfony oraz tablety.

Bibliografia

- Al-Khalili, J. *Ibn Haytham. The true scientist*. W: BBC News [online] [dostęp 23.09.2014].
- D'Ancona, C. (2013) Greek Sources in Arabic and Islamic Philosophy. W: Edward N. Zalta (red.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [online] [dostęp: 23.09.2014].
- *The Future of the Global Muslim Population*. Executive Summary. Pew Research Center. [online] [dostęp: 23.09.2014].
- Gabriel, J. (1999) The Remarkable Account of Ibn Fadlan. W: *Aramco World* vol.50, nr 6 [online] [dostęp 23.09.2014].
- Goolam, N. *The influences of Al-Ghazali and Ibn Sina on Descartes*, [online] [dostęp: 23.09.2014].
- Hackett, J. (2013) *Roger Bacon*. W: Edward N. Zalta (red.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [online] [dostęp: 23.09.2014].
- Kennedy, E. S. (1966) *Late Medieval Planetary Theory*. Isis 57.
- Majid Ibn Ahmad The Navigator, [online] [dostęp: 23.09.2014].
- Pessin, S. (2014) The Influence of Islamic Thought on Maimonides. W: Edward N. Zalta (red.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [online] [dostęp: 23.09.2014].
- Roshdi R., Regis M. (2005) *Historia nauki arabskiej*. Dialog.
- Verde, T. (2014) *Hayy was here, Robinson Crusoe*. W: *Saudi Aramco World*, vol. 65, nr 3, [online] [dostęp: 23.09.2014].
- Quintana, L., Mora, J. P. (2003) *Enseñanza del acervo léxico árabe de la Lengua Española*. W: *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE: Murcia, 2-5 de octubre de 2002* (pp. 697-711). [online] [dostęp: 23.09.2014]
- Steffens, B. (2007) *Ibn al-Haytham: first scientist*. Morgan Reynolds.

Netografia

- *English the World Language* [online] [dostęp: 23.09.2014].
- *Rediscovering Arabic Science* [online] [dostęp: 23.09.2014].
- Ibn Tufayl: wydanie łacińskie oraz arabskie dzieła [online] [dostęp: 23.09.2014].
- UNESCO.

dr Małgorzata Al-Khatib

Literaturoznawca i kulturoznawca, starszy wykładowca w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego, w Uniwersyteckim Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Angielskiego. Zajmuje się technologią informacyjną i edukacyjną, komputerowym wspomaganiami nauki i nauczania języków obcych, dydaktyką języka arabskiego oraz europejską polityką językową ze szczególnym uwzględnieniem edukacji różnojęzycznej i wielokulturowej oraz CLIL. Prowadziła zajęcia dydaktyczne w ramach programu Erasmus na uniwersytetach w Udine (Włochy), w Granadzie i Toledo (Hiszpania), w Krems (Austria), w Tartu (Estonia), w Leuven (Belgia) oraz w Sabanci (Turcja).



W kwestii języka irlandzkiego

Język irlandzki należy do grupy języków celtyckich (obok szkockiego, języka manx, walijskiego, bretońskiego i kornijskiego). Zgodnie z konstytucją Irlandii, język irlandzki jako język narodowy Irlandczyków ma status pierwszego języka urzędowego kraju, obok angielskiego, który jest drugim językiem urzędowym. Od 1 stycznia 2007 r. jest także jednym z 23 oficjalnych języków Unii Europejskiej.

Historia języka irlandzkiego ma niemal 1500 lat. W czasie swojej długiej historii irlandzki ewoluował od języka staroirlandzkiego, przez język średnioirlandzki, do wczesnonowoirlandzkiego (klasyczny irlandzki), aż do swojej dzisiejszej formy.

Jednym z trudniejszych momentów w rozwoju języka irlandzkiego był podbój Irlandii przez Anglię. Prowadzona przez Anglików w XVII i XVIII wieku polityka niszczenia kultury irlandzkiej (m.in. poprzez wprowadzenie szkolnictwa angielskiego) przyczyniła się do stopniowego zanikania języka irlandzkiego. Sytuację pogorszył także fakt masowych emigracji obywateli Zielonej Wyspy do USA. W 1851 r. pierwszy powszechny spis ludności ujawnił, że językiem irlandzkim posługuje się niespełna jedna czwarta mieszkańców wyspy. Byli to głównie ubodzy wieśniacy, nieumiejący czytać i pisać. Dopiero pod koniec XIX i na początku XX wieku język irlandzki wrócił do łask, w szczególności po ogłoszeniu przez Irlandię niepodległości w 1922 r.

Obecnie władze irlandzkie dążą do upowszechnienia języka irlandzkiego. W 2003 r. przyjęto ustawę o języku oficjalnym (*Official Languages Act 2003*), na mocy której m.in. ustalono, że wszystkie obiekty geograficzne w Irlandii muszą posiadać nazwy irlandzkie. Irlandzki jest dziś językiem powszechnie nauczonym w szkołach (zazwyczaj dzieci od 4 do 18 roku życia) i kończy się obowiązkowym egzaminem. W 2011 r. 1,77 mln osób powyżej trzeciego roku życia (41 proc. całej populacji Irlandii) deklarowało znajomość języka irlandzkiego, z czego jedynie około 77 tys. (1,8 proc. mieszkańców) twierdziło, że używa tego języka na co dzień poza szkołą. W całej Irlandii dostępny jest irlandzkojęzyczny kanał telewizyjny (TG4), stacje radiowe oraz książki i czasopisma.

Mimo to bardzo niewielka część społeczeństwa irlandzkiego używa języka irlandzkiego na co dzień. 19 grudnia 2006 r. rząd irlandzki przyjął 13-punktową strategię, która ma w ciągu 20 lat uczynić Irlandię krajem całkowicie dwujęzycznym.

Wywiad z irlandzką poetką Nualą Ní Dhomhnaill

We wrześniu 2014 r., na zaproszenie Ambasady Irlandii, gościła w Polsce znana irlandzka poetka Nuala Ní Dhomhnaill. Wzięła m.in. udział w konferencji *Kompetencje interkulturowe w edukacji językowej*, która odbyła się 23 września 2014 r. na Uniwersytecie Warszawskim. W trakcie konferencji udzieliła wywiadu redakcji JOWS.

JOWS: Podczas konferencji rozmawialiśmy o związkach pomiędzy kulturą a językiem. Co, według Pani, właściwie wydarzyło się w Irlandii w wyniku zmiany języka?

ND: Myślę, że w Irlandii utraciliśmy język, nie zdając sobie sprawy z konsekwencji psychologicznych tego faktu. Wiem na pewno, że w przypadku pokolenia mojej matki, które posługiwało się językiem irlandzkim, emocje „pozostały” w języku irlandzkim, natomiast racjonalne myślenie „odbywało się” w języku angielskim. Tak więc istniała przepaść pomiędzy stroną racjonalną a emocjonalną. Teoria Freuda mówi o ujawnianiu stłumionych emocji, które w przypadku nas Irlandczyków, wyrażane są w niewłaściwy sposób, ponieważ brak nam języka, by wyrazić je racjonalnie. Jako że ludzie kwestionowali otaczającą ich rzeczywistość w języku irlandzkim, to podejście pozostało. Myślę, że emocje odgrywają ogromną rolę w Irlandii. Naszym emocjom dawaliśmy upust w języku irlandzkim, natomiast racjonalnie myśleliśmy w języku angielskim.

JOWS: Patrząc z perspektywy Irlandii i stosunku Irlandczyków do własnego języka, czy uważa Pani, że możliwe jest zachowanie kultury bez języka?

ND: Nie jest to możliwe i mówię to z pełnym przekonaniem. W Stanach Zjednoczonych prowadzonych jest obecnie wiele programów studiów w zakresie kultury i literatury irlandzkiej. I jeśli studia te nie obejmują nauki języka irlandzkiego jako podstawy, to takie programy mają jedynie na celu zapewnienie dobrego samopoczucia Amerykanom irlandzkiego pochodzenia, którzy są przepelnieni dobrymi chęciami i w pubach z dumą mówią o swoim pochodzeniu. Jednak jeśli studia te nie obejmują nauki języka, to dają one bardzo słaby związek z Irlandią. Tylko te uniwersytety, które zdają sobie sprawę z wagi języka w nauczaniu kultury i literatury irlandzkiej, robią to we właściwy sposób.

JOWS: Walcząc o język irlandzki, w jaki sposób przekonuje Pani rodaków o korzyściach płynących z nauki języka ojczystego?

ND: Najlepsza rzecz, jaką mogę zrobić, to tworzyć poezję, z tym najlepiej się czuję. Piszę również artykuły i polemiki. Jeśli są to polemiki, piszę je w języku angielskim. Nie ma sensu pisać ich w języku irlandzkim, przecież nie będę nawracać nawróconych. Piszę po angielsku, aby irlandzki stał się ważnym tematem w kręgach ludzi kultury. Jeżeli ludzie zdadzą sobie z tego sprawę i dzięki poezji język stanie im się bliski, od tego czasu inicjatywa będzie należeć do nich.

JOWS: W Irlandii podejmowano wysiłki na poziomie centralnym, by promować język irlandzki. Czy uważa Pani, że wprowadzone środki były wystarczające?

ND: Niestety, nie. Na przykład główną odpowiedzialnością za stan języka obarczono nauczycieli szkół państwowych i tym samym uczniów szkół państwowych. To nie jest uczciwe: oni mogą się tylko uczyć. Nie można kogoś winić za to, że czegoś nie wie, jeśli go tego najpierw nie nauczono we właściwy sposób. A ich nie uczono dobrze...

Ja miałam dużo szczęścia. Przez całą lekcję mogłam drzemać w tylnej ławce, a gdy nauczyciel zniecka pytał mnie, *jak się mówi 'noga stołu'* w języku irlandzkim, odruchowo podawałam formę rzeczownika *stól* w dopełniaczu. Nawet nie wiedziałam o istnieniu dopełniacza. Moje koleżanki, które błędnie używały form językowych, były karane. Pamiętam, że denerwowałam się z tego powodu, ponieważ uważałam, że mam niezasłużoną przewagę nad nimi. Dzieci nienawidziły języka irlandzkiego, który był nauczany w niepedagogiczny sposób i tym samym cały balast negatywnych emocji spadał na język. Z językiem wiązały się kwestie, które w ogóle do niego nie należały.

Język w pewien sposób je wyrażał i tym samym wyrażał całą kulturę, jednak nie można winić sześciolatek za to, że tego nie wiedzą, szczególnie jeśli uczy się je w niewłaściwy sposób.

JOWS: Jeszcze dużo zostało do zrobienia...

ND: Bardzo dużo. Widzę to w przypadku moich wnuków – uczą się irlandzkiego w szkole i uwielbiają to. Oni mają również korzenie tureckie, tak więc mają szersze spojrzenie na języki, jednak irlandzki bardzo im się podoba ...

JOWS: Podczas poprzedniego spotkania powiedziała Pani, że obecnie w Irlandii nauka irlandzkiego jest modna.

ND: Tak, i bardzo się z tego cieszę. Kiedy zaczynaliśmy tworzyć poezję w języku irlandzkim, w pewnym sensie poprzez poezję byliśmy odpowiedzialni za ten język. Ja, my już nie ponosimy tej odpowiedzialności. Teraz język jest obecny w filmach, w telewizji, różnych mediach społecznościowych, o których nawet nie mam pojęcia. Zajmują się tym młodzi ludzie i to jest fantastyczne. I niech tak będzie. Niezmiernie się cieszę, że obecnie jest taka moda, jednak mody się zmieniają. Może nadejść taki czas, że ta moda przeminie, jednak to nie będzie już miało znaczenia, ponieważ język pozostanie. To, za czym się opowiadam, już nie przeminie. A obecnie jest to po prostu modne.

JOWS: Czy uważa Pani, że jako poetka, artystka, ma Pani szczególną rolę do odegrania w promowaniu języka irlandzkiego?

ND: Sama rola jako taka mało mnie interesuje. Ważniejsze jest dla mnie tworzenie dobrej poezji. Jeśli moja poezja będzie wysokiej jakości, będzie mówić sama za siebie. I właśnie na tym chcę się skupić.

JOWS: W dyskusji na temat języków jest jeszcze jeden ważny aspekt, a mianowicie perspektywa imigrantów. Takie doświadczenie było również Pani udziałem i to tęsknota za językiem sprawiła, że wróciła Pani do kraju. Obecnie prawie dwa miliony Polaków, mieszka za granicą...

ND: ... wielu z nich w Irlandii i muszę przyznać, że bardzo dobrze się zasymilowali. Jednak nadal pozostali Polakami i mamy tego świadomość.

JOWS: Czy w takiej sytuacji język ojczysty odgrywa ważną rolę?

ND: Myślę, że tak. Kiedy oddaliśmy się od swojego języka, stajemy się go bardziej świadomi. Kiedy opuszczamy własne społeczeństwo, również stajemy się bardziej świadomi jego specyfiki i patrzymy na nie oczami osoby z zewnątrz. Myślę, że jest to bardzo wartościowe doświadczenie. Uważam, że każdy młody człowiek powinien żyć poza swoją kulturą przez 2-3 lata. Nie tylko wyjechać na studia, ale żyć w innym społeczeństwie, a nawet w wielu społeczeństwach. Dzięki temu można dorosnąć i spojrzeć na własne społeczeństwo bardziej obiektywnie.

JOWS: Moje ostatnie pytanie dotyczy perspektywy życiowej. Jak postrzega Pani rolę języka ojczystego w zasadniczym doświadczeniu, jakim jest bycie człowiekiem?

ND: Właśnie z powodu języka muszę mieszkać w Irlandii. Jest taki region w Turcji, w którym chciałabym mieszkać na stałe ze względu na doskonały klimat. Jest tam gorąco, lecz sucho, zupełnie nie ma tam wilgoci. Ostatnio byłam tam przez dziesięć tygodni i czuję się odmieniona. Kiedy wracam do Irlandii, czuję się, jakbym pływała pod wodą, mam na myśli wilgoć i ciemność... Jednak tęsknię za językiem. Nie mogłabym mieszkać w Turcji przez cały czas, ponieważ zawsze byłabym imigrantką i brakowałoby mi pełnego zanurzenia w języku. Uważam, że jest to niezwykle ważne. Różni ludzie podejmują różne decyzje na poszczególnych etapach życia, a dla mnie język ma tak ogromne znaczenie, że pomimo tego, że nie lubię klimatu, to jednak muszę żyć w moim kraju. Teraz jest dużo łatwiej, mamy dostęp do Skype'a i będąc w Turcji codziennie mogę słuchać radia po irlandzku. Technologia nas zbliża i ułatwia mobilność. Uważam, że rozwój mobilności jest wspaniały. Nie widzę tu żadnych minusów. Zdaję sobie sprawę, że jest trudniej, ale nie uważam, że sytuacja emigranta lub imigranta jest zła. Właściwie to ważny element współczesnego życia, który zapewnia nam zupełnie inne spojrzenie na świat.

Rozmawiała Beata Płatós.

Na stronie internetowej konferencji „Kompetencje interkulturowe w edukacji językowej” dostępny jest także zapis wideo spotkania z poetką. Rozmowę prowadził krytyk literacki i badacz poezji irlandzkiej – Jerzy Jarniewicz.

Ceist na Teangan

Cuirim mo dhóchas ar snámh
i mbáidin teangan
faoi mar a leagfá naíonán
i gliabhán
a bheadh fite fuaithe
de dhuilleoga feileastraim
is bitíúman agus pic
bheith cuimilte lena thóin
ansan é a leagadh síos
i measc na ngiolicach
is coigeal na mban sí
le taobh na habhann,
féachaint n'fheaclaraís
cá dtabharfaidh an sruth é,
féachaint, dála Mhaoise,
an bhfóirfidh iníon Fharoinn?

W kwestii języka

Kładę nadzieję na wodzie
na dnie łódeczki
języka, jakbym kładła
niemowlaka

w kobiałce splecionej
z kosaćcowych liści,
której spód pokryto
smołą i bitumem,

a potem puszczam ją z prądem
przez porastające brzeg
wielkiej rzeki
turzyce i papirusy,

żeby ją wody poniosły,
choć nie wiem, gdzie osiadzie,
być może na kolanach
córci faraona.

*Przekładu wierszy z języka angielskiego na polski dokonał Jerzy Jarniewicz
według przekładów z języka irlandzkiego Paula Muldoona*

Odzyskana pamięć wody

Kiedy córka syreny
zamyka się w łazience i
szoruje zęby grubą szczoteczką
i sodą do pieczenia,
ma czasem wrażenie, że łazienka
napelnia się wodą.

Woda wzbiera u jej stóp i kostek,
po czym podnosi się coraz wyżej
do ud, bioder i pasa.
Ani się nie obejrzy,
a woda woda jest pod jej pachami.
Schyla się, by podnieść
ręcznik, ścierkę i inne drobne rzeczy,
już całkiem mokre.
Wyglądają jak glony,
jak pasma wodorostów,
zwane syrenim włosiem albo lisią kitą.
Ale woda szybko cofa się
i w jednej chwili
łazienka jest znowu sucha.

Uczuciom syreny towarzyszy
koszmarne napięcie.
Pod koniec dnia już nie ma nic,
do czego mogłaby je porównać.
Nie ma odpowiedniego słownika.
Na cotygodniowej terapii
ma zbyt wiele innych problemów,
by opisać to niecodzienne zjawisko
i opowiadać o nim składnie
swojemu terapeutce.

Brak jej terminologii,
brak punktów odniesienia,
brak słów, które określiłyby trafnie,
czym jest woda.

„Taki płyn przezroczysty”, mówi, bardzo się starając.
„Jasne”, odpowiada terapeuta, „Jasne, mów dalej”.
Kusi, namawia ją do słowotwórstwa.
Próbuje więc raz jeszcze.
„Przyływ”, chce rzecz nazwać,
szperając wzrokiem nieufnie wśród słów.
„Lśniąca powłoka. Mokrość. Coś bardzo wilgotnego”.

Nuala Ni Dhomhnaill

Poetka irlandzka. Urodzona w Anglii, dorastała w gaelickojęzycznej części Irlandii. Zadebiutowała w 1981 r. zbiorem *An Dealg Droighin*. Należy do prestiżowego związku artystów Aosdána. Swoje wiersze pisze wyłącznie po irlandzku, a za jeden z życiowych priorytetów uważa rozwój literatury w tym języku. W swojej twórczości łączy motywy wywodzące się ze starożytnej mitologii celtyckiej z kulturą współczesną i jej problemami. Umożliwiło jej

to uwolnienie literatury gaelickojęzycznej z jej stereotypowych szufladek. Ni Dhomhnaill uchodzi za jedną z najwybitniejszych poetek irlandzkich, a jej wiersze przetłumaczono na wiele języków, w tym angielski, polski, niemiecki, włoski, norweski i japoński. Niejednokrotnie tłumaczyli je znani pisarze, m.in. Seamus Heaney. Poezja Nuali Ní Dhomhnaill była tłumaczona na język polski i jest dostępna w zbiorze poezji *Sześć poetek irlandzkich* w przekładzie Jerzego Jarniewicza, wydanym przez Biuro Literackie.



Wielkie możliwości małych języków.

Nauczanie języka węgierskiego oraz innych języków ugrofińskich w Polsce na różnych poziomach kształcenia

Csilla Gizińska

Nauka języka węgierskiego albo fińskiego jest na pozór zajęciem dla miłośników lingwistycznej egzotyki. Tymczasem w rzeczywistości często otwiera drogę do bardzo ciekawej kariery zawodowej.

Niniejszy artykuł jest poświęcony nauczaniu na polskich uniwersytetach trzech języków i kultur takich małych krajów, jak Węgry, Finlandia i Estonia. Węgierski, fiński i estoński należą do grupy języków ugrofińskich, różniących się od rodziny indoeuropejskiej strukturą aglutynacyjną. Te osobliwe brzmiące języki o dziwnej strukturze także współcześnie traktowane są często w Polsce jako „niemożliwe do nauczenia”. W artykule tym chciałabym podważyć te błędne przekonania i przedstawić specyficzną sytuację tych pozornie izolowanych „małych” języków w polskim szkolnictwie wyższym. Warto pamiętać, że język węgierski, przynajmniej w Warszawie, był niegdyś nauczany nie tylko na uniwersytecie, lecz także w szkole podstawowej i w liceum. Obecnie w polskim systemie szkolnictwa nauczanie języka węgierskiego jako obcego prowadzone jest wyłącznie w szkolnictwie wyższym.

Nauczanie języków ugrofińskich w Polsce

Możliwość nauki omawianych języków od poziomu podstawowego oferują polskim studentom trzy uniwersytety. Oprócz kursów językowych dostępne są także wykłady poświęcone

historii i kulturze poszczególnych narodów, co ma na celu umożliwienie studentom zrozumienia specyfiki współczesnego społeczeństwa węgierskiego, fińskiego i estońskiego.

Uniwersytet Warszawski

Katedra Hungarystyki Uniwersytetu Warszawskiego jest nie tylko najstarszym, lecz także największym ośrodkiem nauczania języków ugrofińskich w Polsce. Lektorat języka węgierskiego działał tu już w okresie międzywojennym (1930-1939), a w roku 1949 został otwarty ponownie. W roku 1952 na Wydziale Turkologii utworzony został Zakład Filologii Węgierskiej. Podwaliny polskiej hungarystyki są dziełem historyka i orientalisty – prof. Jana Reychmana oraz literaturoznawcy – Istvána Csaplárosa. Do lat siedemdziesiątych wyężona praca warszawskich hungarystów skupiała się na opracowaniu wielkiego słownika węgiersko-polskiego i polsko-węgierskiego (do dnia dzisiejszego słownik ten jest w użyciu). Od tamtego czasu pod egidą Katedry ukazały się liczne antologie literatury (Csapláros, Kerényi 1975), bibliografie (Csapláros 1976), podręczniki i inne publikacje naukowe. W tym samym okresie nastąpił rozkwit tłumaczeń i promocji literatury węgierskiej

w Polsce. W ciągu minionych sześćdziesięciu lat wyrosło kilka pokoleń tłumaczy, spośród których należy wymienić Andrzeja Sieroszewskiego, Elżbietę Cygielską, Teresę Worowską, Annę Górecką, Jolanę Jarmołowicz, Szczepana Woronowicza, a z młodszych roczników – Justynę Goszczyńską i Julię Wolin. Po zmianie ustroju, w obliczu nowej rzeczywistości, Katedra Hungarystyki podjęła w latach 2003-2009 próbę wprowadzenia studiów wieczorowych, co było wydarzeniem bez precedensu nie tylko w Polsce, ale także w skali europejskiej.

Rok akademicki 2007/2008, kiedy to w ramach procesu bolońskiego uruchomiono dwustopniowy system studiowania, był w historii Katedry rokiem szczególnym. Wprowadzono wówczas podział na 4-letnie (8-semestralne) kształcenie licencjackie i półtoraroczne (3-semestralne) kształcenie magisterskie. Opracowany wówczas program nauczania Katedry Hungarystyki po raz kolejny okazał się nowatorski. Na podstawie wieloletniego doświadczenia uznano bowiem, że do opanowania zarówno języka węgierskiego, jak i fińskiego, potrzeba więcej czasu niż w przypadku języków indoeuropejskich. W czteroletnim programie studiów pierwszego stopnia jest niemal tyle samo godzin zajęć praktycznej nauki języka (średnio 10 tygodniowo), co we wcześniejszym pięcioletnim programie studiów jednolitych. Z jednej strony, podnosi to wartość dyplomu licencjackiego, którego uzyskanie jest równoznaczne z opanowaniem języka na poziomie C1. Znacznie zwiększa to bowiem szanse absolwentów na to, by już po uzyskaniu dyplomu licencjata mogli zacząć pracować w zawodzie zgodnym z wykształceniem. Z drugiej strony, chodziło o to, by dzięki lepszemu opanowaniu języka kierunkowego na pierwszym etapie studiów słuchacze studiów magisterskich mieli możliwość uzyskania wykształcenia prawdziwie uniwersyteckiego. Zarówno w odniesieniu do języka węgierskiego, jak i fińskiego, mamy do czynienia ze specyficzną sytuacją. Obu tych języków można zacząć się uczyć dopiero na uniwersytecie, co sprawia, że program ich nauczania odbiega od toku typowego dla filologii innych języków europejskich – obok intensywnej nauki języka, studentów należy zapoznać z podstawowymi informacjami na temat literatury i kultury, co nie jest niezbędne w przypadku takich języków, jak angielski, niemiecki, francuski, ale także czeski czy słowacki. Dopiero w ostatnim roku studiów licencjackich studenci osiągają taki poziom znajomości języka, który pozwala im na czytanie tekstów naukowych i literatury przedmiotu w oryginale. Na ostatnim roku

Zarówno na węgierskiej, jak i na fińskiej specjalizacji, obowiązkowe jest opanowanie na poziomie B1 jednego wybranego języka niekierunkowego.

studiów pierwszego stopnia studenci wybierają specjalizację literaturoznawczą (kulturoznawczą) lub językoznawczą, a już od pierwszego semestru studiów magisterskich, w zależności od dokonanego wyboru, uczęszczają na zajęcia poświęcone zagadnieniom głównie teoretycznym i specjalistycznym.

Rok akademicki 2007/2008 przyniósł jeszcze jedną zmianę. Filologia węgierska przekształcona została w filologię ugrofińską, w obrębie której powstały dwie specjalizacje – węgierska i fińska. Nauczanie języka fińskiego i fińskiej kultury miało już na Uniwersytecie Warszawskim swoje tradycje, co pozwoliło na rozszerzenie programu kształcenia. Już od 1964 r. prowadzony był w Katedrze Hungarystyki lektorat języka fińskiego, a od lat siedemdziesiątych zaczęto prowadzić komparatystyczne badania fińsko-polskie i ugrofińskie. Obecnie program filologii fińskiej jest w istocie lustrzanym odbiciem programu nauczania na filologii węgierskiej. Oprócz zajęć z literatury i językoznawstwa są też kursy poświęcone węgierskiej i fińskiej kulturze, a przede wszystkim translatorium – przekład literatury pięknej i fachowej. Zarówno na węgierskiej, jak i na fińskiej specjalizacji, obowiązkowe jest opanowanie na poziomie B1 jednego wybranego języka niekierunkowego. Poza tym w ramach lektoratów zajęć ogólnouniwersyteckich studenci mogą uczyć się jeszcze jednego języka obcego, z którego muszą zdać egzamin na poziomie B2. Podsumowując, można powiedzieć, że językowe przygotowanie warszawskich studentów jest wyjątkowo wszechstronne i daje im szerokie możliwości wyboru drogi zawodowej.

Poza tym, również w 2007 r., z uwagi na specjalizację fińską utworzony został w Katedrze Hungarystyki lektorat języka estońskiego, w ramach którego lektor delegowany przez Estonię prowadzi zajęcia poświęcone zarówno praktycznej nauce języka estońskiego, jak i kulturze Estonii.

Poza wspomnianymi powyżej trzema językami ugrofińskimi w Katedrze prowadzone są również zajęcia, na których studenci mają możliwość zapoznania się z tajemnicami jeszcze jednego małego języka – udmurckiego.

Dzięki tym wszystkim działaniom Katedra Hungarystyki Uniwersytetu Warszawskiego jest ośrodkiem oferującym najbardziej kompleksowy program nauczania języków ugrofińskich w całej Polsce. Obecnie pracuje w niej 17 wykładowców, w tym dwóch profesorów wizytujących – jeden węgierski i jeden fiński, a uczy się 180 studentów (100 na specjalizacji węgierskiej i 80 na fińskiej).

Uniwersytet Jagielloński

Kraków i południowa Polska zawsze odgrywały ważną rolę w historii kultury węgierskiej. Właśnie dlatego, z punktu widzenia stosunków węgiersko-polskich utworzenie ośrodka języka i kultury węgierskiej w mieście usytuowanym nieopodal tysiącletniej historycznej granicy węgiersko-polskiej miało znaczenie strategiczne. Na Uniwersytecie Jagiellońskim już w 1969 r. nauczano języka węgierskiego w Instytucie Orientalistycznym, a później w ramach lektoratu. Samodzielna Katedra Filologii Węgierskiej powstała w roku 1989, a na jej czele stanął turkolog i językoznawca, prof. Stanisław Stachowski. Mimo początkowych trudności, związanych z brakiem wykładowców, sal i podręczników, wyrosła ona na stabilny ośrodek języka i kultury węgierskiej, w którym nauczają głównie wykładowcy i lektorzy z Węgier. Liczba pracowników dydaktycznych wynosi obecnie 10 osób. W roku akademickim 2013/2014 na Uniwersytecie Jagiellońskim uczyło się języka węgierskiego mniej więcej 80 studentów. Od 2013 r. filologia węgierska działa pod nazwą Zakładu Filologii Węgierskiej, który jest częścią utworzonego przez Wydział Neofilologii Instytutu Językoznawstwa. Także tutaj w 2007 r. jednolite studia magisterskie zostały, zgodnie z systemem bolońskim, rozbite na dwa etapy – 3-letnie studia licencjackie i 2-letnie studia magisterskie. Jeśli chodzi o program nauczania na krakowskiej hungarystyce, oprócz intensywnej nauki języka węgierskiego (tygodniowo 8-10 godzin), nacisk położony jest głównie na nauczanie literatury oraz kultury (filmu) XX i XXI wieku. Ponadto w dużym wymiarze czasowym prowadzone są zajęcia z przekładu tekstów specjalistycznych, między innymi urzędowych, dotyczących stosunków unijnych czy służby zdrowia.

Spośród języków ugrofińskich w ramach filologii węgierskiej studenci mają też szansę przyswoić język estoński – na pierwszym roku studiów licencjackich mogą uczęszczać na zajęcia poświęcone kulturze estońskiej, a od drugiego roku aż do samego końca studiów magisterskich program studiów przewiduje praktyczną naukę języka estońskiego, którą prowadzi lektor z Estonii. Do ciekawostek dotyczących programu krakowskiej hungarystyki należy fakt, iż na pierwszym roku studiów licencjackich obowiązkowe jest zaliczenie 60 godzin łączny.

W ciągu 25 lat działalności z krakowskiej hungarystyki wyszły dwie znakomite tłumaczki literatury węgierskiej i polskiej – Etela Kamocka i Anna Butrym. Także ten fakt dowodzi, iż UJ stał się ważnym ośrodkiem hungarologicznym.

Uniwersytet Adama Mickiewicza

Spośród trzech polskich ośrodków hungarystycznych najmłodsza jest założona w 1992 r. na UAM Pracownia Hungarystyki, która powstała przy prowadzonej przez prof. Jerzego Bańcerowskiego Katedrze Językoznawstwa Ogólnego i Stosowanego. Początki Pracowni sięgają jednak już lat trzydziestych XX wieku, kiedy przez krótki czas prowadzony był tam lektorat języka węgierskiego. Pomysł utworzenia hungarystyki pojawił się już w latach siedemdziesiątych, na wniosek językoznawcy, profesora Czesława Kudzinowskiego. Pomysł ten został jednak zrealizowany dopiero po zmianie ustroju, w dużej mierze dzięki zabiegom ówczesnego ambasadora Węgier, Ákosa Engelmayera. Na czele składającego się zaledwie z czterech osób zespołu nauczycieli stanął historyk sztuki János Brendel. W momencie otwierania kierunku istotne było wprowadzenie tzw. programu hungarologicznego, o bardziej kompleksowym – w porównaniu z profilem ówczesnej warszawskiej i krakowskiej hungarystyki – zakresie, który wykraczał poza tradycyjne rozumienie filologii opartej na literaturoznawstwie i językoznawstwie. Program obejmował wiele godzin zajęć z historii, kultury, przewidywał również seminarium dziennikarskie oraz zajęcia poświęcone gospodarce węgierskiej. Celem było zapewnienie studentom bardziej wyspecjalizowanej i aktualnej wiedzy z zakresu hungarologii. Niestety, od tamtej pory wielokrotnie modyfikowano program, najczęściej po to, by dostosować go do coraz ostrzejszych wymagań akredytacyjnych i w obecnym programie poznańskiej hungarystyki niewiele jest już śladów początkowych idei. W 2001 r. zmieniono nazwę kierunku na filologię węgierską.

W 2005 r. połączono poznańską hungarystykę z filologią fińską i w ten sposób powstała ugrofinistyka, która funkcjonuje do dziś jako Zakład Filologii Ugrofińskiej w Instytucie Językoznawstwa Wydziału Neofilologii. Należy wspomnieć, że na uniwersytecie w Poznaniu filologia fińska istnieje od 1975 r. i powstała przy Instytucie Filologii Germańskiej w ramach Zakładu Skandynawistyki. Zakład w 1985 r. został przekształcony w katedrę dzięki temu, że obok szwedzkiego, norweskiego i fińskiego zaczęto tam nauczać języków bałtyckich: litewskiego i łotewskiego. W 2005 r. Zakład Bałtologii (lituanistyka i letonistyka) odłączył się od Katedry Skandynawistyki i do dzisiaj tworzy odrębną jednostkę w Instytucie Językoznawstwa. W tym samym roku połączono filologię fińską i węgierską i utworzono Zakład Filologii Ugrofińskiej. Nie pociągnęło to jednak za sobą żadnej ściślejszej współpracy, co przejawia się chociażby w tym, że ani w programie studiów hungarystycznych, ani fennistycznych nie pojawia się drugi język ugrofiński. W programie filologii fińskiej głównym drugim językiem jest szwedzki lub, fakultatywnie, estoński. Dla obu filologii charakterystyczne jest to, że studenci uczą się obowiązkowo języka klasycznego (60 godzin na II roku studiów licencjackich) oraz uczęszczają w dużym wymiarze godzin na zajęcia z języka angielskiego lub niemieckiego – takie rozwiązanie przyjęto zresztą również na innych kierunkach prowadzonych w Instytucie Językoznawstwa.

Wprowadzone w 2007 r. nowe, zgodne z systemem bolońskim (3+2), programy studiów hungarystycznych i fennistycznych różnią się od siebie również tym, że na filologii fińskiej nacisk kładziony jest na literaturę, kulturę oraz przedmioty skupione wokół zjawisk zachodzących w Skandynawii, podczas gdy program studiów hungarystycznych, nawet w porównaniu z hungarystykami w Warszawie i Krakowie, przewiduje mniej zajęć z literatury, historii czy kultury węgierskiej. Przedmioty obecne w programie są związane przede wszystkim z językoznawstwem – pragmatyka językowa, teoria i praktyka przekładu, tłumaczenie specjalistyczne (język prawny i prawniczy, język biznesowy, język naukowy, język i kultura itp.). Zorientowanie na językoznawstwo wynika ze składu osobowego jednostki – pięcioro z ośmiorga pracowników to językoznawcy. Przejawia się to również w tym, że mimo stosunkowo krótkiej historii zakładu, ukazały się dotąd dwie istotne publikacje z zakresu językoznawstwa: *Węgiersko-polski słownik tematyczny* (2000) oraz *Język estoński dla początkujących t. I-II*. (2010, 2011). Warto wspomnieć

również cztery tomy z serii *Bibliotheca Hungarica* zawierające prace poświęcone związkom węgiersko-polskim. Poznańska ugrofinistyka, mimo krótkiego czasu istnienia, udowodniła, że obok ośrodków w Warszawie i Krakowie stanowi ważny ośrodek badań ugrofińskich w Polsce.

Problemy nauczania języków ugrofińskich

Z powyższego krótkiego przeglądu wynika, że trzy polskie ośrodki ugrofinistyczne nie konkurują ze sobą ani terytorialnie, ani pod względem profilu kształcenia, bowiem każdy z nich, koncentrując się na innych kompetencjach, ma swoją własną specyfikę.

Jednocześnie ośrodki te mają sporo cech wspólnych. Wspomnę o kilku z nich. Przede wszystkim należy uznać za pozytywne zjawisko zaobserwowane w ostatnich latach: znaczne ożywienie studiów doktoranckich. Obecnie w Warszawie jest 8 doktorantów, w Krakowie czterech, a w Poznaniu jeden – w porównaniu z poprzednimi latami (pojedynczy doktoranci) należy to uznać za dobry wynik, co dobrze rokuje na przyszłość, stwarzając możliwości rozwoju naukowego.

Ponadto, siłą przyciągającą studentów jest szeroka oferta wyjazdów stypendialnych. Dotyczy to w szczególności studiów hungarystycznych, gdzie oprócz programów Erasmus+ i CEEPUS studenci mogą skorzystać z trwających od jednego do pięciu miesięcy wyjazdów stypendialnych na Węgry, zapewnianych dzięki odrębnej umowie między państwami. Oprócz tego, niezwykle popularne są roczne stypendia Instytutu Balassiego (węgierskiego odpowiednika polskiego Instytutu Adama Mickiewicza) oraz szkoły letnie w Debreczynie, Pécsu i Budapeszcie. Większość studentów chętnie korzysta z tych możliwości, które nie tylko pozwalają aktywnie i intensywnie uczyć się języka w naturalnym otoczeniu, lecz również stymulują do dalszej nauki.

Nie wolno zapominać o tym, że władze uniwersyteckie w większości wypadków mają pozytywny stosunek do małych filologii, w zależności od możliwości zapewniają wsparcie i dążą do tego, by małe filologie wzbogacały i ubarwiały ofertę dydaktyczną uniwersytetu. Jednocześnie nasze filologie ściśle współpracują z węgierskimi, fińskimi i estońskimi ambasadami, instytutami kultury czy mniejszymi organizacjami, dla których istotne jest to, by ich rodzimy język oraz kultura były odpowiednio reprezentowane na polskich uniwersytetach. W niektórych wypadkach przyjmuje to formę konkretnej pomocy.

Języki ugrofińskie charakteryzują się łatwą do przyswojenia, mającą fonetyczny charakter ortografią, brak jest w nich rodzajów gramatycznych, a słowa mają przejrzystą budowę.

Mit języków nienauczalnych

Jak wspomniałam we wstępie, w odniesieniu do wszystkich trzech języków – a ze względu na ożywione stosunki w szczególności do węgierskiego – w Polsce panuje przekonanie, że są to języki „niemożliwe do nauczenia”. Odstraszające mogą wydawać się długie słowa, wynikające z aglutynacyjnego charakteru tych języków, czy wymowa oparta na specyficznych, trudnych do wyartykułowania samogłoskach. A jeśli już osoba rozpoczynająca naukę pokona pierwsze wątpliwości i, poddając się urokowi egzotyki, postanowi, że mimo wszystko spróbuje opanować język, z pewnością będzie musiała zmierzyć się z wieloma trudnościami. Jeśli zabraknie jej silnej motywacji, może łatwo zniechęcić się do dalszej nauki.

Jakie są owe specyficzne cechy, które rodzimym użytkownikom języków indoeuropejskich mogą wydawać się egzotyczne? Nie próbując opisać problemu całościowo, wymieniałabym przede wszystkim: harmonię wokaliczną, koniugację określoną i nieokreśloną, specyficzny sposób wyrażania dzierżawczości, trójkierunkowość w określaniu relacji przestrzennych, odmienne zasady szyku wyrazów. Z drugiej strony, języki ugrofińskie posiadają również takie cechy, które z punktu widzenia nauki mogą być uznane za zalety: charakteryzują się na przykład łatwą do przyswojenia, mającą fonetyczny charakter ortografią, brak jest w nich rodzajów gramatycznych, a słowa mają przejrzystą budowę. Wyrazy w językach ugrofińskich mogą być bardzo długie, jednak studenci, wraz ze stopniowo zdobywaną wiedzą z zakresu morfologii, zaczynają dostrzegać logikę w strukturze

słowotwórczej wyrazów, a z czasem sami zaczynają się bawić niezliczonymi możliwościami derywacyjnymi. Za najważniejszy czynnik ułatwiający naukę uznałabym to, że w węgierskim jest bardzo mało wyjątków od reguł gramatycznych. Dzięki tej własności student, kiedy tylko pokona początkowe trudności i pojmie odmienną strukturę języka, będzie coraz łatwiej budował wypowiedzi na podstawie znanych mu reguł.

To, czy dany język jest łatwy, czy trudny do nauczenia, jest w zasadzie pytaniem retorycznym. Każdy język jest jednocześnie łatwy i trudny. Nie ma obiektywnych kryteriów, według których można by uszeregować języki pod względem stopnia trudności. Jedno jest pewne: każdego języka można się nauczyć. Za przykład niech posłużą warszawscy, krakowscy i poznańscy studenci hungarystyki i fennistyki, którzy pod koniec studiów magisterskich osiągają poziom C2 w znajomości języka kierunkowego. Na tym polega różnica w kształceniu ugrofinistycznym prowadzonym na zachodnich uniwersytetach i w Polsce: tam głównym celem jest nie tyle rozwijanie praktycznej znajomości języka, co raczej poznanie struktur, w Polsce natomiast, pomimo tego, że języki nauczane są od podstaw, studenci, kończąc studia, osiągają najwyższy poziom znajomości języka. Osiągnięcie takich wyników jest możliwe dzięki dużej liczbie godzin praktycznej nauki języka oraz dzięki temu, że nauczycielami są przede wszystkim rodzimi lektorzy. Nie można też zapominać o tym, że we wszystkich trzech ośrodkach od trzeciego roku studiów licencjackich przedmioty kierunkowe są wykładane po węgiersku i fińsku, a prace licencjackie i przede wszystkim prace magisterskie przygotowywane są w języku kierunkowym. Wyniki takie osiągane są pomimo skromnego zasobu podręczników. W najlepszej sytuacji jest język węgierski: dostępne są dwa podręczniki przeznaczone specjalnie dla Polaków (Morczko 1957, Pontifex 2006). Poza tym w ostatnich latach na rynku pojawiło się sporo innych pozycji, nowoczesnych pod względem metodologicznym, w których nie wprowadza się żadnego języka pośredniczącego (Kovács 1999, Hegedűs-Oszkó 2005, Szita-Pelcz 2013). Zaledwie kilka lat temu wydano podręcznik do nauki estońskiego dla Polaków (Bielecki 2010, 2011). Natomiast jeśli chodzi o język fiński, całkowicie brakuje podręcznika napisanego z myślą o polskim użytkowniku. Problem ten dotyczy również podręczników do poszczególnych dyscyplin naukowych. Także tu w najlepszej sytuacji jest hungarystyka, istnieje bowiem napisana po polsku historia

Zadaniem na nadchodzące lata jest stworzenie nowoczesnych, obejmujących wyniki badań komparatystycznych węgierskich, fińskich i estońskich podręczników z zakresu historii, literaturoznawstwa czy językoznawstwa.

literatury, historia Węgier czy historia kultury (Snopek 2002). Jednak – z wyjątkiem ostatniej pozycji – prace te są w dużej mierze przestarzałe, zarówno pod względem podejścia, jak i treści. Jeśli chodzi o kulturę fińską czy estońską, to, nie licząc kilku przykładów, praktycznie brakuje podręczników. Zadaniem na nadchodzące lata jest stworzenie nowoczesnych, niepozbowionych interkulturowego spojrzenia, obejmujących wyniki badań komparatystycznych węgierskich, fińskich i estońskich podręczników z zakresu historii, literaturoznawstwa czy językoznawstwa. W ten sposób ugruntuje się tradycja nauczania i badania języków ugrofińskich w Polsce. Jest to nasza powinność choćby dlatego, że w związku z niesłabnącym w Polsce zainteresowaniem językami i kulturą Węgier oraz Finlandii, od wielu lat liczba kandydatów na studia znacznie przewyższa liczbę miejsc. Szczególnie motywujący może być fakt, że na rynku pracy istnieje zapotrzebowanie na osoby z dyplomem filologii węgierskiej czy fińskiej: nasi absolwenci znajdują zatrudnienie w bankach, firmach międzynarodowych, w najróżniejszych obszarach gospodarki. W ostatnich latach większość studentów znajduje pracę właśnie dzięki temu, że obok angielskiego czy innego popularnego języka zna również język węgierski, fiński czy estoński. Śledząc losy naszych absolwentów, obserwujemy procesy wskazujące na to, że w zglobalizowanym świecie na rynku pracy jest szansa dla znających „małe” języki.

Bibliografia

- Bielecki, R. (2010) *Język estoński dla początkujących. Słownik estońsko-polski, polsko-estoński*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bielecki, R. (2011) *Język estoński dla początkujących. Ćwiczenia i rozwiązania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cieślak, T. (1983) *Historia Finlandii*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Csapláros, I. (1976) *Bibliografia literatury węgierskiej w Polsce. 1821-1917, 1961-1972*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Csapláros, I., Kerényi, G. i in. (1975) *Antologia poezji węgierskiej*. Warszawa: PIW.
- Durst, P. (2004) *Lépésenként magyarul. Magyar nyelv külföldieknek. T. I-II*. Szeged: Szegedi Egyetem – Hungarológia Központ.
- Erdős, J., Prilešky, Cs. (1992) *Halló, itt Magyarországi Magyar Nyelvkönyv külföldieknek*. Budapest: Balassi Intézet.
- Felczak, W. (1983) *Historia Węgier*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Hakulinen, A. (1989) *Suomalaisen keskustelun keinoja I*. Helsinki.
- Hakulinen, A. (1996) *Suomalaisen keskustelun keinoja II*. Helsinki.
- Hegedűs, R., Oszkó, B. (2005) *Magyar mozaik. Magyar nyelvkönyv*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Hungarolingua I-VII (1991). Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem Kht.
- Kovácsi, M. (1999) *Itt magyarul beszélnek. I-IV. Magyar nyelvkönyv kezdőknek angol, német és francia nyelvű magyarázatokkal, szójegyzékkel, nyelvtani tárgymutatókkal és beszédgyakorlatokkal*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Laczkó, T., Rácz, E. (2004) *Magyar üzleti nyelvkönyv*. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem Kht.
- Lewandowski, L. (2002) *Historia Estonii*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Mroczo, E. (1957) *Język węgierski dla początkujących*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Pontifex, Zs. (2006) *Język węgierski dla początkujących. Kurs z płytą CD*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Snopek, J. (2002) *Węgry. Zarys dziejów i kultury*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza RYTM.
- Szita, Sz., Görbe, T. (2009) *Gyakorló magyar nyelvtan*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Szita, Sz., Pelcz, K. (2013) *MagyarOK. Magyar nyelvkönyv A1-A2*. Pécs: University of Pécs.
- Takács-Majzer, M. (red.) (2014) *Vendégoktatói hálózat*. Budapest: Balassi Intézet.

dr Csilla Gizińska

Absolwentka filologii węgierskiej na Uniwersytecie im. Eötvösa Lóránda w Budapeszcie. W latach 1992-2005 wykładała literaturę węgierską w Zakładzie Filologii Węgierskiej na UAM w Poznaniu. Obecnie jest kierownikiem Katedry Hungarystyki Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się literaturą węgierską XX wieku oraz recepcją dramatu węgierskiego w Polsce.



Rzadko nauczany język sąsiada

Switłana Romaniuk, Marta Saniewska

Znajomość języków obcych, również tych mniej popularnych, daje różne możliwości, np. znalezienia dobrej pracy i realizacji innych planów. Stąd niegasnące zainteresowanie nauką języków i potrzeba ciągłej pracy nad nowymi metodami i podręcznikami. Obok języków popularnych, do których jest wiele materiałów wspomagających proces uczenia, są też języki rzadziej nauczane, słabiej opisane. Artykuł ten poświęcony jest nauczaniu jednego z takich języków – ukraińskiego. Autorki pokazują w nim, jak zainteresować językiem „rzadkim”, jakie istnieją pomoce dydaktyczne i jak radzić sobie w sytuacji, gdy nie ma ich zbyt wiele.

Języka ukraińskiego w Polsce można uczyć się w różnych ośrodkach i na różnych poziomach, począwszy od szkoły podstawowej, a kończąc na studiach wyższych. Mówiąc, że jest to język rzadko nauczany, mamy na myśli porównanie go z takimi językami, jak angielski, niemiecki, rosyjski. Ukraiński jest nauczany na równi z litewskim, słowackim czy czeskim, a spośród języków sąsiedzkich w Polsce najmniej zauważalny na rynku jest białoruski. Nic dziwnego: rosyjski i niemiecki mają obszar rozpowszechnienia o wiele większy niż granice państw – Federacji Rosyjskiej czy Niemiec, zaś pozostałe języki są bardziej związane z jednym terytorium (oczywiście poza miejscami zamieszkania mniejszości narodowych) – Ukrainą, Litwą, Słowacją, Czechami, Białorusią. Niemniej jednak, nauczanie języka poza granicami kraju świadczy o zainteresowaniu nim samym, ale także jego kulturą, historią i tradycją. Osobną motywację mają dzieci migrantów, które poznają język rodziców.

Nauczanie na poziomie szkoły

W Polsce naucza się ukraińskiego w następujących szkołach: Zespół Szkół z Ukraińskim Językiem Nauczania w Górowie Iławeckim, woj. warmińsko-mazurskie (gimnazjum, liceum, technikum), Zespół Szkół z Ukraińskim Językiem Nauczania w Bartoszycach, woj. warmińsko-mazurskie (oddział przedszkolny, szkoła podstawowa, gimnazjum), Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 4 im. Bohdana Ihora Antonycza w Legnicy (gimnazjum nr 10, IV liceum), Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 2 im. Markiana Szaszkewicza w Przemyślu (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum), Zespół Szkół Ogólnokształcących w Białym Borze, woj. zachodniopomorskie (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum) (por. Spodarek 2013). W Baniach Mazurskich (woj. warmińsko-mazurskie) i Bielsku Podlaskim (woj. podlaskie) istnieją klasy z językiem wykładowym ukraińskim. Języka ukraińskiego uczy się też w tzw. punktach nauczania, które są tworzone tam, gdzie liczebność uczniów nie pozwala na

Dla polskiego studenta przez dłuższy czas nauki najbardziej odczuwalnym problemem jest akcent, który w języku ukraińskim jest ruchomy. W zdobywaniu poprawnych nawyków wymowy pomaga nauka krótkich wierszyków dla dzieci i łamańców językowych.

utworzenie klas. W roku 2004 takich punktów było 95. W Warszawie już czwarty rok działa Międzyszkolny Zespół Nauczania Mniejszości Ukraińskiej w Gimnazjum nr 45 z Oddziałami Integracyjnymi im. Powstania Warszawskiego, którego oferta jest skierowana do uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum. Został też utworzony Międzyprzedszkolny Zespół Nauczania Mniejszości Ukraińskiej w Szkole Podstawowej nr 221 z Oddziałami Integracyjnymi im. Barbary Bronisławy Czarnowskiej. Wymienione szkoły przeznaczone są dla dzieci przedstawicieli mniejszości ukraińskiej w Polsce, jednak, jak wynika z informacji zamieszczonej na stronach internetowych tych szkół, ich uczniami są nie tylko Ukraińcy.

Podręczniki do języka ukraińskiego dla szkół są wydawane w większości przez WSiP. Oferta nie jest zbyt rozbudowana, ale dla szkoły podstawowej wybór jest dość szeroki (por. lista podręczników na końcu artykułu) oraz, jak wynika z informacji ze stron internetowych wspomnianych szkół, ukraińscy opracowują własne materiały dydaktyczne. Jednak na tym etapie nauczania podręczniki powinny być dostępne również dla uczniów, gdyż ułatwiają im systematyzowanie zdobytej wiedzy. Warto też zauważyć, że w szkołach ponadgimnazjalnych nauczyciele dodatkowo korzystają z oferty podręczników wydawanych na Ukrainie. Na tym poziomie znajomości języka jest to możliwe.

Ukraiński na uczelniach wyższych

Język ukraiński jest wykładany także na uczelniach wyższych, między innymi w Warszawie, Krakowie, Lublinie, Wrocławiu i Poznaniu. Na Uniwersytecie Jagiellońskim, Warszawskim i Uniwersytecie Adama Mickiewicza działają osobne katedry ukrainistyki i ukrainoznawstwa, we Wrocławiu, Lublinie i Olsztynie kierunek ten jest proponowany w ramach większych jednostek naukowych.

Na Uniwersytecie Warszawskim studenci mogą poznawać język ukraiński w następujących jednostkach: Katedra Ukrainistyki, Wydział Lingwistyki Stosowanej, Katedra Studiów Interkulturowych Europy Środkowo-Wschodniej, Szkoła Języków Wschodnich, Wydział Orientalistyki.

Katedra Ukrainistyki UW powstała w 1953 r. i jest najstarszym ośrodkiem badań ukrajinistycznych w Polsce i Europie Zachodniej. Warszawska ukrainistyka przez cały okres swego istnienia starała się łączyć tradycję z nowoczesnością, tak by sprostać potrzebom i wyzwaniom kolejnych epok, ale przede wszystkim starała się dawać studentom możliwość dobrego opanowania języka ukraińskiego i zapoznania z historią, kulturą i literaturą, oraz przygotować ich do przyszłej pracy zawodowej. Obecnie proponuje studia z zakresu ukrainistyki z poszerzonym nauczaniem języka rosyjskiego i angielskiego. Studenci poznają język ogólny oraz język biznesu, mediów, turystyki, prawa. Uczą się również różnego rodzaju tłumaczeń. Program obejmuje również zajęcia z kultury, literatury, historii itp.

W Katedrze Ukrainistyki UW studenci mają możliwość studiowania języka ukraińskiego, zaczynając od podstaw. Wśród tych studentów są osoby, które nigdy wcześniej nie uczyły się ukraińskiego, oraz osoby, które skończyły szkoły ukraińskie, są też studenci z Ukrainy. Przez pierwsze trzy lata słuchacze powinni opanować język na poziomie C1 wg ESOKJ. Podczas kolejnych dwóch lat na studiach drugiego stopnia powinni opanować język na poziomie C2.

Na zajęciach z praktycznej nauki języka ukraińskiego wykładowcy wykorzystują najnowocześniejsze metody, techniki nauczania i środki dydaktyczne. Są to przede wszystkim różnorodne materiały audiowizualne i multimedialne – nagrania audycji radiowych i telewizyjnych, reklamy, jak też inne typy tekstów: piosenki, bajki, wiersze, urywki tekstów z prasy, później – pełne wersje tekstów publicystycznych, literackich, broszur informacyjnych, a także inne materiały dostępne w Internecie (por. Romaniuk, Saniewska 2014).

Korzystanie z Internetu w nauce na ostatnich latach studiów jest nieodzowne i bardzo ułatwia pracę wykładowcy języka za granicą, przede wszystkim dzięki dostępowi do aktualnych wiadomości. Studenci mogą czytać prasę ukraińską, samodzielnie szukać informacji i potrzebnej literatury. Dla szybszego przyswojenia niezwykle ważna jest możliwość kontaktowania się z rówieśnikami poprzez udział w różnego typu forach, czatach, pisanie e-maili, czyli wszechstronna wymiana informacji w języku, którego się uczą. Minusem korzystania z Internetu jest to, że uczestnicy forów używają języka potocznego (surżyku), wplatają wiele rusycyzmów, skrótów, często pojawiają się słowa niecenzuralne. A to – zamiast pomagać w nauce – przeszkadza. Jednak na starszych latach studenci są w stanie wyodrębnić potrzebne informacje, jednocześnie nie zaśmiecając języka, potrafią analizować teksty z punktu widzenia stylistyki i kultury języka.

Na pierwszym roku opanowuje się podstawy języka. Często robią to osoby, które nigdy wcześniej nie uczyły się żadnego języka obcego pisanego alfabetem niełacińskim. Początek nauki bywa więc dla nich dość trudny. Z reguły chcą bardzo szybko zobaczyć rezultaty swojej pracy, np. to, że po 5-6 miesiącach od rozpoczęcia będą w stanie porozmawiać krótko w sytuacjach codziennych, zrobić zakupy, zapytać o drogę, popisać się językiem przed znajomymi.

Dla polskiego studenta przez dłuższy czas nauki najbardziej odczuwalnym problemem jest akcent, który w języku ukraińskim jest ruchomy. W zdobywaniu poprawnych nawyków wymowy pomaga nauka krótkich wierszyków dla dzieci i łamańców językowych.

Materiały dydaktyczne

Na pierwszym roku pracuje się także z tekstami wierszy i piosenek. Tworzy muzyczne są szczególnie lubiane przez studentów, którzy po pierwszych nieoficjalnych kontaktach z przyjaciółmi z Ukrainy bardzo chcą nauczyć się śpiewać. Piosenki nie tylko pomagają usłyszeć melodię języka, rytm i akcent, ale są też ważnym elementem w rozwoju wiedzy o kulturze, mentalności i historii Ukraińców. Stwarzają również okazję do pokazania piękna i bogactwa języka.

Na pierwszym etapie studiów wykładowcy chętnie korzystają z podręczników, których w ostatnich latach pojawia się coraz więcej. Wśród podręczników dla początkujących warto zwrócić uwagę na *Krok* część 1, autorstwa Ołesi Palinskiej i Oksany Turkewycz, oraz część 2, autorstwa Ołesi Palinskiej.

Oba podręczniki mogą być ogromną pomocą ze względu na nagrania krótkich dialogów i tekstów, dopasowanych do poziomu słuchaczy. W obu zwraca się uwagę na wszystkie umiejętności językowe – czytanie, słuchanie, mówienie i rozumienie, choć części pierwszej można zarzucić brak nieco dłuższych tekstów i zbyt mało ćwiczeń gramatycznych. Do części drugiej opracowano zeszyt ćwiczeń, dzięki któremu uczniowie mogą samodzielnie utrwalić zdobytą wiedzę.

Na początkowym etapie nauczania ciekawą propozycją mogą też być podręczniki Bożeny Zinkiewicz-Tomanek i Oksany Baraniwskiej *Ukraiński dla początkujących* i *Ukraiński dla średnio zaawansowanych*. Ich dużą zaletą są nagrania tekstów, a także obszernie wyjaśnienia materiału gramatycznego. Podręczniki skierowane są do Polaków, mogą z nich także korzystać osoby pragnące poznać język samodzielnie.

Na nieco wyższym poziomie warto korzystać z podręczników autorstwa wykładowców z Centrum Ukrainistyki Uniwersytetu im. Iwana Franki we Lwowie, m. in. *Mij Lwiw* (2013), *Mandriwka Ukrainoju* (2012) oraz *Ukraińska mowa dla inoziemców. Modułowy kurs* (2012). Przygotowane one zostały z myślą o studentach zagranicznych, dlatego zawierają wiele materiałów kulturoznawczych i krajoznawczych. Są w nich opisy sytuacji i zachowań typowych dla Ukraińców oraz przykłady charakterystycznych zwrotów, przysłów, żartów, które w przystępny sposób przybliżają szeroko rozumianą kulturę Ukrainy.

Szczególnie cenione są jednak podręczniki i słowniki skierowane wprost do studentów z Polski, np. *Z ukraińskim na ty* (2013-2014). Jest on adresowany do osób ze znajomością języka ukraińskiego na poziomie A2+, może służyć pomocą w przygotowaniu do egzaminu certyfikatowego z języka ukraińskiego na poziomie B1. Materiał leksykalno-gramatyczny umożliwi nabywanie i doskonalenie kompetencji językowych pozwalających na swobodne poruszanie się w różnorodnych sytuacjach życia codziennego, związanych z rodziną, przyjaciółmi, pracą i szkołą, odpoczynkiem, podróżowaniem, funkcjonowaniem w środowisku miejskim i wiejskim, pogodą, klimatem, geografiami, światem fauny i flory oraz sztuką i mediami.

Na wyższym poziomie znajomości języka niewątpliwą pomocą jest nowy podręcznik autorstwa polskich i ukraińskich wykładowców języka ukraińskiego jako obcego: *Ukraina-Polska. Dialog kultur* (2014). Jest on adresowany do osób ze znajomością języka ukraińskiego na poziomie

średnio zaawansowanym i może być wykorzystywany podczas przygotowania do egzaminu certyfikатовego na poziomie C1. Podręcznik składa się z 12 modułów, które w sposób ciekawy i różnorodny przedstawiają Ukrainę i Polskę, poruszając m.in. takie tematy, jak polityka, historia, literatura, muzyka, teatr, kino, sztuka, moda, media, sport, nauka. Podręcznik uwzględnia współczesne teksty, wprowadzając ucznia w obszar kulturowo-językowy Ukrainy i pomagając poznać jego specyfikę. Ważnym elementem podręcznika są profesjonalne dłuższe nagrania. Proponowane w nich teksty są ciekawe, dotyczą różnych sfer życia, a przede wszystkim dają możliwość osłuchania się z „żywym” językiem.

Do poznania języka niezbędne są słowniki, ich najnowsze i najpełniejsze wydania. Wśród nich na uwagę zasługuje *Słownik tematyczny polsko-ukraiński* (2010). Zawiera on ok. 45 tys. haseł, wśród nich są typowe konstrukcje i przykłady zastosowania, umieszczone w blokach tematycznych, z dalszym podziałem na mniejsze grupy semantyczne, które obejmują praktycznie wszystkie sfery życia.

Po trzecim roku studiów studenci powinni władać językiem na poziomie C1. Na tym etapie ważna jest praca z tekstami nieadaptowanymi z prasy, źródeł naukowych i literackich. Tematyka jest bardzo różnorodna: rozmawiamy o polityce, problemach społecznych (ubóstwo, przestępczość), ekologii, zagrożeniach dla współczesnego świata.

Na drugim stopniu studiów, podczas dwóch lat zajęć z ukraińskiego, studenci powinni opanować język na poziomie C2. Na studiach magisterskich program języka ukraińskiego obejmuje o wiele bardziej złożoną problematykę, np. gospodarka, przemysł, biznes, stosunki międzynarodowe, polityka, terroryzm, problemy środowiska, nałogi, choroby cywilizacyjne; tzw. tematy kontrowersyjne (jak transplantacja, eutanazja, aborcja, bezpłodność, in vitro, klonowanie, status mniejszości seksualnych). Wybierając teksty, staramy się, żeby były aktualne, opisywały sytuację na Ukrainie, żeby oprócz pogłębienia znajomości języka studenci poszerzyli swoją wiedzę o kraju. Teksty czasem są kontrowersyjne, niejednoznaczne, przede wszystkim w celu sprowokowania do dyskusji.

By zrealizować przedstawione cele nauki, studentom proponuje się głównie teksty publicystyczne i popularnonaukowe, rzadziej literackie. Źródła tekstów to przede wszystkim współczesne środki masowego przekazu i czasopisma internetowe: «Український тиждень», «Дзеркало тижня», «День», «Високий замок», «Україна молода», «Експрес»,

źródła internetowe: <http://pravda.com.ua>, <http://telekritika.ua/>, <http://zik.ua/> i inne.

Dziś nie ma problemu z dostępem do ciekawego, aktualnego i poprawnego językowo tekstu, choć nieraz trzeba go poszukać. Wybór odpowiednich źródeł jest uwarunkowany przez ich ukierunkowanie: najlepiej, gdy obejmują szeroką skalę zdarzeń i zjawisk z życia politycznego, kulturowego i ekonomicznego kraju. Staramy się przez teksty i zadania pokazać jak najpełniejszy wymiar języka, którego nauczamy.

Ukraiński w szkołach językowych

Podobnie, lecz w sposób nieco uproszczony, wygląda nauczanie języka w szkołach językowych. Szkoła Języków Wschodnich UW proponuje nauczanie języka ukraińskiego wszystkim chętnym studentom różnych wydziałów, a także osobom, które nie studiuje. Słuchaczami mogą być pracownicy instytucji dyplomatycznych, organizacji rządowych i pozarządowych, firm turystycznych, którzy wykorzystują język jako narzędzie potrzebne do efektywniejszej współpracy itd. Nauczanie na różnych poziomach opiera się na wymaganiach opracowanych przez Radę Europy i odpowiada poziomom A2, B1 i B2. Wyższy poziom studenci mogą zdobyć na studiach filologicznych.

Języka ukraińskiego można też uczyć się w prywatnych szkołach językowych, które oprócz tradycyjnej nauki, proponują nauczanie na odległość lub zajęcia indywidualne, konwersacje. Są to zajęcia dla młodzieży, studentów lub osób dorosłych. Szkoły oferują też kursy wakacyjne czy przygotowawcze do egzaminu certyfikатовego.

Uniwersytet Warszawski daje możliwość zdania egzaminu certyfikатовego z języka ukraińskiego. W Warszawie jest to jedyny ośrodek, który ma uprawnienia do wydania takiego dyplomu. Studenci i osoby spoza uniwersytetu mogą tu zdobyć certyfikat odpowiadający wymogom Rady Europy po zdaniu egzaminu z języka na poziomie B1, B2, C1, C2, zgodnie ze standardami ESOKJ.

Podsumowanie

Mówiąc o nauczaniu mniej popularnego języka, warto wspomnieć o motywacji uczących się. Studenci, którzy studiuje ukraiński w Warszawie, mają ku temu kilka powodów. Po pierwsze – *trzeba znać język sąsiada* – można usłyszeć od tych, którzy dopiero rozpoczęli naukę. Często po prostu uczą się języka swoich rodziców, czasem można to wyjaśnić chęcią poznania innej, bliskiej, ale nieznannej kultury, czasami

– wyborem, związanym z wpływami zewnętrznymi. Nieraz uczniami są osoby dorosłe, dla których Ukraina, historia czy kultura są po prostu pasją.

Po drugie, studenci wybierają przedmiot, aby budować stosunki z Ukrainą – na poziomie nauki, kultury (jako członkowie różnych organizacji pozarządowych i społecznych), w sferze handlu, wspólnych interesów, w działalności politycznej (dyplomacja, organizacje rządowe) i w innych formach współpracy. Szczególnie perspektywicznym kierunkiem, który przyciąga słuchaczy i będzie wymagał specjalistów ze znajomością języka, wydaje się turystyka.

Jedną z przyczyn wyboru języka jest także sytuacja polityczna na Ukrainie – odnotowano wzrost zainteresowania studiami ukrainistycznymi i językiem w okresie zmian demokratycznych – po Pomarańczowej Rewolucji i podczas trwania Euromajdanu.

Podręczniki do nauki j. ukraińskiego na poziomie szkoły podstawowej

- Mryczko, M. *Bukwaryk-doszkolaryk. Czytanka przedelementarzowe z języka ukraińskiego dla kl. 0 cz. 1 i 2.*
- Pyłypowycz, L., Rybak, N., Tućka, M. *Ridna mowa. Podręcznik do nauczania języka ukraińskiego cz. 1-5.*
- Pyłypowycz, L. *Czotyry pory roku. Wybór tekstów z literatury ukraińskiej dla klas 1-3 szkoły podstawowej z płytą CD.*
- Steć, M., *Krajinoju znań. Gry i zabawy na lekcjach języka ukraińskiego dla klas 1-3 szkoły podstawowej cz. 1 i 2.*
- Drozd, Ł., Mazur, A. *Słowo. Podręcznik do literatury i języka ukraińskiego dla klasy 4, Słowo. Zeszyt ćwiczeń z języka ukraińskiego dla klasy 4.*
- Hryckowian, J. *Wymohradnyk. Podręcznik do języka ukraińskiego dla klasy 5.*
- Tućka, M. *Ukrajinskie hrono. Zeszyt ćwiczeń z języka ukraińskiego dla klasy 5.*
- Drozd-Waszczyszyn, A., Drozd, I. *Berehynia. Podręcznik języka ukraińskiego dla klasy 6.*
- Pyłypowycz, L. *Razom z soneczkom.*
- Tućka, M. *Soniacznyj kruh.*
- Drozd, Ł., Mazur, A. *Słowo* (podręcznik i zeszyt ćwiczeń).

Podręczniki do nauki j. ukraińskiego na poziomie gimnazjum

- Wasylenko, W. *Ukrajinska mowa. Pohyblybenyj praktycznyj kurs.*
- M. Łesiów *Szkolna gramatyka języka ukraińskiego.*

Podręczniki do nauki j. ukraińskiego na poziomie szkoły wyższej

- Antoniów, O., Romaniuk, S., Synczak, O. (2014) *Ukraina-Polska. Dialog kultur.*
- Antoniów, O., Turkewycz, O., Łunio, P., Sydoriw, Ch., Melnyk, O., Ceniuk, O., Szarawara, O., Sworij, M., Szpyt, O., Burkowska, O., Smereka, A., Szkawrin, Ch. (2012) *Mij Lwów.*

- Antoniów, O., Pauczok, Ł. (2012) *Ukraińska mowa dla inoziemciw. Modulnyj kurs.*
- Kluczowska, I., Palinska, O., Ptasznyk, O., Turkewycz, O., Sywanycz, B., Szmiro, H. (2013) *Mandriwka Ukrainoju.*
- Delura, S., Drobiszewska, U., Kononenko, I., Mytnik, I., Romaniuk, S., Saniewska, M., Zambrzycka, M. (2013) *Z ukraińskim na ty, część 1.*
- Delura, S., Kononenko, I., Mytnik, I., Romaniuk, S., Saniewska, M., Samadowa, A., Jeż, M., Zambrzycka, M. (2014) *Z ukraińskim na ty, część 2.*
- Palinska, O., (2014) *Krok-2. Ukrajinska mowa jak inozemna.*
- Palinska, O., Turkewycz, O. (2011) *Krok-1. Ukrajinska mowa jak inozemna.*
- Zinkiewicz-Tomanek, B., Baraniwska, O. (2012) *Język ukraiński. Dla początkujących.*
- Zinkiewicz-Tomanek, B., Baraniwska, O. (2013) *Język ukraiński. Dla średnio zaawansowanych.*

Słowniki

- Jurkowski, M., Nazaruk, B. (1998) *Mały słownik ukraińsko-polski polsko-ukraiński.* Warszawa.
- Kononenko, I., Mytnik, I., Wasiak, E. (2010) *Słownik tematyczny polsko-ukraiński.* Warszawa.
- Kononenko, I., Śpiwak, O. (2008) *Ukrajinsko-polskyj slownyk mizmownyh omonimiuw i paronimiuw.* Kyjiw.
- Rieger, J., Demaska-Kulczycka, O. (2007) *Słownik tematyczny ukraińsko-polski.* Lwów.
- Śpiwak, O., Jurkowski M. (2003) *Ukraińsko-polski słownik syntaktyczny.* Warszawa.
- Wasiak, E., Zadorożna, S. (1995) *Mały praktyczny słownik biznesmena ukraińsko-polski; polsko-ukraiński.* Warszawa.

Bibliografia

- Romaniuk, S., Saniewska, M. (2014) *Wid Rukawyczky do GMO: wybir tekstiw na zaniattia z ukrajinskoji mowy dla inozemciw.* W: *Teoria i praktyka wykładania ukrajinskoji mowy jak inozemnoji.* Lwów, nr 10, 187-194.
- Spodarek, G. (2013) *Ukraińskie szkoły czekają.* W: *Наш вибір* [online] [24.11.2014].
- Syrnyk, M. (2004) *Program rozwoju języka ukraińskiego w Polsce jako języka mniejszości narodowej.* W: *portal Interklasa* [online] [24.11.2014].

dr Switłana Romaniuk

Adiunkt w Katedrze Ukrainistyki UW, wykładowca w Szkole Języków Wschodnich UW. Autorka publikacji z językoznawstwa ukraińskiego, socjolingwistyki, analizy dyskursu, dydaktyki języków obcych, współautorka podręczników języka ukraińskiego.

Marta Saniewska

Językoznawca, wykładowca w Katedrze Ukrainistyki UW, współautorka podręcznika *Z ukraińskim na ty.*



Język litewski jest bardzo kruchy

Język litewski stanowi jeden z dwóch, obok łotewskiego, języków należących do grupy języków bałtyckich. Ta rodzina jest uważana za najbardziej archaiczną ze wszystkich języków indoeuropejskich (Baldi 1983). Ostateczna kodyfikacja języka litewskiego nastąpiła w latach 20. XX w. po uzyskaniu przez Litwę niepodległości (Austin 2008).

Język litewski zachował wiele z archaicznych form indoeuropejskich, np. liczbę podwójną, długie samogłoski nosowe czy wolny akcent. Od czasów wydania gramatyki porównawczej języków indoeuropejskich *Grundris* przez Karla Brugmanna (1897), język litewski jest jednym z ulubionych obiektów badań językoznawców (Davies 2012). Ze względu na wspólne zamieszkiwanie przez narodowości litewską i polską terenów Wielkiego Księstwa Litewskiego i związane z tym ciągłe kontakty obu języków (por. Komisja Antropologiczna (1826),

język litewski zawiera także wiele elementów słowiańskich, widocznych szczególnie w obrębie leksyki.

Język litewski to język jednej z mniejszości narodowych w Polsce. Mniejszość litewska liczy ok. 8 tys. osób (GUS 2011). Zamieszkuje głównie województwo podlaskie. Przykładowo liczba uczniów objętych nauczaniem języka litewskiego oraz innych przedmiotów w języku litewskim wynosiła ok. 500 w roku szkolnym 2012/2013. Maturę z języka litewskiego zdaje co roku ok. 40 uczniów. Uczniowie posługujący się językiem litewskim mogą uczyć się zarówno języka litewskiego jak i innych przedmiotów np. matematyki czy historii w języku litewskim. Przykłady materiałów, które mogą być wykorzystane do kształcenia uczniów mniejszości litewskiej na różnych poziomach edukacyjnych, są dostępne na platformie Scholaris opracowanej przez Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Wywiad z Rasą Rimickaite attaché kulturalnym w ambasadzie Republiki Litewskiej w RP

JOWS: Jest Pani obecnie attaché kulturalnym w Ambasadzie Litwy w Polsce. Jakie cele Pani sobie stawia? Czy ma Pani jakieś marzenia, plany związane z promocją i miejscem kultury i języka litewskiego w Polsce?

RR: Marzenia są zawsze. Moim podstawowym marzeniem jest pokazanie, jak Litwa jest bliska Polsce. Zdawałoby się, że ten kraj leży tak blisko, ale często jestem zdziwiona, jak wielu ludzi tam nie było. Moim celem jest pokazanie Polakom

kultury Litwy. Właśnie kultury. Bo ona nie ma narodowości. Kultura należy do wszystkich. Jest skarbem każdego człowieka i tylko od niego zależy, ile będzie chciał z tej kultury wziąć. Wiadomo od dawna, że człowiek żyje nie tylko chlebem, że potrzebuje czegoś więcej: książki do przeczytania, spektaklu do obejrzenia. Kultura litewska ma wiele do zaoferowania.

Ważnym celem mojej działalności jest promowanie języka litewskiego. O litewskim mogę mówić bez przerwy. Przez prawie 13 lat byłam wykładownicą, co prawda nie języka, ale historii

literatury, kultury i sztuki litewskiej. Ale literatura i kultura bez języka nie istnieją. Staram się współpracować z różnymi instytucjami, z uniwersytetami w Warszawie, Poznaniu, Krakowie – tam, gdzie język litewski jest wykładany. Bardzo ważnym miejscem jest Wrocław, gdzie nie ma bałtystyki, tak jak na Uniwersytecie Warszawskim, albo lituanistyki – jak na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu, ale jest grupa zaangażowanych osób, bardzo zainteresowanych językiem i kulturą litewską. Nie są to tylko filolodzy, kulturoznawcy, ale także prawnicy, przedstawiciele nauk ścisłych, historycy. Chcą się go uczyć, nawet po skończeniu studiów. I to mnie bardzo cieszy.

JOWS: Zaczęła Pani mówić o nauce języka litewskiego. Jakie są motywacje do nauki tego języka w Europie i w Polsce? Czy w Polsce te motywacje są szczególne?

RR: Jest wiele różnych motywacji, z którymi przychodzi ludzi. Różne osoby często zwracają się do Ambasady Litwy z pytaniem, czy w Centrum Kultury Litewskiej można uczyć się języka litewskiego. W ambasadzie nie ma możliwości uczenia się języka, ale na wyższych uczelniach w Polsce takie możliwości są. Nauka języka litewskiego jest prowadzona bardzo profesjonalnie przez najlepszych wykładowców. Można poznawać nie tylko język, ale także literaturę i kulturę. Kiedy wykładałam na uczelni i pytałam studentów, jakie są ich motywacje, to padały bardzo różnorodne odpowiedzi.

Niektórzy mówili, że to więzy rodzinne, że chcą poznać kraj swoich pradziadków, dziadków, a nawet rodziców. Część deklaruwała, że jest to pewna egzotyka. Litwa to kraj, z którym Polska była w ścisłych relacjach przez 600 lat. Jego mieszkańcy mówią takim dziwnym językiem, którego nikt w Polsce nie rozumie i który nie jest podobny do żadnego innego języka kraju sąsiadującego z Polską. No, chyba że do węgierskiego, gdyż to język podobnie niezrozumiały.

Bardzo ciekawa była dla mnie motywacja dwóch studentek, które – jak później się okazało – są Polkami z Litwy. Przyjechały na studia socjologiczne na Uniwersytet Warszawski. Po licencjacie zdecydowały się przenieść na bałtystykę. Bardzo mnie to zdziwiło. Pytałam, dlaczego chcą poznawać literaturę i kulturę, jeśli przyjechały z Wilna. Okazało się, że dziewczyny planują po studiach wrócić do Wilna, nie wyobrażały sobie życia w innym mieście. Studentki te kończyły szkoły polskie na Litwie i słabo znały język litewski. Prawie w ogóle nie znały literatury i sztuki kraju, w którym się urodziły. Trzeba było Polski, aby mogły poznać kulturę i literaturę Litwy. Dla mnie

to była sytuacja wskazująca, jak wiele mamy problemów, które trzeba rozwiązać. Byłaby to pewna wskazówka dla szkół na Litwie, aby modyfikować program nauczania, aby ludzie chcieli się uczyć języka litewskiego. A może nawet nie samego języka, ale literatury. Oczywiście zawsze zostaje podwórko litewskie. Można się tam nauczyć różnych języków: litewskiego, ale też rosyjskiego, który nie jest już językiem obowiązkowym w szkołach i wielu młodych Litwinów nie potrafi nawet przeczytać tych dziwnych rosyjskich liter. Można też nauczyć się języka polskiego. Przypuszczam, że gdyby jeszcze żyli w Wilnie Żydzi, to można by się także nauczyć jidysz.

JOWS: Rozumiem, że w Wilnie cały czas istnieje różnorodność językowa i jest ona widoczna?

RR: W Wilnie tak. Pozostała na takim codziennym poziomie, natomiast na poziomie języka literackiego jest oczywiście trudniej.

Wracając jeszcze do motywacji uczenia się języka litewskiego, bardzo mi się podobała motywacja pewnego chłopaka, który postanowił uczyć się litewskiego, gdyż chciał zostać tłumaczem. 5 lat po ukończeniu przez niego studiów ukazała się w jego tłumaczeniu książka *Litwin w Wilnie* Herkusa Kunčiusa. Jest to jego debiut tłumaczeniowy i mam nadzieję, że dalej będzie pracował nad tłumaczeniami litewskiej literatury na język polski. Tłumaczymy bowiem obcą literaturę nie tylko po to, żeby ją czytać w innym języku, ale przede wszystkim tłumaczymy ją sami dla siebie, dla swojego języka, żeby ten język się rozwijał. Mamy tłumaczenia *Iliady* i *Odyssei* powstałe bardzo dawno temu, ale następne pokolenia muszą myśleć o tłumaczeniu własnym, żeby pewne treści cały czas były dostępne, ale także żeby poprzez tłumaczenie rozwijał się nasz język współczesny.

JOWS: W różnych kulturach istnieją pewne słowa–klucze, które niosą treści specyficznie ważne dla danej kultury, w pewien sposób dla niej symboliczne. Zdaniem autora książki, o której Pani wspomniała, Herkusa Kunčiusa, takim słowem jest Wilno, napisał bowiem: *Litewska Jeruzolima – Wilno... Dla każdego uczciwego Litwina to święte słowo. W języku polskim to np. określenie matka Polka czy słowo ojczyzna. Czy wskazałby Pani inne słowa–klucze w języku litewskim?*

RR: Mój nauczyciel mawiał, że dla filologa nie ma brzydkiego słowa. Każde słowo jest piękne z językoznawczego punktu widzenia, gdyż istnieje w języku i coś wyraża. Ale z pewnością

istnieją słowa szczególnie ważne, chociaż w języku litewskim nie jest to *matka Litwinka*, nie ma takiego wyrażenia.

JOWS: Nie funkcjonuje takie określenie w języku litewskim, mimo wspólnej przeszłości powstańczej, kiedy to wyrażenie się zrodziło?

RR: Nie, nie funkcjonuje. Choć oczywiście słowo *mama* jest, jak w każdym języku, najważniejszym słowem. W języku litewskim ważnym słowem jest *Lietuva* [Litwa]. Słowo to jest niesłusznie kojarzone z wyrazem *lietus* [deszcz]. Są takie mitologiczne wyjaśnienia, że słowo *Lietuva* pochodzi od słowa *lietus*. Oczywiście na Litwie pada, chociaż nie tak jak w Wielkiej Brytanii, ale to nie jest poprawne wyjaśnienie. Naprawdę nazwa naszego kraju pochodzi od nazwy rzeczki Lietauka (Litawka).

Można się zastanawiać, które słowa mają wysoką frekwencję. W środowisku ludzi kultury na pewno takim słowem jest zaimek *ja*, gdyż jest to środowisko bardzo egocentryczne.

JOWS: Czy jako osoba, która zna zarówno język litewski, jak i polski, uważa Pani, że język litewski jest prosty dla Polaków, czy raczej sprawia trudności uczącym się? Czy są jakieś specyficzne trudności związane np. z wymową czy leksyką, m.in. słowa podobnie brzmiące, ale mające inne znaczenie?

RR: Język litewski jest tak samo trudny jak język polski. Jego uczenie się oczywiście zależy od zdolności i predyspozycji każdego człowieka, ale jeśli chodzi o Polaków, to przede wszystkim trudnością jest wymowa. W języku litewskim jest twarde „ł”, tak jak w słowie *labas* [cześć]. Jest ono trudne do wymówienia dla Polaków.

JOWS: W polszczyźnie przedwojennej chyba istniał podobny dźwięk...

RR: Aktorzy starszego pokolenia jeszcze potrafili wymówić takie przedniojęzykowe „ł”, jednak jest to troszeczkę coś innego. Jest to twarde litewskie „ł”, które pojawia się w języku litewskim bardzo często. Podstawowy zwrot *laba diena* [dzień dobry] stwarza problemy. Słyszę, że Polacy mówią /labadiena/ lub /labadiena/ czyli wypowiadają „ł” albo „l”. Obie te głoski nie mają wersji twardej. Nauczenie tego, jak ma być ułożony język, jest bardzo trudne, ale nie jest to niewykonalne. Jest bardzo wielu Polaków, którzy świetnie posługują się językiem litewskim. Drugą trudnością jest wymowa litewskiej głoski „e” – jak w słowie *geras* [dobry]. Ja tłumaczę, że to „e” jest

takie, jakie słyszymy u lekarza, gdy mamy wysunąć język, pokazać gardło i powiedzieć „e”. To jest bardzo szerokie „e”, które jest trudne dla Polaków do wymówienia i do napisania. Często Polacy zapisują tę głoskę tak jak słyszą, czyli jako „ai”.

Pozostałe głoski są podobne. Mamy prawie taki sam alfabet. Oczywiście Polacy mają „ż” i „rz”, a Litwini mają na to jedną literę „ž”. Mają też „zi”, ale jest to „z” zmiękczone przez „i”. Jeśli mamy słowo *žieda* [zima], to słyszymy „že” i jest to ten sam dźwięk co w „rzeński”.

W języku litewskim należy częściej używać zaimków *ja* czy *ty*, *on* lub *ona*. Sam czasownik rzadko występuje. Można powiedzieć *idę*, ale raczej mówi się *ja idę*. W języku polskim mówi się *przyszła* i *przyszła* i od razu wiadomo, czy to mówi on, czy ona. W języku litewskim niekoniecznie. Czasownik nie wskazuje na rodzaj gramatyczny podmiotu, dlatego należy powiedzieć *jis atėjo* [on przyszedł], *ji atėjo* [ona przyszła].

Kiedy sama zaczęłam pisać po polsku, to zauważyłam, że mam kłopot z polską składnią. Na początku, gdy pisałam i oddawałam swoje teksty do sprawdzenia, to otrzymywałam je z ponumerowanymi słowami w zdaniu. Używałam składni litewskiej, a polska składnia jednak jest troszeczkę inna. Czasami jedynka była na końcu, gdzieś pośrodku dwójka, gdzieś indziej trójka itd.

JOWS: Kultura polska i litewska przez długi czas rozwijały się razem, wzajemnie na siebie wpływając. Jak to wygląda teraz? Czy więcej jest różnic, czy podobieństw między naszymi narodami?

RR: 600 lat to jest bardzo długi czas w historii. To nie może nie mieć wpływu na oba narody. W tej chwili sfera kultury rozwija się prężnie. Pracuję już wiele lat w dziedzinie kultury i nie spotkałam się ani razu z nieprzyjemnymi sytuacjami, nieporozumieniami między ludźmi. Z całą odpowiedzialnością mówię, że nic takiego nie ma miejsca. Dobrze pamięta się to, co jest wspólne, ale także to, że musimy dbać o język i kulturę litewską.

Język litewski zaczął podupadać w wyniku połączenia Litwy z Polską, poprzez wpływ bardziej atrakcyjnego języka polskiego i polskiej kultury. Pierwsza książka w języku litewskim, *Catechismus* Martynasa Mażyvdasa została wydana dopiero w 1547 r. w Królewcu. Jeśli Litwin weźmie dzisiaj tę książkę do ręki, to może ją bez problemu czytać i rozumieć. W drugiej połowie XVI wieku pojawiało się wiele książek napisanych pięknym językiem litewskim. W tym roku obchodzimy 300. rocznicę urodzin wielkiego litewskiego

poety Kristijonasa Donelaitisa, który jest autorem pierwszego poematu w języku litewskim. Jego wielkie dzieło *Metai* [Pory roku], wydane w 1818 r., jest napisane heksametrem i może być bez problemu czytane obecnie. Są w nim oczywiście słowa, które nie są dla nas zrozumiałe dzisiaj, ale nie ma ich tak dużo, żeby nie rozumieć całego tekstu. Później język litewski rozwijał się jedynie w regionie tzw. Małej Litwy, czyli w Prusach Wschodnich – tam, gdzie dzisiaj jest obwód kaliningradzki. Na Litwie właściwej działały się rzeczy budzące niepokój. Język litewski zaczął zanikać. Powstawały teksty, które tylko wydają się być napisane w języku litewskim. Typowym przykładem jest książka zatytułowana *Broma atverta ing viečnastj* (Mykolas Olševskis, 1753). Oczywiście rozumie Pani, co to znaczy?

JOWS: Brama otwarta do wieczności?

RR: Tak.

JOWS: Jest to wpływ języka polskiego?

RR: Tak jest. Język litewski był wtedy pełen makaronizmów. Nastąpił jego upadek. Trzeba było wiele wysiłku, żeby ten język później, z początkiem XIX wieku, zaczął się odradzać, aby pod koniec tego wieku stać się, jak pisał Czesław Miłosz, *projektem filologicznym odbudowy państwa*, i mógł się rozwijać w całej swojej krasie po odzyskaniu niepodległości w 1918 r.

Zanim to nastąpiło, sytuacja była skomplikowana: rozbiory, powstanie listopadowe, po którym zamknięto Uniwersytet Wileński, następnie powstanie styczniowe, po którym zakazano druków w języku litewskim. Litewskie książki były wówczas wydawane poza granicami Litwy, a następnie przemywane na teren Litwy. Za przenoszenie książek w języku litewskim trafiało się na Syberię lub do wojska carskiego na 25 lat, traciło się majątek. Był to bardzo trudny okres dla języka litewskiego. Język żył tylko w formie ustnej na wsiach, dzięki zwykłym ludziom, którzy śpiewali, komponowali, pisali, ale – rzecz jasna – niczego nie publikowali.

Natomiast po 1918 r. język zaczyna się rozwijać w niepodległym państwie. Została wydana ustawa o języku litewskim, która stanowiła m.in., że nazwiska obcojęzyczne mogą być zapisane w języku litewskim lub obcym. Jeżeli przedstawiciele różnych narodowości, którzy byli obywatelami Litwy, chcieli, aby ich nazwiska były pisane zgodnie z wersją narodową, musieli złożyć pisemną prośbę do ministerstwa. Na podstawie wniosku ich nazwiska mogły być zapisywane zgodnie z ortografią języka ojczystego. Niewielu ludzi z tego skorzystało, ale jednak była taka

możliwość. Następnie pojawiła się ustawa o uniwersytecie. Powołano Uniwersytet Litewski w Kownie, późniejszy Uniwersytet Witolda Wielkiego, zaczęła rozwijać się nauka, prasa, wydawano książki, działały szkoły. Nauczanie w nich było prowadzone w najróżniejszych językach: hebrajskim, jidysz, niemieckim. Nawet kiedy Litwa i Polska nie utrzymywały stosunków dyplomatycznych, w Kownie nadal działały szkoły polskie.

JOWS: Czyli język litewski rozwijał się na równi z innymi językami na terenie niepodległej Litwy?

RR: Tak. Język litewski rozwijał się i działały różnorodnej szkoły. Trwało to bardzo krótko, zaledwie 20 lat, i skończyło się 50-letnią dwujęzycznością w czasie okupacji sowieckiej.

Ważnym miejscem dla kultury litewskiej jest Królewiec, po litewsku *Karaliaučius*. Na uniwersytecie tym kształcili się wielcy uczeni, pisarze i poeci litewscy. Została tam założona katedra języka litewskiego. Podejmowane były również próby utworzenia podobnej katedry na Uniwersytecie Wileńskim, ale nie udały się, choć studiowało tam wielu Litwinów. W książce Jana Sowy *Fantomowe ciało króla* przedstawione są procesy polonizacyjne i ich znaczenie dla mniejszych krajów. Jej lektura pomaga zrozumieć wrażliwość Litwinów na kwestie językowe. Nasz język jest bardzo stary. Mówi się, że jeśli ktoś chce poznać sanskryt, to powinien najpierw nauczyć się języka litewskiego. Jest to jednocześnie język bardzo kruchy.

JOWS: Dziękuję Pani bardzo serdecznie za rozmowę.

Rozmawiała Agnieszka Dryjańska

Rasa Rimickaitė

Attaché kulturalny w ambasadzie Republiki Litewskiej w RP. Wieloletnia wykładowca literatury i kultury litewskiej. Absolwentka Uniwersytetu Wileńskiego i Szkoły Nauk Społecznych PAN w Warszawie.

Bibliografia

- Austin, P. K. (2008) *1000 języków*. Olszanica: Bosz.
- Baldi, P. (1983) *An Introduction to the Indo-European Language*, SIU Press, [online] [dostęp 11.12.2014].
- Davies, N. (2012) *Europa. Rozprawa historyka z historią*. Część 1, Kraków: Znak, [online] [dostęp 11.12.2014].
- GUS (2011) Przynależność narodowo-etniczna ludności – wyniki spisu ludności i mieszkań, [online] [dostęp 11.12.2014].
- Komisja Antropologiczna (1826) *Materyały antropologiczno-archeologiczne i etnograficzne*, Kraków: Akademia Umiejętności, t.1 [online] [dostęp 11.12.2014].



O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków

Anna Jaroszevska

Pytanie o to, czym jest glottodydaktyka i czy rzeczywiście można już o niej powiedzieć, że jest dyscypliną w pełni ukształtowaną, nurtuje dzisiaj nie tylko teoretyków, ale i praktyków tej specjalizacji. Wszak w dalszym ciągu dochodzi do zasadniczej rozbieżności poglądów na jej temat. Co ciekawe, dzieje się tak również na polskim gruncie naukowo-badawczym – dla glottodydaktyki rodzimym.

Od wielu już lat w środowiskach akademickich, w szczególności tych skupionych wokół uniwersyteckich wydziałów (neo)filologicznych, toczy się dyskusja na temat znaczenia praktycznej nauki języków obcych, a w ślad za tym – także na temat dyscypliny, która tę sferę ludzkiej działalności – tak nauczycielskiej, jak i uczniowskiej (i nie tylko) – próbuje zbadać, opisać, wyjaśnić, usprawnić. Pomimo upływających lat, zdania na temat glottodydaktyki, którym to mianem przyjęło się dyscyplinę tę nazywać, pozostają w dalszym ciągu podzielone. Podział ten, niekiedy objawiający się nawet nieprzychylnością wobec glottodydaktyków lub co najmniej marginalizowaniem ich roli jako naukowców i badaczy, w dużej mierze wynika z niezajomości materii, którą specjaliści ci się zajmują, tym bardziej że specjalizacji w obszarze badań glottodydaktycznych z roku na rok przybywa. Jest to naturalna konsekwencja przemian cywilizacyjnych i społeczno-kulturowych, a także rozwoju oraz przyrostu kadry dydaktycznej i naukowej parającej się nauczaniem oraz uczeniem się języków obcych –

nie tyle (bądź nie tylko) od strony praktycznej, lecz również, a może przede wszystkim, od strony teoriopoznawczej. Ów podział – na zwolenników i przeciwników uznania glottodydaktyki za dyscyplinę autonomiczną (co nie oznacza, że egzystującą w naukowej próżni, bez interdyscyplinarnych powiązań) – w nie mniejszym stopniu jest też konsekwencją dyscyplinarnej i/lub subdyscyplinarnej konkurencji, jaka rozgrywa się w naukach humanistycznych, a właściwie wśród przedstawicieli tych nauk. Z jednej strony, jak gdyby odgórnie, pod naporem postulatów politycznych i gospodarczo umocowanych lobby, są oni zmuszeni ustępować pola reprezentantom nauk ścisłych, technicznych, przyrodniczych czy medycznych, z drugiej zaś – między sobą, tj. w kręgu humanistów, nierzadko w murach macierzystej uczelni, rywalizują o uznanie, środki na badania, w końcu o zainteresowanie studentów, co w dobie niżu demograficznego i zapaści finansów publicznych prowadzi do skrytej zawiści, jawnych konfliktów, wewnątrzwydziałowej separacji – postaw i zachowań wysoce destruktywnych.

Prezentowany poniżej artykuł ma na celu, przynajmniej w zarysie, przedstawić istotę glottodydaktyki i przedmiot jej badań, a także różne względem niej opinie, które, pomimo kilkudziesięcioletniego dorobku dyscypliny, nawet wśród samych glottodydaktyków, a tym bardziej wśród niespecjalistów, bywają sprzeczne. Okazją do publikacji rozważań na ten temat – swoistego przeglądu myśli czołowych polskich badaczy kojarzonych z tą dyscypliną bądź otwarcie ją reprezentujących – jest inicjatywa Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. Podtrzymując tradycję zapoczątkowaną przez profesora Ludwika Zabrockiego – powszechnie uznanego za ojca glottodydaktyki – na wniosek i z poparciem środowisk naukowych, w szczególności działających w obszarze nauczania i uczenia się języków obcych, wystąpiło ono w ostatnim czasie do Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z wnioskiem,

aby glottodydaktykę uznać za odrębną dyscyplinę naukową w obszarze nauk humanistycznych. Jak czytamy w uzasadnieniu do wniosku: *Obecne przyporządkowanie glottodydaktyki tzw. językoznawstwu stosowanemu nie odzwierciedla jej rzeczywistego statusu naukowego ani nie sprzyja dalszemu jej rozwojowi. Na przestrzeni ostatniego półwiecza glottodydaktyka wykształciła się jako de facto autonomiczna dyscyplina naukowa, sytuująca się na pograniczu nauk społecznych i humanistycznych. Wskazują na to następujące przesłanki: 1) Specyfika przedmiotowa i metodologiczna glottodydaktyki; 2) Autonomia badawcza glottodydaktyki; 3) Dorobek dziedziny i kadra naukowa; 4) Nieadekwatność przypisywania odnośnych stopni i tytułów do językoznawstwa stosowanego.* Liczymy na to, że poniższy artykuł będzie kolejnym, nie mniej ważnym głosem „na tak” w tej sprawie.



Jeśli wpisujemy w wyszukiwarkę internetową hasło glottodydaktyka, to najczęściej typowaną definicją będzie stwierdzenie, że jest to metoda nauki czytania, pisania oraz podstaw ortografii, praktykowana na etapie wychowania przedszkolnego i kształcenia wczesnoszkolnego w edukacji polonistycznej. Metodę tę opracował i wdrożył, poczynając od programów eksperymentalnych z końca lat 70. ubiegłego wieku, polski językoznawca i logopeda, Bronisław Rocławski. Nie o tę glottodydaktykę jednak tu chodzi. Tę, gwoli wyjaśnienia, należy nazywać *glottodydaktyką ojczystojęzyczną*, jak by sobie tego życzył autor tej koncepcji.

Glottodydaktyka, na której koncentrują się niniejsze rozważania, to dyscyplina akademicka, która od niemal 50 lat rozwija się w polskich ośrodkach uniwersyteckich. Za miejsce jej narodzin należy uznać Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, za jej ojca zaś – związanego z tym uniwersytetem Ludwika Zabrockiego, jednego z najwybitniejszych polskich językoznawców i germanistów. To przede wszystkim w wyniku jego działalności naukowo-badawczej w zakresie zainteresowań polskiej lingwistyki włączono szereg zagadnień, którymi wcześniej zajmowała się praktyczna metodyka nauczania języków obcych (Zabrocki 1966). Było to szansą na poddanie ich systematycznym badaniom i analizom naukowym – zarówno przez samego Ludwika

Zabrockiego¹, jak również przez liczną grupę jego uczniów i współpracowników, którzy z czasem, w przeważającej większości, opuścili ośrodek poznański, aby samodzielnie organizować podobne instytuty czy zakłady w innych rejonach Polski. Do tego grona zaliczają się m.in.: Waldemar Pfeiffer, Jerzy Bańcerowski, Janusz Arabski, Waldemar Marton, Aleksander Szulc oraz Franciszek Grucza (Grucza 2007a:279-n., Grucza 2010:157).

Do innych, równie znamienitych przedstawicieli nauki polskiej, którzy w swoim czasie poświęcili się glottodydaktyce i w wielu przypadkach robią to po dzień dzisiejszy, należy zaliczyć dość rozległe już grono, w przeważającej większości profesorów i doktorów habilitowanych z ośrodków naukowych rozrzuconych po całym kraju. Do grona tego należą m.in. (tu w układzie alfabetycznym): Jerzy Brzeziński, Marian Cieśla, Jan Czochralski, Maria Dakowska, Krystyna Drożdżał-Szelest, Władysław Figarski, Ludwik Grochowski, Jan Iluk, Krystyna Iwan, Katarzyna Karpińska-Szaj, Hanna Komorowska, Tomasz Paweł Krzeszowski, Roman Lewicki, Antoni Markunas, Anna Michońska-Stadnik, Kazimiera Myczko, Anna Niżegorodcew, Urszula Paprocka-Piotrowska, Mirosław Pawlak, Barbara Sadownik, Teresa Siek-Piskozub,

¹ W ramach pierwszego w Polsce Zakładu Językoznawstwa Stosowanego, wyodrębnionego w roku akademickim 1964/1965 w strukturach Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu (Grucza 1979:13).

Barbara Skowronek, Halina Stasiak, Jolanta Sujecka-Zajac, Marian Szczodrowski, Halina Widla, Weronika Wilczyńska, Maria Wysocka, Tadeusz Woźnicki, Władysław Woźniewicz, Elżbieta Zawadzka-Bartnik i inni (Pfeiffer 2004:74-n., Grucza 2007a:316-n.). Wymienieni badacze z czasem zaczęli w tej dziedzinie kształcić własnych uczniów, co w sposób naturalny musiało poszerzyć środowisko polskich glottodydaktyków. Każda z tych osobistości wniosła istotny wkład w rozwój omawianej dyscypliny, precyzując przedmiot jej badań, cele i metodologię, a także przedstawiając własny punkt widzenia na jej temat.

Teoretyczny model glottodydaktyki, w pewnym sensie jej model pierwotny, aczkolwiek oparty na klasycznym modelu komunikacji, który to model jeszcze w latach 70. XX wieku zaproponował wspomniany tu Franciszek Grucza (1978:37), będący jednym z pierwszych orędowników wyodrębnienia tej dyscypliny z lingwistyki i jednocześnie nazwania jej właśnie glottodydaktyką, stosunkowo szybko został zaadaptowany na potrzeby poszczególnych badaczy. Zinterpretowano go, rozbudowano i/lub przekształcono. Z czasem również poddano krytycznej ocenie. Nie jest to więc model jedyny, choć ustalenia, jakie obrazował, na długie lata wpisały się do kanonu wiedzy glottodydaktycznej, stanowiąc swoisty wyidealizowany postulat programowy, którego realizacja miała, zdaniem jego autora, doprowadzić do autonomizacji glottodydaktyki jako dyscypliny akademickiej. Z perspektywy czasu i wobec wyzwań współczesności za pełniejsze i bardziej użyteczne należy dziś uznać raczej modele opracowane przez Władysława Woźniewicza (1987) i Waldemara Pfeiffera (2001) oraz najnowszą koncepcję Marii Dakowskiej (2014), która

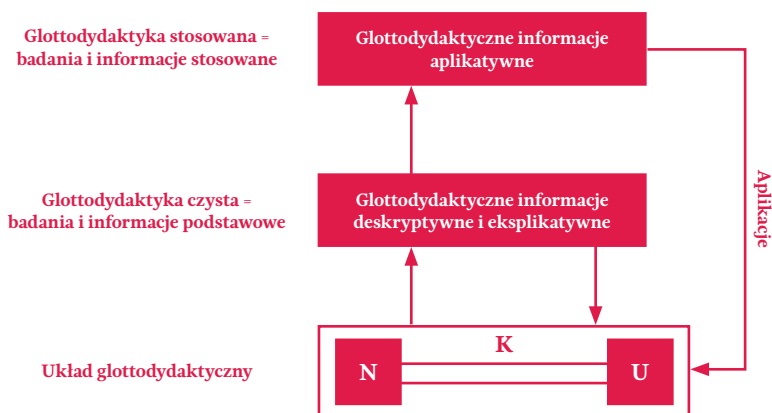
formułując teoretyczne podstawy dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej, w gruncie rzeczy wypowiada się o dyscyplinie znanej jako glottodydaktyka.

Na podstawie drugiego z wyżej wymienionych – modelu według Władysława Woźniewicza (1987) – najłatwiej zresztą wykazać, czym właściwie jest glottodydaktyka, dlatego też w dalszej części rozważań zostanie on omówiony nieco bardziej szczegółowo. Najpierw jednak przedstawimy kilka definicji dotyczących glottodydaktyki, które – choć ich autorami są uznani w Polsce i Europie glottodydaktycy – bywają niekiedy źródłem nieporozumień w przedmiotowym zakresie.

Krótki zarys pojęcia glottodydaktyka

Aleksander Szulc (1997:53) w *Słowniku dydaktyki języków obcych* glottodydaktykę utożsamia z dydaktyką języków obcych. Podaje, że jest to *dyscyplina pedagogiczna, zajmująca się w nawiązaniu do dydaktyki ogólnej procesem opanowywania języka obcego w sposób sterowany. Jest ona m.in. wypadkową takich nauk, jak: językoznawstwo teoretyczne i stosowane, psycholingwistyka, psychologia, socjolingwistyka, socjologia, fizjologia mowy, akustyka, logopedia.*

Z kolei Waldemar Pfeiffer (2001:13) pisze w swojej monografii, że: *glottodydaktyka pochodzi z języka greckiego i oznacza nauczanie języka: „glotta” – język, „didascēin” – nauczać (por. też „didaktikos” – umiemy nauczać; „didaxis” – Didaktik – nauka o nauczaniu). Termin ten przyjętą się nie tylko w Polsce, ale znany lub używany jest w podanym tu znaczeniu w Grecji, Włoszech, a także w Niemczech i zapewne w innych krajach. W Polsce znaczenie tego terminu jest jednak szersze niż u naszych zachodnich sąsiadów. Oznaczamy nim bowiem nie tylko praktykę nauczania*



Schemat 1. Rozbudowany model glottodydaktyki. N – nauczyciel, K – kanał, U – uczeń (Grucza 1978:37)

języków obcych, ale – zgodnie ze źródłostowem – także naukę o procesach nauczania i uczenia się języków obcych.

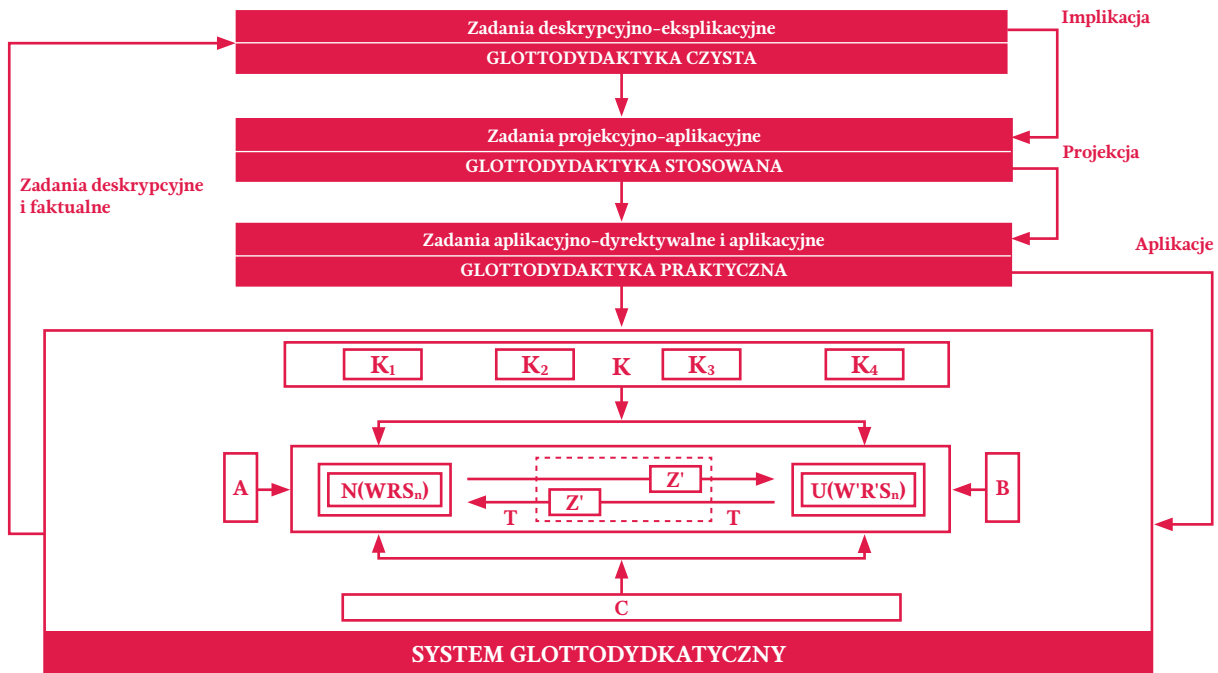
Weronika Wilczyńska i Anna Michońska-Stadnik (2010:42-46) w najnowszym podręczniku poświęconym metodologii badań w glottodydaktyce zwracają uwagę na różnicowanie, jakie istnieje zarówno w obrębie nazw dziedziny określanej tu jako glottodydaktyka, jak i na specyficzne dla poszczególnych krajów dzielenie jej pola badawczego – określone już w tej pracy jako nauczanie/uczenie się języków obcych. Te regionalne odrębności wydają się odzwierciedlać z jednej strony dominujące na danym obszarze podejście akademickie (a w pewnej mierze także administracyjno-prawne), a z drugiej rzeczywiste relacje i praktyki w zakresie nauczania innych języków [...]. W polskich uczelniach humanistycznych działa obecnie cały szereg zakładów i katedr specjalizujących się w tym zakresie, choć samo określenie „glottodydaktyka” raczej rzadko pojawia się w oficjalnych nazwach tych jednostek. Poniżej wymieniamy określenia dziedziny stosowane przez polskich specjalistów z tego zakresu: „dydaktyka języków obcych”, „glottodydaktyka”, „metodyka nauczania języka obcego”, „językoznawstwo stosowane” [...]. Także we Francji zauważa się charakterystyczną ewolucję określeń, której to ewolucji towarzyszy równie charakterystyczna płynność czy też niejasność w definiowaniu przedmiotu zainteresowań dziedziny określanej przez nas jako glottodydaktyka: „dydaktyka języków (nowożytnych)”, „dydaktoлогия języków i kultur”, „metodyka nauczania języków” [...]. Kraje anglosaskie: „językoznawstwo stosowane”, „przyswajanie (akwizycja) języków drugich/obcych”, „metodyka nauczania języków drugich/obcych”, „lingwistyka edukacyjna”, „dydaktyka języków obcych” [...]. Także w Niemczech obserwuje się pewną swoistość w sposobie wyodrębniania dziedzin dotyczących nauczania/uczenia się języków obcych. Na swoistość tę składają się z jednej strony aktualne tendencje do uściślenia przedmiotu i metodologii odnośnych badań, z drugiej zaś kontynuacja istniejącej już wcześniej tradycji akademickiej: „badania nad przyswajaniem języka drugiego”, „badania nad nauczaniem języka”, „dydaktyka języków obcych”, „metodyka nauczania języków obcych” [...]. Dodać należy, że są to jedynie najważniejsze, w pewnym sensie dominujące w dyskursie naukowym pojęcia. Niejednorodność taka rodzi określone konsekwencje. Jak dalej piszą cytowane autorki: *Zarysowane wyżej zróżnicowanie samego profilu poszczególnych dziedzin i ich zakresów wskazuje na niejednolite postrzeganie pola badawczego, jakie stanowi problematyka nauczania/uczenia się języków obcych. Zróżnicowanie to będzie oczywiście przekładać się dalej, w konkretnych pracach badawczych, na*

Dzisiaj nauka nie może być wyidealizowanym konstruktorem teoretycznym, którego piewcy nie są zainteresowani rzeczywistością, gdzie przecież ulokowany jest przedmiot jej zainteresowania.

preferowaną terminologię, modelowanie głównych zależności, wybierane odniesienia teoretyczne, w tym konkretne decyzje metodologiczne [...].

Wobec powyższego warto przytoczyć również słowa Franciszka Gruczy (2007b:22), który krytycznie wypowiada się zarówno na temat zasygnalizowanego tu zróżnicowania w sposobie określania samej glottodydaktyki, jak i przedmiotu jej zainteresowania: *Wiele nieporozumień w sprawie glottodydaktyki bierze się stąd, że nawet podmioty uprawiające ją rzeczywiście nie są ani jednomyślne, ani konsekwentne w sprawie jej nazwy. Rzecz nie w tym, by w ogóle nie określać jej inaczej, ale w tym, że stosowanie w odniesieniu do niej różnych określeń osłabia szanse na jej zaistnienie w świadomości świata względem niej zewnętrznego jako dziedziny jednolitej. Nie sposób nie zauważyć, że słowa te, być może właśnie przez to, że krytyczne, uwydatniają jeszcze bardziej ów stan niejednorodności, jaki utrzymuje się w środowiskach prowadzących działalność naukowo-badawczą w obszarze nauczania/uczenia się języków obcych. Dobitnym tego przykładem jest choćby wspomniana już monografia autorstwa Marii Dakowskiej (2014), która dla specjalistów z dziedziny glottodydaktyki jest niewątpliwie traktatem właśnie o glottodydaktyce, pomimo że w jej tytule nazwa glottodydaktyka nie pojawia się – zresztą rzadko także jest ona przywoływana na kartach tej książki.*

Powracając do wspomnianego już modelu glottodydaktyki w opracowaniu Władysława Woźniewicza (1987:88), trzeba podkreślić, że najlepiej obrazuje on interdyscyplinarne oraz



Schemat 2. Model glottodydaktyki (Woźniewicz 1987:88)

Objaśnienie do schematu: Z punktu widzenia przebiegu interakcji w układzie glottodydaktycznym, warto dodać, że nauczyciela cechują: W – umiejętności władania danym językiem obcym, R – zewnętrzne przejawy kompetencji językowo-komunikacyjnej, tj. wzory językowych czynności komunikowania się i reguły językowe, Sn – strategia kierowania uczeniem się języka, tj. metoda nauczania. Ucznia cechują natomiast: W' – umiejętności władania językiem obcym, czyli nabyte kompetencje komunikacyjno-językowe, R' – zakres wiedzy metajęzykowej ucznia oraz Su – indywidualno-osobnicza strategia uczenia się języka obcego (Woźniewicz 1987:62).

podmiotowe związki i zależności, występujące na poziomie układu glottodydaktycznego, w systemie glottodydaktycznym i w glottodydaktyce ujmowanej całościowo, gdzie wyraźnie zostały zarysowane granice czystej teorii, nauki stosowanej i dydaktyki praktycznej. Trzeba przy tym dodać, że są to granice otwarte, a przepływ informacji jest między nimi nie tylko dopuszczalny, ale i wskazany, niezbędny do tego, aby każdy z tych poziomów mógł się rozwijać, wpływając tym samym na rozwój pozostałych, a więc i na całą dyscyplinę.

W przedmiotowym modelu wokół interakcyjnego trzonu, tzw. układu glottodydaktycznego (por. Schemat 2.), w którym główne role niezmiennie, na wzór modelu pierwotnego, odgrywają nauczyciel (N) oraz uczeń (U) – choć i tu podkreślić wypada, że przez lata zmienił się zakres tych ról i stosunek do nich – zostały zlokalizowane oddziałujące nań, a jednocześnie zależne od siebie, różnorodne czynniki zewnętrzne, tworzące kontekst procesu glottodydaktycznego (K), czyli kontekst nauczania/

uczenia się języków obcych. Są to: cele polityki oświatowej i powiązane z nimi programy nauczania, nadające językom obcym określony priorytet w systemie kształcenia (K1), szeroko pojęte warunki organizacyjne kształcenia językowego (K2), społeczne zapotrzebowanie na znajomość danego języka obcego (K3), kontekst społeczno-grupowy (K4), system kształcenia i doskonalenia glottodydaktycznego nauczycieli języków obcych (A), rodzinno-środowiskowe uwarunkowania i aspiracje (B), a także materialna obudowa procesu glottodydaktycznego, czyli wszelkiego rodzaju media i materiały glottodydaktyczne (C). System ten, nazwany tu systemem glottodydaktycznym, stanowi jednak zaledwie część z całości. Jest polem typowo praktycznej działalności dydaktycznej.

Pole, o którym tu mowa – ów specyficzny system kształcenia obcojęzycznego – z natury rzeczy nie może być pozostawione poza zasięgiem badań glottodydaktycznych, bowiem to właśnie ten obszar, wraz ze znajdującym się w jego

centrum układem glottodydaktycznym, reprezentowanym tu przez nauczyciela i uczniów, stanowi bazę empiryczną glottodydaktyki jako całości, obejmującej trzy subdziedziny (Woźniewicz 1987:87-89):

- *glottodydaktykę czystą* – tę można uznać za teoretyczny, stale rozbudowywany fundament, zbiór wiedzy o całym systemie glottodydaktycznym, w tym właściwych dla niej twierdzeń, generalizacji, praw i ogólnych postulatów;
- *glottodydaktykę stosowaną* – która, oparta na tym fundamencie, pozwala metodami naukowymi badać i unowocześniać dotychczasowe oraz opracowywać zupełnie nowe metody nauczania i strategie uczenia się języków obcych (tu rozumiane jako kompleks działań i pomocy dydaktycznych);
- *glottodydaktykę praktyczną* – w sposób bezpośredni powiązaną z systemem glottodydaktycznym, której zadaniem jest wdrażanie (w tym także weryfikacja) metod i strategii dostarczanych przez glottodydaktykę stosowaną.

Odwołując się do słów Weroniki Wilczyńskiej i Anny Michońskiej-Stadnik (2010:50-51), można zatem wskazać na główne pola badawcze glottodydaktyki: *Określając powyżej przedmiot glottodydaktyki jako N/U J2, podkreślałyśmy, że działania te są traktowane jako przygotowanie do komunikacji w danym J2, a ich celem jest rozwój KK w danym J2. Tym samym, program poznawczy glottodydaktyki będzie koncentrował się na opisie i rozumieniu odnośnych procesów i uwarunkowań, przy czym szczególne znaczenie będą miały tu badania dotyczące możliwości dydaktycznego kształtowania rozwoju KK, z uwzględnieniem różnych zakresów i kontekstów nauczania/uczenia się.*

Takie rozumienie przedmiotu badań glottodydaktycznych zwraca uwagę na silny związek przyczynowo-skutkowy i sprzężenie zwrotne, występujące pomiędzy glottodydaktyką czystą, stosowaną, praktyczną i ich bazą empiryczną. Stąd za w pełni uzasadnione i warte przytoczenia należy uznać twierdzenie sformułowane przez Władysława Woźniewicza (1987:86-87): *O ile glottodydaktyka czysta, jak pamiętamy, odpowiada przede wszystkim na pytania: jak się rzeczy mają i wyjaśnia, dlaczego rzeczy mają się tak a nie inaczej, to glottodydaktyka stosowana oraz w określonym stopniu również i glottodydaktyka czysta odpowiadają na pytanie: co zrobić, aby osiągnąć pożądany stan rzeczy. Odpowiedzią na te pytania jest pewna koncepcja teoretyczna akwizycji języka obcego determinująca wybór i konstruowanie strategii działalności dydaktycznej, czyli metody nauki języka obcego. [...] zadanie dostarczania informacji o tym jak robić, jak powinien działać nauczyciel, aby realizować przyjętą*

w określonej metodzie strategię nauki języka obcego w ramach konkretnego systemu glottodydaktycznego należy już do innej subdziedziny glottodydaktyki, którą nazywamy tradycyjnym mianem metodyki nauczania języka obcego. Historycznie jest to najstarsza subdziedzina glottodydaktyki, która podobnie jak wiele innych nauk empirycznych ukształtowała się z potrzeb praktyki, aby następnie w procesie historycznego rozwoju osiągnąć status dyscypliny naukowej. Metodyka nauczania języka obcego jest również określana terminem glottodydaktyka praktyczna. Glottodydaktyki praktycznej zarówno ze względu na tradycję historyczną, jak i szczególnie ze względów merytorycznych nie możemy rozpatrywać jako jakiegos nieokreślonego bliżej fragmentu glottodydaktyki [...]. Bowiern zawartość treściowa glottodydaktyki praktycznej (metodyki nauczania i uczenia się języka obcego) wyrażona w różnego typu zdaniach opisowych, a głównie w zdaniach aplikacyjno-dyrektywalnych oraz aplikacyjnych może być rozpatrywana jedynie w kategoriach wiedzy (informacji) o tym, jak działać racjonalnie i efektywnie w oparciu o przyjętą strategię (metodę), aby osiągnąć pożądane cele. Biorąc pod uwagę powyższe, będziemy rozpatrywać glottodydaktykę praktyczną jako trzecią subdziedzinę glottodydaktyki, na równi z subdziedziną glottodydaktyki czystej i stosowanej. [...] Glottodydaktyka należy do grupy tych dyscyplin naukowych, które odznaczają się dużym stopniem praktyczności [...].

Na tę szczególną cechę glottodydaktyki zwróciła uwagę również Hanna Komorowska, tak oto wypowiadając się we wciąż aktualnym, pierwszym polskim podręczniku poświęconym metodom badań empirycznych w glottodydaktyce (Komorowska 1982:29): *W metodologii nauk empirycznych dość często spotkać się można z podziałem nauk empirycznych na nauki teoretyczne i praktyczne. W publikacjach ostatnich lat stosuje się przeważnie nieco inną terminologię traktując nauki jako nauki czyste i nauki stosowane. I tak na przykład medycynie, pedagogice czy glottodydaktyce przyznaje się niekiedy status nauki praktycznej (stosowanej), fizyce status nauki teoretycznej (czystej). Argumentacja, jaką tu przedstawimy, zmierza do wykazania bezzasadności takiego podziału nauk, a zasadności wyróżnienia w każdej nauce jej warstwy czystej i stosowanej, czy też – używając innej terminologii – warstwy teoretycznej i praktycznej.*

W podobnym tonie wypowiada się Maria Dakowska (1998:50), twierdząc, że: *istnieje, jak się wydaje, ścisła zależność między potrzebą zaspokojenia zapotrzebowania społecznego na wiedzę praktycznie użyteczną w nauczaniu języków obcych,*

a promowaniem koncepcji glottodydaktyki jako nauki, która najlepiej takiemu wyzwaniu sprosta.

Franciszek Grucza (2007a:107) – tu odnosząc się do lingwistyki, z której glottodydaktyka przecież wyrosła – również zauważa, że: *[...] dawno już minęły czasy, kiedy nauka filozoficznie, to znaczy z założenia, dystansowała się od praktyki, a jej poszczególne dziedziny uchodziły za tym lepsze, im uprawiane przez nie rozważania były bardziej czyste, bardziej teoretyczne. Współcześnie jest raczej odwrotnie – poszczególne dziedziny nauki wartościuje się zwykle głównie w zależności od tego, czy i na ile ich wytwory są praktycznie przydatne. I choć jest to tendencja równie jednostronna i równie niesłuszna jak ta, która ją poprzedziła, to jednak ulegają jej nawet najbardziej teoretycznie nastawieni lingwiści [...].* Wypada zapytać, dlaczego w kręgach glottodydaktyków miałyby być inaczej? Przecież glottodydaktyka jest dyscypliną młodą, a jej historyczne korzenie sięgają właśnie praktyki.

Także w autorskiej koncepcji Waldemara Pfeiffera (2001:27) można znaleźć jednoznaczną wypowiedź w kwestii związków pomiędzy teorią a praktyką, jakie cechują glottodydaktykę. Pisze on mianowicie: *Wyróżniamy zatem glottodydaktykę sensu largo i jej subdyscyplinę glottodydaktykę sensu stricto oraz dalsze subdyscypliny glottodydaktyki [...]. Glottodydaktyka sensu largo bada układ glottodydaktyczny jako całość, wszystkie elementy tego układu i ich wzajemne relacje. [...] Najważniejszą z subdyscyplin glottodydaktyki sensu largo jest glottodydaktyka sensu stricto. Zajmuje się ona metodami nauczania języka. Określam ją inaczej jako glottometodykę lub tradycyjnie i krótko terminem metodyka. Oczywiście także metodyka uwzględniać musi układ glottodydaktyczny w całej jego złożoności i we wzajemnych relacjach. Jednakże glottometodyka zorientowana jest nie na opis funkcjonowania układu w kategoriach teorii czystej, lecz na rozwijanie stosowanych teorii nauczania w postaci metodyk właśnie. Reasumując możemy zatem powiedzieć, że glottodydaktyka sensu largo to klasa czystych i stosowanych teorii glottodydaktycznych odnoszących się do wszystkich elementów układu glottodydaktycznego, a glottodydaktyka sensu stricto (= glottometodyka = metodyka) to czysta i stosowana teoria glottodydaktyczna odnosząca się do samej praktyki nauczania, a więc procesów glottodydaktycznych w wąskim rozumieniu. Przejdźmy teraz do omówienia kolejnych subdyscyplin glottodydaktyki sensu largo. Każdy z elementów układu glottodydaktycznego jest przedmiotem badań określonej subdyscypliny. I tak nauczyciel jest obiektem badań dyscypliny, którą nazwę pedeutologią,*

Glottodydaktyka to dyscyplina akademicka, która od niemal 50 lat rozwija się w polskich ośrodkach uniwersyteckich. Za miejsce jej narodzin należy uznać Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, za jej ojca zaś – Ludwika Zabrockiego.

uczeń jest obiektem badań dziedziny zwanej akwizycją języka, język jest przedmiotem badań subdyscypliny, którą nazwę lingwistyką dydaktyczną, materiały glottodydaktyczne zaś przedmiotem dziedziny zwanej preparacją i ewaluacją materiałów glottodydaktycznych, a metoda nauczania wymienionej już glottometodyki (= glottodydaktyki sensu stricto), a warunki nauczania bada dziedzina, która uprzednio zajmowała się tylko środkami technicznymi, a obecnie rozszerzyła swój zakres badań i nazywa się mediadydaktyką. [...] Próba powyższego opisu może stać się np. podstawą do wysuwania nowych projektów badawczych, tworzenia nowych subdyscyplin o precyzyjniej określonym przedmiocie badań itd., itp.

Tu warto podkreślić istotną różnicę poglądów w sposobie rozumienia samej glottodydaktyki i dookreślenia jej funkcji, co więcej, w jej nazywaniu, jaka rysuje się pomiędzy utylitarnymi koncepcjami Władysława Woźniewicza (1987) i Waldemara Pfeiffera (2001) a pierwotną i rozwijaną po dzień dzisiejszy, metanaukową koncepcją glottodydaktyki – swoistym postulatem programowym – Franciszka Gruczy (1978, 2007a,b).

Autorka niniejszych rozważań reprezentuje pogląd, że glottodydaktyka, której krótki zarys został tu przedstawiony, jest jak najbardziej dyscypliną scalającą dwa skrajne bieguny, czyli czystą teorię z nauczycielską praktyką, a coraz częściej i z autonomiczną aktywnością uczniów, przy czym sfery nauki i sfery praktyki, jak podkreśla Maria Dakowska (2010:11-12):

[...] nie należy ze sobą utożsamiać czy też traktować wymiennie. Najlepiej określić je można jako system naczyń połączonych, komunikujących się ze sobą na poziomie zjawisk akwizycji językowej, czyli zdarzeń związanych z użyciem i przyswajaniem języka w czasie i przestrzeni. Praktyka odnosi się do tego samego zjawiska, które nauka określa jako swój przedmiot badań i bada przy pomocy dostępnych jej sposobów, poszukując tkwiących w nich generaliów. Świat zjawisk empirycznych jest więc pomostem pomiędzy dwiema wyspecjalizowanymi – bo opartymi na odmiennych kryteriach – dziedzinami działalności człowieka w naszej kulturze, nauką o przyswajaniu i nauczaniu języków obcych oraz praktyką nauczania języków obcych w warunkach szkolnych. To dość oczywiste stwierdzenie wcale nie jest takie oczywiste na gruncie naszej dziedziny, ponieważ pod wpływem różnych szkół w językoznawstwie czystym przyjęto się do niedawna definiować modele glottodydaktyczne na nieco wyższym poziomie abstrakcji niż tego wymaga odzworowanie rzeczywistych operacji językowych dokonywanych przez ludzi, umiejscowionych w ich architekturze poznawczej.

Dyscyplina naukowa, w tym także dydaktyka języków obcych [glottodydaktyka, przyp. AJ], aspirująca do zaspokojenia zapotrzebowania społecznego na wiedzę praktycznie użyteczną, nie może określić się inaczej niż tylko nauka empiryczna, co implikuje odrzucenie przez nią statusu i programu nauki formalnej. Realizuje się ona dzięki poznawczej interakcji badaczy ze światem obserwowalnych zjawisk, prowadzonej z poszanowaniem rygorów (kryteriów, poziomów i etapów) pracy naukowej. [...] – dopełnia pogląd autorka najnowszego monograficznego opracowania na temat nauki o nauczaniu i uczeniu się języków obcych (Dakowska 2014:55).

Jak wynika z powyższego, dzisiaj nauka nie może być wyidealizowanym konstruktem teoretycznym, którego piewcy nie są zainteresowani rzeczywistością, gdzie przecież ulokowany jest przedmiot jej zainteresowania. Do jej zadań czy też funkcji należą bowiem nie tylko odkrywanie, opisywanie i wyjaśnianie tego przedmiotu – w tym przypadku istoty nauczania/uczenia się języków obcych – ale również prognozowanie, a wraz z tym racjonalizowanie i unowocześnianie tych procesów właśnie poprzez dostarczanie nowej wiedzy na ich temat, a ponadto nowych, ugruntowanych na tej wiedzy, metod, technik czy strategii nauczania/uczenia się, które, po stosownej weryfikacji, winny być wdrożone do powszechnej praktyki. Tym samym glottodydaktyka, także jako nauka, nie może wyzbyć się swego utylitarne go charakteru, bo – jak widać

wyraźnie – nikt inny poza glottodydaktykami nie chce zająć się tak złożonymi zagadnieniami w szerokim, ale jednocześnie przedmiotowo uszczegółowionym spektrum problemowym. A jeżeli już podejmuje ten trud, to czyni to nieudolnie. Być może taki punkt widzenia i zbieżna z nim działalność naukowo-badawcza spowalniają proces usamodzielniania się tej dyscypliny, ale jednocześnie nadają sens jej istnieniu, nie wykluczając przy tym jej naukowego charakteru.

Glottodydaktyka – samodzielna dyscyplina naukowa?

Glottodydaktyka jest zbyt młodą dyscypliną i, jak to już powiedziano, przyszło jej rozwijać się w takich czasach, że nie może ona stać się bytem wyłącznie abstrakcyjnym, funkcjonującym na zasadach nauki formalnej, odizolowanym od kontekstu edukacyjnego, który w ostatnich latach bardzo dynamicznie się zmienia. Jeżeli glottodydaktyka ma służyć wyjaśnianiu procesów nauczania i uczenia się języków obcych, a jednocześnie dostarczać odpowiedzi na szereg pytań, dotyczących m.in. tego, jak i z wykorzystaniem jakich środków nauczać, co więcej, jak wzbudzić motywację do uczenia się, w kręgu jej zainteresowań musi znaleźć się ów system glottodydaktyczny, z rozlicznymi związkami i zależnościami, które łączą jego bliższych i dalszych uczestników. Nie może to być zatem nauka wyłącznie pielęgnująca teorię, bo takie ujęcie nie wyczerpuje rzeczywistego znaczenia glottodydaktyki, jej ról czy pełni przypisywanych funkcji.

Uznać zatem należy za konieczną równowagę pomiędzy poszczególnymi subdyscyplinami glottodydaktyki: czystą, stosowaną i praktyczną. Optymalny model pracy naukowej, prowadzonej w ramach tej dyscypliny, winien więc uwzględniać jednocześnie wszystkie poziomy badawcze z zastrzeżeniem, że przepływ informacji między tymi poziomami ma charakter wielokierunkowy i interakcyjny, zaś determinowany przezeń proces wiedzytwórczy przyjmuje kierunek dedukcyjno-indukcyjny, czyli od konkretnego do ogółu, co doskonale oddaje empiryczność glottodydaktyki (Dakowska 2008:47; Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010:35). Weronika Wilczyńska i Anna Michońska-Stadnik (2010:35-36), zresztą w ślad za Marią Dakowską (2008:47-48), wyróżniają zatem w glottodydaktyce:

- *Poziom empirii – badania na tym poziomie dotyczą wszelkich rzeczywistych procesów i uwarunkowań składających się na N/U J2 – ich zakres odpowiada więc całościowo*

ujmowanemu przedmiotowi glottodydaktyki; poszczególne badania empiryczne będą dotyczyły, siłą rzeczy, węższych, konkretnych wycinków tego ogólnego zakresu, przy czym wyodrębnienie konkretnego przedmiotu badań zakłada już – rzecz jasna – choćby tylko intuicyjną konceptualizację tego przedmiotu;

- *Poziom modelowania* – obejmuje on wytwory konceptualizacji, której przedmiotem jest struktura istotnych elementów danego układu empirycznego i ich zależności wzajemnych jako odzwierciedlających istotę danego wycinka empirii; modelowanie to opiera się na dostępnych badaniach empirycznych, ale także może się inspirować ujęciami teoretycznymi;
- *Poziom budowania teorii* wyjaśniających dany rodzaj czy zakres zjawisk – teorie te to, w istocie zespół twierdzeń (sądów) opisowo-wyjaśniających, które oferują niejako rozszerzoną interpretację danego modelu poprzez odwołanie się do całości istotnej, zgromadzonej w danym zakresie wiedzy, w tym także ustaleń empirycznych;
- *Poziom aplikacji* – chodzi tu o takie stwierdzenia (sądy) i wnioski, o charakterze mniej lub bardziej szczegółowym, które określają warunki dydaktycznego kształtowania danego zjawiska w sferze praktycznych działań w zakresie NIU J2;
- *Poziom metaglottodydaktyczny* – obejmuje on najbardziej ogólne i wysoce abstrakcyjne refleksje i rozważania dotyczące całości wiedzytwórczych działań prowadzonych w obrębie glottodydaktyki, i to na wszystkich poziomach badań, a także istotne dla całości dziedziny zagadnienia, jak np. tożsamość glottodydaktyki czy też jej relacje z dziedzinami pokrewnymi (w szczególności w obrębie nauk społecznych i humanistycznych) (por. Dakowska 2014:60).

Jak wyjaśnia Maria Dakowska (2008:48-49): *Skonstruowanie modelu przedmiotu badań jest istotnym narzędziem poznawczym na drodze powstawania nauki autonomicznej i empirycznej, ale oczywiście nie wyczerpuje jeszcze jej programu. Akwizycja językowa to operacje wykonywane przez ludzi-użytkowników języka, a także procesy endogenne zachodzące w ich umysłach w trakcie akwizycji. Mają one swoje korelaty w indywidualnej sferze wewnętrznej – mentalnej, jak i uzewnętrznionej sferze zachowania – sferze społecznej. Środowisko mentalne, w którym przebiegają, to struktura poznawcza człowieka wyspecjalizowana do przetwarzania informacji, szczególnie do celów komunikacji językowej w kontekście społecznym, to znaczy w środowisku grupy i kultury. Kontekst grupy i kultury również należy traktować jako system. Proces akwizycji językowej pojmuję jako przypadek procesów*

komunikacyjnych operujących na informacjach pochodzących, po pierwsze, z komunikacyjnej interakcji w środowisku społecznym oraz, po drugie, na informacjach wytwarzanych w umyśle użytkownika języka [...]. Aby móc spełnić swoje funkcje – pisze dalej Dakowska – model ten musi być w sposób zamierzony reprezentacją zjawisk komunikacyjnych i kulturowych w danej społeczności językowej.

Rozważania powyższe nasuwają pytanie, czy glottodydaktyka jest dziedziną interdyscyplinarną, skoro jej plan badawczy obejmuje tak złożone, zarówno wewnętrznie, jak i zewnętrznie, właściwości człowieka, które pozwalają mu z jednej strony nauczać, z drugiej natomiast uczyć się języków obcych, zaś procesy te dziś coraz powszechniej wzbogacane są o komponent międzykulturowości, nowe technologie, formułę CLIL itd.?

Weronika Wilczyńska i Anna Michońska-Stadnik (2010:26-27) wypowiadają się w tej sprawie następująco: *To, że danym przedmiotem poznania interesuje się aż kilka dziedzin świadczy o jego wielowymiarowości i jest typowe w humanistyce. Dopóki jednak wymiana między poszczególnymi specjalistami ogranicza się do tego, że każdy z nich naświetla dane zagadnienie z perspektywy „swojej” nauki, można mówić co najwyżej o podejściu bi- lub pluridyscyplinarnym do danego przedmiotu. Najprawdopodobniej trudno będzie się im precyzyjnie porozumieć, ze względu na odmienną pojęć i odniesień teoretycznych. Niemniej sytuacja taka stwarza już naturalne podstawy interdyscyplinarności, rozumianej jako autentyczny dialog specjalistów z dwu lub więcej dziedzin. Implikuje to, że każdy z nich podejmuje wysiłek zrozumienia innego podejścia do danego przedmiotu poznania, a konkretnie postara się uchwycić odnośny system pojęć, założenia teoretyczne itd. tak, jak są one formułowane z perspektywy danej dyscypliny wyjściowej. Stworzy to szanse na sensowne poszerzenie własnego spojrzenia i podjęcie stosownych badań w odnowionej perspektywie [...]. I rzeczywiście – piszą dalej autorki – w wielu kwestiach szczegółowych tak rozumiana interdyscyplinarność owocuje modyfikacją wcześniejszego ujęcia w ramach danej dziedziny. Wyjątkowo dochodzić może do ustanowienia nowej specjalności wokół przedmiotu zainteresowania dwu czy kilku dyscyplin, co implikuje prowadzenie badań zorientowanych na specyfikę tego przedmiotu, a więc w perspektywie różnej od dyscyplin wyjściowych (tak można interpretować np. genezę psycholingwistyki).*

W przywołanym podręczniku czytamy dalej (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010:69-70): *Uznając autonomię*

poznawczą glottodydaktyki, będziemy traktować dziedziny o zbliżonym przedmiocie zainteresowań właśnie jako pokrewne, a nie źródłowe. Oznacza to, że odrzucamy możliwość prostego przenoszenia na teren glottodydaktyki – choćby na zasadzie pewnych, powierzchniowych analogii illub wspólnego przedmiotu zainteresowań – modeli, terminologii czy też ustaleń badawczych z innych dziedzin. Glottodydaktyka, budując własny system wiedzy, będzie siłą rzeczy inaczej określała ich pozycję i znaczenie, ujmując je z sobie właściwej perspektywy, determinowanej jej celami poznawczymi. Istotnym odniesieniem będzie tu więc, jak to już zaznaczono, stan wiedzy glottodydaktycznej w danym zakresie.

W podobny sposób na temat interdyscyplinarności glottodydaktyki wypowiada się Waldemar Pfeiffer (2001:29), który stwierdza: *W nauczaniu języka obcego celem i środkiem nauczania jest sam język jako środek komunikacji, a w przedmiotach pozajęzykowych idzie o opanowanie określonej wiedzy o pewnym wycinku rzeczywistości obiektywnej (język jako środek komunikacji jest znany zarówno nauczycielowi jak i uczniom). Pogląd ten przez długi czas w sposób decydujący zaważył na raczej jednostronnym uprawianiu glottodydaktyki z przesadnym podkreśleniem relewancji dyscyplin językoznawczych i równoczesnym nie docenieniem znaczenia pedagogiki i jej dziedziny dydaktyki ogólnej. Wydaje się, że pogląd ten został zrewidowany i glottodydaktykę można uznać za dziedzinę pedagogiki [...]. Równocześnie w świetle tego, co powiedziano wyżej o przedmiocie i celach badań glottodydaktyki, sprecyzować trzeba pogląd Szulca [...] – ten w niniejszym tekście przedstawiono jako jeden z pierwszych, stąd tu jedynie przypomnienie: glottodydaktyka jest „wypadkową” nauk... (Szulc 1997:53). W dalszym komentarzu Waldemara Pfeiffera czytamy: Nikt nie przeczy, że glottodydaktyka jest dziedziną interdyscyplinarną i czerpie z badań, wymienionych przez Szulca dziedzin wiedzy, ale termin wypadkowa redukuje ją do dziedziny sumującej jedynie wyniki tych badań, przy braku badań własnych. A tak przecież nie jest. Ogólnie rzecz biorąc dyscypliny pokrewne glottodydaktyce implikować mogą dalszy jej rozwój teoretyczny lub być bezpośrednio zastosowane w praktyce. [...] Inkorporacja wiedzy z dyscyplin pokrewnych dokonywana jest najczęściej w ramach poszczególnych subdyscyplin glottodydaktyki. Wykorzystywane są dla tego celu trzy ważne dyrektywy metodologiczne:*

- dyrektywa eksplanacyjna (wyjaśniająca);
- dyrektywa weryfikacyjna;
- dyrektywa prognozująca.

Zastosowanie tych dyrektyw pozwala określić możliwości i granice integracji wiedzy z dyscyplin pokrewnych w zwarty i spójny system wiedzy glottodydaktycznej. W kontekście tych uwag ogólnych nadmienić należy, że włączane przez glottodydaktykę rezultaty badań dyscyplin pokrewnych przechodzą niejako przez filtr glottodydaktyczny. Oznacza to niekiedy uproszczenie zbyt skomplikowanych, wyczerpujących opisów, np. językoznawczych, i poddanie ich procedurze glottodydaktycznej adaptacji. Jak jednak dalej czytamy: Jeszcze lepiej byłoby, gdyby niektóre opisy od początku uwzględniały aspekt glottodydaktyczny, gdyż tzw. dydaktyzowanie koncepcji z innych dziedzin jest często zabiegiem skomplikowanym, nieudanym lub wręcz niemożliwym.

To niebezpieczeństwo dostrzega również Maria Dakowska (1998:49), która stwierdza: *Zaakceptowanie statusu nauki implikuje jednocześnie status nauki autonomicznej w przeciwieństwie do nauki heteronomicznej. Autonomia traktowana jest potocznie jako względna niezależność dyscypliny, a nawet jako jej swoisty izolacjonizm, szczególnie przez tych, którzy jednym tchem podkreślają, że jest ona przedsięwzięciem interdyscyplinarnym. Trzeba tu jednak odróżnić dwie sprawy: kwestię relacji z innymi pokrewnymi dyscyplinami od kwestii przyznania sobie prawa do autonomii w sensie kierowania się własnymi celami badawczymi w poszukiwaniu swoistych prawidłowości. Przydatne wydaje się tu rozróżnienie między autonomią a heteronomią, nawiązujące etymologicznie do „autonomos” – kierowanie się własnymi prawami oraz „heteronomos” – dominacja praw obcych. Nauka autonomiczna jest samodzielna w warstwie określania swojego przedmiotu badań, co nie przekreśla potrzeby partnerskich relacji z innymi dyscyplinami, szczególnie w obrębie nauk humanistycznych, a nawet jej kompatybilności pojęciowej z tymi dziedzinami.*

Warto w tym miejscu odwołać się również do słów Franciszka Gruczy (2004:42-43), który, definiując glottodydaktykę w kategoriach nauki, pracy naukowej i wiedzy, tak oto wypowiada się o związkach rzeczonyj dyscypliny z innymi: *Uznanie współczesnej glottodydaktyki za samodzielną dziedzinę nauki nie oznacza, że uniezależniła się ona całkowicie od innych dziedzin, lecz oznacza zrazu tylko tyle, że przestała być częścią jakiejś innej dziedziny – w naszym wypadku lingwistyki. Merytorycznie jest nadal (i zawsze będzie) zależna od dziedzin, które zajmują się tymi samymi obiektami, co ona, i od których w związku z tym zapożycza potrzebną jej wiedzę o ich właściwościach, których poznawaniem nie zajmuje się sama. Wyraz zależna ująłem w cudzysłów, ponieważ w tym wypadku mamy do czynienia z zależnością dwustronną – zwrotną. Z tego*

samego powodu, z którego glottodydaktyka jest zależna od nich, takie dziedziny jak lingwistyka czy dydaktyka albo psychologia są zależne od glottodydaktyki. Inna natomiast sprawa, czy w ogóle, a jeśli tak, to w jakiej mierze, podmioty tych starszych dziedzin zdają sobie z tego sprawę. Autorzy wymieniający pomocnicze dziedziny glottodydaktyki, czyli dziedziny, których wyniki (wiedzę) jej podmioty biorą (muszą brać) pod uwagę w trakcie realizacji podjętej przez nie pracy naukowej, słusznie wyliczają w tym związku poza lingwistyką (językoznawstwem) też takie nauki jak pedagogika, zwłaszcza dydaktyka ogólna czy psychologia. Niestusznie przedstawiają natomiast tę sprawę tak, jakby glottodydaktyka była zależna (w przedstawionym sensie) od wszystkich tych dziedzin w równej mierze, czyli tak, jakby wszystkie te dziedziny spełniały względem glottodydaktyki równie ważną rolę pomocniczą. Nie jest tak dlatego, po pierwsze, że wiedzą zaczerpniętą od niektórych z nich glottodydaktyka wspiera się już na samym początku swej pracy naukowej, a wiedzą zaczerpniętą od innych dopiero na etapie formułowania dyrektyw metodycznych, i po drugie z tego powodu, że zasoby wiedzy zapożyczonej z różnych dziedzin spełniają (jeśli tak wolno powiedzieć) różne role w procesie tworzenia (pozyskiwania) wiedzy glottodydaktycznej.

Dopełnieniem powyższych tez niech będą słowa Bolesława Rafała Kuca (2012:35-36), który, podejmując problematykę funkcji nauki w ujęciu całościowym, tak oto odnosi się do aspektu interdyscyplinarności: *Nie ulega wątpliwości, że interdyscyplinarność rodzi problemy z klasyfikacją, ale jej wielką zastęgą jest tworzenie nieograniczonych możliwości generowania nowej wiedzy. Współczesna wiedza, z jej nieustannymi zmianami powiązań pomiędzy polami (obszarami) badań i jej stałym wzajemnym oddziaływaniem na siebie różnych specjalności, z trudem rozwija się w ramach tradycyjnych dyscyplin, budowanych za murami specjalizacji i akademickości. Interdyscyplinarność we wszystkich jej formach, to wartościowe narzędzie do burzenia murów granicznych i studiowania problemów naukowych w nowym kontekście. [...] Nie oznacza to, aby należało obalić tradycyjne dyscypliny. Zarówno badanie przedmiotu w izolacji, w ramach specjalności, jak i w kontekście, w ramach interdyscypliny, jest konieczne dla postępu wiedzy. Badania w izolacji i badania w kontekście są równie potrzebne; pomiędzy obydwoma podejściami powinna panować równowaga. [...] Porównując klasyfikacje (typologie) nauk w okresie ostatnich 30 lat największe zmiany dotyczą powstawania nowych dyscyplin o wyraźnie interdyscyplinarnym charakterze.*

Reasumując, można uznać, że interdyscyplinarność danej dziedziny, w tym przypadku glottodydaktyki, nie musi oznaczać jej naukowej dekompozycji, wręcz przeciwnie, niekiedy może prowadzić do jej specjalizacji, co w procesie wiedzotwórczym nie jest niczym niezwykłym. Jak bowiem powszechnie wiadomo, pozostaje on zawsze dynamiczny i otwarty na nowe fakty i ustalenia. Co więcej, interdyscyplinarność pozwala zagospodarować badawczo te wszystkie interesujące obszary, których, przynajmniej na pewnym etapie swojego rozwoju, nie może ona (glottodydaktyka) eksplorować w izolacji, choćby z tego względu, że są to obszary dla niej dziewicze i brak jest w jej dorobku studiów (tak teoretycznych, jak i empirycznych), narzędzi oraz aparatu pojęciowego, do których reprezentujący ją badacze – czyli glottodydaktycy – mogliby się odwołać. Jak pisze Weronika Wilczyńska (2010:28): *Chwalebne są także wszelkie, uzasadnione poznawczo (tj. wzbogacające) i metodologicznie poprawne (tj. nie wypaczające wyjściowej koncepcji, a przy tym spójne z glottodydaktyką) ujęcia interdyscyplinarne.* A zatem interdyscyplinarność glottodydaktyki winna podlegać, jak zresztą cały realizowany w jej ramach proces naukowo-badawczy, rygorom pracy naukowej. *By dane badanie mogło w ogóle wpisać się w obszar glottodydaktyki – czytamy dalej – winno ono być spójne wewnętrznie, tzn. formułować swój przedmiot, cele i wnioski właśnie w kategoriach glottodydaktycznych. Jest to niejako wstępny warunek (choć nie jedyny), by podjąć adaptację konstruktów pochodzących z innych dziedzin. Trudno więc, nawet w wielkim uproszczeniu, traktować interdyscyplinarność jako najważniejszy czy zasadniczy rys glottodydaktyki, co oczywiście nie przeszkadza, by docenić możliwości i walory szerokiej współpracy interdyscyplinarnej* (Wilczyńska 2010:28).

Jak pisze Maria Dakowska w swojej najnowszej monografii (2014:78): *Wyznaczenie terytorium jest względnie autonomicznej nauce bezwzględnie niezbędne jako źródło życiodajnych informacji i danych, które są jej siłą napędową, ponieważ dostarczają odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Będąc względnie autonomiczną nauką empiryczną, która wyznaczyła swoje terytorium, dydaktyka [glottodydaktyka, przyp. AJ] może uruchomić własną agendę badawczą według akceptowanych w naszej kulturze naukowej skoordynowanych kroków badawczych. To warunkuje prowadzenie badań i jej rozwój, a w dalszej kolejności także sukces poznawczy jako nauki czystszej i stosowanej. Wynika więc z tego, że zidentyfikowanie przedmiotu badań w sposób autonomiczny ma podstawowe znaczenie dla jej przetrwania w świecie akademickim, ponieważ dziedziny istnieją z uwagi na*

Złożoność i wieloaspektowość przedmiotu badań glottodydaktyki jako dziedziny względnie autonomicznej domaga się interdyscyplinarnego otwarcia i interdyscyplinarnej kompetencji badacza w zakresie niezbędnym do rozwiązywania podstawowych problemów badawczych.

unikalne aspekty swojego przedmiotu badań, a dopiero w kontekście takiego modelu systemu możliwe jest podjęcie zagadnień bardziej szczegółowych oraz interakcje z innymi dyscyplinami.

Stosownym komentarzem należałoby opatrzyć również aspekt metodologii badań glottodydaktycznych. Ze względu na niezwykle szerokie spektrum tego zagadnienia trzeba jednak poprzestać na stwierdzeniu, że w Polsce powstały dotychczas tylko dwie kompleksowe pozycje monograficzne na ten temat. Pierwsza, autorstwa Hanny Komorowskiej, nosi tytuł *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce* i została wydana w roku 1982 nakładem Państwowego Wydawnictwa Naukowego. Druga, autorstwa Weroniki Wilczyńskiej i Anny Michońskiej-Stadnik, pod tytułem *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, została opublikowana w 2010 r. Poza tym w literaturze przedmiotu można znaleźć nieliczne artykuły ukierunkowane na opis i analizę metodologii badawczej właściwej tej dyscyplinie, jak choćby w tematycznych tomach „Neofilologa” – czasopiśmie Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, będącego jednym z ważniejszych forów wymiany polskiej myśli glottodydaktycznej.

Jak zauważa Barbara Sadownik (2000:378-379): *Glottodydaktyka, jak każda nauka szczegółowa, ma swoją specyfikę nie tylko przedmiotową, ale do pewnego stopnia również metodologiczną (metody i narzędzia poznawcze dobiera się na miarę przedmiotu poznania a nie odwrotnie). Współczesna metodologia pokazuje, iż różne są metody i wartość uzyskiwanych rezultatów w różnych*

dziedzinach. Istotną trudność metodologiczną glottodydaktyki stanowi umieszczenie w centrum jej zainteresowań badawczych człowieka, który jako obiekt badań wymaga wciąż nowych, wnikliwych analiz, a nade wszystko syntezy, która nie jest łatwa. Człowiek stanowi sam dla siebie tajemnicę. Wymyka się badaniom i definicjom, które chciałyby zredukować jego rzeczywistość do prostej i jasnej formuły. Odkrywca tyłu tajemnic przyrody pozostaje wciąż w jakiejś mierze istotą nieznaną, wciąż domaga się nowego, dojrzałego wyrazu swojej istoty, musi być sam nieustannie odkrywany na nowo. Człowiek istota coraz bardziej znana i coraz bardziej nieznaną – oto paradoks, na który napotykamy również w badaniach glottodydaktycznych nad akwizycją języka obcego. [...] Złożoność i wieloaspektowość przedmiotu badań glottodydaktyki jako dziedziny względnie autonomicznej domaga się interdyscyplinarnego otwarcia i interdyscyplinarnej kompetencji badacza w zakresie niezbędnym do rozwiązywania podstawowych problemów badawczych.

W tym kierunku podążają również rozważania Weroniki Wilczyńskiej i Anny Michońskiej-Stadnik (2010:17-18). Na pytanie, *gdzie w strukturze nauk usytuować dziedzinę, która nas tu szczególnie interesuje, to jest glottodydaktykę*, odpowiadają: *Ułatwi nam to refleksja nad naturą przedmiotu badań glottodydaktycznych, którym jest powszechnie spotykane zjawisko uczenia się języka obcego (inaczej: drugiego – J2) w kontekście edukacyjnym. Po pierwsze jest to więc przedmiot jak najbardziej empiryczny – co oznacza, że możemy odnośnie zjawisko obserwować w rzeczywistości, choć jego poszczególne aspekty i zakresy mogą być mniej lub bardziej dostępne naszemu poznaniu. Po drugie, przedmiot ten jest zjawiskiem specyficznie ludzkim, należy on zatem do zakresu szeroko pojmowanej humanistyki. Dalsze zaklasyfikowanie glottodydaktyki nie jest już tak oczywiste, ze względu na dwoistość jej problematyki. Otóż z jednej strony bardzo ważne są tu procesy komunikacji (w tym komunikacji innojęzycznej) i relacje społeczne, z drugiej strony ważny jest udział samej świadomości uczestników N/U i ich procesy interpretacyjne. Tak więc wypada usytuować glottodydaktykę na pograniczu nauk humanistycznych i społecznych – można ją wręcz określić jako naukę pogranicza, przy czym jej relacje z innymi naukami mogą wykraczać także poza szeroko pojmowaną humanistykę. Należałoby dopowiedzieć, że właściwości te jednoznacznie kierują uwagę glottodydaktyków na koncepcje metodologiczne wypracowane w ramach tych właśnie nauk, gdzie wyróżnia się trzy podejścia metodologiczne: jakościowe, ilościowe i mieszane. Mają one, rzecz jasna, swe zalety i ograniczenia, co*

należy uwzględnić dostosowując daną procedurę metodologiczną do problemu badawczego – konstatują autorki (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010:134).

To, że dostępność obserwacyjna obiektów wyłonionych do badań empirycznych bywa różna wymusza stosowanie odpowiednio wnikliwych metod i technik badawczych. Niekiedy można dane przejawy czy wskaźniki zliczyć illub zmierzyć, a dalej ewentualnie porównać je z innymi, innym razem natomiast bardziej realnym poznać i sensownym merytorycznie będzie wnikać np. w subiektywne, unikatowe sytuacje uczeniowe i ich uwarunkowania. Krótko mówiąc, istota omawianego tu rozróżnienia leży w charakterze pozyskiwanego materiału badawczego – który może być kwantyfikowalny (tj. ujmowany ilościowo), bądź nie – co będzie dalej rzutowało na sposób jego analizy i opracowania [...]. W danym badaniu natomiast oba te typy mogą jak najbardziej, jak to jest w badaniach hybrydowych, występować łącznie, w zależności od przyjętej strategii badawczej – czytamy dalej (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010:145). To też przesądza o zróżnicowaniu szeroko pojętego aparatu badawczego, z którego korzystają glottodydaktycy, realizując poszczególne projekty badawcze. Mowa tu o metodach, technikach i narzędziach badawczych.

Podsumowując i ponownie przywołując treści podręcznika, będącego wprowadzeniem do tematu metodologii badań w glottodydaktyce, trzeba przyjąć, że: *Typów narzędzi badawczych (i ich wariantów) jest wiele, wszystkie one mają swe zalety, ale i ograniczenia czy wręcz wady [...] najczęściej narzędzia te są wykorzystywane także w innych naukach społecznych i humanistycznych; stąd też w publikacjach metodologicznych dotyczących tych nauk warto szukać bardziej wyczerpujących opisów danych narzędzi i oceny ich przydatności* (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010:145).

Aby dopełnić tę wypowiedź, warto podkreślić, że wśród metod najczęściej wykorzystywanych na potrzeby badań glottodydaktycznych wymienia się: obserwację, badanie w działaniu, studium przypadku, eksperyment. Do grupy glottodydaktycznych technik pozyskiwania danych włącza się: wywiad, introspekcję, retrospekcję, technikę głośnego myślenia, notatki badawcze, dzienniki, pamiętniki, arkusze i siatki obserwacyjne, testy, kwestionariusze (ankiety). Jak podkreślają cytowane powyżej autorki: *[...] glottodydaktycy często wykorzystują bądź określone warianty tych metod, bądź też metody mniej lub bardziej autorskie, polegające na adaptacji, łączeniu illub rozwijaniu istniejących narzędzi*

zgodnie z indywidualną strategią badawczą (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010:147-n).

Subdyscypliny glottodydaktyki

Na zakończenie warto w kilku słowach, w tym również posiłkując się zdaniem autorytetów z zakresu glottodydaktyki, odnieść się do wątpliwości, jakie mogą się niekiedy pojawić wobec prób zmierzających do wyodrębnienia z glottodydaktyki – dyscypliny wszak jeszcze bardzo młodej – subdyscyplin, które, najczęściej w kooperacji z innymi subdyscyplinami, miałyby na celu zagospodarowanie nowych, nierozpoznanych dotychczas obszarów badawczych. Przykładem ilustrującym ten problem może być postulat utworzenia na bazie glottodydaktyki i geragogiki subdyscypliny określanej mianem glottogeragogika, która, podobnie jak jej niemiecki pierwowzór *Fremdsprachengeragogik*, zaproponowany przez Annette Berndt (2003), zajęłaby się diagnozą – w szerokim tego słowa znaczeniu – problemu nauczania/uczenia się języków obcych w okresie starości. Do realizacji ważnych celów poznawczych, a w dalszej kolejności również społecznych i typowo praktycznych, wykorzystywałaby zatem tkwiący w tych dyscyplinach, a jeszcze niewykorzystany, potencjał. Trzeba wyjaśnić, że problemem tym w Polsce nikt z przedstawicieli geragogiki jeszcze się nie zajął i zapewne się nie zajmie, bowiem nie ma ku temu wystarczających kwalifikacji, zaś w środowisku glottodydaktyków próbę taką poczyniły dotychczas tylko dwie badaczki (Jaroszevska 2013; Kic-Drgas 2013). Za kluczową należy więc uznać odpowiedź na pytanie: *Czy z tego powodu należy odmówić im prawa do reprezentacji dyscypliny nazywanej glottodydaktyką?* Przecież wyodrębnienie glottogeragogiki należy postrzegać nie jako próbę dekompozycji glottodydaktyki, lecz jako badawcze poszukiwanie, jako przejaw dążenia do specjalizacji glottodydaktycznej, dzięki której możliwe stanie się dogłębne zbadanie interesującej nas rzeczywistości. Jak trafnie zauważa Jolanta Sujecka-Zajac (2010:42): *Działalność naukowa może polegać nie tylko na odkrywaniu nowych teorii, ale także na usystematyzowaniu przedmiotu i nadaniu mu formy naukowej, a także na „wprzęgnięciu do współpracy osiągnięć z innych dziedzin wiedzy”* (Duraj-Nowakowa, Gnitecki 1997:45). *Dla młodych dyscyplin naukowych, do których zalicza się glottodydaktyka, jest to kwestia o kapitalnym znaczeniu, nadająca im zupełnie odrębny status. Okazuje się bowiem, że to właśnie owe nauki międzydyscyplinarne stają się „jednym z najpotężniejszych i najbardziej twórczych elementów współczesnej nauki”* (tamże:51). Do

niedawna jeszcze była to ich słabość: owa swoista niedookreśloność naukowa spychająca je na margines zainteresowań „prawdziwych” dyscyplin homogenicznych w przedmiocie i sposobach badań. Współcześnie ta sama niedookreśloność jest ich największym atutem, niezbywalną cechą konstytutywną, która przyczynia się do lepszego realizowania potrzeb współczesnej nauki i jej badaczy.

Zatem formowanie czy też specjalizowanie glottodydaktyki wyłącznie na poziomie terminologicznym i modelowym, na poziomie abstrakcji czy też tylko z perspektywy metanaukowej, można opatrzyć zarzutem niedopełnienia maksymy pracy naukowej *par excellence*, a więc prowadzonej kompleksowo, na wszystkich jej poziomach i etapach, o których tu wspomniano. Trzeba uznać, że budowanie teorii jest niezwykle ważną sferą pracy naukowo-badawczej, ale nie jest to jej sfera jedyna. Co więcej, takie podejście jest współcześnie niewystarczające i zgubne dla glottodydaktyki, kiedy tak duży nacisk kładzie się nie tylko na rozwój teorii, lecz i na badania stosowane oraz możliwe szybkie wykorzystanie ich wyników w praktyce życia codziennego. To zaś prowadzi do konkluzji z początku niniejszych rozważań, że wyróżnienie wewnątrz glottodydaktyki czystej teorii, nauki stosowanej i dydaktyki praktycznej jest niezbędne, jednak nie może prowadzić do zupełnej izolacji czy wręcz rozdzielenia tych sfer, gdyż są one zależne od siebie i wszystkie one przesądzają o istocie glottodydaktyki jako nauki kompleksowo badającej przedmiot swego zainteresowania. Co więcej, wewnątrzdiscyplinarna specjalizacja w ramach badań glottodydaktycznych jest dla jej rozwoju pożądana.

Z problemem tym identyfikuje się cytowany już znawca tematu, Waldemar Pfeiffer (2004:81), który, poddając pod dyskusję zawiązanie dyscypliny o nazwie *interkulturowa glottopedagogika*, tak oto uzasadnia swoje poglądy: *Nauczanie języków ma dziś na celu wychowanie interkulturowe do życia w wielojęzycznej i wielokulturowej Europie. Cel ten obejmuje zatem nie tylko opanowanie języka jako środka komunikacji w wybranych sytuacjach, ale także kształcenie pozytywnej postawy wobec inności na podstawie wiedzy o kulturze, zwyczajach i mentalności innej społeczności komunikacyjnej. Niezbędne są: znajomość często nieuświadomionych uprzedzeń i stereotypów (własnych i cudzych) oraz tematów tabu, ich uświadamianie i przełamywanie, bez których skuteczna komunikacja interkulturowa nie jest w pełni możliwa. Ta dziedzina wiedzy jest przynajmniej od kilkunastu lat w polu zainteresowań ekonomistów, filozofów, specjalistów od interkulturowej komunikacji i mediacji, a ostatnio także glottodydaktyków. Glottodydaktyka poszerza więc swój*

profil badawczy. Nie rezygnując bynajmniej z uznania podstaw językoznawczych, zwłaszcza w zakresie kontrastywnego opisu języka obcego, jego akwizycji i funkcjonowania w komunikacji, dostrzega większą rolę pedagogiki, aby czerpać z jej dorobku oraz formułować nowe cele i treści nauczania. W tym sensie mówię o glottopedagogice.

Za puentę dla niniejszych rozważań można uznać inną opinię Waldemara Pfeiffera (2004:82-83), który w przedmiotowym zakresie wypowiada się w sposób następujący: *Nie proponuję żadnych rewolucyjnych zmian strukturalnych, np. przeniesienia glottopedagogiki jako nowej dyscypliny na wydziały edukacyjne uniwersytetów, ani też odrzucenia językoznawczych podstaw w badaniach i nauczaniu. Widzę jednak niezbędną konieczność poszerzenia perspektywy badawczej i dydaktycznej naszej dyscypliny. Opracowanie to ma równocześnie charakter programowy. Jego intencją jest mianowicie zainicjować wymianę myśli i doświadczeń na poruszone w artykule pytania oraz poszukiwanie efektywnych dróg rozwiązań we współdziałaniu. Jestem przekonany, że władze państwowe, przede wszystkim resort edukacji, umożliwić powinny powszechniejsze realizowanie wyzwań, przed którymi stoi nasz kraj jako członek UE. Nauka natomiast, korzystając z autonomii uczelni wyższych, pracować powinna nad doskonaleniem celów, treści i form kształcenia nauczycieli języków oraz teorii nauczania i uczenia się języków. Powinna ona wyjść jeszcze mocniej naprzeciw praktyce, wsłuchać się w jej potrzeby i wspólnie z nią kształtować i realizować nowoczesną politykę językową w naszym kraju. Są to zadania tyle praktyczne, co naukowe. Możemy im sprostać.*

Są to poglądy, z którymi pisząca te słowa w pełni się identyfikuje. Ewentualna krytyka, na jaką się naraża, głosząc je, dowodzi tylko, że zdania na temat istoty, w tym pól badawczych i zadań glottodydaktyki, są w dalszym ciągu podzielone. Młody wiek tej dyscypliny w pewnym sensie tłumaczy tego typu kontrowersje. Jak zresztą zauważają cytowane już autorki podręcznika *Metodologia badań w glottodydaktyce*, Weronika Wilczyńska i Anna Michońska-Stadnik (2010:47): *[...] zdarza się też niekiedy, że także recenzje glottodydaktycznych prac naukowych nie w pełni trafnie oceniają czy choćby interpretują wyniki badań tych prac, właśnie dlatego, że ocena ta dokonywana jest z perspektywy innej dyscypliny (np. językoznawstwa stosowanego) czy też nie uwzględniła specyfiki bardzo różnych przecież kontekstów edukacyjno-demograficznych. Ale komplikacje takie mogą też wynikać, choć zapewne w znacznie mniejszym stopniu, z rozbieżności*

w zapatrywaniach wśród samych specjalistów-glottodydaktyków, w szczególności jeśli pozostają oni pod wpływem różnych opcji teoretyczno-metodologicznych [...].

W tym kontekście optymizmem tchną koncepcje wyrażające się w formule zaproponowanej na przykład przez Jolantę Sujecką-Zajęc (2010:46-47), która zwraca uwagę na: *niebezpieczeństwo zaakceptowania wyłącznie jednego paradygmatu naukowego, gdy uprzednio po raz kolejny stwierdziliśmy, że nauki humanistyczne nie mogą być ograniczone jakąś jedną wizją swoich prac badawczych, ale powinny mieć swobodę wyboru owego paradygmatu zależnie od przedmiotu i celu badań*. Niemniej jednak, pomimo tych kontrowersji i sprzecznych niekiedy poglądów w sprawie omawianej tu dyscypliny, trzeba uznać za cytowaną autorkę, że: *[...] glottodydaktyka ma szansę zająć należne jej miejsce obok takich nauk, jak socjo- i psycholingwistyka czy pedagogika. Potrafi bowiem określić swój własny przedmiot badań, właściwą mu metodologię i cele, a jej autonomia nie jest już zagrożona ślepych podporządkowaniem się teoriom psychologicznym czy językoznawczym. Zyskała bowiem samoświadomość, nadaną przez badaczy, którzy nie ukrywają już swojej orientacji badawczej pod etykietami językoznawstwa stosowanego czy teorii edukacji*. Z tą właśnie, świadomą i jednocześnie poznawczo otwartą, grupą glottodydaktyków identyfikuje się autorka niniejszego opracowania, zastrzegając jednocześnie, że wybór literatury przedmiotu, jak i wyciąg poszczególnych treści, którego dokonała dla potrzeb tego artykułu, nie był przypadkowy. Siłą rzeczy, cytowane wypowiedzi wybitnych specjalistów w dziedzinie glottodydaktyki były wyjęte z szerszego kontekstu. Pomimo że pozwoliły przybliżyć istotę glottodydaktyki, zapoznanie się z nimi w całości jest nieodzowne.

Bibliografia

- Berndt, A. (2003) *Sprachlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik*. München: IUDICIUM Verlag.
- Dakowska, M. (1998) Glottodydaktyka u progu XXI wieku. W: „Glottodidactica”, t. XXVI (1998), 43-56.
- Dakowska, M. (2008) *Determinanty przedmiotu badań glottodydaktycznych*. W: A. Jaroszewska, M. Torenc (red.) *Kultury i języki: poznawać – uczyć się – nauczać. Księga Jubileuszowa dla Pani Profesor Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik z okazji 65. urodzin*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, 39-50.
- Dakowska, M. (2010) W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzeniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej. W: „Neofilolog”, nr 34, 9-19.
- Dakowska, M. (2014) *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Duraj-Nowakowa, K., Gnitecki, J. (red.) (1997) *Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Gruzca, F. (1978) Glottodydaktyka, jej zakres i problemy. W: „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 1, 29-44.
- Gruzca, F. (1979) *Rozwój i stan glottodydaktyki polskiej w latach 1945-1975*. W: F. Gruzca (red.) *Polska myśl glottodydaktyczna 1945-1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN, 5-16.
- Gruzca, F. (2004) Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza. W: „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 20, 5-48.
- Gruzca, F. (2007a) *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*. Warszawa: Wydawnictwo Euro-Edukacja.
- Gruzca, F. (2007b) Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki. W: H. Kardela, T. Zygmunt (red.) *Rola językoznawstwa w metodycie nauczania języka obcego*. Chelme: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chelmie, 12-24.
- Gruzca, S. (2010) Glottodydaktyka. W: T. Pilch (red.) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Suplement A-Z*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 157-159.
- Jaroszewska, A. (2011) Współczesne determinanty badań glottodydaktycznych. O perspektywach rozwoju „glottogeragogiki”. W: „Neofilolog”, nr 37, 87-100.
- Jaroszewska, A. (2013) *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce. Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kic-Drgas, J. (2013) *Fremdsprachenlernen im Seniorenalter. Entwicklung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien für Senioren*. Wrocław – Dresden: Neisse Verlag.
- Komorowska, H. (1982) *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kuc, B.R. (2012) *Funkcje nauki. Wstęp do metodologii. Nauka nie jest grą*. Warszawa: Wydawnictwo PTM.
- Pfeiffer, W. (2001) *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wydawnictwo WAGROS.
- Pfeiffer, W. (2004) Interkulturowa glottopedagogika – nowa dyskusja naukowa? Uwagi do dyskusji. W: C. Badstübner-Kizik, R. Rożalska-Żądło, A. Uniszewska (red.), *Nauczanie i uczenie się języków obcych. Prace ofiarowane Profesor Halinie Stasiak w 70. rocznicę urodzin*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 71-84.
- Sadownik, B. (2000) Teoria akwizycji języków obcych w glottodydaktyce – główne problemy. W: B. Z. Kielar, T. P. Krzeszowski, J. Lukszyn, T. Namowicz (red.) *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt, 372-396.
- Szulc, A. (1997) *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Wilczyńska, W. (2010) Obszary badawcze glottodydaktyki. W: „Neofilolog”, nr 34, 21-35.
- Wilczyńska, W. Michońska-Stadnik, A. (2010) *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków: Wydawnictwo AVALON.
- Woźniewicz, W. (1987) *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa: PWN.
- Zabrocki, L. (1966) *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Zajęc, J. (2010) Glottodydaktyka w ujęciu epistemologicznym. W: „Neofilolog”, nr 34, 37-48.

dr hab. Anna Jaroszewska

Absolwentka filologii germańskiej oraz rosyjskiej Uniwersytetu Humboldta w Berlinie, adiunkt w Zakładzie Glottodydaktyki Instytutu Germanistyki UW, członek Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, członek Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung oraz Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego.

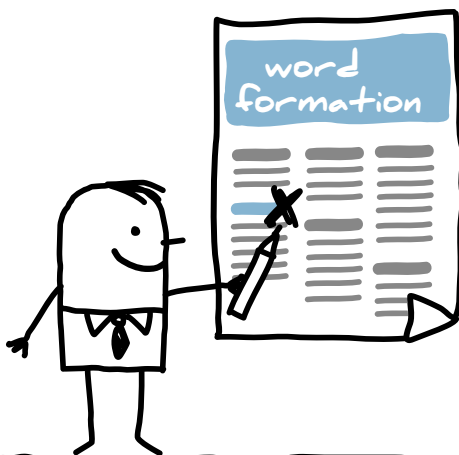


Sprawdzam, co kryje sprawdzian (szóstoklasisty).

Uwaga – środki językowe!

Monika Cichmińska

Czwarty, ostatni tekst omawiający sprawdzian szóstoklasisty dotyczy miejsca, jakie zajmują w nim środki językowe, a w szczególności gramatyka. Tak jak w pozostałych egzaminach, z którymi przyjdzie się zmierzyć naszym uczniom, nie ma w nim oddzielnej części poświęconej sprawdzeniu znajomości gramatyki. Tekst ten poświęcony jest zatem rzeczywistemu miejscu gramatyki w sprawdzianie oraz sposobom jej nauczania i ćwiczenia – nie tylko pod kątem sprawdzianu.



Co to są środki językowe? Według autorów *Komentarza do podstawy programowej przedmiotu: Język obcy nowożytny*, znajomość środków językowych to informacja o tym, jakimi środkami, czyli jakim zasobem wiedzy gramatycznej, słownictwa, wiedzy o wymowie oraz pisowni posługuje się uczeń. Można więc powiedzieć, że

w tym punkcie zapisana jest informacja o poprawności językowej w różnych aspektach, bo zwracamy uwagę nie tylko na poprawność gramatyczną, ale i na zasób słownictwa oraz poprawną pisownię i wymowę (2008:65). Ponieważ poprzedni, trzeci tekst cyklu poświęcony był nauczaniu i ćwiczeniu kompetencji leksykalnej, obecny artykuł dotyczy kompetencji gramatycznej.

Gramatyka na sprawdzianie. Gdzie? Wszędzie!

Z mojego doświadczenia wynika, że łatwo jest wpaść w pułapkę przeświadczenia, że gramatyki na sprawdzianie właściwie nie ma lub jest jej bardzo niewiele: tak naprawdę testowana jest tylko w części sprawdzianu na znajomość środków językowych. Czy aby na pewno? Wygląda na to, że gramatyka testowana jest w każdej części sprawdzianu, tak samo jak znajomość słownictwa, o czym mowa jest w [trzecim tekście z serii](#).

Jak pisze wspomniana we wcześniejszym tekście Walter (2007), problemy uczniów z czytaniem na niższych poziomach zaawansowania wynikają z faktu, że zbyt wolno przetwarzają oni informacje na poziomie rozumienia pojedynczych zdań. Według Walter, aby pomóc uczniom, którzy mają problemy z czytaniem i rozumieniem tekstów w języku obcym na niskich poziomach zaawansowania (A1-A2), należy upewnić się, czy są oni w stanie dokonywać rozbioru składniowego i analizy pojedynczych zdań w tekście, i skoncentrować się na ćwiczeniach, zajmujących się taką analizą. Jak twierdzi Alderson, nie można spodziewać się, że uczniowie zrozumieją jakikolwiek tekst, jeśli nie będą dysponować kompetencją gramatyczną odpowiednią dla poziomu językowego danego tekstu (1994).

To samo można również powiedzieć o zadaniach na słuchanie i znajomość funkcji językowych: jeśli dobrze przyjrzeć się przykładom z zadania 4. z *Informatora*, większość zdań mających sprawdzać znajomość funkcji językowych w dużej mierze opiera się na znajomości struktur gramatycznych.

Uczniom łatwo jest wpaść w tę pułapkę i myśleć, że gramatyki na sprawdzianie nie ma, jednak my, jako nauczyciele, wiemy dobrze, że jest inaczej. Wziąwszy zaś pod uwagę, że gramatyki języka obcego uczymy się wyjątkowo powoli i żmudnie, warto zastanowić się, jak połączyć nauczanie i ćwiczenie gramatyki z przygotowaniem uczniów do sprawdzianu, lub też jak wykorzystywać materiały egzaminacyjne do pracy nad kompetencją gramatyczną uczniów.

Kompetencja gramatyczna – wiedza czy umiejętność?

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (Rada Europy 2003:102) opisuje kompetencję gramatyczną jako *znajomość i umiejętność stosowania gramatycznych środków językowych*. Znajomość i umiejętność stosowania to jednak dwie zupełnie różne sprawy: jakże często uczniowie języka obcego znają zasadę

Naturalnym sposobem poznawania języka jest kontakt z dużą ilością danych językowych, tak, aby móc wyabstrahować z nich rządzące nim reguły, błędy zaś są dowodem na to, że mózg regułę już zna, ale jeszcze jej poprawnie nie stosuje.

stosowania jakiejś struktury gramatycznej, a jednak nie potrafią jej użyć poprawnie, kiedy trzeba.

Jak pisze Spitzer w swojej książce na temat tego, jak uczy się mózg, my – a raczej nasze mózgi – są tak zaprogramowane, by wyłapywać z dostępnych nam przykładów rządzące tymi przykładami zasady i reguły (2008). Niezależnie od tego, czy nauczyciel poda nam zasadę lub regułę i napisze ją na tablicy, nasz mózg i tak sam ją stworzy. Potrzebny mu jest tylko kontakt z pewną (zazwyczaj dużą) liczbą przykładów – i odpowiednio dużo czasu. Spitzer wyjaśnia, że właśnie w taki sposób wszyscy nauczyliśmy się naszego języka ojczystego: słyszeliśmy w dzieciństwie tak dużo przykładów poprawnego użycia języka, że nasz mózg stworzył odpowiednie reguły – choć my, zapytani o nie, możemy ich nie być nawet świadomi. Naturalnym sposobem poznawania języka jest więc kontakt z dużą ilością danych językowych, tak, aby móc wyabstrahować z nich rządzące nim reguły, błędy zaś są dowodem na to, że mózg regułę już zna, ale jeszcze jej poprawnie nie stosuje.

Podobną ideę przedstawia Thornbury w swojej książce *Uncovering Grammar* (2001). Według niego, gramatyka to nie zbiór faktów, ale proces, który ma miejsce, gdy mózg ucznia, głodny wzorców i schematów, napotyka wciąż nowe przykłady struktur gramatycznych. Dlatego też, według niego, uczniowie muszą mieć ciągły kontakt z językiem, a jednym z zadań nauczyciela powinno być pomaganie

uczniom w odkrywaniu struktur gramatycznych języka obcego. Jak pokazują badania neurobiologów, im więcej przykładów danej struktury, tym większa szansa, że mózg ucznia wychwyci rządzącą nią regułę i zacznie ją stosować poprawnie (Spitzer 2008).

Warto zatem pracować z zadaniami egzaminacyjnymi tak, aby eksploatować też obecną w nich gramatykę – każde spotkanie ucznia z daną strukturą gramatyczną będzie zwiększało szanse na to, że zostanie ona odpowiednio przyswojona. Im więcej wysiłku uczeń włoży w analizę i pracę nad zadaniami egzaminacyjnymi, tym większe szanse, że niejako przy okazji będzie też ćwiczył, powtarzał i utrwał znajomość struktur gramatycznych. Moje doświadczenie podpowiada, że lepiej zrobić z uczniami mniej zadań danego typu, ale zrobić je tak, by stały się one jednocześnie okazją do pogłębiania znajomości języka. Uważna analiza struktur gramatycznych podanych w *Informatorze* oraz w materiałach egzaminacyjnych powinna umożliwić nam taki pogłębiony sposób pracy ze sprawdzianem.

Jak pisałam w trzecim tekście z serii, poświęconym kompetencji leksykalnej, w zadaniach na znajomość środków językowych uczniowie mają do czynienia i ze słownictwem, i z gramatyką. Różnica pomiędzy sprawdzaniem znajomości słownictwa i gramatyki jest jednak dość istotna: jeśli uczeń nie zna danego słowa lub wyrażenia, nie użyje go. Natomiast uczniowi może się wydawać, że zna daną strukturę gramatyczną (czyli zna zasady tworzenia danej struktury i/lub użytych w niej form), ale może ją błędnie zastosować, może nie znać poprawnej formy (np. czasowników nieregularnych), lub niekoniecznie umie ją zastosować w konkretnej sytuacji, szczególnie gdy dana struktura pojawia się w określonym kontekście. Dlatego też, jeśli już zdecydujemy się na pogłębioną i uważną pracę z zadaniami egzaminacyjnymi, warto poświęcić nieco czasu na struktury gramatyczne użyte w zadaniach.

Podane poniżej wskazówki dotyczące pracy nad kompetencją gramatyczną odnoszą się do materiałów egzaminacyjnych stworzonych przez CKE, ale mogą być stosowane do innych dostępnych zadań egzaminacyjnych. Niektóre sposoby pracy z zadaniami egzaminacyjnymi, opisane przeze mnie w poprzednim tekście, mogą być z powodzeniem stosowane do pracy nad strukturami gramatycznymi (np. w zadaniach z lukami lub przy opisie materiału ikonograficznego), dlatego nie są tu opisywane ponownie.

Gramatyka a funkcje językowe

Analiza pokazuje, że w zadaniach na znajomość funkcji językowych pojawia się dużo gramatyki – używanej w określonych sytuacjach. W zadaniu 4. w *Informatorze* uczniowie muszą odpowiednio użyć wypowiedzi z czasownikami modalnymi *can* i *must*: czasownik modalny *can* użyty jest tu trzykrotnie, za każdym razem w nieco innej sytuacji (*Can I use your phone, Bill? I've left mine at home; But you can use my phone if you want; I can talk on the phone for hours*). W zadaniu 6. w *Przykładowym zestawie zadań* natomiast pojawia się kilka różnych struktur: jest czas *Present Simple* i *Present Continuous*, tryb rozkazujący oraz określanie miejsca i czasu za pomocą wyrażen przyimkowych. W tym konkretnym zadaniu granica między tym, co nazywamy funkcjami językowymi, a środkami językowymi, nie jest do końca oczywista.

Aby jednocześnie ćwiczyć i zadania egzaminacyjne, i znajomość gramatyki, można z uczniami pracować w następujący sposób:

Wersja 1. (łatwiejsza)

Aby zilustrować sposób pracy, nauczyciel pisze na tablicy jedną z możliwych odpowiedzi (A-F), np.: *I'm going to the dentist with my mum*. Następnie wyjaśnia, że jest to odpowiedź na zadane pytanie i prosi uczniów, by sformułowali po angielsku to pytanie. Uczniowie odpowiadają i razem z nauczycielem decydują, jakie pytanie jest poprawne (na przykład: *What are you doing in the afternoon / tomorrow / on Friday?*). Następnie nauczyciel pokazuje lub pisze na tablicy pozostałe odpowiedzi, prosząc, by uczniowie napisali do nich w parach pytania. Po zakończeniu pracy w parach uczniowie razem z nauczycielem decydują, które pytania są poprawne w danej sytuacji. Dopiero wtedy nauczyciel pokazuje uczniom pierwszą część zadania, czyli opis reakcji po polsku, i uczniowie dopasowują sytuacje do opisu. Aby dalej ćwiczyć gramatykę, można poprosić uczniów, by dopisali po jeszcze jednej (lub więcej) możliwej odpowiedzi w opisanych sytuacjach, na wzór podanych: uczniowie mogą potem wymieniać się swoimi zdaniem i dopasowywać sytuacje do napisanych przez kolegę/koleżankę odpowiedzi.

Wersja 2. (trudniejsza)

W tej wersji uczniowie widzą tylko opisy sytuacji po polsku, ale nie widzą odpowiedzi (czyli reakcji w języku angielskim). Muszą więc napisać je samodzielnie. Aby nieco ułatwić to zadanie, można poprosić uczniów, by pracowali w parach,

a następnie zapisać kilka zdań na tablicy, za każdym razem wyjaśniając – z udziałem uczniów – dlaczego w danej reakcji należy użyć takiej a nie innej struktury. Dopiero wtedy uczniowie dostają drugą część zadania i dopasowują sytuacje do opisu. Tak jak w wersji 1., można poprosić uczniów, by dopisali po jeszcze jednej (lub więcej) możliwej odpowiedzi w opisanych sytuacjach, na wzór podanych: uczniowie mogą potem wymieniać się swoimi zdaniem i dopasowywać sytuacje do napisanych przez kolegę/koleżankę odpowiedzi. Taki sposób pracy z opisanym zadaniem nie tylko rozwija umiejętność rozwiązywania zadania, ale również ćwiczy i powtarza gramatykę.



Zadanie 6.

Przykładowy zestaw zadań, str. 7

Podobnie można też pracować z zadaniem 5. (*Przykładowy zestaw zadań*): w punkcie 1. uczniowie mogą zastanawiać się, jakie pytanie zostało zadane przed udzieleniem odpowiedzi A, B lub C (np. do odpowiedzi B: *Five pounds*, może to być: *How much is it? How much was it?*), a przy pytaniach B i C uczniowie zastanawiają się, w jakiej sytuacji zareagowaliby w opisany sposób.

Zadania z lukami

Tak, jak pisałam wcześniej, w zadaniu na uzupełnianie luk uczniowie muszą dokładnie przeczytać kontekst wokół luki, aby poprawnie ją uzupełnić, niezależnie od tego, czy luka dotyczy znajomości słownictwa, czy gramatyki. Nieco innym sposobem pracy z tekstem jest najpierw podanie słówek z ramki, czyli nauczyciel pisze na tablicy: *they, desk, sister's, mum, there, garage*. Następnie prosi uczniów, by podali przykłady zdań z tymi wyrazami i zapisuje je na tablicy. Chodzi o to, aby wyraźnie widać było kontrast między znaczeniem *i/lub* użyciem wyrazów gramatycznych, na przykład *sister's* i *mum*: *My sister's room is big/My mum is tall*. Nie martwmy się, jeśli ktoś udzieli odpowiedzi: *My sister's tall* – taka odpowiedź jest też poprawna jako druga możliwość, choć w tekście się nie pojawia. Dopiero wtedy uczniowie dostają do czytania tekst i decydują, jakimi wyrazami uzupełnić luki. Warto przy tej okazji zwrócić uwagę uczniów na fakt, że w ćwiczeniu z lukami mają zawsze sześć wyrazów do wyboru, z czego trzy wyrazy są poprawne, a trzy pełnią funkcję tzw. dystraktorów, czyli są podpowiedziami błędnymi.

Przy następnych okazjach warto w podobny sposób pracować z tym zadaniem i zawsze pytać uczniów o wytłumaczenie, dlaczego – mając do wyboru po dwa wyrazy do każdej luki – wybierają jeden wyraz, a nie drugi.



Zadanie 5.

Przykładowy zestaw zadań, str. 6

Gramatyka w tekstach pisanych

W zadaniach na rozumienie tekstów pisanych warto również poświęcić nieco czasu na pracę z materiałem językowym z naciskiem na gramatykę, nie tylko dlatego że, według Walter (2007), automatyczny i szybki rozbiór zdań na elementy składniowe i semantyczne wpływa w znaczący sposób na rozumienie i przetwarzanie tekstu. Co więcej, sugeruje ona, że to właśnie teksty krótsze, a nie te długie, są lepsze do tego typu pracy (czyli pracy z tekstem pod kątem składni).

Pracując z zadaniem 11. z *Przykładowego zestawu zadań*, można zatem zacząć od pracy z samymi tekstami, nie uwzględniając poleceń egzaminacyjnego. Nauczyciel rozdaje jeden z tekstów (np., tekst nr 1.), uczniowie czytają go, układają do niego trzy pytania (np.: *Where does she walk her dog? Is she in the same school? Is she younger or older?*), a następnie pracują w parach, nawzajem zadając sobie swoje pytania i odpowiadając na nie. Procedurę taką można powtórzyć z kolejnym tekstem lub ze wszystkimi tekstami. Uczniowie mogą też przeczytać wszystkie trzy teksty, a każdy uczeń pisze potem po jednym pytaniu do każdego tekstu. Innym rozwiązaniem jest napisanie zdań dotyczących treści tekstów, po jednym do każdego, a uczniowie mają potem zdecydować, czy napisane przez ich partnera zdania są prawdziwe, czy fałszywe. Dopiero wtedy uczniowie czytają polecenie i je wykonują.



Zadanie 11.

Przykładowy zestaw zadań, str. 14

W zadaniu 10. z *Przykładowego zestawu zadań* można pracować podobnie. Nauczyciel pokazuje uczniom tylko teksty A-E, nie pokazując im pytań 1-4 ani treści zadania. W zadaniu tego typu warto jest razem z uczniami zastanowić się nad tym, co to są za teksty i dlaczego napisane są takim właśnie językiem. Uczniowie bez trudu odgadną, że D to wiadomość mailowa, a E i B to ogłoszenia. Przy każdym

tekście nauczyciel zadaje pytania na zrozumienie, ale w taki sposób, by uczniowie musieli odpowiedzieć na nie wydedukować z tekstu, przynajmniej w pewnym stopniu. Poniżej podaję przykłady pytań do zadania 11.:

- A: *Why can't Ann meet Tom this afternoon?*
What instrument does Ann play?
- B: *Where is the band playing?*
How many people are there in the band?
- C: *What problem did Alex have?*
Where are professional guitars expensive?
- D: *Why is Kate writing to Tom?*
Who won the Young Talent Competition?
- E: *How much are lessons in the school?*
What instrument can you learn to play there?



Zadanie 10.

Przykładowy zestaw zadań, str. 12–13

Uczniowie mogą odpowiadać na pytania najpierw w parach, a potem na forum klasy. Dopiero wtedy uczniowie czytają resztę zadania i rozwiązują je jako zadanie egzaminacyjne.

Pracując nad podobnym zadaniem przy następnej okazji, można poprosić uczniów, by sami napisali po jednym pytaniu do tekstu, a potem w parach odpowiadali na nie.

Warto też spróbować z uczniami tworzyć własne zadania: jest to sposób, który aktywizuje uczniów, pogłębia rozumienie słownictwa, a jednocześnie może stanowić dla nich wyzwanie. Jak pisze Żylińska (2013), tworzenie własnych zadań jest dla uczniów o wiele bardziej skuteczną formą uczenia się niż rozwiązywanie zadań – szczególnie jeśli polega to tylko na podaniu poprawnych odpowiedzi, bez żadnej pogłębionej pracy nad materiałem językowym. Nauczyciel mówi zatem uczniom, że będą pisać zadania dla siebie nawzajem i dzieli klasę na dwie grupy, A i B. W każdej grupie uczniowie pracują w parach lub małych grupach tak, by powstało 5 małych grup. Grupa A będzie pisała teksty o pianinie, a grupa B – o skrzypcach. Uczniowie piszą swoje własne teksty na temat zadanego instrumentu, na wzór tekstów z zadania, ale o nieco innej treści, tak aby różniły się od tekstów w zadaniu. Następnie każda grupa musi napisać jedno pytanie do swojego tekstu, tak jak to jest zrobione w zadaniu oryginalnym. Grupy A i B wymieniają się swoimi zadaniami i rozwiązują je – można je potem porównać, popatrzeć, czyje pytania były trudniejsze itp. Moja praca z młodzieżą pokazuje, że uczniowie traktują

takie ćwiczenia jako wyzwanie i okazję do rywalizacji i stawiają swoim kolegom i koleżankom dużo trudniejsze pytania niż te, które pojawiają się na sprawdzianie.

Ilość, i jakość

Rozwój kompetencji gramatycznej przebiega nieco inaczej niż w przypadku kompetencji leksykalnej: nowe słowa i zwroty muszą być powtarzane i przetwarzane na wiele sposobów, ale nie rządzą nimi takie reguły, z jakimi mamy do czynienia przy nauczaniu i uczeniu się składni języka obcego. Niezależnie od tego, jaki pogląd na strukturę języka przyjmemy, musimy się zgodzić, że przyrost kompetencji gramatycznej nie przebiega w sposób liniowy: wręcz przeciwnie, przebiega on w sposób nieco chaotyczny, nieliniowy i w dużym stopniu nieprzewidywalny (Thornbury 2001). Nauczyciel właściwie nigdy nie jest w stanie przewidzieć, kiedy jego uczniowie z powodzeniem zaczną rozpoznawać daną strukturę i kiedy zaczną ją stosować. Im więcej kontaktu z daną strukturą, tym lepiej – czy to w typowych ćwiczeniach gramatycznych, czy w zadaniach egzaminacyjnych.

Zgodnie z najnowszymi badaniami (Brown 2014), tak zwane powtarzanie blokowe (*blocked practice*) jest mniej skuteczne niż powtarzanie przemieszane (*interleaved practice*): zamiast przez godzinę powtarzać słówka z ostatniej lekcji lub rozdziału, lepiej słówka te przemieszać ze słówkami z poprzedniego tygodnia, oraz przy okazji powtórzyć czasowniki nieregularne, poświęcając po kilka lub kilkanaście minut na każdą z tych grup. W ten sposób zmuszamy mózg do nieco większego wysiłku, ale dzięki temu zapamiętywanie będzie skuteczniejsze. Dlatego nie powinniśmy się obawiać sytuacji, w której uczniowie mają do czynienia z kilkoma różnymi strukturami gramatycznymi w jednym zadaniu: paradoksalnie, jak obawiają się niektórzy, nie powoduje to chaosu w ich głowach, ale pomaga uporządkować informacje. Poza tym, w realnym świecie, w świecie egzaminów i interakcji międzyludzkich, rzadko mamy do czynienia z jedną strukturą na jednym egzaminie czy w jednej rozmowie: wręcz przeciwnie, takie pozornie chaotyczne powtarzanie wszystkiego naraz może pomóc naszym uczniom przygotować się do wyzwań pozalekcyjnych.

Co więcej, ciągle zmuszanie uczniów do przywoływania faktów, informacji, form czy wyrazów z pamięci (*retrieval practice*) jest dużo bardziej skuteczną formą uczenia się języka obcego niż „przerobienie” jakiejś formy i struktury (np. *there is...*) w ciągu tygodnia, przeprowadzenie sprawdzianu i przejście

Są tylko dwie rzeczy, które dobrze przygotowują ucznia do każdego egzaminu: rzetelne i skuteczne nauczanie języka obcego na co dzień, na lekcjach języka obcego, oraz przerobienie z uczniami zadań egzaminacyjnych w taki sposób, by naprawdę wiedzieli, o co w nich chodzi.

do następnej struktury. Wręcz przeciwnie, należy wracać do „starych” struktur, mieszać je i ciągle porównywać z nowymi: wszyscy badacze zajmujący się obecnie neurodydaktyką zgadzają się, że nowe informacje nie powinny być podawane w oderwaniu od starych – wręcz odwrotnie, muszą być podawane razem, bo wtedy mózg najskuteczniej uczy się różnic między nimi i funkcji, jakie pełnią (Brown 2014, Ginnis 2002). Dlatego też warto pracować nad porównywaniem różnych struktur. I tak, w zadaniu 6. z *Przykładowego zestawu zadań*, można pytać uczniów, jaka jest różnica między reakcjami (w języku angielskim) na pytania: *Co robisz jutro?/Co robi Twoja mama?*, kiedy można ich użyć, co można za ich pomocą wyrazić. Gramatyka to przecież narzędzie do wyrażania pewnych treści, a nie zbiór reguł i zasad.

Spokojnie i uważnie, małymi krokami

Jednym z celów tej serii tekstów było przekonanie czytelnika, że do sprawdzianu szóstoklasisty (i przygotowania do niego) należy podchodzić ze spokojem i uważnością: spokój potrzebny jest, by nie wpadać w przedegzaminacyjną panikę, a uważność – by zastanowić się, co i jak należy zmienić w naszym nauczaniu, by to przygotowanie było jak najbardziej skuteczne. Jak pisałam wcześniej, nie możemy nie robić z uczniami zadań egzaminacyjnych – muszą oni zapoznać się z ich formą i długością, by wiedzieć, jak sprawdzian

będzie wyglądał. Wierzę jednak, że warto wprowadzić tu zasadę im mniej i dokładniej, tym lepiej: mechaniczne, automatyczne rozwiązywanie zadań tak naprawdę niczego nie uczy – być może daje i nam, i uczniom, i rodzicom złudne przekonanie, że uczniowie dobrze przygotowują się do sprawdzianu. Przekonanie to jest, moim zdaniem, fałszywe, ponieważ są tylko dwie rzeczy, które dobrze przygotowują ucznia do każdego egzaminu: rzetelne i skuteczne nauczanie języka obcego na co dzień, na lekcjach języka obcego, oraz przerobienie z uczniami zadań egzaminacyjnych w taki sposób, by naprawdę wiedzieli, o co w nich chodzi, jakie czytają na nich pułapki, na co powinni uważać, jakie stoją przed nimi wyzwania. A jeśli uda się to połączyć i tak zaplanować lekcje egzaminacyjne, by były też „prawdziwymi” lekcjami języka, na których uczeń bawi się i rozwiązuje problemy – tym lepiej.

Bibliografia

- Alderson J.C. (1994) *Reading in a Foreign Language: a Reading Problem or a Language Problem?* W: J.C. Alderson i A.H. Urquhart (red.) *Readings in a Foreign Language*. Burnt Mill, Harlow: Longman. 1-24.
- Badecka-Kozikowska M. (2008) *Siedem grzechów głównych nauczycieli języków obcych oraz jak je przekuć w metodyczne cnoty*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Brown P.C. (2014). *Make It Stick: The Science of Successful Learning*, Belknap Press.
- CKE (2013) *Informator o sprawdzianie od roku szkolnego 2014/2015*. Warszawa: Autor.
- CKE (2013) *Sprawdzian od roku szkolnego 2014/2015. Część 2. Język angielski. Przykładowy zestaw zadań*. Warszawa: Autor.
- Ginnis P. (2002) *The teacher's Toolkit*. Crown House Publishing.
- Langer E. (1998) *The Power of Mindful Learning*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa: CODN.
- Spitzer M. (2008) *Jak uczy się mózg*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szpotowicz M. i inni (2008) *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu Język obcy nowożytny*. W: *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa: MEN
- Thornbury S. (2001) *Uncovering Grammar*. Oxford: Macmillan Heineman.
- Walter C. (2007) *First – to Second-language Reading Comprehension: Not Transfer, But Access*. W: *International Journal of Applied Linguistics*, nr 1, 17.
- Żylińska, M. (2013) *Neurodydaktyka*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

dr Monika Cichmińska

Pracownik Katedry Filologii Angielskiej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Doświadczona nauczycielka i trenerka. Autorka materiałów dydaktycznych i akademickich.



Matura tuż-tuż...

Na co zwrócić uwagę, przygotowując uczniów do pisemnego egzaminu maturalnego z języka obcego

Radosław Kucharczyk

W maju 2015 r. maturzyści zmierzają się z nową formułą egzaminu maturalnego z języka obcego nowożytnego. Największe zmiany dotyczą kryteriów oceniania wypowiedzi pisemnej, dlatego warto wskazać uczniom, na co powinni zwrócić uwagę, przygotowując się do tej części egzaminu¹.

Wypowiedź pisemna – poziom podstawowy

Na poziomie podstawowym zadanie dotyczące wypowiedzi pisemnej będzie polegało na zredagowaniu jednego tekstu użytkowego, zgodnie ze wskazówkami zawartymi w poleceniu. Objętość tekstu musi mieścić się między 80 a 130 słowami. Może to być np. list tradycyjny lub e-mail, wiadomość umieszczona na blogu lub wpis na forum internetowym. Należy pamiętać, że egzamin na poziomie podstawowym oscyluje wokół poziomu B1, a więc uczniowie powinni umieć opisywać i relacjonować wydarzenia, jak również uzasadniać swoją opinię, przedstawiając np. zalety i wady różnych rozwiązań czy poglądów. Polecenie do zadania sformułowane jest w języku polskim. Zawiera ono cztery elementy, do których zdający powinien się odnieść i które powinien rozwinąć. Co więcej, na arkuszu maturalnym będzie podany początek i koniec wypowiedzi pisemnej.

Przykład:

- *Po raz pierwszy podjąłeś/podjęłaś pracę wakacyjną. Podziel się swoimi wrażeniami na blogu.*

¹ Podane tu informacje, jak również przykłady zadań, pochodzą z *Informatora o egzaminie maturalnym z języka francuskiego od roku szkolnego 2014/2015* dostępnego na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

- *Poinformuj, jaką pracę wykonujesz i przedstaw swoje obowiązki.*
- *Wyraź opinię na temat swojego szefa i uzasadnij ją.*
- *Opisz, jak poradziłeś(-aś) sobie z problemem, który pojawił się dzisiaj w pracy.*
- *Napisz, w jaki sposób wykorzystasz zarobione pieniądze.*

Praca będzie oceniana w następujących kategoriach: treść (4 punkty)², spójność i logika wypowiedzi (2 punkty), zakres środków językowych (2 punkty), poprawność środków językowych (2 punkty). Warto pokazać uczniom listę kontrolną, z którą będą pracowali, przygotowując się do egzaminu na poziomie podstawowym. Karta ta może wyglądać jak w załączniku 1.



Karta pracy

Wypowiedź pisemna – poziom rozszerzony

Na poziomie rozszerzonym zdający egzamin maturalny będzie musiał napisać tekst argumentacyjny o objętości od 200 do 250 słów. Należy pamiętać, że egzamin na poziomie rozszerzonym

² W kategorii „treść” bierze się pod uwagę, czy zdający odniósł się do każdego z czterech elementów polecenia i rozwinął je.

odpowiada poziomowi B2, od zdających wymaga się więc umiejętności argumentowania oraz stosowania właściwych konektorów logicznych. Do wyboru uczniowie będą mieli dwa tematy. Wypracowanie może przybrać formę rozprawki, listu formalnego lub artykułu publicystycznego. Zdający będzie oceniany w następujących kategoriach: zgodność z poleceniem, czyli treść i forma (5 punktów), spójność i logika wypowiedzi (2 punkty), zakres środków językowych (3 punkty), poprawność środków językowych (3 punkty).

Warto zwrócić uczniom uwagę na fakt, że każdy z tematów będzie zawierał dwa elementy, który zdający musi rozwinąć.

Przykład A: rozprawka

Coraz więcej młodych osób, wybierając kierunek studiów, nie kieruje się własnymi zainteresowaniami, ale wymaganiami rynku pracy. Napisz rozprawkę na ten temat, przedstawiając wady i zalety takiej decyzji.

Element 1: argumenty za tym, że młodzież słusznie postępuje, kierując się wymaganiami rynku pracy przy wyborze studiów.

Element 2: argumenty przeciwko kierowaniu się wymaganiami rynku pracy przy wyborze kierunku studiów.

Cechy charakterystyczne rozprawki:

- argumentacja zagadnienia podanego w poleceniu: argumenty powinny być zilustrowane przykładami lub/i dodatkowymi informacjami;
- zagadnienie powinno być omówione w sposób logiczny i przejrzysty: wstęp, rozwinięcie i zakończenie podporządkowane są jednej myśli głównej;
- stosowany jest styl formalny.



Karta pracy

Przykład B: list formalny

Wróciłeś(-aś) niezadowolony(a) z obozu młodzieżowego zorganizowanego przez szkołę. Napisz list do gazetki szkolnej, w którym uzasadnisz, dlaczego uważasz obóz za nieudany i zaproponujesz rozwiązania, które poprawią jakość tego typu wyjazdów w przyszłości.

Element 1: uzasadnienie, dlaczego obóz był nieudany.

Element 2: propozycje rozwiązań, poprawiających jakość obozów organizowanych w przyszłości.

Cechy charakterystyczne listu formalnego:

- jest odpowiedzią na sytuację określoną w poleceniu;

- może zawierać elementy opisu, sprawozdania, recenzji;
- zawiera odpowiedni zwrot rozpoczynający i kończący;
- jest podzielony na akapity;
- na wstępie jest określony cel, w którym list został napisany.



Karta pracy

Przykład C: artykuł publicystyczny

W Twojej szkole wprowadzono zakaz używania telefonów komórkowych. Młodzież zorganizowała akcję protestacyjną. Napisz artykuł na stronę internetową szkoły, w którym zrelacjonujesz przebieg akcji oraz przedstawisz swoje stanowisko.

Element 1: opis przebiegu akcji.

Element 2: przedstawienie swojego stanowiska dotyczącego akcji.

Przygotowując uczniów do egzaminu z języka obcego nowożytnego na poziomie rozszerzonym, należy zwrócić ich uwagę na cechy charakterystyczne każdej z form wypowiedzi wymaganych na egzaminie. Można również zaproponować uczniom pracę z listą kontrolną, która uwzględni wszystkie elementy brane pod uwagę przy ocenie wypowiedzi pisemnej. Cechy charakterystyczne artykułu:

- wyraża stanowisko osoby piszącej wobec zjawiska społecznego określonego w poleceniu;
- może zawierać elementy opisu, sprawozdania, recenzji lub oceny faktów;
- powinien zawierać atrakcyjny tytuł oraz wstęp;
- może zawierać pytania, które zachęcą czytelnika do refleksji nad tematem omawianym w artykule.



Karta pracy

Przygotowanie uczniów do egzaminu maturalnego nie jest łatwe, zwłaszcza jeśli chodzi o zadania dotyczące wypowiedzi pisemnej. Jednak zwrócenie uczniom uwagi na elementy, które będą oceniane oraz wspólna praca nad tymi zagadnieniami – mogą znacznie poprawić wyniki uzyskiwane na egzaminie.

dr Radosław Kucharczyk

Dyrektor ds. naukowych Instytutu Romanistyki UW. Prowadzi zajęcia z glottodydaktyki oraz praktycznej nauki języka francuskiego. Rzecznik nauki podrektorów do nauki języka francuskiego w MEN. Nauczyciel języka francuskiego w XXI LO im. H. Kołłątaja w Warszawie.



Nowa matura z języka francuskiego – refleksje nauczycielki

Urszula Garbacz

W maju 2015 roku uczniowie liceów zasiądą do pisania tzw. nowej matury z języka obcego. Po raz pierwszy drugi język obcy wybrany jako przedmiot dodatkowy można będzie zdawać jedynie w wersji rozszerzonej lub dwujęzycznej, nawet jeśli szkoła nie zapewniała uczniom nauczania tego języka w zakresie umożliwiającym osiągnięcie wymaganego poziomu.

Ta sytuacja powoduje zrozumiały niepokój nie tylko wśród uczniów, ale także wśród rodziców i nauczycieli. Jest on o tyle uzasadniony, że zasadom organizacji, wymaganiom merytorycznym i kryteriom ewaluacji tegorocznego egzaminu dojrzałości towarzyszy wiele wątpliwości, które zostaną wyjaśnione prawdopodobnie dopiero po jego przeprowadzeniu.

Jestem nauczycielką języka francuskiego nauczanego jako drugi język nowożytny w jednym z bardziej znanych liceów w Warszawie. To dla mnie wielka satysfakcja, że mogę mieć codziennie kontakt z młodzieżą, która chce zdobywać wiedzę. Nie jest to częsta postawa wśród ludzi młodych, więc tym bardziej boli mnie fakt, że nie mogę przekazać im tej wiedzy, na której im zależy, w takim stopniu, aby mogli przystąpić do egzaminu maturalnego z nadzieją na pozytywny wynik.

W klasie pierwszej liceum niektóre grupy językowe rozpoczynają naukę na poziomie IV.0, co oznacza poziom podstawowy w liczbie 2 godzin nauki tygodniowo. W klasie

drugiej liczba godzin wzrasta do 3. W klasie maturalnej mamy dwie możliwości, w zależności od profilu: albo pozostają 3 godziny, albo liczba lekcji spada do 2 godzin w tygodniu. W rezultacie daje to od 210 do 240 godzin w całym cyklu nauczania. Porównując te dane z informacjami na temat poziomu biegłości językowej opisanymi np. na stronie Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, zaczynam się buntować. Zgodnie z tymi danymi, do uzyskania poziomu A1 wymagane jest od 80 do 120 godzin, poziom A2 to dodatkowo 180-200 godzin nauki. Maturę podstawową zdaje się na poziomie B1, a do tego potrzeba od 350 do 400 godzin, zaś matura rozszerzona to poziom B2, a do jego osiągnięcia potrzeba od 500 do 600 godzin nauki języka. W jaki sposób osiągnąć wymagany poziom B2, dysponując maksymalnie 240 godzinami? W takiej sytuacji uczniowie, decydujący się zdawać egzamin maturalny z dwóch języków, stają przed nie lada problemem: który język wybrać jako obowiązkowy, a który jako dodatkowy? Zaczynają przeliczać procenty, sprawdzają

wagę przedmiotu itd. Najczęściej jako przedmiot obowiązkowy wybierają język angielski. Jest to zrozumiałe, gdyż uczą się go dłużej, mają spore umiejętności językowe i większą pewność, że dobrze zdadzą egzamin maturalny. Z kolei język drugi, który jest niezbędny, żeby dostać się na studia, pozostaje w formie przedmiotu dodatkowego i – niestety – można go zdawać już tylko na poziomie rozszerzonym.

Większość uczelni wymaga wyniku z egzaminu maturalnego z jednego języka, ale są też uczelnie, jak np. Szkoła Główna Handlowa, w których postępowanie kwalifikacyjne na studia licencjackie obejmuje 4 przedmioty, w tym obowiązkowo 2 języki obce. I właśnie tutaj pojawia się problem. Zgodnie z wytycznymi CKE, absolwent ma prawo podchodzić do egzaminu dodatkowego z języka obcego na poziomie rozszerzonym lub dwujęzycznym, nawet jeśli na takim poziomie nie był on nauczany w jego szkole macierzystej. Jako nauczyciel nie mogę mu tego zabronić, mimo iż wiem, że będzie to porażka. Robię, co w mojej mocy, aby jak najlepiej przekazywać wiedzę i rozwinąć wszystkie kompetencje językowe, ale nie wystarcza mi czasu na pełną realizację założeń podstawy programowej. Codzienna praca na lekcji polega na wprowadzaniu w bardzo szybkim tempie materiału leksykalnego i gramatycznego. Podaję zagadnienia, wyjaśniam, ile mogę, robimy kilka ćwiczeń i przechodzimy do nowych zagadnień. Nie mam czasu na ich utrwalenie, na rzeczywiste rozwijanie umiejętności komunikacyjnych. Prowadzi to do takiej sytuacji, że uczniowie mają pewną wiedzę (fr. *connaissance*), ale niewielkie umiejętności (fr. *compétence*). Nauka w liceum i przygotowanie do egzaminów dojrzałości z języka francuskiego jako drugiego ma charakter jedynie pragmatyczny. Staramy się opanować te kompetencje, które są poddawane ewaluacji w czasie egzaminu, np. na wypowiedź ustną nie możemy poświęcić dużo czasu, gdyż umiejętność ta nie jest sprawdzana na maturze. Do niektórych zagadnień leksykalnych, takich jak technologia czy elementy kultury frankofońskiej, także jestem zmuszona przywiązywać mniejszą wagę. Staram się także, aby uczniowie opanowali lepiej kilka wybranych form wypowiedzi pisemnej zamiast szczegółowego omawiania wszystkich form, ale bez możliwości ich przeciwieństwa.

Tegoroczni maturzyści mają dodatkowo utrudnione zadanie. Będą po raz pierwszy pisać „nową maturę”. O tym, że będą zdawać zmieniony egzamin, wiedzą od dawna, ale dopiero teraz dowiedzieli się, na czym te zmiany polegają.

Nauczyciele też wreszcie zapoznali się z nowymi elementami matury. Organizowane są różne szkolenia, by wszystko wyjaśnić, porównać nową maturę ze starą wersją egzaminu, pokazać, jaki schemat będą miały nowe zadania, jak one będą punktowane, jak należy sprawdzać wypowiedź pisemną. Te same informacje można znaleźć w *Informatorze maturalnym*. Wspomniane szkolenia są mało przydatne. Wolałabym, aby ktoś powiedział mi, jakich materiałów użyć do przygotowania uczniów do matury, gdzie znaleźć odpowiednie zestawy tekstów czy „słuchanek”. Dwa przykładowe testy na stronie CKE to za mało, by przygotować się do egzaminu. Dlatego też prowadzę pracę „szperacza”, wyszukując w różnych podręcznikach ćwiczenia podobne do maturalnych.

Zbyt mało jest godzin przewidzianych na naukę drugiego języka obcego w liceum w porównaniu z wymaganiami maturalnymi. Uczniowie zaczynający w liceum naukę języka obcego od poziomu IV.0 nie mają szans, aby uzyskać satysfakcjonujący rezultat, przystępując do egzaminu na poziomie rozszerzonym. Wiadomo natomiast, że nawet jeśli absolwent uzyska na egzaminie 10 proc., to i tak zda maturę, bo to przecież egzamin dodatkowy, a nie obowiązkowy. Coraz częściej słyszę w związku z tym wśród uczniów opinię „zdawaj, co ci szkodzi”. No właśnie, co komu szkodzi taki niski wynik? Mnie szkodzi i myślę, że tak samo wielu podobnym do mnie nauczycielom drugiego języka obcego, którzy chcieliby mieć poczucie, że skutecznie nauczyli swoich uczniów. Wynik na egzaminie maturalnym jest jednym z ważnych mierników naszej pracy.

Przy okazji tych zmian, chyba nikt nie pomyślał o nauczycielu. O tym, że tak naprawdę nie dano mu szansy przygotować należycie swoich uczniów do egzaminu maturalnego! Dwie godziny języka obcego w liceum to pseudonauka, a nie nauczanie. Co robić? Jak pracować?! Ufam, że może ktoś wpadnie na pomysł zmiany tego systemu, aby wszystko nabrało sensu.

Urszula Garbacz

Od 14 lat nauczycielka języka francuskiego. Obecnie pracuje w XVIII Liceum Ogólnokształcącym im. Jana Zamoyskiego w Warszawie. Od 2000 r. prowadzi zajęcia w Towarzystwie Przyjaźni Polsko-Francuskiej w grupach młodzieżowych i dorosłych na różnych poziomach. Jest absolwentką studiów podyplomowych w Instytucie Europeistyki Wydziału Dziennikarstwa i Nauk Politycznych UW.



Przekład jako problem dydaktyczny z perspektywy psycholingwistycznej

Zofia Chłopek

Dokonywanie przekładu z jednego języka na drugi jest czynnością powszechną, wykonywaną nie tylko przez tłumaczy zawodowych. Intensyfikacja komunikacji międzynarodowej oraz coraz powszechniejsza wielojęzyczność społeczeństw stwarzają konieczność tłumaczenia w takich dziedzinach, jak: polityka, gospodarka, edukacja czy rozrywka. Co więcej, tłumaczenie stanowi jedną z technik wprowadzania nowego materiału językowego na lekcji oraz sprawdzania osiągnięć uczniów i studentów.

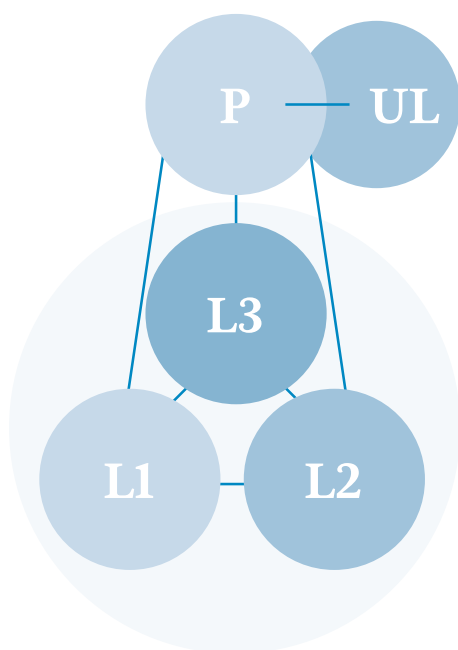
Tłumaczenie stanowiło przez wieki podstawową strategię uczenia się języków. Nie dziwi zatem, że było ono główną techniką nauczania w dziewiętnastowiecznej metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej. Wraz z odrzuceniem tej metody i naciskiem na umiejętności ustnego wypowiedzania się w języku obcym, na początku XX wieku odrzucone zostało także tłumaczenie. W roku 1986 Julian Edge stwierdził, że trwająca trzydzieści lat wojna przeciwko metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej prawdopodobnie spowodowała rozdział między nauczaniem języków obcych a tłumaczeniem (Edge 1986:121). Tłumaczenie z języka ojczystego (L1) na pierwszy język obcy (L2) było przy tym odrzucane częściej niż tłumaczenie z L2 na L1 (Carreres 2006). Technika przekładu była jednak wykorzystywana w niektórych metodach glottodydaktycznych XX wieku. Należy tu wymienić przede wszystkim sugestopedię (Lozanov 1978), *Community Language Learning* (Curran 1976) i metodę bilingwalną (Dodson 1967/1972), które byłyby niemożliwe bez użycia dwóch języków: niedocelowego (ojczystego) i docelowego

(nauczanego). Ale nawet w podejściu komunikacyjnym rozsądne użycie języka ojczystego jest dozwolone, zgodnie z zasadą, że dozwolony jest każdy środek prowadzący do rozwoju kompetencji komunikacyjnej¹. Oczywiście, praktyka szkolna nie zawsze szła w parze z teoriami glottodydaktycznymi. W roku 1992 Gary Buck pisał, że tłumaczenie jest jedną z najpopularniejszych metod testowania w nauczaniu języków obcych. Można się domyślać, że wielu nauczycieli na całym świecie stosowało ją regularnie, czy to w celu prezentowania nowego materiału, czy sprawdzania osiągnięć uczniów. Zastanówmy się jednak, jakich procesów mentalnych wymaga tłumaczenie i z jakimi niebezpieczeństwami się wiąże, zwłaszcza jeśli jego celem dydaktycznym jest nie tylko odtworzenie tekstu w innym języku, ale także uzyskanie pozytywnej oceny przez ucznia.

¹ Jak piszą Jack C. Richards i Theodore S. Rodgers (1986/1992:67), opisując podejście komunikacyjne: *Any device which helps the learners is accepted – varying according to their age, interest, etc.*

Systemy kognitywne odpowiedzialne za dokonywanie przekładu

Użycie języka angażuje trzy ważne systemy cerebralne: system językowy, system pojęciowy i układ limbiczny (Rysunek 1). Wiedza językowa, magazynowana w pamięci proceduralnej i deklaratywnej, rozumiana jest jako skomplikowana sieć powiązań między poszczególnymi cechami semantyczno-formalnymi elementów/cech językowych. W umyśle dwu- lub wielojęzycznym, jeden system językowy obejmuje dwa lub kilka podsystemów językowych (Paradis 2004). Są one co prawda strukturalnie odrębne, ale funkcyjnie powiązane. Dlatego wiedzę wielojęzyczną (multikompetencję; Cook 1991; por. Chłopek 2008) opisuje się jako kompleksowy i dynamiczny system elementów i reguł językowych obecnych w umyśle. Co istotne, jak od lat podkreśla François Grosjean (np. 1982, 2010), wiedza dwujęzyczna nie stanowi prostej sumy kompetencji jednojęzycznych: osoba dwujęzyczna to nie są dwie osoby jednojęzyczne w jednym ciele. Nie można także zakładać, że biegłość w dwóch językach oznacza umiejętność dokonywania przekładu. Jak tłumaczy Grosjean (2010), chociaż osoba dwujęzyczna potrafi z powodzeniem przełożyć proste wypowiedzi z jednego języka na drugi, ma



Rysunek 1. Uproszczony schemat powiązań między systemem pojęciowym (P), układem limbicznym (UL) oraz podsystemami systemu językowego (L1, L2, L3) w umyśle trójjęzycznym (wg: Paradis 2004; Chłopek 2011). Oprac. autorki.

zazwyczaj trudności z tłumaczeniem wypowiedzi na tematy specjalistyczne. Dzieje się tak dlatego, że wiedzę dwujęzyczną charakteryzuje asymetria: każdy z języków używany bywa zazwyczaj w innych domenach życia, co oznacza odmienny zakres umiejętności w każdym z nich. Tak więc, w umyśle osoby dwujęzycznej mogą nie istnieć ekwiwalenty tłumaczeniowe należące do każdego z języków (Grosjean 2010). Odnosi się to naturalnie także do umysłu wielojęzycznego. Przymuszczalnie nawet tłumacze zawodowych charakteryzuje w pewnym stopniu asymetria tego typu.

Asymetria dotyczy także relacji między językami a systemem pojęciowym. Otóż każdy z podsystemów językowych powiązany jest w specyficzny sposób z systemem pojęciowym, który stanowi kompleksową sieć reprezentacji pojęciowych. W trakcie rozwoju ontogenetycznego jest on początkowo kształtowany przez rozmaite doświadczenia niejęzyczne, ale później, wraz ze wzrostem umiejętności językowych, także przez semantykę języka ojczystego (Paradis 2004). Każdy kolejno nabyty język może przyczynić się do reorganizacji systemu pojęciowego i wytworzenia nowych reprezentacji mentalnych, jednak prawdopodobnie język ojczysty jest tym językiem, który ma najsilniejsze powiązania z systemem pojęciowym i wywiera największy wpływ na reprezentacje pojęciowe (np. Chłopek 2012). W zależności od rodzaju związków między każdym z języków a systemem pojęciowym, rozróżnia się, za Weinreichem (1953), dwujęzyczność podrzędną, złożoną i współrzedną.

W przypadku dwujęzyczności podrzędnej, w umyśle nie istnieje odpowiednik pojęciowy wyrazu L2; dwujęzyczność złożona polega na wykształceniu się wspólnej reprezentacji pojęciowej dla wyrazu L1 i dla wyrazu L2; zaś w przypadku dwujęzyczności współrzednej, dla każdego z wyrazów wykształca się odrębna reprezentacja pojęciowa (Rysunek 2.). Wszystkie te relacje mogą współwystępować w jednym umyśle dwu – lub wielojęzycznym (Weinreich 1953:10).

Ale to nie wszystko. Zauważmy, że użycie języka przez osobę dwu-/wielojęzyczną musi pociągać za sobą procesy hamowania języków aktualnie nieużywanych. W przeciwnym wypadku komunikacja w jednym tylko języku byłaby niemożliwa, a to z powodu silnych związków między podsystemami językowymi. Badacze różnie tłumaczą regulację językową dokonywaną przez osoby dwu- i wielojęzyczne, umożliwiającą im albo mówienie jednym językiem, albo mieszanie języków. François Grosjean (1982, 2010) uważa,

że produkcja i recepcja językowa osób dwujęzycznych (lub wielojęzycznych) regulowana jest przez tryb językowy (ang. *language mode*), w jakim się one znajdują, tzn. aktualny stan aktywacji obecnych w umyśle języków. Jego zdaniem, aktywacja jednego języka automatycznie wywołuje obniżenie aktywacji innych języków. Jest to zgodne z wiedzą neurolingwistyczną: aktywacja danej funkcji powoduje automatyczne zahamowanie funkcji antagonistycznej (por. Paradis 2004). Inni badacze postulują istnienie kognitywnego mechanizmu kontrolnego. David W. Green (1986, 1998) proponuje model kontroli hamującej, rozdzielającej pod względem funkcyjnym języki w umyśle. Według niego, kontrola zależy od procesów aktywacji i hamowania, zachodzących równolegle w trakcie procesu produkcji językowej. Regulowane są zarówno automatyczne (proceduralne), jak i świadome (deklaratywne) działania językowe (Green 1998). Ellen Białystok (2005/2007:283-289; por. też Białystok 2009) również postuluje istnienie mechanizmów kontrolnych odpowiedzialnych za hamowanie współzawodniczących ze sobą reprezentacji językowych. Zdaniem badaczki, świadome (deklaratywne) mechanizmy kontrolne są lepiej wykształcone u osób dwujęzycznych (jednak jej badania zostały przeprowadzone z osobami wychowanymi we wczesnej dwujęzyczności, zatem nie wiadomo na razie, czy hipoteza ta dotyczy również uczniów nabywających język obcy w klasie szkolnej). Michel Paradis (2009) postuluje istnienie kognitywnych mechanizmów kontrolnych, które mogą być albo świadome (angażujące pamięć deklaratywną), albo automatyczne (angażujące pamięć proceduralną). To samo dotyczy mieszania języków: nieświadome mieszanie języków aktywuje struktury cerebralne pamięci proceduralnej, zaś świadome przełączanie kodów angażuje struktury cerebralne pamięci deklaratywnej (Paradis 2009:155-169).

Wpływy międzyjęzykowe i transfer pojęciowy w trakcie dokonywania przekładu

Konsekwencją powiązania systemów językowych z systemem pojęciowym są interakcje między językami. Są one powszechne nawet w trybie jednojęzycznym, tzn. gdy tylko jeden język jest aktywowany w danej sytuacji komunikacyjnej. Interakcje te mogą prowadzić do transferu niedocelowych elementów leksykalnych, struktur syntaktycznych i reguł pragmatycznych na wypowiedzi w języku docelowym albo do unikania pewnych elementów docelowych i nadużywania innych; mogą nawet decydować o tempie rozwoju nowego języka

w umyśle. Takie efekty międzyjęzykowe nazywa się *wpływami międzyjęzykowymi*.

Wpływowi międzyjęzykowemu sprzyja aktywacja języków. W trakcie tłumaczenia aktywowane są dwa systemy językowe: wyjściowy i docelowy. Jak tłumaczy Grosjean (2001), w trakcie przekładu symultanicznego język wyjściowy aktywowany jest na poziomie recepcji, docelowy zaś na poziomie produkcji i recepcji (ta ostatnia konieczna jest w celu monitorowania produkcji). Natomiast w trakcie tłumaczenia pisemnego prawdopodobnie obydwaj języki są aktywne na poziomie recepcji i produkcji (Chłopek 2010).

Ale czy na pewno tylko *dwa* systemy językowe aktywowane są w umyśle wielojęzycznym? Jak pokazały moje badania przeprowadzone z uczącymi się języka trzeciego (Chłopek 2010), język nieaktywny i zupełnie „niepotrzebny” w procesie tłumaczenia może zostać aktywowany i uczestniczyć w tym procesie. We wspomnianych badaniach poprosiłam osoby trójjęzyczne o dokonanie przekładu tekstów w języku polskim (L1) i niemieckim (L2) na angielski (L3). Chociaż zadanie wymagało użycia tylko dwóch języków (L1 i L3 lub L2 i L3), stwierdziłam aktywację języka trzeciego. Istotną rolę odegrał przy tym czynnik podobieństw międzyjęzykowych.

W innej mojej pracy badawczej (Chłopek 2013) respondenci dokonali przekładu z języka nieznanego (duńskiego) na język ojczysty (polski). Wszyscy znali języki niemiecki i angielski, a część znała także inne języki obce. Analiza rezultatów pokazała, że osoba wielojęzyczna potrafi wspierać się całą swoją wiedzą językową w trakcie recepcji nowego języka. Szczególnie przydatna okazała się biegła znajomość języka niemieckiego. Korzystano przede wszystkim z leksykalnych podobieństw międzyjęzykowych, przy czym niektóre podobieństwa prowadziły nie tylko do poprawnego, ale także do błędnego tłumaczenia. Przykładowo, duński rzeczownik *lærer* został właściwie przetłumaczony przez większość respondentów jako „nauczyciel” (niem. *Lehrer*), ale duński czasownik *bor* („mieszka”) został niewłaściwie przetłumaczony przez większość respondentów jako „urodzony” albo „urodzić się” (niem. *geboren*, ang. *born*). Transfer był prawdopodobnie w dużej mierze świadomy, o czym świadczą wymienione przez respondentów strategie rozwiązania zadania, ale mógł być także częściowo nieświadomy.

Wpływy międzyjęzykowe zachodzą nie tylko bezpośrednio między językami, jak wskazywałaby nazwa, ale także za pośrednictwem systemu pojęciowego. Okazuje się przy tym,

że w przypadku niezrównoważonej dwujęzyczności (a więc takiej, z jaką mamy do czynienia w klasie szkolnej) wpływy te nie są symetryczne. Judith F. Kroll i Erika Stewart (1994) poprosiły swoich respondentów o przetłumaczenie wyrazów z jednego języka na drugi i o nazwanie szeregu obrazków. Stwierdziły, że tłumaczenie z L1 na L2 jest podobne do nazywania obrazków, gdyż w obydwu przypadkach czas reakcji zależny był od tego, czy wyraz/obrazek pokazany został w obrębie określonej kategorii semantycznej (np. *przedmioty używane w kuchni*). Ponadto, tłumaczenie z L2 na L1 następowało szybciej niż tłumaczenie z L1 na L2. Co to oznacza? Zdaniem badaczek, droga od L2 do L1 jest bezpośrednia, ale droga od L1 do L2 jest pośrednia, tzn. prowadzi przez system pojęciowy. Tak więc, wypowiadając słowo w L1, równocześnie aktywujemy odpowiednią dla niego reprezentację pojęciową i dopiero potem możemy przywołać reprezentację leksykalną L2; ponieważ L2 nie posiada jeszcze odpowiednich reprezentacji pojęciowych, czy też posiada ich mało (dwujęzyczność podrzędna), wyraz L2 może od razu aktywować odpowiedni wyraz L1.

Hipotezę Kroll i Stewart przejęła Aneta Pavlenko (2009), tworząc swój model dwujęzycznego leksykonu mentalnego. Co istotne, Pavlenko wskazuje na możliwość pojawienia się transferu pojęciowego. Transfer ten polega na aktywacji reprezentacji pojęciowych (częściowo) ukształtowanych przez język niedocelowy podczas użycia języka docelowego.

Schematy pojęciowe, jakie sobie tworzymy (kategorie rzeczywistości obecne w naszych umysłach), są zależne nie tylko od naszych możliwości mentalnych, doświadczeń i kultury, w jakiej żyjemy, ale także od naszego języka ojczystego. Nazywając rzeczywistość za pomocą danego języka, zaczynamy o niej myśleć w sposób od niego zależny. Prawdopodobnie fakt ten potrafi sobie w pełni uświadomić tylko osoba o zrównoważonej (czyli współrzędnej) dwujęzyczności (lub wielojęzyczności), która „przełącza się” nie tylko pomiędzy językami, ale także między schematami pojęciowymi. Nie zrozumie go osoba, która posługuje się w dużej mierze schematami pojęciowymi języka ojczystego, nawet jeśli opanowała język obcy w sposób biegły. Jak stwierdzają Mary Besemeres i Anna Wierzbicka (2010:15), myślimy (nie zawsze, ale często) za pomocą słów, a nasze procesy myślowe zależą do pewnego stopnia od naszego języka ojczystego.

Weźmy prosty przykład. W słowniku dwujęzycznym znaleźć można ekwiwalenty tłumaczeniowe dwóch języków.

W słowniku polsko-niemieckim takie ekwiwalenty to np. polski rzeczownik *krzesło* i niemiecki rzeczownik *Stuhl*. I faktycznie, prototypowe *krzesło* jest prawdopodobnie takie samo jak prototypowy *Stuhl* – jest to przeznaczony do siedzenia mebel o prostym kształcie, z oparciem pod plecy. Jeśli jednak przyjrzeć się polu leksykalnemu określanemu wyrazem *krzesła* i polu leksykalnemu opisywanemu wyrazem *Stühle*, dostrzec można pewne istotne różnice. Otóż peryferyjna podgrupa kategorii *Stühle* obejmuje przedmioty, których nie nazywa się w języku polskim krzesłami: mianowicie wózki inwalidzkie (*Rollstühle*) i fotele na biegunach (*Schaukelstühle*). Biorąc zatem pod uwagę nie tylko prototypowe, ale także peryferyjne znaczenia, wyrazy *krzesło* i *Stuhl* nie są absolutnymi ekwiwalentami semantycznymi. Innymi słowy, wyraz *krzesło* i wyraz *Stuhl* posiadają nieco odmienne reprezentacje pojęciowe. Osoba polskojęzyczna i osoba niemieckojęzyczna mają zatem odmienne kategorie pojęciowe tego mebla. Jeśli polskojęzyczny uczeń języka niemieckiego użyje wyrazu *Stuhl*, aktywując kategorię pojęciową odpowiadającą wyrazowi *krzesło*, nastąpi transfer pojęciowy.

Jak pokazują moje badania, transfer pojęciowy jest zjawiskiem intensywnym w przypadku dwu-/wielojęzyczności podrzędnej (Chłopek 2012). Uczniowie w szkole charakteryzują się przeważnie właśnie taką dwu-/wielojęzycznością.

Kompetencje tłumacza zawodowego

Profesjonalny tłumacz jest pośrednikiem między twórcą tekstu a jego odbiorcą, należącymi do różnych wspólnot językowych i kulturowych (Wilss 1991). Zgodnie z funkcjonalną teorią skoposu, zaproponowaną przez Katharinę Reiß i Hansa J. Vermeera (1984), zadaniem tłumacza jest oddanie tekstu oryginału w taki sposób, aby oddziaływał on na odbiorców przekładu podobnie, jak na odbiorców władających językiem autora tekstu: odbiorca innojęzyczny powinien przełożony tekst postrzegać jako interpretowalny w odniesieniu do swojej własnej sytuacji. Z tego powodu tłumacz musi nie tylko znać dwa języki, ale także dysponować podwójną wiedzą pragmatyczną i socjokulturową. W trakcie odczytywania tekstu musi aktywować skojarzenia i odnośniki kulturowo-społeczne zastosowanych wyrażen w określonych kontekstach, tak aby trafnie rozpoznać cele i intencje autora tekstu i odpowiednio przełożyć je na język odbiorcy (Małgorzewicz 2008).

Badacze podkreślają, że proces tłumaczenia to kompleksowy proces kognitywny natury interakcyjnej i nielinernej,



Rysunek 2. Relacje między reprezentacjami językowymi i pojęciowymi dla słowa w języku polskim i niemieckim. Oprac. autorki, za: Weinreich 1953.

który obejmuje przetwarzanie zarówno kontrolowane, jak i niekontrolowane, oraz wymaga procesów rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji i wykorzystywania strategii (Alves, Gonçalves 2007; Neubert 2007; Hurtado Albir, Alves 2009). Na kompetencję translatorską (ang. *translation competence*) składa się cały szereg umiejętności językowych i niejęzykowych (Presas 2000; Neubert 2007; Hurtado Albir, Alves 2009). Według Marisy Presas, na tę kompetencję składają się: *znajomość dwóch języków, wiedza o świecie i wiedza na temat danego materiału, umiejętność stosowania narzędzi, takich jak słowniki i inne dokumenty źródłowe, umiejętności kognitywne, takie jak kreatywność i zdolność skupienia uwagi lub zdolność rozwiązywania specyficznych problemów* (Presas 2000:28, tłum. ZCh). Badaczka podkreśla, że bez odpowiedniego treningu sama kompetencja bilingwalna nie wystarcza, aby z powodzeniem dokonywać przekładu.

Presas (2000) dokonuje podziału tłumaczy według typów dwujęzyczności opisanych przez Uriela Weinreicha (1953): podrzędnej, złożonej i współrzędnej (patrz Rysunek 2.). Jej zdaniem, najsprawniej działa tłumacz o dwujęzyczności *współrzędnej*, który łączy elementy leksykalne jednego języka z odpowiednimi treściami, następnie zaś dokonuje asocjacji tego repertuaru treści z repertuarem treści drugiego języka. Dwujęzyczność *podrzędna* może przyczynić się do zajścia interferencji. Umiejętność świadomego „przełączania się” między językami (wyjściowym i docelowym) jest specyficzną kompetencją tłumacza, kompetencją interlingwalną (ang. *interlingual competence*); polega ona na wykształceniu pewnych „mostów” albo „ścieżek” zbudowanych przez tłumacza między jego językami. Kompetencją centralną jest kompetencja transferu (ang. *transfer competence*), która *wymaga specjalistycznych umiejętności językowych zgodnych z kierunkiem tłumaczenia*

(w przód – wstecz) i jego modalnością (ustna – pisemna) oraz *współrzędnej pamięci dwujęzycznej zapewniającej kontrolę nad interferencją i mechanizmami międzyjęzykowymi w procesie recepcji i produkcji tekstów* (Presas 2000:29, tłum. ZCh; por. Neubert 2007).

W jaki sposób wykorzystywane są umiejętności i wiedza tłumacza? Zaproponowano już dotychczas szereg hipotez i modeli opisujących procesy kognitywne zaangażowane w proces tłumaczenia (por. przegląd w: Hurtado Albir, Alves 2009). Przykładowo, Donald Kiraly (1995:101) przedstawił psycholingwistyczny model procesów zaangażowanych w dokonywanie tłumaczenia, rozumianego jako przetwarzanie informacji, w trakcie którego zachodzi interakcja procesów zarówno intuicyjnych (niekontrolowanych) jak i kontrolowanych, wykorzystujących informacje językowe i pozajęzykowe. Jego model obejmuje źródła informacji (ang. *information sources*), intuicyjną przestrzeń przetwarzania (ang. *intuitive workspace*) i kontrolowane centrum przetwarzania (ang. *controlled processing centre*). Źródła informacji to różnorodne rodzaje wiedzy, językowej i niejęzykowej, informacje pochodzące z tekstu wyjściowego oraz zasoby zewnętrzne, takie jak słowniki i ekspertyzy. Te wszystkie informacje ulegają syntezy w intuicyjny, tzn. nieświadomy (ewentualnie częściowo kontrolowany) sposób. Jedynie w przypadku problemów na tym etapie zaangażowane jest kontrolowane centrum przetwarzania, w którym następuje wybór odpowiedniej strategii. Jeśli ta z kolei się nie sprawdzi, problem powraca do intuicyjnej przestrzeni przetwarzania. W efekcie tego albo może zostać rozwiązany problem tłumaczeniowy, albo może powstać tłumaczenie wstępne, albo też może dojść do zaniechania rozwiązania problemu.

Tłumaczenie w klasie szkolnej

Tłumaczenie uważa się za przydatną technikę nauczania (np. Edge 1986; Butzkamm 2003; Carreres 2006; Cook 2010). Twierdzi się, że jest to jeden z autentycznych sposobów użycia języka – tzn. takich, jakie pojawiają się poza kontekstami klasy szkolnej. Nawet jeśli tłumaczenie wywołuje interferencję, to równocześnie pomaga uczącym się radzić sobie z interferencją. Co więcej, tłumaczenie postrzegane jest jako trafna technika testowania wiedzy językowej (np. Buck 1992; Ito 2004).

Jak jednak wynika z powyższych rozważań, tłumaczenie stanowi niezwykle skomplikowany proces mentalny, angażujący rozmaite rodzaje wiedzy i umiejętności. Znajomość dwóch języków stanowi zaledwie część całej wiedzy i umiejętności tłumacza. Te umiejętności i wiedza wykorzystywane są przez tłumaczy zawodowych w sposób rutynowy. Innymi słowy, dokonywanie przekładu wywołuje aktywację na istniejących już, utartych ścieżkach kognitywnych. Jednak uczeń – dajmy na to, nastolatek siedzący w gimnazjalnej ławce szkolnej – otrzymujący zadanie dokonania tłumaczenia z jednego języka na drugi, nie dysponuje kompetencją translatoryczną, lecz kompetencjami językowymi i wiedzą o świecie na poziomie zgodnym z osiągnięciami w nauce, rozwojem kognitywnym i zainteresowaniami. Uczniów charakteryzuje zazwyczaj dwu-/wielojęzyczność w dużym stopniu podrzędna, asymetryczna, oznaczająca nie tylko niepełne kompetencje w językach nieojczystych, ale także brak reprezentacji pojęciowych odpowiednich dla tych języków. Zadanie na tłumaczenie może być zatem sporym wyzwaniem – nawet przekład pisemny, nieco łatwiejszy niż tłumaczenie symultaniczne. Dotyczy to również tłumaczenia zdań, chociaż tłumaczenie (dłuższych) tekstów jest oczywiście o wiele trudniejsze.

Co więcej, umiejętności kontrolne uczniów są ograniczone. Nikt nie zajmuje się kształceniem ich kompetencji interlingwalnych i kompetencji transferu. Transfer międzyjęzykowy jest często nieświadomy. W przypadku ucznia języka co najmniej trzeciego jest wysoce prawdopodobna interferencja z języka niepożądanego, który nie jest językiem wyjściowym lub językiem docelowym. Zauważmy, że polscy uczniowie często uczą się języków spokrewnionych ze sobą lub przynajmniej bardziej do siebie podobnych niż do języka polskiego (są to zazwyczaj angielski, niemiecki, francuski). Fakt ten wywołuje nieuchronnie interakcje między tymi językami i transfer z jednego języka obcego na inny.

Uczniowi brakuje oczywiście także rutyny tłumacza zawodowego, który podświadomie i świadomie wykorzystuje całą swoją wiedzę i sprawności, jak np. pokazuje model Donalda Kiraly'ego (1995).

Ktoś mógłby powiedzieć, że szkolne tłumaczenie ma na celu jedynie wykazanie się znajomością języka docelowego, że do jego wykonania nie jest potrzebna wiedza niejęzykowa i sprawności kognitywne. Chociaż aktywacja językowa nieuchronnie powoduje aktywację pojęciową, możliwe jest tłumaczenie między językami bez aktywacji reprezentacji pojęciowych. Niestety, efekt takiego tłumaczenia nie jest zadowalający: są to nieraz nieświadome, dosłowne kalki i pożyczki, zatem wypowiedzi błędne. Efekty takiego przekładu z języka niemieckiego (L2) na polski (L1), dokonanego przez studentów germanistyki, można znaleźć w pracy Małgorzaty Sieradzkiej (2010); na przykład wyraz *VDP-Präsident* („prezes, przewodniczący”) został przetłumaczony jako **prezydent VDP*, a *Realschule* („szkoła średnia”) jako **szkoła realna*. Warto przy tym pamiętać, że tłumaczenie z L2 na L1 angażuje system pojęciowy w mniejszym stopniu niż przekład z L1 na L2 (Kroll i Stewart 1994), sprzyja zatem tego typu błędom.

Na koniec warto wspomnieć o czynniku motywacji, który z pewnością działa o wiele silniej w przypadku tłumacza zawodowego niż w przypadku ucznia języka obcego.

Moim zdaniem, technika tłumaczenia między językami ucznia może być przydatną techniką wprowadzania nowego materiału (w fazie prezentacji i w fazie pierwszych ćwiczeń). Porównywanie wyrazów, zwrotów i zdań w dwóch (czy nawet kilku) językach pozwala uczniom rozpoznać formalne podobieństwa i różnice międzyjęzykowe. Pozwala także na bliższy wgląd w semantykę nowego języka i ułatwia zrozumienie braku prostych relacji odpowiedniości między pozornymi ekwiwalentami tłumaczeniowymi. Dokonując porównań, uczniowie wykształcają w sobie świadomość metajęzykową i rozwijają psychotypologię. Uczą się korzystać z całej swojej wiedzy językowej (multikompetencji). Dzięki temu unikają błędów wynikających z transferu i wykorzystują transfer pozytywny, a nauka jest szybsza i efektywniejsza (por. Chłópek 2008; Cook 2010).

Unikanie przekładu w sytuacji, gdy zarówno nauczyciel, jak i uczniowie znają ten sam język niedocelowy, byłoby bardzo nienaturalne. Zresztą nawet w przypadku użycia wyłącznie języka docelowego przez nauczyciela uczniowie w sposób naturalny samodzielnie przekładają sobie nowe

wyrazy i struktury na język ojczysty (por. Widdowson 2003:150). Czasem robią to nawet niewłaściwie, co jest dodatkowym argumentem za użyciem języka niedocelowego przez nauczyciela.

Tłumaczenie powinno być jednak techniką stosowaną z umiarem. Zbyt częste tłumaczenie między językami prowadzi do wytworzenia dwu-/wielojęzyczności podrzędnej albo złożonej, zatem nie sprzyja tworzeniu się pojęć właściwych językowi docelowemu i prowadzi do transferu pojęciowego. Tylko nowy materiał językowy można przetłumaczyć na inny język; nie ma sensu wracać do techniki przekładu, jeśli uczniowie poznali już dany wyraz czy strukturę i mogą je ćwiczyć w kontekście języka docelowego. Tłumaczenie nie jest procesem łatwym; dlatego przekład może być dokonywany wspólnie z nauczycielem albo w parach/grupach uczniowskich. W celu ułatwienia tłumaczenia można wykorzystać język typologicznie bliższy językowi docelowemu; można ułożyć ćwiczenie wielokrotnego wyboru albo ćwiczenie, w którym trzeba przetłumaczyć tylko jeden wyraz/zwrot, np.:

He has been waiting for her for 2 hours.

(a) Czeką (b) Czekali na nią dwie godziny.

Wir können mit dem Bus fahren.

We can go bus.

Ćwiczenie na tłumaczenie może mieć też ciekawszą postać – na przykład gry *memory*, w której należy dopasować wyrazy/zwroty zapisane w dwóch językach, albo krzyżówki, w której hasła w jednym języku będą tłumaczone na inny język.

Zadania tłumaczeniowe powinny być zorientowane na ucznia. Można wykorzystać zdania ułożone przez uczniów, dotyczące ich samych. Ćwiczenia mogą być tak zaprojektowane, aby przypominały rzeczywiste sytuacje komunikacyjne (np. babcia prosi o przetłumaczenie ulotki opisującej działanie leku; turysta prosi o przetłumaczenie menu w restauracji).

Należy jednak podkreślić, że stosowane na zajęciach językowych zadania powinny być przede wszystkim jednojęzyczne, tzn. w języku nauczonym. Tylko wówczas uczeń rozwinię w pełni kompetencje komunikacyjne w tym języku. Technika tłumaczenia powinna pozostać zawsze techniką wspierającą proces uczenia się, stosowaną jako przydatne, ale skromne dopełnienie zadań komunikacyjnych.

Czy tłumaczenie jest przydatną techniką testową? Tłumaczenie angażuje niejęzykowe umiejętności kognitywne, takie jak kontrola i uwaga, umiejętność rozwiązywania problemów i dobierania oraz stosowania strategii itp. – jest to zatem

technika bardzo wymagająca. Z tego powodu jest to także nietrafna technika testowa, gdyż nie sprawdza wyłącznie umiejętności językowych. Nie jest to technika trafna także dlatego, że stwarza niebezpieczeństwo wystawienia oceny za aktywację języków niedocelowych (zauważmy przy tym, że aktywacja ta wywołuje nie tylko interferencję, ale również transfer pozytywny). Wreszcie trzeba pamiętać, że regularne tłumaczenie, jakie może mieć miejsce wtedy, gdy uczniowie będą się przygotowywać do testów, może prowadzić do wykształcenia dwujęzyczności w dużym stopniu podrzędnej albo złożonej i stwarzać niebezpieczeństwo transferu pojęciowego.

Pomimo tych zastrzeżeń, technika tłumaczenia wstecz, z języka nauczanego na ojczysty, wydaje się naturalnym zadaniem komunikacyjnym, regularnie wykonywanym przez osoby dwujęzyczne. Dlatego wykorzystanie jej w sytuacji testowej wydaje się stosowne. Przygotowując się do testu, uczeń przygotowuje się będzie równocześnie do autentycznych sytuacji dnia codziennego – będzie zatem miał miejsce pozytywny efekt wsteczny testu. Zauważmy także, że tłumaczenie na język ojczysty jest o wiele mniej wymagające kognitywnie niż tłumaczenie na język obcy. Trzeba jednak tę technikę dozować z umiarem (np. 10 proc. całego testu), pamiętając o niebezpieczeństwie aktywacji języków niedocelowych, o możliwości pojawienia się kalk i pożyczek (w wyniku braku zaangażowania systemu pojęciowego), na co wskazuje praca Małgorzaty Sieradzkiej i o możliwości wykształcenia się dwu-/wielojęzyczności podrzędnej (ewentualnie złożonej). Natomiast technika tłumaczenia na język nauczany nie powinna stanowić techniki testowania, niezależnie od wyników badań walidacyjnych.

Podsumowanie

Tłumaczenie angażuje wszystkie języki obecne w umyśle oraz rozmaite niejęzykowe funkcje kognitywne. Stanowi ono więc poważne wyzwanie dla ucznia języka obcego. Ponadto tłumaczenie w klasie szkolnej stwarza rozmaite niebezpieczeństwa, takie jak wykształcenie się dwujęzyczności podrzędnej lub złożonej albo wystawienie nietrafnej oceny. Jednakże umiejętnie i z umiarem użyta technika przekładu może przynieść pozytywne efekty podczas wprowadzania nowego materiału językowego. W sytuacjach testowych jedynie zadanie na tłumaczenie z L2 na L1 wydaje się dopuszczalne jako drobna część testu językowego.

Bibliografia

- Alves, F., Vila Real Gonçalves, J. L. (2007) *Modelling Translator's Competence: Relevance and Expertise Under Scrutiny*. W: Y. Gambier, M. Shlesinger, R. Stolze (red.) *Doubts and Directions in Translation Studies: Selected Contributions from the EST Congress, Lisbon 2004*. Amsterdam/ Philadelphia, PA: John Benjamins, 41-55.
- Besemeres, M., Wierzbicka, A. (2010) *Is There Thought Without Language?* W: M. Kuczyński (red.), *Language, Thought and Education*. Tom 2. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 11-21.
- Białystok, E. (2005/2007). *Consequences of Bilingualism for Cognitive Development*. W: J. F. Kroll, A. M. B. de Groot (red.) *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press, 417-432. [Wpływ dwujęzyczności na rozwój poznawczy. W: I. Kurcz (red.) *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 269-295. tłum. Z. Wodniecka-Chlupalska.]
- Białystok, E. (2009) *Bilingualism: The Good, the Bad, and the Indifferent*. W: *Bilingualism: Language and Cognition*, nr 12 (1), 3-11.
- Buck, G. (1992) *Translation as a Language Testing Procedure: Does it Work?* W: *Language Testing*, nr 9 (2), 123-148.
- Butzkamm, W. (2003) *We Only Learn Language Once. The Role of the Mother Tongue in FL Classrooms: Death of a Dogma*. W: *Language Learning Journal*, nr 28, 29-39.
- Carreres, A. (2006) *Strange Bedfellows: Translation and Language Teaching: The Teaching of Translation into L2 in Modern Languages Degrees; Uses and Limitations*. W: *Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*. Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council [online] [dostęp 23.10.2014].
- Chłopek, Z. (2008) *Multikompetencja ucznia oraz nauczanie języków trzecich i kolejnych*. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 2, 25-32.
- Chłopek, Z. (2010) *Wpływy międzyjęzykowe z L1 i L2 na L3 w trakcie dokonywania przekładu pisemnego*. W: A. Małgorzewicz (red.) *Translation: Theorie – Praxis – Didaktik*. Wrocław, Dresden: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Neisse Verlag, 357-367.
- Chłopek, Z. (2011) *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność: Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Chłopek, Z. (2012) *Conceptual Transfer in the Multilingual Mind: Perceptions of the Gender of Sexless Entities*. Wrocław, Dresden: Quaestio, Neisse Verlag.
- Chłopek, Z. (2013) *Zur Rezeption einer unbekannten Sprache von mehrsprachigen Menschen*. W: J. Jarosz, S. M. Schröder, J. Stopyra (red.) *Studia Scandinavica et Germanica: Vom Sprachlaut zur Sprachgeschichte. 28 linguistische Annäherungen an diachrone und synchrone Sprachbetrachtung*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Cook, V. J. (1991) *The Poverty of the Stimulus Argument and Multicompetence*. W: *Second Language Research*, nr 7 (2), 103-117.
- Cook, G. (2010) *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Curran, C.A. (1976) *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River, IL: Apple River Press.
- Dodson, Ch. J. (1967/1972) *Language Teaching and the Bilingual Method*. London: Pitman.
- Edge, J. (1986) *'Acquisition Disappears in Adultery': Interaction in the Translation Class*. W: *ELT Journal*, nr 40 (2), 121-124.
- Green, D. W. (1986) *Control, Activation and Resource: a Framework and a Model for the Control of Speech in Bilinguals*. W: *Brain and Language*, nr 27 (2), 210-223.
- Green, D. W. (1998) *Mental Control of the Bilingual Lexico-semantic System*. W: *Bilingualism: Language and Cognition*, nr 1 (2), 67-81.
- Grosjean, F. (1982) *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2001) *The Bilingual's Language Modes*. W: J. L. Nicol (red.) *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*. Malden, MA, Oxford, UK: Blackwell Publishers, 1-22.
- Grosjean, F. (2010) *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hurtado, A., Amparo, F. A. (2009) *Translation as a Cognitive Ability*. W: J. Munday (red.) *The Routledge Companion to Translation Studies*. [revised edition] Abingdon, New York, NY: Routledge.
- Ito, A. (2004) *Two Types of Translation Tests: Their Reliability and Validity*. W: *An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, nr 32 (3), 395-405.
- Kiraly, D. C. (1995) *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*. Kent, Ohio: The Kent State University Press.
- Kroll, J. F., Stewart, E. (1994) *Category Interference in Translation and Picture Naming: Evidence for Asymmetric Connections Between Bilingual Memory Representations*. W: *Journal of Memory and Language*, nr 33 (2), 149-174.
- Lozano, G. (1978) *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*. New York: Gordon and Breach.
- Małgorzewicz, A. (2008) *Kognitive und übersetzerische Strategien des Translators im transkulturellen Verstehens – und Kommunikationsprozess am Beispiel literarischer Übersetzungen*. W: I. Bartoszewicz, J. Szczęk, A. Tworkle (red.) *Linguistische Treffen in Wrocław: Linguistica et res cotidiana*. Wrocław, Dresden: ATUT, Neisse Verlag, 417-430.
- Neubert, A. (2007) *Das unendliche Geschäft des Übersetzens*. Stuttgart, Leipzig: Verlag der Sächsischen Akademie der Wissenschaften.
- Paradis, M. (2004) *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam, Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Paradis, M. (2009) *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam, Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Pavlenko, A. (2009) *Conceptual Representation in the Bilingual Lexicon and Second Language Vocabulary Learning*. W: A. Pavlenko (red.) *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 125-160.
- Presas, M. (2000) *Bilingual Competence and Translation Competence*. W: Ch. Schäffner, B. Adab (red.) *Developing Translation Competence*. Amsterdam, Philadelphia, PA: John Benjamins, 19-31.
- Reiß, K., Hans J. V. (1984) *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Richards, J. C., Rodgers T. S. (1986/1992) *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinreich, U. (1953) *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague: Mouton.
- Widdowson, H. G. (2003) *Defining Issues in English Language Teaching*. (Oxford Applied Linguistics.) Oxford, New York, NY: Oxford University Press.
- Wills, W. (1991) *Kognitive Aspekte des Übersetzungsprozesses*. W: Christian Schmitt (red.) *Neue Methoden der Sprachmittlung*. Wilhelmsfeld: G. Egert, 121-148.

dr hab. Zofia Chłopek

Adiunkt w Zakładzie Glottodydaktyki Uniwersytetu Wrocławskiego. Zainteresowania naukowe obejmują psycholingwistyczne aspekty nabywania i używania języków, zwłaszcza przez uczących się/użytkowników języków trzecich i kolejnych, implikacje glottodydaktyczne badań psycholingwistycznych przeprowadzonych w wyżej wspomnianym zakresie, nauczanie (przyszłych) nauczycieli języków trzecich i kolejnych oraz komunikację interkulturową i nauczanie interkulturowe.



Dydaktyczne wykorzystanie sensomotorycznej aktywności dziecka na lekcji języka obcego

Agnieszka Dryjańska, Karolina Wawrzonek

Rozpoczynając rozważania nad problematyką dotyczącą aktywności dziecka w procesie nauczania języka obcego, warto przypomnieć postać amerykańskiego filozofa-pragmatyka, twórcy terminu *szkoła aktywna* i postulatu *learning by doing* – Johna Deweya. Dzięki swojej działalności jest on uważany za reformatora edukacji, który wpłynął na jej rozwój zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio, oddziałując na pokolenie kognitywistów, którego jednym z najbardziej znanych i cenionych przedstawicieli był Jean Piaget.

Nasze rozważania zaczniemy od krótkiej analizy podstawowych postulatów Deweya. Następnie przejdziemy do omówienia metod stosowanych podczas prowadzonych przez nas zajęć z dziećmi.

Przedstawimy też kilka przykładów ćwiczeń, które podobały się naszym uczniom i przyniosły najlepsze rezultaty edukacyjne.

Rozważania teoretyczne

Dewey uważał edukację za proces kształtowania *przyzwyczajzeń*, które pozwalają na wzajemne przystosowanie się jednostki i środowiska (Dewey 1916). Tak zdefiniowana edukacja była dla niego synonimem mechanizmu powodującego wzrost jednostki (ang. *education as growth*), przechodzenie od stanu niedojrzałości, pojmowanego jako zbiór uśpionych możliwości, do stanu dojrzałości, czyli stanu, w którym jednostka posiada określone przyzwyczajenia umożliwiające jej lepsze radzenie sobie ze środowiskiem, także w sytuacjach, gdy to środowisko podlega zmianom. Dewey krytykował tradycyjne nauczanie

właśnie za brak przygotowania uczniów do radzenia sobie ze zmiennością środowiska. Koncepcja lepszego przystosowania jednostki i środowiska stanowiła również punkt wyjścia dla rozważań Piageta na temat wyższego stanu równowagi kognitywnej.

Dewey stwierdził, że przyzwyczajenie można rozumieć na dwa sposoby. Powszechnie przyzwyczajenie rozumiane jest w sposób redukcjonistyczny, jako mechanizm *having hold on us*, czyli posiadający nad nami władzę (Dewey 1916). Konsekwencją tak rozumianego przyzwyczajenia jest akcentowanie jedynie jego mechanicznego aspektu, z całkowitym zaniedbaniem aspektu intelektualnego czy moralnego lub też tzw. *bad habits*, które mogą być rezultatem działania mechanicznego, pozbawionego refleksji. Nie takie przyzwyczajenie należy rozwijać w procesie edukacji.

Drugi, o wiele mniej rozpowszechniony, sposób rozumienia przyzwyczajenia pozwala pojmować je jako intelektualną i emocjonalną dyspozycję jednostki, połączoną z większą

łatwością i efektywnością działania. Ten rodzaj przyzwyczajenia Dewey określał jako *free hold upon things* (Dewey 1916) – czyli przyzwyczajenie dające nam swobodę oddziaływania na rzeczy. W odróżnieniu od pierwszego, przyzwyczajenie to nie ogranicza nas, a wręcz przeciwnie – daje nam nowe możliwości działania i w tym sensie świadczy o wzroście jednostki i jej rozwoju. Dewey widział w przyzwyczajeniu *an active preference and choice for the conditions involved in its exercise* (Dewey 1916). Tak rozumiane przyzwyczajenie nie czeka pasywnie na nadarżającą się okazję do działania. Samo aktywnie szuka okazji dających możliwość samorealizacji. Dewey, zastanawiając się, skąd nauczanie czerpie siłę do tego aktywnego procesu kształtowania przyzwyczajzeń, doszedł do wniosku, że impuls ten *musi istnieć w jednostce uczącej się i impulsem tym jest zainteresowanie* (Harbig 2011:21). Harbig podkreśla, że Deweyowi zależało, by zainteresowania wykorzystywać w taki sposób, aby „zapewniały rozwój wiedzy i sprawności” (Jungman 1933:100 za: Harbig 2011:21), czyli, jak byśmy to powiedzieli dzisiaj, umiejętności czy kompetencji.

Przedstawiona powyżej Deweyowska koncepcja *szkoły aktywnej*, czyli uczenia i wychowywania poprzez doświadczenie oparte na zainteresowaniach ucznia, miała ogromny wpływ na cały późniejszy proces edukacji. Najbardziej jest jednak widoczna w nauczaniu dzieci, także języków obcych.

Omówione na początku artykułu idee cieszyły się popularnością w środowisku szkolnym już w dwudziestolecie międzywojennym. Zastanawiano się wtedy nad przyczynami niezadowolających rezultatów nauczania, w szczególności nauczania języków obcych, oraz sposobami poprawy tej sytuacji (Semil 1930:161 za: Harbig 2011:20). Jednym z wniosków była właśnie próba aktywizacji intelektualnej ucznia poprzez odwołanie się do jego zainteresowań i potrzeb kognitywnych.

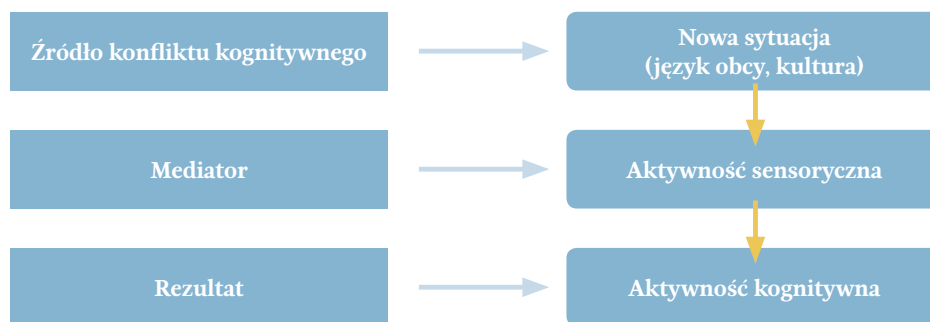
Takie podejście implikuje konieczność indywidualizacji procesu nauczania. Konieczność tę zauważano na łamach „Neofilologa” już w 1930 r., kiedy nauczyciel języka francuskiego E. Semil pisał, że *jako nauczyciele języka obcego musimy dany nam czas tak wykorzystać, aby dla każdej poszczególnej jednostki wynik był jak najlepszy* (Semil 1930:161 za: Harbig 2011:20). W rezultacie indywidualizacji procesu nauczania, dostrzeżenia i zrozumienia zainteresowań oraz potrzeb i możliwości kognitywnych ucznia, nauczyciel w czasie lekcji ma możliwość stworzenia takich sytuacji, w wyniku których w umyśle uczącego się rodzi się pytanie i chęć (czy potrzeba) odpowiedzi na nie. Uwagę tę znajdujemy w komentarzu do

Kontakt z językiem obcym w młodym wieku, jeśli oczywiście w procesie nauczania uwzględniane są naturalne potrzeby rozwojowe dziecka, może stymulować ogólny rozwój kognitywny ucznia.

ministerialnego programu nauczania języków obcych z 1934 r. Opisuje ona, *avant la lettre*, sytuację konstruktywistycznego konfliktu kognitywnego. Postulaty te są wciąż aktualne.

Nauczanie języka obcego daje wiele możliwości stwarzania takich sytuacji konfliktu kognitywnego, które wpływają na rozwój wielu uspiionych możliwości intelektualnych uczniów. Nauczanie języka obcego małych dzieci ma tu szczególne znaczenie, gdyż umysł małego dziecka jest wyjątkowo plastyczny. Poddanie go działaniu sytuacji jakościowo zupełnie nowych, takich, z jakimi uczeń nie miał żadnej możliwości wcześniejszego zetknięcia się, jak na przykład komunikacja w języku obcym, może otworzyć przed nim zupełnie nowe możliwości rozwojowe. Arnold Gesell (Wieszczczyńska 2000:8), psycholog rozwojowy, podkreśla możliwość rozwijania poprzez kontakt z językiem obcym szeroko pojętej ciekawości świata i radości eksperymentowania, które obejmują całą sferę poznawczą ucznia, a nie tylko tę związaną z kulturą reprezentowaną przez konkretny język obcy. Zauważa on też pozytywny wpływ wczesnego nauczania języka obcego na rozwój sprawności intelektualnych poprzez doskonalenie umiejętności tworzenia analogii na etapie tzw. operacji konkretnych, które, według J. Piageta, występują u dzieci w wieku 7-11 lat, co w konsekwencji wspiera etap rozwoju operacji formalnych (Maier 1991, za: Wieszczczyńska 2000:9).

Mechanizm pobudzania aktywności intelektualnej na zajęciach językowych z dziećmi można przedstawić za pomocą następującego schematu:



Rysunek 1. Pobudzanie aktywności kognitywnej dziecka na lekcji języka obcego (oprac. własne)

Jak wynika z powyższego schematu, źródłem konfliktu kognitywnego, zaburzającego stan równowagi kognitywnej, jest nowa sytuacja zawierająca elementy języka obcego lub związanej z nim kultury i tradycji. Reakcja uczniów na tę nową sytuację, tzw. spowodowana aktywność sensomotoryczna, stanowi mediator, czyli element prowadzący do wyzwolenia aktywności intelektualnej ucznia, dzięki której nastąpi przejście umysłu dziecka do kolejnego, ale świadczącego o wyższym poziomie rozwoju, stanu równowagi kognitywnej.

Celem powyższej refleksji jest podkreślenie, że kontakt z językiem obcym w młodym wieku, jeśli oczywiście w procesie nauczania uwzględniane są naturalne potrzeby rozwojowe dziecka, może stymulować ogólny rozwój kognitywny ucznia. Jest to bardzo ważna konsekwencja, która będzie wpływać na wiele obszarów działalności dorosłych już ludzi. Zachęcając do uczenia języków obcych małych dzieci, należałoby zatem akcentować ten właśnie aspekt. Podkreślanie jedynie korzyści językowych nie będzie przekonujące, gdyż prawdopodobnie tylko nieliczna grupa dzieci, uczących się w przedszkolu francuskiego, hiszpańskiego czy chińskiego, będzie kontynuować naukę tego języka choćby do poziomu B2. Podobnie jak niewiele z pięcio- czy sześciolletnich maluchów, które uczęszczają na balet, judo, pływanie synchroniczne czy szermierkę, wyrosnie na mistrzów olimpijskich lub wykorzysta zgrabne *plié* czy okrzyk *En garde!* do otrzymania awansu w swojej przyszłej pracy.

Metody pracy – elementy metody naturalnej

W celu pobudzenia aktywności intelektualnej ucznia, zgodnie z postulatami kognitywistów, należy zadbać o właściwą jakość *inputu* (bodźców intelektualnych i wizualnych), czyli proponowanie uczniowi odpowiednio dużej dawki jak

najbardziej autentycznego materiału – o możliwie wysokim poziomie złożoności. Pozwoli to nam postawić przed uczniem wyzwanie kognitywne oraz wykorzystać jego ogromne możliwości percepcyjne. Jednocześnie stworzymy okazję, by każdy uczeń znalazł w zaproponowanym mu materiale elementy odpowiadające jego zainteresowaniom oraz poczuciu humoru. Dzięki zastosowaniu takiego podejścia, uczeń chętniej będzie się skupiał na omawianych zagadnieniach i łatwiej je zapamięta. Dla przykładu, poruszając tematykę zwierzęcą, tak często obecną na zajęciach z dziećmi, nie musimy mówić jedynie o psach lub kotach. Dzieci obecnie znają wiele zwierząt egzotycznych, które lubią i o których marzą. Takie różnorodne, mniej typowe sytuacje, które pobudzają wyobraźnię dzieci i odpowiadają ich zainteresowaniom, znajdujemy w literaturze dla dzieci, komiksach czy dostępnych w Internecie animacjach towarzyszących tradycyjnym piosenkom dziecięcym. Istotne jest też, aby nauczyciel, starając się używać stałych zwrotów i wyrażeń, stworzył na lekcji atmosferę bezpieczeństwa i – w miarę możliwości – urozmaicał swój przekaz. Pozwoli mu to przygotować dziecko do zmian w taki sposób, by się ich nie bało, ale nauczyło się strategii radzenia sobie w zmiennej rzeczywistości.

Organizacja i charakterystyka zajęć

Zajęcia z języka francuskiego, o których wspominaliśmy już w artykule, odbywają się raz w tygodniu i trwają 60 minut. Każda lekcja poświęcona jest innej tematyce, ale informacje i elementy z poprzednich zajęć są ciągle przywoływane, tak aby dzieci utrwaliły zdobyte już umiejętności.

Liczebność grup nie przekracza sześciu osób. Jednak już nawet w tak małej grupie doskonale widać różnice w przodujących inteligencjach wielorakich, przyzwyczajeniach

Nauczanie języka obcego daje wiele możliwości stwarzania takich sytuacji konfliktu kognitywnego, które wpływają na rozwój wielu uświadomionych możliwości intelektualnych uczniów.

czy stopniu rozwoju. Staramy się ze wszelkich miar, aby różnice te nie stanowiły trudności, ale były bodźcem do wprowadzania różnorodnych metod ułatwiających zapamiętywanie słów i posługiwanie się językiem francuskim.

Nieodłącznym elementem lekcji języka obcego są towarzyszące podręcznikowi piosenki, często mające formę wylczanek, napisane przez autorów z użyciem słów pojawiających się w danej jednostce lekcyjnej. Na naszych zajęciach postanowiliśmy pójść krok dalej i proponujemy dzieciom piosenki, których uczą się dzieci francuskojęzyczne. Czasami wydają się one się naszym uczniom trudne lub całkiem niezrozumiałe. Jednak gdy piosence towarzyszy animacja (łatwa do znalezienia na serwisach typu YouTube lub Dailymotion), a dzieci znają choć kilka słów z jej tekstu, ich zainteresowanie nauką nowej wylczanki wzrasta. Starają się wyszukać w tekście coś zrozumiałego. Takie podejście wprowadza do nauki element skupienia i konkurencji. Po kilkakrotnym odsłuchaniu i obejrzeniu klipu do piosenki oraz wychwyceniu przez dzieci znajomych zwrotów, przedstawiamy im obrazki, na których dzieci odszukują znane już słowa. Kilkakrotnie opowiadamy uczniom, co widać na obrazkach, a następnie rozkładamy je i prosimy dzieci o podanie nam np. obrazka ze śpiącą myszką. Uczniowie nie muszą dokładnie rozumieć całych zdań, żeby odnaleźć odpowiednią ilustrację. W końcu dzieci same próbują opisać wybrane obrazki, często choćby jednym lub dwoma słowami.

Oprócz piosenek, na lekcjach języka obcego możemy odwoływać się do obecnych w literaturze dziecięcej wielu krajów tzw. *conte énumératif* (ang. *cumulative, chained tale*, ros. *кумулятивная, рекурсивная, цепочная сказка*), czyli historyjek typu *Rzepka czy Lokomotywa*, które zaspokajają

potrzeby emocjonalne dzieci (które dziecko nie lubi czytania bajek i historyjek?), a także rozbudzają ich zainteresowanie. Są zaskakujące, śmieszne, często z niespodziewanym zakończeniem.

Z punktu widzenia nauczyciela są one ciekawe, gdyż wprowadzają dużą ilość materiału językowego z jednego kręgu tematycznego, w szerokim kontekście (np. w *Rzepce* występują nazwy wielu zwierząt i członków rodziny, a w historyjce o wilku, z którą pracujemy na lekcjach francuskiego, główny bohater, ubierając się, wymienia części garderoby, które na siebie zakłada). Bardzo ważny w tych historyjkach jest również element powtarzalności, właściwie każdy wers zaczyna się tym samym zwrotem, co w znaczny sposób ułatwia zapamiętanie nowego materiału, odtworzenie go podczas występów, które są zazwyczaj ostatnim elementem pracy nad danym utworem. Występ jest ważnym wydarzeniem, ponieważ zaspokaja u dzieci chęć pochwalenia się swoimi umiejętnościami, pozwala też przedstawić rodzicom postępy ich pociech. Rodzice często zwracają się do lektorów z uwagami, że ich dzieci nie pamiętają w domu, nad czym pracowały na zajęciach. W historyjkach, o których mowa, występują czynności, które możemy naśladować, dzięki czemu na lekcji pojawia się uwielbiana wręcz przez dzieci gimnastyka, często przez nie same inicjowana. Historyjce z wilkiem towarzyszą również prace plastyczne: czytamy, w co ubiera się wilk, a dzieci dorysowują kolejne części garderoby w odpowiednich kolorach, powtarzając jednocześnie na głos, co rysują. Na następnych zajęciach ubieramy inne znane nam zwierzęta, dzieci mogą przynieść swoje ulubione maskotki, tworzymy także nietypowe stroje i nietypowe zwierzęta, które nie istnieją w rzeczywistości, a co dzieci o bogatej wyobraźni uwielbiają. Bardzo je to też czasem rozśmiesza (np. różowy wilk w zielonej sukience).

Zazwyczaj w grupach dziecięcych do lat ośmiu nie pracujemy z dziećmi nad pisaniem w języku francuskim. Zdarza nam się jednak, że pojawiają się dzieci wyjątkowo zainteresowane nauczeniem się formy graficznej nowych słów. W takich przypadkach proponujemy proste, pojedyncze ćwiczenia grafomotoryczne. Historyjki z powtarzającym się wersem i zmiennymi elementami są bardzo dobrym materiałem do takich ćwiczeń, gdzie dzieci mogą uzupełnić brakujący, zmieniający się wyraz, przedstawiony obok za pomocą małego obrazka.

Najlepsze rezultaty osiągają grupy mieszane, złożone z uczniów dobrych i słabych. Dzieci w tych grupach sprawnie rozdzielają role, pomagają sobie w powtórzeniach, a na koniec sprawdzają wzajemnie swoją znajomość tekstu.

Pamiętamy także o tym, że dzieci uwielbiają kryminały i sensacyjne historie, dlatego staramy się wprowadzać na naszych zajęciach elementy suspensu. Przykładem może być historyjka w języku francuskim *De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête*,¹ której bohater, mały kret, odwiedza różne zwierzęta, ponieważ chce się dowiedzieć, kto jest sprawcą tak brzydkiego czynu. Dzieci poznają fragmenty przygód krecika na końcu każdej lekcji, snują domysły, kto jest winowajcą, a przy okazji poznają nazwy wielu nowych zwierząt. Finał historyjki odkrywają po długich oczekiwaniach, ale za każdym razem, gdy siadają, by posłuchać jej kolejnego etapu, są w stanie wymienić wszystkich odwiedzonych już przez krecika przyjaciół.

W tej historyjce istotny wydaje się również jej element ludyczny, jako że pewne czynności natury fizjologicznej – choć nie stanowią zazwyczaj tematu codziennych rozmów z dorosłymi – są dla dzieci ciekawe i po prostu je rozśmieszają.

Za każdym razem, gdy pracujemy z dziećmi nad fragmentem literatury, piosenką lub wylizanką, musimy pamiętać o udostępnieniu nagrania, podania linku do odpowiedniej strony internetowej, tak aby dzieci mogły odtworzyć sobie utwór w domu. Bardzo przydatna jest też nasza strona internetowa, na której umieszczamy linki do wykorzystywanych utworów, ułatwiając rodzicom dostęp do nich.

¹ Książka ukazała się po raz pierwszy w języku niemieckim. Autorem książki jest Werner Holzwarth, ilustracje wykonał Wolf Erlbruch. Polski przekład, autorstwa Łukasza Żebrowskiego (2011) ukazał się w wydawnictwie Hokus-Pokus, i nosi tytuł *O małym krecie, który chciał wiedzieć, kto mu narobił na głowę* (przyp. red.).

Pracę ze starszymi dziećmi można urozmaicić przedstawianiem scenek z podręcznika.

Nad takimi inscenizacjami nasi uczniowie zawsze pracują w grupach, w które sami się dobierają. Każda grupa ma obowiązek rozdzielić role i przygotować samodzielnie całą inscenizację. Działanie w grupie mobilizuje dzieci do wyťažonej pracy. Zaobserwowałyśmy, że najlepsze rezultaty osiągają grupy mieszane, złożone z uczniów dobrych i słabych. Dzieci w tych grupach sprawnie rozdzielają role, pomagają sobie w powtórzeniach, a na koniec sprawdzają wzajemnie swoją znajomość tekstu. Pomimo że tekst takiej scenki jest krótki, dzieci prześcigają się, żeby przygotować scenkę wyróżniającą się czymś szczególnym, często śmieszniejszą od innych, nawiązującą choć jednym elementem do ich wspólnych szkolnych przeżyć.

Kolejnym urozmaicheniem zajęć języka obcego, które udało nam się z sukcesem wprowadzić, są zajęcia plastyczne oparte na elementach sztuki. Oczywiście, już samo rysowanie historyjek sprawia dzieciom wiele radości. My jednak postanowiłyśmy pójść trochę dalej i zaproponować im prawdziwe dzieła sztuki, które mogą spotkać w muzeum, i do nich się odwołać.

Podczas zajęć poprzedzających święta wielkanocne przygotowaliśmy pocztówkę, której podstawą graficzną była reprodukcja obrazu Claude'a Moneta *Dame dans le jardin*.

Zanim dzieci przystąpiły do pracy, opowiedziałyśmy im nieco o malarzu: jaką metodą malował, co najczęściej przedstawiały jego obrazy. Następnie dzieci wybraną przez siebie metodą (malowanie, rysowanie, wycinanie, kolaż, kolorowanie, pisanie lub technika impresjonistyczna) miały udekorować pocztówkę, a przede wszystkim, zgodnie z francuską tradycją wielkanocną, ukryć w stworzonym ogrodzie jajka (oczywiście wcześniej opowiedziałyśmy dzieciom o tej tradycji, a na koniec zajęć zaprosiłyśmy do szukania wielkanocnych jajek w naszej sali). Każde dziecko stworzyło zupełnie inną pocztówkę i każde umiało opowiedzieć o swojej kilka słów (bardzo dobry sposób na przećwiczenie przyimków lokalizujących).

Prowadziłyśmy także warsztaty dla młodzieży, w trakcie których rozmawiałyśmy o sztuce, co zawsze było okazją do poznania nowych słów w języku francuskim (choćaby po to, żeby wytłumaczyć takie pojęcia jak fowizm). Podczas zajęć okazywało się, że nawet starsi uczniowie chętnie rysują lub wycinają, co często w ich wieku bywa uznawane za zajęcie dziecinne. Niektórzy uczestnicy warsztatów zauważali, że

Dzięki wykorzystaniu ogromnych możliwości percepcyjnych dzieci, brakowi złych nawyków komunikacyjnych i typowej dla dzieci chęci eksperymentowania, nauczanie to pozwala osiągnąć lepsze rezultaty w sferze komunikacyjno-językowej.

w szkole, na zajęciach plastycznych, nie dowiedzieliby się aż tylu nowych rzeczy i nie wykonałoby tylu ciekawych prac.

W każdym omówionym powyżej sposobie pracy duży nacisk kładziony jest na indywidualizację potrzeb dzieci, co w konsekwencji zwiększa ich poczucie bezpieczeństwa na zajęciach. Dzieci mają możliwość wyboru techniki pracy czy ulubionych bohaterów. Stosując różnorodne materiały dydaktyczne, umożliwiamy dzieciom dowiedzenie się, jak brzmi po francusku nazwa ich ulubionego zwierzęcia, posiłku czy zabawki (a dobrze wiemy, że gusta dzieci potrafią być bardzo specyficzne). Wielokrotne powtórki materiału nie są nudne, gdy zmieniają się konteksty i rodzaje ćwiczeń. Dzieci uwielbiają gimnastykę, naśladowanie ruchu zwierząt (skacz jak żaba, lataj jak motyl itp.), tańce i śpiewanie, zajęcia plastyczne, słuchanie bajek. Zajęcia te to ich codzienność, coś, co je interesuje. Jest to właśnie ten niezbędny, według Deweya, impuls, który pozwala dzieciom przyswoić nowe informacje.

Konkludując, możemy stwierdzić, że nauczanie języka obcego małych dzieci jest dla nich pożyteczne. Dzięki wykorzystaniu ogromnych możliwości percepcyjnych dzieci, brakowi złych nawyków komunikacyjnych i typowej dla dzieci chęci eksperymentowania, nauczanie to pozwala osiągnąć lepsze rezultaty w sferze komunikacyjno-językowej. Sprzyja też, czego dowodzą psychologowie rozwojowi, bardziej wszechstronnemu rozwojowi intelektualnemu dziecka. Poza tym, a może przede wszystkim, jest to dobra i twórcza zabawa, która pomaga wychować otwartych i nieszablonowo myślących ludzi.

Bibliografia

- Ashliman D.L. (2008) Chain Tale. W: *The Greenwood encyclopedia of folktales and fairy tales*. Westport and London: Greenwood Press, 176.
- Bruner, J. (1987) *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.
- Brzeziński J. (1987) *Nauczanie języków obcych dzieci*. Warszawa: WSIP.
- Cichoń M. (2011) Zdolny uczeń – autonomiczny uczeń: jak rozwijać skuteczne strategie uczenia się na lekcji języka obcego. W: „Neofilolog”, nr 36, 293-303.
- Cohen, R. (1985) *Plaidoyer pour les apprentissages précoces*. Paris: PUF.
- Dewey, J. (1897) My Pedagogic Creed. W: „School Journal”, nr 54, 77-80, [online] [dostęp 22.10.2014].
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education* [online] [dostęp 22.10.2014]
- Dewey, J. (1938) *Experience and Education*. New York: The Macmillan Publishing Company.
- Harbig, A.M. (2011) Indywidualizacja w polskiej dydaktyce języków obcych okresu 1919-1939. W: „Neofilolog”, nr 36, 19-32.
- Jungman, F. (1933) *Uczenie się pod kierunkiem a języki nowożytne*. W: „Neofilolog”, nr 2, 99-108.
- Кретов, А. (bd) Рекурсивные сказки [online] [dostęp 22.10.2014].
- Laskowski, M. (2008) Przyswajanie drugiego języka jako proces kognitywny. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 3, 3-10.
- Maier, W. (1991) *Fremdsprachenin der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*. Berlin-Monachium.
- Piaget, J. (1932) *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Rozenberg, M. (2008) Uczenie się języków obcych w ujęciu holistycznym, czyli czym jest uczenie całościowe. W: „Języki Obce w Szkole” nr 3, 10-15.
- Semil, E. (1930) Nauka języków obcych w systemie daltońskim. „Neofilolog” nr 2, 158-172.
- Tomczyk-Jadach, M. (2009) Uczymy języka w przedszkolu i w szkole podstawowej, by pomóc małym uczniom w ich zmaganiach ze światem. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 3, 102-107.
- Wieszczyńska, E. (2000) Dlaczego warto rozpocząć nauczanie języka obcego w okresie wczesnoszkolnym? W: „Języki Obce w Szkole”, nr 6, 6-11.

Bibliografia uzupełniająca

- „Języki Obce w Szkole”, numer specjalny „Nauczanie wczesnoszkolne”, nr 6/2000.
- *Français dans le monde. Recherches et applications*, numéro spécial. Enseignements/apprentissages précoces des langues, aout-septembre 1991.

Agnieszka Dryjańska

Absolwentka Politechniki Warszawskiej i Filologii Romańskiej UW. Od wielu lat uczy technologii informacji w CKNJOiEE UW. Prowadziła także lektoraty techniczne z języka angielskiego oraz francuskiego na Politechnice Warszawskiej. Od kilku lat zajmuje się także nauczaniem języka francuskiego i angielskiego dzieci w wieku 5-15 lat.

Karolina Wawrzonek

Od 13 lat jest lektorem języka francuskiego. Pracuje z dziećmi i słuchaczami dorosłymi. W Instytucie Romanistyki UW przygotowuje rozprawę doktorską dotyczącą roli poradnika nauczyciela w pracy nauczycieli języków obcych.



Kompetencja wielokulturowa

– różnorodność podejść do definicji tego pojęcia we współczesnej myśli pedagogicznej

Irina Iwaniuk

Celem artykułu jest analiza różnych sposobów definiowania we współczesnej metodyce pojęcia kompetencji wielokulturowej i powiązanych z nią zagadnień. Autorka skupia się zwłaszcza na problemach wynikających z braku jednolitej terminologii dotyczącej zagadnienia wielokulturowości. W tekście szczególną uwagę zwrócono na zagadnienie kompetencji wielokulturowej nauczyciela.

Amerykański badacz Robert G. Hanvey (1994:17) uważa, że *wolność samoidentyfikacji kulturowej jednostki poszerza jej możliwości intelektualne, sprawia, że jest zdolna zrozumieć artefakty kulturowe, z którymi się styka, ale które nie należą do jej kręgu kulturowego. (...) Człowiek zaczyna lepiej rozumieć „inność” drugiego człowieka i nie traktuje jej jako zagrożenia, ale niezbędny warunek dialogu.*

Rozumienie innych kultur pomaga ludziom łatwiej adaptować się w nowym środowisku, żyć i pracować z osobami należącymi do różnych kultur. Pozytywny stosunek do innej kultury oraz wchodzenie w kontakty z jej przedstawicielami owocują aktywnością społeczną i obywatelską. W związku z tym konieczne jest wprowadzanie edukacji wielokulturowej i kształtowanie kompetencji wielokulturowej w ramach systemów kształcenia – formalnego i pozaformalnego.

W deklaracji Rady Europy (2003) na temat edukacji wielokulturowej znajdujemy sugestie dotyczące rozpoczęcia badań nad ujednoczeniem terminologii związanej z edukacją wielokulturową i dokładnym opracowaniem jej treści i kontekstu. Wśród pedagogów nie ma bowiem jednomyślności co do zawartości i praktycznego znaczenia

pojęć związanych z wielokulturowością. Dotyczy to także *kompetencji wielokulturowej* i jej składowych.

Co to jest kompetencja wielokulturowa?

Polityka wielu krajów europejskich traktuje edukację wielokulturową jako jeden z priorytetów działalności instytucji edukacyjnych. U podstaw terminu *edukacja wielokulturowa* leżą pojęcia kultury, wielokulturowości i społeczeństwa wielokulturowego. Według Sleetera i Granta (2003), edukacja wielokulturowa obejmuje pięć podstawowych elementów: narodowość, język, kultura, społeczeństwo i *gender*. W brytyjskim słowniku teorii komunikacji kulturowej pojęcie *wielokulturowości* jest zdefiniowane następująco: *określenie oznaczające społeczeństwo jako takie, z jego wieloma cechami odróżniającymi, ale wzajemnie związanymi tradycjami kulturowymi i praktykami, które często można traktować jako pewną charakterystykę etniczną tego społeczeństwa*. Uznanie danego społeczeństwa za wielokulturowe pociąga za sobą dwa skutki:

- przedefiniowanie wyobrażeń na temat tożsamości kulturowej całości społeczeństwa, co zawiera w sobie rezygnację z prób „integrowania” różnych grup etnicznych (...);

- przedefiniowanie pojęcia różnorodności kulturowej; należy uwzględnić zależności na poziomie struktur państwowych oraz stosunki między różnymi grupami kulturowymi (społecznymi), a także analizować wzajemne stosunki międzykulturowe pomiędzy silnymi (dominującymi) i słabymi (podległymi) kulturami (Rakotomena 2005:189-190).

Badacze kompetencji wielokulturowej traktują kulturę jako zbiór norm, które pozwalają ludziom komunikować się z przedstawicielami innej kultury, a także interpretować ich zachowania (O'Sullivan, Hartley 1994).

Przyjrzyjmy się nieco bliżej różnym definicjom kompetencji wielokulturowej. W zachodniej literaturze naukowo-badawczej funkcjonuje kilka określeń kompetencji wielokulturowej i jej składowych. E. Taylor analizuje kompetencję wielokulturową jako proces uczenia się, w którym „inny” rozwija zdolność do adaptacji, zmieniając swój punkt widzenia, żeby zrozumieć oczekiwania kultury kraju przyjmującego i sprostać im.

M. Schonhuth (2003) definiuje kompetencję wielokulturową jako *zdolność do stworzenia warunków, które będą możliwe do zaakceptowania przez wszystkich uczestników w określonym środowisku międzykulturowym w celu swobodnej i skutecznej wymiany myśli*.

A. Thomas (2003:141,143) określa kompetencję wielokulturową jako *zdolność do kształtowania procesu oddziaływania wielokulturowego w taki sposób, żeby uniknąć nieporozumień, a jednocześnie stwarzać możliwości rozwiązywania wspólnych problemów w taki sposób, aby było to możliwe do przyjęcia przez wszystkie zainteresowane strony*. Badacz uważa, że kompetencja wielokulturowa przejawia się w zdolności do akceptowania, szanowania i efektywnego wykorzystywania (w swojej własnej i innych kulturowych determinantach) zdań, sądów i działań innych w celu stworzenia odpowiednich warunków do adaptacji, tolerancji dla odmienności, rozwoju współpracy, wspólnego życia i skutecznych rozwiązań dotyczących integracji i kształtowania wspólnego świata.

Powyższe definicje podkreślają wagę celowości i użyteczności kształtowania kompetencji wielokulturowej u każdego człowieka. Akcentują zdolność jednostki do elastyczności zachowań w zależności od sytuacji i kontekstu kulturowego.

Wielu badaczy reprezentujących różne dyscypliny zwraca szczególną uwagę na komponenty składowe kompetencji wielokulturowej. A. Fantini (2006:12) analizuje kompetencję wielokulturową rozumianą jako *zbiór umiejętności, niezbędnych do skutecznego i odpowiedniego wykorzystania w kontaktach*

z innymi ludźmi, którzy językowo i kulturowo różnią się od siebie. Według badacza, definicja ta ma kilka komponentów, obejmujących m.in. stosunki, komunikację, współpracę, wiedzę, relacje, postawy i podniesienie świadomości, znajomość języka urzędowego kraju, poziom rozwoju.

M. Rakotomena (2005:11) określa kompetencję wielokulturową jako zbiór cech, koniecznych do zaistnienia współdziałania w grupie ludzi pochodzących z różnych kultur. Cechy te oparte są na czterech filarach:

- wiedzy: o kulturze w ogóle, kulturze własnej i kulturach obcych;
- umiejętnościach: sposoby zachowania, adaptacja, zarządzanie konfliktami, prowadzenie negocjacji;
- kompetencjach: elastyczność, otwarty umysł, empatia, współzależność, optymizm, cierpliwość;
- zasobach psychicznych i emocjonalnych: motywacja, chęć podejmowania ryzyka, umiejętność zarządzania stresem.

Badacze związani z centrum szkoleniowym IKUD-Seminar, który jest częścią Instytutu Dydaktyki Interkulturowej (Institut für Interkulturelle Didaktik in Göttingen) uważają, że kompetencja wielokulturowa składa się z trzech elementów: wiedzy (aspekt kognitywny), zawierającej w sobie znajomość języków, kultury kraju docelowego, standardów i procesów kulturowych, wiedzy o etnocentryzmie, migracji, integracji, a także różnych koncepcjach kulturowych; umiejętności (aspekt afektywny), wśród których możemy wyróżnić następujące: prawidłowe rozumienie i odpowiednie zachowanie się w danej sytuacji, autorefleksję, umiejętność zmiany poglądów, rozumienie innego sposobu pojmowania świata, zdolność do współczucia, elastyczność, otwartość, tolerancyjność, wrażliwość; postawy (zachowanie), które obejmują: zarządzanie stresem i konfliktami, komunikatywność, gotowość do zmiany oraz integrowania się z nowym środowiskiem, umiejętność rozwiązywania sytuacji kryzysowych, łatwość nawiązywania kontaktów, strategie radzenia sobie z szokiem kulturowym.

Kompetencja wielokulturowa nauczyciela

Badacze Instytutu Dydaktyki Interkulturowej szczególnie uwagę zwracają na kompetencję wielokulturową nauczyciela. Wyodrębniają kilka jej składowych:

- *zawodowa kompetencja wielokulturowa* (odpowiedzialność, doświadczenie zawodowe, znajomość infrastruktury zawodowej);
- *strategiczna kompetencja wielokulturowa* (postawy, znajomość podstaw zarządzania, umiejętność rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji);

- *społeczna kompetencja wielokulturowa* (umiejętność pracy w grupie, empatia, cierpliwość, komunikatywność, zdolność do mediacji, łatwość adaptacji w nowych warunkach);
- *indywidualna kompetencja wielokulturowa* (łatwość uczenia się, umiejętność zachowania dystansu, rozumienie dwuznaczności w kontekście tolerancji, optymistyczny stosunek do życia).

Nauczyciel, oprócz umiejętności posługiwania się językami obcymi, powinien umieć wyjaśniać procesy wielokulturowe zachodzące w jego własnym oraz w innych krajach. Według naukowców z Instytutu Dydaktyki Interkulturowej, wszyscy obywatele Europy powinni mieć w znacznym stopniu rozwinięty aspekt społeczny oraz indywidualny kompetencji wielokulturowej. Natomiast aspekt zawodowy i strategiczny wyszczególniono specjalnie dla nauczycieli, ze względu na wielokulturowe konteksty ich pracy.

Wydaje się, że zaproponowane powyżej rozumienie kompetencji wielokulturowej nauczyciela jest pragmatyczne, szczególnie jeśli chodzi o dwa jej aspekty: *zdolność do akceptacji i szanowania wpływu czynników kulturowych* w sytuacjach, które wymagają oceny i wrażliwości na siebie i innych oraz *organizację procesu dydaktycznego w szkołach ogólnokształcących* w taki sposób, aby jego uczestnicy mieli możliwość wyrażenia siebie w wielokulturowym środowisku nauczania.

Nieco inne spojrzenie na kompetencję wielokulturową prezentuje rosyjska badaczka I. Wasiutienkowa (2006:19). Określa ona bowiem tę kompetencję w kategoriach integracyjnych i nazywa *zdolnością do realizacji polityki plurilingwalizmu w wielokulturowym społeczeństwie*. Uważa ona, że jest to pewien zbiór cech, które pomagają orientować się w stosunkach między kulturą własną i obcą oraz umożliwiają osiągnięcie celu w postaci „wychowania” człowieka kultury. Badaczka u podstaw kompetencji wielokulturowej jednostki widzi trzy komponenty strukturalne:

- komponent profesjonalny – w ramach którego analizowana jest kultura komunikacji, kultura metodyczna (technologiczna), informacyjna i refleksyjna;
- komponent kulturologiczny – który zakłada rozumienie swojej, światowej i obcej kultury, kultury kontaktów międzykulturowych, opanowanie kultury bezkonfliktowej egzystencji;
- komponent osobisty, indywidualny – który określa zbiór cech osobowościowych, ujawniających postawę

moralną, przenikającą wszystkie składowe kompetencji wielokulturowej.

Z kolei Ludmiła Daniłowa (2007:10) w strukturze indywidualnej/osobowościowej kompetencji wielokulturowej wyróżnia następujące komponenty:

- komponent motywacyjno-wartościujący, zawierający motyw, cele, wartości studenta, na podstawie których można przewidzieć, czy student będzie w przyszłości traktował swoją działalność zawodową/pracę jako wartość samą w sobie, oraz zidentyfikować potrzeby studenta co do samodzielnego kształtowania własnej kompetencji wielokulturowej, dążenie do samodoskonalenia;
- komponent kognitywny – określający wiedzę na temat kultury, istotę i sposoby rozwijania kompetencji wielokulturowej, znajomość języków obcych, umiejętność systematyzacji i uogólniania wiedzy/trześci przedmiotowych;
- komponent interakcyjny, który zakłada umiejętność uczestniczenia w kontaktach międzykulturowych z przedstawicielami danej kultury, umiejętność dzielenia się z innymi swoją wiedzą i umiejętnościami wielokulturowymi oraz dokonywania refleksji dotyczących własnego zachowania i postępowania;
- komponent emocjonalny, który określa pozytywne ocenianie sytuacji pedagogicznych, z naciskiem na znaczące wartości społeczne i osobiste; zdolność do przyjmowania świata wewnętrznego innych i utożsamiania siebie z nim.

Ustalenia badaczy ukraińskich także świadczą o różnych podejściach do określenia pojęcia *kompetencji wielokulturowej*. Ł. Worotniak (2008:106) traktuje ją jako zdolność człowieka do integracji z przedstawicielami innej kultury przy zachowaniu własnego języka i kultury. Bazę kultury stanowi spłot cech osobistych, synteza współdziałania międzyetnicznego i międzykulturowego, wiedzy, umiejętności i postaw. W rezultacie elementy te prowadzą do bezkonfliktowej identyfikacji jednostki w społeczeństwie wielokulturowym i jej integracji w globalnej przestrzeni wielokulturowej.

Ł. Gonczarenko i W. Kuzmienko rozpatrują kompetencję wielokulturową jako zdolność jednostki do życia i działania w społeczeństwie wielokulturowym.

M. Simonienko (2007) proponuje natomiast następujące określenie: *Kompetencja wielokulturowa przyszłego nauczyciela – integralna część osobowości przyszłego specjalisty – kształtuje się w procesie uczenia się i zawiera w sobie wiedzę, umiejętności, nawyki, zainteresowania, potrzeby, motyw, wartości, doświadczenia, normy*

społeczne i zasady postępowania, niezbędne do funkcjonowania w życiu codziennym we współczesnym społeczeństwie wielokulturowym. Realizuje się ona w umiejętności skutecznego rozwiązywania zadań pedagogicznych, a także podczas kontaktów z podmiotami procesu nauczania – przedstawicielami różnych kultur.

Zgadając się z większością przytoczonych powyżej definicji, trzeba też zauważyć, że konieczne jest doprecyzowanie pojęcia *kompetencji wielokulturowej*. Wydaje się, że jest to zdolność do zmiany sposobu postępowania i stosunku do innych, a także umiejętność do pogłębiania wiedzy w celu wykształcenia w sobie otwartości na kontakty z innymi kulturami. Kompetencja wielokulturowa w edukacji nie jest wymaganiem dodatkowym rozwoju zawodowego nauczycieli, ale powinna być nieodłączną częścią tej profesji.

Wnioski

Analizując proces rozwoju pojęcia *kompetencja wielokulturowa*, można przyjąć, że powstało ono w rezultacie rozwoju globalnego, wielokulturowego społeczeństwa informacyjnego. Jest ono niezbędną częścią edukacji wielokulturowej, a jej podstawą są trzy elementy: wiedza (znajomość języków obcych, kultury danego kraju, procesów migracji i integracji, różnych koncepcji kultur), umiejętności (komunikacyjne, zarządzania konfliktami, umiejętność rozwiązywania sytuacji trudnych, strategie pracy z szkiem kulturowym), postawy (obserwacja, świadomość, adekwatność, autorefleksja, zdolność do współczucia, elastyczność, otwartość i tolerancja). Prześledzenie dostępnej literatury przedmiotu i współczesnego podejścia do wielu kwestii związanych z omawianym zagadnieniem pozwala wyciągnąć wniosek, że konieczne są dalsze badania w tym zakresie.

Analiza badań i publikacji

Edukacja wielokulturowa jako problem naukowo-pedagogiczny jest analizowana m.in. przez następujących badaczy zachodnich: J. Banks, Cherry A. McGee Banks, M. Bennett, P. Gorski, C. Levi-Strauss, J. Leeman, W. Mitter, S. Nieto, A. Perotti, C. Reid, T. Rulker, Ch. Sleeter, P. Tiedt i innych. Zagadnieniami kształtowania kompetencji wielokulturowej jednostki zajmują się w swoich pracach m.in. następujący badacze: M. Byram, N. Davis, J. A. Nicols, M. Rakotomena, D. Stevens, E. Taylor, A. Thomas, A. Fantini, M. Schonhuth.

Prace ukraińskich uczonych: R. Agadulina, W. Wychrewej, Ł. Holyk, A. Hrycenko, T. Klynczenko, M. Krasowickiego, Ł. Puchowskiej, O. Suchomlinskiej i I. Taranenko poświęcone są

badaniu zagranicznych doświadczeń, perspektywom włączenia zasad wielokulturowości do systemu edukacji na poziomie szkół średnich na Ukrainie. Dużo uwagi problemowi kompetencji wielokulturowej jednostki w europejskiej przestrzeni edukacyjnej poświęcają Ł. Worotniak, Ł. Honczarenko, W. Kuzmenko, M. Simonienko oraz I. Sokołowa. W pracach rosyjskich uczonych: I. Wasiutienkowej, Ł. Daniłowej i A. Szczukiny, analizowane są zagadnienia kompetencji wielokulturowej nauczycieli i studentów.

Bibliografia

- Васютенкова, И.В. (2006) Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последипломного образования [автореф. дисс. канд. пед. наук] 13.00.01 И.В. Васютенкова. СПб, 27.
- Воротняк, Л.І. (2008) Особливості формування полікультурної компетентності магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах. W: «Вісник Житомирського державного університету (Педагогічні науки)», nr 39, 105-109.
- Гончаренко, Л.А., Кузьменко, В.В. (2006) Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: Навчальний посібник для студентів. Херсон: РІПО.
- Данилова, Л.Ю. (2007) Формирование поликультурной компетентности студентов. W: «Учитель», nr 3, 12-15.
- Interkulturelle Kompetenz [termin]. W: Сайт тренингового центра «IKUD-Seminar» [online] [dostęp 27.10.2014].
- Сімоненко, М.В. Полікультурна компетентність майбутнього вчителя як стандарт освіти європейського виміру [online] [dostęp 27.10.2014].
- Хенви, Р. (1994) Достижимая глобальная перспектива. Рязань: Изд-во РГПУ, 92.
- Fantini, A.E. (2006) Exploring and assessing intercultural competence. [online] [dostęp 27.10.2014].
- Gudykunst, W.B. (2004) *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication*. Thousand Oaks: Sage.
- O'Sullivan, T., Hartley, J. (1994) *Key Concepts in Communications and Cultural Studies*. London, 189-190.
- Rada Europy (2003) Declaration by the European Ministers of Education on Intercultural Education in the New European Context. Standing Conference of European Ministers of Education *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*. [online] [dostęp]
- Rakotomena, M.H. (2005) *Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle*. W: *Revue internationale sur le travail et la société*, nr 2, t. 3, 668-691.
- Schonhuth, M. (2005) *Glossar Kultur und Entwicklung: Ein Vademecum durch den Kulturschubengel*. Trier: Trierer Materialien zur Ethnologie.
- Sleeter, Ch. E., Grant, C. A. (2003) *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York.
- Taylor, E.W. (1994) Intercultural Competency: A Transformative Learning Process. W: *Adult Education Quarterly*, nr 44(3), 154-174.
- Thomas, A. (2003) Intercultural Competence: Principles, Problems, Concepts. W: *Erwagen, Wissen, Ethik*, nr 14 (1), 137-150.

Irina Iwaniuk

Pracownik naukowy Instytutu Technologii Informacyjnych Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Autorka wielu monografii. Zajmuje się zagadnieniami wielokulturowości, zaangażowania obywatelskiego i tematyką europejską.



Nauczanie języka czeskiego na odległość. Wskazówki praktyczne

Ewa Małachowska-Pasek

Artykuł jest podsumowaniem doświadczeń nauczania języka czeskiego na odległość na dwóch amerykańskich uniwersytetach: University of Michigan (UM) i University of Illinois at Urbana-Champaign (UIUC), w roku akademickim 2012/2013. Autorka analizuje czynniki, które powinny być uwzględnione przy nauczaniu języka obcego online, aby przynosiło ono pożądane efekty.

Kształcenie na odległość, systemy wideokonferencyjne, telemedycyna – to osiągnięcia techniki i technologii, które wymagają stworzenia nowego paradygmatu użytkownika. E-learning, zarówno asynchroniczny jak i synchroniczny, już stał się częścią naszej rzeczywistości, trudno więc podważać zasadność tej formy kształcenia i zdobywania wiedzy, chociaż ciągle brakuje nam „infrastruktury”, która pozwoliłaby w pełni wykorzystać nową technologię. Alarmujące dane statystyczne pokazują, że procent studentów rezygnujących z zajęć prowadzonych online i zniechęconych do tej formy nauki jest wielokrotnie wyższy niż na zajęciach tradycyjnych (Bonk i Khoo 2014:22).

Niniejszy artykuł jest podsumowaniem rocznych doświadczeń eksperymentalnego nauczania języka czeskiego w formacie wideokonferencyjnym na University of Michigan i University of Illinois at Urbana-Champaign. Początkowo w lektoracie brało udział dziewięcioro studentów – troje na uniwersytecie prowadzącym zajęcia, w przestrzeni rzeczywistej, i sześcioro na uniwersytecie uczestniczącym w zajęciach na odległość. Po ukończeniu pierwszego semestru naukę kontynuowali wszyscy studenci z uniwersytetu prowadzącego i jeden na odległość. W artykule przeanalizowano zarówno pozytywne aspekty nauczania na odległość, jak i wybrane czynniki powodujące niechęć studentów do uczestniczenia

w zajęciach online oraz przedstawiono propozycje praktycznych rozwiązań, które pozwolą udoskonalić tę formę kształcenia.

Współpraca między placówkami edukacyjnymi

Uwarunkowania administracyjno-organizacyjne są elementem często pomijanym w pracach dotyczących nauczania na odległość, nie stanowią bowiem ani części akwizycji języka obcego, ani nie dotyczą bezpośrednio metodyki nauczania, są natomiast pierwszym czynnikiem, który decyduje, czy zajęcia mogą się odbyć i czy współpracujące instytucje są w stanie zapewnić studentom przyjazne środowisko uczenia się.

Pierwszym krokiem na szczeblu administracyjnym jest ustalenie, która instytucja pobiera opłaty za naukę, a która zapewnia wynagrodzenie nauczycielowi. Nie jest to zadanie łatwe w przypadku współpracy szkół i uniwersytetów z różnych krajów, różnych stanów (USA) czy prowincji (Kanada), a także szkół publicznych i prywatnych, których budżet nie pochodzi ze wspólnego źródła¹.

¹ University of Michigan i University of Illinois at Urbana-Champaign współpracują ze sobą w ramach umowy (*Committee on Institutional Cooperation*), która umożliwia prowadzenie zajęć w obu placówkach edukacyjnych bez konieczności pobierania dodatkowych opłat od studentów uczestniczących w zajęciach nieprowadzonych przez ich macierzysty uniwersytet.

Przy przygotowaniu zajęć należy wziąć pod uwagę kalendarz i rozkład zajęć obu szkół, liczbę punktów przyznawanych za zajęcia (*credit hours*) w przypadku kursów uniwersyteckich, ustalić maksymalną liczbę studentów uczestniczących w zajęciach, metodę zadawania i sprawdzania prac domowych i przeprowadzania sprawdzianów, przyjąć jednolity system oceniania, zapewnić wszystkim studentom dostęp do strony internetowej zajęć, wybrać podręcznik z uwzględnieniem jego dostępności w księgarniach.

W przypadku współpracy UM i UIUC kalendarz i rozkład zajęć obu uniwersytetów różniły się zasadniczo: rok akademicki rozpoczynał się i kończył w innym terminie, inne były daty przerw semestralnych, dni wolnych w okresach świątecznych i strefy czasowe. Mimo tych rozbieżności udało się zaplanować i przeprowadzić zajęcia w obowiązującym wymiarze 112 godzin lekcyjnych w okresie pełnego roku akademickiego.

Technologia multimedialna a organizacja zajęć

Przystępujące do współpracy instytucje muszą dysponować wspólną technologią multimedialną: sprzętem i oprogramowaniem.

Na UM i UIUC zajęcia z języka obcego są prowadzone w modelu synchronicznym, w trybie wideokonferencji przy użyciu serwisu wideokonferencyjnego Blue Jeans i standardowego protokołu H.323. System ten realizuje połączenia wielostronne oraz steruje strumieniami audio i wideo, umożliwiając transmisję sieciową w czasie rzeczywistym.

W salach przeznaczonych do zajęć w trybie wideokonferencji uczestnicy mają do dyspozycji telewizor, komputer, kamerę (wizualizer) i połączony z nimi ekran. Nauczyciel posługuje się pilotem kamery, za pomocą którego steruje ustawieniem transmitowanego obrazu i dźwięku. Pilot kamery działa podobnie jak pilot odbiornika telewizyjnego i może być zaprogramowany w zależności od potrzeb. Jeden przycisk odpowiada za ustawienie obrazu całej sali, a każdy kolejny kieruje kamerę na wybrane elementy pomieszczenia; dostępna jest również opcja regulacji długości ogniskowej (zbliżania i oddalania obrazu). Pilot staje się niemalże częścią ciała nauczyciela: aby lekcja przebiegała sprawnie i bez zakłóceń, przełączanie się z funkcji na funkcję powinno następować odruchowo.

Ilość i jakość informacji, do których obie grupy studentki mają dostęp, różni się zasadniczo. Studenci przebywający z nauczycielem w tej samej sali uczestniczą w zajęciach wieloprzestrzennie, jest im dużo łatwiej przyswoić materiał

i zrozumieć polecenia w języku obcym. Oko ludzkie jest cudownie precyzyjnym narzędziem, rejestrującym jednocześnie wszystkie elementy przestrzeni, ruchy nauczyciela, tekst na tablicy i obraz na ekranie. Studenci „po drugiej stronie” widzą tylko to, co chce lub może pokazać im nauczyciel sterujący ustawieniami kamery, postrzegają rzeczywistość fragmentarycznie. Kiedy nauczyciel zapisuje nowe słowa pod lampą wizualizera i jednocześnie wyjaśnia ich znaczenie w języku nauczonym, kamera rejestruje jedynie zapisywane słownictwo, eliminując kontakt pozawerbalny (gestykulację i mowę ciała nauczyciela). Proces łączenia znaczenia z przedmiotem czy sytuacją następuje wolniej, studenci często czują się zagubieni, proszą o przetłumaczenie nowego słownictwa na język angielski zamiast samodzielnie poszukiwać znaczeń. Bywa, że zanim zanotują istotne dla siebie informacje, projekcja z wizualizera znika z pola zasięgu kamery w momencie przystępowania do kolejnego ćwiczenia (Denis i Valacich 1999).

Inną trudnością jest zniekształcenie dźwięku, niezauważalne, kiedy językiem wideokonferencji jest język rodzimy, ale znaczące, kiedy wprowadzamy dźwięki obce dla uczącego się. Studenci z Illinois nie byli w stanie usłyszeć i wymówić charakterystycznej dla języka czeskiego drżącej spółgłoski ř, dopóki jedna z lekcji nie została przeprowadzona przez lektorkę na ich uniwersytecie, w przestrzeni rzeczywistej².

Na opisywanych zajęciach wszyscy studenci mieli dostęp do strony internetowej kursu, gdzie mogli znaleźć materiały używane na zajęciach, słowniki, ćwiczenia i materiały dydaktyczne dostępne w sieci, nagrania, krótkie filmy i zadane prace domowe. Mieli też obowiązek umieszczania tam własnych prac domowych, nagrań i krótkich prezentacji, tam też znajdowali ocenione prace domowe i sprawdziany.

Praca z obydwoma grupami i jednoczesne obsługiwanie sprzętu wymaga od nauczyciela ogromnego skupienia i zmiany sposobu, w jaki porusza się po sali. Musi jednocześnie obserwować siebie i dwie różne grupy studentów. W oknie podglądu na ekranie widzi swoją salę tak, jak widzą ją studenci po drugiej stronie. Pomaga mu to ograniczyć przestrzeń, po której się porusza, aby nie znaleźć się poza zasięgiem kamery. Nauczyciel musi być psychicznie przygotowany na przerwanie połączenia, co każe mu przeorganizować plan zajęć w ciągu kilku sekund. Wymaga to ogromnego wysiłku, nie zapominając, że sprawne posługiwanie się technologią nie jest celem zajęć, lecz środkiem do jego osiągnięcia.

² Uniwersytety są oddalone od siebie o 550 km. Wizyta lektorki w Illinois była przedsięwzięciem bardzo kosztownym i czasochłonnym.

Kim jest uczeń?

Kluczowym elementem, który wpływa na pozytywny rezultat zajęć, jest wiedza na temat uczniów. Na amerykańskich uniwersytetach studenci zwykle uczestniczą w zajęciach z języka obcego na pierwszym i drugim roku studiów, mają więc 18-19 lat i bardzo różne doświadczenia związane z nauką języka w szkole średniej. Nauka języka obcego online, a zwłaszcza polskiego czy czeskiego, wymaga czasu, motywacji i dużej dojrzałości, a ogromny nakład pracy nie zawsze przynosi wymarzone oceny. Koszt zajęć, inwestycja czasowa i ryzyko obniżenia średniej są czynnikami demotywującymi studentów. Pierwszy rok studiów jest dla nich również bardzo trudny pod względem emocjonalnym: są wyrwani ze środowiska przyjaciół i rodziny (studenci pierwszego roku mają obowiązek kwaterowania w akademikach), czują się anonimowi, uczestnicząc w wykładach prowadzonych dla kilkuset osób. Na zajęciach językowych, z natury mało licznych, szukają kontaktu osobistego z drugim człowiekiem.

Ankiety, które wypełnili studenci po zakończeniu pierwszego i drugiego semestru lektoratu z języka czeskiego, potwierdziły wyniki ostatnich badań dotyczących nauczania na odległość: niechęć do nauki online jest najczęściej spowodowana niezadowalającym poziomem osobistych interakcji z nauczycielem i brakiem dobrze przygotowanych materiałów dostosowanych do nowej formy nauczania (Bonk i Khoo 2014:25). Ogólna opinia analizowanej grupy na temat formy zajęć była pozytywna, natomiast głównym powodem frustracji i rezygnacji z kontynuowania nauki wśród studentów z UIUC, uczestniczących w zajęciach na odległość, było właśnie poczucie izolacji i niemożności nawiązania osobistego kontaktu z lektorką. W tej grupie zniechęcającym czynnikiem było także poczucie zagubienia w czasie trwania zajęć, spowodowane zbyt szybkim tempem lekcji, a kolejnym – niewystarczające techniczne wsparcie ze strony ich uniwersytetu.

Natomiast studenci z UM, mający bezpośredni kontakt z lektorką, narzekali na zbyt wolne tempo zajęć, a poziom osobistych interakcji uznali za całkowicie satysfakcjonujący.

Dla wszystkich studentów czynnikiem demotywującym była ilość dodatkowych czasochłonnych czynności związanych z korzystaniem ze strony internetowej, odrabianiem prac domowych na komputerze przy użyciu czeskiej klawiatury i przysyłaniem ich nauczycielowi.

Organizatorzy zajęć wyszli również z błędnego założenia, że najmłodsza generacja studentów potrafi instynktownie posługiwać się technologią. Studenci uczestniczący w zajęciach na odległość nie przeszli szkolenia, które pozwoliłoby im oswoić się z nową formą nauczania i opanować obsługę sprzętu w sali. Na początku zajęć musieli pokonać podwójną barierę: nauki języka obcego i technologii.

Jednakże doświadczenia autorki pokazują, że synchroniczne zajęcia online mogłyby przynosić studentom więcej satysfakcji, a tym samym motywować do nauki. W tym celu należy nauczyć studentów biegłej obsługi nowego sprzętu, zanim rozpoczną naukę; udoskonalić system pisemnych prac domowych i zminimalizować ilość czasochłonnych czynności, niezwiązanych bezpośrednio z nauką języka; należy także zapewnić studentom uczestniczącym w zajęciach na odległość możliwość dodatkowych konwersacji z rodzimym użytkownikiem nauczanego języka na ich macierzystym uniwersytecie. Bezpośrednie konwersacje nie tylko pomogłyby im poszerzyć kompetencję komunikacyjną, ale również wyeliminowałyby brak osobistych interakcji z nauczycielem.

Metodyka pracy nauczyciela

Niechęć nauczycieli sławistów do nauczania na odległość jest uzasadniona – nie mają odpowiednich podręczników i wystarczających umiejętności posługiwania się bazą technologiczną. Nauczanie języka online wymaga przygotowania nowych materiałów dydaktycznych, uwzględniających specyfikę nauczanego języka. I chociaż istnieje wiele programów językowych, ćwiczeń, testów i nagrań dostępnych w sieci, są one przygotowane z myślą o indywidualnym użytkowniku, nie uwzględniają potrzeb całej klasy. Brakuje interaktywnych ćwiczeń dla dwóch lub więcej grup w oddalonych od siebie miejscach.

Wielkim wyzwaniem jest precyzyjne zaplanowanie użycia wszystkich materiałów dydaktycznych na długo przed ich wprowadzeniem, aby wszyscy studenci mogli z nich skorzystać, a jeśli potrzeba – wydrukować przed zajęciami. Trudne do zaakceptowania jest ograniczenie spontaniczności, tak istotne przy nauczaniu języka. Nauczyciel nie może *ad hoc* wprowadzić wielu ćwiczeń, do których studenci po drugiej stronie ekranu nie mają pełnego dostępu. Przygotowanie zajęć jest więc czasochłonne, podobnie jak dyżury online i ogromna ilość korespondencji elektronicznej ze studentami.

Metodyka prowadzenia zajęć dydaktycznych w trybie wideokonferencji jest zbliżona do metodyki w modelu

tradycyjnym, ale poszerza możliwości autentycznej komunikacji już na bardzo podstawowym poziomie znajomości języka. Najbardziej efektywne i naturalne ćwiczenia to dialogi oparte na luce informacyjnej – wzajemne opisywanie otaczającej rzeczywistości: sal, uniwersytetów czy pogody. Potrzeba niewymuszonej komunikacji i umiejętność zadawania pytań pojawiła się u uczestników omawianych zajęć dużo wcześniej niż na kursie w modelu tradycyjnym.

Doświadczenie pokazuje, że ćwiczenia oparte na luce informacyjnej powinny być głównym elementem podręcznika do nauczania w trybie online. W ramach opisywanych zajęć luka ta pojawiła się naturalnie – studenci posługiwali się na zajęciach różnymi wydaniem tego samego podręcznika (Rešková I., Pintarová M., *Communicative Czech, Elementary Czech*, Praha 1999 i 2006). Problem zmienił się w niespodziewany sukces. Oba wydania różniły się zawartością, zwłaszcza pod względem słownictwa, natomiast nie różniły się metodycznie. Porównywanie informacji było autentycznym, niewymuszonym ćwiczeniem, pokazywało też ekonomiczne i społeczne zmiany, które nastąpiły w Republice Czeskiej na przestrzeni zaledwie kilku lat.

Inną bardzo istotną cechą zajęć online, również w trybie synchronicznym, jest możliwość uczestniczenia w lekcjach mimo fizycznej nieobecności na kampusie. Chorzy studenci łączyli się z klasą z własnego mieszkania, mogli pokazać swój pokój, opisać meble, przedstawić współlokatora, a podróżujący zdawali raport z przebiegu podróży. Dodajmy, że ten aspekt jest niezwykle ważny w kontekście potrzeb studentów niepełnosprawnych, którzy nie mogą kontynuować nauki na poziomie uniwersyteckim ze względu na ograniczenia natury fizycznej czy emocjonalnej. Te właśnie nowe możliwości przekonują, że wysiłek włożony w przygotowanie zajęć na odległość jest głęboko uzasadniony.

Podsumowanie

Decyzja o wprowadzeniu do szkół i na uniwersytety nauki języka obcego na odległość powinna być dobrze przemyślana i uzasadniona. Błędem jest założenie, że takie zajęcia to forma oszczędności. Kształcenie na odległość jest bardzo kosztowne, wymaga odpowiedniej bazy technologicznej, przeszkolenia nauczyciela i zapewnienia wsparcia uczącym się. Nauka języka online, nawet w trybie synchronicznym, nie ma na celu zastąpienia bezpośredniego kontaktu z rodzimymi użytkownikami języka – studenci czy uczniowie uczestniczący

w zajęciach powinni mieć zapewnioną możliwość bezpośredniej konwersacji w danym języku, aby akwizycja języka przebiegała w jak najbardziej naturalny sposób. Błędne jest też myślenie, że niezależnie od warunków i przygotowania lepiej jest uczyć języka na odległość niż wcale. Wprowadzamy zajęcia online tylko wtedy, kiedy istnieją przesłanki, że mogą one być równie efektywne jak zajęcia w modelu tradycyjnym.

Ważna jest również świadomość, że za powodzenie nauczania języka na odległość odpowiedzialni są nie tylko nauczyciele. Samotny nauczyciel jest skazany na porażkę. Nie powinno się od niego wymagać, aby był jednocześnie biegłym użytkownikiem języka, którego uczy, wysoko wyspecjalizowanym metodykiem, autorem obszernego podręcznika, informatykiem z wieloletnim doświadczeniem i szkolnym psychologiem. Nowa forma nauczania języka wymaga otworzenia nowego kierunku w badaniach akademickich, wykształcenia kadry nauczycielskiej, a przede wszystkim opracowania podręczników i materiałów dydaktycznych przy współpracy specjalistów z wielu dziedzin. (Przykładem dobrej praktyki w dziedzinie tworzenia materiałów do nauki języków słowiańskich on-line mogą być podręczniki do nauczania języka polskiego wydawnictwa *Glossa*).

Obserwacje i doświadczenia nieodparcie wskazują na to, że jeśli możemy uczyć języków na odległość, część procesu nauczania powinni przejąć nauczyciele mieszkający w kraju, którego rodzimym językiem jest język nauczany, specjalizujący się w glottodydaktyce online. Otworzy to nowe perspektywy międzynarodowej współpracy szkół i uczelni, poszerzy możliwości wykorzystania i współtworzenia materiałów do nauki języków, pozwoli językom rzadziej używanym i nauczonym uniknąć marginalizacji dzięki rozszerzeniu oferty edukacyjnej, a uczącym się umożliwi bliższy kontakt z rodzimymi użytkownikami języka i kultury.

Bibliografia

- Bonk C., Khoo E. (2014) *Adding Some TEC-VARIETY: 100+ Activities for Motivating and Retaining Learners Online*. Bloomington, Indiana, USA: Open World Books.
- Dennis, A., Valacich, J. (1999) *Rethinking Media Richness: Towards a Theory of Media Synchronicity* [online] [dostęp 15.03.2014].

Ewa Małachowska-Pasek

Wykładowca na Wydziale Sławistyki na University of Michigan w Stanach Zjednoczonych. Tłumaczka literatury polskiej na język angielski. W jej przekładzie ukazała się ostatnio na rynku amerykańskim, nakładem wydawnictwa Northern Illinois University Press, powieść Zofii Nałkowskiej pt. *The Romance of Teresa Hennert*.



Kursy języka polskiego na uczelni technicznej?

Alina Jabłońska Domurat

Studium Języków Obcych Politechniki Białostockiej od kilku lat zajmuje się nauczaniem języka polskiego jako obcego. Naszymi słuchaczami byli w przeważającej większości studenci Erasmus, od których nasza przygoda z językiem polskim się rozpoczęła, a obecnie są nimi studenci programu Erasmus+. Dwukrotnie organizowałyśmy intensywne kursy języka polskiego EILC (*Erasmus Intensive Language Courses*). Prowadzimy semestralne zajęcia dla obcokrajowców, a od nowego roku akademickiego rozszerzamy ofertę m.in. o kursy na poziomie średniozaawansowanym (B1-B2). Mamy już pewne sukcesy i sporo inspirujących doświadczeń.

Naszym największym, jak dotąd, sukcesem okazały się wakacyjne kursy EILC, prowadzone dzięki dofinansowaniu z programu Erasmus, które zorganizowałyśmy w latach 2012/13 i 2013/14. Projekt EILC Politechniki, *notabene* jedyna tego rodzaju inicjatywa w regionie północno-wschodniej Polski, miał być przede wszystkim odpowiedzią na potrzeby zagranicznych studentów przyjeżdżających na naszą uczelnię w ramach programu Erasmus. Uznałyśmy też, że może to być dodatkowy atrakcyjny element pracy Studium Języków Obcych, ponieważ nauczanie języka polskiego jako obcego doskonale wpisuje się w zakres naszej działalności. Na Politechnice Białostockiej studiuje rocznie ok. 280 obcokrajowców, dlatego więc nie wyjść im naprzeciw i nie zapewnić solidnej dawki języka polskiego na dobry początek?

Nasze zainteresowanie nauczaniem języka ojczystego zaczęło się kilka lat temu. Pojawiło się jako alternatywa dla codziennej, trochę już rutynowej pracy wykładowczyń języka angielskiego. Potrzebowałyśmy nowych wyzwań, szerszej przestrzeni działania. Z branżą edukacyjną jesteśmy związane

od lat, od dawna też mamy do czynienia ze studentami Erasmus, ponieważ co roku uczestniczą oni w lektoratach oraz krótkich kursach polskiego. Naturalną kolejną rzeczą było więc zorganizowanie wakacyjnych intensywnych kursów naszego języka.

Program

Podczas czterotygodniowych kursów EILC na Politechnice Białostockiej studenci z różnych krajów Europy uczyli się podstaw języka polskiego, a także poznawali naszą kulturę, historię, obyczaje. Był to też dobry czas, żeby zaaklimatyzować się w Polsce, poznać nasz kraj nie tylko z perspektywy uczelnianej, lecz także kulturalno-rozrywkowo-krajoznawczej. Nasi studenci Erasmus otrzymali blisko stu godzinną dawkę różnego rodzaju zajęć, które obejmowały lekcje polskiego z wykorzystaniem platformy e-learningowej, ćwiczenia konwersacyjne i laboratoria, gry miejskie oraz wykłady (w języku angielskim) na tematy kulturalne, historyczne i społeczno-gospodarcze. W godzinach popołudniowych, mimo pewnych oznak zmęczenia intensywną nauką, studenci z ochotą

uczestniczyli w warsztatach tematycznych. Próbowali swych sił na warsztatach artystycznych: garncarskich w Białostockim Muzeum Wsi oraz pisania ikon w Muzeum Ikon w Supraślu. Na warsztatach filmowych poznali historię polskiego kina w pigułce i oglądali filmy polskie z angielskimi napisami. Wytrwale ćwiczyli na parkiecie – ucząc się tradycyjnych tańców polskich (poloneza, oberka, tańca podlaskiego), jak również w kuchni – zdobywając kulinarne szlify pod fachowym okiem specjalistki od pierogów. Wszystko to miało na celu przybliżenie studentom elementów polskiej kultury, zwyczajów i życia codziennego.

Program kulturalno-krajoznawczy został opracowany tak, aby pokazać naszym słuchaczom wielokulturowość Podlasia oraz piękno przyrody tego regionu. Trasy wycieczek i pieszych wędrówek odsłaniały elementy kultur mniejszości narodowych od stuleci zamieszkujących nasze tereny. Studenci zwiedzili cerkwie prawosławne w regionie, odwiedzili meczet, mizar (cmentarz) i jurtę tatarską w Kruszynianach, w Tykocinie poznali historię podlaskich Żydów. Podczas spacerów po mieście obejrzeni również najciekawsze atrakcje turystyczne Białegostoku. W Puszczy Białowieskiej stanęli oko w oko z żubrami oraz wytężali siły, żeby wprawić w ruch drezyny. Z kolei w Narwiańskim Parku Narodowym przeprawiali się tratwami przez rzekę Narew. Próbowali też specjalów kuchni regionalnej, takich jak pierogi, kartacze, babka ziemniaczana czy kołduny. To właśnie wielokulturowość naszego regionu okazała się wielkim atutem, a pomysł stopniowego odkrywania kulturowych osobliwości przyczynił się ogromnie do sukcesu naszego projektu.

Metodyka

Zajęcia z języka polskiego jako obcego prowadzimy metodą komunikacyjną, która pozwala w możliwie krótkim czasie rozwinąć umiejętność skutecznego porozumiewania się w sytuacjach codziennych. Uczymy żywego języka, stawiamy na komunikację i funkcjonalność, a więc stosowanie: form grzecznościowych, wyrażen potocznych, skrótów, powiedzonek i idiomów, ćwiczenie rejestru formalnego i nieformalnego. Oprócz pracy z podręcznikiem, wykorzystujemy autentyczne materiały: ogłoszenia, reklamy, e-maile, jak również materiały audio i wideo, pokazy, prezentacje oraz platformę e-learningową. Podstawową stosowaną techniką jest praca w parach i grupach, tak żeby studenci jak najczęściej rozmawiali ze sobą i z lektorem. Ćwiczymy dialogi według określonego wzoru,

odgrywamy scenki, odgadujemy znaczenie słów i wyrażen z wykorzystaniem internacjonalizmów itd.

Intensywne kursy prowadzone w kraju, w którym używa się danego języka, mają tę dodatkową przewagę, że uczący się słyszą ten język dookoła, gdziekolwiek się znajdują, a nie tylko w sali lekcyjnej. Metoda *total immersion* (całkowitego zanurzenia) daje znakomite rezultaty, zwłaszcza jeśli świadomie wykorzystuje się sprzyjające okoliczności. Podczas projektów EILC nie szczędziliśmy zadań specjalnych, podczas których nasi słuchacze musieli weryfikować swoje świeżo nabyte umiejętności komunikacyjne w restauracjach, sklepach, na przystankach, w klubach i podczas gry miejskiej.

Staraliśmy się nauczać wyłącznie przy użyciu języka polskiego, co sprzyja szybszemu uczeniu się. Mimo dużych chęci i świadomości korzyści z tego płynących, nie do końca nam się to udawało. Zwłaszcza, że wszyscy lektorzy są jednocześnie anglistami i traktują w sposób naturalny język angielski jako medium komunikacji. Efektywność porozumiewania się i jasność przekazywanych komunikatów spowodowały przesunięcie środka ciężkości na język wspólny, ale nie miało to dużego wpływu na realizację programu nauczania ani na rezultaty, czyli opanowanie podstaw języka polskiego i nabycie umiejętności komunikacyjnych na poziomie A1.

Kurs zakończył się egzaminem pisemnym i ustnym, który prawie wszyscy zdali znakomicie. Nasi słuchacze popisywali się jednak zdobytymi umiejętnościami nie tylko na sprawdzianach. Kilkakrotnie zdarzało im się wypowiadać przed mikrofonami lokalnego radia i kamerami telewizyjnymi. Trzeba przyznać, że mimo tak krótkiego kursu, postępy niektórych studentów były zaskakujące dla nas samych.

Sukces i satysfakcja

Opracowywanie programu EILC, a następnie jego realizacja, dały nam wiele satysfakcji. Przy stosunkowo niewielkim zaangażowaniu środków udało nam się stworzyć platformę porozumienia między młodymi ludźmi z różnych, często odległych kulturowo krajów. Szybko też zredukowaliśmy dystans pokoleniowy pomiędzy organizatorkami a uczestnikami. Bardzo pomocne okazały się gry i zabawy integracyjne prowadzone po oficjalnym rozpoczęciu projektu. Integracja z wykorzystaniem typowo polskich zabaw okolicznościowych dała wszystkim doskonałą możliwość poznania i zaprzyjaźnienia się, a jednocześnie wprowadziła elementy kulturowe już na samym początku. Skutecznym rozwiązaniem było również

stworzenie profilu na portalu społecznościowym Facebook. Dzięki niemu uczestnicy, organizatorzy i lektorzy mogli się lepiej poznać jeszcze przed rozpoczęciem wspólnej pracy. Portal ułatwił komunikację i nadal jest wykorzystywany przez część naszych byłych słuchaczy.

Czasu poświęconego na planowanie, organizację i realizację projektów EILC lepiej nie liczyć. Na dodatek, zwłaszcza za pierwszym razem, nie do końca wiedzieliśmy, co nas czeka, co nas jeszcze zaskoczy. Co chwila zresztą coś się pojawiało: nie został oddany w porę nowy budynek Studium z pracowniami językowymi, w których zaplanowane było prowadzenie zajęć, nie wszyscy zakwalifikowani uczestnicy z Turcji pojawili się na kursach, jedna studentka przyjechała z nogą w gipsie. Kłopotliwe okazało się również sfinansowanie bogatego programu kulturalno-krajoznawczego, który został przewidziany w projekcie. Co krok napotykaliliśmy kolejne wyzwania, z którymi trzeba było się sprawnie uporać.

Czy warto było się angażować? Zdecydowanie tak. Nasi uczestnicy nie szczędzili nam słów uznania, dziękowali za sprawną organizację oraz za umożliwienie im poznania takich aspektów naszej kultury, jakich pewnie nie poznaliby, uczestnicząc w kursach EILC i studiując w innych regionach Polski. To nam dodawało skrzydeł. Dodatkowym potwierdzeniem są serdeczne i nieraz wzruszające wpisy pozostawione w pamiętkowej księdze-pamiętniku, wiele z nich po polsku, jak również posty do dziś zamieszczane na naszym profilu na Facebooku. To wszystko utwierdza nas w przekonaniu, że w pełni osiągnęliśmy założone cele.

Efekty i korzyści

Wiedza i umiejętności w zakresie języka i kultury polskiej, które nabyli nasi słuchacze, to jedno, satysfakcja i poczucie odniesionego sukcesu to drugie, a wymierne korzyści to kolejna składowa rezultatów naszych działań.

Wśród nich warto wymienić pełną integrację studentów (zagranicznych i krajowych) oraz organizatorów, która stanowi ogromną wartość samą w sobie. Na cztery tygodnie staliśmy się wielką europejską rodziną, a kontakty z nami niektórzy utrzymują po dzień dzisiejszy. Miałymy wrażenie, że sukcesywnie, w miarę poznawania siebie nawzajem, a także polskiego języka i kultury, zanikały wzajemne (drobne) uprzedzenia, upadały kolejne stereotypy, z którymi obcokrajowcy TU przyjechali, ale też te, z którymi my ich TU przyjmowałyśmy. O trwałych relacjach z naszymi Erasmusowcami może świadczyć fakt, że

otrzymałyśmy niedawno zaproszenie na ślub pary uczestników pierwszej edycji naszego EILC.

Produkty powstałe w wyniku realizacji projektu (strona internetowa, słowniczek online, materiały autorstwa lektorów, galeria zdjęć, profile na Facebooku pełne postów, zdjęć i komentarzy, filmiki na portalu YouTube, wspomnienia, wywiady z udziałem naszych słuchaczy) służą obecnie jako pomoce i atrakcje dydaktyczne. Stanowią też swoisty materiał reklamujący nasze studium, uczelnię oraz region.

Realizację tego projektu postrzegamy również jako nasz sukces zawodowy i osobisty. Nowe doświadczenia, intensywne prace ze studentami z zagranicy, przyjaźnie ponadpokoleniowe zmniejszają poczucie wypalenia zawodowego, aktywizują do dalszej pracy, odsłaniają zupełnie nowe perspektywy i otwierają nas na kolejne wyzwania.

Projekty okazały się ważne dla naszej uczelni, a przede wszystkim dla Studium Języków Obcych. Dzięki nowym doświadczeniom rozszerzyliśmy zakres naszej działalności, wprowadzając do oferty lektoraty języka polskiego dla obcokrajowców, które studenci mogą wybrać jako przedmiot w ramach erasmusowego porozumienia o programie zajęć (*Learning Agreement*). Zdecydowaliśmy się zróżnicować ofertę nauczania języka ojczystego pod względem metodyki, programu oraz tempa; dodatkowo również wprowadziliśmy ofertę kursów komercyjnych. Dobra opinia o naszej pracy zaczyna przynosić efekty także w postaci coraz częstszych zainteresowania kursami ze strony studentów spoza UE, którzy zamierzają podjąć studia na białostockich uczelniach.

Dzięki realizacji zadania tak nietypowego dla uczelni technicznej, jakim jest nauczanie języka polskiego jako obcego, Politechnika Białostocka zaistniała w nielicznym gronie ośrodków akademickich specjalizujących się w tego typu szkoleniach, do tej pory kojarzonych z zakresem działalności wydziałów filologicznych. Byliśmy jedyną uczelnią realizującą kursy EILC w północno-wschodniej Polsce.

Na stronie www.eilc.pb.edu.pl można zapoznać się ze szczegółami programu oraz obejrzeć nagrania i setki zdjęć z obu edycji kursów EILC.

Alina Jabłońska Domurat

Wykładowczyni języka angielskiego i polskiego, współautorka i koordynatorka kursów języka polskiego dla zagranicznych studentów Erasmusa (*Erasmus Intensive Language Courses*) organizowanych na Politechnice Białostockiej.



Między Innymi

– do czego przyda się nam *The Big Bang Theory*?

Agnieszka Szczepanik

Proszę oglądać brytyjskie i amerykańskie seriale komediowe, szczególnie „Hotel Zacisze” (o kiepsko prowadzonym hotelu). (...) Monty Pythona powinien Pan oglądać ile tylko się da. (...) Proszę się nauczyć tekstów najpopularniejszych brytyjskich piosenek, zwłaszcza Beatlesów, Rolling Stonesów, Pink Floydów czy Abby (choć to akurat Szwedzi). Zespoły te kształtowały w młodości ludzi, z którymi będzie miał Pan do czynienia – oto część rad, jakie dał Donaldowi Tuskowi brytyjski dziennikarz, redaktor *The Economist*, Edward Lucas (felieton w „Gazety Wyborczej” z 13/14 września 2014 r.).

Wszystko po to, by polski premier, pełniąc funkcję przewodniczącego Rady Europejskiej, mógł posługiwać się brytyjskim angielskim na takim poziomie, aby jak najlepiej się odnaleźć w swojej roli i nawiązać dobre relacje ze współpracownikami. Sama jednak znajomość języka nie wystarczy. Tego właśnie często doświadczamy, spotykając się czy pracując z osobami z innych kultur. Mamy wtedy znacznie więcej do zrobienia, niż by to miało miejsce w środowisku monokulturowym. Musimy wywiązać się ze swoich obowiązków, a do tego lawirować w gąszczu niejasnych struktur kulturowych. Tam, gdzie mamy do czynienia z odmiennością, automatycznie pojawiają się stereotypy, ze stereotypów rodzą się obawy, z obaw – niechęć, a od niechęci bardzo blisko do nieporozumień i konfliktów. Posługując się w kontakcie w osobami odmiennymi kulturowo wiedzą, a nie stereotypami, o wiele łatwiej jest dojść do porozumienia. Znajomość języka obcego może bardzo pomóc. Podobnie jak nieznanostwo ukrytych znaczeń może mocno zaszkodzić.

Moja historia

Zanim przedstawię założenia projektu, chciałabym krótko opisać własne doświadczenie interkulturowe. W liceum trafiłam do klasy francuskojęzycznej, choć walczyłam o klasę anglojęzyczną, bo to angielski znałam i ceniłam. Nauczycielka francuskiego od początku postawiła na zainteresowanie nas pięknem języka poprzez poznanie kultury i dnia codziennego współczesnych Francuzów. Do mojego źle skrywanego niezadowolenia podeszła ze spokojem, dając mi czas, bym zrozumiała, do czego francuski może mi się w życiu przydać. Podręcznik podręcznikiem, ale oprócz tego, a może przede wszystkim, poznawałyśmy francuską literaturę, sztukę, malarzy, filmy (to były czasy trylogii *Trzy kolory* Kiesłowskiego), a także kuchnię. Bardzo często odwiedzali nas znajomi naszej nauczycielki – „prosto z Francji”. Zmianę mojego podejścia do tego języka przypieczętowało wspólne oglądanie *Žandarma z Saint Tropez* z Phillippem, przyjacielem naszej profesorki. Pytał, co nas śmieszy, i dopowiadał, co i dlaczego śmieszy Francuzów w tym filmie, szczególnie tych pochodzących z północy kraju. Philippe spędzał z nami co roku dwa tygodnie – dialogował, robił dyktanda, zamęczał

z etykiety przy stole (był restauratorem) i opowiadał o swojej lokalnej kulturze. To mnie fascynowało. Gdy sama w końcu wyjechałam do Francji, i to z rodzicami na wycieczkę – szybko namówiłam ich na porzucenie przewodniczki i zaczęłam oprowadzać ich po Paryżu ścieżkami wydeptanymi jeszcze na zajęciach, posiłkując się francuskim. Błędów robiłam mnóstwo, ale dogadywałam się z kelnerami, bileterkami, w sklepach i na ulicy. Tłumacząc rodzicom różne niuanse tego, co obserwowaliśmy (choćby słynną nieuprzejmość kelnerów), poczułam, że jednak trochę tę kulturę rozumiem. Po latach mogę powiedzieć, że nie zmieniło to, co prawda, faktu, że moim głównym językiem obcym jest angielski, ale to już zupełnie inna historia. Pozytywne uczucie do francuskiego jednak zostało i, mimo upływu lat, nadal pogłębiłam swoją kompetencję w tym języku poprzez ciągły kontakt z filmem, muzyką, czasopismami, a przede wszystkim dzięki francuskim przyjaciółom i znajomym poznanym podczas wymian młodzieżowych, seminariów czy wolontariatu.

Jak sobie radzić z niejednoznacznością rzeczywistości?

To, co proponujemy studentom i studentkom w ramach projektu warsztatów edukacji międzykulturowej *Między Innymi*, idzie w tym samym kierunku, co rady Edwarda Lucasa. Jako jedna z twórczyń tego projektu mogę powiedzieć, że dyskutując nad pomysłem zajęć o tej tematyce na uczelniach wyższych, wyszliśmy z podobnego założenia – skoro coraz częściej

Polacy emigrują, a co więcej – skoro coraz częściej w polskich przedszkolach, szkołach, firmach, a nawet w więzieniach pojawiają się obcokrajowcy, to ważne jest, by osoby, które będą z nimi pracować, umiały poradzić sobie z wyzwaniami, jakie niesie praca na styku kultur, aby umiały czytać między wierszami.

Zdajemy sobie sprawę, jak bardzo zmieniły się w Polsce realia życia, jak wzrosła mobilność jednostek i całych grup społecznych (np. przybywające do naszego kraju duże grupy uchodźców czy Polacy wyjeżdżający w poszukiwaniu pracy); obserwujemy, jak bardzo gospodarki i społeczeństwa są od siebie uzależnione. Dlatego w *Między Innymi* proponujemy doskonalenie kompetencji międzykulturowej, bo coraz częściej Polacy dotykają przecięcia się światów i kultur. Na zajęciach zachęcamy uczestników i uczestniczki do zajrzenia pod podszewkę tego, co nazywamy kulturą, międzykulturowością, stereotypem; dajemy przestrzeń do weryfikacji swoich teorii, do przyjrzenia się dotychczasowym doświadczeniom kontaktu międzykulturowego; pomagamy budować postawę otwartości wobec niejednoznaczności świata, w którym przyjdzie im pracować jako pedagogom, nauczycielom, psychologom, animatorom społecznym i kulturalnym, wychowawcom, pracownikom socjalnym, asystentom społecznym.

Cele, jakie stawiamy sobie w projekcie, to:

1. rozwinięcie przez studentki i studentów kompetencji międzykulturowej rozumianej jako:
 - wiedza dotycząca różnic kulturowych i ich wpływu na zachowanie;



- umiejętność nawiązywania i budowania pozytywnych relacji międzykulturowych;
 - tolerancja dla niejednoznaczności i ciekawość poznawcza;
2. przygotowanie studentek i studentów pedagogiki i kierunków pokrewnych do roli multiplikatorów wiedzy i postaw związanych z edukacją międzykulturową wśród różnych grup pokoleniowych oraz do roli animatorek i animatorów międzynarodowej wymiany młodzieży.

Warsztaty mają strukturę modułową, pozwalającą na dostosowanie programu do potrzeb i zainteresowań studentów. Składa się na nią ośmiogodzinny moduł podstawowy (obowiązkowy, stanowiący bazę do pogłębienia dalszych tematów), moduły komplementarne oraz moduły dodatkowe, poszerzające i ugruntowujące wiedzę o kolejne aspekty i zagadnienia związane z edukacją międzykulturową.

Korzyści płynące z doskonalenia kompetencji międzykulturowych

W naszym rozumieniu wiedza na temat różnorodności kulturowej i jej skutków dla komunikacji, umiejętność takiej komunikacji oraz otwartość na odmienność kulturową tworzą trzon kompetencji międzykulturowych i wzajemnie się uzupełniają. W szczególności doskonalenie kompetencji międzykulturowych przyczynia się do:

- adekwatnego odszyfrowywania kodów zawartych w języku obcym, a przez to do wzrostu umiejętności efektywnej komunikacji w tym języku oraz do nawiązywania głębszych relacji;
- większej świadomości własnych uwarunkowań kulturowych i ich wpływu na relacje zawodowe;
- większej świadomości i umiejętności nieulegania stereotypom i uprzedzeniom;
- umiejętności diagnozowania różnic kulturowych w środowisku pracy;
- skutecznego rozpoznawania u innych i u siebie symptomów szoku kulturowego;
- radzenia sobie i pomagania innym: współpracownikom, klientom, beneficjentom, w radzeniu sobie z symptomami szoku kulturowego;
- zwiększenia wiedzy na temat strategii akulturacyjnych i ich konsekwencji dla funkcjonowania w środowisku pracy.

Gdy rozpoczynaliśmy prowadzenie warsztatów z edukacji międzykulturowej, były one skierowane do studentów i studentek pedagogiki oraz kierunków pokrewnych,

naturalnie jednak pojawili się inni zainteresowani. Okazało się, że warsztaty *Między Innymi* znalazły wielu uczestników będących na kierunkach językowych i biznesowych. Być może dlatego, że to wśród nich pojawia się najszybciej przekładalna praktyczność tych zajęć. Ucząc się języka obcego, potrzebujemy nie tylko jego fonetyki, gramatyki i słownictwa, ale także kodów kulturowych, które pozwolą nam zrozumieć także to, co pomiędzy wierszami. Istotna jest także postawa otwartości i ciekawości wobec języka i kultury, której jest on częścią. Wartość takiego podejścia potwierdzają uczestnicy warsztatów. Szczególnie znamienne są komentarze tych, którzy jakiś język studiują, mówiące o tym, że np.: *dzięki zajęciom zobaczyłam, co mnie fascynuje w niemieckim; mam większą motywację do wyjazdu, by mówić językiem żywym, a nie literackim; dostrzegłem, co stoi za gramatyką i słownictwem; będąc w Hiszpanii, starałam się z ludźmi rozmawiać, a nie tylko uważać na to, by nie robić błędów w hiszpańskim.*

I tutaj dochodzę do jeszcze jednej ważnej cechy warsztatów *Między Innymi* – są one dobrowolne i opierają się na założeniach edukacji pozaformalnej, w której doświadczenie jest punktem wyjścia do budowania wiedzy, umiejętności i postawy, jednym słowem – kompetencji. Zachęcamy w trakcie zajęć do wzięcia udziału w projektach programu Erasmus+ oraz Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży. I to nie dlatego, że warsztaty finansowane są przez dwie wielkie agencje zajmujące się w Polsce tymi programami. Robimy to, bo cały nasz zespół trenerski zdobył swe kompetencje dzięki udziałowi w projektach wymian czy wolontariacie zagranicznym i ciągle je pogłębia, korzystając z międzynarodowych szkoleń, seminariów, a także wymyślając i realizując własne projekty.

Jak rozwijać kompetencje międzykulturowe, gdzie szukać wiedzy, jak doskonalić umiejętności, jak kształtować swoją postawę wobec odmienności kulturowej?

Rozwijanie kompetencji międzykulturowych może być bardzo angażującym zadaniem niemal na całe życie. Na wiele sposobów można pogłębiać swoją wiedzę czy doskonalić konkretne umiejętności. Można:

- zacząć od przestudiowania własnych korzeni i drzewa genealogicznego. Świadomość swojego pochodzenia, swojej kultury jest dużym atutem w spotkaniach z odmiennością kulturową;
- wnikliwie spojrzeć na miejsce swojego zamieszkania, dostrzec pryzmat wielokulturowości, poznać jego historię,

odnaleźć mieszkające w nim grupy narodowe i etniczne, wsłuchać się w różnorodność języków, jakimi posługują się mieszkańcy;

- podjąć kontakty z osobami z odmiennych kręgów kulturowych, które przebywają w naszym kraju, bo mogą stać się źródłem wiedzy na temat funkcjonowania cudzoziemców. Pozwalają też z dystansu spojrzeć na rodzimą kulturę;
- zaangażować się w działalność lokalnych organizacji cudzoziemskich, tworząc sobie szanse na doskonalenie umiejętności komunikowania się międzykulturowego. Można wtedy poznawać kulturę, obserwować zwyczaje, poznawać język i próbować się w nim porozumiewać oraz uczyć się funkcjonowania w odmiennej kulturowo strukturze;
- wykorzystać każdą podróż zagraniczną, o ile otworzymy się na kontakt międzykulturowy i płynące z niego wnioski. Niewiele nauczymy się o kulturze islamu, leżąc na plaży w Tunezji, ale już dużo więcej poprzez uczestniczenie w lokalnych świątach, festiwalach i odwiedzenie miejsc, gdzie są mieszkańcy tego kraju, a nie tylko turyści. Każdą taką obserwację warto wzbogacać i wyjaśniać wiedzą kulturową z literatury, korzystając z dostępnych na rynku i w Internecie książek i opracowań dotyczących różnych kręgów kulturowych (Fantini, Alvino 1995, 1999);
- uczestniczyć w warsztatach o różnorodności kulturowej, treningach wrażliwości kulturowej czy szkoleniach dotyczących komunikacji międzykulturowej i pracy, zarządzania w warunkach międzykulturowych;
- wreszcie – oglądać filmy w oryginale, nabywając biegłości w rozszyfrowywaniu danego języka obcego.

I tak jak rówieśnicy premiera Tuska znają *Hotel Zaccisze*, tak pokolenie moje i to o dekadę młodsze zaśmiewa się wspólnie podczas oglądania *The Big Bang Theory* (*Teorii wielkiego podrywu*), amerykańskiego serialu, w którym bardzo wysoki poziom intelektu i wykształcenia głównych bohaterów: Sheldona i Leonarda (oraz ich kolegów), zestawiono z umiejętnościami społecznymi oraz zdrowym rozsądkiem ich sąsiadki Penny, co wyzwała naturalny komizm. Przy tym głównymi hobby panów są komiksy, filmy science fiction, gry komputerowe oraz Internet, co dla każdego młodego człowieka stanowi łatwy temat do podchwycenia. I w ten sposób już pierwszego wieczoru szkolenia można przełamać lody, wystarczy użyć powiedzonka Sheldona, czego ostatnio doświadczyłam w Armenii, stojąc

między nieznanymi się ludźmi z różnych krajów: Ukrainy, Hiszpanii, Gruzji, Włoch, Litwy, Białorusi, USA i Polski.

Projekt warsztatów z edukacji międzykulturowej *Między Innymi* to wyjątkowy innowacyjny projekt edukacyjny w Polsce. W ciągu czterech lat przeprowadziliśmy 59 warsztatów na 14 uczelniach państwowych i prywatnych w całym kraju. Zespół *Między Innymi* tworzą doświadczeni trenerzy i trenerki, psychologowie oraz psycholożki międzykulturowi, mający wieloletnią praktykę w pracy z młodzieżą z Polski i z zagranicy, jak również osobiste doświadczenia życia i pracy w innej kulturze. Prowadzone od 2011 r. warsztaty to rezultat wieloletnich doświadczeń szkoleniowych członków i członkiń naszego zespołu, a także analizy najnowszych trendów w edukacji formalnej i pozaformalnej oraz dokumentów Komisji Europejskiej dotyczących strategii rozwoju Europy.

Projekt *Między Innymi* jest wspólnym przedsięwzięciem wspieranym merytorycznie i finansowo przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji oraz Polsko-Niemiecką Współpracę Młodzieży.

Bibliografia

- Dyran, M. (2000) The Teacher's Intercultural Competence. W: *Sprogforum* nr 18, vol. 6, 8-13.
- Fantini, A. E. (1995, 1999) *Assessing Intercultural Competence: A YOGA Form*. Brattleboro, VT: School for International Training. Unpublished.
- Risager, K. (2000) The teacher's intercultural competence. W: *Sprogforum*, nr 18, vol. 6, 14-20.

Netografia

- Oficjalna strona programu Warsztatów Edukacji Międzykulturowej *Między Innymi* [online] [18.11.2014].
- Fanpage na Facebooku [online] [18.11.2014].
- Oficjalna strona programu Erasmus+ [online] [18.11.2014].
- Oficjalna strona organizacji Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży [online] [18.11.2014].

Agnieszka Szczepanik

Trenerka związana ze Stowarzyszeniem „Jeden Świat”, poznańską organizacją działającą na rzecz pokoju i porozumienia między ludźmi. Realizuje projekty edukacyjne we współpracy ze szkołami, organizacjami pozarządowymi i samorządami w kraju i za granicą. Jest trenerką polskiej Narodowej Agencji Programu Erasmus+ Młodzież. Przygotowuje uczestników programu polskiego MSZ pn. Wolontariat Polska Pomoc. Prowadzi szkolenia z edukacji międzykulturowej, komunikacji w grupie, radzenia sobie ze stresem. Politolożka z wykształcenia, z zamiłowania mól książkowy i podróżniczka.



Cienie... i blaski

projektu edukacyjnego Comenius

Agnieszka Szyrwińska

W latach 2012–2014 Liceum Ogólnokształcące nr IV we Wrocławiu realizowało edukacyjny dwustronny projekt programu Comenius pt. *We don't need education... – the importance of education in young people's lives*. Szkołą partnerską była znana bolońska szkoła techniczna IIS Aldini Valeriani Sirani. Pomysł na współpracę zrodził się po licznych dyskusjach z młodymi ludźmi na temat podejmowania przez nich studiów wyższych. Wielu z nich przyznało, że studiowanie to strata czasu, gdyż po studiach i tak nie ma pracy dla młodych. To skłoniło mnie do podjęcia wyzwania.

Teraz, kiedy to doświadczenie mam już za sobą, mogę podzielić się wiedzą i spostrzeżeniami, tym, co często spędzało sen z powiek w trakcie przedsięwzięcia, oraz tym, co pozytywnie utrwaliło się w mojej pamięci.

Kiedy dwa lata temu przystępowałam do pracy nad projektem, nie byłam świadoma, jakie czeka mnie wyzwanie. Uczucie euforii związane z akceptacją wniosku przez Narodową Agencję, a co za tym idzie – otrzymaniem dofinansowania ze środków Unii Europejskiej, przeplatało się ze strachem i obawami, czy podołam zadaniu. Wiedziałam tylko, a właściwie domyślałam się, że czeka mnie dużo pracy.

Najbardziej problematyczny okazał się wybór chętnych do współpracy uczniów. Trudno bowiem zaangażować w projekt wyłącznie jedną – powierzoną mi – klasę bądź grupę językową. Nawet gdyby tak było, niewiele mogłabym powiedzieć o tych młodych ludziach. Listę uczestników należało zamknąć na początku września, a swoich pierwszoklasistów znałam ledwie kilka czy kilkanaście dni. Stres i przerażenie było tym większe, że na seminarium kontaktowym (spotkanie ma na celu m.in. zapoznanie beneficjentów z merytorycznymi i finansowymi aspektami zarządzania projektem) wielokrotnie podkreślano, jak duże znaczenie ma odpowiedni dobór uczniów. Co my –

pedagodzy – wiemy o nich i o ich sytuacji rodzinnej? W praktyce możemy zaufać jedynie własnej intuicji. A przecież w kontakcie z drugą osobą liczy się właśnie pierwsze wrażenie (nawet jeśli chodzi o ocenę umiejętności językowych). Tych parę minut decyduje o tym, czy ktoś w naszym odczuciu spełni oczekiwania (pomijam tu wymogi formalne, jak np. odpowiedni wiek).

Inną sprawą trudną do przewidzenia są stosunki wewnątrz grupy czy wzajemne relacje pomiędzy uczestnikami projektu, co w dużej mierze zależy od ich osobowości. Jeśli stworzą zgrany zespół, łatwiej będzie im współpracować, jeśli nie – pracy będzie więcej. Na początku oczekuje się, że każdy w równym stopniu zaangażuje się w projekt. Dziś wiem, że to mrzonka. Młodzi ludzie na ogół nie potrafią pracować w grupie, co potwierdzają specjaliści, i dlatego jedni pracują mniej, inni – więcej. Podział pracy nigdy nie będzie równy. Może to wynikać z faktu, że podczas trwania projektu uczniowie nie są – rzecz jasna – zwolnieni z żadnych obowiązków szkolnych. Owszem, każdy z nich jest świadomy (a przynajmniej tak deklaruje), co oznacza udział w tego rodzaju projekcie, jednak rzeczywistość mija się z założeniami. Każdy ma inne, codzienne szkolne i pozaszkolne obowiązki.

Jest jeszcze jeden bardzo istotny aspekt: możliwość obserwacji, jak zmieniają się uczniowie biorący udział w projekcie. Na

przestrzeni zaledwie dwóch lat dało się zauważyć, że stają się bardziej dojrzałymi, świadomymi obywatelami Unii Europejskiej, że mimo wszystko uczą się pracy w grupie, zachowań w różnych sytuacjach, wrażliwości na drugiego człowieka, otwartości na inną kulturę, tolerancji, odróżniania faktów od stereotypów myślowych – a wszystko to dzięki bezpośredniemu kontaktowi z obcojęzycznymi rówieśnikami. Uczniowie, którzy jeszcze niedawno zastanawiali się, po co się kształcić, dzisiaj twierdzą, że chcą studiować. Może nie zawsze wiedzą, jaki kierunek wybrać, ale przynajmniej uświadomili sobie, jak ważnym elementem ich przyszłego dorosłego życia jest wykształcenie. I jaką daje im to przewagę nad tymi, którzy studiować nie chcą. Co więcej, wielu z nich – tegorocznych maturzystów – myśli o podjęciu studiów za granicą. Pewność, swoboda i płynność w porozumiewaniu się w języku angielskim, jakiej nabrali podczas wymian, które odbyły się w trakcie realizacji projektu, nie tylko wzmocniła ich poczucie własnej wartości i dodała wiary w swoje umiejętności językowe (zwłaszcza że młodzi Włosi mówią po angielsku nieco słabiej niż nasza młodzież), ale w zdecydowany sposób wpłynęła na wzrost kompetencji językowych w ogóle. Zresztą jest to najczęściej wymieniana w ankietach przeprowadzonych na zakończenie projektu wymierna korzyść wynikająca z uczestnictwa w nim.

Skoro mowa o korzyściach, to z ogromną satysfakcją stwierdzam, że realizacja projektu o zasięgu europejskim była dla mnie doświadczeniem niezwykłym, nie tylko z punktu widzenia zawodowego, ale również pod kątem rozwoju osobistego. Miałam okazję sprawdzić się w różnych nietypowych sytuacjach, poznać zwyczaje i prawdziwą kuchnię włoską. Spędziłam mnóstwo niezapomnianych chwil w towarzystwie polskiej i włoskiej młodzieży oraz ich opiekunów, a przede wszystkim zyskałam wielu nowych przyjaciół. Poczucie satysfakcji i spełnienia – bezcenne! Choć decyzja o przystąpieniu do projektu Comenius kosztowała mnie dwa lata ciężkiej pracy, nie żałuję. Namawiam wszystkich, aby choć raz spróbowali zrealizować taki projekt, podjąć takie wyzwanie, choćby po to, aby zobaczyć na twarzach uczniów radość z nowych przyjaciół i znajomości, a w oczach rodziców – zadowolenie.

Teraz, kiedy moja praca nad projektem dobiegła końca, z pełnym przekonaniem mogę powiedzieć, że warto. Warto było nie przespać kilku nocy, aby ustalić i sprawiedliwie rozdzielić zadania uczniom czy opracować program wymiany: plan A oraz plan B na wypadek gdyby z przyczyn niezależnych – pierwszy zawiódł. Warto było spędzić niezliczone godziny

Na przestrzeni zaledwie dwóch lat dało się zauważyć, że uczniowie uczą się pracy w grupie, zachowań w różnych sytuacjach, wrażliwości na drugiego człowieka, otwartości na inną kulturę, tolerancji, odróżniania faktów od stereotypów myślowych – a wszystko to dzięki bezpośredniemu kontaktowi z obcojęzycznymi rówieśnikami.

na dyskusjach poświęconych przygotowaniom i możliwym problemom. Warto było wysłać tysiące e-maili i wykonać tyleż telefonów, aby pobyt grupy partnerskiej w naszym kraju był atrakcyjny. Warto było poświęcić sporo czasu i energii na naukę języka włoskiego. Warto było starać się, aby potem usłyszeć od rodziców uczniów zwyczajnie: „dziękuję”...

Działania projektowe

Z merytorycznego punktu widzenia wiele się wydarzyło przez te dwa lata. Najpierw, zgodnie z terminarzem, przygotowaliśmy prezentacje o szkole, Wrocławiu, regionie, systemie edukacji w Polsce. Wśród mieszkańców Wrocławia przeprowadziliśmy ankietę o stereotypach na temat Włoch i Włochów, a jej wyniki przedstawiliśmy w formie prezentacji PowerPoint.

W lutym 2013 r. uczestniczyliśmy w 20-godzinym kursie języka włoskiego, podczas którego dowiadaliśmy się o zwyczajach włoskich i poznawaliśmy zwroty i wyrażenia niezbędne do komunikacji w tym języku.

W kwietniu 2013 r. odbyła się wizyta uczniów włoskich we Wrocławiu. Dziesięciodniowy pobyt obfitował w wiele znaczących wydarzeń: przeprowadziliśmy dyskusje panelowe na temat znaczenia edukacji w życiu młodych ludzi, uczniowie przygotowali slogany zachęcające do studiowania za granicą.

Choć decyzja o przystąpieniu do projektu Comenius kosztowała mnie dwa lata ciężkiej pracy, nie żałuję. Namawiam wszystkich, aby choć raz spróbowali zrealizować taki projekt, podjąć takie wyzwanie choćby po to, aby zobaczyć na twarzach uczniów radość z nowych przyjaźni i znajomości, a w oczach rodziców zadowolenie.

Podczas spotkania z przedstawicielami Departamentu Spraw Społecznych Urzędu Miasta odbyły się prezentacje efektów ponadpółrocznej współpracy nad projektem. Uczestnicy zapoznali się także z możliwościami korzystania z programów unijnych w celu podjęcia studiów poza Polską. Zwiedzaliśmy Wrocław i jego okolice (wycieczka do Książa) oraz bardziej odległe miejsca – Kraków, Wieliczkę i Oświęcim. Gościliśmy w murach Uniwersytetu Jagiellońskiego, gdzie odbyła się prelekcja związana z promocją UJ, tj. prezentacja kierunków studiów, możliwości studiowania w języku angielskim, sposób rekrutacji, możliwości studiowania dla obcokrajowców. Odwiedziliśmy też Collegium Maius – pierwszą siedzibę UJ. Zostały również nagrane krótkie wideoklipy przedstawiające utrwalone w świadomości społecznej stereotypy. Znany włoski reżyser filmów dokumentalnych Danilo Caracciolo udokumentował pobyt grupy włoskiej, nagrywając reportaż z wizyty we Wrocławiu oraz krótki film przedstawiający wydarzenia i miłe chwile spędzone w Bolonii.

We wrześniu 2013 r. rozpoczęliśmy pracę nad publikacją kalendarza ściennego na rok 2014, promującego znane i popularne uczelnie wyższe we Włoszech i w Polsce. W ramach współpracy uczniowie naszej grupy projektowej otrzymali od Uniwersytetu Łódzkiego i warszawskiej SGH materiały informacyjne, broszury, foldery i gadżety promujące te uczelnie.

W marcu 2014 r. w lokalnej prasie ukazał się artykuł naszej uczennicy na temat znaczenia edukacji w życiu młodych ludzi. Artykuł miał na celu zwrócić uwagę na podejście większości młodzieży do nauki, na to, co z punktu widzenia pracodawcy jest najistotniejsze w dzisiejszych czasach, oraz podkreślić korzyści wynikające z uczenia się języków. W kwietniu odbyła się wymiana partnerska. W ciągu 10 dni spędzonych we Włoszech uczestniczyliśmy w zajęciach lekcyjnych, w dyskusjach na temat wykształcenia i stereotypów. W obecności uczniów i nauczycieli zaprezentowaliśmy m.in. znane włoskie i polskie uczelnie, których zdjęcia zostały zamieszczone w kalendarzu. Wzięliśmy udział w spotkaniu z przedstawicielami władz miejskich w ratuszu. Zwiedziliśmy Bolonię (m.in. wydział prawa Uniwersytetu Bolońskiego), a także stolicę mody – Mediolan i przepiękną Florencję.

Przez cały okres trwania projektu odbywały się regularne spotkania z uczniami, podczas których przygotowaliśmy materiały, omawialiśmy zadania, monitorowaliśmy przebieg zaplanowanych wcześniej zadań oraz ustalaliśmy kolejne plany działań. Ponadto, spotykaliśmy się z naszymi włoskimi kolegami online (internetowy *Meeting Spot*) na platformie TwinSpace programu eTwinning, gdzie na bieżąco były prezentowane efekty naszej współpracy.

W czerwcu podsumowaliśmy pracę nad projektem organizując na terenie szkoły wystawę adresowaną głównie do pozostałych uczniów, rodziców i nauczycieli.

We wrześniu 2014 r. odbyło się spotkanie z uczniami biorącymi udział w projekcie, ich rodzicami i dyrekcją szkoły, podczas którego zaprezentowane zostały wszystkie nasze działania projektowe.

Z całą pewnością po tak wyczerpującej pracy należy odpocząć, ale... Kto wie? Może za rok, dwa podejmę kolejne wyzwanie? Pomysł na nowy projekt już mam.

Agnieszka Szyrwińska

Absolwentka filologii angielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, nauczycielka języka angielskiego z kilkunastoletnią praktyką w liceum ogólnokształcącym we Wrocławiu. Szkolny koordynator programu Comenius w latach 2012-2014, wcześniej szkolny koordynator projektu programu eTwinning. Współautorka zestawów do nowej formuły ustnej części egzaminu maturalnego oraz repetytorium do pisemnej części egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym. Wieloletni egzaminator z języka angielskiego.



What's really up?, czyli: czym nastolatki naprawdę zaskoczyły dorosłych...

Grzegorz Śpiewak

What's really up? to hasło przewodnie pierwszej edycji konkursu językowego IBM Reading Companion dla uczniów i nauczycieli języka angielskiego, rozstrzygniętej wiosną 2014 r. Tytuł, a zwłaszcza przysłówek *really*, miał w założeniu sprowokować uczestników konkursu do szczerych wypowiedzi o problemach, które ich nurtują. Rezultaty, w postaci kilkudziesięciu świetnych prac, przeszły najsmielsze oczekiwania: zarówno gimnazjaliści, jak i licealiści nie tyle stanęli na wysokości zadania, ile autentycznie poruszyli jurorów. Poniżej wyjaśniam, czym konkretnie.

Konkurs zorganizowali wspólnie: IBM Polska, redakcja czasopisma „Języki Obce w Szkole”, British Council Polska i wydawnictwo Macmillan Education. Posiedzenie kapituły konkursowej miało miejsce 5 maja 2014 r., zaś uroczysta gala dla laureatów odbyła się 16 czerwca w gościnnych, pięknych wnętrzach Starej Prochowni w Warszawie.

Konkurs rozpisany był w dwóch kategoriach wiekowych. Kategoria pierwsza to gimnazjaliści szkół publicznych i niepublicznych, kategoria druga to uczniowie szkół ponadgimnazjalnych wszystkich typów. W konkursie mogły brać udział zespoły projektowe składające się z osoby monitorującej, czyli nauczyciela języka angielskiego, oraz 4-6 uczniów.

Zadaniem każdego zespołu projektowego było stworzenie oryginalnego felietonu lub opowiadania spełniającego warunki konkursowe, o długości 400-500 wyrazów, zilustrowanie go za pomocą własnych rysunków lub zdjęć¹ i (co ważne

i nowatorskie) przygotowanie na podstawie tych materiałów gotowej książki elektronicznej w specjalnym programie IBM Reading Companion Bookbuilder.

W związku z charakterem działalności i misją grupy organizatorów nie dziwi fakt, że zasadniczym celem konkursu było rozwijanie kompetencji językowych młodzieży i motywowanie ich do dalszej nauki języka angielskiego. Oceniający, kierując się kryteriami oceny merytorycznej, kładli duży nacisk na aspekty językowe: zakres środków językowych, poprawność językową i zgodność tekstów z założoną formą. Oczywiście, z uwagi na adresatów konkursu (uczniowie szkół gimnazjalnych lub ponadgimnazjalnych), kapituła konkursowa w żadnym razie nie spodziewała się, że zgłoszone prace będą bezbłędne. Patrząc na cały ich zbiór przekrojowo, można stwierdzić, że przeciętny poziom językowy wyróżnionych projektów oscylował w szerokich granicach B1-B2 (w skali ESOKJ), nie przekraczając nigdy poziomu C1.

Równie ważnymi celami konkursu było kształtowanie samodzielności w nauce języka obcego i umiejętności pracy

¹ Regulamin konkursu dopuszczał także wykorzystanie zewnętrznych materiałów ilustracyjnych, bazujących na licencji *Creative Commons*, przy czym warto zauważyć, że wszystkie wyróżnione prace zostały zilustrowane przez członków grup projektowych.

w zespole, a także kompetencji TIK. Te ostatnie rzeczywiście okazały się bardzo ważne na poziomie praktycznym: zespoły projektowe musiały poradzić sobie z nie zawsze intuicyjną procedurą logowania na platformie, a także z okiełznaniem poszczególnych narzędzi programu *Reading Companion*. Jak się okazało, te przeszkody w żadnym razie nie ostudziły zapału uczestników: na konkurs wpłynęło ostatecznie niemal 100 prac! Niewątpliwie silnym bodźcem motywacyjnym dla grup projektowych był fakt, że zgodnie z założeniami konkursu wyróżnione prace będą docelowo publikowane na ogólnoswiatowej platformie edukacyjnej IBM, dzięki czemu będą mogli z nich korzystać w procesie uczenia (się) języka uczniowie i ich nauczyciele dosłownie w każdym zakątku globu.

Kluczową rolę przy wyłanianiu laureatów odegrała oczywiście kreatywność w interpretacji tematu przewodniego, a także jakość artystyczna i trafność doboru materiałów graficznych. Jak sugeruje hasło przewodnie: *What's really up?*, w założeniu prace konkursowe miały odnosić się do spraw i tematów zajmujących dzisiejszą młodzież. W regulaminie sugerowaliśmy, że mogą one obejmować na przykład kwestie lokalnej społeczności, tożsamości grupowej i/lub pokoleniowej, przyszłości młodych ludzi, ich aktualnej aktywności w grupie rówieśniczej lub na szerszym forum czy też mobilności i związanych z nią wyzwań.

Organizatorzy, co tu dużo mówić, nie spodziewali się żadnych wielkich zaskoczeń. Należy z pełną pokorą przyznać, że przystępując do lektury prac konkursowych, członkowie kapituły, w tym oczywiście i autor tego raportu, przyjęli jako pewnik pewien dość stereotypowy, by nie rzec płaski, obraz nastolatków i ich świata. Spodziewaliśmy się więc tekstów manifestujących z jednej strony nieco naiwny młodzieżowy bunt, a z drugiej – opisujących świat nastoletniej bez troski, szalonego życia towarzyskiego, absorbujących każdą myśl nowych mediów społecznościowych itp. Tymczasem wraz z lekturą niemal każdej kolejnej pracy konkursowej oczy jurorów otwierały się coraz szerzej ze zdumienia...

Po naprawdę burzliwej dyskusji jury postanowiło przyznać dwie nagrody główne (po jednej w kategorii szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych) i aż osiem wyróżnień (pięć w kategorii gimnazjum i trzy dla projektów ze szkół ponadgimnazjalnych).

GIMNAZJUM

Nagroda główna

Klaudia signs out, ZS nr 1, Malbork

Wyróżnienia

- *No way out*, Gimnazjum nr 38, Warszawa
- *Down and up*, ZS, Wysoka Głogowska
- *Teenagers' folk band*, Gimnazjum im. J. Kochanowskiego, Przytyk
- *New at school*, Gimnazjum nr 1, Morąg
- *The story of my life*, Zespół Szkolno-Przedszkolny, Brzeźnica

SZKOŁY PONADGIMNAZJALNE

Nagroda główna

Youth, V LO, Toruń

Wyróżnienia

- *The wrong way*, ZS nr 26, Warszawa
- *Vending Machine*, II LO w Legnicy
- *We are all different but equal*, II LO w Legnicy

Autorzy wszystkich wyróżnionych projektów pokazali nam, dorosłym, bardzo dobitnie, że opisany wyżej stereotypowy obraz nastolatków w ogromnej mierze nie przystaje do nich i do ich aktualnej rzeczywistości. Parafrazując hasło wywoławcze, można stwierdzić, że *A LOT is up!*. Młodzi autorzy prac bardzo otwarcie i szczerze piszą o naprawdę poważnych problemach, związanych m.in. z wchodzeniem w dorosłość, kształtowaniem relacji z innymi ludźmi – zwłaszcza, gdy towarzyszą temu poważne zmiany życiowe (przeprowadzka, nowa szkoła itp.), wchodzeniem w zachowania ryzykowne (substancje psychoaktywne, alkohol, ale także kradzież czy ucieczka z domu). Naprawdę zaskoczyła nas skala złożoności relacji międzyludzkich, którą z wielką jaskrawością opisują nagrodzone prace. Złożoność dotyczy nie tylko relacji rówieśniczych (w świecie realnym i wirtualnym), ale też – a być może zwłaszcza – relacji z dorosłymi. Przy czym najbardziej zadziwiające dla nas, dorosłych czytelników tych prac, było to, że to właśnie dorośli, a nie nastolatki, pokazani są jako stosunkowo naiwni, reagujący sztafpowem, nieświadomi tego, co się kryje pod powierzchnią. Jeszcze raz, w imieniu kapituły konkursowej i wszystkich organizatorów serdecznie gratuluję wszystkim 44 nagrodzonym uczniom i 9 nauczycielom. Poniżej prezentujemy nagrodzone prace.



Youth

W *Youth* zaskoczyło nas, jak bardzo subtelnie autorzy pokazali nieusuwalne napięcie między chęcią osiągnięcia niezależności (m.in. od dorosłych), a potrzebą zachowania (dziecięcego) bezpieczeństwa, które symbolizuje parasol. Nie można spod niego nie wyjść, chcąc stać się dorosłym, ale wielki strach budzi ulewa dorosłych decyzji, które trzeba będzie zacząć podejmować.



New at school

New at school to jeden z najlepszych tekstów opisujących traumę związaną z istotną zmianą życiową, w tym przypadku spowodowaną zmianą miejsca zamieszkania i nową szkołą. Opis niepewności, zagrożenia i samotności. I arcyważnej roli, jaką może odegrać przyjazna twarz.



Kludia signs out

W *Kludia signs out* zdumiało nas, jak bardzo dorosły obraz świata mediów społecznościowych stworzyli autorzy. Bohaterka tego opowiadania, wbrew obiegowej opinii o nastolatkach, buntuje się przeciwko presji bycia ciągle on-line, widzi, jak bardzo zubaża to jej życie, pochłania czas, słyca i ogranicza relacje z przyjaciółmi. Przy czym bardzo trafnie upatruje źródło tej presji właśnie we własnej grupie wiekowej.




Down and up

Down and up bardzo trafnie i zaskakująco diagnozuje źródła zachowań nierozważnych, a nawet niebezpiecznych – biorą się one nierzadko z chęci bycia zaakceptowanym przez grupę. Ale, co ciekawe, w tym przypadku właśnie z tej grupy płynie ważny dla bohatera komunikat o tym, że tożsamość jest cenniejsza od przynależności.



No way out

Mroczne i wręcz tragiczne *No way out* to przejmujący apel o obecność drugiego człowieka, która w sytuacji naprawdę granicznej staje się dosłownie kwestią życia i śmierci.



We are all different but equal

We are all different but equal bardzo szczerze, wręcz brutalnie, demaskuje powierzchowność reakcji nastolatków na osoby, które nie pasują do aktualnie obowiązującego kanonu wyglądu i poziomu życia. Autorzy opisują mechanizmy wykluczenia i stygmatyzacji „innego”, podkreślając, jak trudno im się oprzeć.

Teenagers' folk band

Teenagers' folk band to naprawdę głębokie spojrzenie na to, jak łatwo odrzucić inność, zwłaszcza gdy jej atrybuty są widoczne gołym okiem i gdy przypomina nam o tym, kim sami jesteśmy i skąd pochodzimy.

The wrong way

The wrong way to naprawdę przejmujący opis wyparcia problemu przez dorosłych i szkód, jakie może przynieść im samym, a zwłaszcza nastoletniemu dziecku, które desperacko potrzebuje tego, by zmierzyć się z jego problemem.

The story of my life

The story of my life to poruszający opis presji ze strony świata dorosłych, by być „dobrym uczniem i dzieckiem” – jako potencjalnego źródła destrukcyjnych reakcji obronnych. Autorzy pokazują też, jak dużo może znaczyć – także dla dorosłych! – przejście od odruchowego, rodzicielskiego pouczenia do autentycznej akceptacji.

Vending machine

Vending machine to ironiczny opis życia jako tytułowej maszyny wydającej różne napoje i przekąski – jak i na którą się zdecydować? Przy czym w opinii autorów nie jest to, jakby się mogło wydawać, wybór łatwy i przyjemny.

dr Grzegorz Śpiewak

Wykładowca w nowojorskiej uczelni New School. Autor materiałów dydaktycznych i akademickich. Członek komitetu honorowego Międzynarodowego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Angielskiego IATEFL Poland. Autor metody nauczania języka angielskiego deDOMO i projektu

„Angielski dla rodziców deDOMO”.



Jak i dlaczego uczyć realioznawstwa na lekcjach języka niemieckiego

Monika Dryjska

Uczenie się języka niemieckiego, czy też innego języka obcego, jest formą spotkania z inną kulturą. W procesie uczenia się nowego języka obcego opieramy się zawsze na naszej dotychczasowej wiedzy językowej i kulturowej. Wywiera ona olbrzymi wpływ na nasze rozumienie tego, co nowe. Często nie można sobie nawet wyobrazić nic innego, niż to, co istnieje w znanej nam od dziecka kulturze.

Każdy człowiek nabywa z biegiem lat typowe dla swojej kultury przekonania, zachowania, wypracowuje postawy. Wszystko to wywiera wpływ na postrzeganie tego, co nowe, inne, na sposób myślenia i postępowania. Rolą nauczyciela jest dążenie do „otwarcia” się jego uczniów na nową kulturę, do pozbycia się ograniczeń czy nawet uprzedzeń.

Czym jest koncepcja DACHL?

Niemieckim odpowiednikiem tego pojęcia jest słowo Landeskunde, czyli złożenie z dwóch wyrazów: das Land (kraj) + die Kunde (wiedza). Pojęcie *realioznawstwo krajów niemieckojęzycznych* wyjaśnić można zatem jako zdobywanie wiedzy o Niemczech, Austrii, Szwajcarii i Lichtensteinie. Głównym celem realioznawstwa na lekcjach języka niemieckiego jest więc dostarczanie informacji o krajach i ich mieszkańcach. Są to informacje dotyczące m.in. geografii, historii, gospodarki, sztuki, zwyczajów i obyczajów, systemu politycznego, mediów, sportu, systemu oświaty itd. wybranego kraju niemieckojęzycznego.

Realioznawstwo na lekcjach języka obcego jest połączeniem nauczania języka z informacjami kulturowymi. Zasada ta powinna oddziaływać na proces uczenia się także poza lekcjami języka niemieckiego, np.: poprzez wymianę lub

spotkanie. W związku z tym realioznawstwo nie jest odrębnym przedmiotem. Nie jest też jedynie wiedzą polityczną lub instytucjonalną, lecz odnosi się przykładowo i w sposób kontrastujący do obszaru niemieckojęzycznego z jego narodowymi, regionalnymi i przekraczającymi granicę fenomenami. (ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990:15). IDV-Rundbrief).

Do połowy lat 80. informacje o krajach niemieckojęzycznych innych niż NRD i RFN prawie w ogóle nie pojawiały się w podręcznikach do nauki języka niemieckiego jako obcego, a jeśli się ukazywały, to przedstawiane były w sposób stereotypowy. W roku 1988 spotkali się przedstawiciele ówczesnych czterech krajów niemieckojęzycznych: Niemieckiej Republiki Demokratycznej, Republiki Federalnej Niemiec, Austrii i Szwajcarii, i stworzyli grupę roboczą, która zajęła się opracowaniem tematu *realioznawstwo krajów niemieckojęzycznych*. Po pewnym czasie do grupy tej dołączyło Księstwo Lichtenstein. W ten sposób powstała tzw. ABCD-GRUPPE. Wkrótce potem przekształciła się ona w tzw. DACHL-KONZEPT. Litera D jest znakiem na tablicach rejestracyjnych pojazdów oznaczającym Deutschland (Niemcy), A oznacza Austrię, CH oznacza z łaciny: Confederatio Helvetica (Konfederacja Szwajcarska), a L odpowiada Księstwu Lichtenstein.

Koncepcja DACHL zakłada, że na lekcjach języka niemieckiego:

1. Przekazywana będzie różnorodna wiedza na temat obszaru niemieckojęzycznego z jego cechami narodowymi i regionalnymi.
2. Rzeczywistość niemieckojęzyczna przedstawiana będzie z wielu perspektyw oraz w zróżnicowany sposób.
3. Uwzględnione zostaną poszczególne warianty języka niemieckiego ze wszystkich czterech krajów – język niemiecki jako język pluricentryczny.

Czym jest język pluricentryczny?

Jest to język używany jako język etniczny w wielu suwerennych państwach i posiadający oficjalny status języka urzędowego w każdym z tych państw. Posiada on wiele odmian, a każda z nich ma więcej podobieństw lingwistycznych i komunikacyjnych niż różnic. Różnice w pisowni są raczej niewielkie, natomiast w języku mówionym są olbrzymie i występują we wszystkich obszarach języka: fonetyczno-fonologicznym, morfologicznym, semantycznym, pragmatycznym oraz gramatycznym (por. Dryjska 2009)

Jak przekazywać wiedzę realioznawczą na lekcjach języka niemieckiego?

Planując lekcje, należy zatem uwzględnić 5 zasad udanej lekcji języka niemieckiego/obcego:

1. autonomia uczniów: uczniowie powinni brać udział w wyborze tematów i treści nauczania, tak aby odpowiadały one ich zainteresowaniom; pozwoli to wyłonić z ogromu materiału realioznawczego te zagadnienia, które uczniowie przyswoją z przyjemnością;
2. różnorodne formy pracy na lekcji, w których uczniowie wykonują powierzone im zadania (pracę w grupach, w parach); dzięki czemu współpracują ze sobą, wymieniają się wiadomościami, doświadczają tego, że pracując razem z innymi mogą więcej i wiedzą więcej;
3. koncentracja na uczniach – to oni są w centrum odbywających się zajęć, dlatego też powinni przejąć większość zadań – nauczyciel pełni tylko rolę doradcy;
4. pobudzenie wszystkich zmysłów uczniów, dzięki czemu pracują oni efektywniej, uczą się w klasie i poza nią, wykorzystują rozmaite media;
5. aktywizacja uczniów poprzez zadania projektowe, dzięki czemu uczą się oni w sposób kreatywny i produktywny; wymienić tutaj można m.in. różne formy zadań symula-

Każdy z nas zapamiętuje z łatwością informacje, które są nowe, a przy tym fascynujące, nieprzewidywalne, wzbudzające emocje, pełne humoru.

cyjnych, inscenizacje, gry planszowe, collage, przewodniki, pamiętniki, filmy, WebQuesty itp.

Pamiętać należy, że jakość przekazywanych treści ma ogromny wpływ na proces uczenia się. Każdy z nas zapamiętuje z łatwością informacje, które są nowe, a przy tym fascynujące, nieprzewidywalne, wzbudzające emocje, pełne humoru. Właśnie dzięki tematyce realioznawczej lekcje języka niemieckiego stają się niezapomniane, bardziej atrakcyjne, kolorowe i urozmaicone. Nauczyciel może wykorzystywać rozmaite pomoce dydaktyczne będące materiałami autentycznymi, np.: mapy, plany miasta, pocztówki, reklamy, prospekty, czasopisma, zdjęcia, artykuły prasowe, blogi, programy telewizyjne (talk-show, opery mydlane, kreskówki), filmy, przykłady muzyki klasycznej i popularnej oraz oczywiście media, wśród których najpopularniejszy jest Internet.

Na końcu artykułu zamieszczam listę portali internetowych, z których często czerpię inspiracje do własnych lekcji.

Materiały praktyczne

1. Arbeit mit der Landkarte im Deutschunterricht (praca z mapą)

Hasło „praca z mapą” z reguły źle się kojarzy uczniom. Gimnazjaliści przyznali, że pobyt przy mapie wiąże się ze stresem, lękiem przed ośmieszeniem w oczach innych kolegów. Niektórzy uznali, że szukanie czegoś na mapie jest po prostu nudne. Te negatywne opinie uczniów zmobilizowały mnie do przygotowania dla nich atrakcyjnych materiałów z wykorzystaniem map.

Opisane quizy opracowałam na podstawie map fizycznych i politycznych Niemiec, Austrii i Szwajcarii. Po wprowadzeniu słownictwa potrzebnego do zabawy w quizy uczniowie tworzą czteroosobowe grupy. Ważne jest, aby uczniowie osiągający bardzo dobre wyniki w nauce byli w jednej grupie z uczniami z niższymi ocenami. Każda grupa otrzymuje potrzebny do wykonania zadania zestaw map. Jeśli w szkole jest pracownia komputerowa – atrakcyjniejsze od kserokopii map jest korzystanie z map internetowych. Do map dołączam quiz. Po zapoznaniu uczniów z materiałami określam czas pracy. Po upływie tego czasu każda grupa czyta po kolei swoje odpowiedzi.

Sprawdzanie: dopiero po podaniu rozwiązania pierwszego zadania przez wszystkie grupy podają odpowiedź prawidłową i notują punkty grup, które je zdobyły (np. 1 pkt za każde poprawnie rozwiązane zadanie). Po omówieniu całego quizu nagradzam uczniów z grupy, która zdobyła najwięcej punktów – plusami lub oceną.

Opisane quizy i zadania mogą być punktem wyjścia do poszukiwania przez uczniów dalszych informacji na temat krajów niemieckojęzycznych i podzielenia się tą wiedzą na forum klasy.

Materiały te mogą zostać wykorzystane w gimnazjum i w szkole średniej.

Die Bundesrepublik Deutschland

Quiz składa się z 20 pytań. Do każdego pytania podane są 3 odpowiedzi, tylko jedna jest prawidłowa. Czas pracy: 30 minut.

Deutschland-Quiz: Geografie

Zaznacz poprawną odpowiedź

1. Wie viele Länder grenzen an Deutschland?

- a. 9
- b. 7
- c. 5

Welche?

2. Wie heißt die Hauptstadt von Deutschland?

- a. Bonn
- b. Berlin
- c. Bremen

3. Aus wie vielen Bundesländern besteht Deutschland?

- a. 15
- b. 16
- c. 9

(Welche sind das? Wie heißen ihre Hauptstädte? fakultativ)
.....

4. Was ist der Harz?

- a. ein Berg
- b. ein Fluss
- c. ein Mittelgebirge

5. Wo liegt die Stadt Kiel?

- a. an der Nordsee
- b. an der Ostsee
- c. in den Alpen

6. Welcher Fluss fließt durch Hamburg?

- a. die Weser
- b. die Elbe
- c. der Rhein

7. In welchem Bundesland liegt der Schwarzwald?

- a. in Baden – Württemberg
- b. in Schleswig – Holstein
- c. in Rheinland – Pfalz

8. Was ist das Ruhrgebiet?

- a. eine Landschaft im Süden
- b. ein großer Wald
- c. ein Industriegebiet

9. Wie heißt der Fluss, der durch das Ruhrgebiet fließt?

- a. der Neckar
- b. die Ruhr
- c. die Elbe

10. Wie heißt der größte See in Deutschland?

- a. der Bodensee
- b. der Müritz
- c. der Chiemsee

11. Wo ist der größte Hafen in Deutschland?

- a. in München
- b. in Bremen
- c. in Hamburg

12. Welcher Fluss fließt durch Berlin?

- a. die Spree
- b. die Weser
- c. die Elbe

13. Wie heißt der höchste Berg in Deutschland?

- a. die Zugspitze
- b. der Brocken
- c. der Schneeberg

14. Durch welche Bundesländer fließt die Donau?

- a. Baden-Württemberg und Bayern
- b. Hessen und Thüringen
- c. Schleswig-Holstein und Niedersachsen

15. Wie heißt die größte deutsche Insel?
 - a. Sylt
 - b. Rügen
 - c. Helgoland
16. Welches Bundesland hat die meisten Einwohner?
 - a. Nordrhein-Westfalen
 - b. Sachsen
 - c. Mecklenburg-Vorpommern
17. Wie heißt der längste Fluss Deutschlands?
 - a. die Elbe
 - b. der Rhein
 - c. die Donau
18. Was sind der Thüringer Wald und Bayerischer Wald?
 - a. ein großer Wald
 - b. ein Industriegebiet
 - c. ein Mittelgebirge
19. Wie heißt der Fluss, der durch Köln fließt?
 - a. a. die Donau
 - b. b. der Rhein
 - c. c. die Ruhr
20. Welches Bundesland hat die kleinste Einwohnerzahl?
 - a. Saarland
 - b. Sachsen
 - c. Mecklenburg-Vorpommern
6. In der Schweiz spricht man 3 Sprachen: Deutsch, Französisch, Italienisch.
 - a. ja
 - b. nein
7. Die Schweiz besteht aus 26 Kantonen.
 - a. ja
 - b. nein
8. Der flächengrößte Kanton der Schweiz ist Tessin.
 - a. ja
 - b. nein
9. 10. Der höchste Gipfel der Schweiz ist die Dufour-Spitze (4634m).
 - a. ja
 - b. nein
10. Die größten Seen der Schweiz sind der Genfer See (Lac Lemman), der Neuenburger See (Lac de Neuchatel) und der Vierwaldstätter See.
 - a. ja
 - b. nein
11. Der Zürichsee liegt in Kantonen: Zürich, St. Gallen und Zug.
 - a. ja
 - b. nein
12. In der Stadt Basel spricht man Französisch.
 - a. ja
 - b. nein
13. Der Fluss der Inn fließt durch den Kanton: Wallis.
 - a. ja
 - b. nein
14. In Genf spricht man Deutsch.
 - a. ja
 - b. nein
15. Italienisch spricht man an der italienischen Grenze.
 - a. ja
 - b. nein
16. Durch Basel fließt der Rhein.
 - a. ja
 - b. nein
17. An das Land Liechtenstein grenzen die Kantone: Graubünden und Thurgau.
 - a. ja
 - b. nein
18. Bern liegt an der Aare.
 - a. ja
 - b. nein
19. Der bekannteste Gipfel der Schweiz heißt Matterhorn und liegt am Fuße der Stadt Zermatt.
 - a. ja
 - b. nein

Die Schweizerische Eidgenossenschaft

Quiz składa się z 20 stwierdzeń. Zadaniem uczniów jest sprawdzenie, czy te stwierdzenia są prawdziwe, czy błędne. Czas pracy: 25 minut

Die Schweiz-Quiz: Geografie

Zaznacz poprawną odpowiedź. W przypadku odpowiedzi *nein* uzasadnij, dlaczego ją wybrałeś.

1. Die Schweiz liegt mitten in Europa.
 - a. ja
 - b. nein
2. Die Schweiz grenzt an 6 Länder.
 - a. ja
 - b. nein
3. Die Hauptstadt der Schweiz ist Bern.
 - a. ja
 - b. nein
4. Die Grenzländer der Schweiz sind: Deutschland, Österreich, Liechtenstein, Italien und Frankreich.
 - a. ja
 - b. nein
5. Die Flagge der Schweiz ist ein rotes Kreuz auf weißem Feld.
 - a. ja
 - b. nein

Die Republik Österreich

Uczniowie pracują w 6 grupach. Każda grupa otrzymuje jedno z poniższych zdań z lukami. Zadaniem każdej grupy jest znalezienie na mapie rozwiązania i zapamiętanie go. Uczniom nie wolno robić notatek. Po upływie czasu przeznaczonego na wykonanie zadania (10 minut), zakrywam mapę Austrii i podaję każdej grupie tzw. białą Kartę – mapę, na której brakuje nazw geograficznych. Uczniowie chodzą po klasie

i opowiadają innym swój fragment, pokazując znalezione informacje na białej mapie. Starają się też zapamiętać treść usłyszanych informacji. Kiedy wszyscy uczniowie wymieniają się już informacjami, siadają na miejsca, gdzie uzupełniają na swoich białych mapach zapamiętane informacje. Następnie porównują stworzoną przez siebie mapę z oryginalną, odkrytą już mapą Austrii i uzupełniają 6 zdań z lukami. Podsumowując, każda grupa odczytuje po jednym zdaniem, jednak musi to być inne zdanie niż otrzymane na początku zajęć.

Oto zdania z lukami:

Die Nachbarländer Österreichs sind: Die Hauptstadt und die größten Städte Österreichs sind:

Die Bundesländer Österreichs heißen:

Die längsten Flüsse Österreichs sind:

Die größten Seen Österreichs sind:

die wichtigsten Bergketten Österreichs sind:

Dla uczniów szkoły podstawowej przygotowałam szkice z konturami Niemiec, Austrii i Szwajcarii oraz zdjęcia flag tych krajów w dużym powiększeniu. Najpierw uczniowie kilka razy nazywają kraj, którego kontury widzą: Deutschland, Österreich, die Schweiz, utrwalając wymowę. Następnie przyporządkowują znaki z tablic rejestracyjnych: D, A, CH, do odpowiedniego konturu. Trzecim zadaniem jest przyporządkowanie flag i stolic: Berlin, Wien, Bern. Kolejne zadanie uczniowie wykonują, pracując w trzech grupach. Każda grupa otrzymuje puzzle, z których układa kontury jednego z krajów niemieckojęzycznych, i sama przyporządkowuje do niego stolicę, znak z tablicy rejestracyjnej oraz flagę (dla uczniów gimnazjum i szkoły średniej można utrudnić zadanie poprzez zmieszanie puzzli wszystkich trzech krajów razem). Uczniowie naklejają gotowy szkic z puzzli na kolorowym brystolu i zawieszają go na tablicy wystawowej. Grupa, która wykona zadanie najszybciej i zarazem poprawnie, otrzymuje nagrodę.

Kiedy szkice Niemiec, Austrii i Szwajcarii są gotowe, każdy uczeń siada na miejsce i tworzy listę ze skojarzeniami o tych trzech krajach. Po ośmiu minutach na zastanowienie i zanotowanie uczeń podchodzi do wywieszonych szkiców i zapisuje lub rysuje swoje skojarzenia w ich pustych środkach. Zapisane i narysowane informacje stanowią punkt wyjścia do dalszej dyskusji i rozwijania wiedzy uczniów na temat krajów niemieckojęzycznych.

2. Wer ist das? Was ist das? (Kto to jest? Co to jest?)

Na jednej z pierwszych lekcji języka niemieckiego pokazuję uczniom zdjęcia z charakterystycznymi dla Niemiec, Austrii czy Szwajcarii osobami albo rzeczami. Na przykładzie Niemiec opiszę, jak to wygląda. Uczniowie pracują w parach. Losują po dwa zdjęcia i ich zadaniem jest opisanie, kto lub co jest na zdjęciach, i co na ten temat wiedzą. Kiedy uczniowie wymieniają się już wiadomościami, uzupełniam ich wypowiedzi poniższymi ciekawostkami. Materiały te można wykorzystać w każdym typie szkół, z tym, że w szkole podstawowej i w gimnazjum, biorąc pod uwagę fakt, że jest to jedna z pierwszych lekcji języka niemieckiego, uczniowie używają języka polskiego. Oto kilka przykładów takich materiałów:



Pierwsze buty sportowe wyprodukował w 1920 r. Niemiec, Adolf Dassler o przydomku „Adi”. Tak powstała znana na całym świecie marka „Adidas”.



Niemieckie czasopismo dla nastolatków „Bravo” ukazuje się od 1956 roku. W roku 2014 obchodzi zatem swoje 58. urodziny.



Pierwszy automobil skonstruował Carl Benz w 1886 r. Zatem od ponad 120 lat niemieckie auta słyną z jakości i niezawodności. Wymienić tutaj można takie niemieckie marki jak: Audi (na zdjęciu), Volkswagen (VW), Opel, BMW, Porsche, Mercedes.



Michael Schumacher zwyciężył 91 razy w wyścigach Formuły 1, jest siedmiokrotnym mistrzem świata.



Od 1897 r. dostępna jest aspiryna uśmierzająca ból, obniżająca gorączkę i przeciwdziałająca zapaleniom.



Jeansy Levi Strauss. Ich twórcą był niemiecki przedsiębiorca Levi Strauss. W drugiej połowie XIX wieku opuścił Monachium i wyjechał do San Francisco. W tym czasie Amerykę ogarnęła gorączka złota. Powstało zapotrzebowanie na mocne, wygodne stroje, w których można by poszukiwać złota. Strauss odpowiedział na zapotrzebowanie rynku. Jak głosi anegdota, pierwsze spodnie uszył z materiału przeznaczonego na żagle i nazwał je jeansami. Był to rok 1873. A jak jeansy trafiły z powrotem do Europy? Po zakończeniu II wojny światowej przywieźli je na sobie żołnierze amerykańscy.



MP3 zawdzięczamy niemieckim naukowcom z Instytutu Fraunhofera. Skonstruowano je w 1987 r.

3. Literatur im Deutschunterricht (literatura na lekcji języka niemieckiego)

Ciekawym urozmaiceniem lekcji języka niemieckiego w gimnazjum i szkole średniej jest wykorzystanie poezji niemieckojęzycznej. Najczęściej korzystam z wierszy austriackiego pisarza, poety i nauczyciela Ernsta Jandla. Jandl zyskał rozgłos dzięki pełnej humorystycznego podejścia do języka poezji eksperymentalnej. Okazało się, że dzięki twórczemu podejściu poety do języka wyraźnie wzrosły zainteresowania literackie młodzieży szkolnej. Dlatego ważną rolę w jego pracy nauczycielskiej odgrywała poezja dla dzieci. Do najpopularniejszych wierszy Jandla zalicza się: *ottos mops*, *vater komm erzähl vom krieg*, *schtzngrmm*, *bessemerbirnen*, *kneiernzuck* oraz *lichtung*.

Oto przykład pracy na lekcji języka niemieckiego z wierszem pt.: *lichtung*.

lichtung

*manche meinen
lechts und rinks
kann man nicht
velwechsern
werch ein illtum*

Po krótkim przedstawieniu sylwetki poety rozdają uczniom tekst wiersza. Uczniowie pracują w parach: czytają wiersz, poszukując „klucza” do zrozumienia zawartej w nim gry słownej, notują swoją interpretację. Następnie omawiamy wyniki ich pracy na forum klasy. Drugie czytanie wiersza służy zapisaniu go poprawnie (przy uwzględnieniu dużych liter i zamianie liter „l” na „r”). Po sprawdzeniu poprawnego zapisu wiersza uczniowie czytają wiersz w oryginale po raz trzeci i tłumaczą go na język polski, uwzględniając zawarte w nim „błędy”. Swoje tłumaczenia uczniowie porównują z przekładem K. Sobolewskiej:

kielunek

*niektórzy mówią
że stłon plawej i rewaj
nie można
pomyrić
cóż za niepolozumienie*

Metoda, którą tu prezentuję, umożliwia przekazanie uczniom wielu informacji realioznawczych w stosunkowo krótkim czasie.

Kolejne zadanie przysparza jeszcze więcej śmiechu i zabawy – uczniowie czytają wiersz *Richtung*, wcielając się w rolę np. czarnej kawy, tortu, cytryny, lampy, okna, lub oddając odpowiednie emocje, np. w sposób śmieszny, dramatycznie, bardzo poważnie, flegmatycznie, opętani złością, nieśmiało itp. Wszystkie wystąpienia nagradzane są gromkimi brawami.

4. Klassische Musik im Deutschunterricht (muzyka klasyczna na lekcji języka niemieckiego)

Austria jest krajem muzyki, wielkich kompozytorów i znanych arcydzieł muzycznych.

Aby przybliżyć młodzieży zasługi kompozytorów austriackich dla rozwoju kultury i sztuki, stosuję na lekcjach zabawę, polegającą na rozpoznaniu hymnu Austrii. Przygotowuję dla uczniów 5 utworów muzyki klasycznej. Zabawa ta może zostać zastosowana w każdym typie szkół.

Po wysłuchaniu fragmentu pierwszego utworu, uczniowie uznają, że nie jest on hymnem Austrii i rzeczywiście nim nie jest. Jest to *Radetzky marsch* Johanna Straussa ojca. Przy okazji przedstawiam sylwetkę kompozytora i wspominam, że utwór ten zawsze kończy koncert noworoczny w Wiedniu, kiedy to zgromadzona na koncercie publiczność klaszcze do taktu tego rytmicznego utworu.

Drugi utwór porywa uczniów do tańca – jest nieoficjalnym hymnem Austrii. Mowa tutaj o Walcu Wiedeńskim *An der schönen blauen Donau* Johanna Straussa syna. Aby w pełni oddać nastrój utworu prezentuję uczniom krótki film będący fragmentem koncertu noworocznego Filharmoników Wiedeńskich. Po filmie dodaję, że warto wybrać się do Wiednia w Sylwestra, albowiem w samym sercu miasta wszędzie rozbrzmiewa ów *Donauwalzer* a ludzie tańczą do jego muzyki na ulicach. Kiedy usłyszymy w austriackim radiu, że wybija

północ, tradycyjnie pierwszym utworem witającym Nowy Rok jest właśnie ten walc.



Trzeci utwór uczniowie rozpoznają szybko – to współczesny hymn Niemiec. Skomponował go jeden z trzech klasyków wiedeńskich – Josef Haydn – dla cesarza Josefa II von Habsburga. Mało kto wie, że ów *Kaiserquartett* był austriackim hymnem cesarskim do czasów powstania Pierwszej Republiki Austrii w 1918 r.



Czwarty fragment jest także bardzo znany – to hymn Unii Europejskiej. Melodia tego hymnu pochodzi z czwartej części *IX Symfonii* Ludwiga van Beethovena – kompozytora niemieckiego, zaliczanego również do klasyków wiedeńskich. Słowa hymnu zostały zaczerpnięte z poematu *Ode an die Freude (Oda do radości)* Friedricha Schillera.

Piątym utworem jest hymn Austrii: *Land der Berge, Land am Strome*. Niektórzy są zdania, że skomponował go klasyk

wiedeński – Wolfgang Amadeus Mozart – jednak nie zostało to poparte żadnymi dowodami. Pojawiające się w tytule hymnu słowo *Berge* (góry) odnosi się do dumy i chluby Austriaków: Alp, natomiast *am Strome* (nad rzeką) oznacza najdłuższą rzekę Austrii, czyli Dunaj.

5. Allgemeines rund um DACHL – Gedächtnistraining (ogólne fakty o krajach niemieckojęzycznych – ćwiczenie pamięci)

Metoda, którą tu prezentuję, umożliwia przekazanie uczniom wielu informacji realioznawczych w stosunkowo krótkim czasie. Przygotowuję dla każdego ucznia po jednym fakcie na temat Austrii, Szwajcarii lub Niemiec. Każdy taki fakt drukuję na osobnym pasku papieru. Na lekcji każdy uczeń dostaje jeden taki pasek i zapamiętuje zapisane na nim informacje. Poszę o nierobienie notatek. W razie potrzeby wyjaśniam indywidualnie niezrozumiałe słownictwo. Następnie zbieram rozdane informacje. Uczniowie chodzą po klasie i przekazują sobie nawzajem to, co zapamiętali. Starają się też zapamiętać usłyszane informacje. Kiedy wszyscy uczniowie wymienili się już wiadomościami, siadają na miejsca i szybko notują to, co zapamiętali. Po 3 minutach opowiadają zapamiętane treści na forum klasy. Następnie otrzymują ode mnie wydruki na temat wszystkich faktów i porównują je ze swoimi notatkami.

Oto ogólne informacje realioznawcze:

- Seit 1958 ist die Bundesrepublik Deutschland in der Europäischen Union.
- Der Regierungschef in Deutschland ist die Bundeskanzlerin Angela Merkel.
- In Deutschland gibt es drei Bundesstädte: Berlin, Bremen, Hamburg.
- Die Nationalflagge von Deutschland bilden 3 waagerechte Streifen: Schwarz-Rot-Gold.
- Der größte deutsche Seehafen ist Hamburg; der größte Flughafen ist Frankfurt am Main.
- Die wichtigsten Parteien in der Bundesrepublik Deutschland sind: CDU/CSU und SPD.
- Die „Beatles“ haben ihre Karriere in Hamburg begonnen.
- Der Bundespräsident der BRD, Joachim Gauck, hat eine repräsentative Funktion.
- Das bekannteste Volksfest in Deutschland ist das Oktoberfest in München.
- Deutschland gibt es seit 1871. Früher gab es auf diesem Gebiet kleine Staaten.

Zaprezentowane materiały i metody mają na celu rozbudzenie zainteresowania uczniów językiem niemieckim i wiedzą o krajach niemieckojęzycznych. Dzięki nim lekcje są dla uczniów ciekawsze.

- Die berühmtesten deutschen Dichter sind Schiller und Goethe.
- Der Komponist Ludwig van Beethoven wurde in Bonn geboren.
- Die besten Lebkuchen kommen aus Nürnberg.
- Die größten Städte Deutschlands sind: Berlin, Hamburg, München.
- Der Regierungschef in Österreich ist der Bundeskanzler Werner Faymann.
- Der Komponist Wolfgang Amadeus Mozart ist in Salzburg geboren.
- Ein Fünftel der Österreicher lebt in der Hauptstadt Wien.
- Der höchste Berg Österreichs ist der Großglockner (3798m).
- Die älteste berühmte Eismumie heißt im Volksmund Ötzi.
- Die größte Stadt der Schweiz ist Zürich.
- Die größten europäischen Flüsse entspringen in der Schweiz: der Rhein, die Rhone, der Inn.
- Die Schweiz gibt es seit 1291.
- In der Schweiz bezahlt man mit dem Schweizer Franken.
- Die Schweiz gehört nicht zu der Europäischen Union.
- Erst seit 1971 dürfen Schweizer Frauen wählen.

Podsumowanie

Zaprezentowane materiały i metody mają na celu rozbudzenie zainteresowania uczniów językiem niemieckim i wiedzą o krajach niemieckojęzycznych. Dzięki nim lekcje są dla uczniów ciekawsze. Uczniowie poszerzają swoją wiedzę i rozwijają słownictwo, trenują sprawność czytania i pisanie, mają także możliwość ćwiczenia sprawności mówienia oraz treningu pamięci. Użycie koloru, muzyki, gier i zabaw, zastosowanie różnych technik pracy podnoszą efektywność nauczania, motywują uczniów do stawiania się

twórcami, a nie odtwórcami. Zastosowane materiały autentyczne zawierają interesujące treści, są różnorodne, wywołują emocje, rzeczywiście dotyczą krajów, o których jest mowa na lekcjach. Materiały te doskonale przygotowują uczniów do sprostania wyzwaniom, jakie wiążą się z wizytą w obcym kraju, dlatego warto uczyć realizowalności na lekcjach języka niemieckiego.

Bibliografia

- Boekaerts M. (2009) Motywacja w nauce. W: A. Janowski *Nauczanie w praktyce*, t. 1. Warszawa: CODN.
- Bundespressedienst (1994) *Österreich. Land der Musik*. Wien.
- Butzkamm, W. (2004) *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen*. Tübingen.
- Dryjska, M. (2009) Jak się mówi w Austrii? Język niemiecki jako język pluricentryczny – przykłady i ćwiczenia na zajęciach języka niemieckiego. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 5, 149-152.
- Gilly, D., Habelt, N., Schweiger, H. (2006) *Das Spiel zum neuen Österreich Quiz*. Wien.
- Hintereder, P. (2013-2014) *Deutschland. Zeitschrift für Politik, Kultur und Wirtschaft*. Frankfurt/M.
- Kilimann, A., Plisch, S. (2005) *30 Stunden Deutschland*. Stuttgart.
- Ortner, B. (red.) (2012-2014) *Österreich Spiegel. Die Zeitung für den Deutschunterricht*. Wien.
- Padros, A., Biechele, M. (2003) *Didaktik der Landeskunde*. München.
- Posch, Erich M., (2008) *Alles, was Sie über Österreich wissen müssen*. Wien.
- Small G., Vorgan G. (2009) *iBrain. Wie die neue Medienwelt das Gehirn und die Seele unserer Kinder verändert*. Stuttgart Kreuz Verlag.
- Thalhammer W. (2006) *Österreich im Bild*. Wien.
- Wohnout H. (red.) (2005) *Österreich konkret. Zahlen & Fakten*. Wien.
- Zylńska M. (2007) *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Netografia

- <http://www.deutschland.de>
- <http://www.goethe.de>
- <http://www.austria.gv.at>
- <http://www.kulturundsprache.at>
- <http://www.austria.info>
- <http://www.derweg.org/laender/schweiz/schweieinf.html>
- <http://www.dw-world.de/>
- http://www.medienwerkstatt-online.de/lws_wissen/
- <http://www.dr.ch/www/de/drs/ueber-uns.html>
- http://www.myswitzerland.com/de/schweiz_aktuell.html
- <http://www.surakinder.de/>
- <http://www.languageguide.org/>

Monika Dryjska

Absolwentka filologii germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, nauczycielka języka niemieckiego z bogatym doświadczeniem zawodowym, wykładowca w Regionalnym Ośrodku Metodycznym RODN WOM w Katowicach. Autorka artykułów do czasopisma „Języki Obce w Szkole”. Do jej zainteresowań należą treści realizowalne w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego oraz dydaktyka języka niemieckiego.



What studerar du? – czyli dlaczego warto uczyć się języków blisko spokrewnionych?

Klaudia Buda

Znając jeden z języków germańskich, nie będziemy mieć problemu ze zrozumieniem zdań: *Vad studerar du? Was studierst du? What do you study?* W niniejszym artykule można znaleźć odpowiedzi na pytania, z czego to wynika oraz jak możemy wykorzystać w nauce kolejnych języków obcych znajomość innych języków.

Szwedzki, niemiecki i angielski należą do grupy języków germańskich, która wywodzi się z języka pragermańskiego. Języki germańskie są obecnie rozpowszechnione na wielu obszarach kuli ziemskiej, m.in. wskutek kolonizacji, która trwała przez ostatnie 300 lat. Mimo iż języki te wywodzą się z Europy, posługuje się nimi także sporo ludzi spoza tego kontynentu. Dotyczy to przede wszystkim języka angielskiego, który należy do oficjalnych języków ONZ, a obecnie jest językiem najczęściej używanym w kontaktach międzynarodowych. Niekiedy jest także określany pierwszym uniwersalnym językiem ludzkości. Jednakże znajomość angielskiego obecnie bardzo często już nie wystarcza w karierze zawodowej. Coraz więcej osób decyduje się na udział w różnych kursach językowych, a języki mniej popularne zyskują sukcesywnie na znaczeniu. Dla przykładu, w 2012 r. na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu najpopularniejszym kierunkiem była filologia szwedzka (na jedno miejsce przypadało 33 chętnych).

Z perspektywy osoby uczącej się języka szwedzkiego mogą powiedzieć, iż nauka kolejnego języka germańskiego, gdy zna się już wcześniej inne (w moim przypadku niemiecki i angielski), jest niezwykle ciekawa. Języki te są językami pozycyjnymi, czyli wszystkie mają taki sam sztyk wyrazów

w zdaniu twierdzącym. W języku szwedzkim, niemieckim i angielskim występują najczęściej zdania o stałym porządku linearnym, zwanym SVO, czyli podmiot na pierwszej pozycji, orzeczenie – na drugiej, dopełnienie – na końcu. Także kolejność wyrazów we frazie nominalnej jest taka sama w tych trzech językach. Oto przykład:

język szwedzki	alla	dessa	tre	goda	vänner
język niemiecki	all	diese	drei	gute	Freunde
język angielski	all	these	three	good	friends

W procesie uczenia się i nauczania języków obcych blisko spokrewnionych na uwagę zasługuje obszar leksykalny. W przypadku języka niemieckiego, angielskiego i szwedzkiego korelacje między wyrazami są bardzo istotne i wyraźne. Jednak trzeba mieć na uwadze tzw. „fałszywych przyjaciół”, czyli słowa lub wyrażenia pisane w dwóch językach tak samo lub podobnie, ale mające inne znaczenia. Zjawisko to doskonale ilustrują przykłady podane poniżej.

W procesie uczenia się i nauczania języków obcych blisko spokrewnionych na dużą uwagę zasługuje obszar leksykalny. W przypadku języka niemieckiego, angielskiego i szwedzkiego korelacje między wyrazami są bardzo istotne i wyraźne.

W tabelkach zostało zestawione słownictwo niemieckie i szwedzkie oraz angielskie i szwedzkie.

słowo niemieckie	znaczenie	słowo szwedzkie	znaczenie
Ansicht	pogląd	ansikte	twarz
merklich	wyraźny	märklig	godny uwagi

słowo angielskie	znaczenie	słowo szwedzkie	znaczenie
answer	odpowiedź	ansvar	odpowiedzialność
glass	szkło	glass	lody

„Fałszywi przyjaciele” mogą nieraz sprawiać trudności podczas nauki języków obcych, mimo że ich liczba z pewnością jest nieznaczna w stosunku do liczby wyrazów, które mają podobne brzmienie i takie samo znaczenie w obu językach.

Poniżej zaprezentowane są ćwiczenia przeznaczone dla osób, które rozpoczynają naukę języka szwedzkiego i znają bardzo dobrze język niemiecki. Przygotowane zadania dotyczą jednego zakresu tematycznego *Kurz über den Menschen – Kort om en människa*. Ćwiczenia mają na celu zwrócenie uwagi na podobieństwa między językami w obszarze leksykalnym. Uświadamiają one, iż język niemiecki i język szwedzki mają wspólne korzenie. Zadania te stanowią także doskonałą motywację dla uczących się, gdyż wykorzystują ich wcześniej zdobyte umiejętności językowe.

Kurz über den Menschen – Kort om människan

I. Po przeczytaniu opisu postaci uzupełnij tabelkę.

Tjena,
jag heter Lars och jag är 20 år gammal. Jag kommer från Sverige och bor i Stockholm. Jag studerar engelska. Jag talar engelska, spanska. Jag gillar att läsa böcker.

Hejsan!
Mitt namn är Kristina. Jag är 25 år gammal. Jag kommer från Polen. Jag kan prata franska. Jag studerar medicin. Jag tycker om filmer och musik.

Hej!
Jag är Daniel. Jag är 23 år gammal. Jag kommer från Frankrike och bor i Paris. Jag pratar engelska, ryska. Sport är min hobby.

Tja!
Jag heter Olof. Jag är en 20-årig pojke som kommer från Norge. Jag bor i Norges huvudstad – Oslo. Jag kan två främmande språk: tyska, italienska. På min fritid tycker jag om att läsa om historia.

namn	ålder	hemland	främmande språk	intressen

II. Odpowiedz na zadane pytania, wzorując się na wcześniejszych opisach postaci.

- Vad heter du?
.....
- Varifrån kommer du?
.....
- Vilka främmande språk kan du?
.....
- Vad har du för intressen?
.....

III. Uzupełnij tabelkę.

röd, blå, grön, gul, brun, svart, vit, lila, rosa, grå

auf Deutsch	på svenska
grau	
blau	
gelb	
grün	
braun	
schwarz	
weiß	
lila	
rosa	
rot	

IV. Znajdź wyrazy o tym samym znaczeniu, a następnie zapisz je według wzoru podanego w tabeli.

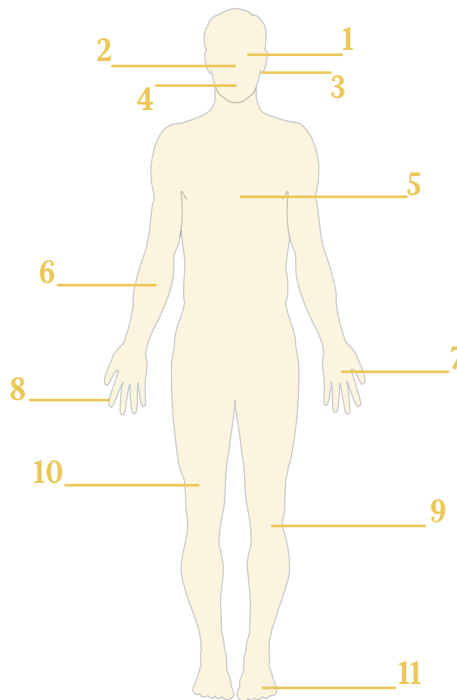
reich hjälpsam hopplös hoffnungslos
 nyfiken interessant schwierig jung glücklich
 förstående sparsam neugierig verständnisvoll
 intressant smal populär besvärlig ung
 sparsam schlank ärlig ehrlich populär
 självsäker hjälpsam glad selbstbewusst rik

auf Deutsch	på svenska
hilfsbereit	hjälpssam
hoffnungslos	hopplös



Tabele do pracy na lekcjach

V. Kroppen – der Körper – podpisz części ciała.

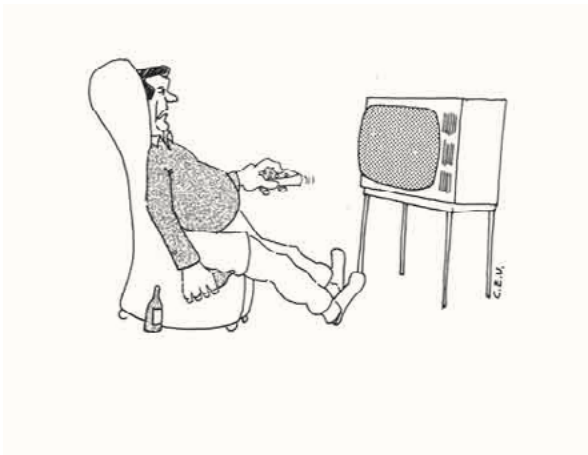


ett öga das Auge das Bein das Ohr die Nase
 en mun die Brust en arm der Arm en hand
 ett finger der Finger ett knä das Knie en fot
 ett ben der Fuß en näsa die Hand der Mund
 ett öra en bröst

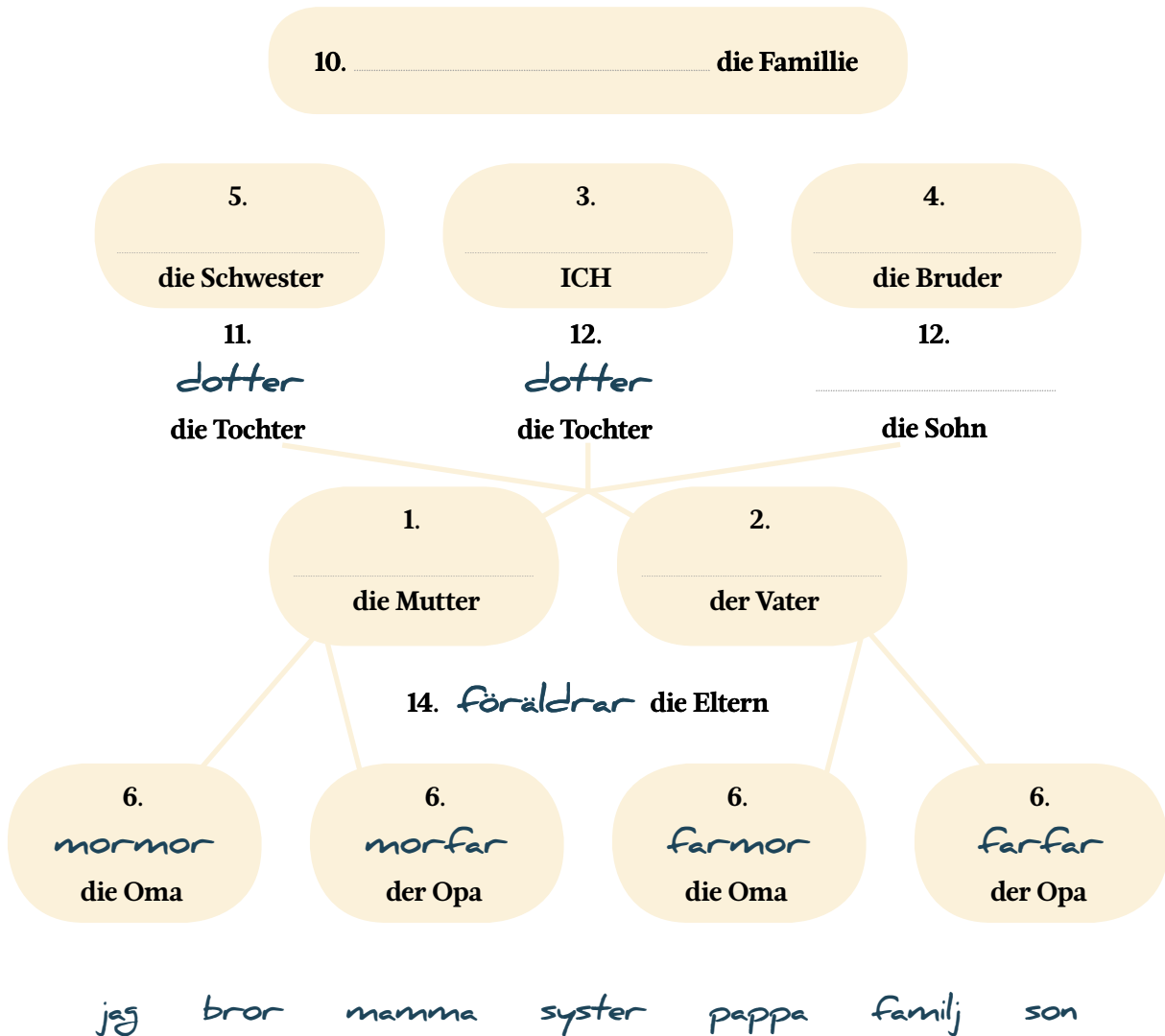
VI. Uzupełnij tabelkę słownictwem z ramki, a następnie podpisz ilustracje.

läsa böcker fotografera spela piano
 titta på tv lyssna på musik

Was machst du in der Freizeit?	Vad gör du på fritiden?
Bücher lesen	
fotografieren	
Klavier spielen	
Musik hören	
fernsehen	



VII. Uzupełnij drzewo genealogiczne podanymi wyrazami.



Bibliografia

- Łuczyński E., Maćkiewicz J. (1999) *Językoznawstwo ogólne. Wybrane zagadnienia*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
- Sletten S. (red.) (2004) *Nordens språk med rötter och fötter*. Köpenhamn: Nord, 31-32
- Sigurdsson H. A. (1985) *Om ordföljd i germanska språk: en liten studie i språkvariation* [online] [dostęp 26.04.2013].
- *Falska vänner – ord som låter lika men betyder olika* [online] [dostęp 01.05.2013].

Klaudia Buda

Studentka filologii szwedzkiej na Uniwersytecie Jagiellońskim. Stypendystka kursu języka szwedzkiego ufundowanego przez Svenska Institutet oraz kursu języka niemieckiego ufundowanego przez Deutscher Akademischer Austauschdienst. Zainteresowana historią języków germańskich oraz gramatyką kontrastywną niemiecko-szwedzką.



La lingua su misura offerta passo a passo.

Język na miarę ucznia, krok po kroku

Katarzyna Kuczborska-Przybylska

Dynamika dziecięcej grupy językowej, w której pracujemy, różni się zasadniczo od dynamiki jakiegokolwiek innej grupy wiekowej. Jednocześnie zaś wielojęzyczność współczesnej Europy stawia przed nauczycielem-lingwistą bezdyskusyjny obowiązek odnalezienia takich sposobów przekazania posiadanej przez niego wiedzy, aby uczyć i bawić jednocześnie, a ponadto stymulować rozbudzenie i rozwój wielokulturowej świadomości ucznia-dziecka.



Tradycja guwernerska minionych wieków udowodniła, że motywacja małego ucznia może być z powodzeniem kształtowana już od najmłodszych lat jego życia i że podstawowym zadaniem nauczyciela języka obcego jest postawienie się w sytuacji poznawczej małego człowieka.

Pozwolić dziecku cieszyć się z faktu używania języka obcego, nauczyć je korzystania z jego własnej intuicji i zaniechać bezustannego poprawiania – oto klucze do zdobycia zaufania kilkuletniego poligloty. Krok po kroku wprowadzamy małego ucznia na trudne ścieżki obcojęzycznej aktywności językowej.

Podstawowym zadaniem współczesnego pedagoga wydaje się być zachęcenie dziecka do udziału w procesie poznawczym oraz do akceptacji naszych działań, ponieważ możemy, co wydaje się być naturalnym, napotkać u dziecka postawę negacji lub odrzucenia a nawet ucieczki od rozwiązywania zadania.

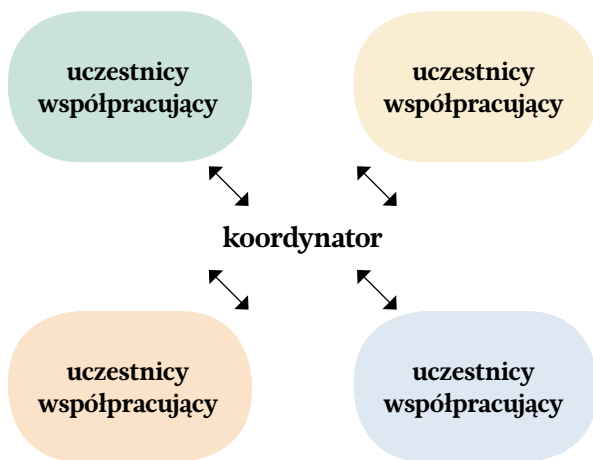
I choć u kilkuletnich dzieci trudno mówić o ukształtowanej świadomej motywacji w procesie uczenia się języka obcego, chętnie podejmują one gry i zabawy edukacyjne, łatwo współdziałają w grupie rówieśniczej, do której zostają włączone, a nade wszystko fascynuje je współzawodnictwo pomiędzy

grupami i przyjmowanie zasłużonej wygranej. Im dziecko starsze, tym bardziej świadomie uczestniczy w procesie poznawczym, przekonując się jaki jest cel działań nauczyciela języka obcego, którego naukę wybrało samo, przy pomocy rodziców, rodziny lub rówieśników.

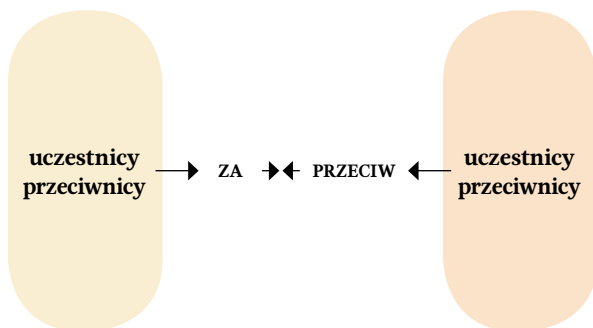
Podejmowanie wysiłku intelektualnego, jako takiego, jest więc niejako następstwem wytworzenia się w umyśle dziecka-ucznia przyjemności z faktu przynależności do grupy czy samej przyjemności komunikowania się z nauczycielem lub kolegami, szczególnie przy użyciu choćby najprostszych struktur obcojęzycznych.

Nie wahajmy się więc poszukiwać coraz to nowszych sposobów nauczania, tak, aby zapewnić dzieciom i naukę i rozrywkę.

Spróbujmy możliwie jak najczęściej dzielić klasy na grupy: współpracujące lub rywalizujące.



Schemat 1. Model grupy współpracującej (oprac. własne)



Schemat 2. Model grupy rywalizującej (oprac. własne)

Musimy mieć jednocześnie na uwadze fakt, by zawsze pozostawić dziecku margines błędu, nauczyć je poznawania skali błędów własnych oraz błędów współuczestników zabawy, a nade wszystko pamiętajmy, by nie zabraniać w trakcie wykonywania ćwiczeń wyrażania przez małego ucznia swego własnego zdania.

Nie zapominajmy też o samotnikach, indywidualistach, a także o dzieciach bardzo zdolnych lub o tych, które nie mogą dołączyć do czołówki. Dajmy im wszystkim szansę, by mogli się popisać. Taki popis często przełamuje lęki i bariery, nieważne, że czasem wywołuje śmiech innych małych uczestników zajęć językowych. Na lekcji języka obcego jest także czas na dobrą zabawę, zabawę spontaniczną, pełną entuzjazmu.

Wspólny moment startu, ale zróżnicowane rezultaty etapowe i końcowe to normalny efekt współzawodnictwa zespołowego. Pamiętajmy ponadto, że typy ćwiczeń powinny zmieniać się co 15-20 minut i że czas trwania jednostki dydaktycznej nie może kłócić się z możliwościami motorycznymi sześciu-, ośmio- czy dziesięcioletków.

Trwałe przyswojenie wiedzy przez dorosłego człowieka zastępowane jest w grupie dziecięcej przez ciągłą obserwację będącą podstawą mniej lub bardziej efektywnego zapamiętywania przez małego eksperymentatora – ucznia kreatywnego, ale często pracującego nieregularnie i tracącego zapał przy niewielkich nawet przeszkodach w przyswajaniu struktury nowego języka.

Zapytajmy dziecko jakie inne słowo kojarzy mu się z pojęciem *piosenka* a wymieni natychmiast: *muzyka – śpiew – zespół – melodia – tekst – rytm – gitara – instrument – dźwięk – festiwal – radość – koncert – internet...*, poprośmy, żeby opisało zakres słowa *poezja*, a usłyszymy: *wiersz – miłość – spokój – samotność – odpoczynek – radość – smutek – piękno – myśl – rym – przeżycie – teatr...* ale zanim mały uczeń wyrazi te skojarzenia w języku obcym minie wiele lat i popłynie niejedna łza, bo dziecko i tak może reagować na porażki.

Krok zatem po kroku uczmy małego poliglotę cierpliwości w przyswajaniu obcych treści, a zapału mu z pewnością nie zabraknie. Mówmy do niego dużo w obcym języku, niech zapamięta intensywność, długość trwania, tempo i rytm zdań. Pewnego dnia usłyszymy, jak wypowie je sam.

A przede wszystkim: nie zniechęcajmy małych słuchaczy ani nie zniechęcajmy się sami. Inteligentna riposta znaczy często więcej w tego typu pracy, niż konkretna, celowa odpowiedź. A pokolenia młodych są coraz bardziej spostrzegawcze i coraz bardziej wymagające.

Material praktyczny:

Passo a passo [krok po kroku]

Primo passo: Viaggiando con le parole

Obiettivi dell'esercizio:

Chiamare i mezzi di trasporto conosciuti, utilizzare i sostantivi (ancora senza precisione del genere)

Ordine dell'insegnante all'allievo:

Come si chiamano questi mezzi di trasporto? Scrivi i loro nomi nella scheda [Jak nazywają się te środki transportu? Wpisz ich nazwy w diagram].



Załącznik 1. Diagram

Secondo passo: Elementi aggiunti

Obiettivi dell'esercizio:

Riconoscere i sostantivi seguenti: panierino, scoiattolo, foglie, mele, sole, funghi, gatto, nuvole.

Riconoscere il genere del sostantivo: un panierino/il panierino

Costruire frasi utilizzando i sostantivi: Prendi delle mele.

Metti le mele a destra/nel panierino/qui. Prendi un gatto / metti il gatto davanti al castello/dentro del castello

Ordine dell'insegnante all'allievo:

Metti piccoli elementi nel disegno dove lo domanda il tuo amico (sotto l'albero, davanti al castello...) [Dodaj małe elementy do obrazka według poleceń kolegi (pod drzewem, przed zamkiem ...)]



Załącznik 2. Obrazek

Terzo passo: Cartoline illustrate

Obiettivi dell'esercizio:

Leggere e capire frasi. Riconoscere elementi: Natale, compleanno, fratellino, vacanze, arrivati, Pasqua per inventare l'illustrazione.

Osservare la costruzione con le forme dei verbi

Illustrare frasi capite.

Ordine dell'insegnante all'allievo:

Illustra immagini secondo la frase di destra [Narysuj zgodnie z tekstem po prawej stronie]

Ti auguro tanta gioia a Natale	Tanti auguri per il tuo compleanno
--------------------------------	------------------------------------

Il mio fratellino è appena nato	Figurati! Le vacanze sono arrivate
---------------------------------	------------------------------------

Siamo arrivati tutti contenti	Buona Pasqua a tutti
-------------------------------	----------------------



Załącznik 3. Tabela

Quarto passo: La fabbrica dei verbi

Obiettivi dell'esercizio:

Preparare i dadi (il lavoro effettuato dagli ellievi)

Riconoscere i verbi (questi già conosciuti e quelli nuovi)

Ripetere la formazione delle forme grammaticali dei verbi, fra questi: il presente (il rosso), il passato (l'azzurro), il future (il verde), l' imperative (il nero), il condizionale (il giallo).

Giocare bene e imparare.

Ordine dell'insegnante all'allievo:

Prepara il tuo dado per giocare. Entra nel gioco e tira il tuo dado. Dai la forma del verbo secondo il colore: il rosso – faccio, l'azzurro – ho fatto, il verde – farò, il nero – fai!, il giallo – farei, l'arancia – da scegliere (faccio, ho fatto, farò, fai!, farei)

[Przygotuj pomoc (kostkę) do gry. Rozpocznij grę rzucając kostką. Kolor czerwony wymaga użycia czasu teraźniejszego (faccio), niebieski czasu przeszłego (ho fatto), zielony czasu przyszłego (farò), kolor czarny wymaga użycia trybu rozkazującego (fail), żółty trybu przypuszczającego (farei). Kolor pomarańczowy oznacza dowolny wybór formy czasownika (faccio, ho fatto, farò, fail, farei)]

scegliere	leggere	comprare
volere	scusare	mangiare
scrivere	andare	provare
guardare	prendere	sapere
fare	studiare	stare
giocare	pensare	dare
lasciare	mettere	ascoltare

andare +  = vai ! vada ! andiamo ! andate !



Załącznik 4. Kostka do gry

Quinto passo: Sei mimo ?

Obiettivi dell'esercizio:

Osservare i gesti interpretando le funzioni esercitate dai professionisti.

Chiamare le professioni.

Ordine dell'insegnante all'allievo:

Mostra cosa fanno queste persone.

Come si chiama ogni professione?

[Pokaż co robią w pracy przedstawione osoby.

Nazwij te zawody.]



Załącznik 5. Rysunek

Sesto passo: Attraversando un paese

Obiettivi dell'esercizio:

Partendo di Roma, arrivando ad Assisi presentare il suo viaggio / al presente, al passato, al futuro / Utilizzare i verbi scelti.

Ordine dell'insegnante all'allievo:

Racconta il tuo viaggio fatto oggi, ieri o previsto per domani. [Opowiedz o swojej podróży odbywanej dziś, wczoraj lub zaplanowanej na jutro]

Tak krok po kroku mali poligłoci poznają język obcy, zaczynają się nim posługiwać, bawią się, używając nowego rejestru słownikowego, naturalnie, bez ogromnego wysiłku.

A kiedyś wyjadą do kraju, w którym się tego języka używa, pytają o drogę, o cenę chleba, o kierunek jazdy autobusu, tak, jakby pytali o to po polsku, opowiedzą o sobie, o polskiej rodzinie, o swojej podróży – mali Europejczycy we wspólnej Europie.

Pomoże im w tym język obcy „na miarę każdego” (*la lingua straniera su misura*) i mądrze poprowadzony kiedyś przez nauczyciela-lingwistę proces nauki przez zabawę (*la didattica ludica*).



Załącznik 6. Schemat

Autor rysunków: Paweł Przybylski

Katarzyna Kuczborska-Przybylska

Absolwentka Katedry Filologii Romańskiej Uniwersytetu Łódzkiego, lektorka języków francuskiego i włoskiego oraz autorka artykułów i materiałów dydaktycznych w zakresie nauczania ww. języków. Od roku 2010 właścicielka strony internetowej <http://www.francais-italiano-on-line.pl>, oraz animatorka klas portalowych *adamstudio francais* i *adamstudio italiano* na portalu edukacyjnym <http://www.eduk.com.pl>.




Materiały do zajęć z języka łacińskiego (pochodzenie łacińskich nazw miesięcy, składnia nazw miast)


Barbara Strycharczyk

Planowanie lekcji z języka łacińskiego nie jest łatwe. Niewielka liczba godzin przeznaczona na jego naukę, nieuwzględnienie możliwości wyboru poziomu podstawowego oraz umieszczenie łaciny w grupie przedmiotów artystycznych – to wszystko stawia nauczycieli przed trudnym dylematem: uczyć gramatyki czy elementów kultury antycznej?

Przestawione scenariusze lekcji są próbą pogodzenia obydwu tych podejść. Planując lekcję o liczebnikach, możemy mówić np. o kalendarzu rzymskim i jego śladach w kalendarzu europejskim. Ćwiczenia gramatyczne związane z poznawaniem składni łacińskich nazw miast mogą być bardziej atrakcyjne, jeśli je połączymy z poznawaniem mapy świata antycznego oraz kontekstem historycznym miejsc, których nazwy własne poznajemy. Dwa scenariusze: *Quo vadis? Unde venis?* oraz *De mensium ordine* są propozycją uczenia języka łacińskiego lub jego elementów w ścisłym powiązaniu z kontekstem i dziedzictwem kulturowym.

Scenariusz 1

 **Temat:** De mensium ordine – o pochodzeniu łacińskich nazwy miesięcy.

 **Poziom:** poziom IV.0 (przedmiot uzupełniający), poziom IV (rozszerzony)

Jest to jedna z cyklu lekcji poświęconych rachubie czasu w Rzymie. Odwołując się do materiału leksykalnego i gramatycznego, badamy i wyjaśniamy pochodzenie nazw miesięcy. Wnioski wykorzystujemy do ustalenia, jaki wpływ miała łacina na etymologię nazw miesięcy w różnych językach europejskich.

Cele językowe:

Uczeń:

- Wymienia łacińskie nazwy miesięcy.
- Wymienia nazwy miesięcy w wybranym języku obcym (np. angielski, francuski, niemiecki).
- Wymienia łacińskie liczebniki (*cardinalia i ordinalia*) w zakresie od 1 do 12.

Cele kulturowe:

Uczeń:

- wyjaśnia etymologię łacińskich nazw miesięcy,
- zapoznaje się z wpływem języka łacińskiego na powstawanie terminów w wielu językach obcych,
- wyjaśnia pochodzenie łacińskich nazw miesięcy w kontekście zjawisk kulturowych i historycznych.

Metody i techniki pracy:

- praca z tekstem łacińskim i słownikiem
- burza mózgów.

Formy oceniania:

- ocena osiągnięć: sprawdzenie umiejętności translacyjnych (przekład tekstu łacińskiego) oraz rozumienia i analizy tekstu.

Przebieg lekcji:

Przygotowanie do zajęć (5 min.):

Sprawdzenie pracy domowej – liczebniki główne i porządkowe 1 – 12. Szukamy podobieństw liczebników np. w języku angielskim, niemieckim, francuskim (w zależności od języków nauczanych w grupie).

Prezentacja materiału lekcyjnego (15 min.)

Praca z tekstem.

Polecenie: przeczytaj tekst i podkreśl w nim nazwy miesięcy:

Annum Romuli tempore decem menses habuisse tradunt. Tum primus anni mensis Martius erat. Mensis secundus Aprilis, tertius autem mensis Maius appellabatur. Quarto mensi Iunius nomen erat. Quintus mensis Quinctilis appellabatur, postea Iulius a Caio Julio Caesare vocabatur. Sextus mensis primum Sextilis nominabatur, postea Augustus a caesare Augusto appellabatur. Ceteri autem menses: September, October, November, December a nominibus numeralibus: septem, octo, novem decem nomina traxerunt. Quibus decem mensibus Numa Pompilius, ut dicitur, duos menses praemisit: Ianuarium et Februarium. Sed ceterorum mansium nomina non mutavit. Quo ex tempore usque ad nostram aetatem annus duodecim mensibus constat. (Wilczyński, Zarych 1985:125).

Zbieramy materiał do wykonania karty pracy – polecenia:

1. Znajdź w tekście informacje o roku Romulusa i kalendarzu Numpy Pompiliusza.
2. Wyjaśnij etymologię nazw miesięcy: VII i VIII.

3. Znajdź w dostępnych źródłach informacje o etymologii łacińskich nazw miesięcy.
4. Wpisz do tabeli (w załączniku): liczebniki porządkowe 1 – 12, miesiące z kalendarza Romulusa i z kalendarza Numpy Pompiliusza, nazwy VII i VIII miesiąca.



Karta pracy

Utrwalenie materiału lekcyjnego (15 min.)

Praca w grupach – polecenia:

1. Przetłumacz tekst i odpowiedz na pytania: Dlaczego *December* jest dwunastym miesiącem roku? Dlaczego w czasach Romulusa miesiąc Marsa (*Martius*) był pierwszym miesiącem roku?
2. Porównaj etymologię nazw miesięcy: I-VI, VII-VIII, IX-XII.
3. Napisz notatkę „Pochodzenie łacińskich nazw miesięcy” – każda grupa proponuje swój zapis.

Ewaluacja i wykorzystanie materiału lekcyjnego – praca domowa (10 min.)

- Każda z grup tłumaczy po 2-3 zdania.
- Grupy proponują objaśnienia do tekstu (odpowiedzi na postawione wyżej pytania).
- Notatka – na podstawie wniosków z analizy nazw miesięcy.
- Każda grupa czyta swój zapis notatki. Porównujemy, uzupełniamy, ustalamy jednolity zapis.

Praca domowa:

Uczniowie otrzymują puste karty pracy.



Karta pracy

Polecenie: Uzupełnij tabelę nazwami miesięcy. Porównaj słowa. Na następnej lekcji można wspólnie ustalić zakres wpływów języka łacińskiego w nazwach miesięcy w wybranym języku oraz wskazać nazwy, w których widoczne są inne wpływy. Można również zastanowić się nad etymologią nazw miesięcy w języku polskim i nad tym, co zdecydowało o pochodzeniu nazw miesięcy w polskim kalendarzu, mimo dużego wpływu łaciny na nasz język i kulturę.

Bibliografia

- Wilczyński, S., Zarych T. (1985), *Lectio Latina I*. Warszawa: WSiP.
- *Mała encyklopedia kultury antycznej* PWN (1983), Warszawa.
- Jurewicz O., Winniczuk L. (1970), *Starożytni Grecy i Rzymianie w życiu prywatnym i państwowym*. Warszawa: PWN.

Scenariusz 2

🔍 Temat: Quo vadis? Ubi manes? Unde redis? – składnia nazw miast.

📖 Poziom: poziom IV (poziom rozszerzony)

Propozycja lekcji, w czasie której uczniowie na podstawie analizy przykładów zdań łacińskich samodzielnie formułują zasadę dotyczącą składni nazw miast. Ćwiczenia powiązane są z wyjaśnianiem kontekstu historyczno-kulturowego.

Cele językowe:

Uczeń:

- poprawnie czyta i zapisuje łacińskie formy podstawowe nazw miast,
- samodzielnie formułuje zasadę użycia genetivu, accusativu i ablativu w składni nazw miast i potrafi zastosować ją w ćwiczeniach i tłumaczeniu tekstu.

Cele kulturowe:

Uczeń:

- wymienia i wskazuje na mapie Imperium Romanum najważniejsze miasta,
- objaśnia realia kulturowe i historyczne zawarte w tekście, zdaniach i ćwiczeniach.

Metody i techniki pracy:

- praca z tekstem łacińskim,
- ćwiczenia gramatyczne (składnia),
- praca z mapą.

Formy oceniania:

- ocena osiągnięć: ocena aktywności na lekcji – samodzielność formułowania wniosków,
- sprawdzenie umiejętności translacyjnych,
- ćwiczenie podsumowujące na stopień.

Przebieg lekcji:

Przygotowanie do zajęć (10 min.)

Przygotowanie do pracy z nowym materiałem – rozdanie uczniom kartek z wypisanymi w podstawowych formach nazwami miast:

- Athenae, Athenarum
- Brundisium, Brundisii
- Capua, Capuae
- Lacedaemon, Lacedaemonis
- Syracusae, Syracusarum
- Henna, Hennae
- Maessana, Messanae
- Carthago, Carthaginis
- Corinthus, Corinthi
- Delphi, Delphorum

Polecenie:

1. Odszukaj miasta na mapie.
2. Przygotuj o każdym z tych miejsc jedną informację, którą uważasz za ważną w kontekście historycznym lub kulturowym (np. Delphi – miasto w Grecji, gdzie była świątynia i wyrocznia Apollina).
3. Uporządkuj nazwy w zależności od przynależności do deklinacji (podkreśl te, których formy podstawowe są w liczbie mnogiej).
 - Athenae, Athenarum, I
 - Brundisium, Brundisii, II
 - Capua, Capuae, I
 - Lacedaemon, Lacedaemonis, III
 - Syracusae, Syracusarum, I
 - Henna, Hennae, I
 - Maessana, Messanae, I
 - Carthago, Carthaginis, III
 - Corinthus, Corinthii, II
 - Delphi, Delphorum, II

Prezentacja materiału lekcyjnego (20 min.)

Dzielimy klasę na 3 grupy.

Polecenie:

Każda z grup tłumaczy zdania (odpowiedzi na pytania), a następnie wykonuje ćwiczenie i formułuje zasadę dotyczącą składni nazw miast.

1. Przetłumacz zdania.

Quo vadis? – Dokąd idziesz?

- Romam vado.
- Athenas vado.
- Carthagine vado.
- Corinthum vado.

Ubi manes? – Gdzie jesteś?

- Athenis maneo.
- Romae maneo.
- Carthagine maneo.
- Corinthi maneo.

Unde redis? – Skąd wracasz?

- Syracusis redeo.
- Capua redeo.
- Lacedaemone redeo.
- Corintho redeo.
- Brundisio redeo.

2. Wykonaj ćwiczenie.

Ćwiczenie: Uzupełnij zdania, wpisując prawidłowe formy wyrazów podanych w nawiasach:

-bibliotheca celeberrima fuit. (Alexandria)
- Legati.....Romam missi sunt. (Aquae Sextiae)
- Parthenon.....est. (Athenae)
- Aestate.....navigabimus. (Syracusae)
- Visitabatisne theatrum.....? (Epidaurus)

3. Sformułuj zasadę.

Zasada: Składnia nazw miast

Przy nazwach miast nie stawia się przyimków.

Na pytanie dokąd? (*quo?*) odpowiadamy accusativem: **Romam**

Na pytanie skąd? (*unde?*) odpowiadamy ablativem: **Roma**

Na pytanie gdzie? (*ubi?*) odpowiadamy:

- genetivem: **Romae, Capuae** – jeśli nazwa miasta występuje w I lub II deklinacji w sg.
- ablativem: **Athenis, Carthagine, Syracusis** – jeśli nazwa miasta występuje w pl. I lub II deklinacji oraz w III deklinacji (sg.)

Utrwalenie materiału lekcyjnego – 10 min.

Tłumaczenie zdań.

Uczniowie pracują w grupach, korzystają ze słownika łacińsko – polskiego, objaśniają zasadę, odnajdują miasto na mapie i w jednym zdaniu podają najważniejszą informację o kontekście kulturowym lub historycznym miejsca. Np.: *Caesar Massiliam pervenit* – Cezar przybył do Marsylii (accusativus w odpowiedzi na pytanie dokąd?/quo?); Marsylia (dawna Massilia) – najstarsza kolonia grecka nad Morzem Śródziemnym.

- Caesar Massiliam pervenit.
- Archimedes Syracusis vivebat.
- Lycurgi leges Lacedaemone diu viguerunt.
- Templum Apollini Delphis positum est.
- Mausoleum Augusti Romae positum est.

Ewaluacja i wykorzystanie materiału lekcyjnego – praca domowa (5 min.)

Każdy uczeń wykonuje krótkie ćwiczenie podsumowujące – na ocenę, np.:

Zastąp zaznaczone nazwy miast poprawnymi formami nazw podanych w nawiasach:

- Properabimus **Capuam**.....(Ephesus)
- Amici nostri villam **Carthagine** habent.....(Brundisium)
- Nuper **Syracusis** evadi.....(Tarentum)

Praca domowa

Przetłumacz zdania, korzystając ze słowniczka umieszczonego pod ćwiczeniem.

- Ze Szczecina jadę do Zielonej Góry.
- Dzisiaj będę we Wrocławiu.
- I w Krakowie, i w Warszawie jest wiele zabytków.

Stettinum -i; Vratislavia -ae; Varsovia -ae; Cracovia -ae; Gedanum -i; Mons Viridis

Bibliografia

- *Mała encyklopedia kultury antycznej PWN* (1983), Warszawa.
- Korpany J. (red.) (2003), *Mały słownik łacińsko-polski*. Warszawa: PWN.
- Staszcyk S. (red.) (1961), *Lingua Latina*. Warszawa: PZWS.

Barbara Strycharczyk

Nauczycielka języka łacińskiego i kultury antycznej w LO *Strumienie*
Stowarzyszenia *Sternik* w Józefowie k. Otwocka.



Dobór repertuaru kluczem do sukcesu w pracy z piosenką na zajęciach językowych

Justyna Deczewska

Muzyka i piosenki są stosowane przez nauczycieli języków obcych na wszystkich poziomach nauczania i we wszystkich grupach wiekowych. Nauczyciele wykorzystujący piosenkę podkreślają jej walory zwłaszcza w zakresie zwiększenia motywacji do nauki oraz optymalizacji procesu nauczania. Warunkiem efektywnej pracy z piosenką na zajęciach językowych jest przemyślany i odpowiedni dobór materiału. Jaki klucz stosować przy wyborze piosenek na zajęcia? O czym nie może zapominać nauczyciel, dobierając repertuar? Na te pytania postaramy się odpowiedzieć w poniższym artykule.

Praca z obcojęzyczną piosenką wykorzystywaną jako materiał dydaktyczny posiada niewątpliwie wiele atutów. Oprócz swojej funkcji motywującej i dydaktycznej, jest ona również źródłem pozytywnych emocji i dobrej atmosfery na zajęciach. Niestety, praca z piosenką nie zawsze spełnia oczekiwania nauczycieli i uczniów. Czasami piosenka nie wzbudza zainteresowania grupy, co gorsza, zdarza się, że praca z piosenką okazuje się stratą czasu i zamiast motywować do nauki – zniechęca, irytuje i powoduje stres zarówno nauczyciela, jak i uczniów. Po takim doświadczeniu nauczyciel niechętnie sięga po piosenkę, argumentując swoją decyzję niskim poziomem językowym grupy lub brakiem zainteresowania uczniów muzyką. Warto jednak podkreślić, że właściwie nie ma poziomu językowego, na którym niewskazane byłoby stosowanie muzyki i piosenki. Mogą one być wykorzystywane nawet, a może przede wszystkim, na samym początku nauki języka obcego. Niezwykle rzadko można spotkać osobę, która nie lubi muzyki. Kwestią dyskusyjną są jedynie preferencje muzyczne poszczególnych uczniów. Źródłem

niepowodzenia należy szukać w nieodpowiednim doborze utworów oraz w niewłaściwej organizacji pracy z piosenką.

Przyjrzyjmy się pierwszej z wymienionych kwestii – kryteriom doboru utworów wykorzystywanych do nauki języka obcego. Piosenka spełniająca oczekiwania obydwu stron procesu dydaktycznego, tzn. nauczyciela i uczniów, powinna:

- być dostosowana do poziomu językowego uczniów;
- być odpowiednia do wieku słuchaczy;
- odpowiadać gustom i zainteresowaniom uczniów;
- posiadać wartość glottodydaktyczną;
- umożliwiać wykonanie na jej podstawie zaplanowanych przez nauczyciela ćwiczeń.

Pierwszym kryterium, którym należałoby się kierować przy wyborze piosenki, jest dopasowanie jej do poziomu językowego uczniów. Warto upewnić się, czy piosenka nie zawiera zbyt wielu trudnych struktur gramatyczno-leksykalnych, skomplikowanych środków stylistycznych czy odwołań do kultury, bez przybliżenia których jej tekst będzie niezrozumiały.

Wybierając piosenki nauczyciel powinien pamiętać o podstawowej zasadzie: jego preferencje muzyczne nie zawsze pokrywają się z gustami uczniów, nie należy więc prezentować wyłącznie piosenek swoich ulubionych wykonawców.

Wybierając piosenkę, nauczyciel powinien określić, jaki procent jej tekstu wymaga tłumaczenia, i jaki sposób objaśnienia nowej leksyki wybierze podczas pracy z piosenką na zajęciach. Zaleca się, aby wprowadzany na zajęciach tekst zawierał od 4 do 10 proc. nieznaną leksyki i nie więcej niż 4 konstrukcje gramatyczne (Акишина, Каган 2004, 49). Jeżeli procent nowego materiału językowego w tekście piosenki przekroczy zalecaną normę, istnieje zagrożenie, że praca z piosenką zmieni się w tłumaczenie jej tekstu przez nauczyciela.

Równie ważnym kryterium doboru piosenek jest wiek uczniów. Należy zastanowić się, czy wybrana piosenka zainteresuje daną grupę wiekową oraz czy jej tekst odpowiada intelektualnemu poziomowi uczniów. W przypadku uczniów w młodszym wieku dobrze sprawdzają się piosenki dydaktyczne, czyli te stworzone specjalnie do nauczania języka obcego (w przypadku języka rosyjskiego są to piosenki do nauki fonetyki autorstwa N. Fedotowej, a także piosenki autorstwa A. Safianowej) oraz piosenki dla dzieci funkcjonujące w danej przestrzeni kulturowej, takie jak piosenki-wyliczanki, zgadywanki czy utwory z filmów animowanych (w języku rosyjskim *Антошка*, *Два весёлых гуся*, piosenki z filmu *Винни-Пух*). Uczniowie w wieku gimnazjalnym i licealnym charakteryzują się niezwykle poważnym stosunkiem do własnej osoby, dlatego w tej grupie wiekowej nie sprawdzają się piosenki dziecięce. Praca z takimi piosenkami zamiast entuzjazmu wzbudzi raczej niechęć i skępowanie gimnazjalistów i licealistów. Będą ją postrzegać jako infantylną.

W tej grupie wiekowej najlepiej sprawdzają się piosenki młodzieżowe, modne aktualnie w kraju nauczanego języka. Mimo swojego na pozór zabawowego charakteru, praca z piosenką dobrze sprawdza się w nauczaniu osób dorosłych. Zarówno studenci, jak i dorośli słuchacze kursów językowych chętnie pracują z piosenkami, a repertuar wykorzystywany w danej grupie wiekowej jest wyjątkowo szeroki, od piosenki autorskiej, przez utwory estradowe i rozrywkowe, po piosenki dziecięce. Ważne jest, aby prowadzący zajęcia poinformował studentów, dlaczego wybrał właśnie tę piosenkę (na przykład jeżeli piosenka odgrywa ważną rolę w kulturze danego kraju, jest znana większości rodowitych użytkowników danego języka lub jej fragmenty stały się tekstami precedensowymi i na trwałe weszły do języka).

Trzecie kryterium, to dobór repertuaru zgodnie z gustami i zainteresowaniami uczniów. Oczywiście, w warunkach szkolnych czy akademickich niemożliwe jest usatysfakcjonowanie całej grupy, należy jednak dołożyć starań, aby zadowolić większość. Wybierając piosenki pod tym kątem, nauczyciel powinien pamiętać o podstawowej zasadzie: jego preferencje muzyczne nie zawsze pokrywają się z gustami uczniów, nie należy więc prezentować wyłącznie piosenek swoich ulubionych wykonawców. Jeżeli trudno nam zadowolić grupę pod względem prezentowanego materiału, dobrym sposobem jest poproszenie uczniów o przedstawianie propozycji piosenek, których chcieliby posłuchać na zajęciach. Z jednej strony, to znacznie ułatwi pracę nauczycielowi, z drugiej – sprawi, że uczniowie poczują się odpowiedzialni za proces nauczania.

Ważnym kryterium z punktu widzenia nauczania języka obcego jest glottodydaktyczna wartość prezentowanego utworu. Wybierając piosenkę na zajęcia językowe, nauczyciel powinien zastanowić się, w jakim celu zamierza jej użyć, i co chce przez pracę z piosenką osiągnąć. Warto, aby praca z piosenką, poza momentem relaksu i stworzeniem przyjaznej atmosfery, przynosiła także korzyści językowe. W związku z tym należy upewnić się, czy tekst piosenki zawiera odpowiednio dużo przykładów ćwiczonej konstrukcji i czy jest związany z tematem lekcji. Nauczyciel powinien przemyśleć, jakie ćwiczenia na podstawie piosenki może przygotować, oraz upewnić się, czy tekst, melodia, tempo, rytm i jakość nagrania pozwolą na realizację zaplanowanych ćwiczeń. Jeżeli będziemy chcieli zaśpiewać piosenkę z uczniami, należy upewnić się, że melodia nie jest zbyt trudna, a tempo zbyt szybkie, warto również sprawdzić, czy są dostępne warianty karaoke.

Słów kilka o tekście

Najważniejszym elementem piosenki wykorzystywanej do nauki języka obcego jest tekst. W znakomitej większości przypadków to właśnie on jest podstawą do pracy i bazą ćwiczeń językowych. Dlatego też przy wyborze utworu na zajęcia szczególną uwagę należy zwracać na tekst. Oprócz wspomnianej wyżej dostępności językowej warto zatrzymać się nad ogólną treścią piosenki. Często zdarza się, że mimo rozumienia wszystkich słów, uczniowie nie są w stanie uchwycić sensu. Pojawiają się wówczas stwierdzenia typu: *Nie rozumiem, o czym właściwie jest ta piosenka, Rozumiem wszystkie słowa, ale nie rozumiem sensu piosenki.* Zawsze przy wyborze piosenki nauczyciel powinien upewnić się, że sam rozumie ogólny sens utworu i jest w stanie wyjaśnić go uczniom. W tym celu można również wspomóc się wideoklipem lub specjalnie dobranymi ilustracjami czy zdjęciami. W pracy z piosenką, podobnie jak w pracy z utworami poetyckimi, warto przeprowadzić dokładną analizę i interpretację tekstu.

Jednym z atutów piosenek jest obecność w nich wyrażenń typowych dla języka mówionego, zwrotów, których uczniowie mogą używać w konwersacji. Wybierając piosenkę, należy jednak upewnić się, czy jej tekst nie zawiera wulgaryzmów, zbyt wielu wyrażenń potocznych lub treści obraźliwych.

Często zdarza się, że piosenka odpowiada preferencjom grupy i tematowi lekcji, ale jej tekst jest momentami zdecydowanie zbyt trudny pod względem językowym. W takiej sytuacji nauczyciel może skupić się tylko na fragmencie utworu, na przykład jednej zwrotce lub refrenie. Wybierając taką formę pracy, prezentujemy piosenkę w całości, jednak w postaci graficznej udostępniamy uczniom tylko wybrany fragment. W takiej sytuacji zbyt trudny tekst nie musi dyskwalifikować piosenki.

Nie tylko tekst

W większości przypadków to tekst jest bazą do pracy, jednak warto pamiętać, że integralnymi składowymi piosenki są również wideoklip i muzyka. Praca z piosenką nie musi opierać się wyłącznie na tekście. Wideoklip do piosenki lub fragment filmu z danym utworem mogą być podstawą do charakterystyki bohaterów, streszczenia obejrzonej sytuacji lub napisania scenariusza obejrzanego wideoklipu. Mimo że w takiej sytuacji nauczyciel zupełnie rezygnuje z pracy z tekstem, piosenka przynosi korzyść językową.

Właściwie nie ma poziomu językowego, na którym niewskazane byłoby stosowanie muzyki i piosenki.

Trochę kultury

Stosując wszystkie wymienione wyżej kryteria doboru piosenek, często zapominamy o jednym, bardzo ważnym aspekcie pracy z piosenką, czyli jej wartości kulturoznawczej. Warto pamiętać, że piosenki bardzo często są ważnym elementem kultury narodu. Wybrane utwory są przez rodowitych użytkowników danego języka kojarzone z ważnymi wydarzeniami życia rodzinnego i społecznego. Dlatego do pracy na zajęciach warto wybierać utwory, które odgrywają ważną rolę w danej kulturze i są popularne wśród użytkowników języka (na przykład piosenka A. Pugaczowej *Kyda yxodum demcmbo*) oraz takie, które zawierają informacje o kulturze czy historii kraju nauczanego języka. Prezentacja podczas zajęć piosenek obcojęzycznych ma szczególne znaczenie w przypadku takich języków, jak: rosyjski, francuski czy niemiecki. Piosenki w tych językach rzadko pojawiają się w polskich radiostacjach czy programach telewizyjnych, przez co są mniej znane polskim odbiorcom. Zapoznanie uczniów z takimi utworami może wzbudzić ich zainteresowanie kulturą muzyczną danego kraju.

Praca domowa

Niekiedy nauczyciel rezygnuje z wykorzystywania piosenek. Powodem może być brak czasu, który należałoby poświęcić na pracę z nimi podczas zajęć lub brak zaplecza technicznego w postaci na przykład telewizora, aby pokazać wideoklip lub zaśpiewać piosenkę w systemie karaoke. W takich sytuacjach warto przenieść pracę z piosenką poza ramy zajęć szkolnych i w oparciu o nią stworzyć zadanie domowe. Praktyka pokazuje, że uczniowie z dużo większym entuzjazmem odnoszą się do pracy domowej z wykorzystaniem piosenki niż do tradycyjnych ćwiczeń językowych. Przy pomocy Internetu uczniowie w domu mogą wykonywać ćwiczenia, które wymagają wielokrotnego przesłuchiwania utworu, na przykład wychwytywanie z odsłuchiwanego tekstu szczegółowych informacji lub twórcze

i czasochłonne zadania z wykorzystaniem komputera, na przykład stworzenie prezentacji ilustrującej treść piosenki.

Wybór piosenek

W podsumowaniu warto zaznaczyć, że przemyślany dobór piosenek przekłada się na sukces dydaktyczny w pracy z tym materiałem. Wybierając repertuar na zajęcia, nauczyciel powinien kierować się:















- poziomem trudności tekstu odpowiadającym językowemu poziomowi uczniów;
- dopasowaniem piosenki do wieku uczniów;
- wartością glottodydaktyczną utworu;
- preferencjami muzycznymi odbiorców.

Nauczycielom zamierzającym regularnie wykorzystywać piosenki na swoich zajęciach można poradzić sporządzenie swego rodzaju bazy utworów, zgrupowanych według:

- tematów, np. sport (w języku rosyjskim piosenka zespołu Уматурман, pt. *Теннис*), mój dzień (piosenka zespołu Чайф, pt. *Оранжевое настроение*) itd.;
- zagadnień gramatycznych, na przykład odmiana rzeczowników w języku rosyjskim (piosenka zespołu Кино, pt. *Место для шага вперед*), końcówki rodzajowe przymiotników (piosenka *Катюша*), tryb rozkazujący (piosenka А. Пугачевой *Будь или не будь*);
- aspektów kulturowych, na przykład piosenki świąteczne (*В лесу родилась ёлочка*, *Маленькой ёлочке холодно зимой*), piosenki śpiewane z okazji urodzin (*День рождения*).

Spis piosenek

- Антошка (1969) Шаинский В. (муз.), Энтин Ю. (сл.), Носырев Л. (реж.)   [online] [dostęp 24.10.2014]
- Будь или не будь (2001) Залужная, Т. (муз. и сл.), Пугачева, А., Галкин, М. (исп.)   [plik wideo] [online] [dostęp 24.10.2014]
- В лесу родилась ёлочка (1905) Бекман, Л. (муз.), Кудашева, Р. (сл.)   [online] [dostęp 24.10.2014]
- Все песни Винни-Пуха (1969) Вайнберг, М. (муз.), Заходер, Б. (сл.), Леонов, Е.   [plik wideo] [online] [dostęp 24.10.2014]

- Два весёлых гуся (1970) Носырев Л. (реж.)   [plik wideo] [online] [dostęp 24.10.2014]
- День рождения (Пусть бегут неуклюже) (1968) Шаинский В. (муз.), Тимофеевский А. (сл.), Ферапонтов В. (исп.)   [online] [dostęp 24.10.2014]
- Катюша (1938) Блантер, М. (муз.), Исаковский, М. (сл.)   [online] [dostęp 24.10.2014]
- Куда уходит детство (1977) Зацепин, А. (муз.), Дербенев, Л. (сл.), Пугачева А. (исп.)   [online] [dostęp 24.10.2014]
- Маленькой ёлочке холодно зимой (1939) Красев М (муз.), Александрова З. (сл.)   [online] [dostęp 24.10.2014]
- Место для шага вперед (1989) Цой В. (муз. и сл.), Кино (исп.)   [online] [dostęp 24.10.2014]
- Оранжевое настроение (1994) Шахрин В. (муз. и сл.) Чайф (исп.)   [online] [dostęp 24.10.2014]
- Теннис (2005) Уматурман   [plik wideo] [online] [dostęp 24.10.2014]

Bibliografia

- Акишина, А. А., Каган О. Е. (2002) Учимся учить. Что надо знать о преподавании русского языка. Москва: Русский язык. Курсы.
- Федотова, Н. (2009) Не фонтика – песня! Санкт-Петербург: Златоуст.
- Siek-Piskozub, T., Wach, A. (2006) *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego*. Poznań: Wydawnictwo UAM.

Justyna Deczewska

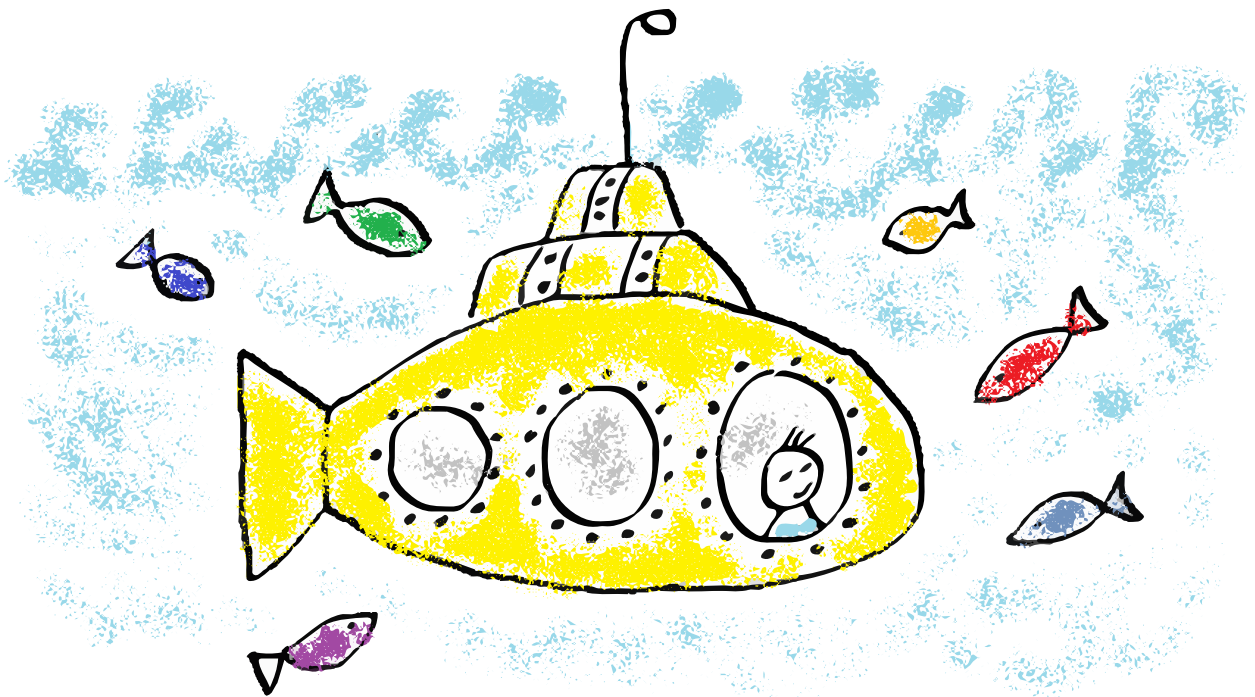
Nauczycielka języka rosyjskiego w Szkole Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego, lektorka w warszawskich szkołach językowych, egzaminatorka TELC.

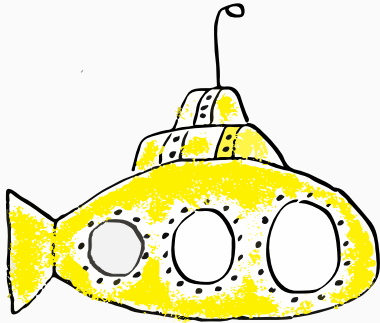


Mike in a submarine

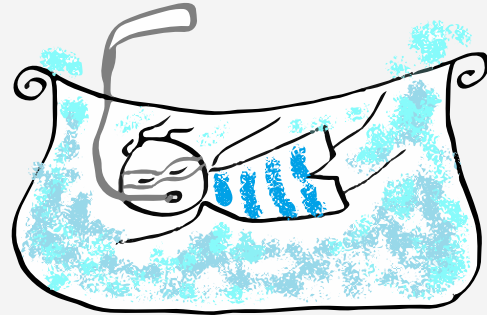
Izabela Witkowska

Mike in a submarine to kolejna część przygód chłopca o imieniu Mike, który tym razem przeżywa morską żeglugę na statku podwodnym. Mike zostaje dowódcą i odkrywa tajemnice morskiego życia. Na dnie spotyka rośliny, zwierzęta, a nawet syrenę. Tekst ze względu na swój bajkowy charakter miło zostanie przyjęty przez dzieci z klas I-III.





What exactly can Mike do to join the submarine crew?



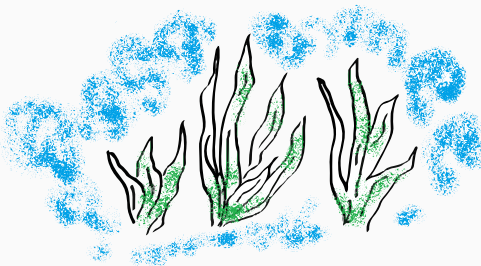
He can swim, he's fit enough and he can dive in his bath.



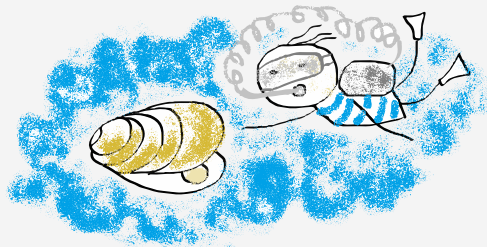
He knows even SOS to ask for help in distress.



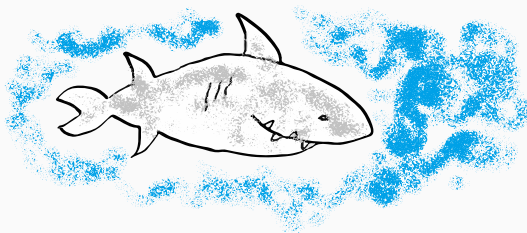
– OK, Mike, now you're the chief but please watch out for the reef.



Keep the boat at the top speed until you see the seaweed.



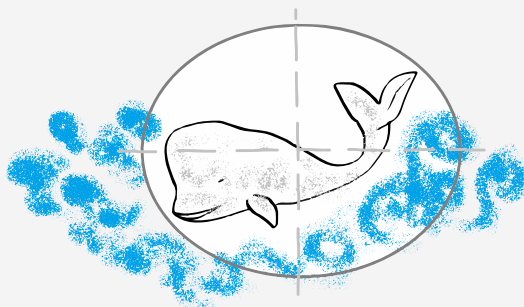
Then find a shell with a pearl...
– Well, it is good for a girl.



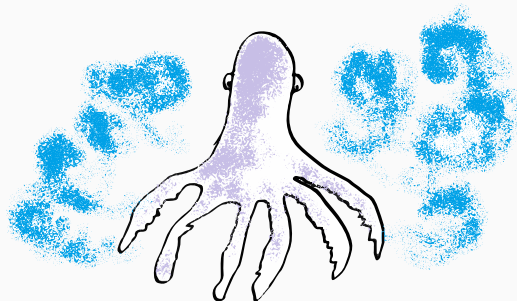
There's a shark! What a beast!
 – I think you'd better head east.



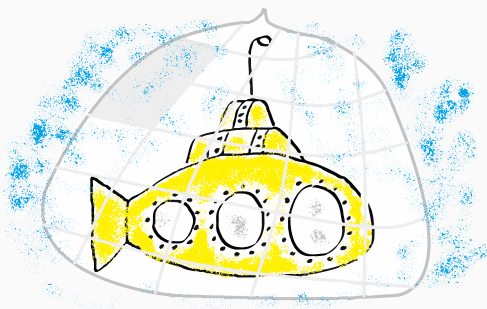
Follow the mermaid. You're safe.
 Go fast, hide behind the cave.



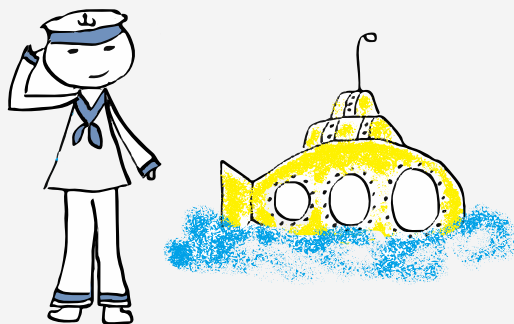
Now look through the periscope.
 – A whale! It's friendly, I hope.



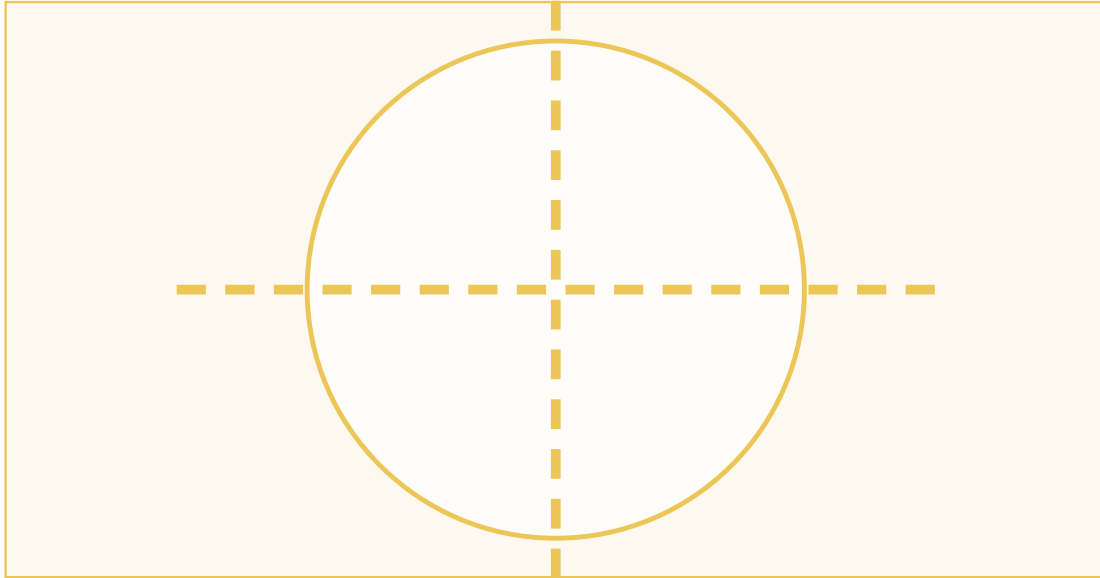
– Yes, it is, but that's the squid,
 hold at depth of fifty feet.



**Don't go higher or you'll get
 straight into fishermen's net.**



– That's my first sea exploration.
 – Well done, Mike! Congratulations!



Aye Aye Captain!

Zabawa ruchowa zawsze znajduje swoich zwolenników wśród uczniów klas najmłodszych. Polega ona na wydawaniu i wykonywaniu poleceń. Pierwszoklasiści mogą w ten sposób przypomnieć sobie wszystkie polecenia poznane w przedszkolu. Jedna śmiała osoba wciela się w rolę kapitana, a pozostali to marynarze wykonujący rozkazy. Kapitan rozkazuje na przykład: *Stand up!*, pozostali wykrzykują: *Aye Aye Captain!*, co potwierdza, że rozkaz jest zrozumiały, a następnie wykonują zadanie. W klasach starszych można wykorzystać niektóre zwroty z tekstu, np. *Hide behind.....*, *Look through the periscope*, *Head east itp.*

Head East

Bajka stanowi okazję do wprowadzenia nazw kierunków: *north*, *east*, *west*, *south*. Kiedy uczniowie pewnie będą wskazywać i rozpoznawać kierunki, możemy zaproponować zabawę typu *ciepło-zimno*, tyle że tym razem uczniowi, który poszukuje przedmiotu, wskazuje się drogę przez wyznaczenie odpowiedniego kierunku. Uczeń opuszcza klasę, a pozostali ukrywają przedmiot w dowolnym miejscu. Tym przedmiotem może być przykładowo muszla z perłą, ośmiornica lub rafa koralowa. Po wejściu kolegi do klasy uczniowie prowadzą go, mówiąc: *Head north*, *head west*, *head north again*, *head south itp.*

Look Through the Periscope

Przygotowujemy karton z wydrukowanym obrazem, który widać, kiedy patrzymy przez peryskop, i wycinamy puste miejsca w środku, oprócz przecinających się linii.

Następnie przygotowujemy wszystkie elementy życia podwodnego, które Mike odkrywa (*shell*, *seaweed*, *reef*, *mermaid*, *cave*, *fishermen's net*, *whale*, *shark*, *squid*). Mogą to być powiększone obrazy z bajki lub inne rysunki (przykładowo przygotowane przez dzieci) czy zdjęcia z gazet. Zabawa polega na sprytnym ukryciu wizerunku danego elementu pod okienkiem peryskopu. Prosimy dzieci: *Look through the periscope*, *what can you see?* Osoba, która rozpozna ukryty przedmiot, przejmuje peryskop i zadaje to samo pytanie innym.



Materiał do pobrania

Izabela Witkowska

Nauczycielka języka angielskiego w szkole podstawowej. Wiele satysfakcji czerpie z pisania rymowanych bajek i wierszyków. Dziecięcy entuzjazm, oraz słowa „Proszę Pani, jeszcze raz” są dla niej największą motywacją do pracy. Jest także autorką wielu podobnych materiałów edukacyjnych.

EURYDICE

Źródło informacji
o edukacji w Europie

- **EURYPEDIA**
– europejska encyklopedia krajowych systemów edukacji.
- **PUBLIKACJE TEMATYCZNE**
– zagadnienia z zakresu bieżącej polityki edukacyjnej Unii Europejskiej.
- **RAPORTY Z SERII „KLUCZOWE DANE”**
– wskaźniki ilościowe i jakościowe dotyczące edukacji.
- **PUBLIKACJE Z SERII „FAKTY I LICZBY”**
– corocznie aktualizowane informacje o strukturze i cechach charakterystycznych systemów edukacji w poszczególnych krajach.



の 自 ち €