

UNIwersytet w Białymstoku  
Wydział Filologiczny

# Linguodidactica

Tom XVIII



Białystok 2014

Rada Redakcyjna:  
Lilia Citko, Galina Girzheva, Maryna Hets, Vladimir Janczenko,  
Marzanna Karolczuk, Vladimir Zaika

Zespół recenzentów:  
prof. zw. dr hab. Natallia Nizhneva  
prof. zw. dr hab. Jan Zaniewski  
prof. zw. dr hab. Aleksander Zubow  
dr hab. Roman Hajczuk

Redakcja:  
Robert Szymula – redaktor naczelny  
Michał Mordań – sekretarz redakcji

Redakcja w języku polskim: Weronika Biegluk-Leś  
Redakcja w języku angielskim: Kirk Palmer (native speaker)  
Redakcja w języku rosyjskim: Olga Anchimiuk (native speaker)

Redakcja techniczna i skład: Katarzyna Sakowska  
Korekta: Zespół

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2014

Wydanie publikacji sfinansowane ze środków  
Wydziału Filologicznego Uniwersytetu w Białymstoku

ISSN 1731-6332

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku  
15-097 Białystok, ul. Marii Skłodowskiej-Curie 14  
tel. 85 745-70-59, e-mail: ac-dw@uwb.edu.pl  
<http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>

Druk i oprawa: Hot Art

## Spis treści

|                                                                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Wstęp .....                                                                                                                                  | 5   |
| <b>Olga Anchimiuk, Vladimir Zaika</b>                                                                                                        |     |
| Описание чуда явления Святой Троицы святому Александру<br>Свирскому (на материале четырех житийных текстов).....                             | 7   |
| <b>Renata Botwina</b>                                                                                                                        |     |
| Education meets arts: 'dramatic' experiences in the foreign language<br>classroom .....                                                      | 21  |
| <b>Ирина В. Галыня</b>                                                                                                                       |     |
| Лингводидактические подходы к обучению просодии иноязычной<br>речи .....                                                                     | 29  |
| <b>Beata Głowińska</b>                                                                                                                       |     |
| Referat jako forma ćwiczenia wypowiedzi ustnych w ramach zajęć<br>z praktycznej nauki języka niemieckiego na studiach germanistycznych ..... | 39  |
| <b>Katarzyna Grabowska</b>                                                                                                                   |     |
| Особенности склонения прилагательных мужского и среднего родов<br>в «Супрасльской летописи» .....                                            | 51  |
| <b>Anna Jantarska</b>                                                                                                                        |     |
| Zależność / niezależność od pola danych a rozwijanie sprawności pisania<br>w języku angielskim. Rezultaty badania korelacyjnego .....        | 63  |
| <b>Anna Kizińska</b>                                                                                                                         |     |
| Angielskie ekwiwalenty terminu „pełnomocnictwo ogólne” .....                                                                                 | 75  |
| <b>Martyna Klejnowska-Borowska</b>                                                                                                           |     |
| Analiza polsko-rosyjskich i rosyjsko-polskich słowników specjalistycznych<br>wydanych w latach 1990–2012 .....                               | 85  |
| <b>Katarzyna Kruglicz</b>                                                                                                                    |     |
| Specyfika pracy z dziećmi na lekcji języka rosyjskiego.....                                                                                  | 101 |

**Eugenia Maksimowicz**

Функционально-стилистические особенности использования  
фразеологизмов библейского происхождения в публицистике..... 113

**Iwona Mokwa-Tarnowska**

Wpływ struktur wsparcia na efektywność nauczania języka pisanego  
w środowisku e-learningowym..... 125

**Н. Н. Нижнева, Н. Л. Нижнева-Ксенофонтова, В. А. Ксенофонов**

Проблемы организации педагогической деятельности в современных  
условиях ..... 143

**Wojciech Puppel**

Rola gier komputerowych we współczesnej przestrzeni edukacyjnej..... 157

**Sylvia Rapacka-Wojtala**

Praktyczny aspekt kształcenia nauczycieli gwarantem jakości procesu  
dydaktycznego..... 171

**Robert Szymula**

Семантические неологизмы в современном русском политическом  
дискурсе ..... 187

## WSTĘP

Problematyka materiałów zamieszczanych w roczniku „Linguodidactica” dotyczy szeroko rozumianych zagadnień związanych z metodyką nauczania i uczenia się języków obcych oraz z problemami językoznawczymi. Są to zarówno opracowania z zakresu konfrontacji różnych poziomów języka, jak i artykuły, mające charakter praktyczny. Odzwierciedlają one najnowsze tendencje w lingwistycznym paradygmacie XXI wieku oraz interdyscyplinarną interpretację problematyki metodycznej.



**Olga Anchimiuk, Vladimir Zaika**

Uniwersytet w Białymstoku

**ОПИСАНИЕ ЧУДА ЯВЛЕНИЯ СВЯТОЙ ТРОИЦЫ СВЯТОМУ  
АЛЕКСАНДРУ СВИРСКОМУ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ЧЕТЫРЕХ ЖИТИЙНЫХ ТЕКСТОВ)**

**SUMMARY**

**Revelation of The Trinity to St Alexander Svirsky – miracle description  
(from materials of the four hagiographic texts)**

The significant differences in content, composition and word design in description of The Trinity revelation to St Alexander Svirsky can be established, firstly, according to the *role*, which the hagiographer was ascribing to the particular fact from the life of The Saint Monk, secondly, according to the miracles *functions* as a component of the general text of the appropriate hagiography and, thirdly, according to the hagiography *stylistics* as a whole.

**Key words:** the life of the saint, miracle, text, hagiography, replica

**STRESZCZENIE**

**Opis cudu objawienia się Świętej Trójcy św. Aleksandrowi Świrskiemu  
(na materiale czterech tekstów hagiograficznych)**

Istotne różnice w treści, kompozycji i słownej oprawie cudu dotyczącego objawienia się Świętej Trójcy św. Aleksandrowi Świrskiemu, określić można zarówno na podstawie *roli*, jaką hagiograf przypisywał danemu faktowi z życia Świętego Mnicha, *funkcji* cudu, jako komponentu całego tekstu danego żywota, jak i *stylistyki* tego żywota w całości.

Житие – повествовательный жанр церковной литературы, в котором описывается жизнь и деяния святых. Важнейшим элементом текста жития является описание чуда. В православии чудо понимается как явление сверхъестественное, за пределами известных человеку законов природы, но вызванное волей Божией.

В филологических и лингвистических исследованиях отмечается недостаточная изученность житийной литературы именно в аспекте языкового и композиционного своеобразия житий в целом и описания чудес в частности.

В христианстве чудо – это явление власти Бога, это знаки Бога человеку, знаки божественного присутствия. Смысл чуда – побудить безучастных к вере. Основными чудесами, произошедшими в истории, является описанное в Библии сотворение мира, евангельские чудеса. Все они были архетипичны для последующих чудес. Считается, что в церковной литературе, обращенной к пастве, чудо получает «дополнительный, гораздо более приземленный и доступный обыденному сознанию смысл: столь необходимое чудесное вмешательство в земные дела, помощь в экстремальной ситуации, исцеление, возвращение к жизни умерших, спасение от опасности, освобождение из неволи, предохранение от всяких жизненных невзгод и т.п. Главными посредниками между мирами дольным и горним были святые, и Бог осуществлял свои чудеса через них»<sup>1</sup>. Поэтому рассказы о чудесных явлениях часто присутствуют в жизнеописаниях святых.

Причем описание чуда в агиографическом тексте – не просто жанрообразующий элемент. Так называемые прижизненные чудеса – это облигаторный элемент всякого жития, так как «служили в качестве письменного подтверждения дара чудотворения святого, что было необходимым условием его официальной канонизации»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> С. И. Лучицкая, Ю. Е. Арнаутова, *Чудо*, [w:] *Словарь средневековой культуры*, А. Я. Гуревич (ред.), Москва 2003; <http://enc-dic.com/medcult/Chudo-4>, [доступ: 15.12.2013].

<sup>2</sup> И. В. Стародумов, *Жанровая специфика повествований о посмертных чудесах подвижников и составе древнерусской агиографии*. Диссертация на соискание ученой степени канд. филол. наук, Омск 2009, s. 171.

Описание чуда (рассказ о чуде) имеет специфические характеристики: смысловые, тематические, изобразительные, отличающие и отграничивающие описание чуда от остального агиографического текста. Наличие этих признаков, делающих его относительно самостоятельным в пределах текста, связано с тем, что описание чуда может функционировать отдельно, пересказываться, включаться в другие тексты, в тематические сборники чудес, и существовать, как полагает И. В. Стародумов, как отдельный самостоятельный жанр<sup>3</sup>.

Еще одно свойство описания чуда в пределах основной повествовательной части жития, кроме специфичности и отграниченности, – это его меньшая определенность церковными и литературными канонами<sup>4</sup>.

Рассмотрим описание ситуации чуда явления Пресвятой Троицы преподобному Александру Свирскому в отдельно взятых житиях святого: 1. «Житие преподобного и богоносного отца нашего Александра Свирского Чудотворца, составленное учеником его игуменом Иродионом»<sup>5</sup> (Сокращенно – ИИ). 2. «Память преподобного отца нашего Александра Свирского» 30 августа в «Четьях Минеях» св. Димитрия Ростовского<sup>6</sup> (ДР). 3. «Александр Свирский, преподобный – прославление» 17 апреля из «Житий русских святых» (март-май)<sup>7</sup> Сергея Ивановича Смирнова<sup>8</sup> (СС). 4. «Краткое житие преподобного Александра Свирского чудотворца, составил монах Афанасий. 1905 г. Июля 12 дня» Александро-Свирский монастырь Олонецкой губернии<sup>9</sup> (МА).

Жития существенно отличаются друг от друга и в стилистическом, и в содержательном отношении, но все они относятся к житиям-биос (описывается вся жизнь подвижника). По классификации В. В. Кускова, основанием которой является тип подвижника, главного героя жития, – эти жития можно отнести к типу «“преподобнических” житий об основателях

<sup>3</sup> Там же, s. 15.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Текст Жития публикуется по изданию: *Житие и чудеса преподобного Александра Свирского*, Санкт-Петербург 1905.

<sup>6</sup> *Жития святых*. [Электронный ресурс], <http://predanie.ru/lib/book/read/140855/#toc864>, [вход: 17.12.2013].

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> Сергей Иванович Смирнов (1870–1916) – русский историк Церкви, ученик Голубинского и Ключевского. Ординарный профессор по кафедре Истории Русской Церкви. Главные труды посвящены покаянной дисциплины, фигуре духовного отца (в историческом ключе), истории Русской Церкви.

<sup>9</sup> Краткое житие преподобного Александра Свирского чудотворца // Свято Троицкий Александр Свирского мужской монастырь [электронный ресурс], <http://www.svirskoe.ru/ru/alsvirsky/habitation/index.php>, [вход: 15.12.2013].

монастырей, простых иноках, посвятивших жизнь служению Богу и воспитывавших на своем примере монастырскую братию»<sup>10</sup>.

В выборе последовательности рассмотрения текстов мы будем придерживаться хронологического порядка.

1. Ситуация чуда описана в житии (ИИ) в относительно небольшой фрагменте: 384 слова при общем объеме жития – 18 229 слов. Приводим фрагмент полностью.

В 7016 году от сотворения мира, а по пришествии преподобного Александра в пустыню в 23 год, однажды ночью когда преподобный Александр, по обычаю своему, стоял на молитве в отходной пустыне, явившийся внезапно свет сильно осиял ту келию, где он молился. Преподобный с удивлением размышлял про себя: «Что из этого должно быть?» И вот, видит он трех мужей, вошедших к нему, одетых в весьма светлые белые одежды; видом они были благообразны и прекрасны, сияя, светлее солнца, невыразимо славным небесным светом, и каждый из них имел в руке своей посох.

Преподобный, видя их, весь затрепетал, будучи объят страхом и ужасом. И спустя немного времени, придя в себя, поспешил поклониться им до земли. Они же, взявши его за руку, подняли, говоря: «Уповай, блаженне, и не бойся». Преподобный обратился к ним с такими словами: «Господие мои, аще обретох благодать пред вами, поведайте мне, кто есте вы, иже в таковой сущи славе и светлости не преобидесте приити к рабу вашему; ибо николиже видех кого в таковой славе, якоже вас вижду». На что они ему отвечали: «Не бойся, мужу, желания, яко благоволи Дух Святый жити в тебе чистоты ради сердца твоего, и якоже глаголах ти древле множицею, и ныне тагожде глаголю, да созиждеши церковь и братию собереши и обитель устроиши, яко благоволих тобою много души спасти и в разум привести».

Услышав это, преподобный опять преклонил колена свои и, обливаясь слезами, говорил: «Господи мой, кто есмь аз грешный, яко всех человек худший, да на толико дело доволен буду, о немже мне глаголах ести. Несмь бо достоин восприяти толика службы; ибо аз недостойный не сего ради приидох на место сие, о немже мне повелеваеши, но плакатися грехов своих». Говоря это, преподобный лежал на земле.

Господь же, опять взяв его за руку, поставил на ноги, говоря: «Стани на ногу твою, возмогай, и укрепись, и сотвори все, еже повелех ти». Преподобный спросил: «Господи мой, не прогневайся на мя, яко дерзнул пред Тобою глаголати: повеждь ми, яко наречется имя церкви сей, юже хочет человеколюбие Твое на месте сем создати?» Господь сказал преподобному: «Возлюбленне, якоже видиши в трех лицах глаголюща с тобою, созижди

<sup>10</sup> Цит. по: И. В. Стародумов, s. 10.

церковь во имя Отца и Сына и Святаго Духа, Единосущные Троицы». Затем опять сказал: «Аз же ти мир Мой оставляю, и мир Мой подам ти». После чего преподобный увидел Господа, распростертыми крыльями, как бы ногами, идущим по земле; и затем Он стал невидим.

Это, самое раннее, житие, составленное игуменом Иродионом, учеником преподобного, получило неоднозначную оценку у исследователей.

Духовный писатель XIX в. И. К. Яхонтов полагал, что труд игумена Иродиона имеет компилятивный характер: «большинство сведений о жизни Александра Свирского, взятые им из книжных источников: из житий Сергия Радонежского, Варлаама Хутынского, Кирилла Белозерского, написанных Пахомием Сербом, и из принадлежащего Нестору Жития Феодосия Печерского»<sup>11</sup>, и далее: «чисто исторических сведений о преподобном Александре труд игумена Иродиона дает весьма мало; они совершенно залеплены красками, взятыми у Пахомия Логофета, и в большей части – так прочно, что отделить эту чужую окраску, чтобы приобрести хотя и незначительные, вполне верные, данные об этом подвижнике, – слишком трудно, да и едва ли возможно»<sup>12</sup>. В то же время историки В. О. Ключевский и В. С. Иконников дали положительную оценку труду игумена.

Как отметил В. О. Ключевский, источники игумена Иродиона «внушают доверие к его обширному и обильному любопытными подробностями труду»<sup>13</sup>. Историк В. С. Иконников пишет, что произведение игумена Иродиона «принадлежит к лучшим житиям по обилию подробностей и своей обширности»<sup>14</sup>.

В свою очередь академик Д. С. Лихачев, отмечая особенности древнерусских произведений, подчеркивает что «было бы неправильно усматривать в литературном этикете русского средневековья только совокупность механически повторяющихся шаблонов и трафаретов... Все дело в том, что все эти словесные формулы, стилистические особенности, определенные повторяющиеся ситуации и т.д. применяются средневековыми писателями вовсе не механически, а именно там, где они требуются»<sup>15</sup>.

Это житие много раз переиздавалось, являясь для православных христиан источником сведений о преподобном Александре Свирском, а также послужило источником для создания последующих житий.

<sup>11</sup> И. Яхонтов, *Жития святых севернорусских подвижников Поморского края как исторический источник*, Казань 1881, s. 49.

<sup>12</sup> Там же, s. 86.

<sup>13</sup> В. О. Ключевский, *Древнерусские жития святых как исторический источник*, Москва 1871, s. 263.

<sup>14</sup> В. С. Иконников, *Опыт русской историографии*, т. 2, ч. 2, Киев 1908, s. 1724.

<sup>15</sup> Д. С. Лихачёв, *Поэтика древнерусской литературы*, изд. 3, Москва 1979, s. 90.

В первую очередь отметим в житии (ИИ) стилистический контраст речи автора (рассказчика) и речи участников события (Преподобного и Пресвятой Троицы).

Стандартное соотношение между языковыми сферами автора, рассказчика и персонажей в художественной литературе характеризуется обычно так: «Сфера автора – повествование, ориентированное на нормы литературного языка; сфера персонажа – диалог (прямая речь), свободно включающий разговорно-просторечные элементы. Сфера рассказчика располагается в этом диапазоне и может полностью или частично совпадать с одной из указанных выше»<sup>16</sup>. Однако в рассматриваемом случае положение совершенно иное. Речь персонажа не только не соотносится с разговорной сферой быденной коммуникации, но стоит в стилистическом отношении выше речи повествующего субъекта она более «книжная», чем речь автора, и ориентируется на более строгие нормы языка старославянского. Причем важно, что диалог персонажей происходит не на ином языке, а на языке именно стилистически более высоком (старославянский язык во времена Александра Свирского в значительно меньшей степени, отличался от разговорного русского, чем ныне отличается от современного русского).

Впрочем, собственно первое включение прямой речи в повествовании о чуде дано на русском языке: *Преподобный с удивлением размышлял про себя: «Что из этого должно быть?»* Переводит диалог в более высокий стилистический регистр первая реплика Троицы: *Они же, взявши его за руку, подняли, говоря: «Уповай, блаженне, и не бойся»*. Ответная реплика пришедшего в себя Александра Свирского дана уже на старославянском: *«Господие мои, аще обретох благодать пред вами, поведайте мне, кто есте вы, иже в таковой сущу славе и светлости не преобидесте приити к рабу вашему; ибо николиже видех кого в таковой славе, якоже вас вижду»*.

Два последующие диалогические единства также даны на старославянском языке, что кроме основной информации диалога поддерживает контраст с авторской речью. В современных работах по анализу словесных текстов указывается, что изображение прямой речи персонажа, осуществляемое специфическими средствами, обеспечивает переход на точку зрения персонажа и выполняет еще одну существенную и обычную для реалистических произведений функцию: дифференцирует язык персонажей<sup>17</sup>. Однако в рассматриваемом фрагменте такой дифференциации нет. Некон-

<sup>16</sup> В. В. Одинцов, *Стилистика текста*, Москва 1980, s. 187.

<sup>17</sup> А. И. Горшков, *Русская стилистика. Стилистика текста и функциональная стилистика*, Москва 2006, s. 210.

трастность реплик разных персонажей контрастирует в целом с речью авторской и тем самым агиограф подчеркивает сакральность, божественность происходящего события.

Диалог – это последовательность вопросно-ответных единств. Первая мысль, выраженная на русском (для явившейся Троицы, всеведущего Господа, это, безусловно, реплика) является вопросом, на которую следует ответ, как уже сказано, задающий стилистический режим диалога. Кроме призыва уповать, реплика содержит еще и ответ на имплицитно выраженный страх: *Не бойся*, повторяющийся и в следующей реплике.

Можно заметить, что реплики Троицы в содержательном отношении двухчастны. Они состоят из 1) прескрипции, предписания, указания, что следует делать; это своего рода обращение к разуму Преподобного: *уповай* или далее: *да созиждеси церковь и братию собереши и обитель устроиши*, и 2) утешения, успокоения (обращения к чувствам Преподобного): *Не бойся*. Двухчастность эта, впрочем, не всегда в пределах одной реплики. Если первая реплика содержит вначале прескрипцию, а завершается утешением, то вторая имеет вначале утешение, а затем подробную прескрипцию.

Третья же реплика в ответ на сомнения Преподобного: *Господи мой, кто есмь аз грешный...* является утешением с повтором самого требования: *Стани на ногу твою, возмогай, и укрепися, и сотвори все, еже повелех ти*. А следующая реплика – это только прескрипция: *Возлюбленне, якоже видиши в триех лицах глаголюща с тобою....* Впрочем, здесь уже само обращение *Возлюбленне*, которое существенно отличается от предыдущих (*блаженне, муже* и *безымянного стани*), уже в силу этого отличия является утешением. Интересно, что продолжение реплики после паузы: *Аз же ти мир Мой оставляю, и мир Мой подам ти*» отделено самим агиографом, поскольку имеет обобщающий характер: это уже не столько прескрипция, сколько завещание, являющееся цитатой из Евангелия от Иоанна<sup>18</sup>. Использование фрагментов Священного Писания, как считают исследователи, является типичным преподобнических житий<sup>19</sup>.

Характеризуя в целом описание чуда, нужно отметить следующее. Начинается описание указанием даты и времени и места: *В 7016 году от сотворения мира, а по пришествии преподобного Александра в пустыню в 23 год, однажды ночью... в отходной пустыне*. Контраст чудесному явлению создает предшествующая обычность занятия: *по обычаю своему, стоял на молитве*.

<sup>18</sup> Ин 14: 27 *Мир оставляю вам, мир Мой даю вам; не так, как мир дает, Я даю вам.*

<sup>19</sup> Т. Б. Карбасова, *Литературная история жития Кирилла Новоезерского*. Автореферат диссертации на соискание уч. ст. канд. фил. наук., Санкт-Петербург 2007.

Свет, внезапно осиявший келью, является удивительным явлением, давшим повод размышлениям Преподобного и собственно началом чуда. Свет, предшествующий чуду, является проявлением межтекстовых связей. Эта реминисценция отсылает нас к евангельскому *народ, сидящий во тьме, увидел свет великий, и сидящим в стране и тени смертной воссиял свет* (Мф. 4, 16), повествованию о пришествии к людям Иисуса Христа.

Нужно заметить, что все подробности увиденного даны с точки зрения Преподобного: *И вот, видит он трех мужей<sup>20</sup>, вошедших к нему, одетых в весьма светлые, белые одежды; видом они были благообразны и прекрасны, сияя, светлее солнца, невыразимо славным небесным светом, и каждый из них имел в руке своей посох.*

В описании внешности подчеркивается цвет одежды, наличие аксессуаров, благообразие общего вида пришедших. Основной признак, который многократно повторяется, – «светлый», что обеспечено именами *свет, светлые, белые*, глаголами: *осиял, сияя*, наречием в обороте *светлее солнца*. В работе о роли цвета в древнерусской литературе А. М. Панченко отмечает: «...и в эпосе, и в письменности наиболее распространенный цвет – белый... это также относится и переводным памятникам, в разное время вошедшим в славянские литературы... Он несет символическую функцию, уподобляется свету, эпитеты «белый» и «светлый» часто взаимозаменялись... Метафорическое противопоставление света и тьмы, являющееся общим местом в произведениях славянских литератур старшей поры, обусловило и символическое отношение к белому, а также черному цвету»<sup>21</sup>.

Подробное описание завершается упоминанием о посохе, который в руках мужей является знаком высшей пастырской власти<sup>22</sup>. Состояние страха сменяется поклоном, который прерывают мужи обращаясь к Преподобному.

Далее основной текст описания чуда составляет прямая речь, а также краткие авторские описания изменений положения преподобного относи-

<sup>20</sup> При описании иконы «Святая Троица», говорится о трех ангелах. [Электронный ресурс], <http://svyatoi.ucoz.ru/index/troica/0-50>, [вход: 15.12.2013].

<sup>21</sup> А. М. Панченко, *О цвете в древней литературе восточных и южных славян*, [w:] *Литературные связи древних славян*, Ленинград 1968, s. 9.

<sup>22</sup> На иконе Андрея Рублева «Святая Троица», изображении каноническом, одежды не белые, а цветные. Во время пасхального богослужения, во время чтения Евангелия о воскресении Христа, священники облачаются в белые одежды, что символически означает Воскресение. Агиографы и некоторые иконописцы «Явления Святой Троицы Александру Свирскому», торжественность момента подчеркнули цветом одежд. На некоторых иконах «Явление Святой Троицы Александру Свирскому» изображение Святой Троицы каноническое – в цветных одеждах.

тельно собеседника с вводом прямой речи: *опять преклонил колена свои, ...Говоря это, преподобный лежал на земле..., Господь же, опять взяв его за руку, поставил на ноги, говоря, ... обратился к ним с такими словами, ...На что они ему отвечали: ...Преподобный спросил, Господь сказал преподобному... Затем опять сказал.* Можно заметить, что по мере развития диалога в ремарках сведения сокращаются только до ввода прямой речи.

Существенной особенностью описания является изображение последовательных изменений Троицы в глазах Преподобного. Первоначально он видит трех неизвестных ему мужей, затем эти трое выполняют ряд действий, никак субъектное не дифференцированных: *Они же, взявши его за руку, подняли, говоря: и далее отвечали.* Ипостаси ничем не отличаются в действии, в том числе и речи. Параллелизм обращений в двух репликах Преподобного *Господие мои, Господи мой* и разница в числе показывает изменение в его представлении о собеседнике.

Весьма существенно, что в авторской речи в единственном числе упоминание о собеседнике Преподобного появляется только после того, как сам Преподобный обратился к одному лицу: *Господи мой, кто есмь аз грешный....*

Явное указание на то, как видит Преподобный собеседника *якоже видиши в трех лицах глаголюща с тобою* дано только в речи Троицы, хотя по речи Преподобного и агиографа разговор ведется с одним лицом. В этом, казалось бы, противоречии неявно выражено осознание преподобным единственности Бога, представшего ему в трех лицах.

В конце беседы святой Александр видит уже другой образ Бога: *После чего преподобный увидел Господа, распростертыми крыльями, как бы ногами, идущим по земле.* Возможно, оборотом *как бы ногами, идущим по земле* агиограф передает попытку осмыслить человеческую природу Бога.

Во всех последующих житиях рассматриваемое нами описание чуда не только значительно короче, но и лишено некоторых содержательных элементов.

2. Второй рассматриваемый нами текст (ДР) самый краткий, так как представляет собой Память – текст, который можно было прочитать в церкви на праздник святого<sup>23</sup>. Все житие Александра Свирского написано Дмитрием Ростовским по канонам, соответствующим изображению святых: святой рождается по молитвам родителей, детство проводит в уединении и молитве, далее удаляется в монастырь, где также проявляет крайнее сми-

<sup>23</sup> В. О. Ключевский, *Древнерусские жития...*

рение, за эти добродетели награждается духовными дарами и заканчивается память напутствием братии монастыря перед смертью святого.

Ситуация чуда описана в 25 словах, всего в Памяти – 1372 слова.

Однажды он удостоился **видеть** Самого Бога, явившегося ему в трех Лицах, и **беседовать** с Ним о том, как **создать** церковь, **построить** монастырь и **собрать** братию.

Все чудесные события выражены двумя рядами инфинитивов: первые два, распространяющие глагол удостоился: *видеть* и *беседовать*. А далее – указывающие на предмет беседы: *создать* – *построить* – *собрать*.

Отсутствуют начальное и конечное описания, Дмитрий Ростовский сохранил только способ явления Бога Преподобному.

В одном предложении инфинитивы, которые называют действие без указания на время, на отношение к действительности и к лицу – субъекту действия, обозначают процесс как таковой, и поэтому не могут передать ни проблему узнавания Бога, ни динамику трансформации Его образа. В предельно лаконичном описании нет и сколько-нибудь явного указания на чудесность происходящего. Для агиографа, возможно, важно было максимально сжатое описание события, имеющее конструкцию, удобную для устного восприятия.

3. Житие (СС) имеет объем 1372 слова, такой же как и (ДР), при этом описание чуда более чем в шесть раз объемнее, чем в (ДР) – 181 слово. Являясь историком, агиограф внес в житие святого много дат, что придает житию историческую точность. Однако в описании чуда изменена только дата, приведенная в (ИИ) от сотворения мира, на более привычные для читателя – от Рождества Христова.

В 1508 году, на 23-м году пребывания преподобного в заповеданном месте. Преподобный ночью молился в отходной пустыни. Вдруг воссиял сильный свет, и преподобный увидел вошедших к нему Трех Мужей, облаченных в светлые, белые одежды. Освященные Небесной славой, Они сияли чистотой ярче солнца. Каждый из них держал в Своей руке жезл. Преподобный пал в страхе, а, придя в себя, поклонился до земли. Подняв его за руку, Мужжи сказали: «Уповай, блаженне, и не бойся». Преподобный получил повеление построить церковь и устроить обитель. Он снова пал на колени, взывая о своем недостойнстве, но Господь восставил его и повелел исполнить указанное. Преподобный спросил, во имя кого должна быть церковь. Господь же сказал: «Возлюбленный, как видишь Говорящего с тобою в Трех Лицах, так и созижди церковь во Имя Отца, и Сына, и Святаго Духа, Единосущной

Троицы. Я оставляю тебе мир и мир Мой подам тебе». И тотчас преподобный Александр увидел Господа с простертыми крылами, словно по земле ходящего, и Он стал невидим.

Поскольку это описание, как и предыдущее, опирается на труд игумена Иродиона, обратим внимание на существенные различия. С. Смирнов не только исключил отдельные фрагменты из описания этого чуда, но в целом устранил саму интригу изложения, обобщающей фразой, предпосланной всему описанию: *ему было явление Живоначальной Троицы*.

В отличие от описания в (ИИ), речь Преподобного только косвенная. Речь Господа в разных формах: и прямая, и косвенная. Прямая только в начале и конце описанной ситуации. Из двух повелений – создать церковь и назвать церковь – первое передано косвенной речью, второе – прямой. Нам представляется, что здесь важна не столько рекомендация именования, сколько самоописание Троицей ее триединства.

Последняя фраза в житии (СС) не ограничивается паузой как в (ИИ), а дается одной репликой, тем самым выравнивается значимость объяснения способа наименования церкви со значимостью последнего утверждения, названного нами завещанием.

Существенным отличием от первого писания в (ИИ) значительно меньшая доля информации о состоянии и действиях Преподобного. Вместе с тем обращает на себя внимание симметрия и параллелизм, которые обеспечиваются глаголами. Приведем глаголы, описывающие последовательность действий Преподобного: *молился, увидел, пал, поклонился, получил, пал, спросил, увидел*. Первое действие – *молился* – за пределами собственно ситуации чуда. Глаголы *увидел*, ограничивающие и обрамляющие ситуацию, указывают на две визуальные фазы чуда: *Трех Мужей* и *Господа*. Между этими действиями две параллельные последовательности: *пал – поклонился* и *пал – спросил*. Глаголу *получил*, который завершает первый ряд действий, во втором ряду очевидно соответствует действие, идентичное выражаемому глаголом *получил*, так как следует прямая речь Господа, повелевающего создать церковь. Последняя реплика Господа отличается от реплики, приведенной в (ИИ) только тем, что дана на русском языке.

4. Житие (МА) общим объемом 855 слов, включает описание рассматриваемого чуда объемом в 71 слово.

На 23 году поселения Преподобного в пустыни большой свет явился в его храмине и он увидел трех мужей, вошедших к нему. Они были одеты в светлые одежды и освещены славою небесною «паче солнца». Из уст их

святой услышал повеление: «Возлюбленный, якоже видиши в Трех Лицах Глаголющего с тобою, созижди церковь во имя Отца и Сына и Святого Духа, Единосущной Троицы... Аз же ти мир Мой оставляю и мир Мой подам ти».

Из всех обстоятельств явления Святой Троицы агиограф оставляет только относительное время: *На 23 году поселения* – без указания абсолютно даты; а также место: *в пустыни*. Слово *храмина*<sup>24</sup> в силу его семантики обеспечивает достаточный контраст *большому свету*, предшествующему появлению трех мужей.

Это описание принципиально отличается от предыдущих (ИИ) и (СС) тем, что в авторской речи есть описания только первоначального вида Троицы, и нет процесса осознания Преподобным божественности Собеседника. Объяснение происходит только в самой речи Господа. Надо заметить, что описание внешности отличается от описания в (ИИ) тем, что в нем преобладает метафорическая семантика: *освещены славою небесною «паче солнца»*.

Общение сокращено до одной реплики. Если в житии (ИИ) пять обращений Бога к святому, в житии (СС) – два обращения, в (МА) агиограф приводит одно, включающее только приказание.

По сравнению с исходным текстом снижена активность Свирского, как участника события. Это касается не только реплик, но и собственно действий. С этой стороны описание чуда в (МА) подробно описанию в (ДР) где вообще ни одним словом не показаны действия самого Преподобного в описываемой ситуации, но указана только перспектива его деятельности.

Относительно двух используемых языков заметим, что подобного рода текстах, рассчитанных на читателя так сказать «широкого круга», признак речи ясность конфликтует с сакральностью, монах Афанасий так же, как игумен Иродион, в первом рассматриваемом фрагменте (ИИ), использует старославянский язык для передачи речи Святой Троицы. Причем если в первой, прескриптивной, части обращение приведено на русском *Возлюбленный* (вм. *Возлюбленне*), и именование говорящего *глаголющего* (вм. *глаголюща*), то завершающая фраза дана без изменений, вероятно потому, что имеет, скорее, символический характер. Впрочем, неполнота старославянского текста компенсируется употреблением старославянизмов в самом авторском описании: *«паче солнца», уста, повеление*.

<sup>24</sup> Храмина – (Рим. 4:19; 2Пет. 2:13, 14) унижительное от «хоромы», то есть бедное жилище, земное тело человека (см. *Библия. Ветхий и Новый заветы*, Синодальный перевод, Библейская энциклопедия арх. Никифора, 1891. [Электронный ресурс], <http://dic.academic.ru/dic.nsf/biblerus/72372>, [вход: 15.12.2013].

Таким образом, описание чуда в житии (ИИ) наиболее объемное, все последующие значительно короче, при том что объем самих житий может быть идентичен: (ДР) и (СС). В процентном отношении близки объемы (ИИ) – 2% и (ДИ) – 1,8%, а также (СС) – 13% и (МА) – 8,3. Наибольший абсолютный объем – в (ИИ), наибольший относительный объем в (СС).

В житиях (ДР) и (СС) устраняется интрига повествования о чуде, во всех следующих за житием (ИИ) описаниях чуда существенно редуцируется описание действий, в том числе и речевых преподобного Александра Свирского, в наиболее кратком описании чуда в (ДР) реплики отсутствуют вообще. Наиболее «сохранной» репликой Господа является последняя, та, которая является цитатой из Евангелия. Если в (ИИ) создается определенная последовательность изменений видения и понимания Преподобным Собеседника как осознание им перехода от ипостасей к осознанию единства Бога, то в последующих житиях трансформация Троицы в единосущность излагается как само собой разумеющееся явление. Слова, выражающие наиболее заметный признак в описании внешности – свет, употребляются как в зрительном значении, для обозначения удивления Преподобного, так и в метафорическом, для обозначения божественности Собеседника.

Таким образом, проведенное сравнение описаний чуда в четырех житиях подтверждает мнение исследователей о том, что чудо является одним из наиболее вариативных содержательных компонентов жития, жанра, который в целом в значительной степени определяется канонами. Существенные отличия в содержании, композиции и словесном оформлении описания чуда явления Пресвятой Троицы преподобному Александру Свирскому, определяются ролью, которую отводил агиограф этому факту жизни Преподобного, также функциями чуда как компонента общего текста соответствующего жития и стилистикой этого жития в целом.



**Renata Botwina**

Uniwersytet Warszawski

## **EDUCATION MEETS ARTS: 'DRAMATIC' EXPERIENCES IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM**

### **SUMMARY**

#### **Education meets arts: 'dramatic' experiences in the foreign language classroom**

The article entitled "Education meets arts: 'dramatic' experiences in the foreign language classroom" aims at presenting drama as an effective tool to be used in the foreign language classroom. It describes the beginnings of drama-in-education and presents the most common drama strategies. The author proves that in the modern English language classroom drama-based activities are an invaluable source of meaningful communicative simulations. Firstly, drama motivates shy students to participate in the group activities; secondly, drama-based activities have an endless communicative potential being based on everyday communicative situations; finally, they enlighten the classroom atmosphere and break the ice bringing fun and joy both for the students and the teacher.

**Key words:** drama-in-education, drama-based activities, drama strategies, communicative approach, motivation, real-life language situations

### **STRESZCZENIE**

#### **Edukacja spotyka sztukę: 'dramatyczne' doświadczenia w klasie językowej**

Artykuł pt. „Edukacja spotyka sztukę: 'dramatyczne' doświadczenia w klasie językowej” ma na celu przedstawienie dramy jako efektywnego narzędzia w nauczaniu języka obcego. Autor opisuje początki dramy w edukacji i przedstawia jej najbardziej popularne strategie. Artykuł dowodzi, iż w nowoczesnej klasie języka angielskiego zajęcia teatralne są nieocenionym

źródłem komunikatywnych symulacji. Po pierwsze, zajęcia z wykorzystaniem dramy motywują nieśmiałych uczniów do udziału w zajęciach grupowych; po drugie, mają one nieskończony komunikacyjny potencjał; wreszcie, wprowadzają pozytywną atmosferę i przełamują lody w klasie zachęcając do zabawy i radości zarówno studentów jak i nauczycieli.

*'Life is like a play: it's not the length,  
but the excellence of the acting that matters.'*

Seneca

Drama, one of the oldest means of arts, is highly appreciated by people of different age and various backgrounds. There are numerous definitions related to the concept of drama due to the fact that scholars approach the concept in different manners. In the most traditional approach, "theatre" is connected to performance, whereas "drama" is linked to the work designed for stage representation<sup>1</sup>. Moreover, theatre is generally believed to be mainly focused on communication among actors and an audience, while drama is mostly related to experience shared by the participants<sup>2</sup>. Usually people associate drama with theatre and plays. Researchers agree that plays constitute a part of drama with the difference that drama can take place everywhere, being not just limited to theatre. It was a long time ago that theatre was successfully introduced into different fields of science. Nowadays drama constitutes an essential tool used in education, psychology, pedagogy, psychiatrics, sociology, etc<sup>3</sup>.

Drama-in-education is known as creative drama – "an improvisational, non-exhibitional, process-centred form of drama in which participants are guided by a leader to imagine, enact and reflect upon human experiences"<sup>4</sup>. Landy argues that drama-in-education always results in both intuitive and logical thinking involving the two parties – the teacher and the student<sup>5</sup>.

For the first time drama was used in teaching in 1950s. Slade notes that the teaching approach with the use of drama included more free forms of play and improvisation and was a reaction to the inflexible and uncreative approaches used at the time<sup>6</sup>. In its initial form, when used in education, drama required students

<sup>1</sup> K. Elam, *The Semiotics of Theatre*, London 1980, s. 25.

<sup>2</sup> B. Way, *Development through drama*, London 1987, s. 57.

<sup>3</sup> N. McCaslin, *Creative drama in the classroom*, New York 1990, s. 10.

<sup>4</sup> L. Athiemoalam, *The role of drama-in-education in the English second language classroom*, [http://www.zsn.uni-oldenburg.de/en/download/Logan\\_Chennai\\_Conference.pdf](http://www.zsn.uni-oldenburg.de/en/download/Logan_Chennai_Conference.pdf)

<sup>5</sup> R. J. Landy, *Handbook of educational drama and theatre*, London 1982, s. 5.

<sup>6</sup> P. Slade, *Child Drama*, London 1954, s. 53.

simply to reproduce the words of others in a formal manner rather than create their own utterances<sup>7</sup>. At the time, the theoretical basis related to drama education was offered only by books on child play and the Humanistic School of Psychology<sup>8</sup>. Gradually, the individual growth of the student and creativity were emphasized as the principal elements of the drama-in-education approach. George Kelly, a leading psychologist of the time, proposed the Personal Construct Theory which challenged to search for the individual psychological power with the minimal help of the therapist<sup>9</sup>.

Drama has been successfully used in FLT for a long time. Francois Gouin, the designer of the Natural Method, deserves a special attention here. In his book "L'Art d'enseigner et d'étudier les langues" Gouin mentions the so-called "Eureka experience" he encountered while observing his son playing. This particular experience encouraged him to develop a brand new approach to foreign language learning and teaching based on the natural connection between action and language production. Fitzgibbon comments on the innovative character of Gouin's approach: "The new element that Gouin brought into teaching of modern languages was intense activity through dramatization of the sentences to be drilled. Language was no longer considered a construct of isolated pieces, something abstract to be anatomised and pieced together again. Language is behaviour – Gouin could say today"<sup>10</sup>. Thus, play, association, mimicry, fun and creative forms of memorization were successfully introduced to FLT and soon became its principle elements.

Schewe has continued Gouin's application of drama in FLT. He suggests using fixed models for a practical application of dramatic principles within English language teaching. This author describes a number of sequences of dramatic lessons on the micro-level offering the ways in which activities can be transformed into instructional models and then successfully integrated into foreign language lessons. According to Schewe, foreign language teaching should be perceived as both a scientific and an artistic discipline. Therefore, foreign language teachers should perceive themselves as scientists and artists, whereas the process of teaching and learning should be seen as a kind of improvisation<sup>11</sup>.

Consequently, Schewe provoked researchers' interest as regards the scale and scope of the impact drama has on education results of the individual learner.

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> E. H. Ericson, *Childhood and society*, New York 1963, s. 27.

<sup>9</sup> Ibidem.

<sup>10</sup> E. Fitzgibbon, *Language at play. Drama and Theatre in Education as Stimuli in Language Learning*, Frankfurt 1993, s. 9.

<sup>11</sup> M. E. Schewe, *Towards drama as a method in the Foreign Language Classroom*, Frankfurt 1993, s. 8.

Since the publication of Schewe's first book, there have been numerous attempts to describe in detail the different dramatic procedures to unite drama and foreign language teaching. Nevertheless, it should be emphasized that despite those attempts there is no comprehensive and systematic typology and terminology for drama-based foreign language instruction.

The humanistic approach towards FLT has brought a need to emphasise the unique nature of every student in the classroom. The teacher is urged to come beyond the "visible" part of the classroom trying to perceive the student as an individual with a unique combination of experiences, talents and aptitude. In this context, drama comes as a perfect tool offering a great range of possibilities: shy students may "hide" their lack of confidence playing somebody else; students are encouraged to work as a group, therefore, the "group" spirit is being developed; finally, foreign language learners are able to build their language skills and develop insights and abilities to understand themselves in the target language.

What is more, O'Neill argues that drama-in-education necessitates the participant to use the language in meaningful and authentic situations in which "the stress is on asking questions and seeking answers to these questions", therefore, "teachers and learners co-create the dramatic "elsewhere", a fictional world, for experiences, insights, interpretations, and understandings to occur"<sup>12</sup>.

In a typical foreign language classroom simulation, drama usually starts with setting a situation which engages and challenges the students to use a foreign language. Next, a series of episodes are improvised, composed and rehearsed for some time for memorization. All the participants are involved in this type of activity and there is no external audience to observe their efforts. The teacher coordinates the procedure and diagnoses the learners' language skills and comprehension. Moreover, the teacher supports learner's communicative exertions, models appropriate language behaviour and linguistic expressions within the specific situations as well as questions students' way of thinking and extends and challenges their responses in the entire process<sup>13</sup>.

The effectiveness of the learning process with the use of drama-in-education increases significantly by the use of multiple ways of learning. Drama combines visual, aural, verbal and kinesthetic layers, which allows for "different points of entry into the work and different ways of becoming involved"<sup>14</sup>. Consequently, by using drama students are able to "fix the learning experience more firmly in their

---

<sup>12</sup> C. O'Neill, *Building dramatic worlds in process. Reflections: a booklet on shared ideas on process drama*, Ohion 1992, s. 14.

<sup>13</sup> Ibidem.

<sup>14</sup> H. Nicholson, *Drama, literacies and difference*, [w:] *Where texts and children meet*, E. Berne, V. Watson (red.), London 2000, s. 113-122.

minds”<sup>15</sup>. This priority corresponds with the NLP philosophy and its VAKOG representational systems – visual, auditory, kinesthetic, olfactory and gustatory sensory based models through which people perceive and absorb information<sup>16</sup>. Therefore, drama, as a complex means of arts, is a perfect tool for students who respond particularly well to visual stimuli and who have a good spatial awareness. They will definitely benefit from drama activities such as creating still images and sculpting. Kinesthetic learners will also enjoy drama for the same reasons – miming and acting out will be particularly interesting for them. Drama conventions may also appeal to those who like auditory style of learning.

To introduce drama into the process of foreign language teaching, the teacher should become acquainted with *drama strategies* (also known as *drama techniques* or *drama conventions*). The knowledge of these strategies can “enhance performance skills including storytelling, character development, mime and movement”<sup>17</sup>. David Farmer, a freelance drama consultant, storyteller, theatre director and the author of the best-selling **101 Drama games and Activities**, mentions the following strategies: *role play, teacher in role, mantle of the expert, hot seating, thought tracking, role on the wall, meetings, rumours, and telephone conversations*<sup>18</sup>.

Each strategy simulates everyday life situations and provokes students to use the language in a creative way. Let us briefly describe each strategy<sup>19</sup>.

*Role play* is the basis of all dramatic activity. This requires the students’ ability to step into another character’s shoes. Role plays come naturally to most learners – young learners are especially keen on them, which can be used to great effect, challenging learners to develop a more sensitive understanding of a variety of viewpoints whilst sharpening their language and movement skills. By adopting a role, language learners can step into the past or future and travel to any location, dealing with different issues. Thus role plays can be easily fixed to meet themes across the curriculum.

According to Farmer, *Teacher In Role* is one of the most effective tools when it comes to drama-in-education<sup>20</sup>. The teacher takes on the role of some character to take students into an imaginary situation for them to explore, discuss and consolidate language items within a given context. Consequently, the barrier between the teacher and student is broken down since the teacher acts as a participant in the

<sup>15</sup> L. Y. S. Chang, *Dramatic language learning in the classroom*, [w:] *Second Language Learning through drama*, J. Winston (red.), London – New York 2012, s. 7.

<sup>16</sup> R. Botwina, *Neurolinguistic programming versus alternative ways of FLT: a step forward*, „Linguodidactica” 2010, t. 14, s. 27-39.

<sup>17</sup> D. Farmer, *Learning through drama*, Great Britain 2011, s. 15.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 16.

<sup>19</sup> Ibidem, s. 16-20.

<sup>20</sup> Ibidem.

drama with the students. What is more, the teacher delivers the subject content in a context not typical of a classroom setting, which makes the lesson interesting and special.

Another strategy mentioned by Farmer is *Mantle of the expert* which involves the creation of a fictional world where students assume the roles of experts in a designated field<sup>21</sup>. *Mantle of the Expert* is based on the assumption that treating students as responsible experts enhances their engagement and self-confidence. In other words, students learn a foreign language in a meaningful context and deal with the language issues in an interactive and practical way. Thus, language learners acquire skills and knowledge they can apply in their everyday lives. It goes without saying that this particular strategy encourages creativity, improves teamwork, communication skills, critical thought and decision-making.

*Hot Seating* is a widely used and very effective drama strategy. The procedure is based on the questions that are asked to someone sitting in the 'hot-seat' area and pretending to act the role decided upon earlier. In this strategy students have an opportunity to ask questions to a character from the piece they are studying or the story they are familiar with<sup>22</sup>.

*Thought tracking* is a strategy which requires a group making a still image in which students are invited to speak their thoughts or feelings aloud using just a few words. This can be done by tapping each person on the shoulder or holding a cardboard 'thought-bubble' above their head. This strategy is a perfect exercise to be used when having a class at the end of a week or trying to achieve a lively atmosphere in the classroom.

Farmer also mentions *Role on the wall*, a strategy which requires the outline of a body being drawn on a large sheet of paper, which is later stuck onto the wall. This can be done by carefully drawing around one of the participants. Language items describing the character are written onto the drawing or stuck on<sup>23</sup>. This drama technique can be carried out as a group activity or by individuals writing about their own character. This is a perfect activity to consolidate the vocabulary dealing with physical appearance, age, gender, location and occupation, as well as topics related to students' likes/dislikes, friends, hobbies, attitudes, secrets and dreams.

Farmer goes on to describe three more strategies: *meeting*, *rumours*, and *telephone conversations*<sup>24</sup>. A meeting is an imaginary setting for characters in drama

---

<sup>21</sup> D. Farmer, *Learning through...*, s. 16-20.

<sup>22</sup> Ibidem.

<sup>23</sup> Ibidem.

<sup>24</sup> Ibidem.

– a meeting of experts, a family meeting, a town hall meeting, etc. This drama strategy usually requires some prior knowledge of the setting for the students involved since it is asking every participant to take on a role in the meeting. This is a very good exercise to act out the pending meeting and its agenda. The participants are split into various groups so they can discuss their attitudes to the agenda points. When the meeting is over, the various groups comment on the agenda points and the teacher encourages responses from each group.

*Rumours* and *telephone conversations* are improvised comments which are passed amongst students to generate and spread ideas about various characters and situation. Students pretend to be talking on the telephone or just passing some news while having an informal conversation. These strategies allow for drama to be successfully introduced in the foreign language classroom. They are both simple and effective tools to encourage students to communicate in the foreign language classroom for they simulate everyday activities.

To sum up, in the modern English language classroom drama-based activities are an invaluable resource of meaningful communicative simulations. Firstly, they motivate shy students to participate in the group activities; secondly, such activities have an endless communicative potential being based on everyday communicative situations; thirdly, association, mimicry and creative forms of memorization allow for a better acquisition of the language material. Finally, drama-based activities enlighten the classroom atmosphere and break the ice bringing fun and joy both for the students and the teacher.

## Bibliography

- Athiemoolam L., *The role of drama-in-education in the English second language classroom*, [http://www.zsn.uni-oldenburg.de/en/download/Logan\\_Chennai\\_Conference.pdf](http://www.zsn.uni-oldenburg.de/en/download/Logan_Chennai_Conference.pdf)
- Botwina R., *Neurolinguistic programming versus alternative ways of FLT: a step forward*, "Linguo-didactica" 2010, t. 14.
- Chang L. Y. S., *Dramatic" language learning in the classroom*, [w:] *Second Language Learning through drama*, J. Winston (red.), London – New York, 2012.
- Elam K., *The Semiotics of Theatre*, London 1980.
- Ericson E. H., *Childhood and society*, New York 1963.
- Farmer D., *Learning through drama*, Great Britain 2011.
- Fitzgibbon E., *Language at play. Drama and Theatre in Education as Stimuli in Language Learning*, Frankfurt 1993.
- Landy R. J., *Handbook of educational drama and theatre*, London 1982.
- Way B., *Development through drama*, London 1987.
- McCaslin N., *Creative drama in the classroom*, New York 1990.

Nicholson N., *Drama, literacies and difference*, [w:] *Where texts and children meet*, E. Berne, V. Watson (red.), London 2000.

O'Neill C., *Building dramatic worlds in process. Reflections: a booklet on shared ideas on process drama*, Ohio 1992.

Schewe M. E., *Towards drama as a method in the Foreign Language Classroom*, Frankfurt 1993.

Slade P., *Child Drama*, London 1954.

**Ирина В. Галыня**

Минский государственный лингвистический университет

## **ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ПРОСОДИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ**

### **SUMMARY**

#### **Lingua-didactic Approaches to Teaching Foreign Language Prosody**

The article reveals the contents of methodological approaches to teaching foreign languages. Based on the author's research, it gives analysis of the basic and the most advantageous approaches to teaching the prosody of a foreign language. The author briefly provides the foundations for classifying lingua-didactic approaches, and, using a comparative analysis of the existing approaches to foreign language teaching, proves the advantage of implementing the activity and functional approaches in teaching the prosody of a foreign language. The author highlights the necessity of integrating lingua-didactic approaches at the crossroads of adjacent sciences, with universal laws of speech prosody formation and specific features of a given foreign language in focus.

**Key words:** approach, approach to learning, activity approach, behaviorism, conscious approach, functional approach, prosodic features, skills

### **STRESZCZENIE**

#### **Lingwodydaktyczne podejście w nauczaniu prozodii języków obcych**

W artykule prezentowane jest sedno podejścia metodycznego oraz analiza podstawowych i najbardziej perspektywicznych podejść w nauczaniu prozodii języków obcych. Autor przedstawia podstawy dla klasyfikacji podejść lingwodydaktycznych z wykorzystaniem analizy porównawczej podejść już istniejących w nauczaniu języków obcych, udowadnia skuteczność aktywnego i funkcjonalne-

go podejść w nauczaniu prozodii. Omawiając podejścia lingwodydaktyczne autor zwraca szczególną uwagę na uniwersalne lingwistyczne zasady kształtowania mowy oraz cechy szczególne konkretnego języka obcego.

Подход к обучению является одной из базисных категорий методики. Выступая связующим звеном между стратегической целью обучения и методикой обучения иностранного языка, теоретически обоснованный подход обеспечивает взаимосвязанное функционирование компонентов обучения. Конечной целью обучения фонетике иностранного языка в единстве ее фонетического и фонологического аспектов является автоматизация слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков, а также сведение акцентных характеристик речи, т.е. явления интерференции родного языка, до минимума<sup>1</sup>.

В современной методической литературе имеется несколько классификаций подходов к обучению. Самым лаконичным, и в то же время емким по содержанию, является определение подхода, данное в толковом словаре русского языка под редакцией С. И. Ожегова. *Подход* – это «совокупность приемов и способов в воздействии на кого-либо или что-либо, в изучении чего-либо»<sup>2</sup>. Подобным образом «подход» впервые интерпретируется Э. Энтони применительно к обучению иностранным языкам. *Подход к обучению* рассматривается им как «набор взаимосвязанных предположений относительно природы языка и овладения им» (цитата по М. Н. Шутовой)<sup>3</sup>. Соответственно, в методике обучения под подходом *в широком смысле* понимается направление в обучении, основывающееся на взаимосвязанных положениях лингвистических, дидактических и психолингвистических наук с учетом определенного видения природы изучаемого явления, в данном случае, иностранного языка. Подход к обучению выступает как «самая общая методологическая основа исследования в конкретной области знаний»<sup>4</sup>. Примерами могут служить общепризнанные в теории обучения бихевиористический и когнитивный подходы. Подход к обучению *в узком*

<sup>1</sup> М. Н. Шутова, *Лингвометодические основы обучения фонетике русского языка иностранных студентов-филологов на завершающем этапе: автореф. ... доктора пед. наук: 13.00.02*, Москва 2005, s. 48.

<sup>2</sup> С. И. Ожегов, *Толковый словарь русского языка*, 2011, s. 736.

<sup>3</sup> М. Н. Шутова, *Лингвометодические основы...*, s. 32.

<sup>4</sup> Э. Г. Азимов, *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*, Москва 2009, s. 200.

смысле связан с определенной стратегией в обучении, которая опирается на ведущую идею. Являясь базисной категорией методики, подход к обучению определяет стратегию обучения языку и выбор метода обучения, который данную стратегию реализует.

В связи с этим пониманием подхода выделяют лингвистические, психологические, дидактические и собственно методические подходы к обучению иностранным языкам, т.е. в основе каждого из них лежит определенная лингвистическая, психологическая, дидактическая либо методическая идея. С позиции психологии выделяют бихевиористский, когнитивный, индуктивно-сознательный и интегрированный подходы, с точки зрения объекта обучения, т.е. лингвистической идеи, принято говорить о языковом, речевом и речедетельностном подходах. К подходам, классифицируемым по способу обучения, относятся прямой (бихевиористский), сознательный (когнитивный) и деятельностный, в рамках которого развиваются коммуникативно-деятельностный, личностно-деятельностный и другие методические подходы. Конкретизация вышеперечисленных подходов порождает большое количество иных подходов, единая классификация которых является затруднительной.

Наиболее распространенным является деятельностный подход в различных его вариантах. Положения деятельностного подхода разрабатывались С. Л. Рубинштейном и А. Н. Леонтьевым на основе общепсихологической теории деятельности, ставшей следствием распространения марксистского диалектико-материалистического философского течения, в котором деятельности отводилась главенствующая роль в формировании сознания. В основе деятельностного подхода лежит принцип единства сознания и деятельности, впервые сформулированный С. Л. Рубинштейном<sup>5</sup>. В образовании нашла отклик интерпретация А. Н. Леонтьевым данного единства как общности внешней и внутренней деятельности<sup>6</sup>. Деятельность является материальным воплощением сознания, которое, в свою очередь, представляет собой образ накопленных свернутых (интериоризированных) действий, некогда бывших внешними. Из этого следует, что сознание не дано человеку непосредственно. Будучи высшей формой развития психики, оно также является формой предметной деятельности и потому подлежит изучению в рамках психологии подобно всем остальным видам деятельности. Одной из проблем, находящихся в поле деятельностного подхода, является проблема строения сознания-образа.

<sup>5</sup> Популярная психологическая энциклопедия, С. С. Степанов (red.), Москва 2005, s. 194.

<sup>6</sup> Э. Г. Азимов, *Новый словарь...*, s. 59.

Деятельностный подход в обучении ставит перед собой задачу «сформировать такие виды деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах»<sup>7</sup>. По мнению А.Н. Леонтьева, «необходимо построить систему психологических операций, соответствующих обобщению, заключенному в содержании научного понятия»<sup>8</sup>.

На основе деятельностной теории учения М. Н. Шутовой была разработана методика обучения иностранных студентов фонетике русского языка с использованием ориентировочной схемы действия, направленной на формирование иноязычного сознания для предупреждения интерференции, т.е. влияния со стороны родного языка обучаемых. Одним из основных теоретических положений данной методики выступает теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Согласно теории П. Я. Гальперина, в процессе освоения какого-либо действия исполнительской части предшествует ориентировочная, иными словами, этап понимания, осознания схемы действия. Ведущим дидактическим принципом, выделяемым М. Н. Шутовой, выступает принцип учета прямых действий. Ориентировочная основа действия, представленная в виде схемы, служит не только для выполнения действия, но и для его контроля. Автором подчеркивается необходимость использования в обучении просодии, особенно на завершающем этапе, связного текста, так как на материале такого учебного текста возможно обучение и контроль самого высокого уровня владения произносительными навыками. Смысловые отношения, выраженные в тексте, отражаются в его интонационно-синтагматическом членении, а его эмоционально-стилистический фон определяет выбор интонационных средств, интонационное варьирование.

Описанный выше подход к овладению содержанием обучения, на наш взгляд, принципиально отличается от сознательного подхода, направленного, в первую очередь, на передачу знаний и формирования способности пользоваться ими для решения практических задач и всестороннего анализа явлений действительности. Сознательность в обучении заключается в осознании процессов умственной и практической деятельности, последовательности приемов и операций, необходимых для ее выполнения, однако носит внешний характер и не отражает взаимообусловленности сознания и деятельности.

Бихевиористский подход также не обнаруживает связи выполняемых действий с их внутренней структурой. Бихевиористическая модель форми-

<sup>7</sup> М. Н. Шутова, *Лингвометодические основы...*, s. 32.

<sup>8</sup> *Популярная психологическая энциклопедия...*, s. 197.

рования и совершенствования навыков имеет односторонний характер, механическое выполнение операций в ответ на предъявляемые стимулы и автоматизм действий не приводит к формированию прочных связей в сознании. Это, на наш взгляд, объясняет явление деавтоматизации навыка при отсутствии регулярного подкрепления, когда выполнение ранее автоматизированного действия становится невозможным без сознательного контроля, имеет место естественное забывание элементов навыка. Данное явление свидетельствует о существенной роли сознания-образа в овладении способами выполнения действий и деятельностью в целом.

Функциональный подход в обучении берет свое начало в функциональной (структурно-функциональной) лингвистике, рассматривающей язык как «целенаправленную систему средств выражения», выполняющих экспрессивную, аппелятивную и репрезентативную функции и определяемых функциями речевой коммуникации (роль говорящего, адресата, ситуации, кода и сообщения)<sup>9</sup>. Благодаря появлению и развитию функционального подхода к изучению языка стало актуальным фонологическое описание речи в рамках функциональной фонетики. Функциональный подход в его широком понимании позволяет рассмотреть и осмыслить содержание и назначение фонетических единиц и средств в языке, их роль в стилистическом оформлении речи.

Функциональный подход в методике обучения иностранным языкам определяется как способ подачи языкового материала и формирования речевых навыков и развития умений, при котором содержание высказывания и речевые интенции определяют выбор языковых средств<sup>10</sup>, при этом смысловозначительная значимость принадлежит отдельным частям высказывания. Согласно данным некоторых современных исследований, несовпадение функциональности одних и тех же просодических явлений в разных видах речевой деятельности (чтение и устное неподготовленное высказывание) является немаловажным условием для преодоления внутриязыковой интерференции. О. В. Соклаковой с этой целью используется жесткое управление с помощью алгоритма и сопоставительный анализ организующей функции интонации в двух видах речевой деятельности<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> В. Н. Ярцева, *Большой энциклопедический словарь. Языкознание*, Москва 1998, s. 566.

<sup>10</sup> Э. Г. Азимов, *Новый словарь...*, s. 343.

<sup>11</sup> О. В. Соклакова, *К обучению интонации устного неподготовленного монологического высказывания (на материале английского языка)*, «Иностранные языки в школе» 2003, № 3, s. 12-17.

В развитие идей функционального подхода в обучении интонации китайского языка В. В. Ткачуком<sup>12</sup> в 1980 году был обоснован функционально-операционный подход. Его основой стало положение о специфике и фонологической значимости слогового тона как компонента речевого сигнала. В современной фонологии китайского языка за тонированным слогом закреплён статус основной смысловозначительной единицы китайской речи. Этот факт объясняет большую по сравнению с европейскими языками фонологическую нагрузку просодии китайской речи и других тональных языков<sup>13</sup>. В. В. Ткачук подчеркивает целесообразность исследования особенностей порождения и восприятия тонов носителями китайского языка и людей, для которых он является иностранным. Он указывает на необходимость сопоставления релевантных и нерелевантных признаков речевого сигнала, с тем, чтобы выявить закономерности и механизмы развития у русскоязычных студентов фонологической чувствительности, формирования у них сенсорно-моторных механизмов «для адекватного выражения и отождествления тональных признаков».

При организации содержания обучения, в частности, для последовательного введения тонов, В. В. Ткачуком использовался метод фонологических оппозиций. Он заключался в соположении и сопоставлении тонов, контрастирующих по высотному регистру, от наиболее контрастных сочетаний, к сочетаниям тонов с наименьшей разницей регистровых признаков. Сопоставление основных дифференциальных просодических признаков в родном и иностранном языках с опорой на системность данных различий и построение на их основе фонологических оппозиций<sup>14</sup> имеет большое значение для разработки методики обучения ритмико-интонационному оформлению устной речи.

Определение В. В. Ткачуком используемого им подхода как функционально-операционного теоретически доказано поэтапностью овладения обучаемыми действиями и операциями с частотно-модулированными знаками на основе «принципа от простого к сложному» при ведущей роли «принципа речевой направленности» и «принципа функциональности». На начальном этапе обучения просодии китайской речи используется серия высказываний-стимулов, каждая из которых, увеличиваясь на один

<sup>12</sup> В. В. Ткачук, *Обучение интонации китайского языка: автореф. ... канд. пед. наук /13.00.02*, Москва 1980, s. 23.

<sup>13</sup> С. Е. Перепечкина, *Обучение иноязычной интонации: фонологический подход*, «Культура народов Причерноморья» 2009, № 154, s. 125.

<sup>14</sup> Там же, s. 123.

знак, требует при ответе добавления к реплике-реакции одного частотно-модулированного знака, т.е. лексической единицы.

Современные исследователи видят необходимость в интеграции методов обучения ритмико-интонационной организации речи в рамках единого подхода. В центре внимания деятельностного подхода находится субъектная (личностная) деятельность как способ обучения, функции (фонологичность) просодических явлений составляют социолингвистическую основу функционального подхода, в то время как для системного подхода первостепенное значение имеет природа просодии и особенности ее усвоения как психолингвистическое обоснование обучения просодии иностранного языка. Вместе с тем, в более современных исследованиях прослеживается тенденция алгоритмизации знаний о фонетических явлениях и схематизации деятельности обучаемых по овладению произносительной стороной устной речи, что по сути, свидетельствует о признании авторами необходимости интеграции того или иного подхода с сознательным подходом в обучении просодии иностранного языка.

Эффективный подход к обучению просодии иноязычной речи предполагает максимальное использование потенциала базисных для методики обучения и других наук, что сделает возможной дальнейшую разработку эффективных методик обучения, адекватных цели обучения и минимизирующих временные затраты и интеллектуальные усилия обучаемых и преподавателей. В целом, подход к обучению произносительной стороне речи, включая ее просодическую организацию, должен стремиться к универсальности.

Возможность разработки подхода, приемлемого для обучения просодии различных языков, объясняется, прежде всего, общностью речевого онтогенеза и места, которое в нем занимает просодическое оформление речи. Результаты экспериментальных исследований детской речи свидетельствуют о том, что овладение просодическими навыками речевых сообщений предшествует усвоению звуковой организации слов<sup>15</sup> и, как полагают некоторые исследователи, обладает наибольшей степенью бессознательности<sup>16</sup>. Г. В. Кретиной, помимо индуктивного способа формирования интонационных навыков на материале американского произносительного варианта английского языка, используется дедуктивный путь, который предполагает первоначальное усвоение интонационных кон-

<sup>15</sup> Л. Г. Фомиченко, *Просодический фрейм в когнитивной модели порождения речи*, «Вестник ВолГУ» 2008, серия 2, № 1 (7), s. 85.

<sup>16</sup> С. Е. Перепечкина, *Обучение иноязычной интонации...*, s. 123.

струкций с последующим осознанием артикуляции звуков и овладением произносительной стороной речи в рамках коммуникативно-ориентированного подхода<sup>17</sup>. По мнению Л. Г. Фомиченко, внешнее развертывание «просодической программы» оформления звучащей речи происходит параллельно с формированием глубинных синтаксических структур<sup>18</sup>.

Во-вторых, следует отметить универсальность просодических характеристик, участвующих в выражении эмоций. Она свидетельствует об общности происхождения людей от одной расы, схожестью их душевного склада. Известно, что общение посредством мимики у людей предшествовало становлению у них речи. Особенность эмотивной просодии во всех языках основывается на одновременности мимического и просодического выражения эмоций у людей в силу зависимости уклада речевых органов от работы лицевых мышц.

Целесообразной является адаптация наиболее общего подхода обучения просодии к использованию для обучения группе языков, характеризующихся типологической схожестью и обладающих в силу этого общими просодическими свойствами. В тональных языках основным функциональным просодическим признаком является реализация слогаобразующей гласной на том или ином уровне голоса (регистровый тон) и изменение частоты основного тона на протяжении звучания одного гласного звука (контурный тон) или сочетание данных просодических явлений в реализации тона, как, например, в китайском языке. Дополнительные сложности возникают при овладении ритмообразующей и смысловозначительной функциями силового ударения языков, обладающих системой тонов.

В результате анализа и интерпретации имеющихся исследований по проблеме обучения просодии, нами было выделено несколько основных подходов, варьирующихся в рамках определенных теоретических направлений в области обучения иностранным языкам. По своей сути данные подходы не противоречат друг другу, но берут за основы разные идеи. Мы считаем необходимым комплексное рассмотрение просодии как объекта изучения с различных перспектив научного знания – психологической, лингвистической, дидактической и методической. Нам представляется значимым выявление и учет наиболее общего и специфичного в просодических системах языков с целью определения оптимального методического подхода к обучению просодическому оформлению речи того или иного ино-

<sup>17</sup> Н. А. Крестина, *Методика обучения студентов педагогических вузов общеамериканскому произношению на основе просодических характеристик: диссерт. ... кандидата пед. наук: 13.00.02*, Тамбов 2001, s. 200.

<sup>18</sup> Л. Г. Фомиченко, *Просодический фрейм...*, s. 84.

странного языка. Теоретически верно обоснованный подход, опирающийся на логику овладения фонетикой родного и иностранного языка, будет служить прочной основой для построения качественных методик обучения просодии иноязычной речи применительно к различным языкам.

## Литература

- Азимов Э. Г., *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*, Москва 2009.
- Кретинина Н. А., *Методика обучения студентов педагогических вузов общеамериканскому произношению на основе просодических характеристик: диссерт. ... кандидата пед. наук: 13.00.02*, Тамбов 2001.
- Ожегов С. И., *Толковый словарь русского языка*, 2011.
- Перепечкина С. Е., *Обучение иноязычной интонации: фонологический подход*, «Культура народов Причерноморья» 2009, № 154.
- Популярная психологическая энциклопедия*, С. С. Степанов (red.), Москва 2005.
- Соклакова О. В., *К обучению интонации устного неподготовленного монологического высказывания (на материале английского языка)*, «Иностранные языки в школе» 2003, № 3.
- Ткачук В. В., *Обучение интонации китайского языка: автореф. ... канд. пед. наук /13.00.02*, Москва 1980.
- Фомиченко Л. Г., *Просодический фрейм в когнитивной модели порождения речи*, «Вестник ВолГУ» 2008, серия 2, № 1 (7).
- Шутова М. Н., *Лингвометодические основы обучения фонетике русского языка иностранных студентов-филологов на завершающем этапе: автореф. ... доктора пед. наук: 13.00.02*, Москва 2005.
- Шутова М. Н., *Лингвометодические основы обучения фонетике русского языка иностранных студентов-филологов на завершающем этапе: автореф. ... доктора пед. наук: 13.00.02*, Москва 2005.
- Ярцева В. Н., *Большой энциклопедический словарь. Языкознание*, Москва 1998.



**Beata Głowińska**

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

**REFERAT JAKO FORMA ĆWICZENIA WYPOWIEDZI USTNYCH  
W RAMACH ZAJĘĆ Z PRAKTYCZNEJ NAUKI JĘZYKA NIEMIECKIEGO  
NA STUDIACH GERMANISTYCZNYCH**

**SUMMARY**

**Oral presentations as a technique for developing students' speaking  
skills during Practical German classes at German Philology**

The present article attempts to analyse the usefulness of oral presentations in developing the students' ability of expressing themselves in German. The discussion of the above issue concerns not only the advantages of employing oral presentations as an important form of activity during Practical German classes but also the kind of difficulties that students encounter while performing such complex tasks as planning and giving oral presentations in German in front of an audience. On the other hand, from the language teaching perspective, identifying learners' difficulties in a given area is the first step to overcoming them or at least partly eliminating them. Thus, the present article also includes suggestions for specific classroom activities and tasks that focus on improving the effectiveness of the process of preparing and giving oral presentations in German.

**Key words:** oral presentation, speaking skills, Practical German teaching

**ZUSAMMENFASSUNG**

**Referat als eine Übungsform zur Entwicklung des mündlichen Ausdrucks im  
Rahmen sprachpraktischer Lehrveranstaltungen im Germanistikstudium**

Der vorliegende Artikel dient der Reflexion über die Eignung des Referats zur Entwicklung des mündlichen Ausdrucks im Germanistikstudium. Neben Argumenten für die Berücksichtigung dieser wichtigen Aufgabenform im sprachpraktischen Deutschunterricht, umfasst das

genannte Thema auch Schwierigkeiten, auf die Studenten stoßen, die vor einer so komplexen Aufgabe, wie das Vorbereiten und Präsentieren des Referats stehen. Dabei wird das Ansprechen der Schwierigkeiten aus der Perspektive der Didaktik als erster Schritt zu ihrer Beseitigung oder zumindest teilweiser Überwindung angesehen. Daher enthält der Artikel auch Übungs- und Aufgabenvorschläge zur optimalen Vorbereitung und Präsentation des Referats.

## Wstęp

Niniejszy artykuł jest próbą refleksji nad przydatnością referatu w rozwijaniu umiejętności wypowiadania się w języku niemieckim na studiach germanistycznych. W powyższe zagadnienie, oprócz względów przemawiających za referatem jako ważną formą pracy w ramach praktycznej nauki języka niemieckiego, wpisuje się problematyka trudności, które napotykają studenci stojący przed tak kompleksowym zadaniem, jakim jest przygotowanie w języku niemieckim referatu i jego prezentacja na forum grupy. Z kolei nazwanie trudności z punktu widzenia dydaktyki to pierwszy krok do próby ich przezwyciężenia lub choćby częściowego zaradzenia im. Stąd też artykuł zawiera propozycje ćwiczeń i zadań ukierunkowanych na optymalne przygotowanie i prezentację referatu.

## 1. Dlaczego referat?

W Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego dotyczącym standardów kształcenia dla kierunku filologia, w punktach opis kwalifikacji absolwenta oraz treści i efekty kształcenia, mowa jest o umiejętności gromadzenia, przetwarzania oraz ustnego przekazywania informacji, jak i tworzenia rozbudowanych wypowiedzi ustnych. Referat łączy w sobie te wymogi<sup>1</sup>.

Za uwzględnieniem referatu jako dłuższej wypowiedzi monologicznej w ramach praktycznej nauki języka niemieckiego przemawiają względy pragmatyczne odnoszące się do przyszłej aktywności zawodowej absolwentów, ale również argumenty o charakterze dydaktycznym, mające znaczenie „tu i teraz”. Chociaż coraz trudniej przewidzieć, jak będzie wyglądała dalsza edukacja, czy też w jakich zawodach będą pracować absolwenci filologii germańskiej, to jednak nieprzypadkowo, jako filolodzy, kojarzeni są z profesjami opierającymi się na komunikacji międzyludzkiej, a to obok wielu złożonych kompetencji wymaga

---

<sup>1</sup> Por. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków, Załącznik nr 29.

również umiejętności planowania i wygłaszania dłuższych wypowiedzi o charakterze informacyjnym. Zatem referat można traktować jako trening umiejętności przydatnych już po opuszczeniu murów uczelni.

Nie mniej ważne wydają się względy związane z optymalizacją procesu nauki języka. Referat spełnia ważny postulat dotyczący przejścia od ćwiczeń do produkcji językowej: „(...) von einem gewissen Punkt an [hat] nicht mehr die Übung von Sprachmitteln, sondern der produktive Sprachgebrauch als solcher im Zentrum des didaktischen Interesses zu stehen”<sup>2</sup>. I chociaż przejście to dla osoby uczącej się języka nie jest wcale łatwe, to jest niewątpliwie konieczne. Studenci mogą sprawdzić się w działaniu komunikacyjnym, doświadczyć satysfakcji z udanego wystąpienia. Mogą też w bezpiecznych warunkach doświadczyć porażki, by na drodze refleksji podjąć działania zaradcze. Przygotowanie i prezentacja referatu jest kompleksowym zadaniem dającym okazję do intensywnego ćwiczenia umiejętności czytania ze zrozumieniem (teksty wyjściowe), pisemnego opracowania zagadnienia (notatki), wypowiedzi ustnej (prezentacja) jak i dyskusji, wymiany uwag, poglądów (dyskusja w nawiązaniu do prezentacji). Ze względu na to, że referujący zwykle bazują na tekstach pisanych jest to sprzyjająca sytuacja, by uświadomić sobie różnice między subkodem pisanim i językiem mówionym, by nauczyć się, w zrozumiały sposób, w formie ustnej przekazywać treści wyszukane w tekście pisanim. Wymaga to nie tylko umiejętnej selekcji i uporządkowania informacji, ale także użycia adekwatnych konstrukcji gramatycznych i leksykalnych (często innych niż w tekście pisanim)<sup>3</sup>, jak i umiejętności w zakresie prozodii języka niemieckiego, aby intonacja, rytm, tempo, głośność, akcent ułatwiały zrozumienie przekazu. Referat daje poza tym możliwość wykorzystania wiedzy zdobywanej w ramach szkolenia informatycznego, posługiwania się prezentacjami multimedialnymi w sytuacji wyjątkowej, jaką jest komunikowanie się w języku obcym. Tak więc referat jest okazją do integracji sprawności receptywnych i produktywnych oraz do pełnej mobilizacji kompetencji komunikacyjnych studenta i sprawdzenia się w sytuacji zbliżonej do sytuacji realnej. Poza tym prezentacja w języku obcym jest dla studentów czytelną oznaką poczynionych postępów w nauce, wyraźnym

<sup>2</sup> P. Portmann, *Produktiver Sprachgebrauch. Überlegungen zu einem schwierigen didaktischen Konzept*, „Deutsch als Fremdsprache – Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer” 1993, Heft 3, s. 142.

<sup>3</sup> I. Machowicz w artykule *Oralität und Literalität: Wie polnische Deutschlerner den Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache auf Textebene wahrnehmen*, „Glottodidactica” 2013, nr 1, s. 121, wskazuje na specyfikę referatu, bo chociaż prezentowany jest w mowie, to u podstaw jego tworzenia leży zamyśl, plan autora i towarzysząca mu refleksja. Autor posługuje się językiem monologu, co daną wypowiedź zbliża do subkodu pisanego. Nie sposób się z tym nie zgodzić. Jednak w ostateczności, słuchacze (o ile referujący dostatecznie liczy się z ich możliwościami percepcyjnymi) w sposób pośredni „domagają się” ułatwień właściwych językowi mówionemu.

przejściem od etapu ćwiczenia umiejętności językowych do etapu działania komunikacyjnego<sup>4</sup>.

Wspomniane działanie komunikacyjne obejmuje nie tylko aspekt językowy, ale także elementy niewerbalne. Mowa ciała ze względów oczywistych pozostaje na marginesie praktycznej nauki języka obcego. Prezentacja referatów to idealna sytuacja, by zasygnalizować problem dopasowania przekazu werbalnego i pozajęzykowego. Szczególne znaczenie ma gest, który towarzyszy żywej mowie i jest uzupełnieniem słowa<sup>5</sup>. I wreszcie argument o charakterze uniwersalnym, dotyczący kształtowania postaw – odpowiedzialnego korzystania z prawa głosu, odpowiedzialności za treść i jakość przekazu, szacunku dla słuchacza, dla jego czasu.

## 2. Trudności

Podstawowa obawa, jaką wyrażają studenci przygotowujący się do wygłoszenia referatu w języku niemieckim, jest pytanie, czy w czasie czekającej ich próby nie „zatną się”, czy będą potrafili w miarę swobodnie mówić. Brak środków językowych podczas formułowania myśli – tego typu ograniczenia nie dadzą się zniwelować doraźnie, wymagają systematycznej pracy nad znajomością języka przez długi czas<sup>6</sup>. Ale nader często zdarzają się sytuacje, kiedy studenci, którzy są w stanie poradzić sobie ze stroną językową wystąpienia (co można wywnioskować z ich wcześniejszych osiągnięć w zakresie znajomości języka), w sytuacji prezentacji referatu przeżywają paraliżujący stres, rozczarowanie a nawet porażkę. Obserwator odnosi wrażenie, jakby treści uwiecznione na papierze nie znalazły należytej formy wyrazu w mowie. Niektóre trudności, które leżą u podstaw tego typu sytuacji można nazwać, można przyjrzeć się ich przyczynom i chociaż częściowo zaradzić im, stwarzając studentom okazje do modyfikacji niewłaściwych zachowań. Poniżej przedstawiono trudności, często obserwowane podczas prezentacji referatów.

A) Słuchacze już po pierwszych zdaniach wyłączają się, bo po usłyszeniu tematu i planu nie spodziewają się niczego nowego, lub odwrotnie: słuchacze

4 Por. R. Forster, *Mündliche Kommunikation Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede*, St. Ingbert 1997, s. 237.

5 Por. A. Szwałkowska, *Ruch ciała jako kanał łączący słowo pisane z żywą mową*, „Językoznawstwo” 2009, nr 1(3), s. 24.

6 Jeśli wygłoszenie referatu na dany temat wymaga od studenta przyswojenia sobie zbyt wielu pojęć w języku obcym, to nasuwa się pytanie, czy jest on gotowy, by udźwignąć to zadanie. Nauczenie się dla potrzeb wystąpienia niezbędnych pojęć nie oznacza, że student poradzi z całym zadaniem, jakim jest omówienie danego zagadnienia, tak by przekaz był jasny i zrozumiały dla słuchaczy. Podczas prezentacji student powinien w głównej mierze posługiwać się środkami językowymi, z którymi miał już do czynienia.

chcieliby nadążyć za referującym, ale gubią się w szczegółach, nieznanych pojęciach, przykładach, nie mogą rozpoznać myśli przewodniej. Obie sytuacje związane są między innymi z błędami dotyczącymi doboru i uporządkowania treści. Zabrakło rozpoznania tego, co wiedzą słuchacze na dany temat i decyzji, co nowego powinno się znaleźć w wystąpieniu<sup>7</sup>. Wymaga to od studenta umiejętności zachowania proporcji między tym, co nowe a tym, co znane, by z jednej strony zainteresować słuchaczy, ale także uwzględnić ich możliwości percepcyjne. Na etapie przygotowania referatu warto zastanowić się, jak na wstępie umiejętnie skupić uwagę publiczności i ułatwić jej orientację w czasie trwania wystąpienia (plan wypowiedzi).

B) Referujący odczytuje wcześniej przygotowany tekst referatu. Brak jest kontaktu wzrokowego z publicznością, brak naturalnych pauz obecnych podczas swobodnego formułowania myśli, brak powtórzeń, przeformułowań, których potrzebuje również słuchający, by zyskać czas potrzebny do przeanalizowania tego, co usłyszał i by móc podążyć za tokiem myśli. Tymczasem stwierdzono, że odczytywanie tekstu i swobodne mówienie różnią się znacznie między sobą jeśli chodzi o rozkład pauz w mowie. Podczas głośnego czytania między poszczególnymi pauzami wypowiedziane jest od 8 do 23 słów; w czasie swobodnego formułowania myśli od 1 do 9 słów. Mowa, w której między dwiema pauzami wypowiedziane jest więcej niż 7 słów, odbierana jest przez słuchaczy jako szybka<sup>8</sup>. Zatem odbiór tekstu odczytywanego jest trudniejszy niż odbiór tych samych treści w formie swobodnej wypowiedzi. Zrozumienie wypowiedzi jest jeszcze trudniejsze, gdy tekst przeznaczony do odczytania zawiera konstrukcje leksykalne i gramatyczne właściwe subkodowi pisanemu. Taka forma prezentacji zaburza również przekaz niewerbalny, referujący skupiony jest na notatkach i brak mu swobody nieumielniającej włączenie naturalnych gestów akcentujących tekst mówiony<sup>9</sup>.

C) Referujący stara się mówić z pamięci tekst wyuczony wcześniej. Problemy, które niesie z sobą ta forma przekazu, odpowiadają sytuacji opisanej powyżej (patrz pkt B), z tą różnicą, że referujący nie posługuje się notatkami, ale tekstem, który wcześniej zapamiętał. I chociaż w jakimś sensie „uwalnia się” od tekstu pisanego, to przecież daleko mu do swobody w mówieniu, bo musi się skoncentrować na niełatwym zadaniu odtworzenia tekstu w brzmieniu, jakie sobie przyswoił. Kontakt wzrokowy ze słuchaczami jest zwykle niemożliwy. Zamiast ogarniać

7 Nawet jeśli przyjmuje się, że referaty, na danym poziomie znajomości języka, pod względem treściowym nie osiągną poziomu właściwego referatom w języku ojczystym, to wymóg przekazu *nowych, ważnych czy interesujących* informacji podczas wystąpienia powinien być zachowany.

8 Por. K. Dejean le Feal, *Die Satzsegmentierung beim freien Vortrag bzw. beim Vorlesen von Texten und ihr Einfluss auf Sprachverstehen*, [w:] *Sprache und Verstehen. Band 1*, W. Kühlwein (red.), Tübingen 1980, s. 162.

9 A. Szwałkowska, op. cit., s. 25.

wzrokiem publiczność student, by móc się dobrze skoncentrować, wpatruje się najczęściej w jakiś wybrany punkt. Ta sytuacja jest dla mówiącego dalece niekomfortowa i niepewna; łatwo o pomyłkę i wypadnięcie z toku myśli, więc studenci pragną szybko dobrać do końca i głęboko odetchnąć – w sensie przenośnym i dosłownym, gdyż szybkie tempo i brak potrzebnych pauz utrudnia oddychanie.

D) Referujący mówi lub czyta tekst referatu w taki sposób, że informacje ważne i mniej ważne zlewają się, bo wypowiedzane są z taką samą, zwykle niewielką dynamiką. Akcent zdaniowy, czyli wyróżnienie danego słowa (danej informacji) przez zmianę wysokości tonu, siły artykulacyjnej i czasu trwania, jest zbyt słabo słyszalny, a co za tym idzie intonacja zbyt mało intensywna. Są to typowe trudności, jakie mają Polacy posługujący się językiem niemieckim jako obcym, bo wynikają z faktu, iż w języku polskim akcent zdaniowy jest znacznie słabszy niż w języku niemieckim<sup>10</sup>. Referat przygotowany w języku niemieckim, a wygłaszany z polską „słabą” intonacją sprawia wrażenie monotonii i traci na sile wyrazu.

E) Student ma trudności ze skrótownym, jasnym zapisem informacji na planszach prezentowanych podczas wystąpienia. Typowym błędem jest umieszczenie zbyt rozbudowanego zapisu (całe zdania) lub zapis niejednorodny np. równoważniki zdań na przemian z konstrukcjami bezokolicznikowymi i wreszcie banalny błąd – zbyt małe nieczytelne pismo. Zdarza się również, że przekaz za pomocą mediów przytłacza przekaz słowny. Należy docenić atrakcyjność i dobrodziejstwo „nowych” mediów (PowerPoint, rzutniki pisma, tablice interaktywne, filmy, nagrania audio), ale należy uwzględnić także charakter wystąpienia. Celem ma być omówienie jakiegoś zagadnienia, poinformowanie publiczności o czymś nowym, ważnym, interesującym. Wartością jest to, co dociera do słuchaczy; formą przekazu jest wypowiedź ustna; media są środkami pomocniczymi.

F) Student ma trudności ze skomentowaniem zmieniających się obrazów/plansz i umieszczonych zapisów, a co za tym idzie z kierowaniem uwagą słuchaczy i tworzeniem spójności wystąpienia. Niezbędne są do tego rutynowe sformułowania typu: *Hier erkennt man deutlich, dass...*, *Der Vortrag besteht aus vier Teilen:..., Ich komme jetzt zum zweiten/nächsten Teil*<sup>11</sup>. Odnosi się wrażenie, że mówiący nie nadąża w mowie za tym, co przygotował na piśmie.

G) Stres utrudnia wystąpienie, referujący ma trudności ze skupieniem się na wykonaniu zadania.

Przedstawione problemy nie wyczerpują listy rzeczywistych trudności, których doświadczają studenci prezentujący referaty w języku niemieckim. Świadomie pominięto bariery mające źródło w cechach osobowościowych, a więc

<sup>10</sup> Por. U. Hirschfeld, *Einige Schwerpunkte für die Arbeit an der Aussprache bei polnischen Deutschlernenden*, „Glottodidactica” 1998, Volume XXVI, s. 115.

<sup>11</sup> U. Koithan, H. Schmitz, *Aspekte Mittelstufe Deutsch Arbeitsbuch 2*, Berlin 2008, s. 119.

trudne do opanowania przez samych zainteresowanych. Nie są one przedmiotem rozmów ewaluacyjnych, ani tym bardziej działań naprawczych.

Natomiast trudności omówione w powyższych punktach można by opatrzyć wspólnym komentarzem – niedostateczne skoncentrowanie na słuchaczu – i sformułować odpowiadające im rady. To zadanie zlecane jest studentom przy okazji pierwszych rozmów ewaluacyjnych. Oto przykłady:

- Ad A) *Wybierając temat i dobierając treści pomyśl o swoich słuchaczach. Ten referat jest dla nich.*
- Ad B) *Nie czytaj tekstu – słuchacze mogą mieć problemy ze zrozumieniem.*
- Ad C) *Nie recytuj gotowego tekstu, słuchacze wolą, gdy mówisz swobodnie.*
- Ad D) *Zaakcentuj ważne informacje – słuchacze potrzebują w tym względzie Twojej pomocy.*
- Ad E) *Upewnij się, czy zapis na planszach jest zwięzły, jasny i czytelny dla każdej osoby obecnej w sali.*
- Ad F) *Przechodząc do kolejnych części zasygnalizuj to słuchaczom. Ułatwisz im orientację.*
- Ad G) *Gdy stoisz przed słuchaczami, nie myśl już o sobie i swoim lęku. Skoncentruj się na tym co masz im do przekazania.*

Pojmowanie roli referującego jako działania na rzecz słuchaczy pociąga za sobą zmianę w podejściu do zadania i może pozytywnie wpłynąć na jakość wypowiedzi.

### 3. Zadania i ćwiczenia

Przedstawione poniżej zadania zostały zaplanowane z zachowaniem zasady stopniowania trudności, kompleksowości, otwartości oraz nakładu pracy studenta.

Studenci czytają krótkie teksty prasowe/internetowe informujące o jakimś fakcie/wydarzeniu. Ich zadaniem jest poinformowanie grupy w ustnej formie, czego dotyczy przeczytany tekst. To, z pozoru, proste zadanie ukazuje podstawową trudność, jaką jest, w pewnym sensie, odejście od tekstu pisanego, od sformułowań zawartych w nim i samodzielne zbudowanie wypowiedzi z zastosowaniem prostszych środków językowych, których należy poszukać we własnych zasobach pamięciowych. Trzeba się więc wykazać autonomicznym działaniem. Doświadczenie pokazuje, że studenci wolą, w tej niepewnej sytuacji, „schować się” za tekstem (odczytać przygotowane notatki, które często niewiele różnią się od tekstu wyjściowego), a ewentualne problemy ze zrozumieniem wypowiedzi łączyć raczej z brakami językowymi u słuchaczy, a nie z niewłaściwą formą prezentacji. W takiej sytuacji potrzebna jest otwarta rozmowa, która będzie okazją do refleksji nad przyczynami niepowodzenia i doprowadzi do sformułowania kryteriów, które

powinno spełniać udane wystąpienie. Ważne, aby w tworzeniu listy kryteriów brali udział sami zainteresowani. Zwiększa to bowiem motywację do respektowania i ewentualnego modyfikowania kryteriów przy okazji kolejnych wystąpień<sup>12</sup>. Następnie można powrócić do opisanego powyżej zadania i wspólnie, krok po kroku uczynić jeden z wybranych tekstów bazą do zbudowania prostej wypowiedzi ustnej: zaznaczenie informacji kluczowych w tekście pisanym (wyświetlenie tekstu przy pomocy rzutnika); zastanowienie się, czy użyte sformułowania będą zrozumiałe dla słuchaczy, czy może trzeba poszukać innych; budowanie krótkich zdań z użyciem informacji kluczowych; zastanowienie się, czy kolejność podawania wybranych treści będzie taka, jak w tekście pisanym, czy może dla jasności przekazu ustnego należy ją zmienić; zapisanie kluczowych informacji w formie diagramu (zastosowanie rzutnika) i wreszcie zaprezentowanie wypowiedzi przez nauczyciela. Następnie studenci powinni mieć możliwość ponownego zreferowania swoich tekstów, tym razem z zachowaniem opisanych powyżej etapów pracy. W kończącej rozmowie należy odnieść się do sformułowanych wcześniej kryteriów i ocenić czy (w jakim stopniu) zauważalny jest postęp i nad czym należy dalej pracować.

Celem kolejnego zadania jest rozwijanie umiejętności wykorzystania mapy myśli (mind mapping) przy sporządzaniu notatek do przeczytanego lub usłyszanego tekstu i do tworzenia wypowiedzi ustnych. Studenci otrzymują częściowo uzupełniony diagram, zapoznają się z tekstem, wpisują brakujące treści, słuchają tekstu/czytają tekst ponownie, jeśli uznają to za konieczne, modyfikują diagram, tworzą własną mapę myśli, omawiają zagadnienie przedstawione w tekście. Zadanie jest okazją, by docenić swobodę przy sięganiu do poszczególnych aspektów tematu, daną dzięki skrótowemu (nielinearnemu) i obrazowemu zapisowi treści. Warto już na tym etapie wdrażać studentów do posługiwania się rutynowymi sformułowaniami porządkującymi poszczególne treści wystąpienia i kierującymi uwagą słuchaczy.

Kolejny etap to samodzielne przygotowywanie diagramów/map myśli. Każdy student otrzymuje inny tekst, do którego tworzy zapis najważniejszych treści w formie diagramu/ mapy myśli. Następnie studenci wymieniają się w parach swoimi notatkami i próbują na ich podstawie zbudować krótką wypowiedź ustną. W końcu następuje wymiana tekstów i porównanie ich z wypowiedziami. Wszystkie pary pracują jednocześnie, co zmniejsza stres podczas mówienia. Podsumowaniem tego zadania powinna być odpowiedź na pytanie, czy w notatkach partnera/

<sup>12</sup> Każda grupa tworzy i posługuje się własną listą kryteriów, jednak w ostatecznym kształcie poszczególne listy zawierają wiele punktów wspólnych. Są to zwykle kryteria odpowiadające radom ad A) – ad G) (patrz pkt 2).

partnerki zostały użyte właściwe słowa kluczowe. Zadanie to jest okazją nie tylko do umiejętnego wybierania i porządkowania informacji, do właściwego sporządzania notatek, ale też do stopniowego oswajania się z dłuższymi wypowiedziami monologowymi – tu w obecności jednego słuchacza.

Kolejne zadanie charakteryzuje się większą kompleksowością, większą samodzielnością i większym nakładem pracy studentów. Studenci opracowują w kilkuosobowych grupach wybrany temat (dobierają materiały, wybierają i porządkują treści)<sup>13</sup> i przygotowują plakaty<sup>14</sup> jako materiał pomocniczy do planowanego wystąpienia. Ważne, aby każdy członek grupy potrafił przeprowadzić prezentację, gdyż po zakończeniu przygotowań tworzone są nowe grupy mające w składzie po jednej osobie z zespołów opracowujących poszczególne tematy. Grupy przechodzą do kolejnych plakatów; omówienia tematu dokonuje osoba, biorąca udział w jego opracowaniu. Zadanie sprzyja aktywizacji wszystkich członków grup (wszystkie prezentacje tematów odbywają się jednocześnie) i daje możliwość wcielenia się w rolę mówcy w gronie kilku słuchaczy. Zaletą tej formy pracy są wspólne przygotowania i możliwość ćwiczenia próbnych wystąpień w swojej grupie. Jak w poprzednich zadaniach, tak i tu ważną rolę odgrywa rozmowa ewaluacyjna.

Pierwsze wystąpienie z dłuższą wypowiedzią, na forum całej grupy ćwiczeniowej, studenci przygotowują w parach. Współpracujące osoby mogą być dla siebie wsparciem zarówno w fazie przygotowania referatu, jak i w czasie prezentacji. Wspólnie dobierają, porządkują treści, tworzą materiały dla słuchaczy (plansze, obrazy, plakaty, prezentacje PowerPoint), ćwiczą wypowiedź, wspólnie mają czuwać nad tym, by nie powielać błędów z wcześniejszych wystąpień i wreszcie wspólnie prezentują referat.

Zwieńczeniem wielotygodniowej pracy nad wypowiedziami monologowymi są referaty indywidualne. Studenci mają za sobą po kilka wystąpień; mieli okazję wypróbowania różnych form notowania, brali udział w rozmowach ewaluacyjnych, posługiwali się listą kryteriów, jakie powinien spełniać referat. Jest to zatem moment, kiedy sami mogą spróbować swoich sił, sami zdecydować o wyborze tematu, treści, formy notowania oraz oprawy wizualnej prezentacji i sami stanąć przed słuchaczami. Często wtedy pojawia się problem stresu, lęku przed wystąpieniem i chociaż jest on sprawą indywidualną, to odniesienie w rozmowie do tego, co wspólne może okazać się pomocne (odczuwanie niepokoju jako wspólne

<sup>13</sup> Ten etap zwykle wymaga większego wsparcia ze strony nauczyciela, gdyż, ze względu na otwartość zadania, studenci mają często trudności z selekcją i uporządkowaniem treści.

<sup>14</sup> Więcej na temat prezentacji ustnych z zastosowaniem plakatów w artykule A. Klemma, *Posterpräsentationen im Fremdsprachenunterricht*, „Fremdsprache Deutsch” 2012, nr 47, s. 24-29.

doświadczenie referujących, wspólne tygodnie pracy i przygotowań, wspólna wszystkim obawa przed popełnianiem błędów, wspólne uznanie dla udanych wystąpień i wyrozumiałość w przypadku wystąpień nie do końca udanych – o ile nie wynikają z braku przygotowania, wspólne poczucie satysfakcji z możliwości komunikowania się w języku obcym na zaawansowanym poziomie).

Studenci powinni mieć możliwość nagrania swojego wystąpienia i szczegółowego omówienia go z nauczycielem w ramach konsultacji.

Ćwiczenia, w odróżnieniu od zadań, umożliwiają skupienie się na wybranych aspektach tworzenia referatu. Do treści odnosi się ćwiczenie polegające na sortowaniu, według kryterium ważności, informacji wypisanych z tekstu oraz na porządkowaniu informacji uznanych za kluczowe według kolejności pojawiania się w referacie. Aspektu językowego dotyczy przekształcanie konstrukcji typowych dla języka pisanego na język mówiony. Upraszczanie składni i leksyki dla potrzeb wypowiedzi ustnych można ćwiczyć na konkretnych tekstach. Niezbędne jest również ćwiczenie poprawnego zapisu informacji na planszach. W tym celu studenci przekształcają pełne zdania w równoważniki zdań lub konstrukcje bezokolicznikowe i odwrotnie, krótkim, zwięzłym sformułowaniu nadają formę pełnych zdań. Rutynowe zwroty porządkujące i odniesienia do poszczególnych części referatu warto pogrupować (*Einleitung, Übergänge, Strukturierung, Schluss*). Natomiast doskonaleniu intonacji służą typowe ćwiczenia imitacyjne przeprowadzane na bazie krótkich tekstów. Studenci słuchają wiadomości (np. z Deutsche Welle); otrzymują transkrypcję i zaznaczają akcent zdaniowy, pauzy, intonację; ćwiczą głośne czytanie możliwie wiernie naśladowując lektora, również w tempie czytania.

Słowem zakończenia: wygłoszenie referatu w języku obcym jest dużym wyzwaniem dla studentów. Nie powinno być ono traktowane jako jednorazowe wystąpienie udane lub nie, ale raczej jako umiejętność, którą można doskonalić poprzez systematyczną pracę. Studia filologiczne umożliwiają zaplanowanie w ramach praktycznej nauki języka obcego szeregu zajęć poświęconych rozwijaniu tej przydatnej umiejętności.

## Bibliografia

- Dejean le Feal K., *Die Satzsegmentierung beim freien Vortrag bzw. beim Vorlesen von Texten und ihr Einfluss auf Sprachverstehen*, [w:] *Sprache und Verstehen. Band 1*, W. Kühlwein (red.), Tübingen 1980.
- Forster R., *Mündliche Kommunikation Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede*, St. Ingbert 1997.
- Hirschfeld U., *Einige Schwerpunkte für die Arbeit an der Aussprache bei polnischen Deutschlernenden*, „Glottodidactica” 1998, Volume XXVI, s. 113-121.
- Klemm A., *Posterpräsentationen im Fremdsprachenunterricht*, „Fremdsprache Deutsch” 2012, nr 47, s. 24-29.
- Koithan U., Schmitz H., *Aspekte Mittelstufe Deutsch Arbeitsbuch 2*, Berlin 2008.
- Machowicz I., *Oralität und Literalität: Wie polnische Deutschlerner den Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache auf Textebene wahrnehmen*, „Glottodidactica” 2013, nr 1, s. 119-128.
- Portmann P., *Produktiver Sprachgebrauch Überlegungen zu einem schwierigen didaktischen Konzept*, „Deutsch als Fremdsprache – Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer” 1993, Heft 3, s. 139-145.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków*, Dziennik Ustaw Nr 164.
- Szwajkowska A., *Ruch ciała jako kanał łączący słowo pisane z żywą mową*, „Językoznawstwo” 2009, nr 1(3), s. 21-32.



**Katarzyna Grabowska**  
Uniwersytet w Białymstoku

## **ОСОБЕННОСТИ СКЛОНЕНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ МУЖСКОГО И СРЕДНЕГО РОДОВ В «СУПРАСЛЬСКОЙ ЛЕТОПИСИ»**

### **SUMMARY**

#### **Characteristics of masculine and neuter adjective inflection in the "Suprasl Chronicle"**

The subject matter of this article is the characterization of adjective declension system in one of Western-Ruthenian literary monuments. The *Suprasl Chronicle*, which is classified by researchers as the first Belorussian-Lithuanian compilation, is in terms of language an unusually rich and varied monument. The analysis of adjective declension conducted in this article indicates that full forms are more numerous than simple ones which are used in the *Suprasl Chronicle* in the function of predicative. In the inflection of full forms some influence of the Old Church Slavonic and Belorussian languages has been observed. In the plural form of simple adjectives there is a noticeable tendency to level endings after feminine inflection paradigm.

**Key words:** Old Belorussian chronicles, the first Belorussian-Lithuanian compilation, Old Russian language, adjective, masculine and neuter inflection

### **STRESZCZENIE**

#### **Cechy odmiany przymiotników rodzaju męskiego i nijakiego w „Kronice Supraskiej”**

Przedmiotem niniejszego artykułu jest charakterystyka systemu deklinacyjnego przymiotnika w jednym z zabytków zachodnioruskiego piśmiennictwa. „Kronika Supraska”, zaliczana przez badaczy do I redakcji latopisów białorusko-litewskich, jest zabytkiem niezwykle bogatym i różnorodnym pod względem językowym. Przeprowadzona w artykule analiza odmiany

прzymiotnika pozwala zauważyć przewagę form pełnych nad niezłożonymi, które najczęściej używane są w tekście latopisu w funkcji orzecznika. W odmianie form pełnych odnotowane zostały wpływy języków staro-cerkiewno-słowiańskiego oraz białoruskiego. W liczbie mnogiej przymiotników niezłożonych zauważalna jest tendencja do wyrównywania końcówek według paradygmatu odmiany rodzaju żeńskiego.

## 1. Характеристика памятника

«Супрасльская летопись» является первой западнорусской летописью, обнаруженной исследователями старобелорусских памятников, И. Н. Даниловичем и М. К. Бобровским в 1822 году в Супрасльском монастыре. Текст летописи был найден в сборнике, помещающем материалы исторического, художественного и религиозного характера<sup>1</sup>. В его конце находится запись, объясняющая, по чьему заказу, когда и кем был списан памятник. На 173 листе помещены слова: *Исписан сии летописецъ в лето 7028 [1519 г.], луна 17, индикта 9, октября 6, на память святого апостола Фомы замышлениемъ благоверного и христолюбивого князя Симиона Ивановича Одинцевича (...). Рукоделъе многогрешного раба божиего Григория Ивановича*<sup>2</sup>. Весь сборник состоит из 176 листов, однако текст летописи помещается на листах 3 – 108 (исключая лист 85 об, который заполнен записями на польском и латинском языках почерком XVIII века)<sup>3</sup>.

Памятник состоит из трёх частей. Две первые объединены общим заглавием «Избрание лѣтописания изложено въкратце», а в его состав входят общерусская, занимающая более половины текста, и смоленская части. Третью составляет «Лѣтописецъ великихъ князей литовскихъ». Первая часть представляет собой краткое извлечение из русских летописей, в котором излагается история восточных славян с 854 года по 1446 включительно. Между известиями из русских источников, которые касаются записок за 1427 г. и 1446 г., в памятнике помещены местные летописные материалы, описывающие события за 1430–1445 гг. в Смоленске и других городах восточной Белоруссии. Последняя часть «Супрасльской летописи» является самым древним оригинальным памятником белорусско-литовского летописания. «Лѣтописецъ великихъ князей литовскихъ» охватывает почти сто

1 А. А. Семянчук, *Беларуска-літоўскія летапісы і польскія хронікі*, Гродна 2000, s. 33.

2 Предисловие к *Полному собранию русских летописей*, Н. Н. Улащик (red.), t. 35, Москва 1980, s. 5-6.

3 Там же.

лет истории Литвы со смерти Гедимины в 1341 г. до смерти князя Витовта в 1430 г. К этой части присоединена также повесть о Подолии, в которой рассказывается о судьбе этой земли с середины XIV в. до начала 30-х гг. XV в.<sup>4</sup>. Учитывая содержание и состав частей «Супрасльской летописи», причисляется она исследователями к I своду белорусско-литовских летописей<sup>5</sup>.

## 2. Склонение прилагательных

Связи с тем, что памятник представляет собой летописный свод, на его характер повлияли предыдущие редакции, которыми пользовался переписчик при его создании. Благодаря тому «Супрасльская летопись» является произведением неоднородным и очень богатым по своему языковому составу так на фонетическом, как на морфологическом и лексическом уровнях.

Предметом анализа в настоящей статье является склонение прилагательных в мужском и среднем роде, зафиксированных в памятнике. В древнерусском языке прилагательные подразделялись на краткие именные и полные местоименные формы. Они отличались по синтаксической функции и грамматическому значению<sup>6</sup>. В отличие от современного русского языка краткие формы могли употребляться в качестве определения. В исходном состоянии древнерусского языка все прилагательные изменялись по родам, числам и падежам, зависящим от формы существительного, с которым сочетались или к которому относились, как именная часть сказуемого. В «Супрасльской летописи» замечаются некоторые изменения по сравнению с исходным состоянием древнерусского языка. Во-первых, фиксируется вытеснение именных форм прилагательных, чего результатом было повышение количества полных форм. В памятнике именные прилагательные составляют небольшую группу по сравнению с полными, парадигма их склонения менее продуктивна. Как замечает Е.Ф. Карский<sup>7</sup>, причиной такого явления в языке было, с одной стороны, стремление отличить прилагательные от существительных, а с другой – сокращение форм

4 *История белорусской дооктябрьской литературы*, В. В. Борисенко, Ю. С. Пширков, В. А. Чемерицкий (red.), Минск 1977, s. 53-54.

5 Ср. например В. А. Чамярыцкі, *Беларускія летапісы як помнікі літаратуры. Узнікненне і літаратурная гісторыя першых зводаў*, Мінск 1969, s. 16-17.

6 П. Я. Черных, *Историческая грамматика русского языка*, Москва 2010, s. 201.

7 Е. Ф. Карский, *Белорусы. Язык белорусского народа*, Вып. II, Москва 1956, s. 218.

сложных прилагательных. Во-вторых, в памятнике отражается тенденция к унификации типов склонения во мн.ч., что проявлялось совпадением окончаний всех трёх родов по образцу ж.р. В древнерусском языке процесс утраты родовых различий у именных и местоименных прилагательных проходил в XIII–XIV вв.<sup>8</sup>

### 2.1. Именное склонение прилагательных

В «Супрасльской летописи» краткие прилагательные во многих случаях выступают в роли предиката, в связи с чем принимают форму И. п. Засвидетельствованы уже немногочисленные случаи употребления И. п. кратких форм в функции определения, ср.: *от прежнего корени бо плод золь бываетъ* (15<sup>9</sup>), *и с нами единовѣрєнь будєши* (17), *Митрополить (...) цел сохранєнь бысть* (34 об), *бысть мор силенъ во Смоленську* (52 об), *зан же бѣх тогды млад* (103) / *бысть ему сынъ Игор, мужъ мудръ и храбр* (7), *тамо имъ былъ Велик день* (71v), *придоша (...) безъбожєны татарове* (21v).

Среди кратких форм большую группу составляют притяжательные прилагательные. Главным образом это прилагательные, образованные с помощью суф. -овъ (-евъ), н.п.: И. п. – *Олгов* (мир) (11), *Антонеев* (жребии) (65 об), Р. п. – *Дмитрова* (совѣта) (32 об), Д. п. – *Тактамышеву* (сыну) (66), В. п. – *Алксандрово* (мужество) (28), М. п. – *Михаилове* (при сыну) (7). Довольно много примеров с суф. -ѣв: И. п. – *Изославль* (сынъ) (20 об), Р. п. – *Ярополча* (лѣта) (7 об), *митрополича* (слова) (34 об), Д. п. – *Ярополчю* (воеводѣ) (14). Немногочисленные примеры с суф. -инъ: И. п. – *Марина* (города) (65), В. п. – *Николинъ* (день) (32).

Ниже приводятся выбранные примеры кратких прилагательных в единственном и множественном числе с учётом подразделения на три разряда: качественных, относительных и притяжательных прилагательных.

Именные окончания в м. и ср. р. ед. ч. последовательно отражают древнерусское состояние. Наиболее продуктивными в этой группе являются формы И. и В. п. м. р., что подтверждает исследования учёных<sup>10</sup>. Остальные формы падежей представлены сравнительно небольшим количеством примеров. Формы В. п. прилагательных, которые относятся к одушевлённым существительным, являются тождественными с Р. п., а с И. п., если они

8 П. С. Кузнецов, *Историческая грамматика русского языка. Морфология*, Москва 1953, s. 151.

9 Нумерация страниц летописи, использованная в статье, приводится в соответствии с нумерацией употреблённой в XXXV томе *Полного собрания русских летописей* под редакцией Н. Н. Улащика.

10 А. М. Булыка, А. И. Жураўскі, І. І. Крамко, У. М. Свяжынскі, *Мова беларускай пісьменнасці XIV–XVIII стст.*, Мінск 1988, s. 101.

определяют неодушевлённые, ср.: *а пископа остави жива; и постави (...) Перуна дрѣвена; вдасть сестру свою за Изаслава, сына Ярославля / и узриста на горе градокъ маль; видель же Кременецъ город твердь Данилов; и бысть ему во грехъ неисцелень и во студ великъ.*

#### Единственное число

|    |                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| И. | <b>вѣанкѣ</b>                  | мудръ (7), храбр (7), велик (14 об), золь (15), противень (18 об), уныль (23 об), красен (25), вазив (25 об), легокъ (25 об), ласкавь (25 об), хитрь (25 об), цел (34 об), меръзокъ (54 об), млад (103); единовѣренъ (17), силенъ (52 об), безобразень (54 об); Люриков (7 об), Олгов (11), Ярославль (21), Данилов (32 об), царев (36 об), Дмитреев (57), Самьсоновъ (67 об). |
|    | <b>вѣанка</b>                  | достоино (23 об), возможно (26 об), невѣдомо (27); безъчислено (49), криваво (57 об).                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Р. | <b>вѣанка</b>                  | уна (42 об), от остра (49 об), велика (78), многа (85); от мужеска (51 об), до женска (51 об); Андрѣва (5), Христова (5 об), Игорева (7 об), Ярополча (7 об), Володимерова (8), Батыева (33 об), Марина (65).                                                                                                                                                                  |
| Д. | <b>вѣанкоу</b>                 | младу (26 об), многу (38 об); человеческу (8 об), божию (67 об), по митрополичю (65); Олгову (11), Александрову (30 об), Тактамышеву (66).                                                                                                                                                                                                                                     |
| В. | <b>вѣанкѣ</b><br><b>вѣанка</b> | маль (6 об), твердь (32 об), глубоць (47), великъ (63); златъ (15 об), неисцелень (63); Александръв (28), Николинь (32), на Спасов (74 об); жива (27 об); дрѣвена (15 об); Ярославля (21 об).                                                                                                                                                                                  |
|    | <b>вѣанко</b>                  | мертво (25), много (87); царево (39 об); Алксандрово (28), Христово (41), Мамаево (50 об).                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Т. | <b>вѣанкъмь</b>                | –                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| М. | <b>вѣаницѣ</b>                 | по Велице (дни) (59 об); Михайлове (7), Александрове (29 об)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

Следует отметить, что в сложных названиях городов, в которых первую часть составляют краткие прилагательные, довольно последовательно сохраняется парадигма их склонения, ср.: *прииде (...) из Новагорода* (5), *И пришед стареши Люрикъ сел в Новегороде, а Синеусъ, братъ его, на Бѣлѣозере* (6), *Хотящи Володимеру ити (...) к Новугороду* (19), *постави Григория епископомъ (...) Бѣлуозеру* (56). В нескольких примерах фиксируется отклонение от этого правила, ср.: *поиде король немецкы Магнушь к Новгороду ратию* (39), *И поиде к Новѣгороду* (44 об).

## Множественное число

|    |                  |                                                                                                                                                                                                           |
|----|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| И. | <b>ВЕАНИЦИ</b>   | мнози (20 об), зли (23 об), велици (73), многи (79);<br>безъбожны (21 об), муромьскы (22), пронскы (22), сильни (27 об),<br>усточни (79 об);<br>Вълодимеровы (13 об), Александровы (30 об), Мамаевы (49). |
|    | <b>ВЕАНИКА</b>   | многа (45 об);<br>малы (107 об).                                                                                                                                                                          |
| Р. | <b>ВЕАНИКЪ</b>   | –                                                                                                                                                                                                         |
| Д. | <b>ВЕАНИКОМЪ</b> | –                                                                                                                                                                                                         |
|    | <b>ВЕАНИКАМЪ</b> | –                                                                                                                                                                                                         |
| В. | <b>ВЕАНИКИ</b>   | многи (28);<br>руськи (74), Подолски (105 об);<br>царевы (73 об), на Филоповы (84 об).                                                                                                                    |
|    | <b>ВЕАНИКА</b>   | за многа (84 об);<br>Золоты (4);<br>митрополича (34 об).                                                                                                                                                  |

В памятнике зафиксированы немногочисленные примеры кратких прилагательных во мн. ч. Среди них, так же, как в ед. ч., наиболее продуктивными являются И. и В. п. Почти во всех случаях здесь отражены окончания, свойственные для древнерусского языка, хотя замечается здесь стремление к утрате родовых различий во мн. ч., похоже, как это имело у существительных. Надо предполагать, что унифицированный показатель мн. ч. в формах И. и В. п. существительных распространился на прилагательные, которые являлись формальными выразителями их рода<sup>11</sup>. В И. п. появляется форма *малы* (дети) с окончанием свойственным для ж. р. Среди прилагательных, относящихся к м. р., стремление к образованию флексии по образцу ж. р. проявляется ещё сильнее: *придоиша с восточныхъ страны безъбожны татарове; Князи же резанские (...) и муромьскы, и пронскы князи; а Мамаевы полци погансти побегоша*. В В. п. также наблюдается тенденция к выравниванию основ к ж. р. (*Золоты врата* в форме ср. р.), хотя одновременно сохраняются окончания, регулярные для этой парадигмы, напр.: слова *митрополича*; *за многа лѣта*.

Развитие категории одушевлённости – неодушевлённости здесь проявляется непоследовательно: *роспусти князеи великих и послы царевы*.

Надо обратить внимание на смешение мягких и твёрдых окончаний в случаях, если они следуют за заднеязычными *к, г, х*. Твёрдые окончания

11 К. В. Горшкова, Г. А. Хабургаев, *Историческая грамматика русского языка*, Москва 1981, s. 230.

можно здесь принимать скорее всего как влияние старославянской письменной традиции.

## 2.2. Местоименное склонение прилагательных

Полные прилагательные образовались путём соединения именного прилагательного и указательного местоимения **и** (м. р.), **я** (ж. р.), **к** (ср. р.). В древнерусский период они выступали чаще всего уже в стяжённой форме, причём подвергались влиянию падежных форм указательного местоимения **тъ, та, то**<sup>12</sup>.

В «Супрасльской летописи» полные прилагательные, как упоминалось раньше, являются преобладающей группой по сравнению с именными формами. В рамках этого склонения можно выделить твёрдую и мягкую разновидности. Следует подчеркнуть, что в анализируемом памятнике местоименное склонение прилагательных частично изменилось. Некоторые формы подверглись упрощению и сокращению, чего результатом было стяжение окончаний **-ый** и **-ий** в **-ы** и **-и**. В памятнике наблюдается также переход многих притяжательных прилагательных, образованных с помощью суф. **-ѣъ, -овѣ (-евѣ)** и **-инѣ** в сложное склонение, что является характерным для белорусского языка<sup>13</sup>.

### а) Твёрдая разновидность

#### Единственное число

|    |               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| И. | <b>добрыи</b> | святѣи (3), великии (3 об), великѣи (4), Злыи (город) (27), суровѣи (54), (город) Кривѣи (101 об), милѣи (107);<br>правѣѣрнѣи (3), Боголюбскѣи (5), священии (48 об), безбожнѣи (48 об), сълавнѣи (80 об);<br>суздальскѣи (4 об), володимерскѣи (5), печерскѣи (21 об), Невѣскѣи (27 об), резанѣскѣи (33), московскѣи (33 об), полоцкѣи (45), литовѣскѣи (45), тѣерскѣи (45), Бельскѣи (57 об), краковѣскѣи (57 об), татарѣскѣи (71 об);<br>велики (3 об), багаты (18 об), святѣи (33 об), великѣи (35), горды (54), живѣи (83 об);<br>Долгоруки (3 об), христолюбивѣи (3 об), Боголюбскѣи (4), хрестѣанскѣи (18), безбожнѣи (51), невольнѣи (89 об);<br>киевѣски (3), русѣски (18), смоленскѣи (31), тѣерскѣи (36), московскѣи (36 об), немецѣкѣи (39), лифѣанскѣи (76 об). |
|    | <b>доброѣ</b> | умилненное (23 об), великое (91);<br>Угорѣское (7 об), Новѣгородское (38 об), Ческое (79).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

12 В. И. Борковский, П. С. Кузнецов, *Историческая грамматика русского языка*, Москва 2007, s. 227, 229.

13 Е. Ф. Карский, *Белорусы...*, s. 226-227.

|    |                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Р. | <b>Доброго<br/>Добраго</b> | святого (4), из Великого (5), поганого (28 об), Кривого (101 об); княжого (7 об), праведного (20), до слезного (25 об), последнего (25 об), тележного (31), избранного (35), славного (78 об); ческого (4 об), ерусолимского (5 об), болгарского (8), Киевского (8), до Кольковьского (8), полоцкого (13 об), алксандрѣиского (26 об), тферскаго (36), ростовьского (39 об), от литовьского (39 об), сузьдальского (61), руского (68), Печерьского (103). |
| Д. | <b>Добромоу</b>            | к великому (39 об); Благовѣрному (3), страшному (29), славному (78 об); полоцкому (13 об), Володимерьскому (22 об), (ко городу) Можайскому (38), кремьскому (69), угорьскому (78 об), римьскому (78 об), царигородьскому (79), по лядцькому (79 об), по немецькому (80).                                                                                                                                                                                  |
| В. | <b>Добрыи<br/>Доброго</b>  | дивьныи (28), великыи (30), черныи (38), во Великии (60 об); сильныи (17), вечьныи (46 об); велики (30), Великы (55 об), Кривы (101 об), греческы (16 об), чесны (21), на церковни (25 об), страшны (29), церковны (38 об); на противного (20), великого (47 об); святого (52 об), истиньного (18); тферьскаго (35 об), ростовского (37 об), дружького (37 об), литовьского (40), сузьдальского (43 об), московского (51), немецького (72 об).            |
|    | <b>Доброу</b>              | на великое (40), святое (28 об), крепькое (49 об), у Красное (село) (72), многое (104); месячное (9 об), небесное (17), на брачное (18), безчислѣное (31), нагробное (62 об), крестное (99 об), травное (103); Новгородское (43 об), Новьгородцкое (53 об), Смоленское (55), Вряжьское (72 об), Фалишькое (72 об).                                                                                                                                        |
| Т. | <b>Добрыми</b>             | малым (11), острыми (29 об), многим (31), за святыми (45), с великимь (61 об), изь великимь (63 об); конечнымь (26), царевым (39), кривавымь (43), оканнымь (62 об), над славнымь (79); за Юрьвым (4 об), Серегереньскимь (26 об), царигородскимь (36), тферьскимь (47), Витовътовымь (59), с московскимь (59 об), псковскимь (64), под Марьинымь (65), Смоленскимь (104).                                                                                |
| П. | <b>Доброми</b>             | в новѣм (4 об), на великомь (34), во светомь (65), о Высоком (101 об); благовѣрномь (52 об), во мнишьком (57 об); о Новгородскомь (38 об), на Навьгородском (41 об), на Резанскомь (46), Рускомь (78), Смоленскомь (100); во велицемь (81).                                                                                                                                                                                                               |

Система падежных окончаний в основном соответствует древнерусскому состоянию, однако фиксируются здесь примеры, которые заслуживают особого внимания. Во-первых, о чём упоминалось выше, в И. п. наряду с нестяжѣнными формами флексии встречаются и стяжѣнные, ср.: *великии*,

*Боголюбскыи, безъбожныи / велики, Боголюбскы, безбожныи.* Непоследовательность в написании таких окончаний наблюдается в старинных западно-русских памятниках. Утрата конечного -й в И. п. прилагательных м.р. имелаась чаще всего в юго-западной Белоруссии<sup>14</sup>. Стяжённые формы окончаний являются нормативными для современного белорусского языка.

В Р. и В. п. фиксируются два прилагательных с окончаниями -аго (*тфёрскаго* – Р. п., *тфёръскаго* – В. п.). По всей вероятности здесь наблюдается влияние старославянского языка, так как позднейшие формы с окончанием -ого появились под воздействием падежных форм указательного местоимения *тѣ*. Примеры употребления такого вида окончания фиксируются во многих памятниках XIV – XV вв.<sup>15</sup>

Формы В. п. регулярно отражают развитие категории одушевлённости – неодушевлённости, ср.: Си наехалъ шатерь великыи златоверхи; Иде Володимеръ на Корьсунь, градъ греческыи; и нача погружати чесныи кресть со мощами во мори / на противного сего убѣицю; посла с Товлюбиемъ князя Костентина ростовского и Ивана друцького.

В И., В. и Т. п. преобладает употребление твёрдого окончания после заднеязычных; мягкое -и появляется в нескольких случаях. Форма окончания в прилагательном *велицемъ* (М. п.) является результатом палатального процесса. Вероятно под воздействием мягкого варианта возникла форма В.п. *на церковни*.

#### Множественное число

|    |                 |                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| И. | <b>ДОВЕРЫИ</b>  | русские (42 об), смоленские (43 об), литовские (58 об), прусские (93 об);<br>сильные (31 об), черные (83);<br>угорские (7), резанские (22 об), хрестянские (24 об), русские (35 об), русские (36 об), смоленские (55), татарские (104 об);<br>резанские (22). |
|    | <b>ДОВЕРАТА</b> | Златые (врата) (3 об).                                                                                                                                                                                                                                        |
| Р. | <b>ДОВЕРЫХЪ</b> | великих (24), ценных (26), храбрых (29 об), многих (30 об), великих (49 об), малых (82 об), достойных (104 об);<br>у Златых (3 об), русских (5 об), резанских (22 об), ратных (29), Новгородских (54), литовских (57), у волыньских (69 об).                  |
| Д. | <b>ДОВЕРЫМЪ</b> | слепым (66), хромым (66 об), ослабленным (66 об);<br>Киевским (7), греческим (10 об), резанским (22), ко Златым (23), бездушным (25 об), литовским (58 об), по Смоленским (59 об), луцким (107 об);<br>Яропольчим (13), Владимировым (14).                    |

14 Там же, s. 228.

15 А. М. Булыка, А. І. Жураўскі, І. І. Крамко, У. М. Свяжынскі, *Мова беларускай...*, s. 106.

|    |                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| В. | <b>ДОБРЫѢ</b>  | смоленские (40);<br>за паганья (17), церковныя (18), корсуньскыя (18), на рускыя (27 об), Московъскыя (51 об), немецкыя (64 об);<br>на Старыи (Троки) (74 об);<br>человеческыи (81 об), кглеитовныи (10 об);<br>рускыи (10), Тьферьскыи (47);<br>многих (45), черных (83 об), живых (86);<br>королевыхъ (69 об);<br>литовъскихъ (39), смоленскихъ (55), браньскихъ (58). |
|    | <b>ДОБРАТА</b> | в Татаръская (60 об);<br>на Златые (23 об).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Т. | <b>ДОБРЫМИ</b> | многими (14), многими (51), малыми (92 об), многоценными (104 об), дорогими (104 об);<br>царичыными (18), со единомысленными (50), руськими (50 об), золотыми (104), литовскими (106 об).                                                                                                                                                                                |
| М. | <b>ДОБРЫХЪ</b> | во бѣлыхъ (22), во бурыхъ (22), в добрыхъ (25 об);<br>на Золотыхъ (23 об), на клегиитовныхъ (105 об), Подолскихъ (107).                                                                                                                                                                                                                                                  |

В И. п. почти не фиксируются примеры унификации окончаний по формам ж. р., широко представленной в старобелорусских памятниках XIV–XV вв.<sup>16</sup> В «Супрасльской летописи» обнаружены лишь два примера прилагательных м. и ср. р. с новым окончанием: *резанские (князи)* и *Златые (врата)*. В остальных случаях появляется флексия *-и* (*-ии*), нормативная для древнерусского языка, а также *-ья* (*-ия*). Именно такой тип окончаний преобладает. Его возникновение объясняется аналогией к старославянскому языку<sup>17</sup>.

В В. п. м. р. наблюдается богатое разнообразие форм окончаний. Обнаружен только один пример с флексией *-ые*: *смоленские (послы)*. Остальные формы возникли либо по аналогии к И. п. (*Старыи, рускыи, Тьферьскыи*), либо под влиянием старославянского языка, чего результатом является наличие окончания *-ья* в м. р.: *паганья, церковныя, Московъскыя*. Категория одушевлённости – неодушевлённости фиксируется непоследовательно, хотя преобладает употребление при существительных, обозначающих лиц, форм равных Р. п.: *отпусти послы рускыи; Володимер же поима (...) попы корсуньскыя; стретоша послы смоленские / избиша много черныхъ людей; много их поимаша живых; и боярь (...) браньскихъ и смоленскихъ, техъ всихъ посекоша*. В ср. р. один пример сохраняет историческую флексию *-ая* (в *Татаръская*), во второй форме отмечается влияние парадигмы склонения ж. р.

<sup>16</sup> Там же, s. 110.

<sup>17</sup> Е. Ф. Карский, *Белорусы...*, s. 239.

После заднеязычных наблюдаются варианты мягких и твёрдых окончаний. Преобладает последний тип окончаний, а их употребление может объясняться книжной традицией.

В «Супрасльской летописи» обнаружены также два примера употребления дв. ч. Это стяжённые формы Т. п.: *(с царема) грецькыма* (9 об), *радостьюма (очима)* (29).

#### б) мягкая разновидность

##### Единственное число

|    |                    |                                               |
|----|--------------------|-----------------------------------------------|
| И. | синни              | человечи (66 об), нищи (18 об).               |
|    | синник             | –                                             |
| Р. | синникого          | Нижьнего (64 об).                             |
| Д. | синникомѹ          | Нижьнему (55 об).                             |
| В. | синни<br>синникого | Нижьни (52).                                  |
|    | синник             | божие (99).                                   |
| Т. | синнимь            | божиим (102 об), Божим (24 об), божиимь (54). |
| М. | синнемь            | на отчемь (25 об), лѣтнемь (58 об).           |

Мягкий вариант склонения представлен в памятнике небольшим количеством прилагательных. В основном сохранена здесь древнерусская флексия. В Т. п. обнаружены два примера нестяжённых старославянских форм: *божиим*, *божиимь*. Прилагательные в И. и В. п. имеют стяжённое окончание в виде *-и*: *человечи*, *нищи*, *Нижьни*.

##### Множественное число

|    |         |                                 |
|----|---------|---------------------------------|
| И. | синни   | божи (28), прочие (41).         |
| Р. | синнихъ | божиих (30 об).                 |
| Д. | синнимъ | нищим (25 об), по прочиим (19). |
| В. | синѣѣ   | прочих (31).                    |
| Т. | синнимн | –                               |
| М. | синнихъ | во прочих (19), в рыжих (22).   |

В памятнике лишь несколько примеров прилагательных во мн. ч. Наряду со стяжёнными формами окончаний (н.п. *божи*), появляются нестяжённые, типичные для старославянского языка (*божиих*, *по прочиим*). Форма В. п. *прочих* (*муж*), сходная с Р. п., отражает категорию одушевлённости.

Проведённый выше анализ системы окончаний прилагательных в «Су-прасельской летописи» позволяет заметить в памятнике некоторые изменения по сравнению с исходным состоянием древнерусского языка. Прежде всего наблюдается уменьшение количества кратких прилагательных, которых синтаксическая функция в древнерусскую эпоху начинает ограничиваться к именной части сказуемого. Одновременно отмечаются ещё немногочисленные примеры употребления кратких прилагательных в функции определения. Среди именных прилагательных большую группу составляют притяжательные, образованные с помощью суф. *-овъ/-евъ* (н.п. *Олгов, царев*). В памятнике заметна тенденция к выравниванию окончаний во мн. ч. кратких прилагательных (реже местоименных) по формам ж. р. Кроме того, в склонении полных прилагательных фиксируются немногочисленные старославянские черты, среди которых можно перечислить наличие окончаний *-аго* в Р. и В. п. м. р. ед. ч. (*тверскаго*), а также *-ья/-ия* в И. и В. п. мн. ч. (*хресьтянскыя, руския, корсуньскыя*). Появление белорусских черт отмечается на примере довольно большой группы полных прилагательных м. р. со стяжённым окончанием в И. п. (н.п. *Долгоруки, смоленскы*). Развитие категории одушевлённости – неодушевлённости проводится ещё непоследовательно, что свидетельствует о незавершённости процесса её формирования в момент возникновения памятника.

## Библиография

- Борковский В. И., Кузнецов П. С., *Историческая грамматика русского языка*, Москва 2007.  
Горшкова К. В., Хабургаев Г. А., *Историческая грамматика русского языка*, Москва 1981.  
*История белорусской дооктябрьской литературы*, В. В. Борисенко, Ю. С. Пширков, В. А. Чемерицкий (red.), Минск 1977.  
Карский Е. Ф., *Белорусы. Язык белорусского народа*, Вып. II, Москва 1956.  
Кузнецов П. С., *Историческая грамматика русского языка. Морфология*, Москва 1953.  
*Мова беларускай пісьменнасці XIV–XVIII стст.*, А. М. Булыка, А. І. Жураўскі, І. І. Крамко, У. М. Свяжынскі (red.), Мінск 1988.  
Семянчук А. А., *Беларуска-літоўскія летапісы і польскія хронікі*, Гродна 2000.  
*Полное собрание русских летописей*, Улащик Н. Н. (red.), т. 35, Москва 1980.  
Чамярыцкі В. А., *Беларускія летапісы як помнікі літаратуры. Узнікненне і літаратурная гісторыя першых зводаў*, Мінск 1969.  
Черных П. Я., *Историческая грамматика русского языка*, Москва 2010.

**Anna Jantarska**

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

**ZALEŻNOŚĆ / NIEZALEŻNOŚĆ OD POLA DANYCH A ROZWIJANIE  
SPRAWNOŚCI PISANIA W JĘZYKU ANGIELSKIM.  
REZULTATY BADANIA KORELACYJNEGO**

**SUMMARY**

**The relationship between field dependence / field independence and the development of writing skills in English. The outcomes of the correlational study**

The following article presents the results of the correlational study, conducted in 2014 on a sample of 110 participants (first and third graders of the secondary schools). The researcher has analyzed the nature and strength of the relationship between the cognitive style of field dependence / field independence (an independent variable of the study) and English writing test results (a dependent variable of the study). The choice of proper research instruments has enabled the researcher to evaluate whether and to what extent the relationship between the main variables of the study is modified by age and sex of the subjects. Conclusions are drawn on the basis of correlational diagrams and statistical analyses. The presented findings may confirm the importance of individualized foreign language teaching.

**Key words:** learning / teaching English as a foreign language, individual learner differences, cognitive / learning style, field dependence, field independence, language skills, writing skills, correlational study

**ZUSAMMENFASSUNG**

**Die Abhängigkeit / Unabhängigkeit vom Datenfeld und die Entwicklung der Schreibfertigkeit im Englischen. Die Ergebnisse einer Korrelationsstudie**

Der Artikel stellt die Ergebnisse der Korrelationsstudie dar, die 2014 in einer Gruppe von 110 Schülern der ersten und der dritten Klasse (Lyzeum) durchgeführt wurde. Man untersuchte das Vorhandensein und die Beziehung zwischen kognitivem Stil, Abhängigkeit / Unabhängigkeit

vom Datenfeld (unabhängige Variable) und der Testergebnisse der Schreibfertigkeit im Englischen (abhängige Variable). Die Auswahl der Struktur der Studie lässt bestimmen, ob und in welchem Grade Alter und Geschlecht der Teilnehmer die Abhängigkeitskraft zwischen den Hauptvariablen der Studien beeinflussen. Die Schlussfolgerungen hat man anhand der Auswertung der Korrelationsdiagramme und der Statistikanalysen durchgeführt. Die Ergebnisse bedürfen weiterer Analyse von Lernstilen und der Individualisierung des Fremdspracherwerbsprozesses im Englischen.

## 1. Kształcenie sprawności pisania na lekcjach języka angielskiego

Nauczanie języka obcego w warunkach szkolnych odbywa się przede wszystkim w zakresie czterech podstawowych sprawności: słuchania, czytania, mówienia i pisania. Dwie pierwsze definiowane są jako sprawności receptywne, dwie kolejne – jako produktywne. Związek tych drugich z pierwszymi jest oczywisty, gdyż czynne posługiwanie się językiem, czyli produkcja, winno być poprzedzone wcześniejszą pracą nad rozróżnianiem i rozumieniem elementów języka, czyli recepcją.

Zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli języka angielskiego, dość powszechny jest pogląd, że najtrudniejszą ze sprawności jest pisanie. Jej rozwijanie zaczyna się od opanowania podstawowych elementów, czyli alfabetu, poprawnej pisowni, przyswajania słownictwa i struktur gramatycznych. Tworzenie tekstów opiera się na stopniowych operacjach na frazach, równoważnikach zdań, zdaniach, akapitach. Rozwija się umiejętność przekazywania informacji w krótszych, a następnie także w dłuższych formach wypowiedzi. Wśród krótkich form wypowiedzi pisemnych realizowanych na lekcjach języka angielskiego w polskiej szkole możemy wymienić: notatkę, pocztówkę, ogłoszenie, zaproszenie, wiadomość. Dłuższe formy wypowiedzi obejmują: list prywatny, list formalny, opis, opowiadanie, recenzję, rozprawkę. Zrealizowanie każdej z wymienionych wypowiedzi pisemnych wymaga zrozumienia tematu, dobrego przygotowania i zaplanowania. Efekt końcowy, czyli tekst, winien pozostawać we właściwej konwencji, być jasny, klarowny i spójny oraz spełniać wymogi merytoryczne i formalne. Nauczyciel sprawdzający tekst kieruje się pewnymi kryteriami oceny, dostosowanymi oczywiście do prezentowanych kompetencji językowych grupy. W szkole średniej najczęściej są to: kryterium dotyczące treści (wypowiedź zgodna z tematem, spełnienie wymagań zawartych w poleceniu), ocena formy (wypowiedź zgodna z wymaganym typem tekstu, układ wypowiedzi spójny, logiczny), weryfikacja poprawności językowej (oznaczenie błędów gramatycznych, leksykalnych, ortograficznych),

kryterium bogactwa językowego (zróżnicowane struktury gramatyczne, urozmaicone słownictwo, frazeologia), ocena komunikatywności (umiejętność skutecznego przekazania danej informacji). Bez wątpienia sprawdzanie i ocenianie prac pisemnych nie jest łatwe, wymaga obiektywizmu, rzetelności i doświadczenia. Sam proces rozwijania tej sprawności u uczniów jest jeszcze trudniejszy. Nie wszystkie ćwiczenia proponowane uczniom spotykają się z entuzjazmem, gdyż najczęściej wymagają od nich dość żmudnej pracy. Efekty, które osiągają, wydają im się czasem mało wymierne, a otrzymane oceny – często nieobiektywne. Czy można zatem usprawnić proces nauczania pisania? Kluczem do osiągnięcia sukcesu jest z pewnością indywidualizacja kształcenia – hasło obecne w wielu publikacjach naukowych z zakresu metodyki nauczania języków obcych, niefunkcjonujące jednak nadal w wielu szkolnych klasach.

## 2. Potrzeba indywidualizacji kształcenia

Jak wskazuje Kruszewski<sup>1</sup>, indywidualizacja kształcenia może być postrzegana wielopłaszczyznowo – ze względu na nauczyciela, ze względu na ucznia, ze względu na cele lekcji i dostępne materiały. W przypadku indywidualizacji ze względu na ucznia powinno się brać pod uwagę jego możliwości uczenia się (intelektualne, emocjonalne, fizyczne) oraz preferencje, czyli style uczenia się. „Každy uczeń w sobie właściwy sposób uzyskuje, organizuje, wykorzystuje i przechowuje w pamięci wiadomości oraz wykonuje towarzyszące temu czynności”<sup>2</sup>. Nauczyciel pozwalający uczniom o podobnych możliwościach na zróżnicowany tryb pracy (zgodnie z ich stylami uczenia się) może uzyskać u nich takie same lub zbliżone efekty kształcenia. Narzucając wszystkim jeden styl pracy musi liczyć się z tym, że uzyskane wyniki będą różne.

Style uczenia się wynikają z pewnej wewnętrznej organizacji jednostki. Dlatego też często definiowane są jako style poznawcze / kognitywne. „Styl poznawczy to preferowany sposób funkcjonowania poznawczego, odpowiadający jego indywidualnym potrzebom”<sup>3</sup>. Wśród wielu rodzajów styli, oznaczonych i zdefiniowanych między innymi przez Nosal<sup>4</sup>, znajdujemy zależność / niezależność od pola danych.

<sup>1</sup> K. Kruszewski, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 2009, s. 128-136.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 132.

<sup>3</sup> A. Matczak, *Style poznawcze, Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2000, s. 761.

<sup>4</sup> Cz. Nosal, *Psychologiczne modele umysłu*, Warszawa 1990.

### 3. Zależność / niezależność od pola danych

Wymiar stylu poznawczego, określający zdolność postrzegania przez pole percepcyjne to zależność / niezależność od pola danych (nazwa w oryginale: Field Dependence – FD / Field Independence – FI). Przyjmuje się, że jednostki niezależne od pola postrzegają strukturę całości jako zespół cech indywidualnych. Z łatwością dostrzegają szczegóły, myślą analitycznie. Natomiast osoby zależne od pola cechuje holistyczne, czyli globalne spojrzenie. Mają trudność z wyodrębnianiem poszczególnych części z danego tła. Wymiar ten, zdefiniowany został przez Hermana Witkina<sup>5</sup> i jest jednym z częściej badanych stylów poznawczych. Bennet<sup>6</sup> opisał kontrastujące ze sobą zachowania osób zależnych / niezależnych od pola podczas nauki w klasie. Osoby niezależne: preferują pracę samodzielną, lubią porównywać się z innymi i skupiać na sobie uwagę, rzadko okazują uczucia, są niecierpliwi, realizują zadania dość szybko, nie oczekując większej pomocy ze strony nauczyciela i rówieśników. Dla osób zależnych wsparcie grupy jest bardzo ważne. Są wrażliwi, biorą pod uwagę uczucia i opinie innych. Wysoko cenią sobie pracę w zespole, gdyż daje im on poczucie bezpieczeństwa. Abraham<sup>7</sup> zauważa, że osoby niezależne od pola zdecydowanie wolą zadania oparte na dedukcji, w przeciwieństwie do osób zależnych, dla których zasada indukcji jest o wiele łatwiejsza. Brown<sup>8</sup> podkreśla, że osoby niezależne od pola osiągają lepsze wyniki z testów kompetencji. Osoby zależne, ze względu na swoje społeczne preferencje, często lepiej radzą sobie podczas prób realnego, spontanicznego komunikowania się w obcym języku.

Czy i jak ten wymiar stylu kognitywnego może wpływać na sukces w nauczaniu / uczeniu się języka angielskiego? Wyniki wielu badań wskazują na pozytywną korelację między przyswajaniem języka a zależnością / niezależnością od pola danych. Jednakże, badacze różnie opisują siłę i charakter zależności pomiędzy tymi zmiennymi (Stansfield, Hansen<sup>9</sup>, Jamieson<sup>10</sup>, Elliot<sup>11</sup>, Salmani-Nodoushan<sup>12</sup>,

<sup>5</sup> H. Witkin, P. Oltman, E. Raskin, S. Karp, *A Manual for The Group Embedded Figures Test*, Palo Alto 1971.

<sup>6</sup> C. I. Bennett, *Comprehensive Multicultural Education, Theory and Practice*, Massachusetts 1999, s. 22.

<sup>7</sup> R. Abraham, *Field independence-dependence and the teaching of grammar*, „TESOL Quarterly” 1985, 19, s. 689-702.

<sup>8</sup> H. D. Brown, *Principles and practices in second language teaching and learning*, Rowley 1987, s. 106.

<sup>9</sup> C. Stansfield, J. Hansen, *Field Dependence – Independence as a Variable in Second Language Cloze Test Performance*, „TESOL Quarterly” 1983, nr 17 (1), s. 29-38.

<sup>10</sup> J. Jamieson, *The Cognitive Styles of Reflection / Impulsivity and Field Independence / Dependence and ESL Success*, „The Modern Language Journal” 1992, nr 76, s. 491-501.

<sup>11</sup> A. R. Elliot, *Foreign Language Phonology: Field Independence, Attitude, and the Success of Formal Instruction in Spanish Pronunciation*, „The Modern Language Journal” 1995, nr 79, s. 530-541.

<sup>12</sup> M. A. Salmani-Nodoushan, *Field Dependence / Independence and Iranian EFL Learner's Performance on Communicative Tests*, Tehran 2002.

Jantarska<sup>13</sup>, Jantarska<sup>14</sup>). Różnice w pozyskanych wynikach skłaniają do dalszej analizy tego zagadnienia.

## 4. Metodologia badania

### 4.1. Zmienne wykorzystane w badaniu

Wyniki przedstawione w dalszej części niniejszego artykułu pozyskano w wyniku badania statystycznego korelacyjnego. Analizowano związek między *zmienną niezależną* badania (wymiar stylu kognitywnego FD / FI) a *zmienną zależną* badania (wyniki uzyskane z pisemnych wypowiedzi uczestników badania). Relacja pomiędzy tymi głównymi zmiennymi została poddana dodatkowej ocenie. Zbadano bowiem rolę *zmiennych modyfikujących*, tj. wieku i płci.

### 4.2. Pytania badawcze i hipotezy

Celem autorki artykułu było znalezienie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Czy istnieje związek pomiędzy stylem poznawczym – zależnością / niezależnością od pola danych – a wynikami testów z języka angielskiego w zakresie sprawności pisania? Jeśli tak, jaki jest charakter i siła tego związku?
2. Czy zależność / niezależność od pola danych jest związana z wiekiem uczestników badania?
3. Czy zależność / niezależność od pola danych jest związana z płcią uczestników badania?

Statystyczna analiza pozyskanych wyników badania pozwoli także na akceptację jednej z poniższych hipotez:

- 1) Hipoteza zerowa ( $H_0$ ), zgodnie z którą nie ma związku między zależnością / niezależnością od pola danych a sprawnością pisania w języku angielskim.
- 2) Hipoteza alternatywna ( $H_1$ ), zgodnie z którą istnieje związek pomiędzy zależnością / niezależnością od pola danych a sprawnością pisania.

### 4.3. Uczestnicy badania

W badaniu wzięło udział 110 uczniów dwóch kieleckich liceów ogólnokształcących. Autorka skorzystała z procedury losowego zespołowego doboru próby.

<sup>13</sup> A. Jantarska, *Zależność i niezależność od pola a przyswajanie języka angielskiego. Wyniki badania pilotażowego oraz analiza zastosowanych procedur i narzędzi badawczych*, „Neofilolog” 2009, nr 33, s. 53-64.

<sup>14</sup> A. Jantarska, *Zależność / niezależność od pola danych a wyniki testów kompetencji z języka angielskiego. Rezultaty pilotażowego badania panelowego*, „Linguodidactica” 2013, t. 17, s. 69-80.

Przeprowadzono go w dwóch etapach. W pierwszym z nich wylosowano dwie szkoły. W drugim z każdej wylosowanej szkoły wyłoniono dwie klasy – pierwszą klasę LO (zespół 16-latków) i trzecią klasę LO (zespół 18/19-latków). Młodsza grupa liczyła w sumie 55 osób (33 chłopców i 22 dziewczyny). Starsi uczestnicy badania to 28 chłopców i 27 dziewcząt – w sumie również 55 osób. Populację, do której będą uogólnione wyniki badania, tworzą uczniowie liceów ogólnokształcących w Kielcach, uczęszczający na obowiązkowe zajęcia z języka angielskiego.

#### 4.4. Narzędzia pozyskiwania i weryfikowania danych

W procesie pozyskiwania danych użyto trzech testów. Pierwszy z nich to wstępny test oceniający poziom biegłości językowej (tzw. *placement test*). Składał się on ze stu zamkniętych pytań i posłużył do przygotowania zagadnień z komponentu – pisanie na odpowiednim poziomie językowym. Za każdą poprawną odpowiedź badany mógł uzyskać 1 punkt, co umożliwiałoby mu zdobycie maksymalnie 100 punktów za cały test. Drugie narzędzie to GEFT<sup>15</sup> (Test Figur Ukrytych; nazwa w oryginale: *the Group Embedded Figures Test*), wykorzystane do określenia wymiaru stylu poznawczego FD/FI. Maksymalna możliwa do uzyskania liczba punktów z tego testu wynosi 18. Uczestnicy badania, którzy zdobyli od 0 do 9 punktów zyskali miano zależnych od pola. Natomiast jednostki, które uzyskały od 10 do 18 punktów określono jako niezależne od pola. Ostatnim narzędziem pozyskiwania danych był test językowy sprawdzający umiejętność pisania. Zadaniem uczestników badania było stworzenie trzech wypowiedzi pisemnych. Były to: notatka, list prywatny i rozprawka. Zagadnienia oraz kryteria oceny zostały dostosowane do ogólnego poziomu biegłości językowej badanych, co zweryfikowano za pomocą wcześniej przeprowadzonego *placement test*. W ramach testu językowego z pisania uczestnicy mogli uzyskać kolejno: od 0 do 5 punktów za notatkę, od 0 do 10 punktów za list oraz od 0 do 15 punktów za rozprawkę (razem maksymalnie 30 punktów).

Wyniki badania poddano szczegółowej analizie. W tym celu autorka wykorzystwała następujące narzędzia statystyczne:

- a. test niezależności chi-kwadrat  $\chi^2$  (test Pearsona) – dla weryfikacji hipotez,
- b. współczynnik zbieżności V Cramera – dla określenia siły związku pomiędzy zmiennymi,
- c. kowariancję – dla dodatkowego potwierdzenia zależności pomiędzy zmiennymi,
- d. współczynnik korelacji liniowej Pearsona  $r$  – dla określenia poziomu i kierunku zależności liniowej pomiędzy zmiennymi.

<sup>15</sup> H. Witkin, P. Oltman, E. Raskin, *GEFT Test Booklet*, Palo Alto 1971.

## 5. Wyniki badania

### 5.1. Wyniki testu wstępnego

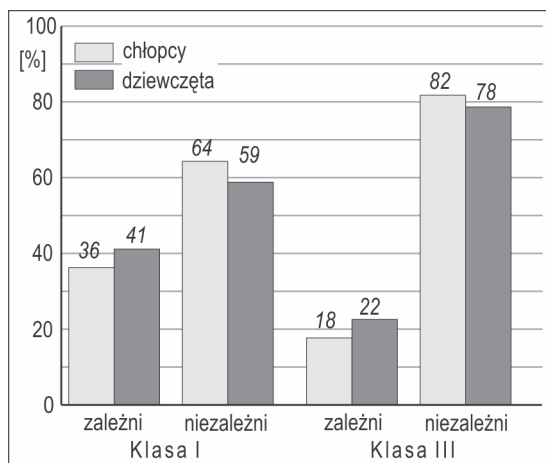
W ramach wstępnego testu, określającego poziom biegłości językowej (*placement test*) uczestnicy grupy A (uczniowie klas I) uzyskali od 30 do 65 punktów. Średnia wyniosła 48%, co uplasowało grupę na poziomie średniozaawansowanym stopnia niższego (B1).

Wyniki grupy B (uczniowie klas III) wahały się od 35 do 85 punktów. Średnia wyniosła 71%, a poziom biegłości językowej uczestników określono jako średniozaawansowany stopnia wyższego (B2).

### 5.2. Wyniki testu GEFT

Poniższy wykres prezentuje procentowy udział jednostek zależnych i niezależnych od pola w poszczególnych grupach wiekowych z uwzględnieniem podziału na płeć. W klasach pierwszych 21 osób zyskało miano zależnych od pola (w tym 12 chłopców i 9 dziewcząt), a 34 osoby określono jako niezależne (w tym 21 chłopców i 13 dziewcząt). Natomiast w klasach trzecich liczba osób zależnych zmalała do 11 (w tym 5 chłopców i 6 dziewczyn), a osób niezależnych wzrosła do 44 (w tym 23 chłopców i 21 dziewczyn).

Wykres 1. Procentowy rozkład zmiennej niezależnej badania w stosunku do zmiennych modyfikujących



Analiza Wykresu 1 pozwala na stwierdzenie, że liczba osób niezależnych od pola wzrasta wraz z wiekiem. Potwierdza to wpływ wieku jako zmiennej modyfikującej na zmienną niezależną badania. Natomiast rola płci wydaje się być znacząca tylko w młodszej grupie (w klasach I), gdzie liczba chłopców niezależnych od pola jest znacznie większa niż dziewcząt. Wśród starszych uczestników badania

(klasy III) podział ze względu na płeć ma mniejsze znaczenie. Wniosek ten potwierdzają wyniki obliczeń statystycznych (patrz: p. 5.5).

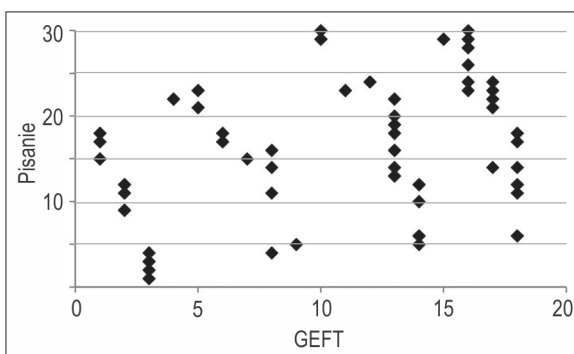
### 5.3. Ocena zadań pisemnych

Uczniowie klas pierwszych uzyskali od 3 do 30 punktów z wypowiedzi pisemnych (średnia wartość punktowa grupy to: 16,5). Natomiast wyniki w klasach trzecich wahały się od 6 do 30 punktów (w tym przypadku średnia wyniosła: 21,35). W obu grupach wiekowych najlepiej uczniowie poradzili sobie z krótką formą wypowiedzi – czyli notatką. Największe trudności pojawiły się podczas pisania rozprawki.

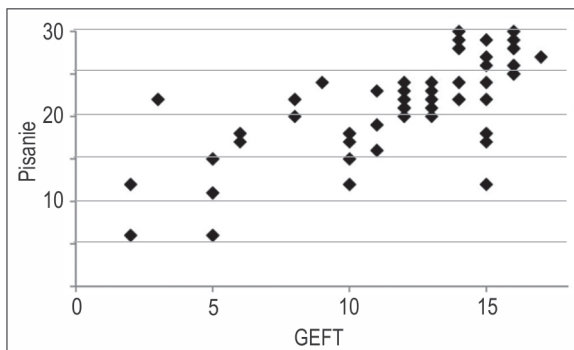
### 5.4. Wartości testu GEFT a wyniki z pisania – korelacja

Wyniki jednostkowe badania z obu grup wiekowych zebrano w tabelach, na podstawie których przygotowano poniższe diagramy korelacyjne (Wykres 2, Wykres 3).

Wykres 2. Korelacja: GEFT/ pisanie w klasach I (grupa A)



Wykres 3. Korelacja: GEFT/ pisanie w klasach III (grupa B)



Dla obu grup wiekowych można zaobserwować trend rosnący wyników. Oznacza to, że istnieje zależność między wartościami punktowymi, uzyskanymi przez uczestników z testu GEFT a wynikami z pisanie. Zależność ta jest wprost proporcjonalna (wzrost wartości jednej cechy powoduje wzrost wartości drugiej cechy). Poziom skupienia punktów jest większy na diagramie korelacyjnym dla grupy B (Wykres 3), co pozwala wysnuć przypuszczenie, że siła zależności między zmiennymi jest tutaj większa niż w przypadku grupy A.

### 5.5. Wyniki obliczeń statystycznych

W celu ostatecznej weryfikacji hipotez oraz uzyskania rzetelnych odpowiedzi na postawione pytania badawcze przeprowadzono szczegółowe obliczenia statystyczne. Ich końcowe wyniki zebrano w Tabeli 1.

Tabela 1. Końcowe wyniki obliczeń statystycznych dla głównych zmiennych badania

|                     | $\chi^2$ | V    | r    | Kowariancja | $\chi^2_{0,05; 12} = 21,026$ (wartość krytyczna $\chi^2_{\alpha}$ odczytana z tablic rozkładu $\chi^2$ dla prawdopodobieństwa popełnienia błędu równego 5%).<br><br>Hipoteza $H_0$ jest odrzucona, jeśli $\chi^2 > \chi^2_{\alpha}$ |
|---------------------|----------|------|------|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Grupa A (klasy I)   | 23,67    | 0,30 | 0,47 | 19,71       |                                                                                                                                                                                                                                     |
| Grupa B (klasy III) | 41,96    | 0,50 | 0,60 | 15,32       |                                                                                                                                                                                                                                     |

Biorąc pod uwagę, iż w obu przypadkach (Grupa A, Grupa B) wynik testu chi-kwadrat nie jest mniejszy od wskazanej wartości krytycznej, hipoteza zerowa o niezależności badanych cech zostaje odrzucona. Tak więc, można stwierdzić, że istnieje związek między stylem kognitywnym – zależnością / niezależnością od pola danych – a wynikami testów z języka angielskiego w zakresie sprawności pisanie. Ponadto, zaprezentowane w Tabeli 1 wartości współczynnika V Cramera i współczynnika korelacji  $r$  pozwalają na precyzyjną ocenę siły tej zależności. Dokonano jej na podstawie przedziałów zaproponowanych przez Pułaska-Turyna<sup>16</sup> i zaprezentowano w Tabeli 2.

Tabela 2. Ocena siły zależności pomiędzy głównymi zmiennymi badania

| Zależność GEFT a pisanie według: | Współczynnika V Cramera | Współczynnika korelacji $r$ |
|----------------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| Grupa A                          | Zależność słaba         | Zależność umiarkowana       |
| Grupa B                          | Zależność umiarkowana   | Zależność umiarkowana       |

<sup>16</sup> B. Pułaska-Turyna, *Statystyka dla ekonomistów*, Warszawa 2005, s. 244.

Dla określenia zależności pomiędzy wynikami testu GEFT a zmiennymi modyfikującymi (wiek, płeć) przeprowadzono analogiczną statystyczną analizę danych. Otrzymane wyniki przedstawiono w Tabeli 3.

Tabela 3. Wyniki obliczeń statystycznych dla zmiennych modyfikujących

| Zależność GEFT<br>a wiek / płeć | $\chi^2$ | Współczynnik V<br>Cramera          | $\chi^2_{0,05;3} = 7,815$ (wartość<br>krytyczna $\chi^2_\alpha$ odczytana<br>z tablic rozkładu $\chi^2$ dla<br>prawdopodobieństwa<br>popętnienia błędu równego<br>5%).<br><br>Hipoteza $H_0$ jest odrzucona,<br>jeśli $\chi^2 > \chi^2_\alpha$ |
|---------------------------------|----------|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Wiek                            | 33,33    | 0,78<br>(zależność silna)          |                                                                                                                                                                                                                                                |
| Płeć – Klasa I                  | 11,87    | 0,73<br>(zależność silna)          |                                                                                                                                                                                                                                                |
| Płeć – Klasa III                | 15,58    | 0,44<br>(zależność<br>umiarkowana) |                                                                                                                                                                                                                                                |

## 6. Wnioski i podsumowanie

Przedstawione powyżej wyniki badań dają podstawę do następujących wniosków:

1. Istnieje związek pomiędzy zależnością / niezależnością od pola danych a wynikami testów z języka angielskiego w zakresie komponentu – pisanie. Badacz zaakceptował hipotezę alternatywną.
2. Oszacowane wartości współczynników wskazują na umiarkowaną zależność między głównymi zmiennymi badania.
3. Zależność między wynikami z testu GEFT a wynikami z pisania jest silniejsza w Grupie B (starsi uczestnicy badania).
4. Wiek i płeć jako zmienne modyfikujące mają wpływ na wymiar zależności / niezależności od pola danych.
5. Wpływ wieku można uznać za silny.
6. Płeć jako zmienna modyfikująca istotną rolę odgrywa w grupie młodszej (zależność silna). W grupie starszej zmniejsza się jej znaczenie (zależność umiarkowana).

Czy przedstawione powyżej wyniki i wnioski można wykorzystać w procesie rozwijania sprawności pisania? Z pewnością tak. Nauczyciel świadomie sprzyja nabywaniu przez uczniów nowych wiadomości, jeśli podejmuje działania korelujące ze stylami poznawczymi tych uczniów. Wiedza o preferencjach poznawczych osób zależnych i niezależnych od pola powinna znaleźć odzwierciedlenie

w doborze środków dydaktycznych i technik nauczania. I tak chociażby pierwsze próby stworzenia nowo poznanej formy wypowiedzi pisemnej uczniowie zależni od pola chętniej zrealizują w grupie rówieśników, przy aktywnym wsparciu nauczyciela, opierając się na jasnym, łatwym do naśladowania wzorze. Dobrym wyborem będzie zastosowanie metody przejścia od zadań łatwiejszych do trudniejszych, od aspektów znanych do nieznanych oraz łańcuchowej metody skojarzeń. Natomiast jednostki niezależne od pola prawdopodobnie bardziej docenią pracę samodzielną, opartą o niewielki instruktarz nauczyciela. Kierując się zasadą dedukcji, większość z nich będzie starała się wykazać wysokim poziomem myślenia twórczego i oryginalnym wykorzystaniem wiedzy. Chętnie samodzielnie stworzą tzw. mapy umysłowe, co może być odpowiednim wstępem do rozpoczęcia procesu pisania. W ich przypadku szybciej można zdecydować się na wprowadzenie zadań nietypowych, wychodzących poza podstawowy szablon.

Należy pamiętać, iż efektywny rozwój wszystkich sprawności językowych, nie tylko pisania, jest możliwy przy stosowaniu różnorodnych technik wspierających ucznia, dostosowanych do jego indywidualnych potrzeb i możliwości. Łatwiej bowiem uczymy się, jeśli metody i rodzaje ćwiczeń zaproponowane przez nauczyciela odpowiadają naszym indywidualnym preferencjom.

## Bibliografia

- Abraham R., *Field independence-dependence and the teaching of grammar*, „TESOL Quarterly” 1985, 19.
- Bennet C. I., *Comprehensive Multicultural Education, Theory and Practice*, Massachusetts 1999.
- Brown H. D., *Principles and practices in second language teaching and learning*, Rowley 1987.
- Elliot A. R., *Foreign Language Phonology: Field Independence, Attitude, and the Success of Formal Instruction in Spanish Pronunciation*, „The Modern Language Journal” 1995.
- Jamieson J., *The Cognitive Styles of Reflection / Impulsivity and Field Independence / Dependence and ESL Success*, „The Modern Language Journal” 1992, No. 76.
- Jantarska A., *Zależność i niezależność od pola a przyswajanie języka angielskiego. Wyniki badania pilotażowego oraz analiza zastosowanych procedur i narzędzi badawczych*, „Neofilolog” 2009, 33.
- Jantarska A., *Zależność / niezależność od pola danych a wyniki testów kompetencji z języka angielskiego. Rezultaty pilotażowego badania panelowego*, „Linguodidactica” 2013, t. 17.
- Kruszewski K., *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 2009.
- Matczak A., *Style poznawcze*, Psychologia. Podręcznik akademicki, Gdańsk 2000.
- Nosal Cz., *Psychologiczne modele umysłu*, Warszawa 1990.
- Pułaska-Turyna B., *Statystyka dla ekonomistów*, Warszawa 2005.

- Salmani-Nodoushan M. A., *Field Dependence / Independence and Iranian EFL Learner's Performance on Communicative Tests*, Tehran 2002.
- Stansfield C., Hansen J., *Field Dependence – Independence as a Variable in Second Language Cloze Test Performance*, „TESOL Quarterly” 1983, 17 (1).
- Witkin H., Oltman P., Raskin E., Karp S., *A Manual for The Group Embedded Figures Test*, California 1971.
- Witkin H., Oltman P., Raskin E., *GEFT Test Booklet*, Palo Alto 1971.

**Anna Kizińska**

Uniwersytet Warszawski

## **ANGIELSKIE EKWIWALENTY TERMINU „PEŁNOMOCNICTWO OGÓLNE”**

### **SUMMARY**

#### **English equivalents of term “pełnomocnictwo ogólne”**

This paper constitutes an attempt to assess English equivalents of the Polish term “pełnomocnictwo ogólne” suggested in four most popular bilingual specialist dictionaries and four Polish civil code translations into English. The English equivalents discussed include: “general proxy”, “full power” and “general power”. In order to conduct a thorough assessment of the suggested equivalents, the definitions of the Polish term and its English equivalents presented in English monolingual legal dictionaries have been analysed. Moreover, the study aims to verify whether or not the suggested equivalents occur in the texts of the British sources of law. Finally, translation techniques applied while forming English equivalents under discussion are identified.

**Key words:** legal term, equivalent, functional equivalent, translation technique, legal text, calque, power of attorney, civil law

### **РЕЗЮМЕ**

#### **Английские эквиваленты термина „pełnomocnictwo ogólne”**

Настоящая статья представляет собой попытку оценить английские эквиваленты польского термина “pełnomocnictwo ogólne”, предложенные в четырех самых популярных двухязычных специализированных словарях и четырех польских переводах Гражданского кодекса на английский язык. Рассматриваемые английские эквиваленты это в частности “general proxy”, “full power” и “general power”. Для того чтобы провести тщательную

оценку предложенных эквивалентов. Автор анализируются понятия польского термина и его английских эквивалентов, представленных в английских одноязычных толковых юридических словарях. Кроме того статья подтверждает, действительно ли предлагаемые эквиваленты появляются в текстах британских источников права. Автор пытается определить методы перевода, применяемые при формировании описанных английских эквивалентов.

Celem artykułu jest ocena angielskich ekwiwalentów polskiego terminu „pełnomocnictwo ogólne” proponowanych w specjalistycznych słownikach dwujęzycznych oraz opublikowanych przekładach polskiego *Kodeksu cywilnego* (k.c.) na język angielski. W toku analizy zostaną przedstawione *inter alia* definicje proponowanych ekwiwalentów zawarte w angielskich słownikach prawa oraz określone zostaną techniki przekładowe zastosowane podczas formułowania omawianych ekwiwalentów.

Wyrażenie „pełnomocnictwo ogólne” stanowi „termin” w rozumieniu Lukszyna i Zmarzer: „wyraz (połączenie wyrazowe) o konwencjonalnie określonej, ściśle zdefiniowanej strukturze pojęciowej, w zasadzie jednoznaczny i nie podlegający interpretacji o charakterze emocjonalnym, posiadający natomiast zdolności systemotwórcze”<sup>1</sup>. Ponadto omawiany termin jest terminem prawnym według definicji opracowanej przez prawnika, Morawskiego: „Termin prawny to termin występujący w tekście prawnym, którego wszystkie kryteria stosowności określone są przez prawo w postaci definicji legalnych – równościowych lub częściowych. Z kolei terminem faktycznym jest ten termin, którego kryteria stosowności (orzeczenie o czymś czy o kimś) nie są sformułowane w tekście prawnym”<sup>2</sup>. Pojęcie „tekst prawny” rozumie się, w niniejszym artykule, jako tekst aktu normatywnego<sup>3</sup>, natomiast pojęcie „tekst prawniczy” oznacza tu tekst wyrażony w języku prawniczym, zdefiniowanym przez Wróblewskiego następująco: „język, którym posługują się prawnicy”<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2001, s. 21.

<sup>2</sup> L. Morawski, *O pewnym rozumieniu prawa i faktu oraz o niektórych jego zastosowaniach*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1980, nr 1, s. 187.

<sup>3</sup> T. Gizbert-Studnicki, *Język prawny z perspektywy socjolingwistycznej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego – Prace z nauk politycznych 26” 1986, s. 34.

<sup>4</sup> B. Wróblewski, *Język prawny i prawniczy*, [w:] *Polska Akademia Umiejętności. Prace Komisji Prawniczej* 1948, nr 3, s. 136.

## 1. Prawo polskie

Pełnomocnictwo jest instytucją prawa cywilnego, które jest odmianą przedstawicielstwa. Dzięki instytucji pełnomocnictwa jego mocodawca, aby doprowadzić do powstania skutków w swojej sferze prawnej, może posłużyć się zastępcą za sprawą złożenia przez niego oświadczenia woli w imieniu mocodawcy<sup>5</sup>. Podmiotem działającym jest pełnomocnik, a tylko skutki danej czynności realizują się w osobie mocodawcy<sup>6</sup>. Terminu „pełnomocnictwo” używa się w różnych znaczeniach. Ten termin jest, po pierwsze, równoważnikiem słowa „umocowanie”, po drugie, oznacza czynność prawną będącą źródłem umocowania, i, po trzecie, służy do określenia dokumentu ucieleśniającego ową czynność prawną. Także ustawodawca nie jest konsekwentny i posługuje się opisanym terminem w różnych znaczeniach<sup>7</sup>. Szpunar<sup>8</sup> określa uściślenia terminologiczne terminu „pełnomocnictwo” bardzo podobnie, a mianowicie: po pierwsze, moc prawna przysługująca pełnomocnikowi, po drugie, czynność prawna udzielająca takiej mocy, oraz, po trzecie, dokument wyrażający taką czynność prawną. Jednakże dodaje, że w polskim prawie jest używane tylko w znaczeniu czynności prawnej udzielającej mocy prawnej przysługującej pełnomocnikowi. Wspomina, iż dla pierwszego uściślenia terminu ustawa używa terminu „umocowanie”, a dla trzeciego, w art. 102 k.c. – terminu „dokument pełnomocnictwa”<sup>9</sup>.

W prawie polskim można wyróżnić następujące rodzaje pełnomocnictwa: pełnomocnictwo ogólne, rodzajowe, szczególne<sup>10</sup>. Ponadto wyróżniamy pełnomocnictwa: główne, substytucyjne, samodzielne oraz łączne<sup>11</sup>. Termin „pełnomocnictwo substytucyjne” był przedmiotem badania we wcześniej opublikowanym artykule<sup>12</sup>.

Według definicji k.c. pełnomocnictwo ogólne obejmuje umocowanie do czynności zwykłego zarządu, a do czynności przekraczających zakres zwykłego zarządu potrzebne jest pełnomocnictwo określające ich rodzaj, chyba że ustawa wymaga pełnomocnictwa do poszczególnej czynności. Jest to podział ze względu na zakres umocowania<sup>13</sup>.

<sup>5</sup> M. Pazdan, *Rozdział X Przedstawicielstwo*, [w:] *Prawo cywilne – część ogólna*, t. 2: *System Prawa Prywatnego*, Warszawa 2002, s. 495.

<sup>6</sup> A. Szpunar, *Udzielenie pełnomocnictwa*, „Przegląd Sądowy” 1993, nr 9, s. 21.

<sup>7</sup> M. Pazdan, op. cit., s. 495.

<sup>8</sup> A. Szpunar, op. cit., s. 18.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 19.

<sup>10</sup> Z. Radwański, *Prawo cywilne – część ogólna*, Warszawa 2004, s. 316, 317.

<sup>11</sup> M. Pazdan, op. cit., s. 497.

<sup>12</sup> A. Kizińska, *Pełnomocnik substytucyjny as an example of incongruity of terms of Polish and English legal systems*, „The Journal of Specialised Translation” 2011, nr 15, s. 216-228.

<sup>13</sup> M. Pazdan, op. cit., s. 495.

## 2. Ekwiwalenty angielskie

Poniżej przedstawione zostały angielskie ekwiwalenty terminów „pełnomocnictwo ogólne” oraz ich źródła.

| Słownik                         | ekwiwalent(y) angielski(e)                                                        |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Myrczek-Kadłubicka              | general power of attorney                                                         |
| Pieńkos                         | general powers of attorney, full powers of attorney, general proxy, general power |
| Ożga                            | general power (of attorney)                                                       |
| Łozińska-Małkiewicz, Małkiewicz | general powers of attorney, full powers of attorney, proxy, full power            |

Termin „pełnomocnictwo ogólne” w odróżnieniu od pozostałych terminów oznaczających rodzaje pełnomocnictwa pojawia się w tekście prawnym, a mianowicie w treści kodeksu cywilnego. We wszystkich wymienionych poniżej przekładach k.c. na język angielski termin „pełnomocnictwo ogólne” został przetłumaczony za pomocą ekwiwalentu: „a general power of attorney”:

- a) *Kodeks cywilny Civil Code*, wyd. Wolters Kluwer Polska 2011: Warszawa, tłum. Tomasz Bil [et al.], konsult. Gerhard Dannemann, Susanna Frederick Fischer, Fryderyk Zoll;
- b) *The Civil Code*, wyd. Translegis 2009: Warszawa, tłum. Olgierd Wojtasiewicz, Danuta Kierzkowska (zmiany), w: *The Polish Law Collection*;
- c) *The Polish commercial code and Polish civil code with the law on administration of the land and expropriation of real estate*, wyd. A.P. Consulting 1992, Robert Gwiazdowski, tłum. Jolanta Urbanik, Marek Witkowski.

## 3. Ocena proponowanych ekwiwalentów angielskich

Na podstawie powyższych danych należy uznać, że ekwiwalent „general power of attorney” jest ekwiwalentem uznanym, ponieważ występuje nie tylko we wszystkich tłumaczeniach polskiego kodeksu cywilnego na angielski opublikowanych na przełomie prawie dwudziestu lat, ale również w większości słowników branżowych. Tłumacze formułując omawiany termin prawdopodobnie zastosowali procedurę uznanego (oficjalnego) tłumaczenia Newmarka, która polega na używaniu oficjalnego i ogólnie akceptowanego terminu odnoszącego się do instytucji<sup>14</sup>. Należy jednak podkreślić, że ekwiwalent „general power of attorney”

<sup>14</sup> P. Newmark, *A textbook of translation*, New York – London 1988, s. 89.

jest nie tylko ekwiwalentem uznanym, ale również ekwiwalentem funkcjonalnym w rozumieniu Šarčević – „termin oznaczający pojęcie lub instytucję docelowego systemu prawnego, mającą taką samą funkcję jak dane pojęcie źródłowego systemu prawnego”<sup>15</sup>. Na podstawie przedstawionej powyżej definicji terminu „pełnomocnictwo ogólne” oraz definicji ekwiwalentu „general power of attorney” o brzmieniu: „the attorney can be given general powers to handle all the customer’s affairs, that is, both in relations to financial and personal welfare”, pochodzącej z przewodnika prawnego dostępnego na stronie internetowej [www.gov.uk](http://www.gov.uk) zatytułowanego: „A guide to help staff deal with agents, appointees, attorneys, deputies and third parties in a consistent way”, można wywnioskować, że ekwiwalent „general power of attorney” oznacza stosunek prawny, na mocy którego osoba działa w imieniu innej osoby, a jej działania mają charakter ogólny, tj. nie zostały dokładnie wyliczone. Ponadto *Black’s Law Dictionary* definiuje termin następująco: „A power of attorney that authorises an agent to transact business for the principal”, w odróżnieniu od definicji terminu „special power of attorney”: „A power of attorney that limits the agent’s authority to only specified matter”, co potwierdza wspólną funkcję obu instytucji prawnych – polskiej i brytyjskiej. Instytucją prawa polskiego nazywam instytucję regulowaną przez obowiązujące przepisy polskie, natomiast instytucją prawa brytyjskiego nazywam instytucję regulowaną przez system prawa Anglii i Walii lub/i Szkocji lub/i Irlandii Północnej. Anglia i Walia mają wspólny system prawny, natomiast Szkocja i Irlandia Północna mają własne systemy prawne. Należy dodać, że termin „agent” występujący w powyższych definicjach można przetłumaczyć za pomocą polskiego odpowiednika „pełnomocnik”, ponieważ termin „agent” jest w słowniku *Jowitt’s Dictionary of English Law* definiowany jako „osoba, która działa w imieniu innej osoby z jej wyraźnego lub dorozumianego upoważnienia (...)”. Terminy „agent” i „attorney” najprawdopodobniej należy traktować jako synonimy, a nawet można stwierdzić, że termin „agent” jest hiperonimem wobec terminu „attorney”<sup>16</sup>.

Ekwiwalent „general powers of attorney” (proponowany przez Łozińską-Małkiewicz i Małkiewicz) należy traktować jako synonim terminu „general power of attorney”, ponieważ w słowniku *Dictionary of Law* pod hasłem „powers of attorney” znajduje się odwołanie do hasła „power of attorney”. Należy dodać, że terminy „general power of attorney” oraz „general powers of attorney” występują w tekstach obowiązujących źródeł prawa ([legislation.gov.uk](http://legislation.gov.uk)). Baza [legislation.gov.uk](http://legislation.gov.uk) zawiera „większość typów aktów źródeł prawa oraz towarzyszące im dokumenty objaśniające”<sup>17</sup>. Są to m.in. ustawy Zjednoczonego Królestwa („UK Public

<sup>15</sup> S. Šarčević, *New Approach to Legal Translation*, The Hague 1997, s. 236.

<sup>16</sup> A. Kizińska, op. cit., s. 224.

<sup>17</sup> <http://www.legislation.gov.uk>

General Acts”), ustawy lokalne Zjednoczonego Królestwa („UK Local Acts”), ustawy Parlamentu Szkocji („Acts of the Scottish Parliament”), ustawy dawnego Parlamentu Szkocji („Acts of the Old Scottish Parliament”), akty normatywne przyjmowane przez Zgromadzenie Narodowe Walii („Measures of the National Assembly for Wales”<sup>18</sup>), ustawy Zgromadzenia Irlandii Północnej („Acts of the Northern Ireland Assembly”). Baza zawiera całość ustawodawstwa od roku 1988.

Kolejny ekwiwalent, „full powers of attorney”, nie występuje w bazie *legislation.gov.uk* ani w słownikach prawa (*Oxford Dictionary of Law*, *Dictionary of Law*, *Jowitt's Dictionary of English Law*). Nie jest zatem możliwe zbadanie cech instytucji prawnej, którą oznacza i porównać jej cech z cechami pełnomocnictwa ogólnego w prawie polskim. Ekwiwalent prawdopodobnie powstał przy zastosowaniu techniki kalki. Należy przypomnieć, że „kalka językowa, czyli dosłowne tłumaczenie połączenia wyrazowego jest częściej przenoszona z języków o dużym zasięgu do języków o małym zasięgu (...). Stosowanie kalki w tłumaczeniu z języka o stosunkowo małym zasięgu, jakim jest język polski, wymaga najczęściej wyjaśnienia w języku o dużym zasięgu”<sup>19</sup>.

Następnym analizowanym ekwiwalentem jest „general proxy”. Pojawia się on w bazie aktów prawnych jeden raz, w jednym z nagłówków ustawy „Companies Clauses Consolidation Act 1888” i oznacza osobę, nie stosunek prawny czy dokument: „2. Revocation of General Proxy”. Omawiany ekwiwalent nie występuje w słownikach prawa (*Oxford Dictionary of Law*, *Dictionary of Law*, *Jowitt's Dictionary of English Law*). Termin „proxy” natomiast w słowniku *Dictionary of Law* oraz *Black's law dictionary* jest definiowany *inter alia* jako osoba działająca w imieniu innej osoby oraz jako dokument upoważniający do takiego działania. W słowniku *Oxford Dictionary of Law* termin „proxy” oznacza osobę wskazaną przez akcjonariusza/wspólnika do głosowania w jego imieniu na zgromadzeniu właścicieli spółki. W związku z powyższym ekwiwalent „general proxy” nie powinien być stosowany w tłumaczeniu terminu „pełnomocnictwo ogólne”, ponieważ, po pierwsze, nie oznacza on stosunku prawnego (lecz osobę) i, po drugie, wchodzący w skład ekwiwalentu termin „proxy” oznacza wyłącznie osobę reprezentującą wspólnika lub akcjonariusza. Należy dodać, że stosowanie ekwiwalentu „proxy” (proponowanego w jednym ze słowników) też jest błędne.

Kolejnym proponowanym ekwiwalentem jest „full power”, który nie występuje w *Black's Law Dictionary*, *Dictionary of Law* ani w *Jowitt's Dictionary of English Law*. Należy podkreślić, że w słowniku *Oxford Dictionary of Law* oraz *Black's law dictionary* pojawia się definicja „full powers” oznaczająca dokument wydany przez

<sup>18</sup> Tłumaczenie nazwy aktu prawnego z języka angielskiego na język polski pochodzi z: <https://e-justice.europa.eu>

<sup>19</sup> D. Kierzkowska, *Kodeks Tłumacza Przysięgłego*, Warszawa 1991, s. 33.

właściwe władze państwa, wskazujący osobę (lub grupę osób) do reprezentacji państwa m.in. w negocjowaniu tekstu umowy czy do wyrażania zgody państwa na bycie związanym postanowieniami umowy. Wyrażenia „full power” oraz „full power(s)” pojawiają się m.in. wielokrotnie w dokumentach źródeł prawa zamienne i oznaczają stosunek prawny, na mocy którego reprezentowane jest państwo, np. w rozporządzeniu zatytułowanym „The Social Security (Austria) Order 1987”: „Whereas Her Majesty (...) was pleased (...) to delegate to the six Counsellors of State (...) full power and authority during the period of Her Majesty’s absence from the United Kingdom to summon (...)” i dalej w tym samym dokumencie: „The Plenipotentiaries, having communicated to each other their full powers, found in good and due form, have agreed as follows: (...)”.

Należy jednak podkreślić, że wyrażenia „full power” oraz „full powers” występują w przewodniku „A guide to help staff deal with agents, appointees, attorneys, deputies and third parties in a consistent way” tylko w odniesieniu do instytucji prawa Szkocji. We wspomnianej publikacji pod nagłówkiem „Full powers” stwierdza się: „If the customer grants their attorney powers to manage their estate/affairs, the attorney receives full power on behalf of the customer to handle their business and financial affairs”. Występowanie omawianych wyrażen w przewodniku może świadczyć o tym, że są one charakterystyczne dla szkockiego systemu prawa, i być może w tym systemie prawnym oznaczają instytucję prawa zbliżoną do polskiego pełnomocnictwa ogólnego.

Ostatnim ekwiwalentem omawianym w niniejszym artykule jest wyrażenie „general power”. Ten termin nie pojawia się w słowniku *Jowitt’s Dictionary of English Law*, a w słownikach *Oxford Dictionary of Law* oraz *Dictionary of Law* pod hasłem „general power” znajduje się odwołanie do hasła „general power of appointment”. Termin „general power of appointment” nie jest synonimem terminu „general power of attorney”, ponieważ zgodnie z definicjami zawartymi w wyżej wymienionych słownikach termin „general power of appointment” oznacza umocowanie osoby do rozporządzenia majątkiem, który do niej nie należy w granicach określonych przez właściciela majątku. Takie uprawnienie może zostać udzielone dowolnej osobie, natomiast „special power(s) of appointment” może zostać udzielone tylko członkom danej grupy osób. Na podstawie przywołanych definicji można stwierdzić, że termin „general power of appointment” pozostaje w relacji hiponimii wobec polskiego terminu „pełnomocnictwo ogólne”.

Kontynuując omawianie ekwiwalentu „general power” należy zaznaczyć, że w ustawie „The Power of Attorney Act 1971”, która reguluje stosunek prawny pełnomocnictwa, występuje tylko termin „general power of attorney”. Ryzykowne jest stosowanie ekwiwalentu „general power” zamiast „general power of attorney”, ponieważ w ustawach angielskich pojawiają się np. „general power of competence” czy, wcześniej wspomniany, „general power of appointment”, które oznaczają

inne instytucje prawne. Warto dodać, że wyrażenie „general power” pojawia się w licznych kontekstach w dokumentach źródeł prawa, np. włączone do nagłówka o brzmieniu „General power to repeal or modify statutory provisions” („Health and Safety at Work (Northern Ireland) Order 1978”) czy „general power to remove a committee member” („The Housing Act 1996 (Consequential Provisions) Order 1996”). Podsumowując, ekwiwalent „general power” nie powinien być stosowany w tłumaczeniu terminu „pełnomocnictwo ogólne”, ponieważ oznacza inną instytucję prawa brytyjskiego niż pełnomocnictwo, a ponadto to wyrażenie funkcjonuje w tekstach prawa nie tylko w znaczeniu wspomnianej instytucji prawa brytyjskiego.

Ekwiwalenty zaproponowane w słownikach oraz przekładach polskiego k.c. na język angielski powstały albo przy zastosowaniu techniki kalki albo techniki ekwiwalentu funkcjonalnego w rozumieniu Hejwowskiego, który definiuje ją jako „technikę obejmującą techniki określone przez Newmarka mianem *ekwiwalentu funkcjonalnego* i *ekwiwalentu kulturowego*”<sup>20</sup>. To niewątpliwie potwierdza zarówno potrzebę tłumaczy stosowania obu wspomnianych technik, jak również obecność w literaturze przedmiotu dyskusję na temat zalet i wad stosowania obu technik. Jak już wielokrotnie stwierdzano, zastosowanie odpowiedniej techniki uwarunkowane jest typem odbiorcy tekstu, jednak, aby świadomie dokonać wyboru techniki oraz nie korzystać z ekwiwalentów wprowadzających potencjalnego odbiorcę w błąd, niezbędna jest wiedza dotycząca znaczenia proponowanych ekwiwalentów oraz ich użycia w tekstach prawnych docelowego systemu prawnego. Zbadanie zakresów znaczeniowych danego terminu polskiego i jego ekwiwalentu angielskiego jest niezbędne, aby stosować zasadę m.in. Kierzkowskiej: „tłumacząc na języki obce z polskiego zaleca się uwzględniać przyjętą dla określonych pojęć terminologię w języku docelowym, jeżeli ich zakresy znaczeniowe pokrywają się na tyle, że mogą być utożsamiane z pojęciami w obcym systemie prawnym”<sup>21</sup>.

Na podstawie powyższych rozważań należy stwierdzić, że najtrafniejszym ekwiwalentem angielskim jest dla terminu „pełnomocnictwo ogólne” ekwiwalent „general power of attorney”, ponieważ jest jego ekwiwalentem funkcjonalnym i zarazem ekwiwalentem uznanym. Ponadto wspomniane terminy są terminami o dużym stopniu przystawalności. Ryzykowne natomiast byłoby stosowanie ekwiwalentów takich jak „general power” czy „full power”, ponieważ oznaczają one (również) inne instytucje prawne. W tłumaczeniu polskiego terminu „pełnomocnictwo ogólne” na angielski błędne okazuje się stosowanie m.in. ekwiwalentu „general proxy”.

<sup>20</sup> K. Hejwowski, *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*, Warszawa 2007, s. 81.

<sup>21</sup> D. Kierzkowska, *Kodeks Tłumacza Przysięgłego z komentarzem*, Warszawa 2005, s. 92.

## Literatura

- Gizbert-Studnicki T., *Język prawny z perspektywy socjolingwistycznej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego – Prace z nauk politycznych” 1986, z. 26.
- Hejwowski K., *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*, Warszawa 2007.
- Kierzkowska D., *Kodeks Tłumacza Przysięgłego*, Warszawa 1991.
- Kierzkowska D., *Kodeks Tłumacza Przysięgłego z komentarzem*, Warszawa 2005.
- Kizińska A., „Pełnomocnik substytucyjny” as an example of incongruity of terms of Polish and English legal systems, „Journal of Specialised Translation” 2011, Issue 15, s. 215-228.
- Lukszyn J., Zmarzer W., *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2001.
- Morawski L., *O pewnym rozumieniu prawa i faktu oraz o niektórych jego zastosowaniach*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1980, nr 1, s. 185-204.
- Newmark P., *A textbook of translation*, New York/London 1988.
- Pazdan M., *Rozdział X Przedstawicielstwo*, [w:] *Prawo cywilne – część ogólna*, t. 2: *System Prawa Prywatnego*, Warszawa 2002.
- Radwański Z., *Prawo cywilne – część ogólna*, Warszawa 2004.
- Šarčević S., *New Approach to Legal Translation*, The Hague 1997.
- Szpunar A., *Udzielenie pełnomocnictwa*, „Przegląd Sądowy” 1993, nr 9, s. 18-34.
- Wróblewski B., *Język prawny i prawniczy*, [w:] *Polska Akademia Umiejętności. Prace Komisji Prawniczej* Nr 3, Kraków 1948.

## Słowniki:

### Jednojęzyczne:

- A Dictionary of Law*, Oxford University Press 2003.
- Curzon L., *Dictionary of Law*, New York 2002.
- Jowitt's Dictionary of English Law*, London 1959.

### Dwujęzyczne:

- Łozińska-Małkiewicz E., Małkiewicz J., *Duży polsko-angielski słownik terminologii prawniczej*, wyd. 3, Toruń 2005.
- Myrczek-Kadłubicka E., *Dictionary of Law Terms, Polish-English*, Warszawa 2013.
- Ożga E., *The Great Dictionary of Law and Economics*, Vol. 2: *Polish-English*, Warszawa 2009.
- Pieńkos J., *Polsko-angielski słownik prawniczy*, Kraków 2002.

## Strony internetowe:

- <http://www.legislation.gov.uk>
- <http://www.gov.uk>

## Akty prawne:

### a) polskie:

Ustawa z dnia 24 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny (Dziennik Ustaw z dnia 18 maja 1964 r.).

### b) Zjednoczonego Królestwa:

- Companies Clauses Consolidation Act 1888 (źródło: [www.legislation.gov.uk](http://www.legislation.gov.uk)).
- The Social Security (Austria) Order 1987.
- The Power of Attorney Act 1971.
- Health and Safety at Work (Northern Ireland) Order 1978.
- The Housing Act 1996 (Consequential Provisions) Order 1996.



**Martyna Klejnowska-Borowska**

Uniwersytet Warszawski

## **ANALIZA POLSKO-ROSYJSKICH I ROSYJSKO-POLSKICH SŁOWNIKÓW SPECJALISTYCZNYCH WYDANYCH W LATACH 1990–2012<sup>1</sup>**

### **SUMMARY**

#### **The analysis of Polish-Russian and Russian-Polish specialised dictionaries published in 1990–2012**

The article presents the analysis of Polish-Russian and Russian-Polish terminological dictionaries published in Poland between 1990 and 2012. The paper is divided into three parts. The first part presents the analysis of macrostructure parameters which, inter alia, included: the way the lexicon is organized: alphabetically or thematically; language format; dictionary type (glossaries, dictionaries of acronyms, terminological dictionaries: explanatory terminological dictionaries, encyclopedic terminological dictionaries, hybrid terminological dictionaries and thesauruses); bibliography references; indexes; attachments; size of a dictionary and its thematic scope; field(s) of science included in dictionaries. The second part deals with microstructure parameters such as: grammatical information, the dictionary definitions, accent marks. Finally, some faults of the analyzed terminological dictionaries are revealed.

**Key words:** terminography, terminographic analysis, bilingual dictionaries, macrostructure, microstructure

<sup>1</sup> Analiza przedstawiona w niniejszym artykule została oparta na modelu analizy terminograficznej autorstwa M. Łukasika (2007, 2010), który badał polsko-angielskie i angielsko-polskie słowniki specjalistyczne wydane w latach 1990–2006. Autor przeanalizował około 600 słowników dwu- i wielojęzycznych, dzięki czemu powstała adnotowana bibliografia. Ponadto dzięki badaniom opracowana została typologia słowników specjalistycznych, a dzięki analizie kwantytatywnej wykryte zostały luki terminograficzne w zakresie języka polskiego i angielskiego na polskim rynku wydawniczym. Innym ważnym rezultatem badania okazało się opracowanie prototypu najbardziej popularnego dzieła terminograficznego w zakresie polsko-angielskiej i angielsko-polskiej terminografii.

## РЕЗЮМЕ

**Анализ польско-русских и русско-польских специальных словарей за 1990–2012 гг.**

Настоящая статья посвящена анализу польско-русских и русско-польских терминологических словарей изданных в Польше в 1990–2012 гг. Статья состоит из трех частей. В первой части представлен анализ таких параметров макроструктуры словаря как: расположение словарных статей (алфавитный или тематический порядок); языковой формат; вид словаря (глоссарий, словарь акронимов, терминологический словарь: объяснительный терминологический словарь, энциклопедический терминологический словарь, гибридный терминологический словарь, тезаурус); библиография; индексы; приложения; объем словаря и его предмет; отрасли, которые охватывает словарь. Вторая часть посвящена анализу параметров микроструктуры, к которым относятся: грамматическая информация; дефиниция; ударение. Последняя часть представляет ошибки, выступающие в проанализированных терминологических словарях.

**1. Wprowadzenie**

Rozwój techniki oraz nowych technologii, który można zaobserwować od początku XX wieku, wpłynął na rozwój języków specjalistycznych, a tym samym na pojawienie się terminografii – dziedziny zajmującej się teorią i praktyką konstruowania słowników terminologicznych. Słowniki terminologiczne stanowią dzieła, których zadaniem jest „gromadzenie, opracowywanie i udostępnianie treści wiedzy profesjonalnej na danym etapie jej rozwoju”<sup>2</sup>. W kontekście terminografii polsko-rosyjskiej i rosyjsko-polskiej na pierwszy plan wysuwa się stan badań nad jej obiektami – wydanymi do tej pory słownikami specjalistycznymi. Ponieważ do tej pory nie przeprowadzono badań w tym zakresie, w niniejszym artykule zaprezentowano wyniki analizy ilościowej i jakościowej polsko-rosyjskich i rosyjsko-polskich słowników specjalistycznych powstałych w Polsce w latach 1990–2012<sup>3</sup>.

W celu przeprowadzenia analizy dokonano kwerendy bibliotecznej zasobów Biblioteki Narodowej, w wyniku czego zebrano 44 dzieła terminograficzne ze wskazanego powyżej okresu. Biorąc pod uwagę fakt, że makro- oraz mikrostruk-

<sup>2</sup> *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, J. Lukszyn (red.), Warszawa 2005, s. 105.

<sup>3</sup> Zob. aneks.

tura kolejnych wydań danego słownika w zasadzie bardzo rzadko ulega zmianom, analizie poddano ich pierwsze wydania. Analiza miała na celu zbadanie słowników w zakresie parametrów ilościowych oraz jakościowych. Parametry ilościowe dotyczyły wybranych elementów makro- oraz mikrostruktury. W toku analizy ujawniono również usterki w badanych słownikach.

## **2. Makrostruktura polsko-rosyjskich i rosyjsko-polskich słowników specjalistycznych – analiza ilościowa**

Makrostrukturę słownika specjalistycznego stanowi zestaw parametrów, pozwalających ustalić jego objętość i produktywne związki interdyscyplinarne, a także zastosować odpowiednią technikę terminograficzną<sup>4</sup>. Do parametrów makrostruktury należą m.in. sposób porządkowania terminów w słowniku, kompozycja poszczególnych części słownika, sposób prezentacji terminów wielowyrazowych oraz terminów wieloznacznych. Spośród parametrów makrostruktury badaniu zostały poddane następujące elementy:

- 1) sposób porządkowania terminów (alfabetyczny, alfabetyczno-gniazdowy, tematyczny);
- 2) format językowy;
- 3) sposób opracowania zasobu terminologicznego oraz semantyzacji jednostek wejściowych;
- 4) obecność indeksu;
- 5) obecność załączników;
- 6) obecność bibliografii;
- 7) objętość słownika terminologicznego oraz jego przedmiot;
- 8) zakres dziedzinowy dzieła terminograficznego.

Wyniki badania zostały przedstawione w tabelach poniżej.

Jeśli chodzi o układ haseł, to stwierdzono, że 29 słowników zbudowano w układzie alfabetyczno-gniazdowym, 12 – w układzie alfabetycznym, a 3 – w układzie tematycznym. Zastosowanie porządku alfabetycznego w słownikach ułatwia użytkownikom poszukiwanie danego terminu, co być może skłania autorów słowników do korzystania właśnie z tego rozwiązania. Biorąc pod uwagę format językowy, 15 słowników to słowniki rosyjsko-polskie, 19 słowników – polsko-rosyjskie i rosyjsko-polskie, a pozostałe 10 – polsko-rosyjskie (zob. Tabela 1). Nieznaczną przewagę słowników rosyjsko-polskich i polsko-rosyjskich wskazuje na tendencję konstruowania słowników dwustronnych.

<sup>4</sup> J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2006, s. 135.

Tabela 1. Układ haseł oraz format językowy słowników specjalistycznych wydanych w latach 1990–2012.

| rok wydania<br>(liczba<br>słowników) | układ haseł              | kierunek                  | rok wydania<br>(liczba<br>słowników) | układ haseł                  | kierunek                                |
|--------------------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------------------|------------------------------|-----------------------------------------|
| 1990 (2)                             | alf.<br>alf.-gniazd.     | ru-pl<br>pl-ru, ru-pl     | 2002                                 | alf.-gniazd.                 | ru-pl                                   |
| 1991                                 | alf.                     | ru-pl, pl-ru              | 2003 (3)                             | alf.<br>alf.-gniazd. (2)     | ru-pl<br>ru-pl, pl-ru (2)               |
| 1992 (3)                             | alf.<br>alf.-gniazd. (2) | ru-pl<br>pl-ru, ru-pl (2) | 2004                                 | tem.                         | ru-pl                                   |
| 1993                                 | alf.                     | pl-ru, ru-pl              | 2005                                 | alf.-gniazd.                 | ru-pl                                   |
| 1994 (2)                             | alf.<br>alf.-gniazd.     | ru-pl, pl-ru              | 2006                                 | alf.-gniazd.                 | pl-ru, ru-pl                            |
| 1995                                 | alf.-gniazd.             | pl-ru                     | 2007 (3)                             | alf. (2)<br>alf.-gniazd.     | ru-pl<br>pl-ru (2)                      |
| 1996                                 | alf.-gniazd.             | ru-pl                     | 2008 (2)                             | alf.-gniazd.                 | pl-ru<br>ru-pl, pl-ru                   |
| 1997 (2)                             | alf.-gniazd.             | pl-ru, ru-pl              | 2009 (6)                             | alf.-gniazd.                 | pl-ru (2)<br>ru-pl (3),<br>pl-ru, ru-pl |
| 1999 (2)                             | alf.<br>alf.-gniazd.     | pl-ru, ru-pl              | 2011 (4)                             | tem.<br>alf.-gniazd. (3)     | pl-ru (3)<br>ru-pl                      |
| 2000 (2)                             | alf.<br>alf.-gniazd.     | ru-pl<br>ru-pl, pl-ru     | 2012 (4)                             | alf. (2)<br>alf.-gniazd. (2) | ru-pl<br>pl-ru,<br>ru-pl, pl-ru (2)     |
| 2001                                 | tem.                     | ru-pl                     |                                      |                              |                                         |

Jeśli chodzi o sposób opracowania zasobu terminologicznego oraz semantyzacji jednostek wejściowych, to z 44 przeanalizowanych słowników 34 stanowią glosariusze, 3 – słowniki terminologiczne objaśniające, 3 – słowniki terminologiczne encyklopedyczne, 2 – słowniki terminologiczne hybrydalne, 1 – tezaurus oraz 1 – słownik skrótów [zob. Tabela 2].

Tabela 2. Poszczególne typy przeanalizowanych polsko-rosyjskich i rosyjsko-polskich słowników terminologicznych (1990–2012).

| rok wydania  | l. słown. | ST (o)   | ST (h)   | ST (t)   | ST (enc) | Głos      | S (skr)  |
|--------------|-----------|----------|----------|----------|----------|-----------|----------|
| 1990         | 2         | -        | -        | -        | -        | 2         | -        |
| 1991         | 1         | -        | -        | -        | 1        | -         | -        |
| 1992         | 3         | -        | -        | -        | -        | 3         | -        |
| 1993         | 1         | -        | -        | -        | -        | 1         | -        |
| 1994         | 2         | -        | 1        | -        | -        | 1         | -        |
| 1995         | 1         | -        | -        | -        | -        | 1         | -        |
| 1996         | 1         | -        | -        | -        | -        | 1         | -        |
| 1997         | 2         | 1        | -        | -        | -        | 1         | -        |
| 1999         | 2         | -        | -        | -        | 1        | 1         | -        |
| 2000         | 2         | -        | -        | -        | 1        | 1         | -        |
| 2001         | 1         | -        | -        | -        | -        | 1         | -        |
| 2002         | 1         | -        | -        | 1        | -        | -         | -        |
| 2003         | 3         | -        | 1        | -        | -        | 2         | -        |
| 2004         | 1         | 1        | -        | -        | -        | -         | -        |
| 2005         | 1         | -        | -        | -        | -        | 1         | -        |
| 2006         | 1         | -        | -        | -        | -        | 1         | -        |
| 2007         | 3         | -        | -        | -        | -        | 3         | -        |
| 2008         | 2         | -        | -        | -        | -        | 2         | -        |
| 2009         | 6         | -        | -        | -        | -        | 6         | -        |
| 2011         | 4         | 1        | 1        | -        | -        | 2         | -        |
| 2012         | 4         | -        | -        | -        | -        | 3         | 1        |
| <b>Razem</b> | <b>44</b> | <b>3</b> | <b>2</b> | <b>1</b> | <b>3</b> | <b>34</b> | <b>1</b> |

Legenda: **ST (o)** – Słownik terminologiczny objaśniający; **ST (h)** – Słownik terminologiczny hybrydalny; **ST (t)** – Słownik terminologiczny – tezaursus; **ST (enc)** – Słownik terminologiczny – encyklopedyczny; **Głos** – Glosariusz; **S (skr)** – Słownik skrótów.

Tabela 3. Parametry makrostruktury polsko-rosyjskich i rosyjsko-polskich słowników specjalistycznych wydanych w latach 1990–2012 w ujęciu kwantytatywnym opracowane na podstawie dychotomii: cecha obecna/nieobecna.

| rok wydania  | l. słown. | IND.     | ZAŁ.      | BIBL.     |
|--------------|-----------|----------|-----------|-----------|
| 1990         | 2         | -        | -         | +         |
| 1991         | 1         | -        | -         | +         |
| 1992         | 3         | -        | 1         | 2         |
| 1993         | 1         | -        | -         | -         |
| 1994         | 2         | -        | +         | 1         |
| 1995         | 1         | -        | +         | +         |
| 1996         | 1         | -        | -         | +         |
| 1997         | 2         | 1        | 1         | -         |
| 1999         | 2         | -        | -         | +         |
| 2000         | 2         | 1        | +         | +         |
| 2001         | 1         | +        | -         | -         |
| 2002         | 1         | +        | -         | +         |
| 2003         | 3         | -        | 2         | -         |
| 2004         | 1         | +        | -         | -         |
| 2005         | 1         | -        | +         | +         |
| 2006         | 1         | -        | -         | -         |
| 2007         | 3         | -        | 2         | -         |
| 2008         | 2         | 1        | -         | -         |
| 2009         | 6         | -        | 2         | 2         |
| 2011         | 4         | 1        | -         | 2         |
| 2012         | 4         | 2        | -         | -         |
| <b>Razem</b> | <b>44</b> | <b>9</b> | <b>14</b> | <b>18</b> |

Jak pokazuje Tabela 3, indeksy zamieszcza 9 z 25 słowników jednostronnych. Z kolei załączniki posiada 14 z 44 słowników poddanych analizie. Są to różnego typu dodatki związane z dziedzinami, które reprezentują dane słowniki np.:

- korespondencja handlowa – wzory pism i tekstów, zaproszenie, zapytania ofertowe, odpowiedzi na zapytania ofertowe, oferta, odpowiedzi na oferty, kontrakt, uzupełnienie kontraktu, reklamacja (np. *Słownik polsko-rosyjski rosyjsko-polski dla biznesmenów*, 1992, E. Cichowskiego; *Mały praktyczny słownik biznesmena rosyjsko-polski i polsko-rosyjski*, 1994, J. Grabowskiej; *Słownik rosyjsko-polski. Biznes i gospodarka*, 2009, L. Jochym-Kuslikowej, E. Kossakowskiej);

- jednostki walutowe niektórych krajów, liczby, dni tygodnia, nazwy miesięcy (np. *Słownik biznesu rosyjsko-polski polsko-rosyjski*, 2003, S. Domagalskiego, N. Celer);
- modlitwy i teksty religijne, nazwy geograficzne występujące w Nowym Testamencie, imiona występujące w Nowym Testamencie oraz imiona Proroków, Apostołów i Ewangelistów, nazwy Ksiąg Nowego Testamentu, modlitwy i teksty z Pisma Świętego (np. *Podręczny słownik rosyjsko-polski i polsko-rosyjski terminów chrześcijańskich*, 1994, M. Sztolberg-Bybluk);
- nazwy krajów i ważniejszych miast, podstawowe jednostki miary, nazwy ważniejszych polskich, rosyjskich i międzynarodowych organizacji ekonomicznych, instytucji i międzynarodowych porozumień (np. *Polsko-rosyjski słownik handlowy*, 1995, L. Jochym-Kuszlikowej, E. Kossakowskiej, S. Stawarza);
- suplement zawierający żargon policyjny (np. *Polsko-rosyjski rosyjsko-polski słownik interwencji policyjnych z suplementem argot*, 1997, H. Kaznowskiej, G. Ojcewicza);
- najważniejsze normatywne akty prawne Federacji Rosyjskiej (np. *Słownik terminologii prawniczej rosyjsko-polski*, 2007, T. Zobek).

Informację bibliograficzną zamieszcza 18 z 44 słowników poddanych analizie, rezultatem czego jest brak możliwości sprawdzenia aktualności słownictwa zawartego w słowniku.

Przechodząc do opisu objętości słowników terminologicznych należy zauważyć, że 11 z nich nie zawierało informacji dotyczącej liczby artykułów hasłowych<sup>5</sup>. Jeśli chodzi o ogólnonaukowe słowniki terminologiczne (OST), to brak nowych słowników tego typu w analizowanym okresie<sup>6</sup>. Dla pozostałych dzieł terminograficznych ze względu na ograniczenia w zakresie analizy siatek haseł nie udało się określić, czy dany branżowy słownik terminologiczny (BST) oraz interdyscyplinarny słownik terminologiczny (IST) należy do słowników wyczerpujących/częstkowych, pełnych/niepełnych. Przybliżone dane w zakresie objętości przedstawia Tabela 4, na podstawie której można wysnuć wnioski natury ogólnej.

<sup>5</sup> Dla tych słowników obliczono przybliżoną ilość artykułów hasłowych.

<sup>6</sup> Należy pamiętać o kolejnych wydaniach *Wielkiego słownika technicznego rosyjsko-polskiego* [wyd. 8 – 1998 (pt. *Słownik naukowo-techniczny rosyjsko-polski*); wyd. 8 dodr. – 2005; wyd. 8 dodr. – 2006; wyd. 8 z suppl. – 2009 (pt. *Słownik naukowo-techniczny rosyjsko-polski z suplementem*)] oraz *Wielkiego słownika technicznego polsko-rosyjskiego* [wyd. 6 – 1998 (pt. *Słownik naukowo-techniczny polsko-rosyjski*); wyd. 7 – 2005 (pt. *Słownik naukowo-techniczny polsko-rosyjski z suplementem*); wyd. 7 dodr. – 2006; wyd. 7 dodr. – 2008].

Tabela 4. Polsko-rosyjskie i rosyjsko-polskie BST oraz IST wydane w latach 1990–2012 ze względu na kryterium objętości.

| Objętość słown.       | < 1000 | 1000-10 000 | 10 000 – 40 000 | >40 000 |
|-----------------------|--------|-------------|-----------------|---------|
| Liczba ST (BST + IST) | 4      | 25          | 12              | 3       |

Analizując dane przedstawione w tabeli powyżej można stwierdzić, że autorzy współczesnych specjalistycznych słowników polsko-rosyjskich i rosyjsko-polskich preferują wydawanie słowników o objętości od 1000 do 10 000 artykułów hasłowych, czyli słowników branżowych, oraz zapewne niepełnych IST. Niewiele jest natomiast słowników o objętości poniżej 1000<sup>7</sup> artykułów hasłowych oraz słowników powyżej 40 000 artykułów hasłowych.

Biorąc pod uwagę przedmiot słownika, 28 dzieł terminograficznych zaklasyfikowano jako IST, a 16 jako BST [zob. Tabela 5]. Podsumowując wyniki analizy można zauważyć, że na rynku brakuje nowych OST, niewiele jest również BST, na które wzrasta zapotrzebowanie wraz z rozwojem różnych dziedzin.

Tabela 5. Polsko-rosyjskie i rosyjsko-polskie słowniki specjalistyczne wydane w latach 1990–2012 ze względu na przedmiot słownika.

| rok wydania | BST | IST | rok wydania  | BST       | IST       |
|-------------|-----|-----|--------------|-----------|-----------|
| 1990        | 1   | 1   | 2002         | 1         | -         |
| 1991        | 1   | -   | 2003         | 2         | 1         |
| 1992        | 1   | 2   | 2004         | -         | 1         |
| 1993        | 1   | -   | 2005         | -         | 1         |
| 1994        | 1   | 1   | 2006         | -         | 1         |
| 1995        | -   | 1   | 2007         | -         | 3         |
| 1996        | -   | 1   | 2008         | 1         | 1         |
| 1997        | 1   | 1   | 2009         | -         | 6         |
| 1999        | 1   | 1   | 2011         | 1         | 3         |
| 2000        | 1   | 1   | 2012         | 3         | 1         |
| 2001        | -   | 1   | <b>Razem</b> | <b>16</b> | <b>28</b> |

<sup>7</sup> W tym przedziale objętościowym oraz nieco powyżej 1000 artykułów hasłowych mieszczą się zapewne słowniki o ukierunkowaniu dydaktycznym, dlatego też zauważalne są braki w zakresie konstruowania tego typu słowników.

Ostatnią składową badań słowników w ramach makrostruktury stanowiło określenie ich zakresu dziedzinowego (zob. Tabela 6). Jak można zauważyć, istnieją takie dziedziny, w których liczba słowników jest znacząca np. biznes, sport, prawo, handel, ekonomia. Zapewne taki wynik analizy dziedzinowej związany jest z faktem, że Polska i Rosja od lat współpracują ze sobą w obszarze biznesu. Co więcej, Polska jest jednym z dziesięciu największych partnerów handlowych Federacji Rosyjskiej<sup>8</sup>.

Tabela 6. Wykaz dziedzin, których terminologię zawierają polsko-rosyjskie i rosyjsko-polskie słowniki specjalistyczne wydane w latach 1990–2012.

| dziedzina<br>(l. słown.) | rok wydania słown.<br>(l. słown.)   | dziedzina<br>(l. słown.) | rok wydania słown.<br>(l. słown.) |
|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|
| biznes (8)               | 1992, 1994, 2003,<br>2004, 2009 (4) | policja (1)              | 1997                              |
| ekonomia (3)             | 1997, 2001, 2012                    | polityka (1)             | 2011                              |
| fizyka (1)               | 2012                                | prawo (4)                | 1997, 2006, 2007, 2011            |
| gastronomia (1)          | 2003                                | prawo celne (1)          | 2011                              |
| gospodarka (2)           | 2009 (2)                            | prawo podatkowe (1)      | 2011                              |
| handel (4)               | 1992, 1995, 1996, 2000              | psychologia (1)          | 1990                              |
| handel zagraniczny (1)   | 2008                                | religioznawstwo (3)      | 1994, 1999, 2002                  |
| historia (2)             | 1991, 2000                          | spedycja (2)             | 2008, 2009                        |
| lingwistyka (1)          | 2003                                | sport (5)                | 2005, 2007, 2012 (3)              |
| medycyna (2)             | 1990, 1999                          | turystyka (1)            | 1992                              |
| mineralogia (1)          | 1993                                | ubezpieczenia (1)        | 2006                              |

### 3. Mikrostruktura polsko-rosyjskich i rosyjsko-polskich słowników specjalistycznych – analiza ilościowa

Mikrostruktura słownika terminologicznego odnosi się do zasad organizacji artykułu hasłowego w słowniku. W literaturze przedmiotu parametry mikrostruktury zostały szczegółowo opisane<sup>9</sup>. Najczęściej wyodrębnia się następujące typy parametrów: rejestracyjne, formalne, etymologiczne, leksykalne, asocjacyj-

<sup>8</sup> Ambasada Rosji w Polsce, współpraca handlowo-gospodarcza, [http://www.rusemb.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=120&Itemid=101&lang=pl](http://www.rusemb.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=120&Itemid=101&lang=pl), [dostęp: 7.01.2014].

<sup>9</sup> Zob. np. J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2006, s. 135 i nast.; C. B. Гринев, *Введение в терминологию*, Москва 2008, s. 50-60; Ł. Karpiński, *Zarys leksykografii terminologicznej*, Warszawa 2008, s. 111.

ne, pragmatyczne, ilustracyjne, graficzne oraz ekwiwalencyjne. W toku analizy sprawdzano występowanie takich elementów mikrostruktury jak: akcent, informacja gramatyczna oraz definicja. Wyniki badania przedstawiono w tabeli poniżej.

Tabela 7. Parametry mikrostruktury polsko-rosyjskich i rosyjsko-polskich słowników specjalistycznych wydanych w latach 1990–2012 w ujęciu kwantytatywnym opracowane na podstawie dychotomii: cecha obecna/nieobecna.

| rok wydania  | l. słown. | AKC.      | INF. Gram. | DEF.      |
|--------------|-----------|-----------|------------|-----------|
| 1990         | 2         | 1         | 1          | -         |
| 1991         | 1         | -         | -          | +         |
| 1992         | 3         | -         | 1          | -         |
| 1993         | 1         | -         | -          | -         |
| 1994         | 2         | +         | +          | 1         |
| 1995         | 1         | +         | +          | -         |
| 1996         | 1         | +         | +          | -         |
| 1997         | 2         | 1         | +          | 1         |
| 1999         | 2         | -         | 1          | 1         |
| 2000         | 2         | +         | 1          | 1         |
| 2001         | 1         | +         | -          | -         |
| 2002         | 1         | +         | +          | +         |
| 2003         | 3         | 2         | -          | 1         |
| 2004         | 1         | +         | -          | +         |
| 2005         | 1         | -         | +          | -         |
| 2006         | 1         | -         | +          | -         |
| 2007         | 3         | 2         | 1          | -         |
| 2008         | 2         | -         | -          | -         |
| 2009         | 6         | 2         | 2          | -         |
| 2011         | 4         | 1         | -          | 2         |
| 2012         | 4         | -         | 1          | -         |
| <b>Razem</b> | <b>44</b> | <b>18</b> | <b>17</b>  | <b>10</b> |

Jeśli wziąć pod uwagę mikrostrukturę, słowniki z analizowanego okresu są do siebie podobne. Akcent zawiera 18 z 44 dzieł terminograficznych. Wydaje się, że obecnie wszystkie słowniki z językiem rosyjskim jako składowym powinny zawierać informacje o akcencie wyrazowym, gdyż jest to wskazówka ułatwiająca prawidłową wymowę. Jeśli chodzi o informację gramatyczną, to zawiera ją 17 z 44 poddanych analizie słowników. Informacja gramatyczna jest istotna o tyle, że pozwala użytkownikom na użycie danego wyrazu w poprawny sposób. W słownikach

z tego okresu autorzy podają najczęściej rodzaj i liczbę rzeczowników rosyjskich. Ponadto natrafiono na jeden słownik specjalistyczny o przeznaczeniu dydaktycznym z rozbudowaną informacją gramatyczną, w której oprócz rodzaju i liczby rzeczownika podano: końcówki dopełniacza i miejscownika liczby pojedynczej rzeczowników, mianownik liczby mnogiej rzeczowników, aspekt czasowników, 1, 3 osobę liczby pojedynczej czasowników w czasie teraźniejszym (zob. *Słownik fizyczny polsko-rosyjski dla słuchaczy kursów języka polskiego dla cudzoziemców* 2012 S. Bednarka, T. Owczinnikowej).

Jeśli chodzi o obecność definicji, to jest to element obligatoryjny słowników terminologicznych *sensu stricto*<sup>10</sup>. Jak wynika z Tabeli 7 w tym okresie wydano 10 dzieł terminograficznych zawierających definicje terminów hasłowych (np. *Podręczny słownik historyczny i archiwistyczny rosyjsko-polski i polsko-rosyjski*, 1991, J. Mianowskiej; *Podręczny słownik rosyjsko-polski i polsko-rosyjski terminów chrześcijańskich*, 1994, M. Sztolberg-Bybluk; *Leksykon terminologii prawniczej i ekonomicznej polsko-rosyjski rosyjsko-polski*, 1997, J. F. Nosowicza, L. Dacewicz, E. Bogdanowicz; *Chrześcijaństwo. Słownik rosyjsko-polski*, 2002, R. Lewickiego; *Podręczny polsko-rosyjski słownik biznesmena*, 2004, J. Lukszyna, W. Zmarzer; *Rosyjsko-polski słownik terminologii politycznej*, 2011, J. Wasiluk, W. Zmarzer i in.). W 5 z nich podano definicje predykatywne, a w pozostałych 5 – definicje encyklopedyczne.

Analizując dzieła terminograficzne z tego okresu stwierdzono występowanie innych elementów mikrostruktury, takich jak:

- numer porządkowy hasła (np. *Rosyjsko-polski słownik terminologii politycznej*, 2011, J. Wasiluk, W. Zmarzer; *Koszykówka. Słownik rosyjsko-polski z kluczem polsko-rosyjskim*, 2012, Z. Fedusa),
- wymowa (np. *Co i jak jeść w Rosji. Poradnik, rozmówki, słownik*, 2003, M. Caramitti);
- informacja etymologiczna (np. *Słownik terminologii prawniczej rosyjsko-polski*, 2007, T. Zobek; *Rosyjsko-polski słownik terminologii politycznej*, 2011, J. Wasiluk, W. Zmarzer);
- przykłady zdań ilustrujące użycie terminów hasłowych (np. *Ekonomia. Rosyjsko-polski słownik tematyczny*, 2001, J. Lubochy-Kruglik, T. Zobek, A. Zych);
- warianty pisowni terminu hasłowego, warianty stylistyczne, synonimy, synonimy niepełne, antonimy, przykłady użycia, wyrazy pochodne, ekwiwalenty przybliżone, analogi funkcjonalne (np. *Chrześcijaństwo. Słownik rosyjsko-polski*, 2002, R. Lewickiego).

<sup>10</sup> M. Łukasik, *Angielsko-polskie i polsko-angielskie słowniki specjalistyczne (1990–2006). Analiza terminograficzna*, Warszawa 2007, s. 32.

#### 4. Usterki w polsko-rosyjskich i rosyjsko-polskich słownikach specjalistycznych – analiza jakościowa

Jednym z elementów analizy słowników terminologicznych było sprawdzenie czy zawierają one usterki. Mankamenty dotyczące słowników terminologicznych podzielono zgodnie z propozycją A. Bogusławskiego<sup>11</sup>, dotyczącą rozdzielania zasad konstruowania słowników na kilka działów, przedstawionych poniżej w punktach i wyróżnionych pogrubioną czcionką.

- 1) Zakres słownika: oprócz terminologii danej dziedziny szeroko reprezentowana jest leksyka ogólna.
- 2) Ogólna struktura słownika:
  - a) brak wstępu, indeksów, bibliografii;
  - b) nieodpowiednia do typu słownika informacja zawarta w artykule hasłowym.
- 3) Artykuły hasłowe i ich budowa ogólna:
  - a) niejednolita budowa artykułów hasłowych (niektóre są bardzo rozbudowane i liczą kilkadziesiąt wersów, inne nie);
  - b) artykuł hasłowy rozpoczyna się z dużej litery, a kończy kropką;
  - c) jako hasła samodzielne występują zdania lub wyrażenia.
- 4) System odsyłania: brak objaśnień skrótów i symboli zastosowanych w słowniku.
- 5) Treść artykułów hasłowych:
  - a) brak odpowiedników terminów hasłowych;
  - b) zamiast odpowiedników występują definicje terminów hasłowych, które w żaden sposób nie zostały wyróżnione.
- 6) Opracowanie gramatyczne: w słowniku nie został zachowany szyk języka rosyjskiego.

Badania przeprowadzone nad słownikami specjalistycznymi wydanymi w latach 1990–2012 doprowadziły do wykrycia nielicznych usterek. Jeśli chodzi o artykuły hasłowe i ich budowę ogólną, to natrafiono na kilka słowników jednego autora, w których występują bardzo rozbudowane artykuły hasłowe, co utrudnia znalezienie hasła, które interesuje użytkownika (np. *Słownik eksportera 1. Polsko-rosyjski*, 2008; *Słownik biznesmena polsko-rosyjski*, 2009; *Polsko-rosyjski słownik prawa celnego*, 2011, P. Kapusty). Odnotowano takie artykuły hasłowe, które zajmowały nawet 40 stron (np. hasło podatek w *Polsko-rosyjskim słowniku prawa podatkowego*, 2011, P. Kapusty). W dwóch słownikach odnotowano występowanie

<sup>11</sup> A. Bogusławski, *Dwujęzyczny słownik ogólny. Projekt instrukcji z komentarzami*, [w:] *Studia z polskiej leksykografii współczesnej*, Z. Saloni (red.), Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź 1988, s. 19-67.

jako hasła samodzielnych zdań lub wyrażeń (zob. *Słownik terminologii prawniczej polsko-rosyjski* oraz *Słownik terminologii prawniczej rosyjsko-polski*, 2007, T. Zobek).

Biorąc pod uwagę system odsyłania odnotowano braki w zakresie objaśnień symboli (np. *Polsko-rosyjski słownik prawa celnego*, 2011, P. Kapusty). Z kolei biorąc pod uwagę opracowanie gramatyczne natrafiono na jeden słownik, w którym nie został zachowany szyk języka rosyjskiego (*Ekonomia. Rosyjsko-polski słownik tematyczny*, 2001, J. Lubochy-Kruglik, T. Zobek, A. Zych). Podsumowując, należy stwierdzić, że słowniki specjalistyczne z analizowanego okresu w zasadzie nie zawierają usterek, które w sposób znaczący wpływałyby na ich jakość.

## 5. Wnioski

Przeprowadzona analiza parametryczna w zakresie makro- oraz mikrostruktur polsko-rosyjskich oraz rosyjsko-polskich słowników specjalistycznych wydanych w latach 1990–2012, a także badania mające na celu wykrycie usterek w słownikach z tego okresu doprowadziły do następujących wniosków:

- 1) Wśród przebadanych 44 dzieł terminograficznych zdecydowanie przeważają słowniki o układzie alfabetyczno-gniazdowym oraz alfabetycznym.
- 2) Na polskim rynku wydawniczym nieznacznie przeważają słowniki rosyjsko-polskie i polsko-rosyjskie.
- 3) Analizując słowniki specjalistyczne na przestrzeni 22 lat zauważono brak następujących typów słowników:
  - wszelkiego rodzaju słowników definicyjnych oraz tezaurusów,
  - słowników skrótów,
  - ze względu na przedmiot słownika: słowników tematycznych, systemowych oraz asocjacyjnych,
  - branżowych słowników terminologicznych.
- 4) Zaledwie 1/3 słowników jednostronnych posiada indeksy, 1/4 wszystkich słowników posiada załączniki, a 1/2 zamieszcza informację bibliograficzną.
- 5) Autorzy współczesnych specjalistycznych słowników polsko-rosyjskich i rosyjsko-polskich preferują wydawanie słowników o objętości od 1000 do 10 000 artykułów hasłowych, czyli słowników branżowych oraz zapewne niepełnych IST.
- 6) Ze względu na przedmiot słownika 28 dzieł terminograficznych zaklasyfikowano jako IST, a 16 jako BST.
- 7) Na rynku wydawniczym przeważają słowniki z następujących dziedzin: biznes, sport, prawo, handel, ekonomia.

- 8) Przy wzięciu pod uwagę mikrostruktury, słowniki z analizowanego okresu są do siebie podobne: akcent zawiera 18 z 44 dzieł terminograficznych, informacja gramatyczna występuje w 17 słownikach, a definicje zaledwie w 10.
- 9) W toku analizy nie dostrzeżono znaczących zmian jakościowych w zakresie budowy makro- oraz mikrostruktury przebadanych słowników.
- 10) Okres współczesny charakteryzują następujące parametry słownika terminologicznego: jest to rosyjsko-polski i polsko-rosyjski glosariusz z alfabetyczno-gniazdowym układem haseł, w którym brak akcentu, informacji gramatycznej, indeksu, załączników oraz bibliografii. Należy on do IST.

## Bibliografia

- Ambasada Rosji w Polsce, współpraca handlowo-gospodarcza, [http://www.rusemb.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=120&Itemid=101&lang=pl](http://www.rusemb.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=120&Itemid=101&lang=pl), [dostęp: 7.01.2014].
- Bogusławski A., *Dwujęzyczny słownik ogólny. Projekt instrukcji z komentarzami*, [w:] *Studia z polskiej leksykografii współczesnej*, Z. Saloni (red.), Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź 1988, s. 19-67.
- Języki specjalistyczne. *Słownik terminologii przedmiotowej*, J. Lukszyn (red.), Warszawa 2005.
- Karpiński Ł., *Zarys leksykografii terminologicznej*, Warszawa 2008.
- Lukszyn J., Zmarzer W., *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2006.
- Łukasik M., *Angielsko-polskie i polsko-angielskie słowniki specjalistyczne (1990–2006). Analiza terminograficzna*, Warszawa 2007.
- Łukasik M., *Teksty specjalistyczne a konstruowanie terminograficzne*, t. 1, 2, niepublikowana praca doktorska, wykonana pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. J. Lukszyna, Warszawa 2010.
- Гринев С.В., *Введение в терминологию*, Москва 2008.

## Aneks (słowniki terminologiczne poddane analizie)

- Alekseenko M., *Rosyjsko-polski słownik terminów lingwistycznych*, Szczecin 2003.
- Bednarek S., Owczinnikowa T., *Słownik fizyczny polsko-rosyjski dla słuchaczy kursów języka polskiego dla cudzoziemców*, Zielonodolsk, Łódź 2012.
- Caramitti M., *Co i jak jeść w Rosji. Poradnik, rozmówki, słownik*, Berlin, Warszawa 2003.
- Cichowski E., *Słownik polsko-rosyjski rosyjsko-polski dla biznesmenów*, Bydgoszcz 1992.
- Domagalski S., Celer N., *Słownik biznesu rosyjsko-polski polsko-rosyjski*, Warszawa 2003.
- Fedus Z., *Koszykówka. Słownik rosyjsko-polski z kluczem polsko-rosyjskim*, Wrocław 2012.
- Fedus Z., *Piłka nożna. Słownik rosyjsko-polski z kluczem polsko-rosyjskim*, Wrocław 2012.
- Fedus Z., *Siatkówka. Słownik rosyjsko-polski z kluczem polsko-rosyjskim*, Łódź 2008.
- Fedus Z., *Wielki słownik sportowy polsko-rosyjski*, Warszawa 2007.
- Fedus Z., *Wielki słownik sportowy rosyjsko-polski*, Warszawa 2005.
- Gierlasińska L., *Słownik terminów ubezpieczeniowych polsko-rosyjski, rosyjsko-polski*, Toruń 2006.
- Grabowska J., *Mały praktyczny słownik biznesmena rosyjsko-polski i polsko-rosyjski*, Warszawa 1994.
- Hajczuk R., Nosowicz J.F., Ruśkowski E., *Kieszonkowy polsko-rosyjski i rosyjsko-polski słownik handlowy*, Białystok 1992.
- Jochym-Kuszlukowa L., Kossakowska E., *Rosyjsko-polski słownik handlowy*, Warszawa – Kraków 1996.
- Jochym-Kuszlukowa L., Kossakowska E., *Słownik polsko-rosyjski. Biznes i gospodarka*, Warszawa 2009.
- Jochym-Kuszlukowa L., Kossakowska E., *Słownik rosyjsko-polski. Biznes i gospodarka*, Warszawa 2009.

- Jochym-Kuslikowa L., Kossakowska E., Stawarz S., *Polsko-rosyjski słownik handlowy*, Warszawa – Kraków 1995.
- Kapusta P., *Polsko-rosyjski słownik prawa celnego 1*, Kraków 2011.
- Kapusta P., *Polsko-rosyjski słownik prawa podatkowego 1*, Kraków 2011.
- Kapusta P., *Rosyjsko-polski słownik skrótów ekonomicznych*, Kraków 2012.
- Kapusta P., *Słownik biznesmena polsko-rosyjski*, Kraków 2009.
- Kapusta P., *Słownik biznesmena rosyjsko-polski*, Kraków 2009.
- Kapusta P., *Słownik eksportera 1, Polsko-rosyjski*, Kraków 2008.
- Kapusta P., *Słownik eksportera 2, Rosyjsko-polski*, Kraków 2009.
- Kapusta P., *Słownik handlowy polsko-rosyjski, rosyjsko-polski*, Kraków 2009.
- Kaznowska H., Ojcewicz G., *Polsko-rosyjski, rosyjsko-polski słownik interwencji policyjnych z suplementem argot*, Szczytno 1997.
- Kornel J., *Słownik psychologiczny polsko-rosyjski i rosyjsko-polski*, Warszawa 1990.
- Lenczowski S., Tora B., *Polsko-rosyjski i rosyjsko-polski słownik prórbki surowców mineralnych*, Kraków 1993.
- Lewicki R., *Chrześcijaństwo. Słownik rosyjsko-polski*, Warszawa 2002.
- Lubocha-Kruglik J., Zobeck T., Zych A., *Ekonomia, Rosyjsko-polski słownik tematyczny*, Warszawa 2001.
- Lukszyn J., Zmarzer W. (red.), *Podręczny polsko-rosyjski słownik biznesmena*, Warszawa 2004.
- Markunas A., Nimron Z., Purisman A., *Rosyjsko-polski dydaktyczny słownik terminów historycznych*, Poznań 2000.
- Markunas A., Uczitiel T., *Leksykon chrześcijaństwa rosyjsko-polski i polsko-rosyjski*, Poznań 1999.
- Mianowska J., *Podręczny słownik historyczny i archiwistyczny rosyjsko-polski i polsko-rosyjski*, Toruń 1991.
- Nosowicz J.F., Dacewicz L. (red.), Bogdanowicz E. [et al.], *Leksykon terminologii prawniczej i ekonomicznej polsko-rosyjski rosyjsko-polski*, Białystok 1997.
- Perczak E., *Słowniczek terminów turystycznych rosyjsko-polski*, Chorzów 1992.
- Skiba R., Szczepaniak M., *Słownik do kursu handlowo-menedżerskiego Деловая речь rosyjsko-polski polsko-rosyjski*, Warszawa 2000.
- Skoblenko A., *Leksykon terminów prawniczych*, Warszawa 2011.
- Sztolberg-Bybluk M., *Podręczny słownik rosyjsko-polski i polsko-rosyjski terminów chrześcijańskich*, Toruń 1994.
- Wasiluk J., Zmarzer W., *Rosyjsko-polski słownik terminologii politycznej*, Warszawa 2011.
- Zaniewski J. (red.), *Rosyjsko-polski słownik minimum leksyki ogólnonaukowej i specjalistycznej (medycznej) dla studentów akademii medycznych*, Białystok 1990.
- Zaniewski J., Hajczuk R., *Podręczny słownik medyczny polsko-rosyjski i rosyjsko-polski*, Warszawa 1999.
- Zobeck T., *Słownik terminologii prawniczej polsko-rosyjski*, Warszawa 2007.
- Zobeck T., *Słownik terminologii prawniczej rosyjsko-polski*, Warszawa 2007.



**Katarzyna Kruglicz**

Uniwersytet w Białymstoku

## **SPECYFIKA PRACY Z DZIEĆMI NA LEKCJI JĘZYKA ROSYJSKIEGO**

### **SUMMARY**

#### **The specificity of working with children in the Russian language lessons**

This article aims at introducing the issue of teaching Russian to children in a primary school and at the same time it is an attempt to answer the question – how to work with the young learners in order to establish a bedrock on which their further education will be based?

The article provides us with the most important aspects of the work with children such as: learning through play and movement or learning through new technologies as tools fostering the modern process of language teaching as well as enhancing the attractiveness and effectiveness of the didactic activities.

The article also contains examples of the didactic games taken from everyday experience of the author during her work with learners in the primary school.

**Key words:** Russian language, learning through play, modern technologies, multicultural teaching, teacher's personality

### **РЕЗЮМЕ**

#### **Специфика работы с детьми на уроке русского языка**

Статья знакомит читателей с вопросом обучения русскому языку детей в начальной школе. Делается попытка ответить на вопрос – как работать с детьми, чтобы выработать основу, на которой будет базировать их будущее языковое обучение?

В работе мы знакомимся с важнейшими аспектами работы с детьми: учёбой

с использованием дидактических игр, учёбой с применением мультимедийных технологий – орудиями, поддерживающими языковое обучение, повышающими привлекательность и эффективность дидактических задач.

Статья содержит много примеров языковых игр на уроке русского языка, возникшими на основе ежедневного опыта работы автора с детьми в начальной школе.

Zarówno we współczesnej Europie, jak i na całym świecie coraz bardziej potrzebna jest nam znajomość języków obcych. Podejmowane są działania mające na celu promowanie plurilingwalizmu i interkulturowości. Rada Europy widzi konieczność kształcenia języka ojczystego oraz dwóch innych języków od wczesnych lat szkolnych (Rada Europy 2003)<sup>1</sup>.

Pojawienie się języka rosyjskiego w szkołach podstawowych województwa podlaskiego jest odpowiedzią na rosnące zainteresowanie tym językiem wśród coraz młodszych grup wiekowych. Od pewnego czasu możemy zauważyć, że język rosyjski „wraca do łask”. Pojawiają się bogate oferty kursów w szkołach językowych, coraz częściej uczniowie w szkołach państwowych wybierając drugi obowiązkowy język obcy mają okazję uczyć się języka rosyjskiego. Na rynku z łatwością znajdziemy nowoczesne pozycje książkowe oraz audio dla początkujących i zaawansowanych, do tradycyjnej samodzielnej pracy w domu lub on-line przed komputerem. Prętnie rozwija się także metodyka nauczania języka rosyjskiego. Coraz częściej spotykamy się z nowoczesnym podejściem w nauczaniu zarówno dzieci, jak i dorosłych.

Niniejszy artykuł jest próbą zestawienia najważniejszych aspektów nauczania języka rosyjskiego dzieci w szkole podstawowej.

Dzisiaj wszyscy już wiemy, że nie ma jednej, idealnej metody nauczania, która byłaby odpowiednia dla wszystkich uczniów i zawsze gwarantowałaby sukces w opanowaniu języka obcego. Uczniowie mają różne predyspozycje percepcyjne, różne przygotowanie ogólne, różnią się też preferowanym systemem sensorycznym, który determinuje, jakie informacje zostaną najlepiej zapamiętane<sup>2</sup>. Jednak

<sup>1</sup> Commission of the European Communities (2003). *Communication from the Commission of the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004–2006*. Brussels: European Commission ([http://ec.europa.eu/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act\\_lang\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf)).

<sup>2</sup> M. Kotarba-Kańczugowska, *Gry i zabawy (z) językiem obcym, czyli kilka słów o tym jak uniknąć monotonii metodycznej*, [w:] *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych, zarys teorii i praktyki*, D. Sikora-Banasik (red.), Warszawa 2009, s. 201.

każdy nauczyciel powinien dążyć do wypracowania metod, które pozwolą na to, by lekcje były zarówno lubiane przez uczniów, jak i przynosiły zamierzone efekty. Powstaje więc pytanie – jak pracować z dziećmi w szkole podstawowej, by wypracować fundament, na którym będzie opierała się cała ich kolejna edukacja językowa i, jak pisze Mieczysława Materniak<sup>3</sup>, by wzbudzić u dzieci chęć do uczenia się języków obcych, która będzie im towarzyszyć przez całe życie?

Dzieci uczą się inaczej niż dorośli, więc muszą być też inaczej nauczane. Na pewno musimy pamiętać, iż celem nauczania nie może być natychmiastowa, mierzalna efektywność nauczania. Na tym etapie edukacji celem powinien być wszechstronny rozwój osobowości i zdolności dziecka<sup>4</sup>. Zadaniem nauczycieli w szkole podstawowej powinno być zainteresowanie dziecka nauką języka obcego. Dzieci posiadają ogromny potencjał w zdobywaniu wiedzy, ogromnym błędem byłoby z niego nie skorzystać. Hanna Komorowska argumentuje, że nauczanie dzieci może być skuteczne, gdy uwzględnimy ich cechy rozwojowe. Gdy lekcja przebiega zbyt monotonicznie lub gdy dany materiał realizujemy zbyt jednorodnie i długo, uwaga i koncentracja dzieci słabnie lub całkowicie zanika, następuje zmęczenie. Z tego też względu istotną rolę w zajęciach z dziećmi odgrywają: częsta zmiana aktywności, form pracy oraz modyfikacja wykonywanych zadań. Jednak należy mieć na uwadze, że przy stosowaniu różnych metod i środków nauczania powinien być zachowany umiar, inaczej możemy spowodować rozproszenie uwagi i chaotyczność procesów myślowych uczniów. Trwałość uwagi dziecka mobilizuje więc i utrzymuje umiarkowana zmiana w treści i metodach nauczania<sup>5</sup>.

Nie wszystko jednak w mobilizowaniu i rozwijaniu uwagi zależy od organizacji procesu nauczania. Wiemy, że ważnym czynnikiem jest własna aktywność dziecka. Uwaga uczniów nasila się i staje się trwalsza, kiedy przejawiają oni zainteresowanie, aktywność i umieją podejmować wysiłki w pracy szkolnej<sup>6</sup>. Dlatego za najbardziej adekwatne metody pracy na tym poziomie wiekowym uważa się metody aktywne – uczenie się w działaniu, uczenie poprzez zabawę i ruch. Dzieci odczuwają naturalną potrzebę ruchu, to istotny element dziecięcego świata. Każde ćwiczenie językowe, do którego wprowadzimy element ruchu i zabawy, pozwoli uczniom rozwinąć się tak intelektualnie, jak psychoruchowo. Lidia Wołoszynowa tłumaczy, że już w fazie wczesnoszkolnej następuje wzrost aktywności społecznej

3 M. Materniak, *Pedagogika Marii Montessori i jej wykorzystanie w procesie wczesnej nauki języka obcego*, Częstochowa 2008, s. 71.

4 J. Żejmo, *Zalety zintegrowanej nauki języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 2, s. 98.

5 L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, M. Żebrowska (red.), Warszawa 1982, s. 572.

6 Ibidem.

i rozwój umiejętności współzycia i współpracy w grupie. Znajduje to odzwierciedlenie między innymi w zamiłowaniu dzieci do gier i zabaw podporządkowanych określonym zasadom i regułom<sup>7</sup>.

Oto kilka sprawdzonych propozycji zabaw językowych, przeznaczonych do pracy w parach lub większych grupach, w formie powtórzenia lub zawodów językowych:

1. *Językowe kalambury* – jeden uczeń przedstawia ruchem ciała i mimiką konkretne słowo, wyrażenie lub zdanie, a reszta grupy odgaduje i wymawia rozwiązanie w języku rosyjskim.  
Leksykę można też przedstawiać rysując na tablicy.
2. *Naklejamy etykiety* – dzieci nazywają w języku rosyjskim przedmioty, a następnie zapisują słowa po rosyjsku na samoprzylepnych karteczkach i, chodząc po klasie, przyklejają na wcześniej nazwane przedmioty. Świetnie sprawdzają się nazwy przedmiotów w sali, nazwy kolorów, części garderoby, części ciała. Wariantów zabawy jest kilka, uczniowie mogą otrzymać zestaw gotowych karteczek ze słowami, które mają przeczytać i ponaklejać na konkretne przedmioty.
3. *Prawda-Falsz* – nauczyciel wypowiada w języku rosyjskim różne zdania lub opisuje obrazki, gdy mówi prawdę uczniowie na przykład wstają, czy klaszczą raz lub podnoszą czerwoną karteczkę, adekwatnie inną czynność wykonują, gdy nauczyciel mówi zdanie fałszywe.
4. *Co kupiłam, co nałożyłam* – dzieci kolejno podbiegają do stołu z obrazkami produktów i wybierają na przykład 3 dowolne, po czym biegną do swojej grupy i pełnym zdaniem mówią w języku rosyjskim, co kupiły w sklepie; inny wariant zabawy to podbieganie do stołu i nakładaniem jakiegoś elementu garderoby, a następnie powrót do grupy i opis swojego wyglądu.
5. *Posłuchaj i wykonaj* – nauczyciel wydaje polecenia w języku rosyjskim, a uczniowie je wykonują. Warto wydawać polecenia, które wywołują pozytywne emocje, na przykład: dotknąć prawym kolaniem brzucha, stanąć na lewej nodze czy pokazać smutną minę.
6. *Orkiestra* – nauczyciel lub uczeń prezentuje dzieciom fotografię, uczniowie nazywają w języku rosyjskim pokazywane słowo, a następnie powtarzają je według instrukcji prowadzącego; gdy ten ma ręce wysoko powtarzają głośno, a gdy nisko – powtarzają cicho.
7. *Pakuję walizkę* – uczniowie powtarzają po sobie sekwencję słów zaczynających się od zdania: *В мой чемодан я положу ...* każdy kolejny uczestnik

<sup>7</sup> Ibidem, s. 531-532.

- dodaje jedną rzecz od siebie, powtarzając wcześniej wymienione rzeczy we właściwej kolejności; na etapie początkowym mogą to być pojedyncze słowa, starsi uczniowie mogą podawać wyrażenia uważając przy tym na przykład na końcówkę rodzajową przymiotników.
8. *Bingo* – na planszy, składającej się z 9 pól uczniowie wpisują własne liczby lub słowa np. 9 z 20 zaproponowanych przez nauczyciela, po wypełnieniu pól nauczyciel odczytuje liczby/ słowa w ustalonej przez siebie kolejności, a uczniowie zakreślają te, które zostały wypowiedziane przez nauczyciela i jednocześnie znajdują się na ich planszy; celem gry jest skreślenie 3 liczb/ słów umiejscowionych w jednym rzędzie w pionie, w poziomie i po przekątnej.
  9. *Maluję obraz* – nauczyciel powoli opisuje obrazek, a uczniowie rysują obrazek według instrukcji nauczyciela.
  10. *Plan lekcji* – uczniowie na kartce tworzą w języku rosyjskim swoje plany lekcji, a następnie, zadając pytania typu *В четверг на втором уроке у тебя история?*, starają się „rozpracować” plan lekcji kolegi. Jeżeli uczeń „trafi” przedmiot – kontynuuje zadawanie pytań, jeśli nie – pytania zadaje przeciwnik. Możliwy jest wariant z inną leksyką na przykład z listą zakupów.
  11. *Znajdź różnicę* – nauczyciel pokazuje uczniom dwa podobne obrazki, które różnią się między sobą małymi szczegółami, na przykład dwa podobne pokoje lub dwie podobnie ubrane osoby. Zadaniem uczniów jest odnaleźć różnice i opisać je w języku rosyjskim.
  12. *Matematyka* – pierwszy uczeń rzuca kostką i głośno w języku rosyjskim nazywa wyrzuconą cyfrę na przykład *три*, kolejny uczeń po rzucie kostką powtarza cyfrę kolegi i swoją tworząc działanie dodawania np. *три плюс пять будет восемь*, kolejny uczeń po swoim rzucie tworzy kolejne działanie w języku rosyjskim np. *восемь плюс четыре будет двенадцать*.
  13. *Człowieczek* – uczeń układa hasło i zapisuje je rysując na tablicy poziome kreski, odpowiadające ilości liter. Pozostali uczniowie odgadują literki; jeśli litera występuje w hasle – jest wpisywana nad kreską w miejscu, w którym występuje w słowie ukrytym na tablicy, w przeciwnym razie uczeń będący przy tablicy dorysowuje każdorazowo kolejny element człowieczka. Przy rysowaniu człowieczka, można posłużyć się następującym wierszykiem:

Точка точка запятая,  
минус,  
головка кривая,  
палка палка огуречек,  
вот и вышел человек.

Warto pamiętać na lekcji także o momencie rozluźnienia. Świetnie w takich sytuacjach sprawdza się typowa gimnastyka w formie wierszyka. Takie pozorne odwrócenie uwagi uczniów od zagadnień edukacyjnych, a także dotlenienie organizmu może stać się swoistym rytuałem, wykonywanym na każdej lekcji. Podczas takiej gimnastyki uczniowie w bardzo krótkim czasie mogą nauczyć się kilku nowych słów, a nawet zwrotów. Oto przykładowy wierszyk do wykonywania ćwiczeń gimnastycznych:

Встали встали встали!  
Немного мы устали.  
Сделаем зарядку.  
Только по порядку.  
Встанем – сядем  
Встанем – сядем.  
Руки поднимаем  
Руки опускаем  
Руки вверх, руки вниз.  
Влево, вправо повернись.  
Делай так и не ленись  
Чтоб немного отдохнуть  
Надо глубоко вздохнуть  
Вдох – выдох  
Вдох – выдох  
А теперь опять учиться.  
Сели! Сели! Сели!

Osoby pracujące z dziećmi wiedzą, jak ważne jest także wykorzystanie muzyki, rytmiki i rymu w nauczaniu języków obcych. Świetnym rozwiązaniem jest nauka wierszyków-rymowanek, do których dzieci mogą jednocześnie tańczyć, ale przede wszystkim piosenek. Muzyka pobudza nasze zmysły, angażuje nas emocjonalnie w zadanie i bez wątpienia wspomaga naukę języków obcych. Dzieci raczej chętnie i szybko uczą się piosenek czy wyliczanek w języku rosyjskim, które dostarczają im prawidłowych wzorców artykulacji, akcentuacji, intonacji, pozwalają osłuchać się z językiem. Pamiętajmy, że piosenki na lekcjach służą integracji uczniów w klasie, stwarzają dobry nastrój i pomagają pokonać bariery. Szukając odpowiednich piosenek warto zwrócić uwagę na tekst, aby był on przydatny językowo i jednocześnie łatwy do zapamiętania. Wykorzystywanie materiału audialnego wiąże się z ryzykiem, że uczniowie zapamiętają zestaw słów tylko w danym kontekście (ruchowym, melodycznym), nie będą zaś w stanie odtworzyć poznanego słownictwa poza tym mnemotechnicznym kontekstem. Aby uniknąć tych proble-

mów, należy wizualizować teksty piosenek, a także używać słownictwa zawartego w piosenkach w innym kontekście<sup>8</sup>.

Uwaga uczniów aktywizuje się także wtedy, gdy uwzględniamy i wykorzystujemy w procesie nauczania ich zainteresowania, wiążemy nowy materiał z dawnymi ich wiadomościami, nawykami i doświadczeniami<sup>9</sup>. Warto więc rozmawiać ze swoimi uczniami, poznawać ich zainteresowania, wiedzieć co czują i o czym marzą. Praca na tak dobranym materiale będzie o wiele łatwiejsza, ciekawsza i, co za tym idzie, przyniesie efekty, bo nawet jeśli mamy ćwiczyć konstrukcje gramatyczne, warto je ćwiczyć wykorzystując tematykę, która jest najzwyczajniej ciekawa dla dzieci. Uczniowie mają pełne prawo do współtworzenia swojego procesu edukacyjnego, dokonywania wyborów niezależnie od tego, ile mają lat. A obowiązkiem nauczyciela jest uwzględnienie zarówno potrzeb rozwojowych ucznia, jak i jego zainteresowań. Należy także zadbać, by na każdym etapie nauka przebiegała także w określonym kontekście sytuacyjnym. Taki kontekst stwarzają ćwiczenia podkreślające wykorzystanie wiedzy w praktyce. Do ćwiczeń bardzo dobrze nadaje się odgrywanie scenek typu: pytam o drogę, przychodzę do lekarza, zamawiam posiłek w restauracji, kupuję bilety do kina lub na pociąg. Czynnikiem motywującym uczniów są także konkursy, których nie może zabraknąć w czasie nauki języka obcego, pozwalają one na sprawdzenie swoich umiejętności, ale także pochwalenie się nimi np. przed społecznością szkolną. Warto wychodzić ze swoją pracą i dokonaniem poza drzwi sali lekcyjnej, organizować spotkania kulturalne, wieczorki poezji, przedstawienia, wystawy i lekcje otwarte. Ważne jest, by do współpracy zapraszać rodziców naszych uczniów i całe rodziny.

W podstawie programowej przedmiotu język obcy nowożytny czytamy, iż, oprócz umiejętności językowych, szkoła kształtuje, poprzez nauczanie języka obcego nowożytnego, postawy: ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur<sup>10</sup>. Poruszany jest tu niezwykle ważny kontekst wielokulturowości nauczania. Dzieci w szkole podstawowej są jak biała kartka, niezapisana uprzedzeniami, stereotypami. Uczniowie w tym wieku są przepełnieni gotowością odkrywania świata i tolerancji. Ten potencjał powinien być mądrze wykorzystany przez nas, dorosłych.

Nasi uczniowie wychowują się w świecie Internetu, komputera i wszelkich nowinek technologicznych, a więc naturalne jest, że w procesie dydaktycznym

<sup>8</sup> M. Kotarba-Kańczugowska, *Sześciolatek na zajęciach z języka obcego*, Warszawa 2014, s. 23.

<sup>9</sup> L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek...*, s. 573.

<sup>10</sup> Podstawa programowa przedmiotu język obcy nowożytny II etap edukacyjny, klasa IV-VI, s. 32.

nie może zabraknąć nowych technologii. Cyfrowe rozwiązania mają ogromny potencjał edukacyjny i mogą wspierać nauczyciela w codziennej pracy. Internet to niekończące się źródło pomysłów i propozycji. Sieć dostarcza nam bogate i autentyczne materiały językowe o ogromie różnorodności formy i treści przekazu. W Internecie znajdziemy bardzo dużo zadań i ćwiczeń wspomagających naukę języków, które są przygotowane dla uczniów w różnym wieku i na różnych poziomach znajomości języka<sup>11</sup>.

Poniżej adresy stron, na które warto zajrzeć planując lekcję języka rosyjskiego:

- <http://www.rebus-metod.net/obuchenie-chteniyu/rebus-metod> (ciekawa metoda nauki czytania, możliwość ćwiczenia on-line),
- <http://www.rosyjski.slowka.pl/gry-on-line,d,18,10.html> (gra językowe memory on-line, testy, gramatyka),
- <http://www.wordle.net/> (strona do tworzenia plakatów słów w pięknej kolorystyce i ciekawych układach graficznych),
- <http://www.urya.ru/> (bank materiałów dydaktycznych – karty pracy, plakaty, prezentacje multimedialne, gry on-line),
- <http://www.tatsel.ru/song/index.htm> (bank słów rosyjskich piosenek dla dzieci),
- <http://abvgd.russian-russisch.info/free.html> (strona dla obcokrajowców uczących dzieci języka rosyjskiego jako obcego),
- [http://rus-on-line.ru/NUMERALS/a\\_tit.html](http://rus-on-line.ru/NUMERALS/a_tit.html) (gra on-line – rozumienie tekstu czytanego-liczebniki).

Warto pamiętać, że proces percepcji na poziomie młodszego wieku szkolnego jest oparty na pogładowym przedstawianiu i zestawianiu oraz porównywaniu przedmiotów. Oznacza to, że słowna prezentacja lub wyjaśnianie jakiegoś problemu powinny być wspomagane konkretnym obrazkiem – wyobrażeniem, które ma pomóc w zrozumieniu lub przekazaniu danych treści<sup>12</sup>. W takiej sytuacji nieocenioną pomocą będą także prezentacje multimedialne, które umożliwiają atrakcyjną prezentację materiału. Nauczyciel może je tworzyć z materiałów znalezionych w Internecie, kilkakrotnie wykorzystywać, a także modyfikować zgodnie z oczekiwaniami swoich uczniów. Prezentacje multimedialne świetnie nadają się do wprowadzania nowego materiału, jak i do powtórzeń.

<sup>11</sup> A. Hofman, *Dzieci sieci – technologie informacyjno-komunikacyjne, jak nie zgubić wartości i przygotować dzieci do funkcjonowania w społeczeństwie przyszłości*, [w:] *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych, zarys teorii i praktyki*, D. Sikora-Banasik (red.), Warszawa 2009, s. 257-258.

<sup>12</sup> E. Wieszczeżyńska, *Psychorozwojowe uwarunkowania wczesnej edukacji językowej*, [w:] *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych, zarys teorii i praktyki*, D. Sikora-Banasik (red.), Warszawa 2009, s. 42.

Z przekonaniem możemy stwierdzić, że nowoczesne technologie to nie tylko atrakcja i rozrywka dla dzieci, ale wsparcie nauczyciela w procesie edukacyjnym, możliwość rozwijania swojego warsztatu i realizowania różnych projektów. W miarę możliwości współczesna szkoła powinna zapewniać w salach lekcyjnych odpowiedni sprzęt multimedialny, by wyjść naprzeciw oczekiwaniom współczesnych uczniów.

Zarówno zabawy, muzyka, jak i nowoczesne technologie na lekcjach języka rosyjskiego wpływają na atmosferę lekcji. Z fińskich badań na grupie 66 uczniów uczących się języka niemieckiego jako drugiego wynika, że najbardziej motywującym czynnikiem jest klimat lekcji. Lubiany nauczyciel i dobry klimat lekcji sprawiają, że uczniowie wykazują wysoki poziom motywacji do nauki<sup>13</sup>. Jeśli na lekcji panuje atmosfera pełna zaufania i empatii, to dzieci angażują się emocjonalnie w realizację powierzanych zadań, unikają znużenia czy zmęczenia. Oczywiście na dobry klimat lekcji ma wpływ sam nauczyciel – jego osobowość i relacje interpersonalne z uczniami. Wiek szkolny jest jedynym okresem rozwojowym, w którym nauczyciel staje się jedną z ważniejszych osób w życiu dziecka. Wraz z przechodzeniem ucznia przez kolejne etapy kształcenia inne funkcje nauczyciela (dydaktyczna, wychowawcza i opiekuńcza) wysuwają się na pierwszy plan. Na poziomie edukacji elementarnej najbardziej wybijają się funkcja opiekuńcza, a następnie wychowawcza. Wraz z rozwojem psychospołecznym dziecka i jego wzrastającą samodzielnością te dwie funkcje usuwają się w cień, ustępując miejsca funkcji dydaktycznej. Błędem zaś byłoby sądzić, że dalsze etapy kształcenia są związane już tylko z funkcją dydaktyczną. Na wszystkich szczeblach edukacyjnych bowiem wszystkie trzy funkcje konstytuują rolę nauczyciela, niewypełnianie lub zaniebdywanie jednej z nich powoduje, że sukcesy osiągnięte w obszarze związanym z pozostałymi funkcjami są tylko pozorne<sup>14</sup>. Nauczyciel języka obcego wprowadza dziecko nie tylko w tajniki używania języka, lecz także w kulturę, kształtuje poniekąd jego otwartość wobec innych języków oraz kultur. Co więcej, oprócz nauczania języka ma wpływ na poszerzanie wiedzy ogólnej dziecka<sup>15</sup>. Na pewno nie wystarczy, by była to osoba, która włada językiem obcym, posiada repertuar piosenek, wierszyków i potrafi korzystać ze sprzętu multimedialnego. Nauczyciel języka obcego w szkole podstawowej musi rozumieć dzieci, musi być gotowy na

<sup>13</sup> M. Karppinen, *Lernmotivation der Deutschlernern in der Gymnasialen Oberstufe in Finnland. Eine Vergleichsstudie über die Motivation der A – und B3-Deutschlernenden*. Universität Jyväskylä, [w:] J. Iluk, *Jak (de)motywuujemy uczniów na lekcjach języka obcego?*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 4, s. 67-73.

<sup>14</sup> K. Appelt, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, A. I. Brzezińska (red.), Gdańsk 2005, s. 281.

<sup>15</sup> M. Kotarba-Kańczugowska, *Szcześciolatek na zajęciach...*, s. 29.

to, by uczestniczyć w zabawach wspólnie ze swoimi uczniami; musi sprawiać, by uczenie się było czymś fascynującym, wartym wysiłku i pokonywania pojawiających się trudności, musi wierzyć w to, co robi i widzieć w tym sens.

Pracę z dziećmi często postrzega się jako stresujące i trudne zadanie. Moim zdaniem, nauczanie takiej grupy wiekowej stawia istotne wyzwania, ale powiedziałbym, że jest to zadanie niezwykle odpowiedzialne i niezwykle pasjonujące.

Na koniec poniższego artykułu chciałabym poruszyć jeszcze jedną bardzo istotną kwestię. Rada Europy pracuje nad tym, by tworzyć uczniom warunki do poznawania różnorodności językowej i kulturowej Europy, ale prowadzi także prace nad zapewnieniem ciągłości w kształceniu językowym w całym systemie szkolnym. Rezultaty najbardziej efektywnego nauczania zostaną zmarnowane, jeśli uczniowi, który przechodzi na wyższy etap kształcenia, nie zapewni się kontynuacji nauczania danego języka na właściwym dla niego poziomie<sup>16</sup>. My – jako nauczyciele języków obcych – powinniśmy tak pracować ze swoimi uczniami, by zechcieli oni kontynuować naukę na dalszych etapach swojej edukacji.

## Bibliografia

- Borówka M., *Edukacja językowa poprzez sport w przestrzeni poza szkolnej*, „Języki Obce w Szkole” 2012, nr 2.
- Hofman A., *Dzieci sieci – technologie informacyjno-komunikacyjne, jak nie zgubić wartości i przygotować dzieci do funkcjonowania w społeczeństwie przyszłości*, [w:] *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych, zarys teorii i praktyki*, D. Sikora-Banasik (red.), Warszawa 2009.
- Iluk J., *Jak (de)motywuujemy uczniów na lekcjach języka obcego?*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 4.
- Jaroszewska A., *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym w kontekście wielokulturowości*, „Homo communicativus” 2008, nr 2 (4).
- Kotarba-Kańczugowska M., *Gry i zabawy (z) językiem obcym, czyli kilka słów o tym, jak unikać monotonii metodycznej*, [w:] *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych, zarys teorii i praktyki*, D. Sikora-Banasik (red.), Warszawa 2009.
- Kotarba-Kańczugowska M., *Szcześciolatek na zajęciach języka obcego, Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2014.
- Kic-Drgas J., *Dzieci a nauka języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2014, nr 1.
- Materniak M., *Pedagogika Marii Montessori i jej wykorzystanie w procesie wczesnej nauki języka obcego*, Częstochowa 2008.

<sup>16</sup> G. Lundberg, *Developing teachers of young learners: in-service for educational change and improvement*, [w:] T. Siek-Piskozub, *Nauczanie języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym*; Sikora-Banasik D. (red.), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych, zarys teorii i praktyki*, Warszawa 2009, s. 16.

- Nawrocka-Groś M., *Metody i techniki nauczania języka obcego w kształceniu zintegrowanym*, [http://www.profesor.pl/mat/n12/n12\\_m\\_nawrocka\\_041127\\_1.php](http://www.profesor.pl/mat/n12/n12_m_nawrocka_041127_1.php)
- Pamuła M., *Nowe technologie informacyjne i komunikacyjne w nauczaniu języka obcego dzieci*, „Poliglota. Edukacja językowa dzieci”, Częstochowa 2005.
- Podstawa programowa przedmiotu język obcy nowożytny II etap edukacyjny, klasa IV-VI.*
- Siek-Piskozub T., *Nauczanie języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych, zarys teorii i praktyki*, D. Sikora-Banasik (red.), Warszawa 2009.
- Wieszczczyńska E., *Psychorozwojowe uwarunkowania wczesnej edukacji językowej*, [w:] *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych, zarys teorii i praktyki*, D. Sikora-Banasik (red.), Warszawa 2009.
- Wołoszynowa L., *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, M. Żebrowska (red.), Warszawa 1982.
- Żejmo J., *Zalety zintegrowanej nauki języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 2.
- Баев П. М., *Играем на уроках русского языка: Пособие для преподавателей зарубежных школ*, Москва 1989.
- Губанова Т. В., Нивина Е. А., *Русский язык в играх: учебно-методическое пособие*, Тамбов 2007.



**Eugenia Maksimowicz**  
Uniwersytet w Białymstoku

**ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ БИБЛЕЙСКОГО  
ПРОИСХОЖДЕНИЯ В ПУБЛИЦИСТИКЕ**

**SUMMARY**

**Functional-stylistic properties of the use of idioms of biblical origin  
in journalism**

Idioms of biblical origin are used as the means of creation of the appropriate color and expression in journalistic texts. They work actively in the information, analytical and artistic-journalistic style. Their largest productivity is noticeable in the headlines of newspaper articles, reports and interviews. These idioms pursue nominative, emotive and advertising function in journalism.

**Key words:** religious vocabulary, idioms biblical, Russian papers

**STRESZCZENIE**

**Właściwości funkcjonalno-stylistyczne użycia frazeologizmów pochodzenia  
biblijnego w publicystyce**

Frazeologizmy pochodzenia biblijnego są używane jako środek służący kreacji odpowiedniego kolorytu i ekspresji w tekstach publicystycznych. Aktywnie funkcjonują one w stylu informacyjnym, analitycznym i artystyczno-publicystycznym. Największa ich produktywność jest zauważalna w nagłówkach artykułów prasowych, reportaży i wywiadów. Omawiane frazeologizmy realizują w publicystyce funkcję nominatywną, informacyjną, emotywną i reklamową.

Как нам известно, в России за годы советской власти фразеологизмы библейского происхождения были отодвинуты на периферию лексической системы и практически вытеснены из языкового сознания людей. Однако отход от атеистической идеологии, возврат к забытым христианским ценностям закономерно повлиял на активизацию и своего рода «возрождение» данных единиц. Частотность их употребления отмечается не только в издаваемой большими тиражами церковной литературе, но и в сферах светской, нецерковной жизни.

Библия как объект исследования представляет интерес для ученых на протяжении долгого времени, поскольку библейские сюжеты «связаны многочисленными нитями не только с языком, но и с разными видами искусства, получая широкое отражение и в изобразительном искусстве, и в музыке, и, конечно, в литературе. Иными словами, будучи тесно связанной с европейской христианской культурой, Библия имеет огромное культурологическое значение»<sup>1</sup>. Сюжеты, цитаты, крылатые выражения библейского происхождения называются «библеизмы». Они получили достаточно широкое распространение в европейских языках, религией которых является христианство. Библеизмы мы слышим в устной речи, встречаем на газетной полосе, страницах художественных произведений. Но что же следует понимать под библеизмом?

Прежде чем сформулировать определение «фразеологизма библейского происхождения» и описать его функционально-стилистические особенности в публицистике, следует обратиться к рассмотрению содержания и сущности понятия «библеизм».

Термин «библеизм» зафиксирован в ряде словарей, например, библеизм – вошедшее в общий язык слово или выражение, взятое из Библии, связанное с ее содержанием<sup>2</sup>. Данное определение ценно не только тем, что является попыткой дать дефиницию библеизма, но и тем, что указывает на факт, что библеизм – не только слово, но и выражение.

В. Г. Беликова в монографии «Цитата как видение мира» дает следующую трактовку библеизмам: «под библеизмами понимаются такие фразеологические единицы языка, которые являются: 1) «чистыми» библейскими цитатами, сформировавшимися в качестве фразеологических единиц уже

<sup>1</sup> К. Н. Дубровина, *Особенности библейской фразеологии в русском языке*, *Филологические науки: сб. научных статей*, Москва 2001, s. 98.

<sup>2</sup> Н. П. Матвеева, В. И. Макаров, *Словарь-справочник библеизмов русского литературного языка*, [w:] *Русская словесность*, Москва 1993, s. 30.

в текстах Библии (*исцелися сам; метать бисер перед свиньями; соль земли* и т.д.); 2) фразеологизмы, сформированные на основе свободных словосочетаний библейских текстов и закрепившиеся в современных языках в своем фразеологическом значении (*земля обетованная, умывать руки, зарывать талант в землю* и т.д.); 3) фразеологизмы – библейские аллюзии, имеющие в своей семантико-синтаксической структуре слова-компоненты библейского происхождения (*пир Валтасара; питаться медом и акридами; стар, как Мафусаил* и т.д.)<sup>3</sup>. Согласно данному определению библеизм и фразеологическая единица, восходящая к Библии, рассматриваются как понятия синонимичные.

В настоящее время в лингвистической науке существуют широкий и узкий подходы к пониманию термина «библеизм»<sup>4</sup>. Узкого определения термина «библеизм» придерживаются исследователи Т. В. Гончарова, В. Плешков, Н. Тумка. Под библеизмами (в узком толковании) понимаются языковые единицы предикативного и непредикативного характера, употребление которых связано с образным, метафорическим переосмыслением имён персонажей, реалий и сюжетов Библии, а также других книг Священного Писания. Однако, согласно данному определению, библеизмами нельзя считать некоторые фразеологизмы, «позаимствованные» из Библии, но употребляемые в прямом значении (такие, например, как *возлюбил ближнего своего, всему своё время* и другие), которые носителями языка употребляются часто, как и библеизмы в определении названных авторов и, следовательно, являются воспроизводимыми языковыми единицами, о чём свидетельствуют факты фиксации их в словарях устойчивых выражений<sup>5</sup>.

С точки зрения функционально-стилистической принадлежности фразеологизмы библейского происхождения подразделяются на две группы: фразеологизмы библейского происхождения разговорного стиля (*всякой твари по паре, из одной глины (вылеплены), капля в море* и др.) и книжного стиля (*вкушать плоды, добрый самаритянин, иерихонские трубы, заклать упитанного тельца, колосс на глиняных ногах* и др.). Кроме того, выделяются нейтральные фразеологизмы библейского происхождения, имеющие строго определенное, прямое для современного языкового сознания значение (*горы сдвигать, запретный плод, каинова печать, смертный грех, Содом и Гоморра, тайное стало явным* и др.).

<sup>3</sup> В. Г. Беликова, *Цитата как видение мира*, Москва 2005, с. 4.

<sup>4</sup> С. Оноприенко, *Библеизмы современного русского языка*: дис. канд. филол. наук., Воронеж 1997, с. 197.

<sup>5</sup> Ibidem, с. 12.

Одной из сфер наиболее широкого использования фразеологизмов библейского происхождения в настоящее время является публицистика. Публицистический стиль характеризуется рядом специфических особенностей. Сфера общественной деятельности, обслуживаемая публицистическим стилем, является сферой политико-идеологических общественных отношений. Основной чертой данного стиля, формирующей его языковую системную организацию, является сочетание экспрессии и стандарта<sup>6</sup>. Названная особенность вытекает из двух основных функций, которые выполняет публицистика: информационной, позволяющей информировать, сообщать, строго следовать фактам, и воздействующей, призванной убеждать, эмоционально воздействовать.

Язык публицистики как объект исследования привлекает лингвистов давно, и к настоящему времени имеется обширная литература по данному вопросу (см. работы А. Н. Васильевой, 1982; Г. О. Винокура, 1959; Ю. Н. Караулова, 1987, 2001; В. Г. Костомарова, 1971, 1994, 2005; С. В. Ляпун, 1999; Е. Н. Прибытько, 2002; Г. Я. Солганика, 1981, 2006). Исследователи отмечают, что основная трудность изучения языка публицистических жанров заключается в том, что публицистический стиль имеет собирательную природу, проявляющуюся в разнообразии жанров и стилей.

Публицистические тексты содержат значительное количество экспрессивных средств, выраженных единицами различных языковых уровней, среди которых особое место занимает фразеология. Достаточно частотным и действенным средством экспрессии в публицистике выступают фразеологизмы библейского происхождения.

Изучение языка публицистических текстов и функционирования в нем фразеологизмов, в том числе и библейского происхождения, имеет большое теоретическое и практическое значение в связи с растущим воздействием на жизнь современного человека средств массовой информации (печати, радио, телевидения). Использование фразеологизмов библейского происхождения в публицистических жанрах делает текст более выразительным, экспрессивным, способствует передаче авторской позиции, привносит в него элементы языковой игры.

В рамках нашей статьи хотелось бы остановиться на рассмотрении функционирования фразеологизмов библейского происхождения в трех жанровых типах публицистики: информационном (в жанре репортажа),

<sup>6</sup> В. Г. Костомаров, *Русский язык на газетной полосе*, Москва 1971, s. 155.

аналитическом (в жанрах статьи, рецензии, интервью) и художественно-публицистическом (в жанре очерка)<sup>7</sup>.

Наиболее продуктивной в публицистике является группа книжных фразеологизмов библейского происхождения (*не хлебом единым жив человек, соль земли, камень преткновения, ни на йоту* и другие). Им присущи коннотации торжественности, риторичности, возвышенности.

- 1) Фразеологизм библейского происхождения **Не хлебом единым жив человек** со значением книжн. «Человек должен заботиться об удовлетворении не только материальных, но и духовных потребностей»<sup>8</sup> [ИЭСРФ, 1998, с. 604], выявлен в контексте: «В самые голодные для нашей страны годы не хлебом единым жил человек, а еще и обращал внимание на хорошие спектакли, на дивную музыку, на стихи» [Аргументы и Факты, 2007, № 3, с. 23]. Фразеологизм восходит к текстам Ветхого и Нового Завета: «...не одним хлебом живет человек, но всяким словом, исходящим из уст Господа, живет человек» [Второзаконие, 8:3]. «Не о хлебе едином будет жить человек, но всяким словом, исходящим из уст Божиих» [Матфей, 4:4; Лука 4:4].
- 2) Фразеологизм библейского происхождения **Камень преткновения** со значением книжн. «Серьезная помеха, препятствие, затруднение, встречаемые при совершении чего-либо» [ИЭСРФ, 1998, с. 245], используется в контекстах: «Именно межбюджетные трансферты являются главным камнем преткновения в спорах региональных чиновников и депутатов при обсуждении расходов каждого нового бюджета» [Единая Россия, 2007, № 32, с. 14]. Фразеологизм возник на основе текста Ветхого Завета: «И будет Он освящением и камнем преткновения, и скалою соблазна для обоих домов Израиля, петлею и сетью для жителей Иерусалима» [Исаия, 8:14].
- 3) Фразеологизм библейского происхождения **Первородный грех** со значением устар. книжн. «Основной, первоначальный грех, ошибка, от которой происходит все остальное» [ИЭСРФ, 1998, с. 136] зафиксирован в контексте: «Защищать их [коммунистов] я не

<sup>7</sup> Примеры использования фразеологизмов библейского происхождения взяты из российских СМИ: «Аргументы и Факты», «Единая Россия», «Эхо планеты», «Имена», «Литературная газета», «Культура», «Литература в школе».

<sup>8</sup> Здесь и далее указано значение фразеологизмов из: А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова, *Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник*, Москва 1998.

собираюсь. Но то, что происходит сегодня, ни что иное как расплата за первородный грех» [Эхо планеты, 2004, № 12, с. 6]. Фразеологизм восходит к тексту Ветхого Завета. Первородный грех – грех, который совершили «первые люди» Адам и Ева в раю, вкусив запрещенного Богом плода от дерева познания добра и зла. И таких примеров мы можем приводить довольно много.

Некоторые книжные фразеологизмы библейского происхождения, функционирующие в сфере публицистических жанров, имеют экспрессивно-стилистическую окраску, зафиксированную в словарях. Например, фразеологизм библейского происхождения **Власть предержащие** со значением книжн. устар. или ирон. «Представители высшей власти; лица, облеченные высшей властью, начальство» [ИЭСРФ, 1998, с. 85] выявлен в контексте: «Тем не менее, очевидно, что оптимисты разделяют дискурс власть предержащих» [Экономисты спорят о причинах мирового кризиса, <http://top.rbc.ru>]. Фразеологизм восходит к тексту Нового Завета: «Всяка душа властям предержащим да повинуется» [Послание апостола Павла к Римлянам, 13:1].

В текстах публицистического стиля активно функционируют нейтральные фразеологизмы библейского происхождения (*не от мира сего*, *козел отпущения*, *хлеб (наш) насущный* и др.).

- 1) Фразеологизм библейского происхождения **Не от мира сего** со значением «О крайне неприспособленном к жизни человеке, о мечтателе, фантазере; о странном, наивном, доверчивом человеке» [ИЭСРФ, 1998, с. 380] используется в контексте: «– Нам, артистам, надо помогать! Мы не от мира сего!» [из интервью с Н. Басковым в газете «Аргументы и Факты», 2008, № 41, с. 32]. Фразеологизм восходит к тексту Евангелия от Иоанна: «Царство мое не от мира сего» [Иоанн, 18:36].
- 2) Фразеологизм библейского происхождения **Козел отпущения** – «человек, на которого постоянно сваливают чужую вину, несущий ответственность за других»<sup>9</sup> выявлен в контекстах: «Как видно, не желая становиться козлами отпущения, они устами замминистра юстиции В. Колесникова потребовали от Генпрокурора всестороннего расследования убийства Литвиненко» [Аргументы и Факты, 2006, № 19, с. 2]; «По возможности хозяева системы постараются найти козлов отпущения, виноватых в падении их гегемонии» [Экономисты

9 Л. Г. Кочедыков, *Краткий словарь библейских фразеологизмов*, Самара 2006, с. 88.

спорят о причинах мирового кризиса, <http://top.rbc.ru>]. Фразеологизм возник на основе текста Ветхого Завета Библии, повествующем о существовавшем у древних евреев обряде: в день грехоотпущения первосвященник возлагал обе руки на голову живого козла в знак возложения на него всех грехов еврейского народа, после чего козел изгонялся в пустыню (Левит, 16: 21-22).

- 3) Фразеологизм библейского происхождения **Хлеб (наш) насущный** – «средство, необходимое для существования; самое важное, жизненно необходимое» [ИЭСРФ, 1998, с. 602-603] используется в контексте: «И, что особенно отрадно, за заботами о хлебе насущном руководство республики не забывает о культуре, духовности и преемственности поколений» [Аргументы и Факты, 2006, № 29, с. 7]. Фразеологизм восходит к тексту Евангелия от Матфея: «Хлеб наш насущный дай нам на сей день» [Матфей, 6:11]. Часть нейтральных фразеологизмов библейского происхождения, функционирующих в сфере публицистических жанров, имеют экспрессивно-стилистическую окраску, маркированную в словарях.

В текстах публицистического стиля зафиксированы разговорные фразеологизмы библейского происхождения (*капля в море, пройти сквозь огонь, и воду, и медные трубы*).

- 1) Фразеологизм библейского происхождения **Капля в море** – разг. «Очень малое количество чего-либо по сравнению с чем-либо (обычно с тем, что необходимо)»<sup>10</sup> выявлен в контексте: «Ну где же на сцене театра наше сегодня? Оно есть, но это капля в море изображения иных времен и народов» [Литературная Газета, 2008, № 2, с. 11]. Фразеологизм восходит к тексту Ветхого Завета: «Вот народы – как капля из моря, и считаются как пылинки на весах. Вот, острова как порошинку поднимает Он» [Исайя, 40: 15].
- 2) Фразеологизм библейского происхождения **Пройти сквозь огонь и воду, и медные трубы** – разг. неодобр. «Испытать, перенести в жизни многое, побывать в различных трудных положениях (о человеке с большим жизненным опытом и часто безупречным прошлым)»<sup>11</sup> используется в контексте: «Наверно, все эти качества сполна присущи и самой Фрейдлих, которая никогда не боялась пускаться в авантюры, решительно менять судьбу, шагать в неведомое. При этом — пройдя огонь, воду и медные трубы – не потерять

<sup>10</sup> Е. А. Быстрова, *Фразеологический словарь русского языка*, Москва 2008, s. 58.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 257.

в себе ребенка» [Имена, 2008, № 2, с. 10]. Фразеологизм возник на основе текстов Ветхого Завета и Псалтыря: «Будешь ли переходить через воды, Я с тобою, – через реки ли, они не потопят тебя; пойдешь ли через огонь, не обожжешься, и пламя не опалит тебя» [Исайя, 43: 2]; «Мы вошли в огонь и в воду, и Ты вывел нас на свободу» [Псалтырь, 65: 12].

Следует отметить, что некоторые фразеологизмы библейского происхождения имеют пометы, указывающие на принадлежность к публицистическому стилю. Пометой публ. в «Словаре русской фразеологии. Историко-этимологическом справочнике» А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степановой обозначены следующие фразеологизмы библейского происхождения (*братья наши меньшие, голубь мира*).

- 1) Фразеологизм библейского происхождения ***Братья наши меньшие*** со значением «Представители животного мира, звери, животные» [ИЭСРФ, 1998, с. 58] выявлен в контексте: «Как же сделать людей более ответственными и сострадательными по отношению к меньшим нашим братьям?» [Аргументы и Факты, 2006, № 51, с. 20]. Фразеологизм восходит к тексту Нового Завета: «И соберутся пред Ним все народы; и отделит одних от других, как пастырь отделяет овец от козлов; и поставит овец по правую Свою сторону, а козлов – по левую. Тогда скажет Царь тем, которые по правую Его сторону, так как вы сделали это (добро) одному из сих братьев Моих меньших, то сделали Мне» [Матфей, 25:40].
- 2) Фразеологизм библейского происхождения ***Голубь мира*** со значением «Символ мира и социального благополучия» [ИЭСРФ, 1998, с. 127] зафиксирован в контексте: «У стен бывшего посольства США (его персонал в 1979 году захватили в заложники «революционные студенты», среди которых, по слухам, был и нынешний президент страны Махмуд Ахмадинежад) срочно присланные рабочие с помощью свежих красок обновляют антиамериканские рисунки – статую Свободы с оскаленным черепом и звездно-полосатую руку с пистолетом, расстреливающую бедных голубей мира» [Аргументы и Факты, 2006, № 16, с. 10]. Фразеологизм возник на основе текста Ветхого Завета. В библейской легенде о всемирном потопе, описанном в Ветхом-Завете, голубь приносит весть Ною об окончании потопа. Фразеологизм является ситуативным, т. к. не представляет собой непосредственной цитаты из Библии, а выступает как символ определенной ситуации: «Он помедлил еще семь дней и выпустил голубя; и он уже возвратился к нему» [Бытие, 8: 12]. Использование фразеологизма библейского происхождения

голубь мира в данном контексте подчеркивает ироническое отношение автора к описываемому событию.

В современных газетах и журналах оригинальность подачи материала служит для привлечения внимания читателя. Речь современных средств массовой информации – своеобразное явление, которое стоит особняком в ряду других видов текстов. Специфика ее связана с наличием особых речевых образований – заголовков, подзаголовков, рубрик. В качестве заголовка могут быть использованы одно слово, сочетание слов, целое предложение, несколько предложений, фразеологизм. Заголовочное место является сильной, акцентированной позицией, потому что именно на заголовок в первую очередь обращает свое внимание любой читатель<sup>12</sup>. По словам С. В. Ляпуна, в публицистических текстах заголовок, связанный со смысловой структурой материала и определяющий значение фрагмента повествования или всего текста, выполняет номинативную, информативную и прагматическую функции. Фразеологизмы библейского происхождения часто выступают заголовками статей и репортажей.

Номинативную функцию выполняют заголовки статей «Святая святых Артиста» [Культура, 2008, № 17-18, с. 11] об актере Н. Пастухове, посвятившем всю свою жизнь театру, «Поиск земли обетованной» [Литература в школе, 2005, № 6, с. 2] о творчестве писателя Юрия Бондарева. В заголовках использованы фразеологизмы библейского происхождения **Святая святых** – «о чем-либо сокровенном, тайном, заветном, недоступном для непосвященных» [ИЭСРФ, 1998, с. 520]; **Земля обетованная** – книжн. «Место, где царит довольство, изобилие, счастье» [ИЭСРФ, 1998, с. 211].

В информативном заголовке статьи «Выборы прошли. Что с ценами? на мясо, на горячительное, на топливо, на хлеб насущный, на жилье?» [Аргументы и Факты, 2008, № 11, с. 18], приглашающей читателей к обстоятельному разговору, использована внутренняя форма фразеологизма библейского происхождения **Хлеб (наш) насущный** – «средство, необходимое для существования; самое важное, жизненно необходимое» [ИЭСРФ, 1998, с. 602].

Информативная функция заголовка реализуется в названии рубрики газеты «Аргументы и факты», имеющей тематическую направленность – Тайное и явное. В названии использован трансформированный вариант фразеологизма библейского происхождения **Тайное стало явным** – «о разоблачении скрываемых неблагоприятных дел, фактов» [ИЭСРФ, 1998, с. 563].

В современном газетном заголовке информативная функция тесно взаимодействует с прагматической функцией, поскольку заголовок, инфор-

<sup>12</sup> Б. В. Кривенко, *Фразеология и газетная речь*, «Русская речь» 1993, №3, с. 44.

мируя читателей, прогнозирует определенное восприятие материала. Назначение прагматической функции заголовка заключается в непосредственном воздействии на адресата, заставляя принять его то или иное мнение в отношении сообщаемой информации.

В заголовке статьи «У Путина сначала было слово» [Литературная Газета, 2007, № 36, с. 1] используется внутренняя форма фразеологизма библейского происхождения **В начале было слово** – «духовное начало первично» [ИЭСРФ, 1998, с. 398]. В газетном материале речь идет о программной статье В. Путина, вышедшей накануне его вступления в должность Президента России.

Прагматическая функция современного заголовка проявляется, через рекламную и эмотивную функции. Рекламность заголовка современной прессы создается с помощью различных стилистических приемов, которые придают заголовку экспрессивность. С целью привлечения внимания читателей в заголовках широко используются фразеологизмы библейского происхождения. Так, в заголовке статьи «Капля в море изображения иных времен и народов» [Литературная Газета, 2008, № 2, с. 11], повествующей об исчезновении с афиш российских театров современной отечественной драматургии, использован фразеологизм библейского происхождения *капля в море*, представляющий собой оксюморонное сочетание слов, со значением разг. «Очень малое количество чего-либо по сравнению с чем-либо (обычно с тем, что необходимо)»<sup>13</sup>. В основе заголовка статьи «Ищите и обрящите» [Аргументы и Факты, 2008, № 46, с. 33], рассказывающей о помощи читателей газеты «Аргументы и Факты» женщине-инвалиду в осуществлении ее мечты побывать в Иерусалиме, лежит фразеологизм библейского происхождения **Ищите и обрящите** – книжн. архаичн. «Чтобы найти, необходимо упорно искать» [ИЭСРФ, 1998, с. 234].

Современному газетному заголовку свойственна эмотивная функция, позволяющая создать эмоциональный настрой на восприятие газетного материала и формирующая определенное отношение адресата к содержанию заметки или корреспонденции. Так, в заголовке репортажа «Не хлебом единым. А жирафом вдобавок» [Культура, 2007, № 27, с. 11], рассказывающего о выставке «Документа 12», на которой работа А. Осмоловского «Хлеба», задуманная как иконостас, соседствует с чучелом жирафа, используется сокращенный вариант фразеологизма библейского происхождения **Не хлебом единым жив человек** – книжн. «Человек должен заботиться об удовлетворении не только материальных, но и духовных потребностей» [ИЭСРФ, 1998,

<sup>13</sup> Е. А. Быстрова, *Фразеологический словарь русского языка*, Москва 2008, s. 158.

с. 604]. Эмотивная функция данного заголовка проявляется в личностных эмоциях автора публикации.

Таким образом, фразеологизмы библейского происхождения являются действенным средством создания выразительности и экспрессивности в публицистических текстах. Они активно функционируют в трех жанровых типах публицистического стиля: информационном (в жанре репортажа), аналитическом (в жанрах статьи и интервью) и художественно-публицистическом (в жанре очерка). В публицистическом стиле с точки зрения функционально-стилевой принадлежности преобладают книжные (*соль земли, земля обетованная, дар Божий, камень преткновения*) и нейтральные фразеологизмы (*не от мира сего, козел отпущения, хлеб (наш) насущный*). Реже выступают разговорные (*капля в море, пройти сквозь огонь, и воду, и медные трубы*) и публицистические фразеологизмы библейского происхождения (*голубь мира, братья наши меньшие*). Некоторые книжные и разговорные фразеологизмы библейского происхождения имеют эмоционально-экспрессивную окраску (*власть предрежащие* (книжн. устар. или ирон.), *пройти сквозь огонь, и воду, и медные трубы* (разг. неодобр.)). Особенно продуктивно в последние годы используются фразеологизмы библейского происхождения в заголовках газетных и журнальных статей, репортажей, интервью, реализуя номинативную, информативную, эмотивную и рекламную функции. Большая часть из них выполняет рекламную и эмотивную функции. Фразеологизмы библейского происхождения представляют в современном русском языке богатый, интересный материал для исследования. В настоящее время насчитывается 500 данных единиц, имеющих активное употребление в речи.



**Iwona Mokwa-Tarnowska**

Politechnika Gdańska

## **WPŁYW STRUKTUR WSPARCIA NA EFEKTYWNOŚĆ NAUCZANIA JĘZYKA PISANEGO W ŚRODOWISKU E-LEARNINGOWYM**

### **SUMMARY**

#### **Impact of Support Mechanisms on the Effectiveness of Teaching the Writing Skill in an e-Learning Environment**

The process of knowledge and language skills development during an online course can be very effective if student engagement in learning is achieved. This can be attained by introducing general and specific support mechanisms prior to the commencement of the course and during it. The former relates to the technological aspect, that is to familiarizing students with the functionalities of the virtual learning environment they will use and affordances of its tools. The latter comes from the structure of the course, the educational material designed to involve the participants in learning, the tools available on the course pages, as well as the tutor and fellow students. An effective course in genuine technical writing should aim to provide good opportunities for learning how to produce a report, manual, memo, abstract, graph analysis and a paragraph with mathematical, physical and chemical formulae, that is texts with cognitive appeal not only for the writer but also for the reader. With strong pre-emptive and responsive tutor support, such a course in technical writing results in an enhanced learning experience, which is shown by the analysis of students' responses to different survey questions.

**Key words:** e-learning, support, VLE, technical English, writing

### **РЕЗЮМЕ**

#### **Эффективные навыки писания технических текстов на курсах online**

Статья посвящается эффективным навыкам писания технических текстов на курсах online. Студенты во время курса эффективно развивают свои навыки писания, если

принимает активное участие в нем. Чтобы студент эффективно освоил информацию, можно перед началом курса и в его ходе ввести специальные и технические нормативы. Первый норматив, технический, обозначает, что студент должен знать функции программы, на которой будет работать. Второй норматив основан на структуре образовательной программы и дидактических материалах, доступных на страницах курса, у учителя и у учащихся. Во время курса писания технического текста, студент должен научиться писать рапорты, служебные заметки, рефераты, делать анализ графиков и таблиц, а также применять формулы и равенства математические, физические и химические. Это обозначает, что студенты должны упражняться в писании текстов, которые интересны и познавательны как для автора, так и для читателя. Научный аспект курса, который основан на писании технических текстов, может быть эффективным, если имеет сильную поддержку со стороны учителя, как ведущую так и реактивную. Показывает это анализ, анкет заполненных участниками.

## Wstęp

W nauczaniu języków obcych coraz częściej wykorzystuje się obecnie różne narzędzia internetowe. Pojawiają się strony wypełnione ćwiczeniami do samodzielnej nauki, aplikacje na smartfony, platformy edukacyjne, na których wydawnictwa umieszczają materiały wspomagające tradycyjne nauczanie z wydawanych przez siebie podręczników, kursy projektowane przez nauczycieli akademickich, skierowane do studentów studiujących filologię lub uczących się języków obcych w ramach lektoratów, oraz masowe otwarte kursy online (MOOC), z których można nauczyć się języka literackiego i specjalistycznego. Edukacyjna oferta e-learningowa jest coraz bogatsza.

Nowe możliwości techniczne sprawiają, że wiele firm, placówek edukacyjnych i szkół wyższych, zarówno za granicą, jak i w Polsce, inwestuje duże środki finansowe w tworzenie materiałów online, które mają poszerzyć i uatrakcyjnić ofertę edukacyjną oraz uzupełnić lub nawet zastąpić tradycyjne zajęcia. Wielu edukatorów uważa, że programy zaprojektowane z wykorzystaniem nowych technologii internetowych są bardziej atrakcyjne i stymulujące do nauki dla „cyfrowych tubylców”, niż wykłady i ćwiczenia prowadzone w sposób bardziej tradycyjny. Bowiem, zamiast książek, broszur, gazet, nagrań audio i wideo oraz prezentacji wyświetlanych na ekranie, kursanci otrzymają interaktywne materiały audiowizualne, których bogactwo treściowe, nowatorski układ i kompozycja będą pomagać im w zdobywaniu wiedzy i umiejętności, których szukają pracodawcy.

Celem niniejszego artykułu jest pokazanie, w jaki sposób struktury wsparcia wpływają na efektywność nauczania na kursie e-learningowym. Analiza postępów

oraz wypowiedzi zawartych w ankietach przeprowadzonych wśród uczestników kursów języka angielskiego technicznego, na których uczyli się oni, jak pisać poprawne gramatycznie i stylistycznie teksty, należące do typowych gatunków używanych w naukach technicznych, pokazuje, że odpowiednio zaprojektowane środowisko e-learningowe może zagwarantować sukces edukacyjny.

## 1. Typ zajęć e-learningowych

Termin *e-learning* pojawił się w krajach anglojęzycznych w roku 2002<sup>1</sup> i od tamtej pory, nie tylko w języku angielskim, ale także w polskim, coraz częściej używany jest do określenia nauczania i uczenia się przy pomocy narzędzi internetowych. Wcześniej proces edukacyjny, w którym wykorzystywany jest komputer i Internet, określano na różne sposoby. Używano wielu, często synonimicznych terminów, których akronimy szybko zastąpiły długie i skomplikowane nazwy angielskie. W polskiej literaturze przedmiotu zwykle nie pojawiają się ich tłumaczenia. Można napotkać nie tylko różne angielskie skróty, ale także terminy, takie jak *e-learning* oraz *blended learning*, bowiem przez lata spopularyzowały się one w wersji oryginalnej i nie mają dobrze brzmiących, powszechnie akceptowanych odpowiedników. *Blended learning* tłumaczony jest czasami jako *nauczanie komplementarne*, chociaż polski odpowiednik nie oddaje istoty procesu edukacyjnego prowadzonego w ten sposób. Angielski termin pokazuje, że zajęcia tradycyjne przenikają się z komponentem e-learningowym, w wyniku czego powstaje integracja, charakteryzująca się nową jakością. Polskie tłumaczenie sugeruje, że jedna ścieżka edukacyjna jest dopełniana inną, czyli, że zajęcia prowadzone w sali wykładowej są uzupełniane o materiały internetowe. Brak ścisłego polskiego odpowiednika może wprowadzać w błąd edukatorów nieznających języka angielskiego, gdyż mogą nie w pełni zdawać sobie sprawę, że nie chodzi tu o zwykłe łączenie dwóch środowisk, lecz o specyficzną integrację przynoszącą efekt synergiczny. Wplatanie angielskich terminów do języka polskiego jest też zapewne spowodowane tym, że niektóre tłumaczenia brzmią dość niezręcznie. Wśród ogromnej liczby różnych akronimów oznaczających edukację przy pomocy technologii internetowych, używanych nie tylko kiedyś, ale też obecnie, upowszechniło się wiele odnoszących się do nauczania i uczenia się języków obcych. Do najczęściej spotykanych należą<sup>2</sup>:

<sup>1</sup> A. Littlejohn, C. Pegler, *Preparing for Blended e-Learning*, London – New York 2007, s. 16.

<sup>2</sup> M-N. Lamy, R. Hampel, *Online Communication in Language Learning and Teaching*, Basingstoke 2007, s. 7-8.

- CALI – Instrukcje językowe wspomagane komputerowo (Computer-Assisted Language Instruction),
- CALL – Nauczanie języka wspomagane komputerowo (Computer-Assisted Language Learning),
- CBLT – Nauczanie języka przy pomocy komputera (Computer-Based Language Teaching),
- CELL – Komputerowo wzmocnione nauczanie języka (Computer-Enhanced Language Learning),
- CMC – Komunikacja wspomagana komputerowo (Computer-Mediated Communication),
- CML – Uczenie się wspomagane komputerowo (Computer-Mediated Learning)
- CSCL – Wspomagane komputerowo uczenie się oparte na kolaboracji (Computer-Supported Collaborative Learning)
- ICALL – Inteligentne nauczanie języka wspomagane komputerowo (Intelligent CALL),
- IBT – Szkolenia internetowe (Internet-Based Training)
- MAL – Uczenie się przy pomocy technologii mobilnych (Mobile Technology-Assisted Learning),
- MALL – Uczenie się języka przy pomocy technologii mobilnych (Mobile Technology-Assisted Language Learning),
- MBLT – Nauczanie języka oparte na wykorzystywaniu sieci (Network-Based Language Teaching),
- TEL – Uczenie się wzmocnione technologią (Technology-Enhanced Learning),
- WELL – Uczenie się języka wzmocnione dzięki sieci internetowej (Web-Enhanced Language Learning),
- VLE – Wirtualne środowisko nauczania (Virtual Learning Environment).

Niektórzy twórcy programów do nauczania i uczenia się uważają, że nadeszła nowa era w dziejach edukacji. Oferują atrakcyjne wizualnie materiały dydaktyczne, mające przyciągać uwagę studentów barwnymi stronami, grafiką, animacjami, filmami oraz wymyślnym sposobem prezentowania informacji przy pomocy złożonej i zhierarchizowanej struktury, często zapominając, że aspekt technologiczny nie może dominować nad edukacyjnym. Korzystając z takich materiałów multimedialnych, uczący się szybko zniechęcają się do pracy w środowisku e-learningowym, nieefektywnie realizują postawione przed nimi zadania, a nawet rezygnują z kursów. Jedynie przemyślana struktura zajęć online pozwoli edukatorom na stworzenie przyjaznego środowiska uczenia się i nauczania, zaspokajają-

cego zindywidualizowane potrzeby kursantów, i na zrealizowanie zamierzonych efektów kształcenia.

Skuteczność zajęć e-learningowych zależy od wielu czynników:

- koncepcji metodycznej, według której zaprojektowano materiały edukacyjne oraz sposób prowadzenia zajęć,
- struktur wsparcia,
- typu kursu,
- zasobów, tzn. materiałów tekstowych, graficznych, audio i video, które służą do samodzielnego studiowania umieszczonych przez nauczyciela zagadnień językowych, wyjaśniających na przykład użycie form gramatycznych, budowę akapitów oraz terminy literackie i teorie językoznawcze,
- aktywności, czyli na przykład ćwiczeń, zadań, blogów, wiki, dyskusji na forach kursowych,
- form komunikacji i interakcji między samymi studentami, a także między nauczycielem i studentami, przy pomocy e-maila, forum, typów zadań,
- nauczyciela nadzorującego pracę studentów korzystających z materiałów e-learningowych,
- studentów uczących się w środowisku e-learningowym, ich zaangażowania i motywacji,
- dynamiki prowadzenia zajęć, czyli tempa udostępniania zasobów i ćwiczeń, organizacji zajęć, monitoringu pracy studentów,
- typów ewaluacji pracy i postępów uczących się.

W zależności od charakteru kursu e-learningowego, nauczanych treści, potrzeb uczących się oraz ich preferencji związanych z uczeniem się, wyżej wymienione czynniki będą miały większe lub mniejsze znaczenie. Bez względu jednakże na typ zajęć, istotną rolę zawsze będą odgrywały struktury wsparcia zaprojektowane przed rozpoczęciem kursu e-learningowego i wprowadzone w trakcie jego trwania.

## 2. Typy wsparcia

Wsparcie, jakie studenci powinni otrzymać przed, w czasie, a nawet po zakończeniu kursu e-learningowego, musi być bardzo zróżnicowane. Jeśli uczący się, pracujący w środowisku online, napotkają trudności natury technicznej i organizacyjnej, jeśli nie będą wiedzieć, jak korzystać z zasobów oraz ćwiczeń, jeśli materiały edukacyjne będą dla nich zbyt trudne lub będą ułożone w nielogiczny sposób, a ponadto, jeśli poczują brak nadzoru ze strony nauczyciela, to z pewnością stracą motywację do nauki, nie zrealizują założonych celów, a efekty kształce-

nia po weryfikacji przy pomocy, np. testów, kolokwίων lub egzaminów, nie będą zadowolające<sup>3</sup>.

Wsparcie dla studentów internetowych można podzielić na<sup>4</sup>: ogólne i szczegółowe.

Pierwsze odnosi się do aspektu technologicznego, szczególnie ważnego w przypadku studentów korzystających po raz pierwszy z materiałów e-learningowych lub z narzędzi internetowych, które będą musieli używać w trakcie kursu. Wsparcia tego powinny udzielać osoby posiadające odpowiednie kompetencje z zakresu IT. Może to być wyznaczony pracownik techniczny lub nauczyciel prowadzący zajęcia e-learningowe, jeśli jego wiedza i umiejętności są wystarczające.

Wsparcie ogólne oznacza, że studenci pracujący online muszą zostać poinformowani o tym:

- jaki jest adres internetowy materiałów edukacyjnych lub kursu językowego, na który muszą się zapisać samodzielnie lub na który zostali zapisani przez obsługę techniczną, albo nauczyciela,
- jak stworzyć konto osobiste umożliwiające im dostęp do materiałów e-learningowych, jeśli nigdy wcześniej nie używali platformy edukacyjnej, na której został umieszczony kurs,
- jak zapisać się na kurs, tj. jakiego użyć loginu i hasła,
- jak korzystać z oprogramowania użytego do stworzenia kursu, np. jak wysyłać prace pisemne przez stronę kursu lub jak i kiedy dokonywać wpisów na forum dyskusyjnym,
- jak komunikować się z nauczycielem i innymi kursantami,
- gdzie szukać pomocy technicznej, gdy nie działa strona kursu lub jakiegokolwiek narzędzia.

Wsparcie szczegółowe koncentruje się na procesie nauczania i uczenia się, a więc musi być zaprojektowane i udzielane przez edukatorów, czyli przez autorów kursu oraz nauczycieli zarówno z prawami do edycji materiałów kursowych, jak i bez takich uprawnień.

Źródłem wsparcia szczegółowego są:

- strona kursu, materiały edukacyjne, czyli zasoby oraz aktywności,
- struktura kursu, narzędzia na nim używane zarówno przez nauczyciela, jak i studentów, zaprojektowane sposoby interakcji i komunikacji,
- nauczyciel,

3 I. Mokwa-Tarnowska, *Support Mechanisms in Teaching Technical Writing in the Online Environment*, [w:] *International Language Teaching Conference: Seeking Most Effective Methods at Different Levels – Organisation, Methodology, Tools*, M. Chomicz, B. Trela (red.), Warszawa 2008.

4 Heriot-Watt University, *Lola: Learning About Open Learning, Training Manual*, Glasgow 1999, mod. 3:7.

- sami kursanci, którzy mogą pomagać sobie nawzajem,
- inne osoby wspomagające uczestników, np. eksperci zewnętrzni, dziekani, dyrektorzy, kierownicy, krewni, znajomi.

Wszystkie rodzaje wsparcia mają pomóc studentom w efektywnym uczeniu się w środowisku e-learningowym. Powinny więc ułatwiać im pracę, zachęcać do częstego korzystania z materiałów online, dostarczać źródeł wiedzy, rozwijać ich umiejętności, nadawać odpowiednie tempo pracy, dostarczać pozytywnej stymulacji oraz oceny formatywnej i sumatywnej oraz ukierunkowywać ich aktywność. Zatem ich rolą jest pomóc kursantom w zrealizowaniu wszystkich celów ogólnych i szczegółowych<sup>5</sup>.

Wsparcie szczegółowe pochodzi ze strony kursu, typu materiałów i sposobu ich realizacji, nauczyciela, który czuwa nad procesem edukacyjnym, tworząc i modyfikując kurs, a także od samych studentów, którzy aktywnie uczestnicząc i angażując się w zajęcia online służą pomocą innym. Może ono być dwojakiego rodzaju<sup>6</sup>: wyprzedzające i reaktywne.

Pierwsze musi być wcześniej przemyślane, zaprojektowane, włączone do kursu i zaoferowane zanim pojawi się problem. Drugie jest wynikiem zaistnienia trudności. Powinno mieć miejsce wtedy, gdy studenci wymagają jakiegokolwiek pomocy. Bez odpowiednio zaplanowanego i dobrze wprowadzonego wsparcia wyprzedzającego i bez szybkiego wsparcia reaktywnego, nawet ci studenci, którzy charakteryzują się dużą motywacją na początku kursu, mogą w jego trakcie odczuć zniechęcenie do dalszej pracy w środowisku e-learningowym.

Uczący się przez Internet pracują często sami, w tempie i czasie najbardziej im odpowiadającym, wybierając ścieżki edukacyjne pozwalające im zaspokoić własne cele lub takie, które najbardziej pobudzają ich ciekawość. Właśnie taki system pracy czyni ich podatnymi na różnorodne problemy, których studenci tradycyjni nie doświadczają lub doświadczają w znacznie mniejszym stopniu. Jeśli pojawiają się trudności, kursanci pozbawieni wsparcia reaktywnego, szczególnie ze strony nauczyciela, mogą nie ukończyć kursu online<sup>7</sup>. Powody czasami są tak błahе, że w warunkach zajęć w sali wykładowej nie powodowałyby żadnych zakłóceń.

Rola nauczyciela nadzorującego pracę studentów jest zróżnicowana w zależności od typu zajęć e-learningowych. Można by ją przedstawić jako pewne kon-

<sup>5</sup> I. Mokwa-Tarnowska, *Struktury wsparcia a efektywność w środowisku e-learningowym*, „E-mentor” 2014, nr 2(54), s. 34-39.

<sup>6</sup> D. M. Kennedy, C. McNaught, *Design elements for interactive multimedia*, „Australian Journal of Educational Technology” 1997, nr 13 (1), s. 1-22; <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet13/kennedy.html>, [dostęp 23.09.2014]; Herriot-Watt University, op. cit., mod. 3.7

<sup>7</sup> C. O'Connor, E. Sceiford, G. Wang, D. Foucar-Szocki, O. Griffin, *Departure, abandonment, and dropout of e-learning: Dilemma and solutions*, „Final report. James Madison University” 2003, <http://www.docin.com/p-333067020.html>, [dostęp: 23.09. 2014].

tinuum, na którego jednym krańcu będą kursy bez jakiegokolwiek wsparcia płynącego ze strony nauczyciela, czyli materiały do samodzielnej pracy, a na drugim zajęcia prowadzone przez nauczyciela motywującego, stymulującego, oceniającego, czyli aktywnie uczestniczącego w procesie edukacyjnym. Na kursach charakteryzujących się minimalnym wsparciem ze strony nauczyciela, który nie tworzy materiałów edukacyjnych, takich jak masowe, otwarte kursy online (MOOC)<sup>8</sup>, jego zadaniem będzie ogólny monitoring aktywności uczących się oraz ocenianie prac zaliczających określone partie materiału. Na przeciwnym krańcu znajdą się kursy językowe umieszczone w systemie służącym do zarządzania nimi, takim jak Moodle, w których nauczyciel bierze udział w aktywnościach, które studentom wyznaczył. Dyskutuje z nimi na forach, kontroluje prace zespołowe na wiki, komentuje blogi o charakterze e-portfoliów, zmienia quizy edukacyjne, jeśli są zbyt łatwe lub zbyt trudne, regularnie ocenia prace pisemne, dostarczając oceny formatywnej i sumatywnej, a także monitoruje wszystkie aktywności studentów i stymuluje mniej aktywnych do pracy. Wysokiej jakości kursy e-learningowe charakteryzują się dużym wsparciem ze strony nauczyciela<sup>9</sup>.

Nauczyciel zaczynający nauczać w środowisku e-learningowym na kursach, w które wpisane jest duże wsparcie pochodzące z jego strony, powinien uważnie kontrolować aktywność swoich studentów, by samemu nauczyć się: po pierwsze – wychwytywania sytuacji mogących zagrozić realizacji założonych celów, a po drugie – sprawnego i skutecznego reagowania na nie. Nieustanne sprawdzanie, jak przebiegają prace kursowe, z jakimi zasobami studenci zdążyli zapoznać się, a z jakimi nie, jak szybko wykonali ćwiczenia, quizy edukacyjne i testujące oraz zadania pisemne i inne, czy korzystali z ścieżek opcjonalnych, a jeśli tak, to w jaki sposób, prowadzi do szybkiej identyfikacji obszarów wymagających wsparcia reaktywnego i być może też do zaprojektowania wsparcia wyprzedzającego przed kolejną edycją kursu językowego. Pracując w ten sposób nauczyciel sam uczy się, jak projektować wsparcie dla danej grupy studentów. Dzięki zdobytemu doświadczeniu jego programy e-learningowe stają się coraz efektywniejsze. Rola nauczyciela także może ulec zmianie. Dobrze skonstruowane zajęcia z szeregiem struktur wsparcia, pochodzących od zasobów i aktywności, a także samych kursantów, będą wymagały coraz mniejszego zaangażowania z jego strony.

<sup>8</sup> D. Clow, *MOOCs and the funnel of participation*, [w:] *Third Conference on Learning Analytics and Knowledge (LAK 2013)*, 8-12 April 2013, Leuven 2003; Ch. Parr, Chris, *Not staying the course*, Times Higher Education May 10, 2013, <http://www.insidehighered.com/news/2013/05/10/new-study-low-mooc-completion-rates#ixzz367oaskXQ>, [dostęp: 22.09. 2014].

<sup>9</sup> J. Reich, *Learn copyright in a free Harvard Law School course*. *Education Week*, 2012, <[http://blogs.edweek.org/edweek/edtechresearcher/2012/12/learn\\_copyright\\_in\\_a\\_free\\_harvard\\_law\\_school\\_course.html](http://blogs.edweek.org/edweek/edtechresearcher/2012/12/learn_copyright_in_a_free_harvard_law_school_course.html), [dostęp: 20.09.2014]; D. Laurillard. *Five myths about Moocs*, 2014. <http://www.timeshighereducation.co.uk/tablet/D04DD4EC/2010500.shared>, [dostęp: 20.9. 2014].

### **3. Kurs nauki pisania tekstów technicznych w języku angielskim umieszczony na platformie Moodle.**

#### **3.1. Charakterystyka kursu i struktur wsparcia**

Od roku 2008 autorka niniejszego artykułu prowadzi grupowe kursy nauki pisania tekstów technicznych w języku angielskim w środowisku e-learningowym. Skierowane są one do studentów studiów inżynierskich i magisterskich oraz pracowników naukowo-dydaktycznych Politechniki Gdańskiej znających język angielski przynajmniej na poziomie średnio zaawansowanym, którzy pragną polepszyć umiejętność pisania tekstów formalnych w języku angielskim. Są to bezpłatne, jednosemestralne kursy online, podzielone na osiem modułów. W trakcie trwania czteromiesięcznego programu edukacyjnego umieszczonego w systemie do zarządzania kursami, tj. na platformie Moodle, jego uczestnicy korzystają z zasobów i aktywności opracowanych przez jego autorkę<sup>10</sup>. Materiały zostały tak przygotowane, by kursanci mogli samodzielnie studiować istotne zagadnienia teoretyczne, mające pomóc im w zdobyciu lub poszerzeniu wiedzy dotyczącej pisania takich tekstów, jak: analizy danych przedstawionych w postaci tabel i wykresów, opracowania teoretyczne z wplecionymi wzorami matematycznymi i fizycznymi, instrukcje obsługi, raporty, streszczenia i abstrakty oraz notatki służbowe. Ponadto, uczący się mogą polepszyć swoje umiejętności używania konstrukcji zdaniowych często występujących w technicznym języku angielskim.

Kurs posiada różne struktury wsparcia, pochodzące zarówno od jego konstrukcji, materiałów dydaktycznych, jak i nauczyciela. Sytuując go na wcześniej opisanej skali, na której krańcach leżą kursy bez jakiegokolwiek wsparcia ze strony nauczyciela oraz z silnym wsparciem z jego strony, można stwierdzić, że jest to program plasujący się blisko tego ostatniego. Jest to kurs w pełni e-learningowy, w którym nauczyciel przez cały czas monitoruje aktywność uczących się, stymuluje ich, nadaje tempo ich pracy, udostępniając co tydzień lub dwa nowe moduły, ocenia w sposób formatywny przesłane prace pisemne zaliczające kolejne partie materiału oraz modyfikuje umieszczone zasoby i quizy, by dostosować je do potrzeb uczących się. Dostarcza więc zarówno szczegółowego wsparcia wyprzedzającego, jak i reaktywnego, a także ogólnego, gdyż nie korzysta z pomocy obsługi technicznej.

W trakcie kursu studenci wykorzystują tylko niektóre funkcjonalności platformy Moodle. Materiały skonstruowane są w sposób prosty, a ich układ jest zdroworozsądkowy. Zasoby zawierają krótkie teksty informacyjne. Wykorzystywane są tylko niektóre narzędzia, przy pomocy których stworzone zostały quizy edukacyjne umożliwiające wielokrotne wykonywanie zawartych w nich zadań, forum

<sup>10</sup> I. Mokwa-Tarnowska, *Technical writing in English: language and editing guidelines*, Gdańsk 2006.

aktualności i forum dyskusyjne, a także strony do przysyłania zadań oraz dziennik ocen. Używane są także narzędzia do komunikacji asynchronicznej, która odbywa się tylko w języku angielskim, co również wpływa na polepszenie umiejętności posługiwania się językiem formalnym – taki właśnie styl został narzucony przez prowadzącą zajęcia.

Kurs nie posiada wsparcia płynącego od ekspertów zewnętrznych. Nie zostały też wprowadzone rozbudowane struktury wsparcia pochodzące od samych studentów. Nie ma zadań polegających na samooceniu i współoceniu. Nie zostały stworzone grupy wsparcia, które mogłyby aktywizować pasywnych uczestników lub pomagać słabszym. Brak jest też zróżnicowanych materiałów dydaktycznych zawierających pliki audio i video oraz animacje. Nie zostały wykorzystane narzędzia umożliwiające tworzenie blogów oraz wiki, choć zapewne dostarczyłyby dodatkowego wsparcia, redukując poczucie osamotnienia i stwarzając lepsze warunki do integracji grupy<sup>11</sup>.

W celu zwiększenia zainteresowania studentów wykonywaniem zadań, moduły udostępniane są sekwencyjnie w czasie określonym na początku kursu. Po rozpoczęciu pracy w środowisku e-learningowym, kursanci widzą jedynie pliki z ogólnymi informacjami dotyczącymi układu materiałów dydaktycznych. Otrzymują też krótkie zadanie pisemne – mają umieścić na forum odpowiedzi na pytania przysłane wcześniej przez nauczycielkę, na temat tego, co skłoniło ich do wzięcia udziału w programie e-learningowym oraz na temat swoich profesjonalnych zainteresowań. Celem tego zadania jest zmotywowanie studentów do zapoznania się ze stroną kursu i udostępnionymi narzędziami, a także sprawdzenie umiejętności językowych w komunikacji autentycznej<sup>12</sup>, zarówno poprawności gramatycznej wypowiedzi, jak i jej koherencji oraz spójności. W trakcie trwania danego modułu pojawiają się też aktywności dodatkowe, opcjonalne lub obowiązkowe, których zadaniem jest aktywizacja uczących się, którzy częściej logują się, wiedząc, że być może będą musieli wykonać nowe ćwiczenia lub popracować nad nowym zasobem.

Każdy moduł kończy się pracą pisemną sprawdzającą poziom przyswojonej wiedzy i umiejętności. Na początku sprawdzany jest poziom przyswojenia przez uczącego się poprawnego użycia typowych dla angielskiego języka technicznych konstrukcji gramatycznych. Następnie studenci muszą wykazać się umiejętnością pisania spójnych logicznie akapitów z wplecionymi danymi i wzorami matematycznymi, fizycznymi oraz chemicznymi, a także użyciem słownictwa specjali-

<sup>11</sup> *How to Avoid Feeling Isolated in Your Online Class*, 1997–2007, s. 13, [on-line], <http://www.elearners.com/online-education-resources/online-learning/how-to-avoid-feeling-isolated-in-your-online-class>, [dostęp: 20.09.2014].

<sup>12</sup> R. Wenzel, *The Education of a Language Teacher*, Gdańsk 2001, s. 96–108.

stycznego. W kolejnych modułach, poświęconych nauce pisania przykładowych tekstów technicznych, kursanci przesyłają do nauczycielki dłuższe prace pisemne na zadany temat, które egzemplifikują ćwiczony gatunek. Po sprawdzeniu studentci otrzymują informację zwrotną, zawierającą skorygowany tekst z komentarzami oraz ocenę formatywną i sumatywną. Typ oceny zależy od rodzaju zadania. W przesłanym do studenta pliku z ewaluacją dłuższych prac pisemnych mogą znaleźć się wskazówki dotyczące zwiększenia kompetencji językowej w ćwiczonym zakresie, dodatkowe zadania pomagające mu zrozumieć użycie problematycznych dla niego konstrukcji oraz zestaw rad na temat ćwiczenia umiejętności pisania. Jeśli praca zaliczająca nie spełnia założonych kryteriów jakości, student musi przesłać skorygowaną wersję do ponownej oceny.

### 3.2. Analiza ankiet

Do tej pory odbyły się cztery edycje kursu. Dyplom ukończenia otrzymało 49 osób. Odsetek kursantów, którzy zrezygnowali tuż po zapisaniu się albo w czasie trwania programu, zwykle po zakończeniu pierwszego lub drugiego modułu, wahał się w zależności od edycji i wynosił średnio 38,75%, co w porównaniu z innymi kursami internetowymi jest stosunkowo niskim wynikiem. Większość osób, które zrezygnowały z kontynuowania nauki w środowisku e-learningowym nie poinformowała nauczycielki o powodach swojej decyzji. Jedynie dwóch studentów zawiadomiło, iż nie mogą brać udziału w kursie z powodu przygotowywania się do egzaminów poprawkowych, jeden z nich oświadczył, że otrzymał czasochłonną pracę.

Po każdej edycji studenci zostali poproszeni o wypełnienie ankiet z pytaniami zamkniętymi i otwartymi, dotyczącymi ich motywacji, znajomości gramatyki, wiedzy na temat poszczególnych gatunków tekstów technicznych oraz umiejętności ich stosowania przed rozpoczęciem nauki w środowisku e-learningowym i po jej ukończeniu, napotkanych problemów, pozytywnych i negatywnych aspektów kursu, a także stosunku do uczenia się na zajęciach online. Wiele pytań otwartych i prośby o skomentowanie wyrażonych opinii i ocen, towarzyszące pytaniom zamkniętym, miały zachęcić kursantów do przemyśleń i własnych interpretacji. Nauczycielka tak skonstruowała pytania dotyczące pracy w środowisku e-learningowym, by nie sugerowały opinii, lecz pobudzały do wyrażenia indywidualnych odczuć.

Po zakończeniu pierwszej edycji kursu okazało się, że dostarczone wsparcie ogólne nie było wystarczające. Aż 33,33% kursantów uznało, że informacja dotycząca celów programu, układu materiałów, ich zawartości, nawigacji oraz dostępnych narzędzi nie została przekazana w sposób satysfakcjonujący. Chociaż opis kursu i jego założeń był umieszczony na stronie głównej w osobnym pliku, to jednak jedna trzecia studentów nie czuła się wystarczająco dobrze poinform-

mowana. Dlatego też przed kolejnymi edycjami, każdy uczestnik dostawał email z opisem celów i struktury kursu, a pierwsze, wspomniane wyżej zadanie zmuszało kursantów do zapoznania się z nawigacją i zachęcało do użycia podstawowych narzędzi. Poziom satysfakcji wzrósł znacznie, bowiem jedynie średnio 4% studentów uważało, że nie otrzymali wystarczającego wsparcia.

Respondenci zostali poproszeni o ocenę wiedzy na temat typowych gatunków tekstów technicznych, jaką posiadali przed rozpoczęciem kursu. Wyniki ilustruje tabela 1. Jak widać z podanych danych, wiedza studentów różniła się w pewnym stopniu w zależności od gatunku. Większość kursantów miała do czynienia na studiach lub w pracy z wieloma tekstami technicznymi pisanymi po polsku i to na pewno wpłynęło na udzielone odpowiedzi.

Tabela 1. Wiedza na temat gatunków tekstów technicznych przed rozpoczęciem kursu e-learningowego [%]

| Jaka była Twoja wiedza przed rozpoczęciem kursu na temat pisania: | Bardzo dobra/ całkiem dobra | Niezbýt dobra/ bardzo ograniczona | Nic nie wiedziałem/łam na ten temat |
|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| tekstu z opisem wykresu, tabeli                                   | 38,8                        | 44,9                              | 16,3                                |
| instrukcji obsługi                                                | 38,8                        | 55,1                              | 6,1                                 |
| raportu                                                           | 32,7                        | 67,3                              | 0,0                                 |
| abstraktu                                                         | 10,2                        | 44,9                              | 44,9                                |
| notatki służbowej                                                 | 22,4                        | 49                                | 28,6                                |

Tabela 2 ilustruje odpowiedzi studentów na temat wiedzy, którą zdobyli w czasie trwania kursu. Wyniki procentowe pokazują jej znaczny wzrost.

Tabela 2. Wiedza na temat gatunków tekstów technicznych po zakończeniu kursu e-learningowego [%]

| Czy kurs poszerzył Twoją wiedzę na temat pisania: | Tak, w znacznym stopniu | Tak, do pewnego stopnia | Nie |
|---------------------------------------------------|-------------------------|-------------------------|-----|
| tekstu z opisem wykresu, tabeli                   | 93,9                    | 6,1                     | 0,0 |
| instrukcji obsługi                                | 83,7                    | 16,3                    | 0,0 |
| raportu                                           | 75,5                    | 24,5                    | 0,0 |
| abstraktu                                         | 77,5                    | 22,5                    | 0,0 |
| notatki służbowej                                 | 75,5                    | 24,5                    | 0,0 |

Respondenci zostali także poproszeni o ocenę, czy będą w stanie samodzielnie napisać teksty należące do gatunków, które poznawali w czasie zajęć online. Jak widać w zestawieniu procentowym podanym w tabeli 3, zdecydowana większość uznała, że ich umiejętności są wystarczające. Jedynie w przypadku pisania raportu, aż 16,3% kursantów stwierdziło, że nie byłoby jeszcze w stanie napisać takiego tekstu. W czasie kursu uczący się, pisząc pracę zaliczeniową na koniec modułu poświęconego pisaniu raportu, analizowali jego strukturę i przeprowadzali ewaluację na podstawie autentycznego tekstu. Nie pisali własnych raportów, bowiem trudno byłoby wprowadzić do kursu językowego zadanie polegające na przeprowadzeniu badań w konkretnej dziedzinie technicznej. Nie zdobyli więc odpowiedniej wiedzy, która umożliwiłaby im napisanie tekstu tego typu.

Tabela 3. Wzrost umiejętności pisania tekstów technicznych dzięki kursowi e-learningowemu [%]

| Czy uważasz, że jesteś w stanie napisać dobrze skonstruowany: | Tak   | Nie  |
|---------------------------------------------------------------|-------|------|
| tekst z opisem wykresu, tabeli                                | 100,0 | 0,0  |
| instrukcję obsługi                                            | 97,9  | 2,1  |
| raport                                                        | 83,7  | 16,3 |
| abstrakt                                                      | 91,8  | 8,2  |
| notatkę służbową                                              | 97,9  | 2,1  |

Studenci mieli także ocenić, czy dzięki kursowi potrafią lepiej używać ćwiczonych na nim struktur gramatycznych (tabela 4). W czasie programu autorka umieściła na głównej stronie także dodatkowe ćwiczenia sprawdzające umiejętność używania czasów gramatycznych i pokazujące konteksty najbardziej problematyczne dla Polaków. Początkowo materiały dydaktyczne nie zawierały zasobów ani aktywności uczących poprawnego użycia czasów, gdyż w języku technicznym występuje ich ograniczona liczba i stosowanie ich nie jest zbyt skomplikowane dla uczących się na poziomie średnio zaawansowanym, jak wynikało z doświadczenia autorki. Jednakże w czasie trwania pierwszej edycji okazało się, że wielu studentów robiło błędy wpływające na przekaz treści merytorycznej zarówno w pracach pisanych, jak i w komunikacji tekstowej. Ponadto, kilku uczestników poprosiło o dodanie ćwiczeń dotyczących czasów gramatycznych, które powiększyłyby ich wiedzę językową i umiejętności w tym zakresie. Dlatego też po zmodyfikowaniu struktur wsparcia obecnych w materiałach dydaktycznych na pierwszym kursie, we wszystkich edycjach pojawiały się opcjonalne quizy uczące użycia czasów. Wprowadzone zmiany przyniosły pozytywny efekt (tabela 4).

Tabela 4. Zwiększenie wiedzy w zakresie struktur gramatycznych, ćwiczonych na kursie e-learningowym i umiejętności ich użycia [%]

| Czy kurs poprawił Twoją znajomość gramatyki: | Tak, w znacznym stopniu | Tak, do pewnego stopnia | Nie  |
|----------------------------------------------|-------------------------|-------------------------|------|
| Pierwsza edycja                              | 55,6                    | 22,2                    | 22,2 |
| Pozostałe edycje                             | 77,5                    | 22,5                    | 0,0  |

Zdecydowana większość respondentów uznała, że kurs na platformie Moodle stwarza bardzo dobre warunki do nauki pisania tekstów technicznych (tabela 5). Podobna liczba studentów nie widzi potrzeby wprowadzenia do niego jakichkolwiek zmian. Według niektórych, w zasobach powinno być więcej przykładowych tekstów, a w aktywnościach – więcej ćwiczeń utrwalających żargon techniczny. Wszyscy respondenci chcieliby ponownie wziąć udział w podobnym kursie, gdyż osiągnięte wyniki były dla nich bardzo satysfakcjonujące.

Tabela 5. Warunki do nauki pisania jakie stwarza kurs na platformie Moodle [%]

| Jakie warunki do nauki pisania stwarza wirtualne środowisko nauczania używane na kursie: | Bardzo dobre | Dość dobre | Nie dobre |
|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|------------|-----------|
| Wszystkie edycje                                                                         | 73,5         | 26,5       | 0,0       |

Wszyscy kursanci uznali, że wsparcie ze strony nauczyciela było wystarczające i że jego struktury nie wymagają wprowadzenia żadnych zmian.

## Wnioski

Ankiety pokazały, że wsparcie ogólne ma bardzo istotne znaczenie. Nawet „cyfrowi tubylcy” powinni zostać dobrze poinformowani o funkcjonalnościach używanego oprogramowania, budowie kursu oraz jego celach ogólnych i szczegółowych. Umieszczenie tych informacji na stronie głównej okazało się niewystarczające. Dobrze jest wprowadzić do kursu aktywności sprawdzające sprawność korzystania z oprogramowania, czyli proste zadania zachęcające studentów do wypróbowania narzędzi i zapoznania się ze strukturą środowiska, motywujące ich do używania języka obcego, szczególnie w autentycznej komunikacji pisemnej, co wydatnie zwiększyłoby ich kompetencję językową związaną z adekwatnym stosowaniem struktur językowych.

Uczestnicy kursów pisania tekstów technicznych na platformie Moodle uznali środowisko e-learningowe, którego używali, za sprzyjające nauce formalnego języka angielskiego w piśmie i komunikacji tekstowej. Do zalet zaliczyli możliwość korzystania z materiałów edukacyjnych w dowolnym czasie i z dowolnego miejsca wyposażonego w połączenie internetowe. Podobało im się, że mogli uczyć się z autentycznych materiałów umieszczonych w sieci i specjalnie dla nich przygotowanych zasobów oraz aktywności, takich jak quizy edukacyjne, krótsze i dłuższe zadania pisemne, które w wystarczającym stopniu wspierały ich w czasie uczenia się. Szybka informacja zwrotna zarówno od systemu, jak i od nauczycielki przyspieszała naukę i umożliwiała im pisanie prac spełniających założone standardy. Warunki uczenia się w środowisku e-learningowym były dla kursantów wysoce motywujące. Używanie narzędzi, takich jak forum dyskusyjne sprawiało, że studenci mogli dzielić się informacjami, co sprzyjało wzmacnianiu poczucia bycia częścią wspólnoty. Regularna praca i tempo narzucane przez konstrukcję kursu spowodowały, że był on dla uczestników dość wymagający, a według części z nich, znacznie bardziej wymagający niż zajęcia w tradycyjnej sali wykładowej. Zatem także wsparcie płynące z konstrukcji programu i dynamiki prowadzenia zajęć było odpowiednie. Oceny formatywne zaliczeniowych prac pisemnych stymulowały do dalszej nauki i zachęcały studentów do większego wysiłku, co było widoczne w pracach przysyłanych ponownie do oceny.

Jak wynika z analizy ankiet i oceny postępów, jakie studenci zrobili w czasie kursu, zaprojektowane i wprowadzone struktury wsparcia były adekwatne do założonych celów – studenci w znacznym stopniu zwiększyli wiedzę dotyczącą konstruowania tekstów technicznych oraz używania języka formalnego i specjalistycznego. Zdecydowanie wzrosła ich umiejętność pisania raportów, instrukcji obsługi, analiz zebranych danych umieszczonych na wykresach i w tabelach, abstraktów oraz notatek służbowych, a także wyrażania opinii w krótkich, poprawnych gramatycznie i stylistycznie wypowiedziach. Dobór narzędzi, których studenci musieli używać w trakcie kursu, był przemyślany. Jeśli taki program edukacyjny miałby trwać dłużej, powinny zostać wykorzystane także blogi, wiki, narzędzia do tworzenia słowników oraz chaty. Większe wsparcie pochodzące ze strony funkcjonalności platformy Moodle pozwoliłoby na skonstruowanie kursu bardziej wszechstronnie rozwijającego umiejętność pisania w czasie zróżnicowanych interakcji.

Oprócz wyżej wspomnianych struktur wsparcia szczegółowego, zarówno wyprzedzającego, jak i reaktywnego w postaci modyfikowanych zasobów i aktywności, najistotniejszą rolę w toku kursu odegrało wsparcie pochodzące od nauczycielki, która opracowała pozostałe struktury i aktywnie reagowała na potrzeby uczących się, starając się zindywidualizować środowisko edukacyjne. Doniosłą

rolę zadań, które ma do wykonania nauczyciel na kursie online scharakteryzował bardzo wymownie teoretyk i praktyk e-learningu Derek Rowntree<sup>13</sup>: „bez wsparcia ze strony nauczyciela najlepsze materiały na świecie mogą okazać się rozczarowujące. Z drugiej strony, całkiem podstawowe materiały mogą być efektywne, jeśli uczący się otrzymują wsparcie od wrażliwych i sumiennych nauczycieli. Praca nauczyciela zaczyna się w miejscu, w którym kończą się zadania materiałów”.

Jeśli młodzi ludzie nie mają samodyscypliny, a ich motywacja do nauki nie jest zbyt wysoka, struktury wsparcia muszą być rozbudowane i bardzo aktywne. Środowisko e-learningowe stworzone przy pomocy platformy Moodle, tj. systemu do zarządzania kursami, daje możliwość przeprowadzenia skutecznego programu edukacyjnego nauki języka pisanego, o ile będzie to kurs prowadzony pod nadzorem nauczyciela monitorującego pracę studentów, adaptującego zasoby i aktywności w miarę pojawiających się potrzeb i stymulującego uczących się do pracy poprzez zróżnicowane działania aktywizujące.

## Bibliografia

- Clow D., *MOOCs and the funnel of participation*, [w:] *Third Conference on Learning Analytics and Knowledge (LAK 2013)*, Leuven 8-12 April 2013.
- e-Learners.com, *How to Avoid Feeling Isolated in Your Online Class*, 1999–2007. <http://www.elearners.com/online-education-resources/online-learning/how-to-avoid-feeling-isolated-in-your-online-class>, [dostęp: 20.09.2014].
- Kennedy D. M., C. McNaught, *Design elements for interactive multimedia*. *Australian Journal of Educational Technology*, 13 (1), 1-22, 1997, <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet13/kennedy.html>, [dostęp: 23.09.2014].
- Heriot-Watt University, *Lola: Learning About Open Learning, Training Manual*, Glasgow 1999.
- Laurillard, D. *Five myths about Moocs*, 2014, <http://www.timeshighereducation.co.uk/tablet/D04DD4EC/2010500.shared>, [dostęp: 20.09.2014].
- Littlejohn A., Pegler Ch., *Preparing for Blended e-Learning*, London and New York 2007.
- Lamy, Hampel R., *Online Communication in Language Learning and Teaching*, Basingstoke 2007.
- Mokwa-Tarnowska I., *Technical writing in English: Language and editing guidelines*, Gdańsk 2006.
- Mokwa-Tarnowska I., *Support Mechanisms in Teaching Technical Writing in the Online Environment*, [w:] *International Language Teaching Conference: Seeking Most Effective Methods at Different Levels – Organisation, Methodology, Tools*, M. Chomicz, B. Treła (red.), Warszawa 2008.
- Mokwa-Tarnowska I., *Struktury wsparcia a efektywność w środowisku e-learningowym*, „E-mentor” 2014, nr 2(54), s. 34-39.
- O'Connor C., Sceiford E., Wang G., Foucar-Szocki D., Griffin O., *Departure, abandonment, and dropout of e-learning: Dilemma and solutions*, „Final report. James Madison University” 2003, <http://www.docin.com/p-333067020.html>, [dostęp: 23.09.2014].

<sup>13</sup> D. Rowntree, *Making materials-based learning work*, London 2007, s. 115.

- Parr Ch., *Not staying the course*, Times Higher Education May 10, 2013, <<http://www.insidehighered.com/news/2013/05/10/new-study-low-mooc-completion-rates#ixzz367oaskXQ>, [dostęp: 22.09.2014].
- Reich J., *Learn copyright in a free Harvard Law School course*, „Education Week” 2012, [http://blogs.edweek.org/edweek/edtechresearcher/2012/12/learn\\_copyright\\_in\\_a\\_free\\_harvard\\_law\\_school\\_course.html](http://blogs.edweek.org/edweek/edtechresearcher/2012/12/learn_copyright_in_a_free_harvard_law_school_course.html), [dostęp: 22.09.2014].
- Rowntree D., *Making materials-based learning work*, London 1997.
- Wenzel R., *The Education of a Language Teacher*, Gdańsk 2001.



**Н. Н. Нижнева, Н. Л. Нижнева-Ксенофонтова, В. А. Ксенофонов**

Белорусский государственный университет, Минск

## **ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

### **SUMMARY**

#### **Problems of organization of pedagogical activities under modern conditions**

Some questions of pedagogical activities organization are discussed in the article. The importance of self-government under conditions of information society is described. Different approaches to conflict study, its structure and stages are presented. Causes of pedagogical conflicts and rules of their successful solution are studied. Special attention is paid to the possibilities of stress control that may appear in the process of pedagogical activities.

**Key words:** stress, conflict, self-management, information, pedagogical activities

### **STRESZCZENIE**

#### **Problemy organizacji działalności pedagogicznej we współczesnych warunkach**

W pracy rozpatrywane są niektóre problemy organizacji działalności pedagogicznej. Analizowane są zagadnienia niezbędności autonomii w warunkach społeczeństwa informacyjnego. Pokazane są różnorodne podejścia do badań konfliktu, jego struktury i etapy przebiegu. Rozpatrywane są przyczyny powstawania konfliktów pedagogicznych, a także reguły pozytywnego ich rozwiązywania oraz czynniki temu sprzyjające. Zwraca się uwagę na możliwości kierowania stresem, nieodmiennie powstającym w procesie działalności pedagogicznej.

В современных условиях педагогической деятельности, когда значительно возрастают потоки информации различного характера (учебная, научная, методическая, воспитательная и др.), важным условием успешности труда преподавателя является умение принимать, перерабатывать, сохранять и передавать информацию, поступающую из различных источников. Возникает потребность анализа информационной пропускной способности преподавателя, когда скорость и объемы поступающей информации превосходят возможности человека по ее приему, анализу и передаче. В условиях перегрузки информацией, кроме психологического дискомфорта в педагогическом труде, это может привести к различным эффектам:

- пропуск информации;
- искажение той или иной информации;
- задержка в передаче определенной информации (при большом потоке необходимо большее время для реагирования);
- фильтрация и анализ потока информации (проблема выбора из поступающих объемов информации только той, которая принадлежит к определенной категории, т.е. классификация и отсеивание остальной);
- приостановка деятельности по разрешению проблемной ситуации<sup>1</sup>.

При поступлении значительного объема информации происходит мобилизация резервов преподавателя, которые направлены на преодоление противоречия между поступающим потоком информации и необходимой и своевременной реакцией на нее. Затем следует определенная корректировка способа деятельности. Эффективность работы может оставаться некоторое время на прежнем уровне. Следовательно, руководителю кафедрального коллектива необходимо ориентироваться на оптимальную и точную передачу информации преподавателям, а им, в свою очередь, для правильной организации личного труда целесообразно овладеть навыками самоменеджмента, т.е. умением эффективно использовать время и рационально организовывать педагогический труд.

Как отмечает профессор А. П. Панфилова, самоуправление – трехмерный процесс, включающий компоненты: умение использовать время, управление записями, управление стрессом<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> М. А. Кремень, *Практическая психология управления: пособие для студентов вузов*, Минск 2011.

<sup>2</sup> А. П. Панфилова, *Имидж делового человека: учебное пособие*, Санкт-Петербург 2007, с. 359.

Важнейшей компонентой самоменеджмента преподавателя является умение управлять записями. Образовательный процесс требует определенного количества записей, помогающих систематизировать собранные данные, их хранить и своевременно представлять. Такие записи у преподавателя могут включать: различные учебно-методические материалы для проведения занятий; выполняемую индивидуальную нагрузку; основные результаты учебной, методической, научной и воспитательной работы; текущие результаты успеваемости студентов; указания заведующего кафедрой; а также инновационные идеи, которые почерпнуты на научных и научно-практических конференциях, научных семинарах и других мероприятиях для использования в образовательном процессе и научной деятельности.

«При прослушивании публичной информации (лекции, доклада, сообщения, речи и пр.) полезно фиксировать следующие пять элементов выступления:

- основные мысли выступающего и наиболее выдающиеся факты, приводимые им;
- свои собственные мысли, идущие по ассоциации, параллельно с мыслями выступающего;
- вопросы, которые хотите задать;
- всякого рода справки, цифры и ссылки докладчика. Именно они усиленно помогают нам впоследствии широко и глубоко проработать тему;
- записывать следует сокращенно, пользуясь условными знаками»<sup>3</sup>.

Как показывает педагогическая практика, эффективный самоменеджмент предполагает своевременное заполнение документов по учету выполненной нагрузки, а также постоянную фиксацию результатов успеваемости студентов. Также систематически требуется ведение записей результатов научной деятельности. Важным представляется письменное ведение учета научных и научно-методических мероприятий, в которых планируется принимать участие на протяжении учебного года.

В условиях информационного общества целесообразно вести записи с помощью персонального компьютера, ноутбука, нетбука, планшета, смартфона в электронном виде с обязательной их систематизацией по видам деятельности. Это позволит оперативно актуализировать необходимую информацию, своевременно внести в нее коррективы и представить по требованию. Опыт показывает, что плановое и систематическое ведение

---

<sup>3</sup> Там же, с. 373.

собственных записей позволяет не только экономить время, своевременно их обновлять, но также не испытывать дискомфорт в случаях, когда время реакции на те или иные указания, распоряжения ограничено. Порядок и система в управлении записями преподавателя позволяет работать системно.

Успешная педагогическая деятельность предполагает эффективное разрешение возможных конфликтных ситуаций.

Конфликты существовали с древнейших времен, писатели и философы еще несколько тысяч лет назад пытались понять природу конфликтов, раскрыть причины напряженности между людьми и отыскать пути преодоления конфликтов.

Л. Козер указывал, что конфликты выступают как механизм поддержания и изменения внутреннего баланса сил, служат средством определения их взаимного соотношения, выявляют реальный потенциал каждого из оппонентов, после чего устанавливается новое равновесие между ними; это механизм соединения сторон, создания союзов и коалиций.

В современной науке конфликт рассматривается как неотъемлемая характеристика жизни общества, принципиально неустранимое, нормальное явление, которое может иметь как деструктивные, так и конструктивные последствия. Конфликт выполняет целый ряд позитивных функций. Это источник развития, сигнал к изменениям. Конфликтом необходимо управлять, переводя его в конструктивное русло и предупреждая возможные деструктивные последствия<sup>4</sup>.

Конфликт отражает столкновение противоположно направленных, несовместимых потребностей, мотивов, интересов, мыслей, чувств, актов поведения.

Основное отличие конфликта от противоречия заключается в силе эмоционального накала противостояния, остроте негативных переживаний преподавателя и обучающихся – гнева, оскорбленного достоинства, унижения, страха, ненависти и т.п., а потому и особой трудности разрешения.

Различные конфликты, возникающие в учреждениях образования, создают неблагоприятный морально-психологический климат в коллективах, отвлекают внимание сотрудников от профессиональных обязанностей, отражаются на результатах образовательной деятельности.

Важнейшей характеристикой преподавателя является умение конструктивно общаться, не создавая конфликтных ситуаций, а в случае их возникновения – умение грамотно анализировать и разрешать конфликт.

---

4 Н. В. Гришина, *Психология конфликта: учебник для вузов*, Санкт-Петербург 2000.

Прежде всего, преподавателю необходимо знать, что представляет собой конфликт, какова его структура, какие факторы влияют на его возникновение в процессе педагогического взаимодействия и как поступать в конфликтной ситуации.

Существуют различные подходы к изучению конфликта.

Теория кооперации и конкуренции М. Дойча предполагает, что характер конфликта и его исход во многом зависит от мотивационных ориентаций его участников. Согласно модели «двойного интереса», в конфликте присутствуют «свой интерес» и «интерес другого».

Дойч указал, что наиболее распространенными в противоречивой ситуации являются три мотивационных ориентации:

- кооперативная ориентация, при которой участник конфликта отстаивает не только свои интересы, но считает значимыми и стремится удовлетворить интересы оппонента;
- при индивидуалистической мотивационной ориентации участники конфликта признают значимыми только свои интересы; будут ли удовлетворены интересы оппонентов, и, если да, то в какой степени, не имеет значения;
- в случае конкурентной ориентации человек стремится победить оппонента и удовлетворить свои интересы вопреки интересам оппонента.

Дойч отмечал два возможных пути развития конфликта:

- деструктивный;
- конструктивный.

Конфликт часто ассоциируется с войнами, беспорядками, насилием и разрушением. Вместе с тем, он может стать источником развития личности и коллектива.

К структурным элементам конфликта относятся: инцидент, стороны конфликта, предмет конфликта, мотивы конфликта, позиции конфликтующих сторон, конфликтогены, исход конфликта.

Этапы протекания конфликта:

- а) возникновение противоречия;
- б) его осознание;
- в) конфликтное взаимодействие. Выделяют следующие стили поведения в конфликте:
  - стиль уклонения – игнорирование проблемы, стремление избежать взаимодействия с партнером по общению в связи с возникшими разногласиями. Не отстаиваются собственные интересы, не рассматриваются интересы оппонента;

- стиль приспособления – человек отказывается от собственных интересов в пользу интересов партнера. Данный стиль преподаватель может использовать в случае необходимости в приспособлении к индивидуальному своеобразию студентов с целью гармонизации межличностных отношений;
  - стиль доминирования – стремление отстоять свою позицию без учета интересов оппонента;
  - стиль сотрудничества предполагает выработку взаимовыгодного решения, полностью удовлетворяющего интересы обеих сторон. В процессе сотрудничества педагог предоставляет возможность открыто высказывать свою точку зрения, видеть и находить альтернативные способы решения проблемы;
  - стиль компромисса предполагает поиск решения, частично удовлетворяющего обе стороны конфликта на основе взаимных уступок. Использование компромисса при регулировании педагогических конфликтов свидетельствует о подлинном уважении личности студента.
- г) поиски способов урегулирования;
- д) разрешение конфликта. О полном разрешении конфликта можно говорить лишь в случае удовлетворения интересов обеих сторон. В противном случае сохраняется неудовлетворенность исходом конфликта, он может разгореться с новой силой, трансформироваться и перерасти в новый конфликт. При любом исходе конфликта напряженность в отношениях между его участниками сохраняется некоторое время.

Педагогический конфликт является отражением противоречивости совместной деятельности. Исключающими конфликты является лишь взаимно положительно направленные отношения.

Преодоление внутренних и внешних противоречий служит источником личностного совершенствования и студентов, и педагога. По закону диалектики, внутренние противоречия разрешаются через внешние.

В свою очередь внешние противоречия имеют свойства трансформироваться во внутренние, порождая состояние психологического дискомфорта и угнетенности. Поэтому педагогическое руководство преодолением внешних противоречий требует постоянного внимания к эмоциональному самочувствию участников конфликта.

Контролируемые противоречия играют позитивную роль, стимулируя переход субъектов общения из одного качественного состояния (интеллектуального, эмоционального, волевого) в другое, способствуя совершен-

ствованию межсубъектного взаимодействия. Умелое преодоление противоречий сближает преподавателя и студентов, ведет к взаимопониманию. Гармонизация взаимоотношений помогает обретению общих интересов и совпадению целей.

Игнорирование педагогом стремлений и потребностей студентов, их актуальных переживаний и настроений провоцирует недисциплинированность, внутреннее и внешнее сопротивление реализации педагогических целей<sup>5</sup>.

Преодоление противоречий, с которыми педагог сталкивается в процессе педагогического взаимодействия, требует высокой коммуникативной компетентности.

Ее доминантой является использование гуманистических технологий, отказ от авторитарности, организация демократического общения, когда разрешение межличностных разногласий опирается не столько на расхождения между сторонами, сколько на поиски единства, того, что может сблизить преподавателя и студентов, ориентация на совместное решение возникающих проблем.

Равнопартнерское субъект-субъектное взаимодействие позволяет объединить процессы образования и воспитания в процессы самообразования и самовоспитания.

Как отмечалось, педагогический конфликт – отражение противоречивости совместной деятельности. Чем она сложнее, тем больше опасность дезинтеграции взаимоотношений. Неизбежность возникновения межличностных противоречий вовсе не означает, что в любом случае они фатально ведут к конфликту.

Далеко не каждый межличностный конфликт педагога со студентами является разрушительным с психологической точки зрения. Как и противоречие, конфликт объединяет позитивные и негативные стороны.

Успешное преодоление конфликта предполагает выбор адекватной технологии управления как единства стратегии и тактики.

Стратегия определяет принципиальную линию поведения педагога, направленную на реализацию образовательных целей.

Тактика, как ее составная часть, детерминирует алгоритм непосредственного взаимодействия, выбор педагогических реакций в конкретной конфликтной ситуации.

---

5 И. И. Рыданова, *Основы педагогики общения*, Минск 1998.

Стратегия и тактика определяются на основе:

- многостороннего анализа сложившейся ситуации;
- учета личностного своеобразия субъектов;
- специфики объекта и предмета конфликта.

Выбор технологии управления конфликтом в каждом конкретном случае является актом педагогического творчества и зависит от комплекса обстоятельств. К ним относятся:

- индивидуальные и возрастные особенности студентов;
- уровень культуры студентов;
- эмоциональное состояние, особенности темперамента студентов;
- мотивы конфронтации;
- условия протекания конфликта;
- характер сложившихся отношений со студентами;
- индивидуальные особенности педагога;
- профессиональные возможности педагога.

Принципы управления конфликтом:

- объективность, предполагает адекватный анализ конфликтной ситуации;
- конкретный подход требует учитывать специфический характер данного конкретного конфликта;
- гласность предполагает, что все участники осознают конфликтность ситуации;
- оперативность и своевременность;
- демократичность проявляется в возможности всех участников высказать свое мнение и повлиять на принимаемое решение.

Правила разрешения конфликта:

- выявить предмет и источник конфликта, чтобы исключить подмену предмета в процессе конфликта;
- не расширять предмет конфликта, сокращать число претензий, особенно эмоционального характера;
- учитывать динамику развития конфликта;
- необходимо выяснить мнение всех участников конфликта, в том числе и его инициатора. При этом важно обеспечить адекватную оценку обеих сторон, т. е. нельзя переоценивать заслуги одних и недооценивать заслуги других. В конфликте не должно быть явных победителей, чтобы конфликт не развился дальше;
- следует учитывать индивидуальные особенности каждого;
- необходимо создавать «багаж» положительных знаний о другом человеке, чтобы в конфликтной ситуации снизить негативизм по отношению к оппоненту;

- необходимо следить за прохождением информации по возможности без искажения;
  - желательно избегать категоричного тона и резкой формы общения.
- Основными показателями конструктивного разрешения педагогических конфликтов являются:
- устранение причины, как профилактика рецидивов конфликта;
  - гармонизация общения сближения сторон.

Культура разрешения конфликтов повышает интеллектуальную, эмоциональную и волевую активность взаимодействующих сторон, поднимая межличностные отношения на более высокий уровень.

Эффективное разрешение конфликтов, возникающих в процессе педагогического взаимодействия, предполагает также сформированность у сторон конфликтологической компетентности.

В литературе конфликтологическая компетентность определяется как уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умений реализовывать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации.

Не менее значимым в педагогической деятельности является умение управлять стрессом.

Канадский ученый, Ганс Селье, основатель концепции стресса, определил его как «неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование», причем стрессом является все, что нарушает нормальное взаимоотношение организма со средой»<sup>6</sup>.

«В своем развитии стресс проходит ряд стадий: тревоги, адаптации и истощения. На первой стадии тревоги организм пытается приспособиться к стрессу или преодолеть его. Если стресс-фактор продолжает воздействовать на организм, то наступает вторая стадия – адаптация, на которой удается более-менее компенсировать ущерб от воздействия. Однако пребывание в состоянии стресса не может продолжаться бесконечно долго, так как запасы адаптационной энергии, согласно учению Селье, ограничены. Поэтому, если стрессорный фактор продолжает воздействовать на организм, физиологический стресс сменяется на патологический. Третья фаза стресса – истощение при определенных условиях может сопровождаться повышенной тревожностью»<sup>7</sup>.

Ученые выделяют четыре группы симптомов стресса: физиологические, интеллектуальные, эмоциональные и поведенческие.

<sup>6</sup> Ю. В. Щербатых, *Психология стресса*, Москва 2006, s. 22.

<sup>7</sup> Там же, s. 29-30.

К интеллектуальным признакам стресса относят: преобладание негативных мыслей; трудность сосредоточения; ухудшение показателей памяти; постоянное вращение мыслей вокруг одной проблемы; повышенная отвлекаемость; трудность принятия решений, длительные колебания при выборе; частые ошибки, сбои в вычислениях; пассивность; нарушение логики; импульсивность мышления, поспешные и необоснованные решения; сужение поля зрения, кажущееся уменьшение возможных вариантов действия.

К эмоциональным симптомам относятся: беспокойство, повышенная тревожность; раздражительность; уменьшение чувства уверенности в себе; чувство отчужденности, одиночества; потеря интереса к жизни; снижение самооценки, появление чувства вины или недовольства собой или своей работой.

Поведенческими признаками стресса являются: возрастание ошибок при выполнении привычных действий; более быстрая или, наоборот, замедленная речь; увеличение конфликтных ситуаций; хроническая нехватка времени; уменьшение времени на общение с близкими и друзьями; низкая продуктивность деятельности.

Физиологическими симптомами стресса являются: боли в разных частях тела неопределенного характера, головные боли; повышение или понижение АД; учащенный или неритмичный пульс; повышенная утомляемость; появление аллергии; снижение иммунитета, частые недомогания<sup>8</sup>. Необходимо своевременно выявлять признаки стресса и принимать соответствующие меры.

Работники, занятые в системе образования, в связи с ежедневной необходимостью общаться с большим количеством людей и особенностями профессиональной деятельности, объективно находятся в условиях возникновения постоянного стресса. Одни стараются научить стрессовые ситуации загонять в определенные рамки, другие позволяют стрессу инициировать гнев и фрустрацию. Обучение тому, как справляться с различными стрессовыми ситуациями в образовательном процессе – существенная часть процесса управления самим собой.

Наукой установлено, что серьезную опасность вызывают не сильные и короткие стрессы, а именно длительные, хотя и не столь сильные. Считается, что кратковременный сильный стресс активизирует человека, «встряхивает» его, после чего все показатели организма возвращаются в норму, а слабый, но длительный стресс вызывает истощение организма, в первую очередь его иммунной системы. Каждый человек имеет определенный запас

<sup>8</sup> Там же, s. 18-19.

адаптационной энергии, и если он ее израсходовал, то неизбежно наступает «фаза истощения»<sup>9</sup>.

Стоит помнить, что стрессы серьезно влияют на организм человека, так по оценкам ряда западных экспертов, 70% заболеваний связаны с эмоциональным стрессом<sup>10</sup>.

Следовательно, нельзя доводить свои стрессы до хронической стадии, необходимо поскорее решать проблемы.

Действие стресса нарушает не только здоровье преподавателя, который его испытывает, но и пагубно сказывается на социальных связях. Во время переживания стресса могут ухудшаться отношения в педагогическом коллективе, взаимоотношения со студентами. Такая ситуация, безусловно, не способствует качественной организации образовательного процесса.

Существует разнообразие причин, которые могут вызвать тревогу, беспокойство и стресс. К наиболее распространенным для педагогической среды можно отнести: чрезмерные нагрузки на работе; умственную и физическую усталость; неудовлетворенность результатами профессиональной деятельности; невозможность реализовать свои научные амбиции; нехватку времени; нерациональное планирование занятий; низкую познавательную активность студентов на занятии и, как следствие, низкие результаты выполнения контрольных заданий.

Распространенной причиной возникновения стресса является критика.

«Оптимальный алгоритм конструктивной критики, вызывающей минимальное сопротивление, можно описать так:

1. Выявление положительного эмоционального отношения к личности.
2. Обнаружение личных эмоциональных переживаний.
3. Формирование побудительной мотивации для нового мышления»<sup>11</sup>.

Это общие причины, которые, как правило, вызывают стресс, но у каждого сотрудника есть свои индивидуальные «болевые точки», воздействие на которые провоцирует стрессовые реакции. Чем точнее и скорее будут проанализированы индивидуальные стрессы, тем скорее будут выработаны возможные способы противодействия им. Поскольку никто из педагогического коллектива не застрахован от стресса, важно научиться противостоять ему. Решение проблемы управления личностными стрессами достаточно сложно в силу того, что не существует единых способов

<sup>9</sup> Там же, s. 50.

<sup>10</sup> Там же, s. 54.

<sup>11</sup> Там же, s. 183.

избавления от него, и не каждый помогает одинаково разным людям. Сильный стресс может быть вызван не только чисто профессиональными, но и личными причинами.

Более успешными в педагогической деятельности являются люди, научившиеся владеть собой и находящие правильную стратегию в стрессе. Они понимают, что «сбрасывать» стрессовую энергию на коллег или обучающихся не только неэтично, но и непродуктивно: происходит изменение морально-психологического климата на кафедре; нарушаются контакты с коллегами, а, кроме того, такое поведение неизбежно ведет к непродуктивному и напряженному проведению занятий со студентами. Такие сотрудники также хорошо понимают, что направлять стрессовую энергию на самих себя неконструктивно. Проблема все равно не решена. Рационально действующие сотрудники стараются перевести стрессовую энергию в другие формы деятельности, а не направлять ее на окружение или на себя.

С учетом множества факторов, порождающих стресс, в литературе по данной проблеме предлагаются различные возможности, являющиеся ключевыми элементами борьбы со стрессом. Например:

- поддержание здорового и сбалансированного образа жизни;
- установление рационального баланса между домом и работой, домашними заботами, воспитанием детей и профессиональной деятельностью;
- своевременное и эффективное решение проблем, порождающих стресс;
- управление эффективностью труда, способность к сотрудничеству и партнерским отношениям;
- грамотное использование времени, эффективная организация досуга;
- реалистический подход к ожиданиям относительно самого себя и окружающих;
- развитие эмоциональной культуры, снижение эмоциональной нагрузки и обеспечение адекватной эмоциональной поддержки дома и в служебных отношениях;
- позитивное восприятие инноваций, адекватное управление изменениями;
- мониторинг стресса по уровню напряжения, по признакам стрессового состояния, мониторинг причин, провоцирующих стресс;

- изменение направления мыслей, так называемое «отвлечение» или «переключение»<sup>12</sup>.

Таким образом, успех преодоления межличностных конфликтов обусловлен восприятием любого рассогласования взаимоотношений как достаточно серьезной психолого-педагогической проблемы, а также степенью сформированности конфликтологической компетентности всех участников педагогического взаимодействия. Важнейшей характеристикой участников образовательного процесса является умение преодолевать стресс. Овладение навыками самоменеджмента в условиях постоянно увеличивающегося потока информации, а также понимание проблемы сущностного содержания конфликта и стрессовой ситуации – необходимая компонента педагогической компетентности.

## Библиография

- Гришина Н. В., *Психология конфликта: учебник для вузов*, Санкт-Петербург 2000.
- Кремень М. А., *Практическая психология управления: пособие для студентов вузов*, Минск 2011.
- Панфилова А. П., *Имидж делового человека: учебное пособие*, Санкт-Петербург 2007.
- Рыданова И. И., *Основы педагогики общения*, Минск 1998.
- Щербатых Ю. В., *Психология стресса*, Москва 2006.

---

<sup>12</sup> А. П. Панфилова, *Имидж делового...*, s. 379.



**Wojciech Puppel**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **ROLA GIER KOMPUTEROWYCH WE WSPÓŁCZESNEJ PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ**

### **SUMMARY**

#### **The role of computer games in present-day educational space**

The present article entitled "The role of computer games in present-day educational space" presents a view that this space should be understood as realized in two dimensions: the physical dimension of the traditional school and in the virtual dimension, partly formalized in school conditions and partly realized outside the space of the school, that is, in the more comfortable conditions of the globalized cyberspace represented by the computer net. Such a radical enlargement of formal educational space is both inevitable and irrecoverable. In this way, the traditional Platonic system of education is further strengthened, despite some negative traits of such a tendency. The positive aspects of the dynamic changes accomplished in present-day educational space are duly emphasized.

**Key words:** computer network, computer games, cyberspace, virtual educational space, present-day educational space

### **РЕЗЮМЕ**

#### **Роль комп'ютерних ігор в сучасному освітньому просторі**

Стаття «Роль комп'ютерних ігор в сучасному освітньому просторі» представляє погляд, згідно з яким ігровий простір сприймається як такий, що підлягає двом вимірам: виміру традиційної школи і виміру віртуальному. Віртуальний вимір як частина глобального

кіберпростору набагато комфортніший. Наявність цього простору є неминучою. Таким чином, традиційна Платонівська система освіти є підкріплена багатьма позитивними особливостями віртуального простору.

## Uwagi wstępne

Tradycyjny pogląd na edukację wyznacza jej miejsce w specjalnym przedziale społecznej globalnej przestrzeni ziemskiej, przestrzeni edukacyjnej, poświęconej szczególnej działalności związanej z międzypokoleniowym zdobywaniem, utrzymywaniem i rozwijaniem wiedzy. Przestrzeń edukacyjna w tradycyjnym rozumieniu tego terminu oznacza fizyczną przestrzeń zawierającą cały system szkół jako budynków rozmieszczony w globalnej przestrzeni ziemskiej wraz z budynkami mieszkalnymi zamieszkanymi przez nauczycieli i uczniów. W tak rozumianej przestrzeni, wypełnionej przedstawicielami populacji ludzkiej występującymi w społecznie pożądanym rolach 'nauczyciela' (tj. człowieka-wychowawcy i dawcy wiedzy) i 'ucznia' (tj. człowieka-wychowanka i biorcy wiedzy), interakcja 'nauczyciel-uczeń' odbywała się i odbywa się w obrębie specjalnych miejsc i budynków, określanych mianem 'szkoły', w określonym czasie dnia i na podstawie ustalonego z góry i usankcjonowanego przez instytucję szkoły sformalizowanego programu działania zwanego 'programem nauczania'. Program ten w tradycji zachodniej, wypracowany przynajmniej już od czasów Solona i wyraźnie nakreślony przez Platona w jego *Państwie* i praktycznie sprawdzony w jego Akademii Platońskiej, sprowadzał realizację jego treści do fizycznych (a więc przestrzennie „stacjonarnych”) granic szkoły, w której uczniów poddawano formalnemu instruktażowi obejmującemu stałe części składowe (komponenty). Należały do nich:

- (a) ustny wykład treści nauczania (ustna ekspozycja materiału) przez nauczyciela,
- (b) komponent pytań i odpowiedzi oraz
- (c) towarzyszący tym dwóm składnikom element nauki właściwego zachowania się ucznia w grupie społecznej (wychowanie).

Możemy więc w perspektywie historycznej mówić o ustanowieniu szkoły platońskiej jako powszechnie przyjętego modelu istnienia szkoły w warunkach cywilizacji osiadłej agrarno-miejskiej. Model platoński realizowany jest obecnie nadal w ogólnych zarysach w skali globalnej i obejmuje wszystko to, co Wincenty Okoń określił precyzyjnie w następujący sposób: „ogół szkół i przedszkoli wraz

z nauczycielami, uczniami, programami, bazą lokalowo-terenową i innymi instytucjami społecznymi i kulturalnymi”<sup>1</sup>.

Wraz z pojawieniem się gier komputerowych jako nowego zjawiska w wymiarze kultury masowej, obejmującego swoim zasięgiem przede wszystkim najmłodszych członków populacji ludzkiej, w warunkach funkcjonowania tradycyjnej (tj. platońskiej) szkoły w rozumieniu zdefiniowanym powyżej, pojawiło się nowe zjawisko spędzania wolnego czasu (tj. czasu zabawy i konsumpcji poprzez zabawę)<sup>2</sup>, którego powszechność wprowadziła w sposób naturalny zupełnie nowy wymiar do edukacji masowej w warunkach coraz bardziej upowszechniającego się urbanistycznego modelu życia. Rosnący udział gier komputerowych w zagospodarowywaniu czasu wolnego u dzieci i młodzieży (ale także w starszych grupach wiekowych) pozwala już dzisiaj sformułować przekonanie, że gry komputerowe są nie tylko ważnym elementem kultury masowej nastawionej na utrwalanie postawy ludycznej<sup>3</sup>, którego doniosłość będzie rosła wraz z coraz to powszechniejszym dostępem do komputerów osobistych, ale że także stanowić one będą w bliższej i dalszej przyszłości istotny i nieodwracalny element przestrzeni edukacyjnej, z jednej strony rozumianej tradycyjnie po platońsku i realizowanej w zgodzie z tymże modelem nie tylko w cywilizacji zachodniej ale także w skali całego globu, zarówno w edukacji podstawowej jak i w kształceniu nieustannym/ustawicznym (ang. *life-long education*)<sup>4</sup>, z drugiej zaś strony poszerzy przestrzeń edukacyjną o nowy wymiar wirtualny<sup>5</sup>. To ostatnie zjawisko może w istotny sposób wpłynąć na wprowadzenie fundamentalnych, wręcz rewolucyjnych i nieodwracalnych zmian w tradycyjnym rozumieniu i organizacji istnienia szkoły jako głównej instytucji przestrzeni edukacyjnej w globalnym coraz bardziej urbanistycznym i wymagającym coraz bardziej zbiorowego współdziałania modelu życia społecznego<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984 (2008).

<sup>2</sup> J. Grad, *Badania uczestnictwa w kulturze artystycznej w polskiej socjologii kultury*, Poznań 1997.

<sup>3</sup> J. Grad, *Badania uczestnictwa...*, op. cit.; W. Puppel, *Uczestnictwo w kulturze masowej w epoce cyberkultury na przykładzie gier komputerowych*, Kraków 2014.

<sup>4</sup> I. Illich, *Spółczesność bez szkoły*, Warszawa 1976; W. Okoń, *Słownik pedagogiczny...*, op. cit.; J. Skrzypczak (red.), *Popularna encyklopedia mass mediów*, Poznań 1999.

<sup>5</sup> J. Izdebska, *Młodzież – media elektroniczne. Nowa przestrzeń edukacyjna*, „Edukacja Medialna” 2003, s. 22-26.

<sup>6</sup> W. Skrzydlewski, *Dokąd zmierza technologia kształcenia*, Poznań 1993; W. Skrzydlewski (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, Poznań 2004.

## Obecność technologii komputerowej w edukacji masowej początku XXI wieku

Istotną cechą gier komputerowych jest ich strona technologiczna. Użycie gry komputerowej i korzystanie z niej realizowane są poprzez konieczne spełnienie przez gracza warunku dostępu do najnowszej technologii nośników elektronicznych, tj. dostępu do powszechnego już dzisiaj, skomplikowanego i zarazem niezwykle atrakcyjnego narzędzia, jakim jest komputer osobisty. Zatem to właśnie owa coraz bardziej rosnąca obecność komputera w życiu społecznym prawdziwie na skalę globalną stanowić będzie w najbliższych latach o nowym kształcie technologicznym współczesnej edukacji i nowym rozumieniu funkcjonowania współczesnej przestrzeni edukacyjnej w ramach tradycyjnego modelu platońskiego.

Rosnąca na naszych oczach statystyczna przewaga komputera osobistego nad innymi narzędziami zabawy oraz tradycyjnymi nośnikami wiedzy (np. takimi jak nośniki drukowane w postaci e-książek (ang. *ebooks*), a więc podręczników, encyklopedii, przewodników etc.), jego niezwykła atrakcyjność a także łatwość w nabyciu i użyciu powodują, że trudno sobie dzisiaj wyobrazić dziecko w wieku szkolnym, które nie słyszało o komputerze bądź osobiście nie doświadczyło, choćby na krótki czas, kontaktu z tym narzędziem, głównie zresztą poprzez gry komputerowe. Tak więc w niniejszym krótkim opracowaniu położony będzie szczególny nacisk na wszechobecność technologii komputerowej w wydaniu masowym (można powiedzieć, swoiście nawet 'kieszonkowym' jak chociażby w zminiaturyzowanej postaci telefonów komórkowych czy tzw. *pocket PC* bądź coraz popularniejszych tabletów), jako warunku podstawowym prowadzącym do masowego powstawania domowych centrów cyberrozrywki i cyberedukacji, i wyraźnie rosnącym wpływie tego zjawiska na funkcjonowanie dzisiejszej przestrzeni edukacyjnej, w sposób nieodwracalny poszerzonej o wymiar wirtualny<sup>7</sup>.

Tak zdecydowana obecność tego nowego i technicznie najbardziej zaawansowanego narzędzia, jakim jest komputer, w kontekście równie nowego i powszechnego zjawiska kultury masowej, jakim jest gra komputerowa adresowana głównie do najmłodszych członków populacji, każe postawić przynajmniej dwa podstawowe pytania:

- (1) czy gry komputerowe mogą stanowić – być może nawet nieodzowny i nieodwracalny – element strukturalny dzisiejszej edukacji formalnej, uzupełniając w istotny sposób klasyczny model platoński we wszystkich jego wymiarach na nowej osi edukacyjnej 'szkoła – sieć komputerowa jako

7 D. Urbańska-Galanciak, *Homo players. Strategie odbioru gier komputerowych*, Warszawa 2009.

przestrzeń bez szkoły? (zob. także np. Illich i jego dezaprobata dla szkoły jako instytucji<sup>8</sup>).

- (2) Jeśli odpowiedź na pytanie pierwsze jest pozytywna, to dlaczego tak jest (a więc czym są lub czym mogą się stać gry komputerowe we współczesnej globalnej przestrzeni edukacyjnej, czyli jakie mogą być główne zalety i zagrożenia związane z grami komputerowymi)?

Odpowiedź na pierwsze pytanie nie wydaje się specjalnie trudna, bowiem przychodzą na myśl wszystkie poprzednie wielkie innowacje, które człowiek wraz z następującą po ich wprowadzeniu szeroką dystrybucją stopniowo i konsekwentnie wprowadzał do ówczesnej przestrzeni edukacyjnej. Tak stało się z papierem, książką, fotografią, radiem, filmem, taśmą audio i taśmą wideo. Tak samo stało się już w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku z komputerem osobistym i podobnie z pewnością przytrafi się to w najbliższej przyszłości grze komputerowej.

Już więc dziś gry komputerowe jawią się jako ważne elementy formalne, chociaż jeszcze w wymiarze jedynie uzupełniającym tradycyjne nauczanie, na przykład w instruktażu z zakresu nabywania znajomości oraz umiejętności komunikacyjnych w językach obcych<sup>9</sup>. Także czołowe osobistości z życia politycznego wypowiadają się za wprowadzeniem gier komputerowych do programów edukacyjnych. I tak na przykład w ostatnim czasie Prezydent USA, Barack Obama, opowiedział się za wprowadzeniem niektórych gier o charakterze komercyjnym (np. gry *Little Big Planet*) do szkół podstawowych celem skuteczniejszego przyciągnięcia dzieci do nauki przedmiotów ścisłych. Wtórują mu w tych planach gotowe do podjęcia natychmiastowego działania największe koncerny elektroniczne jak Sony, Microsoft, czy Entertainment Software Association.

Stanowisko takie jest wyrazem stopniowo rosnącego przekonania, że obecność gier w życiu dzieci i młodzieży nie prowadzi tylko i wyłącznie do kształcenia rzesz motorycznie sprawnych idiotów, lecz, że to gry właśnie, widziane w szerszym kontekście „scenografii” multimedialnej *homo mediens*, charakterystycznej dla

<sup>8</sup> H. von Schoenebeck, *Antypedagogika. Kongruencyjna radość życia*, [w:] *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, B. Śliwowski (red.), Kraków 2009, s. 189-196; H. M. Giese, *Koniec pedagogiki? Socjologiczno-prowokacyjna perspektywa*, [w:] *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej...*, s. 321-330.

<sup>9</sup> B. Szumilewicz, *Miejsce i rola programów komputerowych w dydaktyce*, Poznań 1990; P. Hubbard, *Evaluating computer games for language learning*, „Simulation and Gaming” 1991, No. 22.2., s. 220-223; J. P. Gee, *Pleasure, learning, video games, and life: the projective stance*, „E-Learning” 2005a, No. 2.3., s. 211-223; J. P. Gee, *The classroom of popular culture: what video games can teach us about making students want to learn*, „Harvard Education Letter” 2005b, November/December; A. Surdyk (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier*, Poznań 2007; M. Filiciak, *Zabawa naszych czasów*, „Nowa Poliszczyna” 2005, nr 4, s. 7-11.

kształtującego się nowego wymiaru człowieczeństwa<sup>10</sup>, podnoszą ogólny poziom inteligencji poszczególnych uczniów i odpowiednio zwiększają szanse najmłodszych na wzięcie skuteczniejszego udziału w postępie cywilizacyjnym<sup>11</sup>.

Zatem biorąc pod uwagę bardzo pozytywny los poprzednich innowacji w zakresie komunikacji masowej a także stopniowo rosnącą presję ze strony świata nauki, polityki i biznesu oraz przedstawicieli przemysłu obsługującego kulturę masową w jej wydaniu ludycznym i co równie ważne, wyrażnie ze strony głównych zainteresowanych, tj. dzieci i młodzieży, należy założyć bez specjalnego ryzyka, że gry komputerowe prędzej czy później (można założyć, że raczej prędzej) włączone zostaną ostatecznie do standardowych środków dydaktycznych w globalnej rzeczywistej przestrzeni edukacyjnej, powodując jej istotne rozszerzenie (lub raczej jej uzupełnienie) o rzeczywistość wirtualną, chociaż z pewnością sam proces przebiegał będzie nierównomiernie. Będzie się to raczej wiązało z czynnikiem ekonomicznym, a więc z istniejącym w świecie głębokim zróżnicowaniem w zakresie stopnia zamożności danego społeczeństwa i danego państwa decydującego się na wdrażanie takiego programu, a także ze stopniem akceptacji gier komputerowych jako istotnego uzupełnienia bardziej tradycyjnych technik nauczania i uczenia się ze strony samych nauczycieli.

Proces poszerzania globalnej rzeczywistej przestrzeni edukacyjnej do wirtualnej przestrzeni edukacyjnej można przedstawić graficznie w następujący sposób:

#### **Rzeczywista przestrzeń edukacyjna**

(ogół szkół i przedszkoli wraz z nauczycielami, uczniami, programami, bazą lokalowo-terenową i innymi instytucjami społecznymi i kulturalnymi tworzące tradycyjny formalny system edukacyjny)



#### **Wirtualna przestrzeń edukacyjna**

(poszczególne komputery osobiste połączone w systemy lokalnych sieci komputerowych, tworzące z kolei globalną sieć komputerową jako istotną część składową nowo powstającego formalnego systemu edukacyjnego obejmującego obydwie przestrzenie)

<sup>10</sup> J. Kwitek, *Homo mediens vs „człowiek uniwersalny”?*, [w:] *Media i społeczeństwo. Nowe strategie komunikacyjne*, M. Sokołowski (red.), Toruń 2008, s. 40-55.

<sup>11</sup> W. Strykowski (red.), *Scenariusze zajęć z edukacji czytelniczej i medialnej*, Poznań 2002; W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Media i edukacja w dobie integracji*, Poznań 2002; W. Puppel, *Rola efektu multimedialnego w dydaktyce*, [w:] *Transkomunikacja*, S. Puppel (red.), Poznań 2011, s. 101-111.

Natomiast odpowiedź na drugie pytanie wymaga głębszej analizy poznawczo-pedagogicznego wymiaru programów i gier komputerowych<sup>12</sup>, a więc bardziej szczegółowego ustalenia, co zyskają zarówno uczniowie (także studenci) i nauczyciele przy formalnym wprowadzeniu gier komputerowych do współczesnej przestrzeni edukacyjnej i w odniesieniu do powyżej wymienionych tradycyjnych elementów platońskiego procesu dydaktycznego. Stosowna w takim punkcie analiza cech negatywnych związanych z grami komputerowymi odnosi się w szczególności do następujących elementów:

- gry komputerowe, zwłaszcza obecne w życiu dzieci, mogą spowodować czysto fizyczne dolegliwości znane jako ‘*repetitive strain injury*’ (RSI), takie jak: ból oczu, nadgarstków, szyi, pleców, halucynacje, bóle głowy, uszkodzenia nerwów i mięśni, ukształtowanie się wadliwej postawy, etc. Jest to efektem długotrwałych nieergonomicznych warunków miejsca pracy,
- gry komputerowe mogą wpływać na bardziej jednostronny rozwój mózgu, co postulują badania nad aktywnością mózgową dzieci spędzających długie godziny przy komputerze, np. badania profesora Ruyty Kawashimy z Uniwersytetu w Tohoku (Japonia), który stwierdził, że u dzieci grających w Nintendo dochodzi do bardziej jednostronnych stymulacji głównie tych części mózgu, które są odpowiedzialne za wzrokowość i ruch, podczas gdy gry arytmetyczne wyraźnie jednocześnie stymulują obie półkule w płatach czołowych i zatem bardziej całościowo wpływają na ogólne funkcjonowanie pamięci, uczuć i ogólny przebieg procesów uczenia się,
- gry komputerowe mogą powodować wyraźne zakłócenia w przebiegu porządku czynności dnia codziennego,
- gry komputerowe mogą prowadzić do zakłóceń w wymiarze społecznym, jak np. rozwoju poczucia osamotnienia, rozwoju introwersji, aprobaty dla postawy agresywnej w życiu społecznym, powstawania zjawiska uzależnienia od komputera czy Internetu<sup>13</sup>,
- gry komputerowe mogą prowadzić do powstawania u młodocianych graczy zakłóceń w wymiarze psychologicznym, jak np. występowania stanów obsesyjnych, depresyjnych i lękowych, utrzymywania niskiej samooceny i niedowartościowania, także zjawiska „odwrażliwienia” (tj. od-

<sup>12</sup> M. Sokołowski (red.), *Media i społeczeństwo. Nowe strategie komunikacyjne*, Toruń 2008.

<sup>13</sup> M. Griffiths, *Technological Addiction*, „Clinical Psychology Forum” 1996, nr 15, s. 161-162; T. Feibel, *Zabójca w dzieciennym pokoju. Przemoc i gry komputerowe*, Warszawa 2006; M. Jędrzejko, *Śmierć jako zabawa – człowiek w świecie gier komputerowych i sieciowych (spojrzenie socjopedagogiczne)*, „Media i Społeczeństwo” 2011, nr 1, s. 165-179.

czulenia) i zobojętnienia na obecność innych ludzi w realnej przestrzeni publicznej<sup>14</sup>.

Tymczasem dość wczesnemu i wszechstronnemu rozpoznaniu elementów negatywnych związanych z obecnością gier komputerowych w przestrzeni publicznej towarzyszy jednak nie mniej szerokie rozpoznanie cech pozytywnych związanych z zaistnieniem gier komputerowych w tejże przestrzeni. Mają one dla niniejszego opracowania istotną wartość, bowiem pozwalają na wyraźne uzupełnienie tradycyjnego (tj. platońskiego) modelu edukacji zarysowanego powyżej. Tak więc krótka charakterystyka cech pozytywnych określających nową rzeczywistość wirtualną w obrębie tradycyjnego platońskiego modelu edukacyjnego (pkt. (a) – (c) powyżej) zawiera się w następującym wstępnym jej opisie:

Pkt. (a): komponent: ustny wykład treści nauczania:

- gra komputerowa stanowi nowe narzędzie o charakterze multimedialnym (hipermedialnym), za pomocą którego przeprowadzać można wielokrotnie powtarzalną ekspozycję materiału nauczania w wybranych fragmentach lub w całości, łącząc wykład ustny z atrakcyjną wielobarwną szatą graficzną (wizualną) i obowiązkiem aktywnego zachowania się ucznia-gracza (podkreśla się wartość programów komputerowych jako programów zwiększających atrakcyjność uczenia<sup>15</sup>),
- nowe narzędzie pozwala na wielokrotne odtwarzanie nauczanego materiału w warunkach domowych, a więc minimalizując lub całkowicie usuwając element frustracji związany z koniecznością zapamiętania treści wykładu przedstawianego jednokrotnie w klasie (bądź sali wykładowej) w obecności nauczyciela,
- gra komputerowa wprowadza większą stymulację intelektualną ucznia poprzez łączenie tekstu mówionego z ruchomym i barwnym obrazem i jego estetyką oraz wprowadza aktywną postawą samego ucznia-gracza zmuszonego wykonywać określone działania przewidziane w scenariuszu gry,
- poprzez grę komputerową wprowadzona zostaje bardziej zrelaksowana postawa zabawy (postawa bardziej ludyczna) do wykładu treści nauczania, co wydatnie zwiększa atrakcyjność procesu nauczania i uczenia się oraz zwiększa skuteczność zapamiętywania informacji przez ucznia,

<sup>14</sup> J. Konikowski, *Chory na Internet*, „Enter” 1999, nr 2., s. 94-96; J. Moczydłowska, *Uzależnienie od komputera i Internetu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 4; P. Dębek, *Złapani w sieć*, „Chip” 2000, nr 4, s. 48-54; M. Jędrzejko, *Śmierć jako zabawa...*, op. cit.; W. Puppel, *Uczestnictwo w kulturze...*, op. cit.

<sup>15</sup> K. Wieczorkowski, *Metody informatyczne w kształceniu na dystans*, „Neodidagmata” 1997, t. 23, 1997, s. 129-156.

- gra komputerowa wprowadza bardzo atrakcyjny kontekst dla nauczania i uczenia się, łącząc encyklopedyczne treści komputerowego wykładu w formie narracyjnej z ogólną sprawnością percepcyjno-motoryczną ucznia-gracza.

Pkt. (b): komponent: pytania i odpowiedzi:

- gra komputerowa zawiera w sobie ogromny potencjał poznawczy, co rozpoznali już wystarczająco wyraźnie znani badacze gier komputerowych<sup>16</sup>,
- gra komputerowa zdecydowanie uatrakcyjnia postawę badawczą ucznia wobec danego problemu, tworząc niejako prywatną sferę wolności ucznia-gracza (co podkreślał w stosunku do gry jako takiej już sam Caillois<sup>17</sup>),
- gra komputerowa wzmacnia nieodzowny w poznaniu element ciekawości ucznia i wzmacnia tym samym chęć do dalszego systematycznego poznawania danego zjawiska czy problemu samodzielnie,
- gra komputerowa stymuluje umiejętność rozwiązywania problemów, gdyż sama natura gry zmusza ucznia do samodzielnego i aktywnego poszukiwania różnych rozwiązań w kontekście całości gry oraz stymuluje umiejętność podejmowania decyzji,
- gra komputerowa zmniejsza stopień frustracji ucznia pozwalając mu na stopniowe przyswajanie sobie treści nauczania poprzez wielokrotne powtarzanie poszczególnych sekwencji gry (lub nawet całej gry) w bardziej wygodnych i mniej psychicznie obciążających warunkach pozaszkolnych<sup>18</sup>,
- gra komputerowa wzmacnia umiejętność dokonywania wyboru różnych rozwiązań danego problemu włącznie z możliwością dokonywania własnych wirtualnych innowacji,
- gra komputerowa wprowadza model bardzo skutecznego uczenia się nastawionego na umiejętności stosowania procedur i ich ewentualnych bieżących modyfikacji, oraz logicznego myślenia w kontekście całości, jaką jest dana gra komputerowa,
- gra komputerowa rozwija w uczniach-graczach nastawienie na osiąganie wyników, a nie tylko na mechaniczne przyswajanie faktów często niepowiązanych w większe całości tematyczno-logiczne,
- gra komputerowa wprowadza bardzo wyraźnie uwypukloną wrażliwość na wszelkie konteksty, w których następuje uczenie się (poprzez rozwiązywanie konkretnych problemów w samej grze),

<sup>16</sup> J. Newman, *Playing with Videogames*, London 2008.

<sup>17</sup> R. Caillois, *Gry i ludzie*, Warszawa 1997.

<sup>18</sup> I. Illich, *Spółeczeństwo...*, op. cit.

- gra komputerowa wzmacnia stopień uspołecznienia poprzez wzmocnienie znaczenia istotnego komponentu interakcyjności, czyli umiejętności i konieczności kontaktowania się gracza z innymi osobami (a więc zarówno innymi uczniami-graczami, jak i nauczycielami) w nabywaniu wiedzy i rozwiązywaniu problemów<sup>19</sup> i dzieleniu się zdobytą wiedzą; w ten sposób proces nabywania wiedzy staje się czynnością społeczną, zatem społecznie preferowaną,
- gra komputerowa jako czynność poznawcza wzbogaca słowotwórstwo, wzmacnia wyobraźnię przestrzenną, poprawia pamięć i zdolność kojarzenia oraz prowadzi ogólnie do wzrostu ilorazu inteligencji, na co zwracał już uwagę w swoich pracach znany psycholog amerykański, Ulric Neisser<sup>20</sup>, poprzez rozwiązywanie przez uczniów-graczy rozmaitych zadań przestrzenno-ruchowych z jednoczesnym analizowaniem strumieni obrazów.

Pkt. (c): komponent: nauka właściwego zachowania się ucznia w grupie społecznej:

- gra komputerowa wzmacnia podejście do przestrzeni edukacyjnej jako „sieci wirtualnej”, a więc jako nowej przestrzeni multimedialnej o charakterze globalnym w zakresie nabywania wiedzy<sup>21</sup>,
- gra komputerowa dostarcza uczniowi-graczowi pewnego rodzaju bazy dla rozwoju społecznie pożądanej umiejętności współpracy z innymi osobami w nabywaniu wiedzy, w szczególności w formie udziału w grach zespołowych on-line,
- gra komputerowa wzmacnia w uczniach umiejętność dostosowywania się do występowania różnych i zmiennych kontekstów społecznych, zarówno w wymiarze rzeczywistym, jak i wirtualnym,
- gra komputerowa wzmacnia w uczniach konieczność osobistego zaangażowania się w czynności o charakterze poznawczym w coraz bardziej społecznym kontekście,
- gra komputerowa pozwala uczniowi-graczowi na wzięcie udziału w procesie zarządzania zasobami wiedzy i kształtuje w nim poczucie odpowiedzialności za całokształt przedsięwziętych przez siebie działań w zakresie przyswajania wiedzy,

<sup>19</sup> J. F. Jensen, *Interactivity: cracking a new concept in media and communication studies*, [w:] *Computer, media and communication: a reader*, P. A. Mayer (red.), Oxford 1998, s. 160-187.

<sup>20</sup> U. Neisser (red.), *The rising curve: long term gains in IQ and related measures*, „American Psychological Association” 1998; zob. też A. Mikołajko, *O pożytkach z gier komputerowych*, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 3 (136), s. 67-70.

<sup>21</sup> B. O. Szuprowicz, *Multimedia networking*, New York 1995.

- gra komputerowa wzmacnia w uczniach-graczach postawę samokształceniovą, gdyż pragnieniu zdobywania coraz to nowych gier towarzyszy pragnienie zdobywania nowej wiedzy zawartej w każdej nowej grze i nieodownej do przeprowadzenia gry,
- gra komputerowa z konieczności wprowadza ucznia do swoistego wirtualnego ‘teatru edukacyjnego’ nastawionego na uczestnictwo w grach jako swoistych przedstawieniach<sup>22</sup>,
- gra komputerowa staje się w ten sposób wyraźnym sprzymierzeńcem edukacji wirtualnej (elektronicznej, ang. *e-learning*) w wydaniu masowym na wszystkich poziomach edukacji sformalizowanej, jak i w wymiarze kształcenia ustawicznego.

### Podsumowanie dyskusji – wstępne wnioski

Zaproponowany powyżej opis rosnącego udziału gier komputerowych w kulturze masowej oraz we współczesnej przestrzeni edukacyjnej pozwala na wyciągnięcie następujących wstępnych wniosków:

- a) powszechna komputeryzacja i dygitalizacja (tj. ucyfrowienie) przestrzeni społecznej praktycznie już intensywnie prowadzona w skali całego globu, w szczególności zaś globalne upowszechnienie dostępu dzieci i młodzieży do komercyjnych gier komputerowych jako nowego jakościowo i ilościowo zjawiska kultury masowej, każą rozumieć współczesną przestrzeń edukacyjną jako realizującą się w dwóch wymiarach: w rzeczywistej przestrzeni edukacyjnej i w obrębie tradycyjnej instytucji szkoły jak i w wirtualnej przestrzeni edukacyjnej, częściowo w formalnych warunkach szkoły, częściowo zaś w psychicznie mniej ucznia obciążających warunkach domu rodzinnego lub innego bardziej od szkoły komfortowego fragmentu przestrzeni pozaszkolnej, wyznaczonej zarówno przez lokalne sieci komputerowe, jak i globalną sieć komputerową,
- b) postępujące nieustannie poszerzanie przestrzeni edukacyjnej o wymiar wirtualny (tj. cyberprzestrzeń) ma z pewnością charakter nieodwracalny i pozwala na stwierdzenie, że prowadzi ona do wyraźnego wzbogacenia tradycyjnego procesu dydaktycznego, odpowiednio wzmacniając różne jego elementy formalne, co zawiera zaproponowany powyżej opis, jak i uatrakcyjnając sam proces dydaktyczny,

<sup>22</sup> G. Jones, *Learning environments for collaborative authored outcomes: theatres for learning – a brief introduction*, „The London Multimedia Laboratory for Audiovisual Composition and Communication. Research Report” LML-LUDIC-RR-002d 2005.

- c) tym samym wzbogacanie elementów tradycyjnego platońskiego modelu kształcenia, tj. całego kompleksu wykładu, pytań-odpowiedzi i wychowania, zdaje się być równomiernie rozłożone. Pozwala to na wystawienie ogólnie pozytywnej oceny zjawisku poszerzania rzeczywistej przestrzeni edukacyjnej o rzeczywistość wirtualną niezależnie od ewentualnych negatywnych cech, jakie niosą z sobą gry komputerowe. Niemniej elementy pozytywne zdają się przeważać w tak zarysowanym obrazie, co powinno usposabiać edukację współczesną zdecydowanie pozytywnie wobec obecności zjawiska gier komputerowych jako nowego hipermedium edukacyjnego.

## Bibliografia

- Caillois R., *Gry i ludzie*, Warszawa 1997. (Jest to polskie tłumaczenie pracy z 1958 roku: *Man, Play and Games*, Chicago: The University of Chicago Press).
- Dębek P., *Złapani w sieć*, „Chip” 2000, nr 4, s. 48-54.
- Feibel T., *Zabójca w dzieciennym pokoju. Przemoc i gry komputerowe*, Warszawa 2006.
- Filiciak M., *Zabawa naszych czasów*, „Nowa Poliszczyna” 2005, nr 4, s. 7-11.
- Gee J. P., *Pleasure, learning, video games, and life: the projective stance*, „E-Learning” 2005a, No. 2.3, s. 211-223.
- Gee J. P., *The classroom of popular culture: what video games can teach us about making students want to learn*, „Harvard Education Letter” 2005b, November/December.
- Grad J., *Badania uczestnictwa w kulturze artystycznej w polskiej socjologii kultury*, Poznań 1997.
- Griese H. M., *Koniec pedagogiki? Socjologiczno-prowokacyjna perspektywa*. [w:] *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, Śliwerski B. (red.), Kraków 2009, s. 321-330.
- Griffiths M., *Technological addiction*, „Clinical Psychology Forum” 1996, No. 15, s. 161-162.
- Hubbard P., *Evaluating computer games for language learning*, „Simulation and Gaming” 1991, No. 22.2, s. 220-223.
- Illich I., *Spoleczeństwo bez szkoły*, Warszawa 1976.
- Izdebska J., *Młodzież – media elektroniczne. Nowa przestrzeń edukacyjna*. „Edukacja Medialna” 2003, nr 1, s. 22-26.
- Jensen J. F., *Interactivity: tracking a new concept in media and communication studies*, [w:] *Computer, media and communication: a reader*, P. A. Mayer (red.), Oxford 1998, s. 160-187.
- Jędrzejko M., *Śmierć jako zabawa – człowiek w świecie gier komputerowych i sieciowych (spojrzenie socjopedagogiczne)*, „Media i Społeczeństwo” 2011, nr 1, s. 165-179.
- Jones G., *Learning environments for collaborative authored outcomes: theatres for learning – a brief introduction*, „The London Multimedia Laboratory for Audiovisual Composition and Communication. Research Report” LML-LUDIC-RR-002d 2005.
- Konikowski J., *Chory na Internet*, Enter 1999, nr 2, s. 94-96.
- Kwiek J., *Homo mediens vs 'człowiek uniwersalny'?*, [w:] *Media i społeczeństwo. Nowe strategie komunikacyjne*, M. Sokołowski (red.), Toruń 2008, s. 40-55.

- Mikolejko A., *O pożytkach z gier komputerowych*, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 3 (136), s. 67-70.
- Moczydłowska J., *Uzależnienie od komputera i Internetu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 4/V-VI.
- Neisser U. (red.), *The rising curve: long-term gains in IQ and related measures*, „American Psychological Association” 1998.
- Newman J., *Playing with videogames*, London 2008.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984. (Nowe uzupełnione wydanie, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2008).
- Puppel W., *Rola efektu multimedialnego w dydaktyce*, [w:] *Transkomunikacja. W stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej*, S. Puppel (red.), Poznań 2011, s. 101-111.
- Puppel W., *Uczestnictwo w kulturze masowej w epoce cyberkultury na przykładzie gier komputerowych*. Nieopublikowana rozprawa doktorska. Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2014.
- Skrzydlewski W. (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, Poznań 2004.
- Skrzydlewski W., *Dokąd zmierza technologia kształcenia*, Poznań 1993.
- Skrzypczak J. (red.), *Popularna encyklopedia mass mediów*, Poznań 1999.
- Strykowski W. (red.), *Scenariusze zajęć z edukacji czytelniczej i medialnej*, Poznań 2002.
- Strykowski W., Skrzydlewski W. (red.), *Media i edukacja w dobie integracji*, Poznań 2002.
- Surdyk A. (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier*, Poznań 2007.
- Szumilewicz B., *Miejsce i rola programów komputerowych w dydaktyce (na przykładzie języka angielskiego jako obcego)*. Nieopublikowana rozprawa doktorska. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (Wydział Neofilologii) Poznań 1990.
- Szuprowicz B. O., *Multimedia networking*, New York 1995.
- Urbańska-Galanciak D., *Homo players. Strategie odbioru gier komputerowych*, Warszawa 2009.
- von Schoenebeck H., *Antypedagogika. Kongruencyjna radość życia*, [w:] *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, B. Śliwerski (red.), Kraków 2009, s. 189-196.
- Wieczorkowski K., *Metody informatyczne w kształceniu na dystans*, „Neodidagmata” 1997, t. 23, s. 129-156.



**Sylwia Rapacka-Wojtala**

Uniwersytet Łódzki

## **PRAKTYCZNY ASPEKT KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI GWARANTEM JAKOŚCI PROCESU DYDAKTYCZNEGO**

### **SUMMARY**

#### **The practical aspect of teacher education as a guarantee of the quality of the educational process**

Development of a high-quality educational process has long been the main aim of the whole educational system. When talking about the educational system, we mostly refer to the 1st, 2nd, 3rd and 4th stages of education, the organisers, moderators and evaluators of which are teachers using their knowledge and experience, and the subjects of which – regardless of the educational stage – are students. Consequently, the whole educational system should focus on students, their needs and abilities, while teachers should be well-prepared to their roles, as the success of the process of knowledge acquisition by students depends on them.

This is why teachers' subject-matter knowledge and their ability to deliver it gained during their professional education guarantee good organisation of the educational process and, as a consequence, its quality. Similarly to the process of foreign language teaching, where the most important skills are related to the practical application of lexical and grammatical knowledge in communication, the education of foreign language teachers should focus on the development of the skill to apply in practice their knowledge of psycho-pedagogy, didactics and foreign language teaching methodology within individual educational activities. Future teachers, when completing subsequent stage of their professional education, should demonstrate not only a high level of theoretical knowledge but also – or perhaps mostly – well-developed skills of future teachers-educators.

**Key words:** knowledge, professional education, well-developed skills of future teachers-educators, practice, teaching competence

## ZUSAMMENFASSUNG

### **Der praktische Aspekt der Ausbildung der Lehrer als Grund der Hochqualität des didaktischen Prozesses**

Die Ausarbeitung des hochfeinen didaktischen Prozesses ist seit Jahren das Hauptziel des polnischen Ausbildungssystems, das in vier Stufen (Primarstufe, Sekundarstufe, Gymnasium und Lyzeum) aufgeteilt ist und das von einem Lehrer entworfen, organisiert, durchgeführt und evaluiert wird. Dieses System ist auf die lernende Person fokussiert, die sich im Mittelpunkt des Lehrprozesses befindet und dessen Möglichkeiten und Bedürfnisse jeder Lehrer bei der Organisation des Lehr- und Lernprozesses in Betracht ziehen sollte.

Der Lehrer, von dessen Arbeit der Erfolg des Ausbildungsprozesses der Lernenden abhängt, sollte über ein großes Fachwissen, Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, die er in seinem Vorbereitungsprozess zu einem hochqualifizierten Lehrer erwerben sollte. Sie garantieren hohe Qualität des didaktischen Prozesses und Zufriedenheit der Lernenden. Es geht sowohl um Fremdsprachenkenntnisse, als auch um die pädagogischen, didaktischen und methodischen Kompetenzen, die in der Schulpraxis während der Berufspraktika überprüft werden sollten. Eben dieser Teil der Lehrerbildung, in dem die erworbenen theoretischen Kenntnisse im Rahmen einer entsprechenden praktischen Tätigkeit vertieft und ergänzt werden können, ist eine Basis und eine Voraussetzung für gute zukünftige berufliche Arbeit eines Lehrers und Erziehers.

Wypracowanie wysokiej jakości procesu dydaktycznego jest od dawna głównym celem całego systemu kształcenia. Mówiąc o systemie kształcenia mamy na uwadze przede wszystkim kształcenie obejmujące I, II, III i IV etap edukacyjny, których organizatorem, moderatorem i ewaluatorem jest nauczyciel ze swoją wiedzą i umiejętnościami, i którego podmiotem, niezależnie od etapu edukacyjnego, jest uczeń. To właśnie na nim, na uczniu powinna skupić się uwaga całego systemu kształcenia, na jego potrzebach i możliwościach. Nauczyciel musi być zatem dobrze przygotowany do roli, jaką mu przyjdzie pełnić, gdyż od niego zależy sukces procesu przyswajania wiedzy przez uczniów. Dlatego też jego wiedza merytoryczna oraz umiejętności jej przekazywania zdobyte w trakcie przygotowywania się do zawodu są gwarantem dobrej organizacji procesu dydaktycznego, a co za tym idzie i jego jakości. Podobnie jak w procesie nauczania języka obcego, gdzie najważniejsza jest umiejętność praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy leksykalno-gramatycznej w komunikacji językowej, tak i w kształceniu nauczycieli języka obcego najważniejsze miejsce powinno zająć kształcenie umiejętności praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy z zakresu psychopedagogiki, dydaktyki i metodyki nauczania języków obcych w konkretnych działaniach edukacyjnych.

Przyszli adepci zawodu nauczyciela kończąc kolejne etapy kształcenia zawodowego, powinni wykazywać się nie tylko wysokim poziomem wiedzy teoretycznej, ale również, a może przede wszystkim, dysponować dobrze opanowanym warsztatem przyszłego nauczyciela – wychowawcy.

*W procesie zdobywania wiedzy pierwszym krokiem jest milczenie,  
drugim – słuchanie, trzecim – zapamiętywanie,  
czwartym – stosowanie w praktyce, a piątym – nauczanie innych.*

Solomon ibn Gabirol<sup>1</sup>

Historia rozwoju cywilizacji nierozzerwalnie związana jest ze wzajemnie połączonymi ze sobą procesami nauczania i uczenia się. 'Nauczanie' rozumiane jest jako „planowa i systematyczna praca nauczyciela z uczniami mająca na celu wywołanie pożądanych trwałych zmian w ich postępowaniu, dyspozycjach i całej osobowości – pod wpływem uczenia się...”<sup>2</sup>, jako „organizowanie i kierowanie uczenia się uczniów”<sup>3</sup> oraz „wszelkie, zasadniczo intencjonalne działanie, które rzeczywiście kształtuje – pośrednio lub bezpośrednio – kompetencję (...) uczącego się”<sup>4</sup>. 'Uczenie się, które „kładzie nacisk na osobę, w której ta zmiana pojawia się”<sup>5</sup> definiowane jest natomiast jako „proces, w którego toku na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte”<sup>6</sup> lub jak twierdzi Boyd, jako akt „poprzez który zachodzą zmiany w zachowaniach, wiedzy, umiejętnościach i postawach”<sup>7</sup>. Proces ten, zdaniem wielu pedagogów i dydaktyków „jest jedną podstawowych form działalności ludzi”<sup>8</sup> i może być, jak twierdzi Szulc, sterowanym lub przypadkowym procesem poznawczym, dającym w efekcie lepsze przygotowanie uczącego się do otoczenia, procesem, który może również polegać na zdobywaniu doświadczeń lub poznawaniu na drodze przekazu przez

<sup>1</sup> Salomon ben Jehuda ben Gabirol, na Zachodzie znany jako Avicbron lub Avicebrol – średniowieczny rabin, filozof i poeta andaluzyjsko-żydowski, platonik. Jego życie jest słabo znane. Zob. również: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/280748/Ibn-Gabirol>, [dostęp: 15.09.2014].

<sup>2</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 264.

<sup>3</sup> Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1978, s. 21.

<sup>4</sup> W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków 2010, s. 32.

<sup>5</sup> M. S. Knowles, E. F. Holton III, R. A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, Warszawa 2009, s. 22.

<sup>6</sup> W. Okoń, *Nowy słownik...*, op. cit. s. 433.

<sup>7</sup> R. D. Boyd, J. W. Apps i in., *Redefining the discipline of adult education*, San Francisco 1980, s. 100-101.

<sup>8</sup> Ibidem.

uczącego doświadczeń nagromadzonych przez dane środowisko. W kształceniu szkolnym proces uczenia się jest rozumiany natomiast, jako „proces nabywania przez uczący się podmiot określonych wiadomości, umiejętności i nawyków”<sup>9</sup>, polegający na zdobywaniu oraz doskonaleniu wiedzy i umiejętności oraz na tworzeniu właściwych (...) przyzwyczajzeń<sup>10</sup>. Zawiera w sobie zatem jak twierdzi Crow & Crow, „‘zmianę, która związana jest z procesem przyswajania sobie nawyków, wiedzy i postaw”<sup>11</sup> oraz sprawia, że „uczący się jest w stanie postępować z otoczeniem w sposób bardziej adekwatny”<sup>12</sup>. Uczenie się obejmuje, zdaniem Blooma swym zasięgiem sferę poznawczą, związaną z odwoływaniem się do wiedzy lub jej rozpoznawaniem oraz rozwojem możliwości i umiejętności intelektualnych; sferę psychomotoryczną, odnoszącą się do zmysłów człowieka i ich wymiarów oraz sferę emocjonalną, opisującą zmiany w zainteresowaniach, postawach, wartościach, a także rozwój ocen i adekwatnego dostosowania się. Opisane przez Blooma sfery odnoszą się do trzech dziedzin celów edukacyjnych: do celu poznawczego, który definiuje opanowanie podstaw wiedzy, celu kształcącego, który określa działalność nauczyciela polegającą na przygotowaniu do działalności praktycznej oraz celu wychowawczego, który opisuje działania skupione na wyrobieniu przekonań i opartego na nich poglądu na świat<sup>13</sup>. Cele te znajdują swoje odzwierciedlenie w organizacji całego procesu kształcenia, niezależnie od poziomu, na którym ten proces przebiega. Na poziomie szkolnictwa podstawowego odnoszą się one do celów ogólnych, szczegółowych i operacyjnych, zaś na poziomie szkolnictwa wyższego – do efektów kształcenia opisanych w programach studiów i definiują podstawowe zadania procesu kształcenia: przekazywanie wiedzy, nabywanie wiedzy i umiejętności stosowania jej w praktyce oraz wychowanie, rozumiane jako prowokowanie zmian w osobowości. Ogólnym celem i podstawowym zadaniem procesu kształcenia jest zatem „kształtowanie u uczniów podstaw naukowego światopoglądu, wdrożenie do systematycznego i samodzielnego zdobywania wiedzy, do indywidualnej oraz zespołowej działalności poznawczej, wpojenie wartościowych zasad postępowania, słowem – wszechstronny, intelektualny rozwój dzieci, młodzieży i dorosłych”<sup>14</sup>. „Proces ten polegać ma również na kształtowaniu umiejętności posługiwania się (wiedzą) w praktyce”<sup>15</sup>.

9 Cz. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki...*, op. cit. s. 20.

10 A. Szulc, *Słownik dydaktyki...*, op. cit.

11 L. D. Crow, A. Crow, *Readings in human learning*, New York 1963, s. 1.

12 W. H. Burton, *Basic principles in a good teaching – learning situation*, [w:] *Readings in human learning*, L. D. Crow, A. Crow (red.), New York 1963, s. 7.

13 Zob. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 72.

14 Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki...*, op. cit., s. 22.

15 W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej. Wersja Programowana*, Warszawa 1970, s. 9.

W Polsce proces kształcenia uregulowany jest poprzez system, który stanowi zespolenie odpowiednio powiązanych ze sobą i podporządkowanych celom kształcenia następujących składników: nauczycieli z ich kompetencjami, metodami pracy i stosunkiem do pracy, uczniów z ich motywacjami i metodami uczenia się, treści oraz środowiska kształcenia<sup>16</sup>, naczelną zaś jego ideą jest uczenie się, które jest obowiązkowe od 6 do 18 roku życia. System kształcenia szkolnego podlega Ministerstwu Edukacji Narodowej (MEN) i został uregulowany ustawą z dnia 7 września 1991 roku (o systemie oświaty). Obecnie obowiązująca forma wprowadzona została w 1999 roku i obejmuje cztery etapy edukacyjne: nauczanie przedszkolne, szkolne, gimnazjalne i ponadgimnazjalne, przy czym tylko szkoły podstawowe oraz gimnazja posiadają status instytucji obowiązkowych. Kształcenie na poziomie szkoły wyższej podlega Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego i choć według art. 4 ust. 3 z dnia 30 sierpnia 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym, kształcenie akademickie „stanowi integralną część narodowego systemu edukacji i nauki”<sup>17</sup>, to według ustawy z 1999 o systemie oświaty nie zalicza się do polskiego systemu oświaty. Zaliczają się do niego natomiast „zakłady kształcenia i placówki doskonalenia nauczycieli”<sup>18</sup>, zatem wyższe uczelnie zajmujące się kształceniem nauczycieli wpisują się w tak rozumiany system oświaty, którego efektywność zależy od współpracy obu środowisk odpowiedzialnych za działalność nauczycieli i uczniów – szkolnego i akademickiego. Efekty tej współpracy najlepiej można zaobserwować w systemie kształcenia nauczycieli proponowanym przez wyznaczone do tego zadania ministerstwo. Obecnie ministerstwem tym jest Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, wcześniej były nimi: Ministerstwo Oświaty 1944–1966, Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego 1966–1977, Edukacji Narodowej i Sportu, Ministerstwo Oświaty i Wychowania 1972–1987, Ministerstwo Edukacji Narodowej 1988–2001, Ministerstwo Nauki i Sportu 2001–2005 i Ministerstwo Edukacji i Nauki 2005–2006. Od 2006 rozdzielono szkolnictwo podstawowe od szkolnictwa akademickiego poprzez powołanie Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, dlatego nauczyciele na swojej drodze edukacyjnej przechodzą spod kurateli MEN pod opiekę MNiSW, a następnie znowu podlegają MEN, stąd tak ważna jest współpraca pomiędzy tymi resortami w obszarze tworzenia jakości procesu kształcenia.

Obecnie do zadań Ministerstwa Edukacji Narodowej zajmującego się wychowaniem przedszkolnym, kształceniem ogólnokształcącym, specjalnym i zawodo-

<sup>16</sup> Ibidem, s. 63.

<sup>17</sup> [http://www.uj.edu.pl/documents/10172/11741/27.07.2005\\_Ustawa\\_Prawo\\_o\\_szkolnictwie\\_wyzszym.pdf](http://www.uj.edu.pl/documents/10172/11741/27.07.2005_Ustawa_Prawo_o_szkolnictwie_wyzszym.pdf), [dostęp: 15.09.2014].

<sup>18</sup> <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425>, [dostęp: 14.09.2014].

wym należą: opieka merytoryczna nad programami, podręcznikami i środkami dydaktycznymi nauczania, egzaminami zewnętrznymi, pomocą stypendialną dla uczniów, zatrudnianiem nauczycieli, ich awansem i wynagrodzeniami oraz polityką państwa wobec młodzieży. MNiSW, według Rozporządzenia Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku odpowiedzialne jest natomiast, m.in. za przygotowanie przyszłych nauczycieli do wykonywania tego zawodu. Do czasu ogłoszenia ww. rozporządzenia kształcenie nauczycieli regulowane było Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września w sprawie standardów kształcenia na studiach wyższych zawodowych, uzupełniających studiach magisterskich, jednolitych studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych. Proces kształcenia i przygotowania nauczycieli opisany w ww. rozporządzeniu był określony bardzo ogólnie, co z jednej strony stwarzało wiele problemów związanych z koordynacją kształcenia w ramach poszczególnych przedmiotów objętych programem kształcenia nauczycieli, z drugiej – umożliwiało uczelniom stworzenie autonomicznego programu specjalizacji nauczycielskiej, jak to miało miejsce na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego. W 2009 roku powołano na nim Zespół ds. kształcenia nauczycieli, w skład którego wchodził nauczyciele akademicki specjalizujący się w takich dziedzinach jak dydaktyka i metodyka nauczania języków obcych (języka angielskiego, niemieckiego, francuskiego), psychologia oraz pedagogika. Zadaniem zespołu było stworzenie spójnego programu kształcenia nauczycieli, który łączyłby wiedzę teoretyczną z zakresu psychologii, pedagogiki, dydaktyki, metodyki i komunikacji z praktycznym przygotowaniem do pełnienia roli nauczyciela-wychowawcy.

Wychodząc od definicji kształcenia Okonia, która zakłada, że jest to proces łączący „poznawanie świata, (...) przygotowanie do zmieniania świata przez rozwinięcie kwalifikacji fizycznych i umysłowych, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań oraz potrzeb i umiejętności samokształceniowych (oraz) ukształtowanie indywidualnej osobowości przez rozwinięcie postaw twórczych oraz osobistego stosunku do wartości moralnych, społecznych, poznawczych, artystycznych i religijnych”<sup>19</sup>, czyli ‘nauczanie’ rozumiane jako przekazywanie wiedzy, ‘uczenie się’, kształcenie umiejętności wykorzystywania nabytej wiedzy w praktyce oraz kształcenie osobowości, tj. ‘wychowanie’, zespół stworzył program specjalizacji nauczycielskiej obejmujący przygotowanie przyszłych nauczycieli do przekazywania wiedzy, kształcenia umiejętności uczenia się oraz wykorzystywania nabytej wiedzy w sytuacjach życia codziennego oraz kierowania rozwojem uczniów. Celem ogólnym tak przygotowanego programu specjalizacji było wy-

<sup>19</sup> W. Okoń: *Nowy słownik...*, op. cit., s. 200.

kształcenie nauczyciela, który „kształci, wychowuje i rozwija znajdujących się pod jego opieką uczniów”<sup>20</sup>, a przy tym „nie uważając się za nauczyciela doskonałego stale pracuje nad sobą jako człowiekiem, jako specjalistą i jako pedagogiem”<sup>21</sup>, nauczyciela, który „włada zasobem wiedzy, na którym wspiera się sztuka nauczania, (...) dysponuje repertuarem najlepszych sposobów postępowania pedagogicznego (oraz) wykazuje postawy i umiejętności niezbędne dla systematycznej refleksji i rozwiązywania problemów”<sup>22</sup>, co przyczyniłoby się do poprawy efektywności i jakości procesu dydaktycznego. Aby to osiągnąć, należało w programie specjalizacji nauczycielskiej stworzyć przyszłym nauczycielom języków obcych możliwość nie tylko merytorycznego przygotowania się do nauczania danego przedmiotu, ale również kształcenia kompetencji ogólnych, językowych kompetencji komunikacyjnych, kompetencji interakcyjnych, pedagogicznych, dydaktycznych oraz metodycznych. Wśród głównych celów specjalizacji glottodydaktycznej, jakie zostały określone dla całego cyklu zajęć, znalazły się zatem:

1. rozwijanie kompetencji językowych i kompetencji interkulturowej w zakresie przygotowania merytorycznego;
2. doskonalenie ogólnych umiejętności językowych w stopniu umożliwiającym wprowadzanie elementów języka obcego i treści realio- i kulturoznawczych na różnych etapach edukacyjnych oraz prowadzenia lekcji języka obcego;
3. zapoznanie z podstawowymi pojęciami oraz teoriami nauczania i uczenia się języka obcego na różnych etapach edukacyjnych i poziomach kształcenia językowego;
4. zaznajamianie z dostępnymi środkami dydaktycznymi dla różnych etapów edukacyjnych oraz literaturą fachową;
5. kształcenie umiejętności przygotowania własnych pomocy dydaktycznych, w postaci np. rozkładów materiału, konspektów lekcji, materiałów dydaktycznych;
6. przygotowanie do wspierania wszechstronnego rozwoju uczących się poprzez: stosowanie aktywizujących metod nauczania oraz strategii i technik uczenia się odpowiednich dla danego etapu edukacyjnego;
7. przygotowanie do planowania własnego rozwoju zawodowego;
8. zapoznanie z terminologią umożliwiającą podejmowanie dyskusji na tematy zawodowe.

Cele te następnie uszczegółowiono w zakresie poszczególnych kompetencji potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela: a) kompetencji językowych,

<sup>20</sup> Ibidem, s. 266.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 267.

<sup>22</sup> R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1995, s. 36.

b) dydaktycznych, c) metodycznych oraz d) osobowościowych, które zakładały kolejno, że studenci kończąc kształcenie w ramach specjalizacji nauczycielskiej będą m.in. potrafili:

- 1.a) poprawnie komunikować się w języku obcym (w zakresie tematów związanych ze światem uczących się, na różnych etapach edukacyjnych i poziomach opanowania języka obcego, tj. dom, szkoła, zwierzęta, święta);
- 2.a) przekazywać podstawową wiedzę o kulturze i realiach życia w krajach języków docelowych;
- 3.a) poprawnie formułować polecenia dla zadań dydaktycznych na lekcji języka obcego;
- 4.a) czytać i omawiać literaturę obcojęzyczną dostosowaną do poziomu uczących się;
- 5.a) poprawnie fonetycznie prezentować materiał językowy dotyczący tematów związanych ze światem uczących się na różnych etapach i poziomach poznawania języka obcego;
- 6.a) czytać ze zrozumieniem literaturę fachową z zakresu nauczania języka obcego;
- 7.b) zaplanować i poprawnie przeprowadzić lekcję języka obcego na różnych poziomach nauczania, dostosowaną do określonej grupy docelowej;
- 8.b) dobierać i opracowywać materiał językowy adekwatnie do treści innych przedmiotów, aby współgrał z treściami nauczania ogólnego;
- 9.b) wybrać odpowiednie środki dydaktyczne dla wybranej grupy docelowej;
- 10.b) samodzielnie przygotowywać pomoce dydaktyczne potrzebne na lekcji języka obcego na różnych poziomach nauczania;
- 11.b) właściwie ocenić style uczenia się uczniów oraz stosowane przez nich strategie uczenia się;
- 12.c) stosować adekwatne do poziomu uczących się metody, strategie i techniki nauczania języka obcego, w tym metody aktywizujące oraz techniki wspomagające autonomię uczenia się;
- 13.c) przygotować i przeprowadzić na lekcji języka obcego gry i zabawy dydaktyczne;
- 14.c) różnicować wymagania wobec uczących się i indywidualizować nauczanie języka obcego;
- 15.c) wykorzystywać techniki i metody identyfikacji i poprawy błędów;
- 16.b/c) umiejętnie korzystać z literatury fachowej;

- 17.b/c) opracować własny styl nauczania;
- 18.d) samodzielnie i świadomie planować pracę nad samokształceniem, doskonaleniem własnego warsztatu i umiejętności językowych;
- 19.d) podejmować współpracę z nauczycielami innych przedmiotów w celu planowania zintegrowanych tematycznie lekcji;
- 20.d) motywować uczniów do nauki języków obcych oraz kształcić ich kompetencje interkulturową;
- 21.d) wykazywać postawę akceptacji ucznia i uznania wobec jego dokonań;
- 22.d) przejawiać postawę empatyczną, wczuć się i zrozumieć świat osób uczących się języka obcego na różnych poziomach nauczania.

Założeniem programu specjalizacji nauczycielskiej było nie tylko przekazywanie wiedzy teoretycznej z poszczególnych dziedzin nauki, ale łączenie jej z praktycznym przygotowaniem do pracy w zawodzie nauczyciela. Zaplanowano stosowanie różnych form zajęć i metod nauczania w celu mobilizowania aktywności i samodzielności uczestników specjalizacji, integrowania grup w trakcie wspólnej pracy oraz łatwiejszego zapamiętywania przekazywanych treści. W ramach zajęć dydaktycznych prowadzonych na uczelni, przewidzianych w większości w formie konwersatoriów i ćwiczeń, przewidziano stosowanie najefektywniejszych metod nauczania, opisanych w literaturze fachowej m.in. przez Cz. Kupisiewicza<sup>23</sup>, W. Okonia<sup>24</sup>, czy też W. Pfeiffera<sup>25</sup>. Wśród nich znalazły się metody asymilacji wiedzy, tj. wykład konwersatoryjny, dyskusja panelowa, okrągły stół i dyskusja konferencyjna, opis lub pokaz czy praca z książką; metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, tj. metoda przypadku, problemowa, *case study*, *micro teaching*, giełda pomysłów, gry dydaktyczne i projekty; metody waloryzujące, tj. metoda ekspresyjna oraz metody praktyczne, tj. ćwiczenia i praktyczne zadania, również praktyki zawodowe. Wymienione metody ujęte zostały w ramie obecnie obowiązującego w glottodydaktyce, zdaniem Pfeiffera, eklektyzmu metodycznego, którego celem jest stworzenie takiej „metody” nauczania, która odpowiadałaby konkretnej grupie docelowej<sup>26</sup>. Wśród przytoczonych tu metod nauczania i uczenia się zwrócić uwagę należy przede wszystkim na zastosowanie w kształceniu nauczycieli metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, tj. na metodę

<sup>23</sup> Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki...*, op. cit., s. 153- 178.

<sup>24</sup> W. Okoń, *Nowy słownik...*, s. 242-243.

<sup>25</sup> W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001, s. 69-97.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 83.

projektową<sup>27</sup> czy *micro teaching*<sup>28</sup>, które dają uczącym się (tu: studentom) możliwość samodzielnego (nie jest to równoznaczne z indywidualnym działaniem i brakiem pracy zespołowej) zaplanowania, przeprowadzenia i ewaluacji postępów w procesie uczenia się i samokształcenia poprzez stosowanie Deweyowskiego modelu nauczania i uczenia się *learning by doing*<sup>29</sup>, Gudjonsowskiego podejścia *handlungsorientiert*<sup>30</sup> oraz uczenia się we współpracy<sup>31</sup> Sharana. Metody te wprowadzono z uwagi na fakt, iż, jak twierdzi m.in. Sharan, zadaniem nauczyciela (tu akademickiego) jest „wzmóc uczniowskie poczucie sprawstwa, ucząc sprawowania kontroli nad większością okazji uczenia się czegoś. (...) Aktywne uczenie się, w którym doświadczenie jest organizowane i przyswajane w trakcie integracji ze środowiskiem, wspomaga rozwój myślenia logicznego i wyżej zorganizowanych umiejętności werbalnych”<sup>32</sup>. Podobnego zdania jest m.in. Atlet, który zauważa, że „głównym celem nauczania (nauczyciela) jest uczenie się (uczeń), zatem każdy nauczyciel powinien dążyć do sukcesu swojego ucznia”<sup>33</sup>.

Nauczyciele akademicki pozwalając studentom – przyszłym nauczycielom – wypróbować w toku ich kształcenia taki model dydaktyczny, dają im możliwość obserwacji praktycznego zastosowania teorii przekazywanej na zajęciach. Poprzez zaoferowanie studentom możliwości stosowania wcześniej poznanych strategii poznawczych i metapoznawczych w ich własnym procesie uczenia się, co, jak twierdzi Jastrzębska, jest narzędziem stymulujących go do stosowania strategii

<sup>27</sup> Metoda ta została szeroko opisana w literaturze fachowej m.in. przez Karola Frey'a oraz w dysertacji autorki artykułu pt. *Metoda projektowa w nauczaniu języków obcych* oraz w jej artykułach odnoszących się do procesu dydaktycznego na poszczególnych etapach edukacyjnych, zob. np.: S. Rapacka, *Wir machen Theateraufführung. – Projektarbeit als Wiederholung*, „Post scriptum” 2003, nr 3, s. 3-6; S. Rapacka, *Uczymy się poprzez współpracę*, „Post scriptum” 2003, nr 3, s. 7-8; S. Rapacka, *Przedstawienie teatralne jako forma pracy oparta na metodzie projektu*, „Post scriptum” 2003, nr 3, s. 8-10; S. Rapacka, *Nie tylko o metodzie projektowej*, [w:] *Przewodnik dla studentów Uniwersytetu Łódzkiego*, Łódź 2013.

<sup>28</sup> Metodą tą prowadzono od 2000 roku zajęcia wchodzące w skład specjalizacji nauczycielskiej w KJO Uniwersytetu Łódzkiego, a następnie na kierunkach filologia angielska i germańska na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego. Doświadczenia płynące z zastosowania tej metody w kształceniu przyszłych nauczycieli opisane zostały w artykule: H. Kołodziejczyk, S. Rapacka, Ł. Salski, *projekt Micro-teaching: alternatywna możliwość przygotowywania studentów – przyszłych nauczycieli języków obcych do odbywania praktyk pedagogicznych*, „Rocznik Edukacji Alternatywnej” 2003, nr 1 (02), s. 187-198.

<sup>29</sup> J. Dewey, *Experience and education*, New York 1938.

<sup>30</sup> H. Gudjons, *Handlungsorientiert Lehren und Lernen*, Bad Heilbrunn 2001; zob. też J. Bastian, H. Gudjons, J. Schnack, M. Speth, *Theorie des Projektunterrichts*, Hamburg 2004.

<sup>31</sup> S. Sharan, Y. Sharan, *Small group teaching*, Englewood Cliffs N. J. 1976.

<sup>32</sup> R. I. Arends, *Uczymy się...*, s. 328; zob. też: S. Sharan, Y. Sharan, *Small group teaching*, Englewood Cliffs N. J. 1976, s. 10.

<sup>33</sup> M. Atlet: *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris 1997, s. 5.

uczenia się w różnych kontekstach<sup>34</sup>, realizowany jest również główny cel działania nauczyciela – praktyka: wykształcenie u uczących się kompetencji uczenia się. „Celem nauczyciela jest (bowiem) nabycie przez jego uczniów kompetencji ‘uczeniowych’, czyli nauczanie ich, jak się mają uczyć”<sup>35</sup>.

Ten model kształcenia: „uczenie (się) poprzez uczenie się” stał się sztandarowym modelem programu specjalizacji nauczycielskiej, aby przyszli nauczyciele zdobyli umiejętność takiej organizacji działań dydaktycznych, które pozwoliłyby następnie ich uczniom odkrycie własnych strategii i technik uczenia się, co stanowi główny cel całego procesu kształcenia. Przyszli nauczyciele muszą bowiem nauczyć się w procesie przygotowania do zawodu, że nauczanie w dydaktyce języków obcych, jak twierdzi Altet, jest procesem interakcyjnym i celowym, który posługuje się sytuacją pedagogiczną organizowaną przez nauczyciela w celu osiągnięcia przez ucznia pozytywnego rezultatu uczenia się wiedzy i kształcenia umiejętności. A zdaniem Jastrzębskiej, nauczanie nie jest już i nie może być jedynie przekazywaniem wiedzy, ale organizowaniem sytuacji uczenia się i jego wspomaganiem.

W programie specjalizacji nauczycielskiej znalazły się zatem treści przygotowujące studentów do pełnia roli ‘nauczyciela’, ale również ‘wychowawcy’ na wybranym etapie edukacyjnym. Wśród przedmiotów objętych programem specjalizacji nauczycielskiej pojawiła się nowa jakość w nauczanej wcześniej psychologii i pedagogiki ogólnej, na których poświęcono więcej uwagi problemom współczesnej szkoły i sposobom ich rozwiązywania. Wśród omawianych tematów pojawiły się takie jak: międzynarodowy wymiar edukacji, polityczne uwarunkowania edukacji szkolnej, koncepcje szkoły rozumianej jako instytucja społeczna i wychowawcza, jakość programów nauczania, uczący się – jego potrzeby, możliwości i zainteresowania czy projektowanie działań edukacyjnych. Ponadto wprowadzono zagadnienia z psychologii rozwojowej, np. ogólną charakterystykę pracy z uczniami, charakterystyką uczniów na poszczególnych etapach edukacyjnych czy charakterystykę i fazy procesu uczenia się. Wzbogacono również treści z zakresu dydaktyki ogólnej oraz dydaktyki szczegółowej. W programie specjalizacji nauczycielskiej znalazły się m.in. tematy takie jak: rola i znaczenie nauczania języka obcego oraz jego miejsce wśród innych przedmiotów w szkole, tradycja i historia nauczania języka obcego, charakterystyka głównych operacji umysłowych związanych z procesem uczenia się, sposoby uczenia się i typy uczących się, sposoby planowania procesu uczenia się, źródła i struktura wiedzy przedmiotowej, plano-

<sup>34</sup> E. Jastrzębska, *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym*, Kraków 2011.

<sup>35</sup> K. Karpińska-Szaj, *Pédagogie de la lecture en langue étrangère. Défis rééducatifs*, Poznań 2005, s. 119.

wanie procesu dydaktycznego (budowa rozkładu materiału), formułowanie celów nauczania na różnych etapach edukacyjnych, dobór metod, strategii i technik nauczania i uczenia się, formy prowadzenia zajęć, środki i pomoce dydaktyczne wykorzystywane w procesie dydaktycznym na poszczególnych etapach edukacyjnych, typy lekcji, sposoby planowania lekcji i jej dokumentowania, sposoby kształcenia poszczególnych sprawności językowych, kształcenie kompetencji komunikacyjnej, możliwości pracy w oparciu o materiały tekstowe, wizualne, audiowizualne i audytywne, sposoby rozwijania umiejętności operowania zdobytą wiedzą, aktywizujące metody nauczania, formy i sposoby oceniania osiągnięć uczniów. Wiele innych zagadnień zostało ujętych na zajęciach: psychologii, pedagogiki, dydaktyki ogólnej, dydaktyki przedmiotowej, kontroli osiągnięć, etyki, komunikacji językowej, psycholingwistyki, prawa oświatowego w warsztacie nauczyciela i wielu innych.

Nazwy zajęć objętych programem specjalizacji były na przestrzeni lat zmieniane, a od 2012 roku, po wejściu w życie standardów kształcenia nauczycieli opracowanych przez MNiSW, dostosowane do nowego rozporządzenia, jednak podstawowe założenia wcześniej opracowanego programu zachowano do dzisiaj.

Praktyczny aspekt programu kształcenia przyszłych nauczycieli widoczny był i nadal jest nie tylko w sylabusach przedmiotów proponowanych w programie studiów, w tematyce zajęć i metodach pracy, ale również w zastosowaniu kolejnego modelu dydaktycznego: „uczenia się poprzez nauczanie”. Model ten widoczny jest szczególnie w regulaminie i programie praktyk pedagogicznych, które podzielone zostały na dwa typy: praktyki opiekuńczo-wychowawcze oraz praktyki dydaktyczne. Studenci, kończąc zajęcia z bloku psychopedagogicznego, mają obowiązek poznać środowisko nauczycielskie poprzez obserwację placówki oświatowej. Celem tych praktyk jest weryfikacja wiedzy nabytej na zajęciach z psychologii i pedagogiki w realiach szkolnych. Studenci mają za zadanie obserwować życie szkoły jako placówki edukacyjno-wychowawczej i zapoznać się z problemami środowiska nauczycielskiego, uczniowskiego, a także ze sposobami ich rozwiązywania.

Drugi typ praktyk – praktyki dydaktyczne, realizowane w toku studiów po zakończeniu kolejnych semestrów nauki dydaktyki, metodyki i innych przedmiotów objętych programem specjalizacji, mają na celu zaznajomienie studentów z realiami pracy nauczyciela języków obcych. Zadaniem studentów jest samodzielne (choć pod okiem nauczyciela – opiekuna praktyk z ramienia szkoły) zaplanowanie, przygotowanie i przeprowadzenie serii jednostek lekcyjnych w autentycznym systemie klasowo-lekcyjnym przy wykorzystaniu wiedzy zdobytej na zajęciach z zakresu dydaktyki przedmiotowej, ale również w oparciu o doświadczenia zdobyte w czasie praktyk opiekuńczo-wychowawczych.

Wszystkie praktyki wieńczy przygotowanie przez studentów *Portfolio nauczyciela-wychowawcy*, gdzie zebrana jest cała wiedza teoretyczna ujęta w praktycznych zadaniach wykonanych przez studentów w czasie praktyk. I tak, po zakończeniu praktyk opiekuńczo-wychowawczych w portfolio powinny znaleźć się, opracowane przez studentów, według wytycznych podanych przez opiekuna praktyk z ramienia uczelni, następujące materiały: raport dotyczący funkcjonowania szkoły, konspekt obserwowanej lekcji wychowawczej, własna propozycja takiej lekcji, arkusze obserwacji lekcji przedmiotowych oraz autorefleksja zawierająca ocenę przydatności praktyk pod kątem możliwości zastosowania wiedzy teoretycznej zdobytej na zajęciach w pracy nauczyciela-wychowawcy.

Kończąc kolejne etapy praktyk dydaktycznych studenci dodają do portfolio wypełnione dzienniczki praktyk, arkusze obserwacyjne lekcji prowadzonych przez nauczyciela – opiekuna praktyk z ramienia szkoły, kolegów i koleżanek, konspekty prowadzonych lekcji, oraz autorefleksję zawierającą ocenę przydatności zdobytej wiedzy teoretycznej w praktyce nauczycielskiej oraz zasadności praktyk dydaktycznych w procesie kształcenia nauczycieli.

Kolejne lata prowadzenia tak zorganizowanej specjalizacji nauczycielskiej, której celem jest praktyczny wymiar kształcenia zawodowego, przyniosły pożądany efekt – studenci postrzegają uczenie się nauczania jako konkretną i wymierną wartość, która gwarantuje stworzenie dobrego i efektywnego warsztatu przyszłego nauczyciela i zapewnia dobry start w życiu zawodowe. Są świadomi faktu, że nauczanie, jak mawiał Albert Einstein, powinno polegać na tym, żeby to, co się ma do zaoferowania uczniom, postrzegali oni jako drogocenny dar, a nie jako przykry obowiązek. A oto kilka wypowiedzi studentów biorących udział w tak zorganizowanej specjalizacji nauczycielskiej w ramach filologii germańskiej na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego:

Dzięki wiedzy zdobytej na zajęciach wchodzących w skład bloku pedagogicznego mogłam, będąc na praktykach porównać teorię z tym, co rzeczywiście dzieje się w szkole na lekcji...

Praktyki (...) pozwoliły mi spojrzeć bardziej obiektywnie na własne umiejętności nie tylko w sferze metodycznej, ale również interpersonalnej, w interakcji z uczniami...

Nieocenionym źródłem doświadczenia i wiedzy praktycznej okazały się właśnie praktyki pedagogiczne...

Podsumowując, sądzę, że zajęcia dydaktyki przedmiotowej, jak i komunikacji językowej bardzo dobrze przygotowały mnie do zawodu nauczyciela.

Cały program bloku pedagogicznego oceniam jako dobrze zaplanowany i zorganizowany, przez co zapewniający dobre przygotowanie do pracy w zawodzie nauczyciela. (...) Sądzę, iż wszystkie odbyte przez nas praktyki obfitowały w wiele cennych doświadczeń...

Program (specjalizacji nauczycielskiej), w którym brałem udział (...), mający na celu przygotowanie mnie do pracy w szkole, oceniam na bardzo dobry. (...) zrozumiałem wyjątkowość tego zawodu: to specyficzne połączenie ogromnej odpowiedzialności i mnogości obowiązków ze swego rodzaju spełnieniem<sup>36</sup>.

## Bibliografia

- Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1995.
- Atlet M., *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris 1997.
- Bastian J., Gudjons H., Schnack J., Speth M., *Theorie des Projektunterrichts*, Hamburg 2004.
- Bastian J., Gudjons H., *Das Projektbuch (Bd.1). Theorie – Praxisbeispiele – Erfahrungen*, Hamburg 1994.
- Boyd R. D., Apps J. W. i in., *Redefining the discipline of adult education*, San Francisco 1980.
- Burton W. H., *Basic principles in a good teaching – learning situation*, [w:] *Readings in human learning*, L. D. Alice Crow (red.), New York 1963.
- Crow L. D., Crow A., *Readings in human learning*, New York 1963.
- Dewey J., Kilpatrick W. H., *Der Projektplan – Grundlegung und Praxis*, Weimar 1935.
- Dewey J., *Experience and education*, New York 1938.
- Frey K., *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*, Weinheim 2002.
- Gudjons H., *Handlungsorientiert Lehren und Lernen*, Bad Heilbrunn 2001.
- Gudjons H., *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung. Selbsttätigkeit. Projektarbeit*, Bad Heilbrunn 2001.
- Gudjons H., *Pädagogisches Grundwissen*, Bad Heilbrunn 1999.
- Hänsel D., *Das Projektbuch Grundschule*, Weinheim 1995.
- Hänsel D., *Das Projektbuch Sekundarstufe*, Weinheim 1988.
- Hänsel D., *Handbuch Projektunterricht*, Weinheim 1997.
- Jastrzębska E., *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym*, Kraków 2011.
- Karpińska-Szaj K., *Pédagogie de la lecture en langue étrangère. Défis rééducatifs*, Poznań 2005.
- Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. A., *Edukacja dorosłych*, Warszawa 2009.
- Kołodziejczyk H., Rapacka S., Salski Ł., *Projekt Micro – teaching: alternatywna możliwość przygotowywania studentów – przyszłych nauczycieli języków obcych do odbywania praktyk pedagogicznych*, „Rocznik Edukacji Alternatywnej” 2003, nr 1 (02).
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1978.
- Meyer H., *Was ist guter Unterricht?*, Berlin 2004.

<sup>36</sup> Ewaluacje studentów kończących specjalizację glottodydaktyczną z archiwum autorki artykułu.

- Okoń W., *Nowy słownik Pedagogiczny*, Warszawa 2004.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.
- Okoń W., *Zarys dydaktyki ogólnej. Wersja Programowana*, Warszawa 1970.
- Pfeiffer W., *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001.
- Rapacka S., *Przedstawienie teatralne jako forma pracy oparta na metodzie projektu*, „Post scriptum” 2003, nr 3, s. 8-10.
- Rapacka S., *Uczymy się poprzez współpracę*, „Post scriptum” 2003, nr 3, s. 7-8.
- Rapacka S., *Wir machen Theaterauführung – Projektarbeit als Wiederholung*, „Post scriptum” 2003, nr 3, s. 3-6.
- Rapacka S., *Metoda Projektowa w nauczaniu języków obcych* (rozprawa doktorska), Łódź 2006.
- Rapacka S., *Nie tylko o metodzie projektowej*, [w:] *Przewodnik dla studentów Uniwersytetu Łódzkiego*, Łódź 2013, s. 39-48.
- Sharan S., Sharan Y., *Small group teaching*, “Education Technology”, Englewood Cliffs N.J 1976.
- Silberman M., *Uczymy się uczyć*, Gdańsk 2005.
- Szulc A., *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1997.
- Wilczyńska W., *O autonomii w przyswajaniu języka obcego. Uczyć się, czy być nauczonym?*, Warszawa 1999.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków 2010.
- <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425>, [dostęp: 14.09.2014].
- <http://www.profesor.pl/publikacja,28200,Plany-rozwoju-zawodowego,Awans-zawodowy-sprawozdanie-nauczyciela-mianowanego-na-stopien-dyplomowanego>, [dostęp: 15.09.2014].
- [http://www.uj.edu.pl/documents/10172/11741/27.07.2005\\_Ustawa\\_Prawo\\_o\\_szkolnictwie\\_wyzzszym.pdf](http://www.uj.edu.pl/documents/10172/11741/27.07.2005_Ustawa_Prawo_o_szkolnictwie_wyzzszym.pdf) dostęp, [dostęp: 15.09.2014].



**Robert Szymula**

Uniwersytet w Białymstoku

## **СЕМАНТИЧЕСКИЕ НЕОЛОГИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

### **SUMMARY**

#### **Semantic neologisms in modern Russian discourse**

There are many active processes which could be observed in vocabulary used in modern Russian discourse. The reason of these processes is connected with changes in social and political life in Russia. These changes are noticeable especially to a large extent in vocabulary because extralinguistic factors have the largest effect on vocabulary. The aim of a present article is to analyse semantic neologisms created by means of morphological derivation. The lexical material was divided into three groups on the base of the way of creation of a new meaning.

**Key words:** discourse, political discourse, semantic neologism, morphological derivation

### **STRESZCZENIE**

#### **Neologizmy semantyczne we współczesnym rosyjskim dyskursie politycznym**

Leksyka, używana we współczesnym rosyjskim dyskursie politycznym, wciąż podlega aktywnym procesom, których przyczyną są zmiany w różnych sferach życia społeczno-politycznego w Rosji. Przemiany te widoczne są w największym stopniu w leksyce, gdyż właśnie ona najbardziej podlega wpływowi czynników ekstralingwistycznych. Niniejszy artykuł poświęcony jest analizie neologizmów semantycznych, które utworzone zostały przy pomocy derywacji semantycznej. Analizowany materiał leksykalny podzielony został na trzy grupy na podstawie sposobu tworzenia się nowego znaczenia słowa.

В лексике, используемой в современном русском политическом дискурсе, все время происходят активные процессы, причиной которых в значительной степени являются перемены в разных сферах общественно-политической жизни в России. Преобразования государственно-правовой и социально-экономической систем повлекли за собой изменения в политическом и общественном сознании, которые отразились также в системе языка, так как влияние экстралингвистических факторов на язык особенно заметно в периоды преобразований общественного строя. Самые большие изменения коснулись лексического состава языка, так как лексика – это самый динамичный ярус языка, на который сильно влияет экстралингвистический фактор. Данное явление очень заметно в случае политического дискурса, который сильно подвергается влиянию внешних факторов.

Одним из самых частотных разрядов инноваций, функционирующих в современном русском политическом дискурсе, являются семантические неологизмы. Исследователи, помимо длительной традиции фиксации и описания новых явлений в языке, решают проблему теоретического осмысления понятия „неологизм” по-разному. Первые дефиниции данного термина соотносились только с денотативным признаком слова. Неологизмами признавались лишь слова или обороты, обозначающие новые явления. Примерами могут служить определения, предложенные О. С. Ахмановой („слово или оборот, созданное (возникшее) для обозначения нового (прежде неизвестного) предмета или для выражения нового понятия”)<sup>1</sup> или Р. А. Будаговым („неологизмы в собственном смысле – слова, которые впервые появляются в языке и до определенного периода не бывают известны ни одному языковому стилю”)<sup>2</sup>. Со временем значение понятия „неологизм” расширяется. А. А. Брагина, рассматривая особенности неологизмов, замечает: „Новые реалии и новые явления требуют наименований. Так возникают обусловленные внешними (неязыковыми) причинами слова. Но было бы неверно понимать неологизмы только как слова абсолютно новые, и только такие слова отмечать и анализировать. Картина лексического развития была бы при таком подходе очень неполной и обедненной. Новая лексика формируется и путем переосмысления старых слов, и путем новых словосочетаний, и путем новых комбинаций старых морфем и частей слов”<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> О. С. Ахманова, *Словарь лингвистических терминов*, Москва 1966, s. 262.

<sup>2</sup> Р. А. Будагов, *Проблемы развития языка*, Москва 1965, s. 92.

<sup>3</sup> А. А. Брагина, *Неологизмы в русском языке*, Москва 1973, s. 213.

По-разному трактуется в научной лингвистической литературе также понятие „семантический неологизм”. Некоторые ученые (Н. З. Котелова, Э. В. Кузнецова, В. В. Петров и др.) выделяют семантические неологизмы в особый разряд. Например, Н. З. Котелова замечает: „Понятие неологизма, согласно внутренней форме и этимологии этого термина, относится к единице лексики, слову. Закономерно оно охватывает и новое значение слова (лексика-семантический вариант, слова, семолексу), также являющееся лексическим новообразованием; иногда его называют семантический неологизм”<sup>4</sup>. Другие исследователи не считают семантические неологизмы неологизмами в собственном смысле этого термина. Е. В. Сенько считает, что „представляется логичным закрепить термин „неологизм” только за материально новыми лексическими единицами”. Видообразующими признаками неологизмов, по мнению ученого, являются узуальность, словный характер, общелитературное употребление, временная маркированность. В связи с этим, так как семантические трансформации уже известных языку слов не являются подлинно новыми, представляется нецелесообразным включать их в состав неологизмов<sup>5</sup>. Похожую точку зрения разделяет Е. В. Розен. Ученый определяет термином „неологизм” только узуальные словарные единицы и подразделяет неологизмы на собственно неологизмы (слова, впервые зафиксированные в языке) и новообразования (слова, составленные из известных слов и аффиксов в новых комбинациях). Для обозначения других лексико-семантических новшеств Е. В. Розен предлагает использовать термин лексические инновации: „Все лексические новшества – новые словарные единицы, новые фразеологизмы, новые значения и новые варианты словоупотребления могут быть обозначены одним термином – лексические инновации. Это обобщающее понятие, в котором можно выделить неологизмы как узуальные словарные единицы”<sup>6</sup>.

Интересную точку зрения представляет О. В. Загоровская. Ученая предлагает классификацию, в которой разделяет лексические инновации на сильные (абсолютные) и слабые (относительные). Сильные лексические инновации (собственно неологизмы) – это принципиально новые для языка лексемы, которые отличаются свежестью и новизной формы. В состав сильных инноваций входят неологизмы-заимствования и морфологические неологизмы (создаваемые на базе морфологических ресурсов данного языка). Слабые лексические инновации – это известные данному

4 Н. З. Котелова, *Первый опыт лексикографического описания русских неологизмов*, [w:] *Новые слова и словари новых слов*, Ленинград 1978, s. 16.

5 Е. В. Сенько, *Инновации в современном русском языке*, Владикавказ 1994, s. 20-21.

6 Е. В. Розен, *Новые слова и устойчивые словосочетания в немецком языке*, Москва 1991, s. 28.

языку словесные единицы, новизна которых определяется изменениями того или иного аспекта их плана содержания. К слабым лексическим инновациям ученая причисляет собственно семантические (которые характеризуются изменениями в семантической структуре слова в целом или изменениями в содержании составляющих отдельного значения словесного знака) и функционально-семантические инновации (связанные с изменениями в содержании функционально-семантического компонента лексической семантики, несущего информацию о речевом употреблении и отражающего изменения в характере его функционирования: смене или расширении сферы употребления слова, процессами актуализации и пассивизации определенных тематических групп слов, увеличением пласта общеупотребительной лексики за счет лексики ограниченного употребления, формирования общенационального сленга и др.)<sup>7</sup>.

Мы понимаем под „семантическим неологизмом” новое значение известного прежде словесного знака, придерживаясь мнения Т. Л. Мистюк, которая считает, что „семантический неологизм – новый ЛСВ слова в начале его функционирования в языке. Это слово, звуковая оболочка которого является „старой”, а содержание – новым. Данная лексическая единица отличается некоторой регулярностью употребления, воспроизводимостью”<sup>8</sup>.

Говоря о семантических неологизмах, следует отметить, что в научной литературе нет также однозначного решения проблемы механизмов возникновения новых значений словесных знаков. Ученые отмечают, что в большинстве случаев процесс образования семантических неологизмов заключается в переосмыслении слов, использовании уже имеющихся в языке лексических средств для обозначения новых для них явлений и понятий действительности, т.е. производные значения словесных единиц образуются путем внутрисловной семантической деривации<sup>9</sup>. Наиболее признанными являются следующие типы основных семантических изменений: специализация („сужение значения”), расширение („генерализация значения”), смещение значения („семантический сдвиг”), семантические

<sup>7</sup> О. В. Загоровская, *Лексические инновации в русском языке новейшего периода*, [w:] *Актуальные проблемы изучения и преподавания русского языка на рубеже XX–XXI вв.*, Воронеж 2001, s. 10–12.

<sup>8</sup> Т. Л. Мистюк, *Тенденции семантической эволюции современного русского языка (на базе неологической метафоризации общеупотребительной лексики в газетной публицистике 1992–1997 гг.)*: дис. канд. фил. наук, Новосибирск 1998, s. 52.

<sup>9</sup> А. Ф. Журавлев, *Технические возможности русского языка в области предметной номинации в современном русском языке*, [w:] *Способы номинации в современном русском языке*, Москва 1982, s. 50.

переносы (функциональный, метафорический и метонимический)<sup>10</sup>. Однако семантические неологизмы могут появляться не только в результате семантической деривации. Н. С. Никитченко разделяет случаи появления новых значений слов не за счет внутрисловной семантической деривации на три группы: 1) новые значения, появившиеся морфологическим путем и имеющие со старым значением слова общую производящую базу или разные производящие базы; 2) новые значения, появившиеся семантико-морфологическим путем; 3) новые значения, появившиеся за счет заимствования<sup>11</sup>. Н.В. Черникова подчеркивает, что значения, образовавшиеся этими способами, не связаны отношениями семантической мотивированности с исходным значением слова. Они входят в структуру многозначного слова или вступают в омонимичные отношения с уже существующим значением (или значениями) на основе присоединения, которое носит более или менее механический характер<sup>12</sup>.

Возникновение новых значений слов, соотносимых с обозначением понятий и явлений общественно-политической жизни, на основе действия механизма внесловной деривации является в современном русском языке довольно частотным. Анализ собранного материал показал, что основной отличительной чертой семантических неологизмов, образованных морфологическим образом, является наличие опосредованной семантической связи нового значения с другими значениями лексической единицы.

Исследование лексического материала показало, что среди лексики, использованной в современном русском политическом дискурсе, можно выделить три группы семантических неологизмов, образованных в результате морфологической деривации. Первую группу составляют семантические неологизмы, представляющие собой новое значение лексической единицы, в семантической структуре которой старое и новое значения образуются на базе одного и того же значения. Примерами семантических неологизмов, принадлежащих к данной группе, являются лексемы „аграрий” и „аграрник”. Значения обеих лексем мотивированы значением прилагательного „аграрный” („1. Относящийся к землевладению; 2. Характеризующийся преобладанием сельскохозяйственного производства над промышленностью”<sup>13</sup>).

<sup>10</sup> В. Г. Гак, *Сопоставительная лексикология: на материале французского и русского языка*, Москва 1977, s. 29-32.

<sup>11</sup> Н. С. Никитченко, *Способы образования новых значений, отличные от семантической деривации*, [w:] *Лингвистические исследования*, Ч. 2, Москва 1984, s. 147-155.

<sup>12</sup> Н. В. Черникова, *Семантические неологизмы в современном русском языке, 80-е – 90-е гг. XX века: дис. ... канд. филол. наук*, Москва 1997, s. 134.

<sup>13</sup> *Большой толковый словарь русского языка*, С. А. Кузнецов (red.), Санкт-Петербург 1998, s. 28.

Кроме значений „1. Крупный землевладелец; помещик; 2. Специалист по сельскому хозяйству”<sup>14</sup> („аграрий”) и „Специалист по аграрному вопросу”<sup>15</sup> („аграрник”) у обеих лексем в последнее время появилось значение „представитель Аграрной партии”<sup>16</sup>. Приведем примеры использования данных лексических единиц в этом значении:

Если в предыдущие годы перед выборами было совершенно неясно, какие депутатские группы появятся в парламенте, то сейчас с уверенностью можно назвать несколько таких групп: прежде всего представители Народной партии, „Регионов России” и аграрники<sup>17</sup>.

На встрече со Степашиным лидер Аграрной партии Лапшин настаивал на сохранении Кулика, не предлагая никаких альтернатив. В итоге вакансия от аграрников ушла<sup>8</sup>.

Селекционная работа на партийном поле продолжает давать плоды: на этот раз об объединении договорились „Единая Россия” и Аграрная... О том, что последняя после череды поражений на выборах стала „девицей на выданье”, говорили давно. Ещё год назад за АПР сватали „Справедливую Россию”, однако нашёлся более богатый „жених”. Впрочем, сенсацией этот партийный брак не назовёшь – в прежней Госдуме лидер аграриев В. Плотников состоял во фракции „единороссов”<sup>19</sup>.

Позиции противников Лапшина, лидера думских аграрников Харитонов и экс-министра сельского хозяйства Назарчука были слабы<sup>20</sup>.

К данной группе принадлежат также лексемы „афганец”, „чеченец”. Кроме значений „представитель данного народа, житель данной страны” („Афганцы – Народ, основное население Афганистана; представители этого народа; жители этой страны”<sup>21</sup>, „Чеченцы – Народ, составляющий основное население чеченской республики Ичкерия; представители этого народа”<sup>22</sup>),

<sup>14</sup> Там же.

<sup>15</sup> Там же.

<sup>16</sup> *Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения*, Г.Н. Складарская (red.), Санкт-Петербург 1998, s. 39.

<sup>17</sup> „Известия”, 24 марта 2003, <http://izvestia.ru/news/274534>, [доступ: 18.06.2014].

<sup>18</sup> „Московский Комсомолец”, 25 мая 1999, <http://www.mk.ru/editions/daily/article/1999/05/25/139478-tviks99.html>, [доступ: 18.06.2014].

<sup>19</sup> „Аргументы и факты”, 17/09/2008, <http://www.aif.ru/politics/world/6158>, [доступ: 18.06.2014].

<sup>20</sup> „Московский Комсомолец”, 22 марта 1999, <http://www.mk.ru/old/article/1999/03/22/141320-agrarniki-bez-revolutsii.html>, [доступ: 18.06.2014].

<sup>21</sup> *Большой толковый словарь...*, s. 52.

<sup>22</sup> Там же, s. 1479.

у этих лексических единиц развилось также значение „солдаты, принимающие участие в военных действиях на данной территории”. Похожий процесс произошел также в случае лексемы „чернобылец” („1. Тот, кто пострадал в результате аварии на Чернобыльской атомной электростанции 26 апреля 1986 года. 2. Участник ликвидации последней чернобыльской катастрофы”<sup>23</sup>). Все вышеуказанные единицы образованы по одной модели (основа собственного имени существительного + суффикс *-ец*), а их новые значения мотивированы топонимами. Приведем примеры их использования в новых значениях:

Если бы было возможно, то я в течение суток собрал бы 10 тыс. профессионалов-„афганцев”, и командирами отделения у меня были бы полковники с 5–6 орденами, но делать этого категорически нельзя, – объясняет политик, воевавший в Афганистане<sup>24</sup>.

Вечером 21 мая около 200 активистов – представителей местного Евромайдана, „Правого сектора”, партии „Свобода” и ветеранов-афганцев – пикетировали здание ГУ МВД в Днепропетровской области с требованием отставки начальника областной милиции<sup>25</sup>.

„По нашим оперативным данным, их сейчас находится на той части Донецкой и Луганской областей от 15 до 20 тысяч. Большая половина из них пришла с территории России, также есть чеченцы и представители спецназов России”, – цитирует „Интерфакс” секретаря СНБО Украины<sup>26</sup>.

Я вместе с Айратом в Грозном служил, – не без гордости говорит мне заведующий местного бара Валера, вытирая руки о свою грязную тельняшку. Скоро день ВДВ, и Валера во всю готовится – каждый вечер „готов”. – Он на Минутке на блокпосту стоял. Я возле вокзала. В 1996-м это было. Сейчас всех „афганцев” и „чеченцев” менты обыскивают. У меня весь дом перевернули. Ищут боеприпасы<sup>27</sup>.

У меня умер муж – чернобылец, перенесший лучевую болезнь. Он пользовался соцпомощью<sup>28</sup>.

<sup>23</sup> *Толковый словарь русского языка...*, s. 671.

<sup>24</sup> „Известия”, 8 мая 2014, <http://izvestia.ru/news/570369>, [доступ: 18.06.2014].

<sup>25</sup> „Аргументы и факты”, 22/05/2014, <http://www.aif.ru/euromaidan/uadontknows/1173990>, [доступ: 18.06.2014].

<sup>26</sup> „Московский Комсомолец”, 16 июня 2014, <http://www.mk.ru/politics/2014/06/16/poroshenko-dal-komandu-zavershit-v-kratchayshie-sroki-voennuyu-operaciyu.html>, [доступ: 18.06.2014].

<sup>27</sup> „Известия”, 31 июля 2011, <http://izvestia.ru/news/496078>, [доступ: 18.06.2014].

<sup>28</sup> „Известия”, 11 октября 2011, <http://izvestia.ru/news/366889>, [доступ: 18.06.2014].

До сих пор, узнав, что я чернобылец, люди шарахаются. Думают, что радиацию излучаю” – признаётся Сергей и добавляет, что вопреки прогнозам, стал отцом<sup>29</sup>.

Стоит заметить, под категорию федеральных льготников сегодня попадают как сами „чернобыльцы”, так и их дети, вдовы, а также костромичи, принимавшие участие в ликвидации аварии на производственном объединении „Маяк” и пострадавшие вследствие ядерных испытаний на Семипалатинском полигоне<sup>30</sup>.

Следующую группу составляют семантические неологизмы, представляющие собой новое значение лексической единицы, в семантической структуре которой старое и новое значения образуются на базе разных значений одного производящего слова. Примером такой лексической единицы могут служить лексема „аппаратчик”. Ее производящей базой является существительное „аппарат”, имеющее несколько значений: „1. Прибор, устройство для выполнения какой-л. определенной работы. 2. Физиол. Совокупность органов, выполняющих какую-л. функцию организма. 3. Совокупность учреждений, обслуживающих какую-л. область управления или хозяйства. 4. Совокупность сотрудников учреждения, организации, какой-л. области управления; штат. 5. Примечания, указатели и другие вспомогательные сведения или материалы к изданию”<sup>31</sup>. На основе первого значения данного слова возникает суффиксальным способом главное значение лексемы „аппаратчик” („рабочий, обслуживающий аппаратуру”<sup>32</sup>). Однако, в политическом дискурсе развивается другое значение данного существительного: „работник аппарата”<sup>33</sup>, которое возникло на базе третьего значения слова „аппарат” („совокупность учреждений, обслуживающих какую-л. область управления или хозяйства”). Приведем примеры использования данной лексической единицы в этом значении:

Так, в Госдуме сначала идет распределение среди депутатов, а потом уже попытаться отдохнуть на родине со скидкой могут рядовые аппаратчики<sup>34</sup>.

<sup>29</sup> „Аргументы и факты”, 26/04/2014, <http://www.aif.ru/society/people/1158008>, [доступ: 18.06.2014].

<sup>30</sup> „Московский Комсомолец”, 5 июня 2013, <http://kostroma.mk.ru/articles/2013/06/05/865157-kak-pomoch-chernobyiltsam.html>, [доступ: 18.06.2014].

<sup>31</sup> *Большой толковый словарь...*, s. 44.

<sup>32</sup> Там же.

<sup>33</sup> *Толковый словарь русского языка...*, s. 59.

<sup>34</sup> „Аргументы и факты”, 10/07/2013, <http://www.aif.ru/money/45037>, [доступ: 2.07.2014].

Пока пермские аппаратчики увлечены кабинетными перестановками, глава Вологды Е. Шулепов, мастер спорта по биатлону, решил отправить своих подчинённых сдавать нормы ГТО<sup>35</sup>.

Тогда мы предположили, что влиятельный аппаратчик и лоббист, а равно и дружественный ему бизнес-клан, окончательно присягнул на верность «партии инфраструктуры», отказавшись от борьбы за «партию ресурсов» в пользу других групп влияния<sup>36</sup>.

Но ведь партия не приватизирована ее нынешним аппаратом и никто не имеет индульгенции на будущее. Для многих пережить потерю мест будет тяжело. Но никто, даже среди ее самых высших аппаратчиков, рядовых членов и преданных сторонников не сомневается в том, что «Единая Россия» нуждается в обновлении<sup>37</sup>.

Эта резолюция напоминает мне статью в каком-то американском еженедельнике: используются всякие броские фразы, не имеющие под собой никакой доказательной базы, – говорит зампред комитета по международным делам Совета Федерации Андрей Климов, подчеркивая неприемлемость обвинений, звучащих в документе в адрес России. По его словам, создается впечатление, что его авторами были аппаратчики времен холодной войны<sup>38</sup>.

Одновременно с градоначальником сведения о доходах в 2013 году представили также сотрудники аппарата мэра и правительства Москвы, приемной, правового и организационно-аналитического управления, службы кадров и начальники управлений городских комплексов. Одним словом, аппаратчики<sup>39</sup>.

Уход Левичева с поста формального лидера партии после провала в Москве неизбежен, – заявляет „МК” президент Агентства политических и экономических коммуникаций Дмитрий Орлов. Опытный аппаратчик, Левичев не намерен сдавать позиции<sup>40</sup>.

Таким же образом происходит развитие значения прилагательного „аппаратный”, которое очень часто используется в политическом дискурсе.

35 „Аргументы и факты”, 27/04/2011, <http://www.aif.ru/society/25038>, [доступ: 2.07.2014].

36 „Известия”, 19 марта 2014, <http://izvestia.ru/news/567791>, [доступ: 2.07.2014].

37 „Известия”, 26 апреля 2012, <http://izvestia.ru/news/523121>, [доступ: 2.07.2014].

38 „Известия”, 14 марта 2014, <http://izvestia.ru/news/567499>, [доступ: 2.07.2014].

39 „Московский Комсомолец”, 11 мая 2014, <http://www.mk.ru/moscow/2014/05/11/sergey-sobyanin-obnarodoval-deklaratsiyu-o-dohodah.html>, [доступ: 2.07.2014].

40 „Московский Комсомолец”, 25 сентября 2013, <http://www.mk.ru/politics/russia/article/2013/09/25/921206-spravedlivaya-rossiya-smenit-lidera.html>, [доступ: 2.07.2014].

Данное прилагательное активно употребляется также в словосочетаниях типа „аппаратная борьба”, „аппаратные игры”, „аппаратные перестановки”, „аппаратные воины”, „аппаратные интриги” и др. Приведем примеры:

Тогда, в 1990-х, на широкую ногу были поставлены аппаратные интриги, лоббизм, раздача министерских портфелей, перераспределение лакомых активов<sup>41</sup>.

Президент негативно высказался об „аппаратных интригах”. „К сожалению, некоторые региональные отделения как „Единой России”, так и других партий, давайте быть откровенными, этим грешат все партийные структуры, показывают подчас признак такой отсталости, сводя политическую деятельность лишь к аппаратным интригам, к играм”, – заявил Медведев, пишет РИА Новости<sup>42</sup>.

Гендиректор Агентства политических и экономических коммуникаций Дмитрий Орлов предполагает, что отношения бывшего министра финансов и партии власти с самого начала были сложными не из-за аппаратных интриг, а по причине разного подхода к развитию экономики страны<sup>43</sup>.

Причины отставки бывшего „серого кардинала”, который изначально пользовался большим доверием со стороны губернатора Сергея Жвачкина, почти нигде не озвучивались. По слухам, Владимир Жидких слишком „заигрался” в аппаратные игры и подковерные интриги. Заместитель губернатора всюду, во всех районных администрациях пытался поставить своих людей, планируя дерзкие стратегические планы на будущее, среди которых (теоретически) было и желание сесть в губернаторское кресло<sup>44</sup>.

Есть политическая борьба, есть аппаратные игры, партии друг друга грызут, журналисты ищут компромат, исполнительная власть лавирует и собирает альянсы как может, но в целом все по-человечески, у каждого игрока есть содержательная позиция, цели и ценности не пустой звук, и политика не угрожает свалиться в хаос на каждом шаге<sup>45</sup>.

Однако избирателей партии не волнуют внутрипартийные перестановки и аппаратные игры<sup>46</sup>.

<sup>41</sup> „Аргументы и факты”, 26/04/2012, <http://www.aif.ru/politics/world/33023>, [доступ: 2.07.2014].

<sup>42</sup> „Аргументы и факты”, 21/11/2009, <http://www.aif.ru/politics/world/232695>, [доступ: 2.07.2014].

<sup>43</sup> „Известия”, 3 февраля 2014, <http://izvestia.ru/news/565015>, [доступ: 2.07.2014].

<sup>44</sup> „Московский Комсомолец”, 25 декабря 2013, <http://tomsk.mk.ru/article/2013/12/25/1003344-2013-god-razoblacheniy-kressovskoy-elityi.html>, [доступ: 2.07.2014].

<sup>45</sup> „Известия”, 22 ноября 2013, <http://izvestia.ru/news/560898>, [доступ: 2.07.2014].

<sup>46</sup> „Известия”, 22 мая 2013, <http://izvestia.ru/news/550727>, [доступ: 2.07.2014].

Так, январский показатель личного рейтинга вождя компартии 7,5% сегодня упал до 6,3%, партийный – с февральских 9,9% опустился до 7,7%. Между тем „еще с начала 90-х путем достаточно активной аппаратной борьбы Геннадий Андреевич нейтрализовал своих конкурентов: кто-то отошел от политических дел, кто-то ушел в другие партии, кто-то ушел в мир иной”, напоминает Шатилов<sup>47</sup>.

Если „Справедливая Россия” готова расстаться с таким „медийным активом”, то, получается, для партии аппаратные договорённости важнее публичной борьбы за избирателя?<sup>48</sup>.

Внезапная отставка губернатора Юрченко, да ещё и с формулировкой „в связи с утратой доверия”, кардинально поменяла расклад сил в области (эксперты заявляли АиФ.ru, что причиной его отставки могло быть поражение в аппаратной войне)<sup>49</sup>.

Следующим примером лексической единицы, принадлежащей к данной группе, может служить лексема „властный”. Значение данного прилагательного (кроме значений: „склонный повелевать, подчинять себе”, „способный оказывать воздействие на кого-, что-л., распоряжаться, управлять кем-, чем-л.”<sup>50</sup>), которое актуализируется в политическом дискурсе („относящийся к власти как органам государственного и местного управления”<sup>51</sup>), имеет семантическую связь с одним из значений существительного „власть” („органы государственного и местного управления, их права и полномочия, лица, входящие в эти органы, начальство, администрация”<sup>52</sup>), являющегося производной основой для него. Приведем примеры использования данной лексической единицы в таком значении:

Также он отметил, что после утверждения плана и внесения изменений в Конституцию страны, должны быть проведены досрочные выборы в Донецке и Луганске для того, чтобы „община могла сформировать своих представителей и, таким образом, дать им властные полномочия”<sup>53</sup>.

Речь шла о том, чтобы украинские власти закрепили в Конституции внеблоковый статус этого государства, обеспечили федерализацию с тем,

47 „Аргументы и факты”, 11/06/2014, <http://www.aif.ru/politics/russia/1187858>, [доступ: 2.07.2014].

48 „Аргументы и факты”, 04/03/2013, <http://www.aif.ru/politics/russia/41108>, [доступ: 2.07.2014].

49 „Аргументы и факты”, 25/03/2014, <http://www.aif.ru/politics/russia/1131653>, [доступ: 2.07.2014].

50 *Большой толковый словарь...*, s. 135.

51 *Толковый словарь русского языка...*, s. 139.

52 Там же.

53 „Аргументы и факты”, 16/06/2014, <http://www.aif.ru/politics/world/1189486>, [доступ: 2.07.2014 ].

чтобы больше властных полномочий было передано в регионы, и закрепили в Конституции статус русского языка как второго государственного<sup>54</sup>.

Он также отметил, что у секретаря в общественной организации нет никаких властных полномочий по отношению к членам палаты<sup>55</sup>.

К примеру, представители властных структур сочли излишним портретный показ рядовых солдат и матросов, а также предложили заменить фигуру Петра Нахимова на главнокомандующего Крымской армией князя Горчакова<sup>56</sup>.

Не нужно чрезмерно доверять властным структурам, у которых свои интересы<sup>57</sup>.

В этом году „черта бедности”, отделяющая топ-100 от прочей властной элиты, начинается с 79,5 млн. Заметим, что президент В. Путин и премьер Д. Медведев по-прежнему „страшно далеки” по своим доходам от „золотой сотни”, отставая от самых „бедных” ее членов на 75 млн. рублей<sup>58</sup>.

По оценкам политиков, отставка губернатора стала однозначным сигналом всем властным элитам о необходимости безупречного исполнения законодательства<sup>59</sup>.

Таким образом, в высших властных кругах признали, что, несмотря на принятый закон о запрете на иностранные счета для чиновников, государство пока не в состоянии проконтролировать его выполнение<sup>60</sup>.

Была и ещё одна причина для недовольства – стремительное экономическое развитие вызвало во властных эшелонах КНР такое явление, как коррупция<sup>61</sup>.

Оппозиция нужна каждому государству, каждой властной системе<sup>62</sup>.

54 „Известия”, 5 июня 2014, <http://izvestia.ru/news/571988>, [доступ: 2.07.2014].

55 „Известия”, 1 июля 2014, <http://izvestia.ru/news/573291>, [доступ: 2.07.2014].

56 „Аргументы и факты”, 14/05/2014, <http://www.aif.ru/society/history/1167005>, [доступ: 2.07.2014].

57 „Московский Комсомолец”, 2.07.2014, <http://cheb.mk.ru/articles/2014/07/02/kongressmeny-podalis-v-politiku.html>, [доступ: 2.07.2014].

58 „Аргументы и факты”, 11/06/2014, <http://www.aif.ru/money/business/1186815>, [доступ: 2.07.2014].

59 „Аргументы и факты”, 18/03/2014, <http://www.aif.ru/politics/russia/1126906>, [доступ: 2.07.2014].

60 „Известия”, 12 мая 2014, <http://izvestia.ru/news/570526>, [доступ: 2.07.2014].

61 „Аргументы и факты”, 04/06/2014, <http://www.aif.ru/society/history/1181058>, [доступ: 2.07.2014].

62 „Аргументы и факты”, 14/03/2014, <http://www.aif.ru/euromaidan/opinion/1124821>, [доступ: 2.07.2014].

Последнюю группу составляют семантические неологизмы, использующиеся в политическом дискурсе, в семантической структуре которых старое и новое значения образуются на основе разных производящих баз. Примером такой лексической единицы может служить лексема „отказник”. Значения этого существительного, фиксированные в словарях, – это: „1. Лицо, которому отказано в выезде из страны по каким-л. причинам. 2. Тот, кто отказывается от службы в вооруженных силах страны в силу политических, религиозных и т.п. убеждений. 3. Ребенок, от которого отказались родители”<sup>63</sup>. Значения данного слова восходят к значению глаголов „отказать” („ответить отрицательно на просьбу, требование или какое-л. предложение”) или „отказаться” („выразить свое несогласие, нежелание делать что-л.”, „перестать признавать связь, родство с кем-л., отречься”<sup>64</sup>). Лексема „отказник” довольно часто используется в политическом дискурсе для обозначения кандидатов в Госдуму, которые отказались от мандата, кандидатов на какой-то пост, которые отозвали свои кандидатуры, избирателей, которые отказались принять участие в выборах, или членов какой-то партии, которые решили приостановить в ней свое членство. Приведем примеры:

На сегодняшний же день из 19 изначальных претендентов на кресло градоначальника осталось 11. Двое отозвали свои кандидатуры, шестерым отказала территориальная избирательная комиссия, при этом у пятерых из них было выявлено более 10% недействительных подписей – самая популярная причина, по которой сходят с дистанции на предварительном этапе. Один – человек из Таганрога – вообще не сдал документы на регистрацию. Практически все „отказники” не были на слуху в Новочеркасске, большинство из них вообще иногородцы, и отсутствие их фамилий в избирательном бюллетене не вызовет у новочеркасцев больших сожалений<sup>65</sup>.

Отказавшись от мандата сразу после выборов, такие кандидаты остаются кандидатами на весь срок полномочий парламента и могут стать депутатами, заняв освободившееся кресло. Никаких штрафных санкций за таких „отказников” для партий (вроде „мандат „паровоза” передается другим партиям”) по-прежнему не предусматривается...<sup>66</sup>.

<sup>63</sup> *Большой толковый словарь...*, s. 746.

<sup>64</sup> Там же.

<sup>65</sup> „Московский Комсомолец”, 13 ноября 2012, <http://rostov.mk.ru/articles/2012/11/13/773355-ih-ostalos-vsego-odinnadtsat.html>, [доступ: 2.07.2014].

<sup>66</sup> „Московский Комсомолец”, 17 февраля 2012, <http://www.mk.ru/politics/2012/02/17/673080-izbiratelyam-garantiruyut-pustye-mesta.html>, [доступ: 2.07.2014].

Вчера кое-кто из политологов предсказывал повторение нехорошей традиции последних недель: под занавес дебатов объявлять о снятии собственной кандидатуры с предвыборной гонки. Законодатели предусмотрели возможность использования такого приема, запретив прекращение борьбы за президентский пост за 25 дней до 1-го тура. (...) Те же „оракулы” призвали украинцев вычеркнуть таких „отказников” из своей „политической памяти”<sup>67</sup>.

Всего кандидатами в региональные избирательные кампании зарегистрировано 290 человек. 19 желающим баллотироваться в Собрания депутатов было отказано. 18 „отказников” – кандидаты Осташковского района и один – Калязинского. Как сообщила Валентина Дронова, причина отказа – недостаточное количество достоверных подписей, собранных в поддержку кандидатов. Один из „отказников” Осташковского района решил отстаивать свое право баллотироваться в суде: им подано заявление об оспаривании решения территориальной избирательной комиссии<sup>68</sup>.

Одна из главных причин в том, что в республике – до 30% отказников, которые могут вообще не прийти к урнам<sup>69</sup>.

Центризбирком утвердил окончательный состав депутатов Госдумы нового созыва. 108 человек, возглавлявших партийные списки, отказались от мандатов, не проработав в парламенте ни одного дня. (...) Более того: если отказник занимал одну из первых трех строчек в федеральной части списка (как, например, действующий президент), его фракция лишалась права на „премиальные” мандаты, которые образуются за счет голосов, поданных за не прошедшие барьер партии<sup>70</sup>.

Трое влиятельных чиновников из кремлевской администрации приняли решение о приостановлении своего членства в „Единой России”, – сообщает РИА Новости. В числе „отказников” называются фамилии первого заместителя главы президентской администрации Вячеслава Володина, начальника кремлевского управления по внутренней политике Олега Морозова и полпреда президента в Приволжском федеральном округе Михаила Бабича<sup>71</sup>.

<sup>67</sup> „Московский Комсомолец”, 24 мая 2014, <http://www.mk.ru/politics/2014/05/24/timoshenko-tre-buet-sovmestit-vtoroy-tur-vyiborov-s-referendumom-o-vstuplenii-ukrainyi-v-nato.html>, [доступ: 2.07.2014].

<sup>68</sup> „Московский Комсомолец”, 8 февраля 2012, <http://tver.mk.ru/articles/2012/02/08/669166-nozhnitsyi-ot-oblizbirkoma.html>, [доступ: 2.07.2014].

<sup>69</sup> „Известия”, 25 марта 2012, <http://izvestia.ru/news/519636>, [доступ: 2.07.2014].

<sup>70</sup> „Московский Комсомолец”, 16 декабря 2011, <http://www.mk.ru/politics/2011/12/16/653922-quotparovozyi-quot-i-mandatyi.html>, [доступ: 2.07.2014].

<sup>71</sup> „Аргументы и факты”, 18/03/2013, <http://www.aif.ru/politics/russia/298681>, [доступ: 2.07.2014].

Другим примером может служить лексема „меньшевик”. Между старым и новым значением этой лексической единицы выступает опосредованная семантическая связь. Производящей базой для данного слова в значении „сторонник меньшевизма, член меньшевистской партии”<sup>72</sup> является существительное „меньшевизм”. В последнее время лексема „меньшевики” используется в политическом дискурсе в значении „партии, оппозиционные большим доминирующим партиям; депутаты, члены этих партий”. Производящей базой для этого слова в таком значении является наречие „меньше”. Приведем примеры:

Доминирующая в Госдуме фракция „Единой России” поддержала в первом чтении проект главного финансового документа страны на будущий год. В то же время еще недавно бастовавшие „меньшевики” – фракции КПРФ, ЛДПР и „Справедливой России” – подвергли критике „кудринский” бюджет-2010 и проголосовали против него<sup>73</sup>.

Идея заменить дорогих депутатов Государственной думы дешевыми гастарбайтерами в маргинальных политических кругах звучала давно. До сих пор всерьез к этому никто не относился, даже я. Но вот на прошлой неделе „меньшевики” устроили демарш, и за этим последовали такие события, что стало совершенно ясно: надо срочно где-то искать 315 гастарбайтеров-„единороссов”, 57 гастарбайтеров-коммунистов, 40 гастарбайтеров-жириновцев и 38 – мироновцев<sup>74</sup>.

Лидер „Справедливой России” – спикер Совета федерации Сергей Миронов назвал в среду государственную пенсионную реформу „людоедством” и предложил свою. Но, как выяснилось, главное, что для ее реализации „эсерам” надо, – это закон об оппозиции, который дал бы партиям-„меньшевикам” дополнительные права<sup>75</sup>.

Меньшевики предлагали просто увеличить общее количество депутатов. Так что подоплека поправки очевидна: в округах победить „единороссам” всегда проще, ибо там к их услугам и местная пресса, и административный ресурс<sup>76</sup>.

<sup>72</sup> *Большой толковый словарь...*, s. 533.

<sup>73</sup> „Известия”, 21 октября 2009, <http://izvestia.ru/news/460512>, [доступ: 2.07.2014].

<sup>74</sup> „Известия”, 19 октября 2009, <http://izvestia.ru/news/354381>, [доступ: 2.07.2014].

<sup>75</sup> „Известия”, 8 февраля 2007, <http://izvestia.ru/news/321518>, [доступ: 2.07.2014].

<sup>76</sup> „Московский Комсомолец”, 7 июля 2009, <http://www.mk.ru/politics/article/2009/07/07/315151-optovaya-partiya-vlasti.html>, [доступ: 2.07.2014].

В такой ситуации думским „меньшевикам”, которых с каждым днем становится еще меньше, ничего другого не остается, как кучковаться<sup>77</sup>.

Подытоживая, следует подчеркнуть, что в современном русском политическом дискурсе все время происходят очень активные процессы, причиной которых в значительной степени являются экстралингвистические факторы (преобразования государственно-правовой и социально-экономической систем). Самые большие изменения коснулись лексики. Как показало данное исследование, в современном русском политическом дискурсе достаточной степенью распространенности обладают семантические неологизмы. Они образованы не только путем внутрисловной деривации (сужения значения), расширения значения, смещение значения, семантических переносов), но и внесловной семантической деривации. Данные семантические инновации представляют группу лексических единиц, которые характеризуются наличием опосредованной мотивированной связи нового значения с другими значениями данного словесного знака, возникающей в результате действия морфолого-словообразовательных процессов.

---

<sup>77</sup> „Московский Комсомолец”, 8 сентября 2005, <http://www.mk.ru/editions/daily/article/2005/09/08/191829-vremya-drat-vlast.html>, [доступ: 2.07.2014].



## ZASADY PUBLIKOWANIA W ROCZNIKU „LINGUODIDACTICA”

1. Rocznik „Linguodidactica” przyjmuje do druku materiały nigdzie dotąd niepublikowane.
2. Wszystkie artykuły, zamieszczane w roczniku „Linguodidactica”, są recenzowane. Do oceny każdej publikacji powołuje się dwóch niezależnych recenzentów spoza jednostki. Autor(zy) i recenzenci nie znają swoich tożsamości (tzw. *double-blind review proces*). Nazwiska recenzentów poszczególnych publikacji/numerów nie są ujawniane; raz w roku czasopismo podaje do publicznej wiadomości listę recenzentów współpracujących.
3. Redakcja informuje, że wszelkie wykryte przypadki „ghostwriting” oraz „guest authorship” będą ujawniane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów. Redakcja wymaga od autorów publikacji ujawnienia wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod, protokołu itp. wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji).
4. Rocznik „Linguodidactica” zamieszcza materiały w języku rosyjskim, białoruskim, ukraińskim, polskim, angielskim, niemieckim, francuskim.
5. Oprócz artykułów Redakcja zamieszcza także recenzje merytoryczne, oceniające i polemiczne.
6. Redakcja przyjmuje materiały do druku do 31 sierpnia.
7. Wersją pierwotną wszystkich zamieszczonych w roczniku artykułów jest wersja papierowa.
8. Wymogi techniczne:
  - objętość tekstów nie powinna przekraczać 15 stronic maszynopisu;
  - prosimy o przekazywanie tekstu w formacie Word (doc): czcionka: Times New Roman 12 pkt.; interlinia: 1,5 wiersza; marginesy zewnętrzne, wewnętrzne, górne i dolne: 2,5 cm; wyrównanie tekstu: wyjustowanie; **bez ręcznego podziału wiersza i ręcznego przenoszenia wyrazów**;
  - nazwisko autora: czcionka Times New Roman, 14 pkt., w lewym górnym rogu; nazwa instytucji: czcionka Times New Roman, 11 pkt., w lewym górnym rogu; nagłówek artykułu: na środku, czcionka Times New Roman, 16 pkt., pogrubiona; **śródtytuły**: czcionka Times New Roman, 12 pkt., pogrubiona, z arabską numeracją od lewego marginesu;
  - odniesienia do literatury należy zamieszczać w przypisach u dołu strony artykułu. Zapis przypisu książki powinien zawierać – inicjał imienia Autora, nazwisko Autora, tytuł pracy, miejsce i rok wydania, stronę; natomiast czasopism i wydawnictw ciągłych – inicjał imienia Autora, nazwisko Autora, tytuł, nazwę czasopisma, rok, numer, stronę.
  - w tekstach w języku polskim cytaty i przypisy w języku rosyjskim, białoruskim i ukraińskim prosimy przytaczać w oryginale (nie w transliteracji);
  - bibliografia powinna być uporządkowana alfabetycznie według nazwisk;
  - teksty w języku polskim powinny zawierać streszczenia w dwóch językach obcych (w tym jedno w języku angielskim), teksty w języku obcym – streszczenia w języku polskim i angielskim (do 0,5 strony, należy przetłumaczyć również tytuł), do artykułu należy dołączyć słowa kluczowe w języku angielskim;
  - teksty prosimy dostarczać na adres Redakcji w dwóch egzemplarzach w postaci wydruków komputerowych wraz z wersją elektroniczną (wersja elektroniczna na adres e-mail Redakcji).
  - Autor artykułu zobowiązany jest podać adres służbowy oraz adres e-mail.

**Artykuły, które nie spełniają powyższych wymogów, nie zostaną przyjęte do druku.**

**Wzór przypisów dolnych:**

<sup>1</sup> Inicjał imienia. Nazwisko, *Tytuł pracy* (kursywą), miejsce wydania i rok wydania, s. 22.

<sup>2</sup> *Tytuł pracy* (kursywą), I. Nazwisko (red.), miejsce wydania i rok wydania, s. 22.

<sup>3</sup> I. Nazwisko, *Tytuł artykułu* (kursywą), „Nazwa czasopisma” rok wydania, numer, s. 22.

**Wzór bibliografii:**

Nazwisko I. (inicjał imienia), *Tytuł pracy* (kursywą), miejsce wydania i rok wydania.

Nazwisko I., *Tytuł artykułu* (kursywą), [w:] *Tytuł pracy* (kursywą), I. Nazwisko (red.), miejsce wydania i rok wydania.

Nazwisko I., *Tytuł artykułu* (kursywą), „Nazwa czasopisma” rok, numer.

*Tytuł pracy* (kursywą), I. Nazwisko (red.), miejsce wydania i rok wydania.

## **ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К ТЕКСТАМ, ПУБЛИКУЕМЫМ В ЕЖЕГОДНИКЕ „LINGUODIDACTICA”**

1. Ежегодник „Linguodidactica” принимает в печать материалы, которые до сих пор нигде не публиковались, на русском, белорусском, украинском, польском, английском, немецком, французском языках.
2. Все статьи, помещаемые в ежегоднике „Linguodidactica” рецензируются. В оценке каждой статьи принимают участие два независимых рецензента. Рецензирование проводится конфиденциально согласно принципам „double-blind review proces” рецензирования (двустороннее “слепое” рецензирование, когда ни автор, ни рецензент не знают друг о друге). Фамилии рецензентов отдельных публикаций/номеров не раскрываются; раз в году журнал публикует список сотрудничающих рецензентов.
3. Редакция подчеркивает, что всякие раскрытые случаи „ghostwriting” и *guest authorship* будут разоблачены, с извещением соответствующих учреждений. Редакция требует от авторов статей раскрытия вклада отдельных авторов в подготовку публикации (с сообщением места работы автора, концепции, основ, методов, протокола и т. п., использованных при работе над публикацией).
4. Кроме статей, Редакция помещает также научно-аналитические рецензии, заключающие в себе оценку и полемику.
5. Материалы принимаются в печать до 31 сентября.
6. Первичной версией всех помещенных в ежегоднике статей является бумажная версия.
7. Технические требования:
  - объем текстов не должен превышать 20 машинописных страниц;
  - просьба присылать тексты, написанные в редакторе Word (.doc): шрифт Times New Roman 12; 1,5 интервал; лист A4 (210x297); поля (внешние, внутренние, верхние, нижние) 2,5 см.; текст выровнен по левому краю – просьба не разделять слов;
  - фамилия автора (шрифт 12), название учреждения (шрифт 12) в левом верхнем углу;
  - заглавие статьи выровнено по центру (шрифт 16, жирный); заглавия частей статьи выровнены по левому краю (шрифт 12, жирный, с арабскими цифрами);
  - ссылки на источники внизу страницы. В ссылках на книги должны помещаться инициалы имени автора, фамилия автора, заглавие работы, место и год издания, страница; в ссылках на журнал должны помещаться инициалы имени автора, фамилия автора, заглавие работы, название журнала, год издания, номер, страница;
  - в текстах на польском языке цитаты и примечания на русском, белорусском и украинском языках следует приводить в оригинальной версии (не транслитерации);
  - список источников в алфавитном порядке;

- тексты на польском языке должны сопровождаться резюме на двух иностранных языках (в том числе английском), тексты на иностранных языках – резюме на польском и английском языках (до 0,5 страницы), просьба перевести также заглавие;
- просьба присылать помещенные в статью иллюстрации и фотографии в отдельном файле (\*.tiff 300 dpi);
- просьба присылать тексты в адрес Редакции в двух экземплярах в напечатанном виде, а также в электронном варианте (в адрес e-mail Редакции);
- Автор статьи должен указать свой служебный адрес и адрес e-mail.

**Статьи, не подготовленные согласно данным техническим требованиям,  
не принимаются в печать.**

**Образец сносок:**

<sup>1</sup> И. О. Фамилия, *Заглавие работы* (курсив), место издания и год издания, s. 22.

<sup>2</sup> *Заглавие работы* (курсив), И. О. Фамилия (red.), место издания и год издания, s. 22.

<sup>3</sup> И. О. Фамилия, *Заглавие статьи* (курсив), „Название журнала” год издания, №, s. 22.

**Образец библиографии:**

Фамилия И. О., *Заглавие работы* (курсив), место издания и год издания.

Фамилия И. О., *Заглавие статьи* (курсив), [w:] *Заглавие работы* (курсив), И. О. Фамилия (red.), место издания и год издания.

Фамилия И. О., *Заглавие статьи* (курсив), „Название журнала” год, №.

*Заглавие работы* (курсив), И. О. Фамилия (red.), место издания и год издания.

