

EPROFESS



**Jolanta Gładysz**  
Współpraca: Katarzyna Sowa

# STORYTELLING



**Bajki i opowiadania do nauki języka  
angielskiego dla dzieci w wieku  
przedszkolnym i szkolnym**



**Ilustracje: Kalina Zatoń**  
**Konsultacja językowa: Hanna Sitter**



© Copyright by Wydawnictwo EPROFESS

Wydanie I, 2014

ISBN: 978-83-63435-47-9

Projekt okładki: EPROFESS

Ilustracje: Kalina Zatoń

Konsultacja językowa: Hanna Sitter

Wszelkie prawa zastrzeżone. Każda reprodukcja lub adaptacja całości bądź części niniejszej publikacji, niezależnie od zastosowanej techniki reprodukcji (drukarskiej, komputerowej, fotograficznej i in., wymaga pisemnej zgody Wydawcy.

**Wydawnictwo EPROFESS**

Żory

[www.eprofess.pl](http://www.eprofess.pl)

e-mail: [wydawnictwo@eprofess.pl](mailto:wydawnictwo@eprofess.pl)

## Spis treści

SŁOWO WSTĘPNE .....	4
1. WSKAZÓWKI METODYCZNE DOTYCZĄCE STOSOWANIA TEKSTÓW NARRACYJNYCH W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM I WCZESNOSZKOLNYM .....	6
1.1. Kryteria wyboru tekstów narracyjnych .....	6
1.1.1. Kryteria ogólne wyboru tekstów narracyjnych .....	6
1.1.2. Kryteria językowe wyboru tekstów narracyjnych.....	9
1.2. Adaptacja tekstów narracyjnych.....	12
1.3. Metodyka pracy z tekstem narracyjnym.....	16
1.3.1. Wprowadzenie tekstu narracyjnego .....	16
1.3.2. Narracja tekstu i jego inscenizacja .....	24
1.3.2.1. Przygotowanie do opowiadania.....	24
1.3.2.2. Aktywności poprzedzające narrację tekstu.....	25
1.3.2.3. Opowiadanie contra czytanie.....	25
1.3.2.4. Opowiadanie interaktywne .....	27
1.3.2.5. Inscenizacja tekstów narracyjnych .....	31
1.3.2.6. Kreatywne formy reprodukcji treści tekstu narracyjnego .....	33
1.3.2.7. <i>Fantasy trips</i> jako forma narracji.....	34
1.3.2.8. Wizualizacja treści tekstu narracyjnego .....	35
1.3.3. Utrwalenie treści tekstu narracyjnego i jego elementów językowych .....	38
2. PROPOZYCJE DYDAKTYZACJI BAJEK I OPOWIADAŃ DO NAUKI JĘZYKA ANGIELSKIEGO DLA DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM I WCZESNOSZKOLNYM .....	47
2.1. <i>The very hungry caterpillar</i> .....	49
2.2. <i>The enormous turnip</i> .....	68
2.3. <i>In the dark, dark woods</i> .....	87
2.4. <i>Kim and the Little Witch</i> .....	104
2.5. <i>The lion and the mouse</i> .....	125
2.6. <i>The hare and the tortoise</i> .....	142
2.7. <i>Bobby wants to be a snowman</i> .....	161
2.8. <i>The big, fat pancake</i> .....	179
2.9. <i>The Easter Bunny</i> .....	201
2.10. <i>A small sparrow and the four seasons</i> .....	223
2.11. <i>The ugly duckling</i> .....	254
2.12. <i>The fir tree</i> .....	273
2.13. <i>The three little pigs</i> .....	304
2.14. <i>Goldilocks and the three bears</i> .....	322
2.15. <i>The little red hen</i> .....	349
3. Bibliografia.....	370
4. Strona internetowa z załącznikami do bajek i opowiadań (materiały dydaktyczne: obrazki i karty pracy) .....	376

## SŁOWO WSTĘPNE

Niniejsza książka stanowi zbiór zdydaktyzowanych tekstów narracyjnych przeznaczonych dla dzieci w wieku przedszkolnych i wczesnoszkolnych uczących się języka angielskiego. Książka może służyć nauczycielom jako pomoc w uatrakcyjnieniu zajęć z języka angielskiego dla najmłodszych prowadzonych zarówno w szkole, jak i na kursach językowych. Zawarte w książce bajki i opowiadania mogą okazać się przydatne również dla rodziców znających język angielski i zainteresowanych podwyższaniem kompetencji językowej swoich dzieci.

Bajki i opowiadania w języku obcym stanowią optymalny materiał językowy, na podstawie którego można efektywnie rozwijać u dzieci sprawność rozumienia ze słuchu. Jest to o tyle ważne, że prawidłowy rozwój kompetencji obcojęzycznej rozpoczyna się od wykształcenia umiejętności rozumienia. Wszystkie teksty narracyjne zawarte w niniejszej książce zostały poddane adaptacji w celu dostosowania ich treści i zawartej w niej warstwy językowej do możliwości kognitywnych dzieci. Poszczególne teksty bajek i opowiadań skonstruowane zostały w oparciu o zasadę powtarzalności występujących w nich zwrotów i wyrażeń. Ułatwiają one przyswojenie dzieciom wybranych elementów językowych oraz umożliwiają im antycypację i aktywny udział w narracji treści tekstu.

W pierwszej części książki znajdują się wskazówki metodyczne dotyczące stosowania tekstów narracyjnych w nauczaniu języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Można w niej znaleźć informacje dotyczące kryteriów wyboru i adaptacji tekstów narracyjnych oraz metodyki pracy z nimi.

Druga część książki, stanowiąca jej integralną, a zarazem praktyczną część, zawiera 15 zdydaktyzowanych bajek i opowiadań w języku angielskim. W serii tekstów można znaleźć zarówno bajki tradycyjne, jak i opowiadania autorskie uporządkowane według wzrastającego stopnia trudności językowej. Prezentowane teksty pozwalają poszerzyć zasób słownictwa z zakresu pól tematycznych oraz kręgów leksykalnych odpowiednich dla pierwszego etapu edukacyjnego.

Każdy z podrozdziałów zawiera:

- wersję bajki lub opowiadania dla dzieci w wieku przedszkolnym (łatwiejsza wersja tekstu pod względem zawartych w nim struktur gramatycznych i słownictwa),
- wersję bajki lub opowiadania dla dzieci w wieku szkolnym (poszerzona wersja tekstu przeznaczonego dla dzieci w wieku przedszkolnym),

(Powyższy podział nie wyklucza jednak zastosowania wersji tekstu dla dzieci w wieku przedszkolnym na zajęciach z języka z angielskiego dla dzieci szkolnych. O wyborze tekstu odpowiedniego dla poziomu kompetencji językowej danej grupy uczniów powinien decydować nauczyciel.)

- dydaktyzację bajki lub opowiadania dla dzieci w wieku przedszkolnym (a),
- dydaktyzację bajki lub opowiadania dla dzieci w wieku szkolnym (b),
- załączniki (seria obrazków do bajki lub opowiadania oraz karty pracy).

(W załącznikach przeznaczonych do nauki języka angielskiego dzieci przedszkolnych nie uwzględniono zapisu graficznego słów, wyrażeń lub zdań.)

Opisy dydaktyzacji zawierają wskazówki odnoszące się do poszczególnych faz pracy z tekstem narracyjnym. Poza tym zawierają one propozycje, w jaki sposób można poszerzyć słownictwo dzieci niewystępujące bezpośrednio w tekście, lecz nawiązującego do niego tematycznie. Chcąc dowiedzieć się więcej o metodyce pracy z tekstem narracyjnym, czytelnik kierowany jest do odpowiedniego rozdziału lub podrozdziału pierwszej części książki. Przedstawione propozycje dydaktyzacji treści poszczególnych bajek i opowiadań można uzupełniać własnymi pomysłami.

Pracując z tekstami narracyjnymi, nauczyciel powinien posługiwać się językiem obcym nie tylko w czasie prezentacji treści tekstu, ale również w fazie poprzedzającej narrację danego tekstu oraz w fazie mającej na celu utrwalenie treści tekstu i jego elementów językowych. Dlatego opisy dydaktyzacji zawierają wypowiedzi, jakich może użyć nauczyciel lub pacynka w poszczególnych interakcjach językowych. W niektórych sytuacjach użycie języka ojczystego przez nauczyciela jest jednak w pełni uzasadnione. Pacynka jako przedstawiciel kraju anglojęzycznego powinna natomiast posługiwać się wyłącznie językiem obcym i pełnić rolę pośrednika pomiędzy nauczycielem, dziećmi i bohaterami tekstów. Wypowiedzi nauczyciela lub pacynki oznaczone są literami: „N” i „P”. Ewentualne wypowiedzi dzieci w języku obcym lub ojczystym oznaczono literą „Dz”. Nie należy jednak zapominać o fakcie, że pierwszorzędnym celem zajęć opartych na stosowaniu tzw. metody narracyjnej jest rozwój sprawności rozumienia ze słuchu u dzieci. Dlatego nie powinno wymuszać się u dzieci prób reprodukcji bądź produkcji językowej.

Niniejsza publikacja stanowi zarazem próbę zachęcenia nauczycieli do częstszego stosowania na lekcjach języka angielskiego tzw. metody narracyjnej. Dołączone do niej materiały będą w tym pomocne.

# **1. WSKAZÓWKI METODYCZNE DOTYCZĄCE STOSOWANIA TEKSTÓW NARRACYJNYCH W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM I WCZESNOSZKOLNYM**

## **1.1. Kryteria wyboru tekstów narracyjnych**

### **1.1.1. Kryteria ogólne wyboru tekstów narracyjnych**

W poszukiwaniu tekstu narracyjnego odpowiedniego dla potrzeb nauczania języków obcych na szczeblu elementarnym należy kierować się następującymi kryteriami<sup>1</sup>:

1. Teksty historyjek czy opowiadań powinny charakteryzować się typowymi dla nich cechami formalnymi. Wybrany tekst można określić jako historyjkę, jeśli:
  - z linearnie występujących w nim wydarzeń powstają spójne ciągi wydarzeń (Boueke i. in. 1995, 75). Ważne jest przy tym, żeby opowieść miała swój początek, punkt kulminacyjny i zakończenie. Poprzez taką kolejność wydarzeń osoba słuchająca opowieści w napięciu oczekuje jej zakończenia (Leopold-Mudrack 1998, 119).
  - mamy w nim do czynienia z przerwaniem oczekiwanego przebiegu wydarzeń (Boueke i. in. 1995, 75). Serie linearnie występujących po sobie wydarzeń nie tworzą jeszcze opowieści. Ich znaczącym elementem jest bowiem nieoczekiwane wydarzenie, którego pojawienie się prowadzi do naruszenia istniejącego porządku (ibidem, 15). Również Kirsch (1992, 76) i Bredella (2003, 51) są zgodni co do tego, że pojawienie się w opowieści szczególnego wydarzenia jest jej znaczącym elementem.
  - jest on nacechowany emocjonalnie (Boueke i. in. 1995, 75). Z nacechowaniem emocjonalnym opowiadania mamy do czynienia, jeśli w czasie jego prezentacji dochodzi do emocjonalnego zaangażowania słuchającego. Opowiadanie historyjek czy opowiadań powinno wywołać u słuchającego odpowiednie emocje poprzez jego konfrontację z obiektami, sytuacjami itp., które odznaczają się pewną dozą nowości. W ten sposób u odbiorcy powstaje „wewnętrzny konflikt” lub stan niepewności (Berlyne 1960, 1971 za Boueke i. in. 1995, 92). Powstający konflikt jest powiązany z przyjemnym doznaniem, jeśli wywołane emocje nie są jednak zbyt silne (Berlyne 1971, 136 za Boueke i. in. 1995, 92). Na uwadze należy mieć również fakt, że narrator

---

<sup>1</sup> Podane poniżej kryteria nie muszą zostać spełnione w przypadku jednej bajki lub jednego opowiadania.



musi używać tym więcej środków stylistycznych, żeby wywołać u słuchającego odpowiednie emocje, im zwyczajniejsze są przedstawiane w historii wydarzenia (ibidem, 94). Emocjonalne zaangażowanie słuchającego można osiągnąć przede wszystkim poprzez użycie różnego rodzaju środków językowych<sup>2</sup>.

Emocjonalne zaangażowanie dzieci w trakcie opowiadania jest możliwe poprzez ich konfrontację z emocjami przekazywanymi przez bohaterów. Zdaniem Egana (1986 za Stärk 2008, 45; 79) równie ważne są emocje wywołane podczas opowiadania u samych dzieci. Stopień emocjonalnego zaangażowania dzieci jest więc w dużej mierze zależny od treści opowiadania.

2. Treść bajki lub opowiadania powinna być znana dzieciom z ich własnego kręgu kulturowego lub wykazywać wysoki stopień przewidywalności (Gerngroß 1999, 30). Z poglądem tym nie do końca można się zgodzić, ponieważ dzieci interesują się szczególnie historyjkami, które są im zupełnie nieznane. Dzieci wykazują duże zainteresowanie treściami, dzięki którym mogą doświadczyć zupełnie czegoś innego (Kubanek-German 1993, 53). Z drugiej strony konfrontacja dzieci z bajkami lub opowiadaniem znanymi im z języka ojczystego ułatwia im zrozumienie ich treści w języku obcym.
3. Tekst powinien zawierać dużą porcję słownictwa znanego dzieciom. Poza tym w tekstach powinno pojawiać się słownictwo dotyczące najbliższego otoczenia dzieci (dom, szkoła) (Gerngroß 1999, 30). Ograniczanie słownictwa pojawiającego się w opowiadaniu do najbliższego otoczenia dzieci wydaje się być nieuzasadnione, ponieważ świat bajkowy (np. rodzina niedźwiedzi) jest dla dzieci bardziej atrakcyjny niż świat realny (np. realna rodzina) (Leont'ev 1991, 14 za Iluk 2002, 113). Według Bartona (2000 za Stärk 2008, 78) opowiadania powinny zawierać sytuacje z życia codziennego, w które wplecione są elementy czy epizody nietypowe lub odznaczające się tajemniczością. W przedstawionym

---

<sup>2</sup> Wyróżnić można trzy kategorie emocjonalnego nacechowania przebiegu wydarzeń w opowiadaniach za pomocą środków językowych. Pierwsza kategoria obejmuje środki językowe, które umożliwiają słuchającemu utożsamianie się z głównym bohaterem, a co za tym idzie postrzeganie wydarzeń z jego perspektywy. Do środków językowych tej kategorii zalicza się np. mowę niezależną, odzwierciedlanie myśli protagonistów (poprzez użycie tzw. mowy wewnętrznej), używanie onomatopei i innych sposobów prezentacji wrażeń akustycznych. Drugą kategorię tworzą środki językowe, za pomocą których można osiągnąć nacechowanie emocjonalne opisywanych wydarzeń. Należą do nich np. elementy tekstu w wyrażeniu pozytywnymi lub negatywnymi konotacjami, użycie czasowników wyrażających ekspresję, opis wewnętrznych reakcji itd. Działanie wymienionych środków językowych można zwiększyć poprzez użycie tzw. intensyfikatorów (np. „Był bardzo smutny.”). Do trzeciej kategorii należą środki językowe, których użycie ma na celu podkreślenie niespodziewanego przebiegu wydarzeń. Jeśli coś wydarzy się nagle, jest przeżywane z udziałem większych emocji. Do wyrażania niespodziewanego przebiegu wydarzeń służą np. przysłowki czasu (np. nagle, naraz) jak również opis przeżyć bohatera, który nie spodziewa się nagłego zwrotu przebiegu wydarzeń (Boueke i. in. 1995, 109; 114-115).

poniżej streszczeniu opowiadania *Winnie the Witch*<sup>3</sup> występują sytuacje znane dzieciom z życia codziennego w połączeniu z elementami nietypowymi:

Czarownica Winnie mieszka wraz z kocurem Wilburem w domu, w którym wszystko jest czarne. Ponieważ Wilbur też jest czarny, czarownica ma problemy z jego rozpoznaniem i w związku z tym często potyka się o kocura. Pewnego dnia postanawia zamienić Wilbura w zielonego kocura. Tym razem czarownica ma jednak problem z odnalezieniem kocura w ogrodzie, w którym wszystko jest zielone. Postanawia więc zamienić Wilbura w kolorowego kocura. Wilburowi nie podoba się jednak jego nowy wygląd, jest nieszczęśliwy, ponieważ inne zwierzęta się z niego wyśmiewają. W końcowym epizodzie Winnie zamienia Wilbura ponownie w czarnego kocura, zaś dom, w którym mieszkają, staje się kolorowy. Dzięki temu znika problem z odnalezieniem kocura.

Do elementów zaczerpniętych z świata fantazji można zaliczyć (Stärk 2008, 78):

- dom, w którym wszystko jest czarne,
  - Winnie potrafiąca czarować,
  - kota zmieniającego kolor.
4. Treści historyjek powinny odpowiadać dziecięcym doświadczeniom, a zarazem je poszerzać (Groß 2002, 12).
  5. Należy wybierać historyjki poświęcone problemom i przeżyciom, z którymi dzieci łatwo się identyfikują (np. strach, wstydlivość, relacje z rodzeństwem). Celem przekazu tego typu treści jest zaangażowanie emocjonalne dzieci (Kubanek-German 1992, 14).
  6. Treści historyjek, opowiadań itp. powinny zawierać elementy zagadkowe. Opowiadanie *The little red house with no doors*<sup>4</sup> spełnia to kryterium. Obserwacja zajęć<sup>5</sup> pokazuje, że dzieci z dużą uwagą wsłuchiwały się w treść tej historyjki, ponieważ chciały odgadnąć zawartą w niej zagadkę (Kreis w Bleyhl 2002, 102):

*Do you know where I can find a little red house that is round, it has no doors and no windows, but a chimney on the top and a star inside?*

Rozwiązaniem zagadki jest słowo *an apple*.

7. Treścią opowiadań mogą być również przeżycia i doświadczenia opisywane zarówno przez dzieci jak i dorosłych. Poniższy tekst zawiera relację z życia codziennego jednego z nauczycieli (Piepho 2000, 44):

*„This morning my son Oliver was sick. He had a headache and a fever: 38,5 degrees. That is a lot in the morning. But he said: „I must go to school. It's my turn to tell a story this morning.” So he got up and went to school. - Anybody at this morning? A lot of girls and boys have a cold or the flu.”*

---

<sup>3</sup> Paul, Thomas 1987 za Stärk 2008: <http://d-nb.info/1000466175/34>, 04.05.2012

<sup>4</sup> autor nieznany

<sup>5</sup> Gładysz 2011, 11-12



8. Historyjki lub bajki należy przedstawiać np. w formie dramy (z podziałem na role) czy pantomimy (Gerngroß 1999, 30; Groß 2002, 12).
9. Z uwagi na duże zapotrzebowanie dzieci na ruch opowiadane historyjki, bajki, itp. powinny umożliwić multisensoryczną i kinestetyczną prezentację ich treści (Gerngroß 2004, 4).
10. Treści historyjek powinny umożliwiać transparentną ich wizualizację za pomocą różnego rodzaju ilustracji i rekwizytów (Gerngroß 1999, 30; Groß 2002, 12).
11. Długość historyjki powinna odpowiadać zdolności dzieci do skupiania uwagi (Groß 2002, 12).
12. Teksty narracyjne powinny rozwijać kompetencję interkulturową dzieci tzn. informować je o kulturze i formach życia ludzi w innych krajach (ibidem).

### **1.1.2. Kryteria językowe wyboru tekstów narracyjnych**

Poza podanymi powyżej kryteriami ogólnymi wyboru tekstu narracyjnego zaleca się przestrzeganie następujących kryteriów językowych:

1. Opowiadania, historyjki, bajki itp. powinny spełniać kryterium powtarzalności zwrotów i wyrażeń w tekście. Oznacza to, że teksty narracyjne powinny zawierać redundantne struktury językowe pojawiające się kilkakrotnie w takim samym kontekście. Spełnienie tego kryterium umożliwia dzieciom osłuchanie się z językiem<sup>6</sup>. Poza tym powtarzające się struktury językowe powinny odznaczać się rytmicznością (Iluk 2002, 113). Przestrzeganie tej zasady jest o tyle ważne, że jednorazowe usłyszenie jakiegoś słowa czy zdania lub jednorazowe wysłuchanie historyjki czy opowiadania nie uruchamia mechanizmów umożliwiających ich zrozumienie, a tym bardziej ich produktywnego użycia (Vatter 1999, 23). Wybierając opowiadania zawierające redundantne elementy językowe uwzględnia się potrzebę dzieci związaną z przeżywaniem ciągle tego samego. Dzieci chętnie biorą udział ciągle w tej samej grze, słuchają i śpiewają ciągle tę samą piosenkę lub chętnie wsłuchują się w treść ciągle tej samej historyjki. Dines (2002, 36) wyjaśnia radość dzieci z przeżywania ciągle tego samego, posługując się następującymi argumentami:
  - Częste powtarzanie czegoś wychodzi naprzeciw potrzebie bezpieczeństwa i porządku u dzieci.

---

<sup>6</sup> Wydarzenia powtarzające się takiej samej formie zdecydowanie ułatwiają dzieciom receptywne przyswojenie występujących w nich jednostek leksykalnych i struktur językowych. Akcja opowiadania o takiej strukturze może okazać się jednak mniej urozmaicona (Barton 2000 za Stärk 2008, 83).

- Dzieci powtarzają tak długo dane językowe przekazywane im przez dorosłych, aż wytworzą ich mentalną reprezentację w systemie językowym.

Kryterium powtarzalności zwrotów i wyrażeń w tekście spełnia np. bajka „*The three little pigs*”. Podane poniżej dialogi występują w tej bajce trzykrotnie, ponadto odznaczają się one rytmicznością.

<p><i>The three little pigs</i><sup>7</sup></p> <p>„Little pig, little pig, let me come in.”</p> <p>„No, no, by the hair of my chiny chin chin.”</p> <p>„Then I'll huff, and I'll puff, and I'll blow your house in.”</p>
---

Ponieważ dzieci już po dwukrotnym usłyszeniu tych samych zdań zaczynają je z reguły wypowiadać, kryterium te odgrywa ważną rolę w aktywnym włączaniu ich w proces narracji (Dines 2002, 36)<sup>8</sup>.

Jeśli wybrany przez nas tekst nie spełnia kryterium powtarzalności zwrotów i wyrażeń, a mimo to chcemy go zastosować ze względu na ciekawą treść, powinniśmy umiejętnie włączyć w jego strukturę wymyślone przez nas fragmenty. Alternatywnym rozwiązaniem jest kilkakrotne zadawanie w czasie narracji tekstu tych samych pytań. W treść bajki o rzepce (*The enormous turnip*) możemy wpleść następujące pytania:

N.: *Who comes to help? Who can help the father? What happens next? Who falls on the dog (the cat ...)?* (Iluk 2012, 67).

Poprzez antycypację poszczególnych fragmentów bajki dzieci zachęcane są do uważnego słuchania jej treści.

1. Historyjki, bajki itp. powinny zawierać dialogi, ponieważ użycie mowy niezależnej sprawia, że treść tekstu staje się bardziej transparentna. Nauczyciel może dokonywać zmian w tonacji głosu w celu wyróżnienia pojawiających się w danym opowiadaniu postaci lub wymyślić znak szczególny dla danej postaci, np. obrazki, karteczki z imionami, marionetki, rekwizyty itd. (Dines 2002, 42; Muller 2004, 205).
2. Input językowy stosowany w historyjkach, bajkach itp. nie powinien być zredukowany do minimum. Aby materiał językowy mógł się przyczynić do rozwoju językowego dzieci musi on lekko przekraczać ich kompetencje językowe (Groß 2002, 11). Należy zaznaczyć,

<sup>7</sup> <http://www.authorama.com/english-fairy-tales-16.html>, 02.05.2011

<sup>8</sup> por.: 1.3.2.4. Opowiadanie interaktywne

że kolejność przerabianych bajek, historyjek itp. nie może być przypadkowa lecz odznaczać się wzrastającym stopniem trudności językowej. W literaturze przedmiotu zaleca się nawet, żeby kolejność stosowania tekstów narracyjnych podyktowana była zasadą „*one story catches the other*”. Oznacza to, że każda historyjka powinna nawiązywać do poprzedniej i ją rozwijać, a zarazem przygotowywać do opowiadania kolejnej (ibidem).

3. Język przekazywany za pomocą tekstów narracyjnych powinien być autentyczny tzn. odpowiadać językowi, jakim posługują się dzieci, dla których dany język jest ich językiem ojczystym. Poszukując tekstów narracyjnych odznaczających się autentycznością językową, należy pamiętać o dopasowaniu ich do poziomu rozwoju mentalnego dzieci, tzn. nie należy stosować w przypadku 9-10latków opowiadań przeznaczonych dla 2-4latków. Wiedza o świecie oraz doświadczenia zdobyte przez starszych uczniów wykluczają bowiem możliwość zainteresowania ich treściami zbyt banalnymi i dziecinnymi (Kubanek-German 1993, 52; Iluk 2002, 114). Problemem relacji pomiędzy treścią tekstów i zainteresowaniami uczniów zajmuje się dydaktyka czytania wyróżniająca tzw. *reading age* i *interest age*. Zgodnie z założeniami *interest age* zainteresowanie dzieci czytаныmi tekstami i ich tematyką zmienia się wraz z wiekiem. Pod pojęciem *reading age* należy natomiast rozumieć zdolność dzieci do percepcji tekstu mierzonej poziomem znajomości leksyki. Z badań wynika, że 14-letni uczeń o przeciętnym poziomie *interest age* w języku obcym osiąga poziom *reading age* dziecka 7 letniego (Piepho 1985, 34 za Iluk 2002, 115). Mając to na uwadze należy stosować teksty łatwe zarówno w warstwie leksykalnej jak i gramatycznej, nie zapominając o zainteresowaniach charakterystycznych dla uczniów w danych wieku (Iluk 2002, 115).
4. Struktury językowe pojawiające się w tekstach narracyjnych powinny odznaczać się dużą częstotliwością ich użycia, tak żeby można było je wykorzystać w różnych sytuacjach (Groß 2002, 12). Kryterium to spełnia na przykład bajka *Goldilocks and the three bears*, ponieważ pojawia się w niej dużo jednostek leksykalnych typowych dla języka codziennego, które równocześnie wchodzą w skład zakresów tematycznych obowiązujących na lekcjach języka obcego w szkole podstawowej (Dines 2002, 36):
  - dom / meble: *kitchen, table, chair, bedroom etc.*
  - jedzenie: *breakfast, porridge*
  - rodzina: *mother, father, baby, girl*

- czynności: *to go for a walk in the forest, to come home, to go into the house, to go up the stairs.*

W bajkach występują niekiedy wyrazy i zwroty archaiczne zarówno w warstwie leksykalnej jak i gramatycznej lub rzadko używane.

Przykłady:

- struktury gramatyczne

*thou art (you are)*

*thou hast (you have)*

*thy soul (your soul)*

- jednostki leksykalne

*maid (woman)*

*hoosegow (jail)*

*farewell (goodbye)*

Nie do końca można zgodzić się z poglądem Dinesa (2002, 36), który uważa, że tego typu wyrazy czy struktury mogą pojawiać się w przerabianych tekstach, aczkolwiek nie za często. Dines (ibidem) tłumaczy to tym, że *storytelling* ma na celu receptywne, a nie produktywne opanowanie struktur językowych. Słusznym wydaje się jednakże unikanie słów czy struktur archaicznych, ponieważ istnieje ryzyko ich utrwalenia.

5. W czasie narracji tekstu nie powinno unikać się stosowania struktur gramatycznych pojawiających się dopiero w późniejszym etapie uczenia się języka obcego. Słuszność tego poglądu uzasadnia się tym, że „trudniejsze“ struktury gramatyczne mają być przez dzieci początkowo jedynie rozumiane, tym bardziej, że w ich zrozumieniu pomaga kontekst, w jakim są osadzone (ibidem).

## 1.2. Adaptacja tekstów narracyjnych

Oryginalne teksty bajek, historyjek itp. są dla dzieci uczących się języków obcych na poziomie elementarnym często zbyt trudne. Teksty narracyjne powinny zatem zostać poddane adaptacji pod względem ich treści, a przede wszystkim użytej w nich warstwy językowej. Adaptując teksty dla celów dydaktycznych należy również pamiętać o dopasowaniu ich długości do możliwości percepcyjnych dzieci.

Podczas narracji tekstu nie należy unikać stosowania form czasu przeszłego, ponieważ dzieci wiedzą z doświadczenia nabytego podczas słuchania opowiadań w języku ojczystym,

że akcja historyjek, opowiadań itp. z reguły rozgrywa się w przeszłości. Poza tym głównym celem językowym stosowania tekstów narracyjnych w nauczaniu dzieci języków obcych jest receptywne opanowanie występujących w nich struktur językowych, co nie wyklucza, że niektóre z nich zostaną opanowane przez dzieci produktywnie (Klippel 2000, 162).

Adaptacja tekstów narracyjnych dla potrzeb przedszkolnego i wczesnoszkolnego nauczania języków obcych nie zawsze związana jest jedynie z redukcją występujących w nich informacji. Teksty narracyjne równie dobrze mogą zostać poszerzone o pewne informacje. Dotyczy to przede wszystkim tekstów, w których nie występują parokrotnie pojawiające się zwroty czy zdania. W takim przypadku tekst można uzupełnić wymyślonymi samodzielnie zwrotami czy strukturami lub ewentualnie włączać w narrację tekstu dodatkowe pytania<sup>9</sup>.

Poniżej podajemy przykład adaptacji tekstu bajki *The three little pigs*. Bajka została uproszczona zarówno pod względem jej treści, jak i występujących w niej struktur językowych.

oryginalna wersja bajki „ <i>The three little pigs</i> ”	wersja bajki „ <i>The three little pigs</i> ” poddana adaptacji
<p><b>Joseph Jacobs „<i>The Story of the Three Little Pigs</i>”</b>  <i>There was an old sow with three little pigs, and as she had not enough to keep them, she sent them out to seek their fortune.</i></p> <p><i>The first that went off met a man with a bundle of straw, and said to him:            „Please, man, give me that straw to build me a house.”</i>  <i>Which the man did, and the little pig built a house with it. Presently came along a wolf, and knocked at the door, and said:            „Little pig, little pig, let me come in.”</i>  <i>To which the pig answered:            „No, no, by the hair of my chiny chin chin.”</i>  <i>The wolf then answered to that:            „Then I'll huff, and I'll puff, and I'll blow your house in.”</i>  <i>So he huffed, and he puffed, and he blew his house in, and ate up the little pig.</i></p> <p><i>The second little pig met a man with a bundle of furze, and said:            „Please, man, give me that furze to build a house.”</i>  <i>Which the man did, and the pig built his house.</i></p>	<p><i>Once upon a time, there were three little pigs. The summer was over and the three little pigs were going to build houses for themselves.</i></p> <p><i>The first little pig built its house out of straw. The house had a large front door and a small door at the back.            The little pig was very pleased with his house and he sang:            „I've got a nice house out of straw,            I'm so sure and so happy.            And when the big bad wolf comes,            Then I'll laugh, hee hee!”</i></p> <p><i>The second little pig built its house out of wood. The house had a large front door and a small door at the back.            The second little pig was very pleased with his house and he sang:            „I've got a nice house out of wood,            I'm so sure and so happy.            And when the big bad wolf comes,            Then I'll laugh, hee hee!”</i></p> <p><i>The third little pig built its house out of bricks. The house had a large front door and a small door at the back.</i></p>

<sup>9</sup> por.: 1.1.2. Kryteria językowe wyboru tekstów narracyjnych

<p>Then along came the wolf, and said:  <i>„Little pig, little pig, let me come in.“</i>  <i>„No, no, by the hair of my chiny chin chin.“</i>  <i>„Then I'll puff, and I'll huff, and I'll blow your house in.“</i>  <i>So he huffed, and he puffed, and he puffed, and he huffed, and at last he blew the house down, and he ate up the little pig.</i></p> <p>The third little pig met a man with a load of bricks, and said:  <i>„Please, man, give me those bricks to build a house with.“</i>  <i>So the man gave him the bricks, and he built his house with them. So the wolf came, as he did to the other little pigs, and said:</i>  <i>„Little pig, little pig, let me come in.“</i>  <i>„No, no, by the hair of my chiny chin chin.“</i>  <i>„Then I'll huff, and I'll puff, and I'll blow your house in.“</i>  <i>Well, he huffed, and he puffed, and he huffed and he puffed, and he puffed and huffed, but he could not get the house down. When he found that he could not, with all his huffing and puffing, blow the house down, he said:</i>  <i>„Little pig, I know where there is a nice field of turnips.“</i>  <i>„Where?“ said the little pig.</i>  <i>„Oh, in Mr. Smith's Home-field, and if you will be ready tomorrow morning I will call for you, and we will go together, and get some for dinner.“</i>  <i>„Very well“, said the little pig, „I will be ready. What time do you mean to go?“</i>  <i>„Oh, at six o'clock.“</i>  <i>Well, the little pig got up at five, and got the turnips before the wolf came (which he did about six) and who said:</i>  <i>„Little Pig, are you ready?“</i>  <i>The little pig said: „Ready! I have been and come back again, and got a nice potful for dinner.“</i>  <i>The wolf felt very angry at this, but thought that he would be up to the little pig somehow or other, so he said:</i>  <i>„Little pig, I know where there is a nice apple-tree.“</i>  <i>„Where?“, said the pig.</i>  <i>„Down at Merry-garden“, replied the wolf, „and if you will not deceive me I will come for you, at</i></p>	<p>The third little pig was very pleased with his house and he sang:  <i>„I've got a nice house out of bricks, I'm so sure and so happy.</i>  <i>And when the big bad wolf comes,</i>  <i>Then I'll laugh, hee hee!“</i></p> <p>One day the wolf came to the house of straw, knocked on the large door and said:  <i>„Dear good, little pig, let me come in!“</i>  The first pig answered:  <i>„I'm all alone, I'm all alone, I will not let you into the house.“</i>  Then the wolf said:  <i>„Then I'll huff, and I'll puff, and I'll blow your house in!“</i>  So the wolf huffed, and he puffed, and he blew the straw house down. But the little pig wasn't there anymore, it had run away through the small door into the second pig's house of wood.</p> <p>Then the wolf came to the house of wood, knocked on the large door and said:  <i>„Dear good, little pig, let me come in!“</i>  The second pig answered:  <i>„I'm all alone, I'm all alone, I will not let you into the house.“</i>  Then the wolf said:  <i>„Then I'll huff, and I'll puff, and I'll blow your house in!“</i>  So the wolf huffed, and he puffed, and he blew the house of wood down. But the two little pigs weren't there anymore, they had run away through the small door into the third pig's house of bricks.</p> <p>Then the wolf came to the house of bricks, knocked on the large door and said:  <i>„Dear good, little pig, let me come in!“</i>  The third pig answered:  <i>„I'm all alone, I'm all alone, I will not let you into the house.“</i>  Then the wolf said:  <i>„Then I'll huff, and I'll puff, and I'll blow your house in!“</i>  And he huffed, and he puffed, but he could not</p>
---	--



*five o'clock tomorrow and get some apples."*

*Well, the little pig bustled up the next morning at four o'clock, and went off for the apples, hoping to get back before the wolf came, but he had further to go, and had to climb the tree, so that just as he was coming down from it, he saw the wolf coming, which, as you may suppose, frightened him very much. When the wolf came up he said:*

*"Little pig, what! Are you here before me? Are they nice apples?"*

*"Yes, very", said the little pig. "I will throw you down one."*

*And he threw it so far, that, while the wolf was gone to pick it up, the little pig jumped down and ran home. The next day the wolf came again, and said to the little pig:*

*"Little pig, there is a fair at Shanklin this afternoon, will you go?"*

*"Oh yes", said the pig, "I will go; what time shall you be ready?"*

*"At three", said the wolf. So the little pig went off before the time as usual, and got to the fair, and bought a butter-churn, which he was going home with, when he saw the wolf coming. Then he could not tell what to do. So he got into the churn to hide, and by so doing turned it round, and it rolled down the hill with the pig in it, which frightened the wolf so much, that he ran home without going to the fair. He went to the little pig's house, and told him how frightened he had been by a great round thing which came down the hill past him. Then the little pig said:*

*"Hah, I frightened you, then. I had been to the fair and bought a butter-churn, and when I saw you, I got into it, and rolled down the hill."*

*Then the wolf was very angry indeed, and declared he would eat up the little pig, and that he would get down the chimney after him. When the little pig saw what he was about, he hung on the pot full of water, and made up a blazing fire, and, just as the wolf was coming down, took off the cover, and in fell the wolf; so the little pig put on the cover again in an instant, boiled him up, and ate him for supper, and lived happy ever afterwards<sup>10</sup>.*

*blow the house down. He huffed, and he puffed, and he ... burst. And the three little pigs lived happily ever after.*

<sup>10</sup> <http://www.authorama.com/english-fairy-tales-16.html>, 02.05.2011

### 1.3. Metodyka pracy z tekstem narracyjnym

W pracy z tekstem narracyjnym można wyróżnić trzy fazy (Gerngroß 1992, 18; Iluk 2002, 117):

- „wprowadzenie,
- narrację tekstu i jego ewentualną inscenizację,
- utrwalenie treści tekstu narracyjnego i jego elementów językowych.”

Poniżej podajemy zasady i techniki pracy z tekstem narracyjnym w poszczególnych fazach jego dydaktyzacji.

#### 1.3.1. Wprowadzenie tekstu narracyjnego

W literaturze przedmiotu faza wprowadzenia tekstu określana jest za pomocą następujących terminów: *pre-listening story warmers*, *pre-story activities*, *setting the stage* (Hartwig-Mühl w Bleyhl 2002, 49).

W fazie wprowadzenia tekstu uwaga nauczyciela powinna być przede wszystkim skupiona na aktywacji wiedzy posiadanej przez uczących się. Można zatem prowadzić z dziećmi rozmowę nawiązującą do ich doświadczeń związanych z głównym tematem opowiadania (Wright 1995, 18). Rozmowa prowadzona jest w języku ojczystym dzieci. Takie postępowanie wydaje się być uzasadnione przede wszystkim w pierwszym roku nauki języka obcego w celu uniknięcia frustracji, jaka może pojawić się wśród uczniów, usiłując konsekwentnie przestrzegać zasady jednojęzyczności (Hartwig-Mühl w Bleyhl 2002, 47). Poza tym uczniowie, którzy znają treść danej bajki, historyjki itp., mogą ją opowiedzieć w języku ojczystym. Ułatwia to w znacznym stopniu zrozumienie bajki w języku obcym, szczególnie na początkowym etapie nauki. Jeszcze lepszym rozwiązaniem jest streszczenie treści opowiadania do momentu wystąpienia punktu kulminacyjnego. W ten sposób dzieci nieznające treści opowiadania stawiają hipotezy odnośnie jego możliwego zakończenia i w napięciu śledzą dalszy przebieg wydarzeń. Uczniowie, którym treść bajki, historyjki itp. jest znana, mogą podać również imiona lub nazwy jej bohaterów w języku ojczystym, zanim nauczyciel uczyni to w języku obcym. W przypadku nieznanych opowiadań zaleca się, żeby dzieci streszczały ich treść w języku ojczystym. Dzieci streszczają treść opowiadania fragmentarycznie lub po zakończonej narracji. W ten sposób nauczyciel otrzymuje tzw. *feedback* odnośnie stopnia zrozumienia treści opowiadania przez dzieci (Weber w Kubanek, Edelenbos 2004, 22-23).

Wszystkie aktywności związane z wprowadzeniem tekstu narracyjnego mają na celu ułatwienie jego zrozumienia. Zdaniem Piepho (2002, 23) w zrozumieniu treści opowiadania może pomóc:

- zdolność wysłuchania cech charakterystycznych głównych postaci, przedmiotów, obiektów itp. występujących w danym opowiadaniu,
- powiązanie nowo poznanych nazw postaci, przedmiotów, obiektów itp. z jednostkami leksykalnymi, które są dzieciom znane lub są łatwe do zidentyfikowania.

W fazie wprowadzającej należy zatem wprowadzić i utrwalić słownictwo niezbędne w zrozumieniu treści tekstu<sup>11</sup>. Do słów kluczowych, których znaczenie dzieci powinny poznać w fazie wprowadzającej, zalicza się nazwy bohaterów opowiadania, nazwy najistotniejszych przedmiotów i ich cech charakterystycznych, nazwę miejsca i czasu akcji oraz nazwy najistotniejszych czynności i sposobu ich wykonania (Iluk 2012, 68-69).

Sposób wprowadzania i utrwalania nowych jednostek leksykalnych powinien przede wszystkim odpowiadać zasadzie multisensorycznej prezentacji treści kształcących, kształcić umiejętność spostrzegania dzieci oraz łączyć naukę języka z sensownym działaniem. Warunki te spełniają podane poniżej metody, techniki oraz formy ćwiczeń<sup>12</sup> stosowane w fazie wprowadzenia tekstu<sup>13</sup>, za pomocą których prezentowane i utrwalane są wyrazy, zwroty i wyrażenia kluczowe:

- techniki antycypacyjne

Przedstawione poniżej techniki mające formę zgadywanek: *Who (What) could it be?* nadają się m. in. do prezentacji nazw głównych bohaterów.

- stopniowe odsłanianie ilustracji (Schwab, Uhe 2002, 6; Iluk 2002, 49)

Nauczyciel wyświetla za pomocą projektora określoną ilustrację i pokazuje początkowo jedynie jej mały fragment. Odkrywając stopniowo szczegóły danej ilustracji, możemy się posłużyć np. kilkoma skrawkami papieru. Obrazek, którego zawartość należy odgadnąć, można zakryć również kartką z wyciętymi w niej okienkami (tj. w kalendarzu adwentowym).

- układanie puzzli (Bell 2001, 62)

---

<sup>11</sup> Należy pamiętać, że w fazie wprowadzenia do tekstu nauczyciel nie powinien ograniczać się jedynie do prezentacji słów kluczowych i przedstawienia ich znaczenia. Przed przystąpieniem do narracji tekstu należy zadbać o to, aby nowo poznane słownictwo zostało również odpowiednio utrwalone (Iluk 2002, 118).

<sup>12</sup> Poniżej zamieszczono metody, techniki oraz ćwiczenia stosowane w celu prezentacji i utrwalenia słów kluczowych w fazie wprowadzenia do opowiadania czy bajki, które najczęściej występują w literaturze przedmiotu. W opisie dydaktyzacji poszczególnych tekstów opowiadań i bajek uwzględniono również inne techniki i formy ćwiczeń. Dlatego mają one charakter egzemplaryczny.

<sup>13</sup> Niektóre z przedstawionych technik i ćwiczeń można również stosować w fazie utrwalania elementów językowych tekstu narracyjnego.

Ilustracje przedstawiające głównych bohaterów lub inne słowa kluczowe rozcinamy na kilka części. Układając puzzle w całość, dzieci odgadują zawartość obrazka.

- zgadywanka: *Guess what I'm drawing!* (Dornbusch 1999, 252; Iluk 2002, 48-49)

Nauczyciel rysuje kontury określonego przedmiotu, obiektu, zwierzęcia czy postaci, dorysowując stopniowo ich brakujące elementy. Po odgadnięciu nazwy rysowanego przedmiotu, postaci itd. nauczyciel zadaje dzieciom pytanie: *What's missing?* W ten sposób dzieci uzupełniają brakujące jeszcze elementy obrazka.

- zgadywanie brakującego elementu, przedmiotu, obrazka itp. (ćwiczenie: *What's missing?*) (Gerngroß 1992, 19; Iluk 2002 49)

Nauczyciel prosi dzieci, by zamknęły oczy (zasłoniły oczy dłońmi lub odwróciły się) i usuwa za tablicy karteczkę z wyrazem, rysunek lub wymazuje jeden z rysunków. Zadaniem dziećmi jest odgadnięcie brakującej karteczki, rysunku itp. po wskazaniu przez nauczyciela pustego miejsca np. na tablicy. W kolejnej fazie ćwiczenia usuwamy kolejne karteczki z wyrazami, kolejne rysunki itp.:

N.: *What's missing?*

Dz.: *The (...) is missing.*

Obserwacja zajęć pokazuje, że dzieci nawet po upływie kilku tygodni były w stanie zlokalizować miejsce brakujących ilustracji. Świadczy to o tym, że dysponują one świetnie rozwiniętą pamięcią fotograficzną (Gerngroß 1992, 19).

- *TPR (Total Physical Response)*

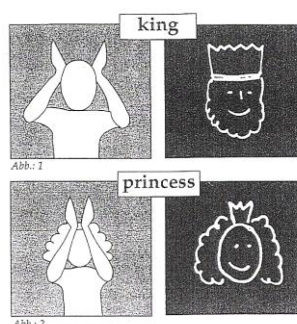
Metoda reagowania całym ciałem, opracowana w latach 70-tych w Stanach Zjednoczonych przez Jamesa Ashera, polega na wydawaniu przez nauczyciela poleceń w języku obcym. Wykonanie poleceń demonstruje początkowo sam nauczyciel, wspomagając w ten sposób rozumienie. Następnie dzieci wykonują polecenia wraz z nauczycielem. W końcowym etapie dzieci podejmują próbę samodzielnego wykonania poleceń (Lovik 1996, 41-42; Komorowska 2002, 23-24). Stosowanie tej metody pobudza zarówno lewą półkulę mózgową odpowiedzialną za język i mowę, jak i prawą półkulę mózgową odpowiedzialną za komunikaty niewerbalne tj. ruch fizyczny. Wpływa ona zatem na harmonijną pracę obu półkul mózgowych (Komorowska 2002, 24).

Polecenia zawierające nowe struktury leksykalne i gramatyczne może początkowo wykonywać pacynka lub maskotka klasowa. W przypadku poleceń wydawanych przez pacynkę, których znaczenie może być dla dzieci niezrozumiałe, nauczyciel werbalizuje ich treść językiem ciała lub za pomocą mimiki i gestykulacji. Znaczenie struktur językowych niedających się przedstawić za pomocą werbalnych i niewerbalnych technik

semantyzacji, nauczyciel tłumaczy na język ojczysty<sup>14</sup>. Nauczyciel może zatem pełnić funkcję „pośrednika” pomiędzy maskotką a dziećmi. Należy mieć jednak na uwadze, że pacynka klasowa posługuje się jedynie językiem obcym. Optymalnym rozwiązaniem jest nadanie jej pewnej indywidualności. Można to osiągnąć, zmieniając tonację czy zabarwienie głosu, w momencie, kiedy mówi maskotka. Za każdym razem, kiedy wypowiada się maskotka, powinniśmy się posługiwać charakterystycznym dla niej głosem.

Metodę *TPR* można stosować również w fazie utrwalania treści tekstu narracyjnego i/lub zawartych w nim struktur językowych. Wydając polecenia typu: *Put Goldilocks on the medium-sized chair!*, nauczyciel upewnia się, w jakim stopniu dzieci rozumieją struktury językowe występujące w danym tekście.

- technika tzw. „malowania w powietrzu” (*drawing in the air*) (Gerngroß 1992, 18-19)  
Nauczyciel maluje na tablicy obrazek ilustrujący np. drzewo. Następnie przedstawia je za pomocą odpowiednich ruchów wykonywanych rękoma i wypowiada na głos kilkakrotnie słowo *a tree* (Uczniowie nie powtarzają na głos danego słowa.). W kolejnej fazie znaczenie słowa zostaje utrwalone przy pomocy tzw. „malowania w powietrzu”. Nauczyciel wydaje polecenie: *Draw a tree!*, na które wybrane dziecko powinno zareagować, malując rękoma w powietrzu drzewo<sup>15</sup>. Znaczenie wypowiedzianego przez nauczyciela słowa dzieci mogą również przedstawić przy użyciu techniki demonstracji. Przedstawione poniżej ilustracje pokazują kreatywność dzieci w wykonywaniu tego typu poleceń. Drugi obrazek przedstawia reakcję uczennicy na polecenie: *Do a princess!* (ibidem).



(w: Gerngroß 1992, 19)

<sup>14</sup> Objaśniania nowych struktur językowych za pomocą przekładu na język ojczysty należy jednakże w miarę możliwości unikać, gdyż taki sposób semantyzacji nowych jednostek leksykalnych jest sprzeczny z zasadą jednojęzyczności obowiązującej na lekcjach języka obcego dla najmłodszych.

<sup>15</sup> Początkowo daną czynność mogą wykonywać wszystkie dzieci, a dopiero później dzieci wskazane przez nauczyciela.

- stosowanie mimiki i gestykulacji (Gerngroß 1992, 18-19)

Znaczenie różnych przymiotników świetnie można przedstawić za pomocą mimiki, wyrazu twarzy i gestykulacji. Na przykład w przypadku słowa *angry* nauczyciel pokazuje obrazek ilustrujący rozzłoszczoną twarz, a następnie kilka razy wypowiada słowo *angry* i przedstawia jego znaczenie za pomocą mimiki. Nowo poznane słowo utrwalane jest w następujący sposób:

N.: (bez użycia mimiki): *John, you are angry.* John przedstawia znaczenie słowa *angry* za pomocą mimiki.

Nowo poznane słowa, których znaczenie uczniowie przedstawiają za pomocą mimiki i gestykulacji, nauczyciel może wypowiadać w szybkim tempie. Ćwiczenie takie pomaga w utrzymaniu uwagi uczniów. Tempo wykonywania takiego ćwiczenia nie może być jednak zbyt duże, dzieci powinny mieć czas na mentalne przetworzenia danego słowa i sposób jego wizualizacji.

- karteczki z obrazkami i słówkami (*flashcards*)

Karteczki z obrazkami ilustrującymi znaczenie danych wyrazów wieszamy na tablicy, zaś karteczki z ich zapisem słownym rozdajemy dzieciom w celu ich przyporządkowania do odpowiednich obrazków.

W przypadku dzieci w wieku przedszkolnych należy się ograniczyć do używania karteczek z obrazkami z uwagi na to, że dzieci te nie opanowały jeszcze sprawności czytania i pisania w języku ojczystym. Również w przypadku dzieci w wieku szkolnym należy stosować w pierwszej kolejności karteczki z obrazkami. Zapis słowny wyrazów, których znaczenie ilustrują karteczki z obrazkami, należy wprowadzać dopiero wtedy, kiedy uczniom dobrze znana jest ich forma foniczna. Jeśli zauważymy pojawianie się dużej ilości błędów interferencyjnych związanych w rozbieżnością pomiędzy formą foniczną i graficzną danego wyrazu, zaleca się, żeby karteczki z zapisem słownym wyrazów pokazywać dzieciom bardzo szybko. Dzieci mają wtedy jedynie czas na rozpoznanie danego słowa, a nie na jego analizę litera po literze. Po identyfikacji danego słowa przez uczniów nauczyciel wypowiada je jeszcze raz w celu zapewnienia odpowiedniego wzorca fonetycznego i wiesza np. na tablicy (Puchta, Mueller-Caron 2001, 24).

- identyfikacja wyrazów: *Which word is upside down?* (Gerngroß 1992, 19)

Prezentacja zapisu graficznego wyrazów „do góry nogami” wpływa korzystnie na przepływ informacji pomiędzy obiema półkulami mózgowymi. W ten sposób aktywizujemy bowiem w większym stopniu prawą półkulę mózgu, dzięki której



przetwarzane są bodźce wzrokowe. Prezentacja zapisu słownego wyrazów „do góry nogami” wymaga od dzieci ich intensywnej obserwacji i próby przypisania im odpowiedniej formy fonicznej, co z kolei aktywizuje lewą półkulę mózgu. Technikę tę można również stosować w fazie utrwalania elementów językowych bajki lub opowiadania.

- mówienie bezgłośnie (*lip reading*) (Gerngroß 1992, 19; Iluk 2002)

Poszczególne słowa wymawiane są bezgłośnie przez nauczyciela lub uczniów za pomocą ruchu ust. Zadaniem osób obserwujących jest odgadnięcie znaczenia wymawianych w ten sposób wyrazów:

N.: *Let's play „Look at my lips!” I'll say some words, but I'll only move my lips. Look! Look at my lips, please.* (Iluk 2002, 48)

N.: *Who would like to come to the front of the class? Paweł? Fine, come to me. Say „Look!” and the name of one colour. But only move your lips.* (Gompf, Fromm 1991, 39 za Iluk 2002, 48)

- zabawa ze skrzynką - zadanie prawda / fałsz (*Yes / No - exercise*) (Jaworowska 2008, 62)
- Nauczyciel prezentuje obrazki ilustrujące znaczenie słów-kluczy. Następnie chowa obrazki w skrzynce. Dzieci siedzą w kole i podają sobie skrzynkę. W tle słychać muzykę. Kiedy muzyka cichnie, dziecko będące w posiadaniu skrzynki wyciąga z niej obrazek i odpowiada na pytanie nauczyciela:

N.: *Is this (a fox)?*

- zabawa ruchowa w pociąg (Jaworowska 2008, 61)

Dzieci tworzą pociąg. Nauczyciel wypowiada treść poniższego zdania zawierającego nowo poznane słowa. Osoba prowadząca pociąg zmierza w kierunku odpowiedniej stacji.

N.: *We are going now to the ... etc.*

- powtarzanie wyrazów, zwrotów lub zdań na różne sposoby (Fischerleitner 1992, 67 za Iluk 2002, 52)

Jak pokazuje praktyka, mechaniczne powtarzanie za nauczycielem słów lub zwrotów nie jest dla dzieci zajęciem atrakcyjnym. Można to zmienić, jeśli zachęci się je do powtarzania słów, zwrotów lub zdań, używając różnej tonacji głosu (raz głosem bardzo niskim, raz bardzo wysokim, raz cicho, raz głośno) czy zmieniając tempo mówienia (raz szybko, raz wolno). Określone słowa czy zwroty można również wypowiadać z różnym zabarwieniem emocjonalnym (głosem szczęśliwym, smutnym lub poirytowanym).

Przykłady:

*„Let's all say it loudly/fast. - Let's whisper it. - Let's say it like a cowboy!”*

Ćwiczenia takie należy wykonywać w trzech fazach (Fischerleitner 1992, 67 za Iluk 2002, 52):

- a. Nauczyciel bardzo wyraźnie wypowiada wyraz, zwrot lub zdanie.
- b. Dzieci powtarzają usłyszany wyraz, zwrot lub zdanie za nauczycielem.
- c. Reprodukacja wypowiedzianego wcześniej wyrazu, zwrotu lub zdania odbywa się w sposób przedstawiony powyżej.

Chcąc zachęcić wszystkie dzieci do swobodnego powtarzania usłyszanych wyrazów, zwrotów czy zdań, ćwiczenie należy przeprowadzić początkowo w chórze, a potem indywidualnie. Dzieci mogą modyfikować sposób wypowiedzianego zwrotu czy zdania o jeden stopień (Iluk 2002, 52):

Zdanie: *Daddy's back!*

A = normalnie, B = trochę głośniej, C = bardziej radośnie .... X = Ostatnie dziecko skacze z radości.

- poszukiwanie ...: *Hide and Seek* (Iluk 2002, 52)

Nauczyciel lub maskotka klasowa wypowiada nazwę ukrytej postaci lub ukrytego przedmiotu ciszej lub głośniej w zależności od odległości, jaka dzieli szukające dziecko od ukrytej postaci lub ukrytego przedmiotu. Jeśli dzieci wykazują gotowość mowną, mogą wraz z nauczycielem wymawiać nazwy ukrytych postaci czy przedmiotów.

- prezentacja słów, wyrażen i zwrotów osadzonych w kontekście (Piepho 2000, 44)<sup>16</sup>

Przy pomocy poleceń i wskazówek nauczyciela uczniowie (i nauczyciel) sporządzają odpowiedni rysunek:

*„For my story I need a sheep. Can you draw a sheep (podajemy kredę) on the board? A sheep. Ears like this. Oh yes, and woolly. Your pullover is made of wool. O. K. I draw the wool. And you finish the sheep. Four legs. A head. Ears.”*

Następnie nauczyciel pyta:

N.: *Bob, can you be a sheep? Can I hear you, sheep?* (Dzieci mogą naśladować beczenie owiec.)

N.: *And the other animal is not woolly. It is white, has two horns. Like this. A goat.* (Dzieci naśladowują odgłosy beczenia.). Równie dobrze nauczyciel może zachęcić uczniów do odgadnięcia nazwy opisanego zwierzęcia.

N.: *Can you draw a goat, ...?*

---

<sup>16</sup> Ćwiczenie te można zastosować na wyższym poziomie zaawansowania językowego uczniów, gdyż większość pojawiających się w nim słów powinna być dzieciom znana. Nowe słowa wprowadzamy w powiązaniu z już znanymi.

*X and Y, you are the sheep and a goat. / Can I hear you, goat?*

W przedstawiony wyżej sposób postępujemy również w przypadku opisu innych zwierząt. Nauczyciel zapisuje na tablicy pierwsze litery w wyrazach określających nazwy zwierząt\*\*<sup>17</sup>: *g: sh: w:* i zadaje pytanie:

*What's numer 1? What's numer 2? What's numer 3?*

Następnie uczniowie ćwiczą wymowę słów poprzez ich rytmiczne powtarzanie metodą łańcuszkową:

*The sheep, the goat and the wolf. The wolf, the sheep and the goat. The goat, the wolf and the sheep.*

W ten sposób uczniowie osłuchują się z brzmieniem danego wyrazu, nie uczą się go w izolacji lecz tworzą tzw. *mental chunks: sheep = woolly, white, 2 ears, 2 eyes, 4 legs, a head.*

Znaczenie słowa *white* można przypomnieć w następujący sposób:

*All girls with a white T-shirt, with socks, white jeans etc., stand up please, lift your left hand etc.*

- przewidywanie słów występujących w bajce lub opowiadaniu\*\*<sup>18</sup> (Klippel 2000, 181)

Jeśli dzieci znają dane opowiadanie lub daną bajkę, mogą wraz z nauczycielem zapisać wszystkie słówka w języku obcym, które ich zdaniem pojawią się w tekście. W czasie opowiadania słówka mogą zostać ułożone w kolejności pojawiania się ich w tekście.

W przedszkolu czy w pierwszej klasie szkoły podstawowej ćwiczenie to można przeprowadzić, prosząc dzieci o sporządzenie obrazków ilustrujących postacie, przedmioty itp. pojawiające się w tekście.

---

<sup>17</sup> \*\* - ćwiczenie dla dzieci w wieku szkolnym

<sup>18</sup> \*\* - ćwiczenie dla dzieci w wieku szkolnym

## 1.3.2. Narracja tekstu i jego inscenizacja

### 1.3.2.1. Przygotowanie do opowiadania

Znajomość treści historyjki lub bajki nie oznacza, że nauczyciel powinien umieć odtworzyć je z pamięci słowo w słowo. Wymagana jest tu raczej znajomość rozwoju akcji (kolejność poszczególnych scen) i najważniejszych scen dialogowych. Dobrze opanowane powinny być natomiast zdania zawierające najważniejsze informacje (Wright 1999 za Klippel 2000, 160).

Wright (1995, 15-16), który sam należy do grona świetnych narratorów, podpowiada, w jaki sposób łatwiej można zapamiętać treść danego tekstu narracyjnego. Pomocne może okazać się tutaj spisanie najważniejszych elementów akcji w formie schematu lub notatki. Przed przystąpieniem do próby odtworzenia tekstu z pamięci powinniśmy kilkakrotnie wysłuchać lub przeczytać treść danego tekstu. Utrwalenie treści tekstu powinno odbywać się w dwóch fazach: Najpierw uwaga powinna być skupiona jedynie na przebiegu wydarzeń, przy kolejnym odtwarzaniu tekstu koncentrujemy się na afektywnym opowiadaniu historyjki, tzn. próbujemy uzewnętrznić nasze przeżycia poprzez użycie gestów i mimiki, właściwą intonację i modulację głosem (Iluk 2002, 119).

Zdaniem Wrighta (1995, 19) modulację głosu można wyćwiczyć w następujący sposób:

- Różne zabarwienie głosu narratora i poszczególnych protagonistów można wyćwiczyć, używając w czasie mówienia raz głosu wysokiego, raz niskiego, raz łagodnego, raz grubego.
- Zdanie *I got up this morning and opened the curtain.*, można wypowiedzieć jak fascynujący początek jakiejś historii. Następnie zdanie to można wypowiadać z różnym zabarwieniem emocjonalnym: radośnie, smutno, gniewnie, niewinnie, z zadumą, ze strachem itp. W ten sposób ćwiczymy wyrażanie za pomocą głosu różnych uczuć i nastrojów.
- Nauczyciel powinien również pamiętać o uwydatnianiu w czasie narracji słów kluczowych, ponieważ ich znajomość w znaczny sposób ułatwia zrozumienie treści tekstu narracyjnego.
- Treściom nacechowanym emocjonalnie powinna towarzyszyć odpowiednia intonacja.
- Należy pamiętać o wolniejszym tempie mówienia.

Wright (1995, 19) wskazuje również na konieczność tworzenia przerw pomiędzy poszczególnymi fragmentami historyjki, aby dać dzieciom w ten sposób możliwość internalizacji (mentalnego przetworzenia) treści słuchanego tekstu.

### 1.3.2.2. Aktywności poprzedzające narrację tekstu

Przed przystąpieniem do narracji tekstu należy stworzyć odpowiednią atmosferę, dzięki której pobudzamy ciekawość dzieci. Jedynie w miłej atmosferze *storytelling* może przynieść oczekiwane efekty dydaktyczne (Klippel 2000, 160; Iluk 2002, 117). W czasie opowiadania dzieci mogą siedzieć w kręgu (również w kręgu utworzonym z krzeseł). Z krzeseł można utworzyć półokrąg lub dwa półokręgi, tworząc mini-kino (Hogh w Edelhoff 2003, 42). Dzieci mogą również siedzieć w kręgu utworzonym z poduszek (Weber w Kubanek, Edelenbos 2004, 22). Umożliwia to odpowiednią percepcję treści tekstu, ponieważ rekwizyty i inne środki wizualne, którymi posługuje się nauczyciel, są dla wszystkich dobrze widoczne. Chcąc uniknąć problemów dyscyplinarnych i ciągłego uciszania dzieci, powinniśmy odpowiednio zasygnalizować przystąpienie do opowiadania. Sygnałem takim może być na przykład dźwięk dzwonka (Klippel ibidem) lub zajęcie przez nauczyciela miejsca w bujaku (Weber w Kubanek, Edelenbos 2004, 22). Wright (1995, 17) proponuje zamieścić na tablicy napis o treści *I'll tell you a story* lub *story time*. W odpowiedni nastrój może wprowadzić dzieci również muzyka puszczona w tle. Do opowiadania można przystąpić dopiero wtedy, kiedy w klasie panuje cisza (Wright 1995, 18).

Należy zadbać o to, aby wstęp do opowiadania był dla dzieci fascynujący. Pierwsze zdania powinny wywołać zatem emocjonalne zaangażowanie odbiorców. To samo dotyczy zakończenia opowiadania (Klippel 2000, 161).

### 1.3.2.3. Opowiadanie contra czytanie

Z metodycznego punktu widzenia opowiadanie historii, bajek itp. posiada o wiele więcej zalet niż ich przeczytanie czy odsłuchanie z płytki CD. Poniżej przedstawiamy najważniejsze argumenty przemawiające za narracją treści opowiadania przez nauczyciela (Wright 1995, 14):

1. Możliwość usłyszenia historyjki, bajki itp. opowiedzianej przez kogoś jest dzisiaj dla większości dzieci sytuacją stosunkowo rzadką. Nie dziwi więc fakt, że odpowiednio opowiedziana historyjka, bajka itp. może wprowadzić dzieci w zachwyty.

2. Opowiadanie treści tekstu narracyjnego ułatwia jego zrozumienie, gdyż:

- w razie potrzeby niektóre zdania czy fragmenty można kilkakrotnie powtarzać,
- narrator ma kontakt wzrokowy ze słuchającymi, co umożliwia mu bezpośrednią obserwację dziecięcych reakcji. W przypadku zauważenia dezorientacji wśród dzieci będącej wynikiem niezrozumienia fragmentu tekstu, możemy opowiedzieć go ponownie, posługując się wolniejszym tempem mówienia lub używając innych sformułowań,
- intensywniej możemy posługiwać się mową ciała,
- narrator może dopasować swój styl narracji do stylu narracji i schematów intonacyjnych dzieci (Kubanek-German 1993, 50 za Iluk 2002, 119).

Warunkiem stosowania tej formy narracji jest jednakże dobra znajomość tekstu i umiejętność jego bezbłędnego odtworzenia.

Rozwiązaniem alternatywnym dla osób, które nie czują się za pewnie w swobodnym, a zarazem ekspresywnym użyciu języka, jest czytanie treści opowiadania lub bajki na głos. Przy tej formie narracji należy jednak być świadomym działania dwóch czynników negatywnych. Po pierwsze nauczyciele mają tendencję do zbyt szybkiego czytania tekstu, co utrudnia dzieciom jego prawidłową percepcję. Po drugie czytanie tekstu nie sprzyja jego wizualizacji za pomocą mowy ciała, która w znacznym stopniu ułatwia zrozumienie treści prezentowanego tekstu (Wright 1995, 13; Wright 1999 za Klippel 2000, 161).

Nie można jednak nie wspomnieć o kilku pozytywnych aspektach czytania tekstów narracyjnych (ibidem):

- Przygotowanie nauczyciela do lekcji nie jest tak czasochłonne, gdyż nie ma potrzeby wyuczenia się tekstu na pamięć.
- Gwarantuje się bezbłędną prezentację treści tekstu.
- W trakcie kolejnej prezentacji tekstu jego treść pozostaje niezmienną. Aktywizuje to procesy antycypacyjne u dzieci, tzn. ułatwia im przewidywanie kolejnych wydarzeń.

Dla osób decydujących się na czytanie tekstu zaleca się sporządzenie tzw. *folding picture book*. Książkę taką można wykonać z notesu lub teczki w formacie A4. Na jednej ze stron zamieszczony jest obrazek ilustrujący wybraną scenę. Na stronie przeciwległej znajduje się natomiast tekst opisujący przebieg akcji. Notes lub teczkę należy złożyć w formie trójkąta. Dzieci widzą więc jedynie obrazki, a nauczyciel tekst. Wykonana w ten sposób książka daje nauczycielowi możliwość nawiązywania z dziećmi kontaktu wzrokowego w czasie odczytywania treści opowiadania (Widlok 2008, 34).





Zdjęcie 1

#### 1.3.2.4. Opowiadanie interaktywne

Opowiadanie dzieciom historyjek w ich języku ojczystym jest według Dinesa (2002, 38-39) procesem interaktywnym. Potwierdzają to reakcje dzieci, które nie tylko wsłuchują się w słowa opowiadania, ale włączane są aktywnie w proces narracji, na przykład w miejscu pojawiających się kilkakrotnie scen werbalizowanych za pomocą tych samych środków językowych. Zamieszczony poniżej fragment opowiadania Erica Carle<sup>1</sup> *The very hungry caterpillar* występuje w nim aż sześciokrotnie.

*She started to look for some food. (6x)*



Rysunek 1

Początkowo uczniowie mogą dopowiadać jedynie brakujące słowa.

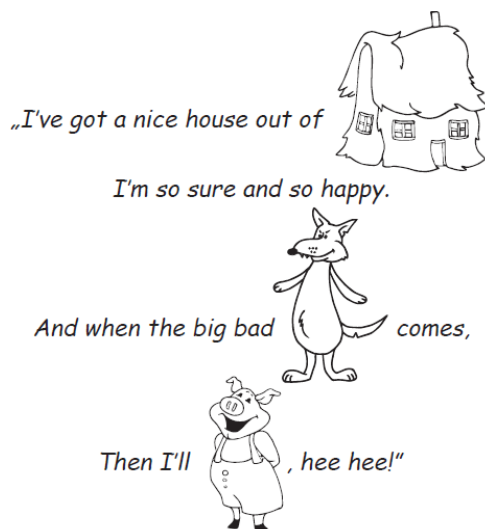
*On \_\_\_\_\_ (day of the week), she ate through \_\_\_\_\_ (fruit), but she was still hungry. (5x)<sup>2</sup>*

W przypadku dzieci w wieku szkolnym zapis graficzny danego fragmentu tekstu ułatwia jego rekonstrukcję, dlatego powinien być on zamieszczony w dobrze widocznym miejscu<sup>3</sup>. W

<sup>1</sup> Brumen, Robnik, 1999, 31-33

<sup>2</sup> Fragment występujący pięciokrotnie.

fragment tekstu mogą zostać również włączone obrazki, co nie tylko ułatwia jego rekonstrukcję, lecz także mobilizuje dzieci do myślenia. Dzieci śledzą treść czytanej przez nauczyciela historyjki i zastępują wplecione w jej treść obrazki odpowiednimi słowami (Muller w Kierepka u.a. 2004, 209).



Rysunek 2 *The three little pigs*

Często pojawiające się dialogi można zamieścić w chmurkach. Dzieci mogą je odtwarzać rytmicznie w chórze, wystukując rytm na stoliku (Stärk 2008, 92; 185).



Rysunek 3

Reakcje dzieci pokazują również, że komentują one często wydarzenia rozgrywające się w historyjce, opowiadaniu czy bajce. Poza tym dzieci zachęcane są do śledzenia akcji opowiadania poprzez pytania zadawane przez rodziców: „Jak myślicie, co zdarzy się później?” lub „Co powiedział/a wtedy ...?” itp. Elementy opowiadania interaktywnego charakterystycznego dla opowiadania bajek, historyjek itp. w języku ojczystym równie dobrze

<sup>3</sup> Fragment tekstu można wyświetlić za pomocą projektora multimedialnego lub zawiesić go w formie plakatu na tablicy.

możemy wykorzystać na lekcjach języka obcego dla najmłodszych prowadzonych w oparciu o *storytelling approach*. Taki sposób postępowania w czasie prezentacji tekstu narracyjnego wpływa korzystnie na „naturalny proces tworzenia świata fikcji w wyobraźni recypienta” (ibidem, 38).

Zamieszczone poniżej przykłady pokazują, w jaki sposób można włączać dzieci w proces narracji (ibidem).

#### Wprowadzenie do historyjki

N.<sup>4</sup>: Nauczyciel pokazuje obrazek przedstawiający las pokryty śniegiem.

*One day long ago, it was a very cold day and there was a lot of ...*

N.: Nauczyciel pokazuje na obrazku śnieg.

U.<sup>5</sup>: *Snow!*

N.: *Yes, there was a lot of snow. Because it was ... What time of the year?*

U.: *Summer!*

N.: *With lots of snow? No it was ...*

U.: *Winter!*

N.: *Yes, it was winter. And here we have a big, dark ...?*

U.: *Wood!*

Innym sposobem włączania dzieci w proces narracji jest ćwiczenie językowe *What can you add?* (Wright 1995 za Klippel 2000, 183). Opowiadanie może zostać przerwane w celu uzyskania dodatkowych informacji o rzeczach lub zdarzeniach pojawiających się w historyjce. Nauczyciel może na przykład zadać pytanie, jakie inne produkty spożywcze czy napoje mogły znajdować się w koszyku Czerwonego Kapturka.

Również aktywacja procesów antycypacyjnych jest jedną z technik opowiadania interaktywnego. W tym celu opowiadanie historyjki przerywamy w jej punkcie kulminacyjnym lub w miejscu, które uznamy za słuszne. Zadaniem dzieci jest rozwinięcie dalszego przebiegu wydarzeń na podstawie pytań zadawanych przez nauczyciela (Dines 2002, 38; Klippel 2000, 183):

*So what do you think, did she/he do then?*

*What did she say after that?*

*Where do you think they went?*

*Who was there, do you think?*

*Okay, let's go on with our story.*

---

<sup>4</sup> N. = nauczyciel

<sup>5</sup> U. = uczeń

Włączanie w proces narracji jest również możliwe przy zastosowaniu techniki „telewizor w głowie” (Gerngroß 1992, 19). Dzieci śledzą treść opowiadania w „telewizorze, znajdującym się w ich głowie”, mając przy tym zamknięte oczy. Podczas narracji nauczyciel zadaje pytania dotyczące rozgrywającej się właśnie akcji, wyglądu bohaterów lub poszczególnych przedmiotów.

Dzieci, które dopiero co rozpoczęły naukę języka (pierwszy rok nauki), udzielają odpowiedzi na zadawane im pytania w języku ojczystym. Dopiero na późniejszym etapie nauki można się spodziewać krótkich odpowiedzi lub pełnych zdań w języku obcym. Pytania przedstawione powyżej odnoszą się do akcji rozgrywającej się w opowiadaniu. W czasie narracji możemy również zadawać pytania skierowane bezpośrednio do dzieci (Dines 2002, 39):

*The boy's name was Jack.*

*What is your name?*

*He had a green jumper. What about you? Is your jumper green? What about Susan? etc.*

Dzięki opowiadaniu interaktywnemu dochodzi do transferu obcojęzycznych struktur językowych zawartych w tekstach narracyjnych, tzn. dzieci poznają użycie tych samych struktur językowych w innym kontekście czy sytuacjach. Należy jednak pamiętać o tym, że zbyt częste przerywanie procesu narracji może utrudnić dzieciom koncentrację, a tym samym próbę mentalnego przetworzenia treści opowiadania (Dines 2002, 39). Należy zatem przemyśleć, w których miejscach możemy przerywać opowiadanie historyjki itp. Zaleca się, aby w czasie pierwszego odtwarzania treści historyjki nie przerywać opowiadania lub czynić to sporadycznie z małą częstotliwością, gdyż głównym celem językowym prezentacji tekstów narracyjnych jest ich globalne zrozumienie. W czasie pierwszego wsłuchiwania się w treść historyjki dzieci powinny się zatem koncentrować na kanale fonicznym. Zbyt częste przerywanie opowiadania może to utrudnić. Po próbie interaktywnego włączenia dzieci w proces narracji nauczyciel powraca do opowiadania dalszej treści tekstu:

*So, the boy's name was Jack and he had a green jumper and a red jacket and a blue hat.*

*And he set off on his journey to the town.*

Dzieci można włączać w narrację opowiadania również poprzez wykorzystanie metody reagowania całym ciałem (*Total Physical Response*)<sup>6</sup>. Metoda ta polega na wykonywaniu różnego rodzaju poleceń. W przypadku *storytelling* dzieci mogą przedstawiać wydarzenia rozgrywające się w opowiadaniu za pomocą mimiki czy gestów.

Nauczyciel wydaje polecenia typu (Dines 2002, 39):

*Have a look at the picture. (Look at the picture.) Now please point to the wolf.*

*Pick up the picture of the sparrow!* (W środku koła utworzonego z krzesel leżą karteczki z ilustracjami.)

*Now you are the wolf. Chase the little pigs.*

Aktywność uczniów można zwiększyć również poprzez wykorzystanie zwrotów języka lekcyjnego, których powinno się używać również w czasie opowiadania historyjek, bajek itp.:

*Please come out to the front.*

*Sit down on the floor.*

### 1.3.2.5. Inscenizacja tekstów narracyjnych

Umiejętność reprodukcji czy produkcji językowej jest u dzieci ograniczona, z uwagi na fakt, że proces kształcenia językowego na pierwszym etapie edukacyjnym opiera się początkowo na wykształceniu sprawności rozumienia ze słuchu. Odegranie przez dzieci całej akcji opowiadania z podziałem na role jest więc w początkowej fazie nauki raczej niemożliwe<sup>7</sup>. Aktywność dzieci podejmujących naukę języka obcego można więc ograniczyć do odtworzenia akcji opowiadania za pomocą pantomimy, mimiki, gestykulacji lub wydawania odpowiednich odgłosów. Możliwość aktywnego włączenia dzieci w proces narracji dają kilkakrotnie powtarzające się w tekście fragmenty<sup>8</sup>. Należy pamiętać o tym, żeby dzieci z chęcią odgrywały przydzielone im role. Jeśli dzieci wzbraniają się przed przyjęciem danej roli, należy to zaakceptować. W przeciwnym wypadku może dojść do negatywnych reakcji emocjonalnych i zaniku pozytywnej motywacji<sup>9</sup>.

Do przyjmowania ról można zachęcać dzieci już w trakcie drugiej prezentacji tekstu bajki lub opowiadania. Poniżej podajemy kilka propozycji odgrywania ról (zabawa w teatrzyk):

---

<sup>6</sup> por.: 1.3.1. Wprowadzenie tekstu narracyjnego

<sup>7</sup> Wyjątek mogą stanowić zajęcia odbywające się z dużą częstotliwością lub zajęcia o charakterze bilingwalnym.

<sup>8</sup> por.: 1.1.2. Kryteria językowe wyboru tekstów narracyjnych; 1.3.2.4. Opowiadanie interaktywne

<sup>9</sup> Stasiak 2000, 419

- odgrywanie treści opowiadania, treści zdań lub wybranej sceny przy pomocy rekwizytów lub bez (Iluk 2002, 123)

W trakcie narracji dzieci mogą przemieszczać figurki lub obrazki zgodnie z treścią opowiadania (Wright 1995 za Klippel 2000, 183). Wykorzystać możemy tu wszelkie dostępne rekwizyty oraz wizualizacje trójwymiarowe<sup>10</sup>. W czasie narracji opowiadania dzieci mogą wykonywać czynności ilustrujące treść wybranej sceny (Stärk 2008, 85). Słyszac na przykład zdanie wyjęte z bajki *The three little pigs: Then the wolf came to the house of bricks, knocked on the door and said: ...*, dzieci uderzają pięścią w stoły. Chcąc pokazać na przykład bieganie, skakanie lub inne czynności, dzieci używają palca wskazującego i środkowego jako nóg (Stärk 2008, 92). W ten sposób uczestniczą aktywnie w procesie narracji tekstu.

- *shadow play* (Maier 1990, 8-9)

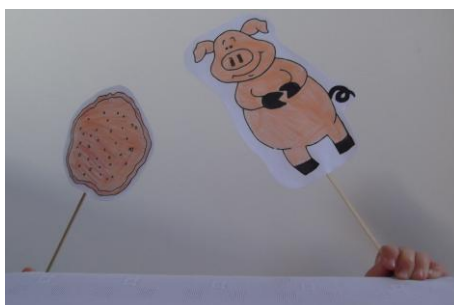
Dzieci odgrywają przydzielone im role za ekranem naświetlanym przez projektor, dzięki czemu widoczne są kontury postaci. Taki sposób odgrywania ról pozwala zniwelować lęk przed mówieniem w języku obcym.

- nagranie audio (ibidem)

Przydzielone dzieciom role można nagrać za pomocą odtwarzacza, zanim zostaną one zaprezentowane w głównym wystąpieniu. Nagrania odtwarzane są później z *playbacku*, a dzieci koncentrują się jedynie na swobodnym odgrywaniu ról. W czasie nagrania dąży się do „optymalnej prezentacji, a nie perfekcji” (Maier 1990, 8-9).

- teatrzyk z figurkami

Dzieci odgrywają swoje role, chowając się za stołem przykrytym np. prześcieradłem. Zadanie ich polega na odpowiednim przemieszczaniu bohaterów opowiadania czy bajki. W tym celu obrazki przedstawiające ich wizerunek mocujemy na patyczkach.



Zdjęcie 2




<sup>10</sup> por.: 1.3.2.8. Wizualizacja treści tekstu narracyjnego



### 1.3.2.6. Kreatywne formy reprodukcji treści tekstu narracyjnego

Kreatywne formy reprodukcji treści tekstu narracyjnego polegają na modyfikacji wybranych fragmentów lub elementów poznanej historyjki, bajki itp.. Można na przykład wprowadzić alternatywnych bohaterów, zmienić miejsce akcji, wprowadzić nowe epizody i / lub wymyślić inne zakończenie opowiadania. Kreatywna modyfikacja treści historyjki daje możliwość utrwalenia występujących w niej podstawowych jednostek leksykalnych i struktur językowych. W treść opowiadania można wpleść leksykę znaną dzieciom z poprzednich zajęć, przy okazji ją utrwalając. W strukturę narracyjną tekstu można również wprowadzić nowe słownictwo i struktury językowe (Iluk 2012, 71-73).

W oryginalnej wersji opowiadania *The very hungry caterpillar*<sup>11</sup> gąsienica przeżera się przez różne owoce. W zmodyfikowanej wersji opowiadania zamiast owoców mogą wystąpić warzywa. Nie należy jednak ujawniać od razu wszystkich nowych bohaterów itp. lecz stworzyć warunki do ich antycypacji, opowiadając treść historyjki scena po scenie. Poprzez aktywny udział w współtworzeniu nowej treści opowiadania dzieci potrafią lepiej skupić uwagę na prezentowanym przez nauczyciela przekazie werbalnym, a tym samym z zainteresowaniem oczekują pojawienia się kolejnych epizodów (Iluk 2012, 71-72)

scena 1	scena 2	scena 3	Szene 4 ...
			<i>What does the caterpillar eat through on Thursday?</i>

Ilustracje wykonane przez K. Kozolubską.

Przykłady modyfikacji treści opowiadań zamieszczonych w niniejszej publikacji podano w poszczególnych opisach ich dydaktyzacji => Kolejna prezentacja bajki / opowiadania (*the next presentation*).

<sup>11</sup> por.: 2.1. [The very hungry caterpillar](#)

Dobłą formą kontroli zrozumienia usłyszanege tekstu jest jego odtworzenie w języku polskim. Nauczyciel otrzymuje natychmiastowy *feedback* o stopniu zrozumienia usłyszanege tekstu przez dzieci (Weber w Kubanek, Edelenbos 2004, 22-23).

### 1.3.2.7. *Fantasy trips* jako forma narracji

*Fantasy trip* jest formą narracji, w czasie której dzieci udają się w podróż w imaginację, tzn. wyobrażają sobie treść opowiadania. Przed przystąpieniem do opowiadania dzieci zajmują wygodną pozycję: Ręce kładą na stoliku, a na rękach głowę i zamykają oczy. W celu skupienia uwagi dzieci nauczyciel odtwarza spokojną muzykę. Po upewnieniu się, że wszystkie dzieci się wyciszyły, wyłącza muzykę i zaczyna opowiadać. Pierwsze zdania lub najważniejsze jego elementy należy powtórzyć na początku opowiadania, tak aby dzieci miały czas na wczucie się opowiadanej sceny. W czasie narracji nauczyciel powinien posługiwać się nieco cichszym i niższym głosem niż zwykle. Ważne są również przerwy pomiędzy wypowiedzianymi zdaniami. Stymulują one odpowiednio wyobraźnię dzieci, ułatwiając tworzenie skojarzeń werbalno-wizualnych (Hellwig 1995, 820; Iluk 2002, 122). Opowiadanie Erica Carle *The Very Hungry Caterpillar*<sup>12</sup> może stanowić punkt wyjścia podróży w imaginację, w czasie której dzieci słuchają opowiadania o następującej treści (Felberbauer 1998, 20):

*The very hungry caterpillar has become a butterfly. (przerwa) It has beautiful wings, black eyes and long legs. (przerwa) You can see the colours of the wings. They are red and yellow and green and blue. (przerwa) The sun is shining and the beautiful butterfly begins to dance in the sun. (przerwa) It flies up and down. Up and down. (przerwa) It flies up towards the sun. (przerwa) Now it becomes smaller and smaller. (przerwa) You look at the colours again. (przerwa) Now it is gone. (dłuższa przerwa)*

Po zakończonej narracji ponownie rozbrzmiewa muzyka. Dzieci zachęcane są do opowiedzenia w języku polskim lub narysowania tego, co sobie wyobrażały. Ważne jest, żeby dzieci wiedziały, że nie wymaga się od nich dokładnej rekonstrukcji opowiadania (Iluk 2002, 123).

Treść opowiadania skonstruowanego dla potrzeb *fantasy trips* może bezpośrednio nawiązywać do akcji opowiadania usłyszanege wcześniej przez dzieci, tak jak zostało to przedstawione powyżej, lub powstać niezależnie od niego (Felberbauer 1998, 20).

---

<sup>12</sup> Opowiadanie E. Carla *The Very Hungry Caterpillar* zostało poddane dydaktyzacji w niniejszej publikacji => por. 2.1

*Fantasy trip* jako forma narracji posiada następujące walory (ibidem):

- ma działanie uspokajające i odprężające,
- sprzyja koncentracji i pobudza dziecięcą wyobraźnię,
- rozwija zdolność rozumienia ze słuchu bez udziału kanału wizualnego<sup>13</sup>,
- stymuluje funkcjonowanie procesów kognitywnych u dzieci,
- pozytywnie wpływa na stosunek nauczyciela do dzieci.

Wymienione powyżej efekty można uzyskać jedynie wtedy, kiedy dzieci nie będą miały problemów ze zrozumieniem treści historyjki opowiedzianej w czasie podróży w imaginację. W przypadku słownictwa nieznanego dzieciom należy zatem zadbać o jego odpowiednią semantyzację w fazie wprowadzenia do tekstu (Felberbauer 1998, 20-21).

### **1.3.2.8. Wizualizacja treści tekstu narracyjnego**

Wszelkie formy wizualizacji stosowane podczas narracji treści opowiadania pomagają w jego zrozumieniu, jeśli spełniony jest warunek precyzyjnej korelacji pomiędzy przekazem werbalnym w języku obcym i jego treścią percepowaną za pomocą kanału wizualnego lub innych zmysłów (Iluk 2002, 46, 119). Mówiąc prościej, ilustracje powinny przedstawiać dokładnie to, co zawiera komunikat werbalny. Poza tym występujące w opowiadaniu postacie, zwierzęta, przedmioty itp. powinny wykazywać cechy prototypowe. Jeśli warunek ten nie jest spełniony, należy liczyć się z tym, że procesy domyślania się i weryfikacji sensu wypowiedzi nie będą przebiegać prawidłowo (Iluk 2002, 119). Dzieje się tak, jeśli treść ilustracji ma za mały związek z treścią przekazu werbalnego. Odpowiednia relacja pomiędzy przekazem werbalnym i niewerbalnym może zostać zaburzona również wtedy, kiedy obrazek zawiera w stosunku do tekstu za dużo informacji. Utrudnia to selekcję najważniejszych informacji i właściwe kojarzenie przekazu werbalnego (ibidem 120). Optymalnym rozwiązaniem jest stosowanie obrazków kreskówki. Są one przejrzyste, w porównaniu z realnymi obrazkami czy fotografiami zawierają jedynie najistotniejsze elementy, co ułatwia dzieciom szybką identyfikację najważniejszych informacji przekazywanych kanałem werbalnym (Knerr, Ludwig 1979, 105f; Weidenmann 1994, 71). Z tego względu do dydaktyzacji poszczególnych bajek i opowiadań zamieszczonych w niniejszej publikacji dołączone są obrazki kreskówki.

Ilustracje stosowane w celu zilustrowania przebiegu wydarzeń występujących w opowiadaniu nie tylko ułatwiają zrozumienie jego treści, ale odciążają pamięć w przypadku

---

<sup>13</sup> Poprzez wyłączenie kanału wizualnego informacje percepowane są jedynie audialnie (Iluk 2002, 121).

podjęcia prób jego odtworzenia. Ułatwiają one bowiem przypominanie treści i wyznaczają kolejność epizodów (Iluk 2012, 70).

Najlepszym wizualnym nośnikiem informacji są wizualizacje trójwymiarowe. Oddziałują one silniej na wyobraźnię dzieci, pozwalając im tym samym lepiej wyobrazić sobie przestrzeń, w której toczy się akcja. Poza tym umożliwiają one animację figur i rekwizytów przez same dzieci, co ma z kolei silne działanie motywujące (Iluk 2012, 69-70).



Zdjęcie 3

Również kolorowe chusty lub kolorowe arkusze papieru stanowiące bazę do odtworzenia miejsc, w których rozgrywa się akcja, dają znakomitą możliwość animacji figur i rekwizytów przez dzieci (Stärk 2008, 98). Zielony arkusz papieru może na przykład symbolizować ogród.



Zdjęcie 4

Bohaterów bajek, opowiadań itp. można wykonać, używając np. odpowiednio przyozdobionych kręgli lub obrazków przymocowanych na patyku (Stärk 2008, 86, 105). W tym celu mogą posłużyć również papierowe postacie zakładane na palce (ibidem 92). Świetnie sprawdzają się też tzw. „postacie posągowe” (ibidem 178):



Zdjęcie 5

Również za pomocą włóczki łatwo można utworzyć kształt postaci, przedmiotów itp. występujących w wybranym opowiadaniu. Poniższy przykład prezentuje rękawiczkę utworzoną z włóczki stanowiącą główny przedmiot opowiadania *The Mitten*<sup>14</sup>. W opowiadaniu jest mowa o zwierzętach, które szukają w rękawicy schronienia przed zimnem. Za pomocą włóczki można regulować kształt rękawicy powiększającej się stopniowo w każdym epizodzie (Stärk 2008, 183).



Zdjęcie 6

---

<sup>14</sup> Brett 1989 za Stärk 2008, 99