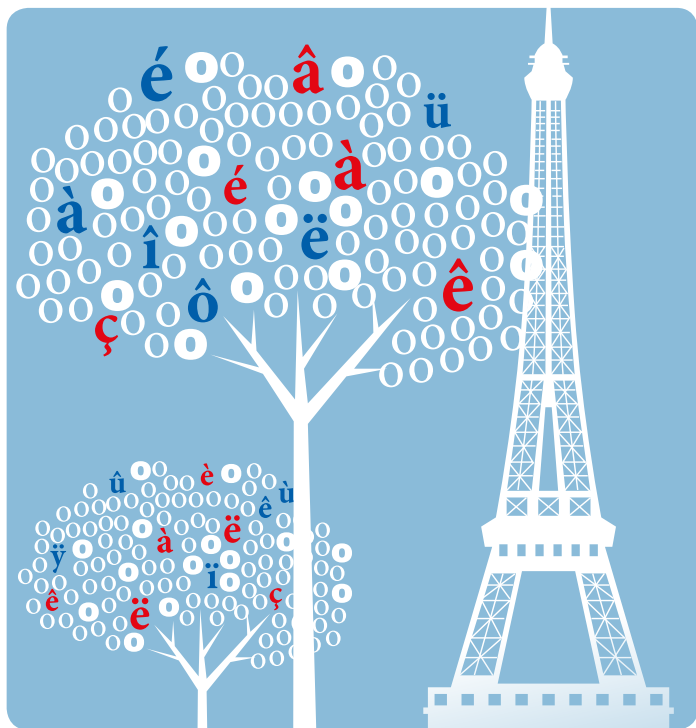


[języki : obce] *w szkole*

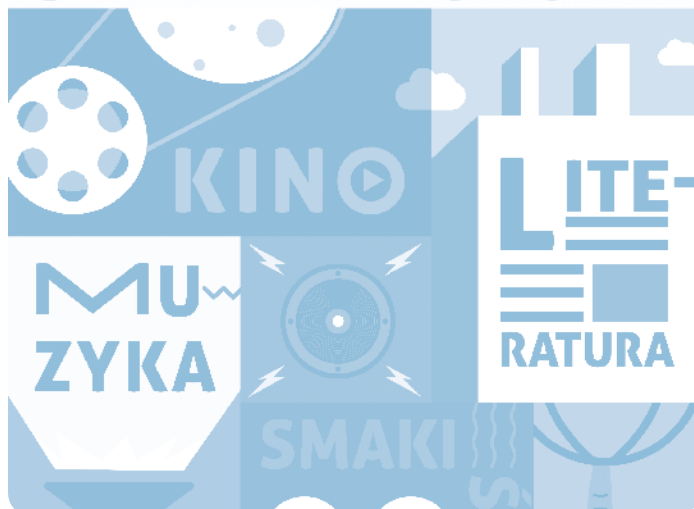


temat numeru:

Frankofonia



DNI FRANKOFONII



[języki : obce] w szkole

[RADA PROGRAMOWA]

ANNA ATELAS, dyrektor programu „Uczenie się przez całe życie”, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji – przewodnicząca rady programowej „Języków Obcych w Szkole”

prof. dr hab. HANNA KOMOROWSKA, Instytut Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego – konsultacja: j. angielski

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

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

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

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

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

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

ANNA DAKOWICZ-NAWROCKA, zastępca dyrektora Departamentu Kształcenia Ogólnego i Wychowania, Ministerstwo Edukacji Narodowej – konsultacja: języki obce w kształceniu ogólnym

[REDAKCJA]

ANNA GRABOWSKA

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

MAŁGORZATA JANASZEK

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

WERONIKA SKACZKOWSKA redaktor strony internetowej

JULIA PŁACHECKA redaktor działu programów europejskich

dr KAROLINA ZIOŁO współpraca przy redakcji tekstów

JOANNA GARBACIK redaktor artystyczny | TAKE MEDIA

MICHAŁ GOŁAŚ skład | TAKE MEDIA

WERONIKA WALASEK redakcja i korekta

AGNIESZKA PAWŁOWIEC korekta

MALWINA GÓRECKA fotoedycja i promocja

EWA JACZEWSKA promocja

MICHAŁ CAŁKA edytor strony internetowej

AGNIESZKA DRYJAŃSKA konsultacja j. francuski

ANNA PODORACKA | Biuro Tłumaczeń Poliglota

Autorów zainteresowanych publikowaniem artykułów zapraszamy do kontaktu z redakcją: jows@frse.org.pl. Jesteśmy otwarci na Państwa pomysły i propozycje ciekawych tekstów.

[WYDAWCA]

**FUNDACJA ROZWOJU
SYSTEMU EDUKACJI**

ul. Mokotowska 43

00-551 Warszawa

www.frse.org.pl

[ADRES REDAKCJI]

JĘZYKI OBCE W SZKOLE

ul. Mokotowska 43

00-551 Warszawa

tel. 22 46 31 367

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

Fotografia na stronie 1 autorstwa Ewy Beldowskiej. Grafika wykorzystana na okładce autorstwa Magdy Piotrowskiej-Kloc (Printomato). Fotografie wykorzystane na stronach: 5- 8, 16, 38, 40-41, 58, 70, 82, 87-88, 92, 98, 107, 116, 126, 128, 134, 137, 138, 141 oraz 142 pochodzą ze zbiorów agencji fotograficznej Fotolia. Fotografie wykorzystane na stronach 9, 11-15 pochodzą z archiwum Eurymide. Fotografie wykorzystane na stronach 22, 25 oraz 27 pochodzą ze strony internetowej 20mars.francophonie.org (materiały dla prasy). Fotografia wykorzystana na stronie 29 pochodzi ze zbiorów Przedstawicielstwa Włonia-Brusselsa w Polsce. Fotografie wykorzystane na okładce oraz stronach 30, 34 i 36 pochodzą ze zbiorów autorów artykułu Mireille Cheval oraz Thomasa Laigle'a. Rysunek 1, wykorzystany na stronie 54 rysunek pochodzi ze strony tiffi.over-blog.com. Fotografia wykorzystana na stronie 110 pochodzi ze strony www.lexilogos.com. Fotografie wykorzystane na stronach 120 oraz 122 pochodzą ze zbiorów autorki artykułu Agnieszki Dryjańskiej (za Cartes à parler inspirées du livre de lecture scolaire La Belle histoire de Leuk-le-Lièvre de Léopold S. Sengbor et Abdoulaye Sadj, aut. Michel Boiron, Jean-René Bourrel). Reklama na trzeciej stronie okładki autorstwa Michada Gołasia (TAKE MEDIA) z wykorzystaniem grafiki studia rzeczywistozkowe.pl.

PL ISSN 0446-7965



JĘZYKI OBCE W SZKOLE

nr 1 / 2013

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

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2013

Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu „Uczenie się przez całe życie”.

Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść umieszczoną w publikacji.

Publikacja bezpłatna



Od redakcji

W 1875 r. Henri de Bornier, francuski poeta i dramatopisarz, napisał w swojej sztuce *La Fille de Roland: Tout homme a deux pays, le sien et puis la France* (*Każdy ma dwie ojczyzny: swoją własną i Francję*). Powiedzenie to szybko zyskało ogromną popularność, a jego autorstwo przypisywano wielu pisarzom, między innymi Jeffersonowi. 130 lat od wydania dramatu Borniera dla wielu z nas zdanie to jest nadal bardzo aktualne. Na przykład, moja druga mała ojczyzna znajduje się w krainie katarów – Langwedocji, w ukrytej pomiędzy zboczami Korbierów i osłoniętej krzewami winorośli malutkiej miejscowości Embres-et-Castelmaure. Mieszkają tam moi najlepsi przyjaciele. Monastery Cystersów napawają spokojem, ruiny katarskich zamków budzą ducha niezależności, a wiejąca od czasu do czasu z prędkością dochodzącą do 150 km/h tramontana dodaje siły i przynosi ulgę w gorące, sierpniowe dni. Mimo odległości ponad 2500 km, łączy mnie z tym miejscem szczególna więź.

20 marca, jak co roku, na całym świecie ludzie oddaleni od siebie dziesiątki tysięcy kilometrów obchodzą święto Frankofonii. To, co ich łączy, pomimo różnic kulturowych, koloru skóry czy wyznania, to język francuski i silne poczucie językowej wspólnoty. Francuskim posługuje się obecnie na co dzień 220 mln ludzi. 49 proc. z nich mieszka w Afryce. 116 mln osób rozrzuconych po wszystkich kontynentach uczy się tego języka u 990 tys. nauczycieli. 60 proc. frankofonów nie ukończyło jeszcze 30 lat. Język francuski jest piątym językiem na świecie pod względem liczby użytkowników. Czwartym jeżeli chodzi o liczbę przeglądanych w Internecie stron. W 32 krajach – członkach Międzynarodowej Organizacji Frankofonii – jest językiem urzędowym.

Siła Frankofonii nie tkwi jednak w tych imponujących statystykach, ale w tym, że język francuski to przede wszystkim język wolności, demokracji i wartości uniwersalnych. Mówi o tym słynny francuski socjolog prof. Dominique Wolton w wywiadzie, którego udzielił redakcji JOWS w czasie swojej

wizyty w Warszawie. O idei zachowania różnorodności kulturowej w ramach jednego języka pisze również dr Szymańska w swoim tekście poświęconym Szwajcarii. Franck Pezza, delegat Walonii-Brukseli w Polsce, prezentuje współlistnienie języka francuskiego w wielojęzycznej Belgii. O tym, jak barwną mozaiką kultur jest Frankofonia, możemy się również przekonać, udając się wraz z Agnieszką Dryjańską w podróż do Senegalu. Jak obchodzone jest święto Frankofonii w Polsce, jakie propozycje dla uczniów, nauczycieli i wszystkich frankofili przygotowały takie instytucje jak: Ambasada Francji, Instytut Francuski czy Alliance Française, dowiedzą się Państwo z artykułu Mireille Cheval i Thomasa Laigle'a.

Nie muszę chyba nikogo przekonywać ani do piękna języka francuskiego, ani do jego znaczenia dla rozwoju polskiej literatury, teatru, sztuki i myśli politycznej. I choć w ciągu ostatnich kilku lat spadła liczba uczniów uczących się tego języka w Polsce, większość z Państwa zgodzi się ze mną, że znajomość francuskiego *par excellence* to szansa, by być *au courant* wydarzeń współczesnego świata kultury, nauki i polityki, by znać ostatni *cri de la mode*, by zawsze zachować *bon ton* i nigdy nie popełniać *faux pas*, to *carte blanche*, by swobodnie podróżować po krajach Frankofonii oraz po prostu *savoir-vivre* każdego dnia. Bo, jak pisał Ludwik Stomma, w „Naszej różnej Europie”: *Oprócz tego jest wszakże Francja i to wszystko, co z tego wynika: język, wino, sery, tradycja, to, czego zdradzić się nie da.*



Bonne lecture!

Anna Grabowska
redaktor naczelna

Spis treści



języki w Europie



4 Halo obywatelu!

IZABELA ZYGMUNT

8 Jak kształcimy przyszłych obywateli?

Raport Eurydice Edukacja obywatelska w Europie

MAGDALENA GÓROWSKA-FELLS



12 Najważniejsze kompetencje uczniów i ich miejsce w systemach edukacji.

Wnioski z raportu Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie

BEATA PŁATOS



16 Dynamika wczesnej nauki języków obcych czyli o tym, co się dzieje na styku przedszkola ze szkołą podstawową

MARTA KOTARBA-KAŃCUGOWSKA



temat numeru



22 Frankofonia

francuskojęzyczna przygoda na pięciu kontynentach

RENATA KLIMEK-KOWALSKA

28 Walonia Bruksela

z Frankofonią w sercu

FRANCK PEZZA



30 Entretien avec Dominique Wolton

WYWIAD

34 Faire vivre la langue française

et les cultures francophones en Pologne

MIREILLE CHEVAL, THOMAS LAIGLE

38 Z francuskim za pan brat

ALEKSANDRA NIKIEL

42 Studia romanistyczne na UW

dla osób nieznających francuskiego

HELENA OKĘCKA

46 Kształtowanie refleksyjnych postaw przyszłych nauczycieli języka francuskiego

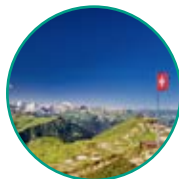
– rola internetowego, dydaktycznego
forum dyskusyjnego

KRYSTYNA SZYMANKIEWICZ

52 Po co nam te robaczki?

– czyli o korzyściach płynących ze znajomości
transkrypcji fonetycznej

EWA PILECKA



58 Język francuski w Szwajcarii.

Rys historyczny i teraźniejszość

MAŁGORZATA SZYMAŃSKA



dydaktyka i metodyka

- 64 Normy europejskie**
w polskiej edukacji językowej
RADOSŁAW KUCHARCZYK
- 70 Wybrane aspekty kształtowania kompetencji kulturowej**
w nauczaniu języków obcych
ARTUR ŚWIĄTEK
- 76 Definicje i redefinicje materiałów autentycznych**
– perspektywa podmiotowa ucznia
MACIEJ SMUK



- 82 Gramatyczne dryle tłumaczeniowe**
w nauczaniu języka angielskiego
PAWEŁ SCHEFFLER
- 88 Naturalna dwujęzyczność**
czyli o dwujęzycznym wychowaniu dzieci
KRYSZYNA WRÓBLEWSKA-PAWLAK
- 98 Metodyka nauczania języka angielskiego**
w kształceniu zintegrowanym
AGATA RUBAK



unijna wieża Babel



- 104 Zagraniczne staże i szkolenia dla nauczycieli**
ANNA ATLAS, MICHAŁ SOSNOWSKI
- 106 Badania ze szwajcarską precyzją**
KATARZYNA ALEKSANDROWICZ
- 108 Języki obce w trójjęzycznej Szwajcarii**
z punktu widzenia stypendysty SCIEX
WIOLETA KOBYLIŃSKA, PIOTR MALAK
- 112 Wykorzystanie pomysłu Polska Akademia Dzieci.**
Edukacja przyszłości w glottodydaktyce
AGATA HOFMAN



pomysły dla aktywnych

- 116 Geografia Francji**
– regiony i terytoria zależne
MARIUSZ MAZUREK
- 
- 120 Leuk-le-lièvre**
czyli tradycja francuskojęzyczna w Senegalu
AGNIESZKA DRYJAŃSKA

- 124 Miasto moje, a w nim...**
Kształcenie kompetencji transwersalnych
MARTA MACKIEWICZ,
MAŁGORZATA MALINOWSKA,
DOROTA SZYMCZAK



- 126 Języki obce w nauczaniu wczesnoszkolnym**
– szanse i wyzwania
ANNA ŻĄDŁO-SOBIEPAŃSKA
- 130 Skuteczna nauka języków obcych**
na przykładzie wybranych stron www
MAGDALENA DONDEROWICZ



- 134 Twórcze sposoby**
na naukę gramatyki angielskiej
DOROTA KONDRAT
- 138 Uczyć obrazami – materiały wizualne**
w procesie dydaktycznym w kształceniu zintegrowanym
GABRIELA KRAJEWSKA



Halo obywatelu!

Izabela Zygmunt

Rok 2013, w którym przypada dwudziesta rocznica ustanowienia obywatelstwa Unii Europejskiej, został ogłoszony Europejskim Rokiem Obywateli. Będzie to rok przypominający o prawach wynikających z członkostwa w UE, a zwłaszcza o prawach politycznych i tych związanych ze swobodami gwarantowanymi przez jednolity rynek europejski.

Czas ten ma także zainspirować obywateli do większego zaangażowania w sprawy Unii. W kolejnych miesiącach wiceprzewodnicząca Komisji Europejskiej Viviane Reding odwiedzi wraz z innymi komisarzami kraje UE – w tym Polskę – aby wziąć udział w dialogu z obywatelami na temat ich praw, uciążliwości wynikających z obecnego kryzysu gospodarczego, a także kierunków rozwoju Unii Europejskiej. Rok 2014 jawi się w tym kontekście jako wielki test demokratycznego zaangażowania z racji wyborów do Parlamentu Europejskiego przewidzianych na maj 2014 r. Wszystkie te wydarzenia to kolejne kroki w rozwoju europejskiej przestrzeni publicznej. Jej sprawne funkcjonowanie wymaga jednak od obywateli znajomości języków obcych.

Unia Europejska znalazła się w burzliwym momencie swojej historii. Kryzys gospodarczy postawił przed unijnymi

przywódcami wyzwania, które wykraczają daleko poza domenę polityki gospodarczej. Skala i tempo zmian, które stały się konieczne w obliczu kryzysu, stawiają przed przywódcami i mieszkańcami Europy fundamentalne pytania dotyczące sposobów rządzenia w UE i jej przyszłego kształtu. Istotną rolę w poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania muszą odegrać obywatele wszystkich krajów UE.

Pojęcie europejskiego obywatelstwa, uzupełniającego obywatelstwo krajowe i przyznającego obywatelom dodatkowe prawa, wprowadził Traktat z Maastricht – istnieje ono zatem już od 20 lat. Teraz jednak musi nabrać nowego, konkretnego znaczenia, ponieważ Europa potrzebuje obywateli zaangażowanych i świadomych swoich praw. Jak stwierdził José Manuel Barroso w swoim orędziu o stanie Unii z 2012 r.: *Skończyły się czasy integracji europejskiej za dorozumianą*



zgoda obywateli. *Europa nie może być technokratyczna, biurokratyczna ani nawet dyplomatyczna. Europa musi być coraz bardziej demokratyczna.* Taki właśnie jest cel obchodzonego w 2013 r. Europejskiego Roku Obywateli. Ma to być czas debaty na temat praw przysługujących obywatelom Unii oraz w pełni świadomego korzystania z tych praw. Celem jest uświadomienie wszystkim mieszkańcom UE ich mocy sprawczej oraz wzmocnienie modelu UE wychodzącej naprzeciw obywatelom, a także zaangażowanie obywateli w dyskusję na temat przyszłego kształtu Unii.

W dialogu z obywatelami

Dyskusja ta prowadzona będzie na wielu forach i płaszczyznach, ale jej najmocniejszy akcent stanowią będą spotkania najwyższych unijnych przywódców z obywatelami. Pierwsze takie spotkanie odbyło się 27 września ubiegłego roku w hiszpańskim Kadyksie, gdzie Viviane Reding, wiceprzewodnicząca Komisji Europejskiej a jednocześnie komisarz odpowiedzialna za sprawy obywatelstwa UE, prawa podstawowe i wymiar sprawiedliwości, dyskutowała o kryzysie gospodarczym, prawach obywateli UE i przyszłości Unii ze studentami, przedstawicielami biznesu, organizacji pozarządowych,

dziennikarzami i zwykłymi obywatelami. Do tej pory miało miejsce 7 podobnych spotkań, a do końca roku odbędzie się 18 kolejnych, w tym spotkanie w Warszawie.

Warszawski dialog komisarz Reding z obywatelami planowany jest na jesień. Podczas debaty zostanie zapewne poruszony m.in. temat obecnych problemów gospodarczych i takiego zarządzania gospodarczego w Unii, które pozwoli zapobiegać kryzysom w przyszłości, a także kwestia słabnącego zaufania do projektu europejskiego w niektórych państwach i wiążących się z tym faktem wyzwań dla przyszłej konstrukcji europejskiej. Mowa będzie również o prawach przysługujących obywatelkom i obywatelom UE w codziennym życiu, takich jak prawo do zamieszkania, przemieszczania się i pracy w dowolnym kraju UE, oraz o tym, co zrobić, by w pełni móc korzystać z tych praw. Debata jest otwarta, a udział w niej może wziąć każdy. Szczegółowe informacje na temat rejestracji pojawiają się wkrótce na stronie Przedstawicielstwa KE w Polsce.

Prawo w ręce ludzi

Drugim ważnym instrumentem, za pomocą którego obywatele UE mogą wyrażać swoje zdanie, jest Europejska Inicjatywa

Obywatelska (EIO). Umożliwia ona obywatelom bezpośrednio uczestnictwo w kształtowaniu polityki UE. Zebranie co najmniej miliona deklaracji poparcia dla określonej inicjatywy w co najmniej siedmiu państwach członkowskich UE pozwala na jej przedstawienie Komisji Europejskiej, która musi się do niej ustosunkować w formie odpowiedniej inicjatywy legislacyjnej. Jeśli po analizie Komisja postanowi nie przygotowywać wniosku legislacyjnego w odpowiedzi na inicjatywę, powinna taką decyzję uzasadnić.

Europejską Inicjatywę Obywatelską powołano do życia w 2011 r., jednak to właśnie w trakcie Roku Obywateli, dokładnie 11 lutego 2013 r., pierwszej inicjatywie udało się zgromadzić wymagane poparcie ponad miliona obywateli. Chodzi o inicjatywę *Right2Water*, której autorzy domagają się uznania wody za dobro publiczne, a nie towar i postulują wprowadzenie przepisów o prawie dostępu człowieka do wody i urządzeń sanitarnych, który powinien być podstawową usługą publiczną dla wszystkich.

Nadal trwa zbieranie deklaracji poparcia dla inicjatyw dotyczących np. ochrony ekosystemów przed zniszczeniem, jednolitej taryfy telekomunikacyjnej w UE czy powszechnego dostępu do wysokiej jakości edukacji. Na stronie internetowej EIO można zapoznać się z pełną listą aktualnych inicjatyw oraz dowiedzieć się, jak złożyć podpis pod inicjatywą, którą chcemy poprzeć.

W jakim języku mówią obywatele?

Kwestie postaw obywatelskich i zaangażowania zwykłych ludzi w europejską politykę nieodłącznie wiążą się z pytaniem o europejską przestrzeń publiczną, czyli miejsce paneuropejskiego dialogu, debaty publicznej i wymiany poglądów między politykami, ekspertami, organizacjami pozarządowymi i zwykłymi przedstawicielami społeczeństwa ze wszystkich krajów UE. Eksperci spierają się, czy taka przestrzeń istnieje, a jeśli nie, to czy ma szansę zaistnieć w Unii, będącej przecież klubem 27 państw, z których każdy ma własną kulturę debaty, własny język oraz własne sprawy i lokalne problemy angażujące uwagę obywateli. Nie ulega jednak wątpliwości, że dla prawidłowego i demokratycznego funkcjonowania UE taka przestrzeń jest niezbędna, a Europejski Rok Obywateli to doskonała okazja, aby w miarę możliwości ją wzmocnić i rozwinąć.

Wielojęzyczność jest tu kluczowym zagadnieniem. Nikt nie wątpi, że obywatele krajów Unii powinni znać nawzajem swoje języki, aby móc się porozumieć na europejskiej agorze.



W czasie Europejskiego Roku Obywateli unijne cele dotyczące nauczania języków stają się zatem jeszcze bardziej istotne. Bez powszechnych kompetencji językowych na odpowiednim poziomie nie może być mowy o wymianie poglądów i dialogu między obywatelami UE.

Instytucje unijne ze swej strony starają się ułatwić obywatelom wymianę zdań, udostępniając im wielojęzyczne narzędzia debaty. Przykładem może być stworzona przez Komisję Europejską strona [Twój głos w Europie](#), będąca wielojęzyczną platformą konsultacji społecznych i dyskusji. Za jej pośrednictwem każdy może wypowiedzieć się na istotne dla UE tematy w swoim własnym języku. To ważne, ale dla obywatelskiego zaangażowania jeszcze ważniejsza jest możliwość horyzontalnego dialogu i wymiany poglądów między obywatelami i organizacjami społecznymi z różnych krajów UE. W tym przypadku znajomość języków obcych jest niezastąpiona, a co więcej, w świetle tego, co powiedziano wcześniej, okazuje się wręcz niezbędnym warunkiem utrzymania demokratycznego charakteru Unii Europejskiej.

Mając tego świadomość, Komisja Europejska zaproponowała zwiększenie finansowania programu Erasmus i rozszerzenie jego zakresu. Pod nowym szyldem „Erasmus for All” („Erasmus



dla wszystkich”), i z siedmioletnim budżetem wynoszącym ok. 19 mld euro, program, który zostanie uruchomiony w 2014 r., umożliwi wyjazdy edukacyjne i szkoleniowe 5 mln osób. W programie przewidziane są różne formuły takich wyjazdów, od wymian studenckich i szkolnych po wyjazdy na szkolenia zawodowe, jednak doskonalenie umiejętności językowych będzie jednym z głównych celów we wszystkich przypadkach.

Sprawy wielojęzycznej wspólnoty obywateli oczywiście pojawią się także w programie tegorocznego Europejskiego Dnia Języków (EDJ). Oprócz imprez znanych z poprzednich edycji EDJ, takich jak konferencja ekspercka, lekcje pokazowe czy warsztaty teatralne, w roku 2013 w programie znajdą się również wielojęzyczne warsztaty sztuki debaty publicznej. Impreza ta skierowana będzie do uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Jej celem będzie przybliżenie młodym ludziom zasad i dobrych praktyk debaty i dialogu w przestrzeni publicznej. Warsztaty będą poświęcone sprawom, które z jednej strony są ważne dla młodzieży, a z drugiej budzą kontrowersje i spory. Zadaniem uczestników będzie szukanie porozumienia i kompromisów w drodze kulturalnej wymiany argumentów, przy czym – żeby nie było zbyt łatwo – argumenty te trzeba będzie wyrażać

w językach obcych. Mamy nadzieję, że uczestnicy wyniosą z tego wydarzenia podwójną korzyść: z jednej strony dowiedzą się czegoś o sztuce debaty i wypowiedzi publicznej, a z drugiej – poczują się pewniej w swoich umiejętnościach językowych. Szczegółowe informacje o warsztatach, a także o pozostałych imprezach organizowanych z okazji Europejskiego Dnia Języków we wrześniu 2013 r., będzie można znaleźć jeszcze przed wakacjami na stronie imprezy pod adresem www.edj.waw.pl.

Już dziś zapraszam do udziału w dialogu z komisarz Reding i w imprezach z okazji Europejskiego Dnia Języków. Zachęcam również Czytelniczki i Czytelników do odwiedzenia oficjalnej strony internetowej Europejskiego Roku Obywateli pod adresem: www.europa.eu/citizens-2013, życząc wszystkim, by rok ten upłynął pod znakiem merytorycznego dialogu i demokratycznego zaangażowania świadomych swoich praw obywateli. ✕

Izabela Zygmunt

Od 2005 r. pracuje w Komisji Europejskiej, początkowo jako tłumaczka i terminolożka, a obecnie jako specjalistka ds. językowych w Przedstawicielstwie KE w Polsce. Studiowała filologię angielską na Uniwersytecie Warszawskim oraz stosunki międzynarodowe na Freie Universität w Berlinie.



Jak kształćmy przyszłych obywateli?

Raport Eurydice *Edukacja obywatelska w Europie*

Magdalena Górowska-Fells

Zaangażowanie obywateli w życie polityczne i społeczne stanowi obecnie priorytet zarówno na poziomie europejskim, jak i w poszczególnych krajach. Według definicji Parlamentu Europejskiego, kompetencje obywatelskie są jednym z kluczowych elementów składających się na tzw. kompetencje ogólne.

Edukacja jest nadal postrzegana jako najważniejsze narzędzie promowania aktywnej postawy obywatelskiej. Raport Eurydice *Citizenship Education in Europe (Edukacja obywatelska w Europie)*, opublikowany w 2012 r., został opracowany, by uchwycić trendy w kształtowaniu polityki i działań na rzecz kształcenia aktywnych obywateli w Europie.

Raport definiuje edukację obywatelską w następujący sposób:

Edukacja obywatelska (...) w przestrzeni szkolnej rozumiana jest jako przygotowanie uczniów do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i wyposażenie ich w niezbędną wiedzę, umiejętności i postawy umożliwiające wnoszenie znaczącego wkładu w rozwój i dobrobyt społeczeństwa. Definicja obejmuje nie tylko proces dydaktyczny zachodzący w klasie, ale także praktyczne doświadczenia z codziennego życia szkoły i lokalnej społeczności.

Raport Eurydice obejmuje pięć głównych zagadnień. Są to:

- cele i organizacja wychowania obywatelskiego;
- zaangażowanie uczniów i rodziców w sprawy szkoły;
- kultura szkolna i aktywność społeczna uczniów;
- ocena i ewaluacja edukacji obywatelskiej;
- wsparcie dla nauczycieli i dyrektorów szkół.

W opracowaniu zaprezentowano dane za rok 2010/11 zebrane w 31 krajach sieci Eurydice (kraje członkowskie Unii Europejskiej, Islandia, Norwegia, Chorwacja i Turcja). Tam, gdzie jest to możliwe, prezentowane są zmiany w nauczaniu zagadnień edukacji obywatelskiej od roku 2005. Planowane w najbliższych latach reformy są również uwzględnione w publikacji.

Niniejszy artykuł ma za zadanie przedstawienie dwóch wybranych zagadnień poruszonych w raporcie. Są to modele nauczania edukacji obywatelskiej występujące w szkołach europejskich oraz sposób angażowania uczniów i/lub ich przedstawicieli w życie szkoły. W celu zapoznania się z innymi, równie ciekawymi zagadnieniami poruszonymi w opracowaniu *Edukacja obywatelska w Europie*, czytelnik może sięgnąć do pełnej wersji raportu dostępnej na stronie internetowej Krajowego Biura Eurydice.

Cele edukacji obywatelskiej

Na początek – krótko o celach edukacji obywatelskiej. Raport wymienia cztery główne kategorie celów występujące w europejskich podstawach programowych. Są to:

- zdobywanie wiedzy i umiejętności obywatelskich (*Political literacy*);
- rozwijanie krytycznego myślenia i umiejętności analitycznych;
- kształtowanie postaw i wartości;

- wspieranie aktywnego udziału w życiu szkoły i społeczności lokalnej. Najbardziej popularne w edukacji obywatelskiej tematy to: wiedza i rozumienie funkcjonowania systemu polityczno-społecznego danego kraju, prawa człowieka i wartości demokratyczne, równość i sprawiedliwość. Wymiar europejski i międzynarodowy edukacji obywatelskiej także zostały uwzględnione.

Edukacja obywatelska we wszystkich systemach edukacji i na wszystkich poziomach kształcenia

W ostatnich latach edukacja obywatelska zyskała na znaczeniu w krajowych podstawach programowych w całej Europie. Wszystkie kraje podkreślają wagę rozwijania kompetencji społecznych i obywatelskich w swoich dokumentach strategicznych i odnosi się to do wszystkich poziomów kształcenia. Jednak sposoby realizacji nauczania edukacji obywatelskiej różnią się w poszczególnych krajach. W raporcie wyróżniono trzy główne modele edukacji obywatelskiej:

- oddzielny przedmiot;
- zintegrowana w ramach przedmiotów lub obszarów edukacyjnych;
- element nauczania międzyprzedmiotowego.

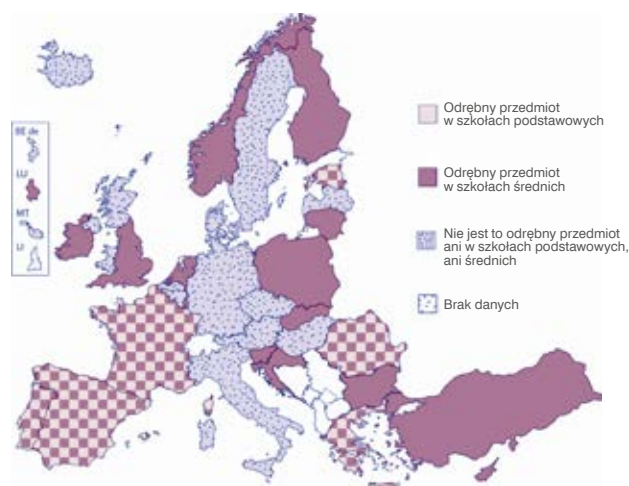
Edukacja obywatelska jako oddzielny przedmiot

W 20 systemach edukacji wychowanie obywatelskie ma status oddzielnego obowiązkowego przedmiotu, nauczanie którego rozpoczyna się czasami na poziomie szkoły podstawowej, ale najczęściej – na poziomie szkoły średniej. W roku 2005 rozwiązanie to stosowano w 17 systemach, a więc można założyć, że staje się ono coraz bardziej powszechne. Wymiar nauczania tego przedmiotu jest bardzo zróżnicowany w poszczególnych krajach – od jednego roku w Bułgarii do 12 lat we Francji.

Od czasu pojawienia się poprzedniego raportu Eurydice na temat edukacji obywatelskiej (2005) w trzech państwach (Hiszpania, Holandia i Finlandia) zdecydowano się na wprowadzenie samodzielnych przedmiotów. Natomiast w Norwegii odrębny przedmiot zawierający elementy edukacji obywatelskiej: *Praca uczniów w radzie*, wprowadzony w 2007 r., został usunięty z programu nauczania w roku szkolnym 2012/13, a jego treści włączono do innych przedmiotów, zwłaszcza społecznych, i nowego przedmiotu fakultatywnego w szkołach średnich I stopnia.

Raport Eurydice pokazuje, że edukacja obywatelska może być też odrębnym przedmiotem tam, gdzie szkoły mają autonomię w tworzeniu programów nauczania. Na przykład

w Republice Czeskiej szkoły średnie samodzielnie decydują, czy oferować edukację obywatelską jako odrębny przedmiot. Wynika to z autonomii w realizacji obszaru kształcenia, do którego włączone jest obywatelstwo – czyli przedmiotu *Człowiek i społeczeństwo*. Z kolei w Zjednoczonym Królestwie (Anglia) nieobowiązkowe programy edukacji obywatelskiej prowadzone przez szkoły podstawowe i średnie II stopnia (po zakończeniu obowiązkowego etapu kształcenia) mogą być realizowane jako odrębne przedmioty lub włączone do innych przedmiotów. W szkołach podstawowych i/lub średnich można też znaleźć odrębne przedmioty fakultatywne – dotyczy to Rumunii, Słowenii i Norwegii.



Źródło: Eurydice

Według raportu edukacja obywatelska jest odrębnym przedmiotem obowiązkowym zarówno w szkołach podstawowych, jak i w średnich w Estonii, Grecji, Hiszpanii, Francji, Portugalii i Rumunii. Najwcześniej (w wieku sześciu lat) rozpoczyna się kształcenie obywatelskie we Francji i Portugalii. W innych krajach przedmiot ten jest obowiązkowy w szkołach średnich I lub II stopnia, z wyjątkiem Cypru, Polski, Słowacji, Finlandii i Zjednoczonego Królestwa (Anglia), gdzie naucza się go w szkołach średnich I stopnia i przynajmniej przez rok w szkołach średnich II stopnia. W Polsce przedmiot *Wiedza o społeczeństwie* jest obowiązkowy dla uczniów szkół I i II stopnia, z tym, że w ramach nowej podstawy programowej uczniów, którzy po drugiej klasie liceum nie wybrali historii jako przedmiotu rozszerzonego, obowiązuje przedmiot *Historia i społeczeństwo*, czyli treści edukacji obywatelskiej są zintegrowane z treściami przedmiotu historia.

Jeśli edukacja obywatelska jest odrębnym przedmiotem, czas jej nauczania jest bardzo zróżnicowany w poszczególnych państwach. Okres obowiązkowej nauki tego przedmiotu jest szczególnie długi we Francji, gdzie edukację obywatelską prowadzi się przez 12 lat kształcenia w szkołach podstawowych oraz średnich (I i II stopnia).

Edukacja obywatelska zintegrowana w ramach przedmiotów lub obszarów edukacyjnych

Raport Eurydice podkreśla, że niezależnie od tego, czy edukacja obywatelska jest nauczana jako odrębny przedmiot, czy też nie, jest ona włączana do zakresu programowego innych przedmiotów w bardzo wielu krajach. Integracja ta przyjmuje formę np. nauczania w ramach bloków przedmiotowych, o których zakresie decyduje sama szkoła (jak np. w Republice Czeskiej). Przedmioty, w ramach których integruje się nauczanie edukacji obywatelskiej z innymi treściami, to najczęściej nauki społeczne, historia, geografia, języki obce i etyka/religia.

W pierwszych latach kształcenia zagadnienia edukacji obywatelskiej mogą być włączane do przedmiotu lub obszaru kształcenia związanego ze znajomością podstawowych koncepcji potrzebnych do zrozumienia świata i społeczeństwa – na przykład *Orientacja w świecie i orientacja osobista* w Holandii.

Jeśli chodzi o treści kształcenia obywatelskiego, rozróżnienie na odrębny przedmiot i przedmiot zintegrowany nie musi zakładać zasadniczych różnic między poszczególnymi krajami. W większości przedmioty zintegrowane lub obszary kształcenia obejmują cele lub treści nauczania związane z edukacją obywatelską. W kilku przypadkach szersze dziedziny przedmiotowe obejmują odrębną część przeznaczoną na edukację obywatelską. Na przykład na Łotwie do przedmiotów społecznych włączono cztery odrębne przedmioty (etyka, edukacja zdrowotna, wprowadzenie do ekonomii i wiedza o społeczeństwie), których naucza się przez całe kształcenie obowiązkowe. Edukacja obywatelska może też być częścią przedmiotu łączonego, jak w np. w Austrii. W kraju tym przedmiot *Historia, zagadnienia społeczne i edukacja obywatelska* jest w programie szkół średnich I i II stopnia, a na elementy edukacji obywatelskiej szczególny nacisk kładzie się w ostatniej klasie szkoły średniej I stopnia. Natomiast w Polsce zagadnienia edukacji obywatelskiej są zintegrowane z elementami historii w ramach przedmiotu *Historia i społeczeństwo* obowiązującego w klasach IV-VI szkoły podstawowej, a następnie – dla niektórych uczniów – w szkole średniej II stopnia.

Edukacja obywatelska jako element nauczania międzyprzedmiotowego

Edukacja obywatelska w programie kształcenia może mieć status międzyprzedmiotowy. Wszyscy nauczyciele muszą się przyczynić do wypełniania celów założonych w krajowych programach kształcenia. Raport podkreśla, że wszystkie państwa nadają edukacji obywatelskiej status międzyprzedmiotowy, ponieważ we wszystkich krajach jej cele są włączane do wstępów do krajowych programów nauczania.

Najczęściej w krajowych programach kształcenia dla wszystkich poziomów szkolnych zaleca się tworzenie wartości, kształtowanie postaw i zachowań. Najbardziej podejmowane jest zagadnienie aktywnego udziału i zaangażowania uczniów w życie szkoły i lokalnej wspólnoty. We wszystkich krajach status międzyprzedmiotowy edukacji obywatelskiej funkcjonuje równoległe do obu wyżej wymienionych modeli. W ramach nauczania międzyprzedmiotowego nauczyciele są zobowiązani do zaangażowania się w realizację edukacji obywatelskiej i jej celów zdefiniowanych w krajowej podstawie programowej. Również w Polsce obowiązująca obecnie podstawa programowa (z roku 2008) zakłada, że rozwijanie postaw istotnych dla edukacji obywatelskiej to ogólne zadanie całej szkoły.

Aktywność obywatelska w praktyce podstawą edukacji obywatelskiej

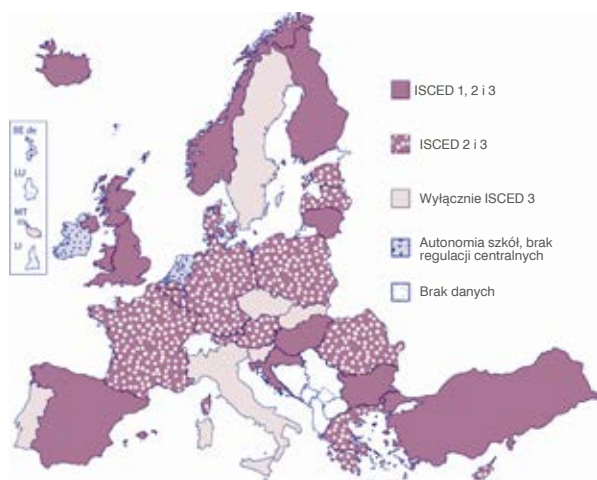
Wyposażenie uczniów w wiedzę z zakresu edukacji obywatelskiej stanowi ważną podstawę, ale charakter przedmiotu wymaga sformułowania celów możliwych do osiągnięcia raczej poprzez działania praktyczne, niż poprzez stosowanie tradycyjnych metod dydaktycznych. W związku z tym wszystkie kraje wprowadziły pewne regulacje promujące zaangażowanie uczniów w proces kierowania szkołą, pozwalające im na wypowiedzanie się w sprawach społeczności szkolnej.

Oficjalne zalecenia w sprawie udziału uczniów w procesie zarządzania szkołą są tym częściej formułowane, im starsi są uczniowie. Najwięcej mechanizmów aktywizowania uczniów funkcjonuje w szkołach średnich II stopnia.

Z raportu Eurydice wynika, że nawet w państwach, w których system edukacji jest bardzo zdecentralizowany – jak Republika Czeska, Węgry, Holandia, Finlandia i Szwecja – wydano ogólnokrajowe zalecenia w tym zakresie, co stanowi wyraźną zachętę do podjęcia przez władze krajowe wysiłku na rzecz aktywizowania uczniów. Oficjalne wytyczne i zalecenia

koncentrują się na trzech ogólnych sposobach organizowania udziału uczniów w zarządzaniu szkołą:

- wybory przedstawicieli klas i tworzenie rad klasowych;
 - wybory rady uczniów;
 - przedstawicielstwo uczniów w organach zarządzających szkołą.
- Swoich przedstawicieli wybiera większość uczniów klasy, powierzając im ogólną odpowiedzialność za reprezentowanie ich interesów poprzez udział w radzie klasowej, składającej się również z nauczycieli i (w niektórych przypadkach) rodziców, lub za nieformalne kontakty z radą szkoły i/lub dyrekcją. Rady uczniów to organy przedstawicielskie, których członków wybierają wszyscy uczniowie szkoły, a rady szkolne to organy zarządzające szkołą. Zazwyczaj przewodniczy im dyrektor placówki, a składają się z przedstawicieli wszystkich grup tworzących wspólnotę szkolną: nauczycieli, kadry pedagogicznej, rodziców i uczniów. W niektórych krajach – na przykład w Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna) – radzie szkoły mogą przewodniczyć osoby spoza szkół, mogą też do nich należeć przedstawiciele społeczności lokalnej czy innych instytucji związanych z edukacją.



Uprawnienia rad uczniowskich to w dużej mierze udział w tworzeniu planów zajęć szkolnych oraz ustalanie zasad codziennego funkcjonowania szkoły. Uczniowie pełnią przede wszystkim funkcję konsultacyjną, a nie decyzyjną. Rady uczniowskie są często zaangażowane w takie sprawy, jak zakup materiałów edukacyjnych (podręczniki i oprogramowanie) czy planowanie budżetu, jednak ich zadania w tej dziedzinie są różne w poszczególnych szkołach. Raport Eurydice podkreśla,

że rady uczniowskie nie mają prawa decyzji w żadnej z dziedzin, którymi się zajmują. Ich rola ma charakter doradczy, chodzi bowiem o to, by głos uczniów był brany pod uwagę, ale bez prawa do podejmowania decyzji.

Uczniowie-przedstawiciele w szkolnych organach zarządzających uczestniczą w opracowywaniu planów zajęć szkolnych, tworzeniu zasad życia szkolnego, w organizacji zajęć pozalekcyjnych i nadzorowaniu kwestii budżetowych. W większości państw uczniowie odgrywają w tych dziedzinach przede wszystkim rolę doradcą.

Należy odnotować, że liczba systemów edukacji przyznających kompetencje decyzyjne uczniom będącym członkami organów zarządzających szkołami jest większa, niż w przypadku przedstawicieli klas lub rad uczniowskich. Można więc stwierdzić, iż panuje tendencja do przyznawania większych uprawnień uczniom w organach zarządzających szkołami, zwłaszcza w szkołach średnich II stopnia.

Podsumowując, trzeba podkreślić, że edukacja obywatelska zajmuje ważne miejsce w rzeczywistości szkół europejskich, zarówno merytorycznie, w programach nauczania, jak i w formie praktycznego zaangażowania uczniów i ich przedstawicieli w organizację życia placówki. Należy postawić jednak kilka pytań odnoszących się do realizacji zapisów strategii, zaleceń i rekomendacji w szeroko rozumianej dziedzinie edukacji obywatelskiej.

W związku z tym proponuję rozważenie następujących zagadnień:

- Czy edukacja obywatelska (lub jej elementy) są rzeczywiście ciekawie nauczane i czy dają uczniom wiedzę potrzebną do funkcjonowania w społeczeństwie obywatelskim?
- Czy życie szkolne faktycznie kształtuje takie postawy jak tolerancja, szacunek i zrozumienie dla odmienności czy też umiejętność wysłuchania racji drugiej strony?
- Czy działalność samorządów uczniowskich rzeczywiście daje uczniom poczucie, że są dobrze reprezentowani i mają wpływ na codzienne życie szkoły?
- Czy uczniowie otrzymują w szkole adekwatne wsparcie i zachętę do uczestniczenia w życiu społecznym lub zaangażowania w działalność wolontariacką? ✖

Magdalena Górowska-Fells

Absolwentka Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.
Od stycznia 2013 r. koordynator Krajowego Biura Eurydice w FRSE.



Najważniejsze kompetencje uczniów i ich miejsce w systemach edukacji.

Wnioski z raportu *Rozwijanie kompetencji
kluczowych w szkołach w Europie*

Beata Płatos

Aby młodzi ludzie byli odpowiednio przygotowani do wejścia na dzisiejszy rynek pracy, w programach nauczania powinny znaleźć się kompetencje informatyczne, umiejętności w zakresie przedsiębiorczości i kompetencje obywatelskie. Tymczasem z nowego raportu Eurydice dla Komisji Europejskiej wynika, że szkoły nie poświęcają wystarczającej uwagi tym umiejętnościom.



Osiem kluczowych kompetencji w procesie uczenia się przez całe życie zdefiniowano na szczepku UE w 2006 r. Obejmują one: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresję kulturową.

Kompetencje kluczowe to połączenie wiedzy, umiejętności i postaw. Uznano, że właśnie one mają fundamentalne znaczenie dla każdego obywatela społeczeństwa opartego na wiedzy – zapewniają wartość dodaną dla rynku pracy, spójność społeczną i aktywne obywatelstwo, oferując elastyczność i zdolność adaptacji. Stanowią również ważny czynnik innowacji, produktywności i konkurencyjności społeczeństw, a ponadto mają wpływ na motywację i zadowolenie pracowników.

Koncepcja kompetencji kluczowych nabiera w ostatnich latach w Europie coraz większego znaczenia. Ogłoszona w listopadzie 2012 r. przez Komisję Europejską strategia pod hasłem *Nowe podejście do edukacji* wyraźnie wskazuje na potrzebę zmian w systemach kształcenia i szkolenia, by były

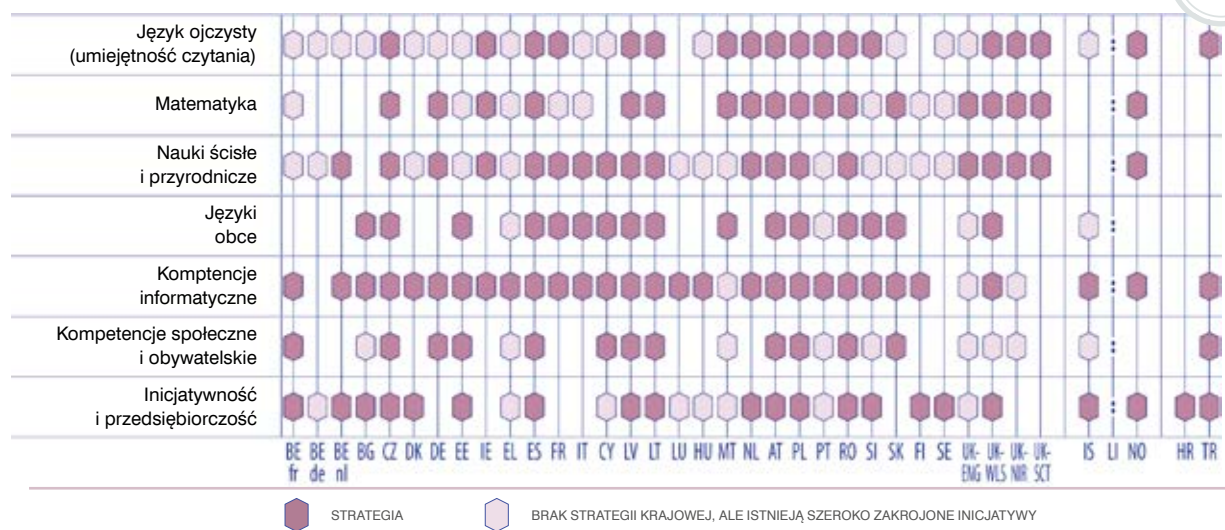
one w stanie zapewnić młodym ludziom rozwój umiejętności i kompetencji, których wymaga się obecnie od pracowników, a które nie zawsze w odpowiednim stopniu udaje się zdobyć w procesie edukacji. W sytuacji, gdy wskaźnik bezrobocia wśród młodzieży w Unii Europejskiej wynosi około 23 proc., przy ponad 2 mln nieobsadzonych miejsc pracy, pytanie o kompetencje kluczowe powraca.

W raporcie Eurydice *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*, który wsparł pracę nad nową strategią, przedstawiono postępy w nauczaniu sześciu z ośmiu opisanych wyżej kompetencji kluczowych w systemach edukacji w krajach Europy (pominięte zostały umiejętności uczenia się oraz świadomości i ekspresji kulturalnej). Poniżej kilka wniosków z raportu.

Wszystkie kraje wspierają rozwój kompetencji kluczowych

Wszystkie kraje europejskie w odpowiedzi na bieżące potrzeby społeczne odnotowały wyraźny postęp w uwzględnianiu kluczowych umiejętności w regulacjach prawnych oraz w programach nauczania. Niemniej jednak nadal pozostaje przed nami wiele wyzwań (Rysunek 1).

Rysunek 1.



Występowanie krajowych strategii promujących kompetencje kluczowe w kształceniu ogólnym (szkolnictwo podstawowe i średnie), 2011/2012
źródło: Eurydice

Umiejętności podstawowe i przekrojowe nie są traktowane jako równie ważne

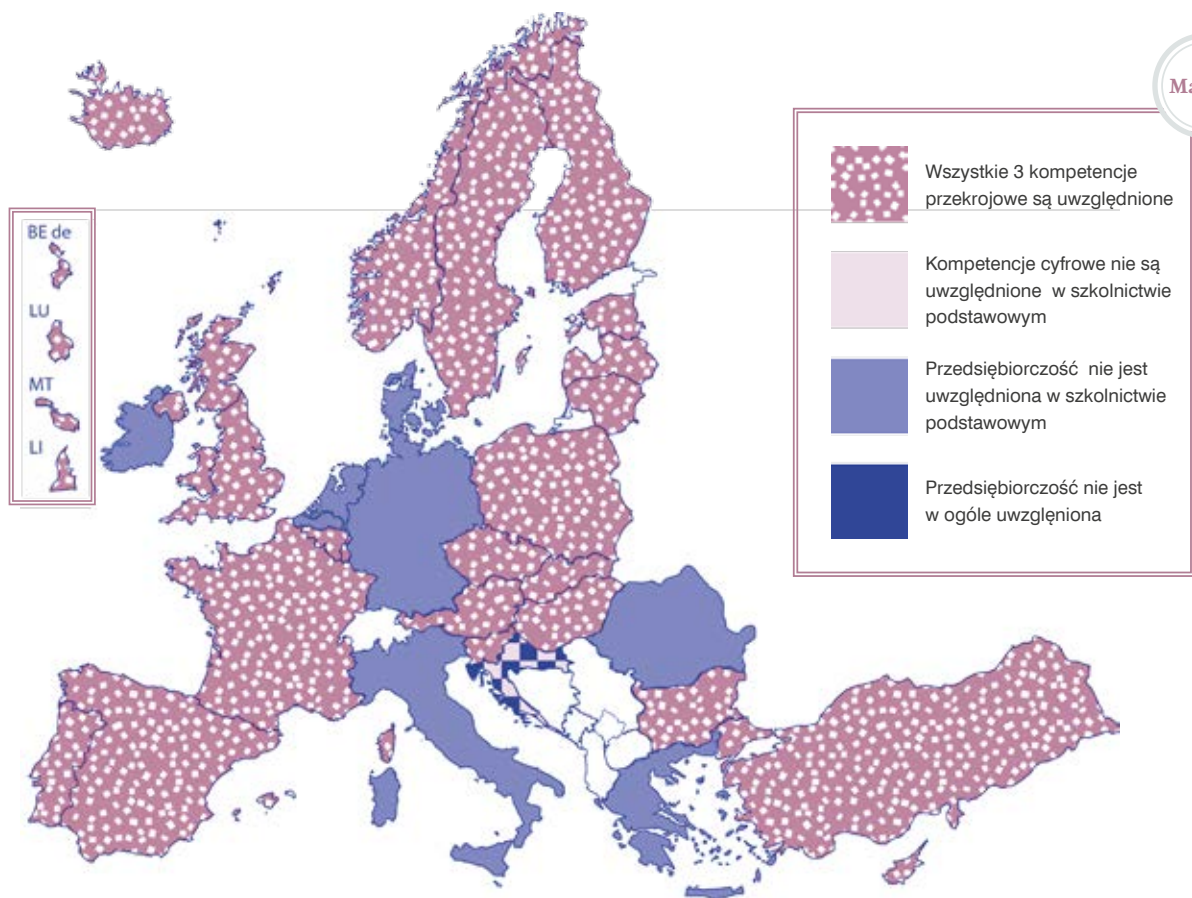
Kompetencje kluczowe to zarówno umiejętności podstawowe, jak i przekrojowe. O ile status umiejętności podstawowych (czytanie, matematyka, nauki ścisłe i przyrodnicze oraz umiejętności posługiwania się językiem obcym) jest już mocno ugruntowany w edukacji, to – jak wynika z raportu – szkoły nie poświęcają wystarczającej uwagi umiejętnościom o charakterze ogólnym (przekrojowym).

Testowanie kompetencji informatycznych, obywatelskich i związanych z przedsiębiorczością nadal pozostaje wyzwaniem dla szkół. Przyczyną tej sytuacji są częściowo trudności w dokonywaniu oceny umiejętności przekrojowych. Testy i egzaminy zewnętrzne koncentrują się przeważnie na umiejętnościach podstawowych (szczególnie czytaniu i matematyce), a często pomijają umiejętności przekrojowe. Testowanie umiejętności przekrojowych, które są często zintegrowane z różnymi

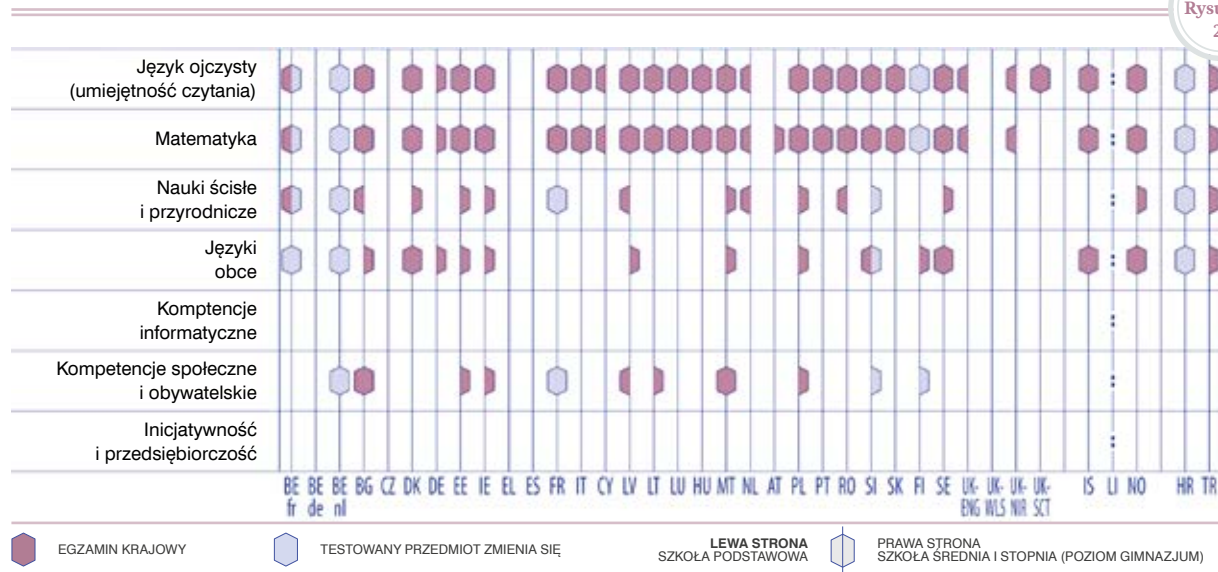
przedmiotami, stanowi odrębne wyzwanie. Jak wynika z raportu, jedynie 11 państw europejskich (Belgia – Wspólnota Flamandzka, Bułgaria, Estonia, Irlandia, Francja, Łotwa, Litwa, Malta, Polska, Słowenia i Finlandia) wypracowało dotychczas standardowe procedury oceny kompetencji obywatelskich (takich jak np. rozwijanie krytycznego myślenia i aktywny udział w życiu szkoły i społeczności), a żadne z 31 państw, które wzięły udział w badaniu, nie stworzyło systemu oceny umiejętności w zakresie przedsiębiorczości czy kompetencji informatycznych (Mapa 1.).

Potrzeba wsparcia dla rozwoju umiejętności przekrojowych

Umiejętności przekrojowe w porównaniu z umiejętnościami podstawowymi są także rzadziej nauczane w ramach odrębnych przedmiotów. W większości krajów włącza się je do programów innych przedmiotów lub są realizowane



źródło: Eurydice



Kompetencje kluczowe oceniane w ramach krajowych egzaminów zewnętrznych (szkolnictwo podstawowe i poziom gimnazjum), 2011/2012
 źródło: Eurydice

w ramach celów ogólnych, a co za tym idzie, nauczyciele dzielą się odpowiedzialnością za ich nauczanie.

Mimo to nadal zaskakująco rzadko włącza się kompetencje informatyczne do programów nauczania matematyki, przedmiotów naukowo-technicznych i języków obcych.

Z raportu wynika, że włączenie kompetencji o charakterze ogólnym (w tym informatycznych, umiejętności w zakresie przedsiębiorczości i kompetencji obywatelskich) do programów nauczania podstawowych przedmiotów będzie wymagać od szkół przede wszystkim zmiany sposobu nauczania, a także ustanowienia powszechnie uznawanych efektów uczenia się oraz odpowiednich metod oceny (Rysunek 2.).

Mimo że kraje poczyniły postępy w nauczaniu umiejętności podstawowych, nadal obserwuje się niski poziom osiągnięć uczniów w tym zakresie. Wyniki te stawiają pod znakiem zapytania nie tylko efektywność nauczania i uczenia się, ale całych systemów edukacji. Co istotne, tylko w nielicznych krajach odnotowano wzrost wsparcia dla uczniów osiągających słabe wyniki.

Europa nadal odczuwa braki w umiejętnościach w dziedzinie matematyki, nauk ścisłych i przyrodniczych oraz technologii. Liczba absolwentów w tych dziedzinach (MST – *Maths, Science and Technology*) w Europie wzrosła w ostatniej dekadzie, ale ogólny odsetek absolwentów

kierunków tych dyscyplin spada w porównaniu z odsetkiem absolwentów innych kierunków. Braki w umiejętnościach w dziedzinie MST są obecnie postrzegane jako zagrożenie dla współczesnej, opartej na technologii i nauce, gospodarki. W związku z tym większość krajów europejskich przyjęła jako priorytet zwiększanie liczby absolwentów w dziedzinach MST. Działania zachęcające uczniów i studentów do wyboru kariery w tych dziedzinach są podejmowane już na poziomie edukacji szkolnej. Również błędne przekonanie o braku szczególnej przydatności wykształcenia w dziedzinie MST do dalszej kariery zawodowej wymaga interwencji. Studenci często nie wybierają tych kierunków studiów, myśląc, że nie oferują one szerokiej możliwości kariery zawodowej. Specjalistyczne doradztwo zawodowe oraz wsparcie i poradnictwo dla uczniów szkół średnich może być jednym z możliwych rozwiązań tego problemu. Ten typ poradnictwa jest dotychczas dostępny tylko w połowie krajów europejskich. ✘

Beata Płatos

Absolwentka filologii angielskiej UW. Od 2008 r. pracuje w Krajowym Biurze Europejskiej Sieci Informacji o Edukacji – Eurydice w FRSE. Zajmuje się analizą zagadnień z dziedziny europejskiej edukacji i terminologii edukacyjnej.



Dynamika wczesnej nauki języków obcych czyli o tym, co się dzieje na styku przedszkola ze szkołą podstawową

Marta Kotarba-Kańczugowska



Wczesne nauczanie języków obcych rozwija się szybko w całej Europie. Niektóre kraje UE mają już długą tradycję organizowania zajęć językowych dla najmłodszych uczniów, podczas gdy inne szukają nowych rozwiązań, szczególnie po rozczarowujących eksperymentach z lat 60. i 70. XX w. Obecnie kwestia efektywnego nauczania języków obcych jest szeroko dyskutowana. Opublikowany w 1995 r. raport edukacyjny *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie*

się. Na drodze do uczącego się społeczeństw (1997) przywiązuje ogromne znaczenie do nauczania języków obcych i wymiany międzynarodowej uczniów. W dokumencie podkreślono, że opanowanie kilku języków Wspólnoty stało się w tej chwili warunkiem koniecznym pozwalającym obywatelom Unii na skorzystanie z możliwości zawodowych i osobistych. Aby umożliwić opanowanie co najmniej dwóch języków obcych, należy – według autorów raportu – rozpocząć systematyczną naukę pierwszego języka obcego już w przedszkolu. Zdaniem

Komisji Europejskiej nauczanie języków obcych i promowanie komunikacji międzykulturowej powinno rozpoczynać się jak najwcześniej. Okazja do pełnego kształtowania kompetencji komunikacyjnej podczas zajęć z języków obcych jest nie do przecenienia. Zwracał na to uwagę już L. Wygotsky, twierdząc, że język obcy pozwala pojmować dziecku język ojczysty (Wygotsky 1971:379). Badania naukowe wykazują, że kilkuletnie dzieci uczą się języków obcych znacznie szybciej niż dorośli (o czym świadczą wyniki badań prowadzonych w ramach projektu *Language Rich Europe*). Komisja Europejska podkreśla więc, że instytucje edukacyjne powinny promować pozytywne postawy wobec wielokulturowości i wielojęzyczności (Biała Księga, Edukacja w Europie)¹.

Niestety wczesnemu nauczaniu języków obcych towarzyszy wiele obaw i nieporozumień. Z jednej strony podkreśla się, że nauka języka obcego organizowana od najmłodszych lat gwarantuje jego dobre opanowanie. Potwierdzają to doświadczenia przedstawione w raporcie Komisji Europejskiej *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes* (2008), opublikowanym przez Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT). Główne wnioski z badań są takie, że wczesna nauka języka obcego ma pozytywny wpływ na uczniów w zakresie umiejętności językowych, postaw do innych języków i kultur oraz pewności siebie.

Z drugiej strony zauważono, że wczesne rozpoczęcie nauki języka obcego – samo w sobie – nie gwarantuje lepszych wyników, niż późniejsze nauczanie (Fachman 1975:245-253; Snow 1978: 1114-1128). Wczesne nauczanie języków obcych – na co zwraca się m.in. uwagę w opracowaniu pt. *ELLiE – Early Language Learning in Europe* (Enever 2012) – powinno bowiem uwzględniać następujące warunki:

- **psychologiczne** – możliwości umysłowe dzieci, w tym rozwój mowy (możliwości artykulacyjne, poziom komunikowania się itp.);
- **pedagogiczne** – wyznaczniki metodyki wczesnego nauczania języków obcych, w tym model teleologiczno-programowy, strukturalny oraz metodyczno-medialny nauczania języków obcych w przedszkolach i klasach I-III;
- **organizacyjne** – częstotliwość zajęć z dziećmi, konteksty sytuacyjne, starannie dobrane środki kształcenia, dostosowane do możliwości poznawczych uczniów.

Jeśli proces kształcenia językowego w przedszkolu i w klasach I-III jest wdrażany bez należytej dbałości o wymienione warunki, to efekty tak prowadzonego nauczania mogą być odwrotne do zamierzonych.

Z badań nad kontekstami społecznymi a potencjalnymi rezultatami uczenia się języka obcego wynika, że podczas klasycznych lekcji z języka obcego wielu uczącym się nie udaje się osiągnąć znacznej funkcjonalnej biegłości ustnej w języku obcym, przy wysokiej biegłości w czytaniu i pisaniu (Ellis 1994). Potwierdzają to dane zebrane w ramach moich pilotażowych badań prowadzonych w szkołach w Wiedniu: Europa Schule, Europäische Volksschule Dr. Leopold Zechner, Volksschule Wendstattgasse 3, Janusz Korczak Öffentliche Volksschule podczas wizyty studyjnej pt. Primary Education in a Multilingual City, finansowanej z grantu z programu Wizyty Studyjne, który nadzoruje European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP).

W Polsce obowiązkowa nauka języka obcego rozpoczyna się od I klasy szkoły podstawowej. Jest to zgodne z silnym trendem europejskim, gdyż w większości krajów nauka pierwszego języka obcego rozpoczyna się pomiędzy 6. a 9. rokiem życia, na co zwrócono uwagę w opracowaniu pt. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe* (2012). Warto jednak podkreślić, że w tej chwili duża liczba dzieci w Polsce uczy się języka obcego już w przedszkolu. Najmłodszy chętnie uczestniczą w grach i zabawach w języku obcym. Poznane słowa i zwroty powtarzają później przy różnych okazjach, bawią się słowami z języka obcego, wykorzystując je podczas zajęć tematycznych, czy wplatając je do swoich wypowiedzi w języku ojczystym. Dzieci, które posługują się odmiennymi językami, potrafią się ze sobą porozumieć. Chęć wspólnej zabawy przekracza barierę językową. Efekty takiej komunikacji bywają różne, ale z reguły dzieci radzą sobie z podstawową komunikacją, świetnie się przy tym bawiąc. Oczywiście podczas tych prób porozumienia się zarówno jedna, jak i druga strona wspomaga się gestem, mimiką. Dzieci cechuje też duża otwartość na poznawanie nowych słów w obcym języku i używanie ich podczas zabaw.

Niestety po kilku miesiącach nauki w szkole podstawowej dzieci przestają czynnie posługiwać się językiem obcym. Pojawia się więc pytanie: co sprawia, że dzieci, które chętnie i niejednokrotnie z sukcesem podejmują interakcje w języku

¹ Znaczenie wczesnego rozpoczynania nauki języków obcych zostało podkreślone także w Deklaracji Barcelońskiej z 2002 r. oraz w *Handbook on language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable* z 2011 r. (przyp. red.)

obcym, znając zaledwie kilka słów w okresie przedszkolnym, w momencie rozpoczęcia obowiązkowej nauki języka obcego w szkolne często nie wykazują postępów lub nawet cofają się w zakresie rozwoju sprawności mówienia.

W okresie szkolnym kształtują się postawy i stosunek do wypowiadania się w obcym języku, które na kolejnych etapach kształcenia zyskują na sile i utrwalają się. Problem swoistej blokady językowej nie przestaje istnieć na kolejnych etapach nauki, a wręcz nasila się. Nawet studenci, gdy mają wypowiedzieć się w języku obcym, nadmiernie koncentrują się na poprawności językowej. Rozmowa natomiast ma pewną dynamikę, w której często nie ma miejsca na przemyślenia dotyczące zawłości gramatycznych i stylistycznych.

Z moich doświadczeń pedagogicznych wynika, że nauczyciele, ucząc dzieci języka obcego, a w szczególności umiejętności komunikacyjnych, stosują różne prywatne strategie. Najogólniej można powiedzieć, że: w przedszkolu nauczyciel języka obcego dąży do tego, aby dzieci mówiły, a poprawność językowa nie jest najważniejsza; w szkole nauczyciele kładą nacisk na poprawność językową. W literaturze pedagogicznej strategie te – tak rozumiane – nie są szeroko opisywane. Zwraca się co prawda uwagę na występowanie dwóch opozycyjnych zjawisk: *podstawowych interpersonalnych umiejętności komunikacyjnych* (BICS) oraz *poznawczo-akademickiej sprawności językowej* (CALP). Nie dotyczą one jednak strategii stosowanych przez nauczyciela (Cummins 1978).

Opisana blokada językowa wynika ze specyfiki edukacji szkolnej. W okresie przedszkolnym naukę języka obcego traktuje się głównie jako zabawę, nauczyciele i rodzice cieszą się nawet z najmniejszych sukcesów dziecka i tak naprawdę raczej nikt nie oczekuje, że dzieci osiągną sprawność komunikacyjną, dlatego akceptuje się błędy, niepełne wypowiedzi itd. W okresie szkolnym postrzeganie dziecka przez otoczenie zmienia się. Zaczyna ono funkcjonować jako uczeń, który powinien pracować systematycznie, powtarzać materiał, wypowiadać się zgodnie z regułami. Moje obserwacje zajęć z języka angielskiego w szkole wskazują, że nauczyciele języków obcych upominają uczniów i zwracają im uwagę, aby wypowiadali się całym zdaniem, w poprawnym szyku itd. Nauczyciele z trudem akceptują, jeżeli dziecko spontanicznie odpowie na pytanie jednym słowem, wspomagając się gestykulacją. W takiej sytuacji korygują jego niepełną wypowiedź. Speszzone dziecko po kilku takich próbach przestaje cokolwiek mówić. W trakcie prowadzenia zajęć ujawnia się też tzw. ukryty

program nauczania. Stanowi on zbiór pozadydaktycznych celów, które realizowane są systematycznie, ale nie są zawarte w żadnym uzasadnieniu działań dydaktycznych. P. Jackson (1990) stwierdził, że szkoła podstawowa szczególnie dba o rozwój takich umiejętności, jak:

- spokojne czekania na własną kolej;
- powściągliwość;
- doprowadzanie pracy do końca wg przyjętego schematu;
- współpracowanie z innymi;
- wykazywanie lojalności wobec nauczycieli i rówieśników;
- dbanie o czystość wokół siebie;
- punktualność.

Pomimo że rzadko zapisuje się te cele w programach nauczania i nie planuje się ich systematycznej realizacji, to wyznaczają one ramy pracy z uczniem.

Ponadto, z chwilą rozpoczęcia nauki szkolnej cel edukacji językowej – także w języku ojczystym – jest przesuwany w stronę dbałości o poprawność językową. Co gorsza, wiedzę i umiejętności ucznia zaczyna się testować, co skutkuje tym, że często organizuje się nauczanie pod kątem testów, zadań, które dzieci mają później rozwiązać. W okresie szkolnym zarówno nauczyciele, jak i rodzice zaczynają nadmiernie koncentrować się na kształtowaniu poprawności językowej. W edukacji językowej dominuje werbalizm. Deklaratywnie wciąż nadrzędnym celem kształcenia językowego jest rozwijanie sprawności mówienia, ale często sprowadza się to do wielokrotnego powtarzania wzorów zdań, zakładając, że uczenie się języka obcego uwarunkowane jest wyrobieniem odpowiednich nawyków językowych². Przenoszenie wzorców metodycznych znanych z klasycznej dydaktyki nauczania języków obcych do nauki małych dzieci nie przynosi spodziewanych efektów. Wynika to głównie z faktu, że kształtowanie sprawności komunikacyjnej jest mocno osadzone w archetypach wychowania rodzinnego i społecznego. Im młodsze dziecko, tym oddziaływanie uwarunkowań społeczno-wychowawczych jest silniejsze.

Przykładem takiego stanu rzeczy mogą być chociażby różne dystanse personalne, jako jeden z objawów zachowań przestrzennych człowieka. Dystanse personalne zmieniają się w zależności od szeregu warunków, z których najważniejsze to: kultura oraz tworzące ją otoczenie społeczne, płeć i wiek (Hall 2001). Dystanse personalne i sposób ich traktowania

² Por. metoda audiolingwalna, czy audiowizualna strukturalno-globalna, które często zaleca się w początkowym okresie nauczania.

są ważnymi komunikatami niewerbalnymi. Odległość, jaką ludzie zachowują w stosunku do innych osób, pokazują między innymi stosunek emocjonalny do rozmówcy, status społeczny czy typ prowadzonej rozmowy. Dzieci przenoszą wzorce językowego zachowania się z języka ojczystego na język obcy. Wzorce socjalizacji, przystosowywania się – również w aspekcie językowym – do pracy w grupie wpływają na organizację i przebieg nauki języka obcego. W naszej kulturze dziecko w wieku szkolnym ma dużo mniejsze przyzwolenie na spontaniczność wypowiedzi niż dziecko w wieku przedszkolnym. Uczeń powinien wypowiadać się poprawnie, spokojnie, przestrzegać określonych reguł, czekać z zabraniami głosu na przyzwolenie dorosłego itd. Czy w takiej sytuacji sprawność mówienia w obcym języku ma szansę się rozwijać? Impas ten próbuje się przełamać, zalecając nauczycielom zbliżanie procesu uczenia się języka obcego do zabawy. Jednak zabawa nie zawsze gwarantuje sukces pedagogiczny. Proces kształcenia, aby był efektywny, musi być systematycznym, planowym, zamierzonym i długotrwałym zbiorem ściśle ze sobą powiązanych dydaktycznych czynności nauczyciela oraz czynności uczniów. Nauka przez zabawę ma często charakter niesystematyczny, okazjonalny i zdarza się, że w zabawie pomija się ważne edukacyjnie cele kształcenia.

W raporcie *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes* zauważono, że – biorąc pod uwagę wybiórcze nabywanie języka obcego przez dzieci i trudności z przenoszeniem umiejętności językowych na inne konteksty sytuacyjne – istotne jest, aby zagwarantować ciągłość poczynań pedagogicznych między nauczaniem języków obcych w przedszkolu, w szkole podstawowej, a także w sektorze prywatnym, z którego usług korzysta coraz więcej uczniów. Konieczne jest także podejmowanie badań, które mają na celu rozwój metod wczesnej nauki języka obcego. Innowacje w nauczaniu języków obcych nie powinny być ograniczone tylko do obniżania wieku, w którym dzieci zaczynają się ich uczyć. Potrzebne są odpowiednie rozwiązania metodyczne, dostosowane do różnych grup wiekowych. W raporcie podkreślono również, że czas przeznaczony na wczesną naukę języków obcych – zwłaszcza na ćwiczenie sprawności mówienia – należy w miarę możliwości wydłużać. Najlepiej jeśli będą to krótkie, codzienne lekcje, zamiast jednej lub dwóch lekcji w tygodniu. Jednak nawet codzienne zajęcia nie zagwarantują sukcesu pedagogicznego. Lekcje muszą się cechować wysoką

jakością. Aby tak się stało, nauczyciele – oprócz znajomości języka obcego, umiejętności analizowania i opisywania tego języka – powinni posiadać umiejętności pedagogiczne, ze szczególnym zwróceniem uwagi na kompetencje do nauczania języków obcych małych dzieci.

Problem kształtowania kompetencji komunikacyjnych podczas zajęć z języków obcych w przedszkolu i na początku nauki szkolnej (Brzezińska 2008, Kielar-Turska 1985) chociaż aktualny, nie był dotąd szeroko badany, szczególnie z pedagogicznej perspektywy uwzględniającej kontekst społeczny nabywania języka. Najbardziej szczegółowe – z dostępnych – ujęcie wpływu społecznego na biegłość językową przedstawione zostało w modelu społeczno-edukacyjnym R. Gardnera (1959, 1972, 1976). Warto jednak podkreślić, że Gardner kładzie nacisk na zmienne, które dotyczą uczącego się (wiek, płeć, pochodzenie społeczne). W. Klein podkreśla, że nie dysponujemy wystarczającą liczbą danych na temat kształtowania strategii posługiwania się językiem. Uważa on, że musimy starać się optymalizować proces przetwarzania informacji językowych i dlatego należy – jego zdaniem – ustalić, jakie grupy czynników mają najsilniejszą moc oddziaływania i jak można w praktyce wspierać proces przyswajania języka tak, aby uczący się byli w stanie sprawnie się nim posługiwać (Klein 1986). Wskaźnikiem efektywności wczesnego nauczania języków obcych nie może być liczba słów, które dziecko wymienia z pamięci, czy zapamiętane teksty piosenek, które uczeń odtwarza często bez zrozumienia poszczególnych słów lub zwrotów i tym samym nie jest w stanie posłużyć się słowami z piosenki w innym kontekście. Podstawową zasadą wczesnego nauczania języków obcych jest nadrzędność sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia, ze szczególnym zwróceniem uwagi na rozwój sprawności prowadzenia rozmowy. Niestety – analizując programy nauczania języków obcych – można dostrzec, że rozwijanie sprawności mówienia we wczesnej edukacji językowej obejmuje głównie kształtowanie sprawności wypowiedzi. Warto podkreślić, że obecnie coraz silniej w metodyce nauczania języków obcych akcentuje się podział sprawności mówienia na wypowiedź i rozmowę (Por. Komorowska 2002). Należy zróżnicować nauczanie tych dwóch form mówienia: wypowiadania się oraz rozmowy (negocjacji) w komunikacji językowej. I tu powstaje pytanie – czy nauczyciele w ogóle rozwijają sprawność rozmowy i czy organizacja zajęć językowych we wczesnej edukacji sprzyja kształtowaniu sprawności prowadzenia rozmowy, która jest przecież podstawą używania języka?

Kształtowanie sprawności komunikacyjnych odgrywa istotną rolę w nauce języków obcych. Jest to złożony problem, gdyż trudno obiektywnie opisać, w jaki sposób dziecko uczy się mówić w języku, który nie jest jego ojczystym i jak może osiągać biegłość w wykorzystywaniu tego języka do komunikowania się z innymi. Dlatego też w tym zakresie stawiane są liczne hipotezy, m.in. hipoteza identyczności (Wode 1974, 1980), teorie nabywania drugiego języka zdeterminowanego przez strukturę pierwszego (Lado 1957), teoria monitorowania Krashena (1988), teorie interjęzyka, tymczasowych odmian języka docelowego (Selinker 1972, 1992).

W programach wczesnego nauczania języków obcych deklaruje się, że podczas pierwszego etapu kształcenia nadrzędnym celem zajęć z języka obcego jest rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia. Umiejętności komunikacyjne z reguły kształtuje się na poziomie wyrazu i prostego zdania. Z zaleceń metodycznych dla pierwszego etapu edukacyjnego wynika także, że należy respektować okres ciszy, a tym samym nie należy zmuszać dzieci do mówienia w języku obcym. Warto jednak podkreślić, że respektowanie okresu ciszy nie wyklucza działań, które zmierzają do rozwijania językowej kompetencji komunikacyjnej.

W związku z tym tradycyjnie stosowany model przy wprowadzaniu nowego materiału językowego PPP: *presentation, practice, production* (prezentacja, ćwiczenie, użycie) powinien zawierać także zadania, w których uczeń odgaduje znaczenie nowych słów, stawia hipotezy, manipuluje nową wiedzą oraz stosuje ją w odniesieniu do własnych potrzeb i w różnych kontekstach sytuacyjnych (Williams 2005, Klus-Stańska 2003).

A. Peltzer-Karpf i R. Zangl (1998:7-8) przyjęli, że rozwój sprawności mówienia przebiega w ramach stałych faz:

- mówienie za pomocą stałych wyrażen – okres imitacji/reprodukcji;
 - dekonstrukcja – analiza języka – okres analizy;
 - użycie reguł – okres produkcji;
 - zautomatyzowane użycie reguł – okres wolnych wypowiedzi.
- Podczas rozwijania sprawności mówienia we wczesnej edukacji językowej nie można zatrzymać się tylko na okresie imitacji, co niestety jest powszechne. W takcie wczesnego nauczania języków obcych niezwykle ważne jest wspieranie gotowości do mówienia. Kluczowe jest konsekwentne używanie języka obcego przez nauczyciela, wspieranie spontanicznych wypowiedzi uczniów, prowokowanie interakcji, wykorzystywanie naturalnych zdolności aktorskich dzieci oraz ich brak zahamowań w mówieniu

(Komorowska 1996a:213-220; 1996b:316-322). Mechanizm powtarzania przez dzieci określonych fraz językowych nie służy przyswajaniu języka. Natomiast służy temu nauka przez interakcję i działanie. H. Rück (2007:9-22) opisał *zasadę inputu*, która polega na dostarczaniu uczącym się tzw. bogatego języka. Nie jest to jednak tożsame z tzw. zanurzeniem językowym (metoda immersji), które jest charakterystyczne dla włączania ucznia do uczestnictwa w naturalnych rozmowach toczących się w języku obcym, gdzie jedyną pomocą w zrozumieniu wypowiedzi jest kontekst i sytuacja, w której odbywa się rozmowa. *Input* w ujęciu Rücka to bogaty i starannie dobrany materiał językowy, który będzie stymulował intuicyjne tworzenie reguł przez uczących się.

Aby tak się stało, należy zostawić dzieciom czas na oswojenie się z nowym słownictwem oraz z danymi zjawiskami językowymi. Należy też akceptować niepełne czy nawet błędne wypowiedzi przy jednoczesnym dostarczaniu wielu poprawnych wzorców językowych. Istotne znaczenie ma ilość i jakość wprowadzanego materiału językowego. Im większy *input* ze strony nauczyciela, tym więcej dzieci mówią. Chóralne powtarzanie, budowanie wypowiedzi wg wzorca tylko pozornie przyspiesza proces uczenia się języka obcego. Według Rücka powtarzanie jest konieczne, ale warto organizować takie sytuacje, w których uczący się może stosować nowe słowa i zwroty w wielu różnych sytuacjach czy kontekstach językowych. Warto też proponować inne formy powtarzania tego samego materiału językowego tak, aby uczniowie ćwiczyli słowa i zwroty chętnie oraz z radością. W celu efektywnego prowadzenia procesu wczesnego nauczania języka obcego należy dać uczniowi czas i zapewnić odpowiednie warunki do tworzenia własnych hipotez o języku tak, aby aktywizacja językowa przebiegała stosownie do indywidualnych możliwości dziecka. Niestety hasłom indywidualizacji nauczania w naszym systemie oświatowym często towarzyszy hołdowanie modelowi edukacji wyprowadzonej z założeń transmisyjno-behawiorystycznych, w których wszyscy uczący się realizują te same treści pod ciągłą kontrolą nauczyciela. Nie sprzyja to aktywnemu używaniu języka polskiego, nie wspominając już o obcym. ✕

Bibliografia

- Bausch K. R. & Kasper G. (1979) Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der 'grossen' Hypothesen. W: *Linguistische Berichte* nr 64.

- *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* (1997). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.
- Brzezińska, A. I. (2008) Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się. W: E. Filipiak (red.) *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz.
- Butzkamm, W. (1973) *Aufgeklärte Zweisprachigkeit*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Corder, P. (1973) *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Cummins, J. (1978) Metalinguistic development of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian Ukrainian-English programs. W: M. Paradis (red.) *The Fourth Lacus Forum 1977*. Columbia, S C: Hornbeam Press.
- *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji* (2003). Komisja Europejska Dyrektoriat Generalny ds. Edukacji i Kultury. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Enever, J. (2011) *ELLiE – Early Language Learning in Europe*. United Kingdom: British Council.
- *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes* (2008) [online] [dostęp 28.12.2010].
- Foucault, M. (2002) *Porządek dyskursu*. Gdańsk: wyd.: Słowo/Obraz Terytoria.
- Gardner, R., Lambert, W. (1959) *Motivational variables in second language acquisition*. Canadian Journal of Psychology nr 13.
- Gardner, R., Lambert, W. (1972) *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Ma.: Newbury House.
- Gardner, R., Smythe, P., Clement, R. and Gliksmann, L. (1976) *Second-Language learning: a social-psychological perspective*. Canadian Modern Language Review nr 32.
- Jackson, P. (1990) *Life In Classroom*. New York: Teachers College Press.
- *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Kielar-Turska, M. (1985) Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej dzieci w wieku przedszkolnym. *Wychowanie w Przedszkolu* nr 5.
- Klein, W. (1986) *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klus-Stańska, D. (2003) Wiedza ucznia w nauczaniu zintegrowanym – od formalistyki do konstruowania znaczeń. W: Klus-Stańska D. (red.) *Renesans(?) nauczania całościowego*. Warszawa.
- Komorowska, H. (2002). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- *Konkluzje Rady w sprawie europejskiego wskaźnika kompetencji językowych*. DzU C 172 z 25.7.2006.
- Krashen, S.D. (1988) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- Kurcz, I. (1987) *Język a reprezentacja świata w umyśle*. Warszawa.
- Lado, R. (1957) *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- McLaughlin, B. (1981) Differences and similarities between first- and second language learning, W: H. Winitz (red.) *Native Language and Foreign Language Acquisition*. New York.
- Pfeiffer, W. (2001) *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań.
- Schumann, J. (1978) *The pidginization process: a model for second language acquisition*. Rowley MA: Newbury House.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. W: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* nr 10 (3).
- Selinker, L., Lakshamanan, U. (1992) Language transfer and fossilization: The “Multiple Effects Principle”. W: S. M. Gass, L. Selinker (red.) *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Williams, M., Burden, R. (2005) *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge University Press: London. England.
- Wygotsky, L. (1971) *Myslenie i mowa* W: L. Wygotsky *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- *Wniosek dotyczący decyzji Parlamentu Europejskiego i Rady dotyczącej Europejskiego Roku Twórczości i Innowacji* (2009). COM (2008) 159 wersja ostateczna – 2008/0064 (COD).
- *Zawiadomienie Instytucji i Organów Unii Europejskiej w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia*. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2009/C 119/02).

dr Marta Kotarba-Kańczugowska

Pracuje w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, zajmuje się problematyką pedagogiki porównawczej i polityki oświatowej w kontekście edukacji i opieki nad dzieckiem w Europie, a także psychodydaktyką wczesnego nauczania języków obcych ze szczególnym uwzględnieniem kształtowania kompetencji różnojęzycznej u dzieci. Pracowała w Ośrodku Nauki Języków Obcych PUPIL, pełniąc obowiązki lektora języka angielskiego w przedszkolach, a także specjalisty ds. metodycznych oraz w szkole podstawowej, ucząc języka angielskiego w klasach I-III.



Frankofonia – – francuskojęzyczna przygoda na pięciu kontynentach

Renata Klimek-Kowalska

W roku 1880 Onésime Reclus, znany geograf francuski, użył po raz pierwszy słowa *frankofonia* w swoim dziele *Francja, Algieria i kolonie* (1886). Idea przynależności językowej była jednoznaczna z przestrzenią geograficzną. Słowo zostało jednak szybko zapomniane.

20 mars 2013



Journée internationale de la Francophonie



www.20mars.francophonie.org

ORGANISATION
INTERNATIONALE DE
la francophonie

Początki Frankofonii

W przestrzeni publicznej pojawiło się ponownie w połowie XX w. W 1962 r. w czasopiśmie „Esprit” w artykule zatytułowanym *Le français dans le monde* zostało ono użyte przez prezydenta Senegalu Leopolda Sedara Senghora. W 1963 r. pojawiło się po raz pierwszy w słownikach. Do powszechnego użytku weszło jednak w roku 1970, gdy w Niamey, w Nigrze, powstała Agencja Współpracy Kulturalnej i Technicznej (Agence de Coopération Culturelle et Technique). Jej inicjatorami byli prezydenci: Senegalu – Leopold Sedar Senghor, Tunezji – Habib Bourgiba, Nigru – Hamani Diori oraz książę Norodom Sihanouk z Kambodży. W roku 1998 organizacja ta przekształciła się w Agencję Międzyrządową Frankofonii (AIF), by ostatecznie w 2005 r. przyjąć nazwę Organisation Internationale de la Francophonie (Międzynarodowa Organizacja Frankofonii), która jest międzynarodową organizacją polityczną.

Międzynarodowe marcowe święto

Najważniejszą datą, a także świętem frankofonów na całym świecie, jest Międzynarodowy Dzień Frankofonii, obchodzony co roku 20 marca na pamiątkę tej inicjatywy. Na oficjalnej stronie www.20mars.francophonie.org można znaleźć mapy, plakaty, konkursy dla uczniów i informacje o ciekawych wydarzeniach edukacyjno-kulturalnych, organizowanych na pięciu kontynentach.

Wielość pojęć

Frankofonia w najszerszym znaczeniu to wspólnota ludzi porozumiewających się językiem francuskim na świecie. To chęć podejmowania działań mających na celu odkrywanie i promowanie różnorodności kultur i wielopłaszczyznową współpracę w języku francuskim.

W sensie geograficznym frankofonia (przez małe „f”) obejmuje swoim zasięgiem kraje, w których mieszkańcy posługują się językiem francuskim jako językiem ojczystym, oficjalnym, narodowym, będącym językiem administracji publicznej, potocznym lub po prostu językiem nauczonym w szkołach. Ta wspólnota wyznaje podobne wartości, prowadzi dialog ponad granicami państw, wspiera młodzież, posługując się językiem francuskim jako *językiem serca* według określenia piszącego po francusku, libańskiego pisarza Amina Maaloufa¹.

¹ W eseju zatytułowanym *Identités meurtrières* (wyd. Grasset, 1998; wyd. polskie Maalouf, A. *Zabójcze tożsamości*, 2002, PIW) Amin Maalouf pisze o potrzebie znajomości wielu języków obcych: pierwszego – języka ojczystego, używanego na co dzień; trzeciego – języka angielskiego lub innego języka komunikacji międzynarodowej oraz drugiego języka – języka własnego wyboru, przybranego języka własnego, zwanego

Nauczyciele języka francuskiego, stanowiący niewątpliwie ogromną część tej grupy, są najlepszymi ambasadorami języka francuskiego na świecie.

Jeśli będziemy mówili o formie instytucjonalnej, Frankofonia oznacza Międzynarodową Organizację Frankofonii (Organisation Internationale de la Francophonie), której Polska jest obserwatorem od 1997 r.

Do początków frankofonii możemy sięgnąć, oglądając [fragment wideo](#) na stronie frankofońskiej telewizji TV5MONDE.

Struktura Międzynarodowej Organizacji Frankofonii i organy wykonawcze

Struktura Międzynarodowej Organizacji Frankofonii jest złożona.

Najważniejszym organem Międzynarodowej Organizacji Frankofonii jest szczyt szefów państw i rządów – konferencja będąca spotkaniem przedstawicieli krajów i rządów państw członkowskich. Szczyty odbywają się w różnych krajach co dwa lata. Za przygotowanie kolejnych szczytów odpowiedzialni są prezydenci państw goszczących.

Międzynarodowej Organizacji Frankofonii przewodniczy sekretarz generalny. Dziś funkcję tę pełni Abdou Diouf – były prezydent Senegalu. Współpracuje on ze Stałą Radą Frankofonii i bierze udział w konferencjach ministerialnych. Organem konsultacyjnym Międzynarodowej Organizacji Frankofonii jest Zgromadzenie Parlamentarne Frankofonii, a instytucjami wykonawczymi są:

- Agencja Uniwersytecka Frankofonii (Agence universitaire de la Francophonie – AUF);
- Frankofońska telewizja TV5MONDE;
- Międzynarodowe Stowarzyszenie Prezydentów Miast Frankofońskich (Association internationale des maires francophones – AIMF);
- Uniwersytet Seghora w Aleksandrii.

Sekretarz generalny współdziała ze Zgromadzeniem Parlamentarnym Frankofonii (Assemblée Parlementaire de la Francophonie), które jest organem doradczym. Na jego czele stoi Jacques Legendre.

Pierwszy Szczyt Frankofonii (konferencja szefów państw i rządów) odbył się we Francji, w Wersalu w roku 1986. Wzięło w nim udział 41 przedstawicieli. Kolejne szczyty zawsze

również językiem serca.

miały określony temat przewodni, związany z wydarzeniami ważnymi dla wspólnoty.

Polska jest krajem obserwatorem [OIF](#) od roku 1997 i ma duże możliwości, by w ramach tej organizacji współpracować efektywnie z krajami, które pragną zacieśniać więzy w dziedzinie języka francuskiego, zapewniając również Polakom, Polsce i językowi polskiemu właściwe miejsce w rozległym świecie frankofońskim. Mamy również możliwość nawiązania współpracy z Polonią frankofońską, otwartą na współpracę z rodakami w kraju.

Flaga i logo

Emblemat Frankofonii został zaprojektowany na drugą konferencję szefów państw i rządów, która odbyła się w Quebecu w 1987 r. i zaadaptowany został jako symbol szczytów frankofońskich. Od tego momentu stał się oficjalnym logo Międzynarodowej Organizacji Frankofonii. Widnieje na fladze Frankofonii, którą coraz częściej można spotkać też w polskich szkołach podczas obchodów Międzynarodowego Dnia Frankofonii.

Koło zazębiających się pierścieni symbolizuje frankofonię obecną na pięciu kontynentach. Zachodzące na siebie obręcze wywołują skojarzenia współpracy, połączenia sił i dynamiki. Powinny układać się zgodnie ze wskazówkami zegara w następującej kolejności: zielony, fioletowy, czerwony, niebieski i żółty. W niektórych szkołach obchody święta frankofonii kojarzone są z nieodłączną wieżą Eiffela, camembertem i bagietką. Wielu nauczycieli coraz częściej wyrusza jednak z uczniami w ciekawe, wirtualne podróże pozwalające odkrywać, dzięki znajomości języka francuskiego, różne kraje francuskojęzyczne takie jak: Belgia, Szwajcaria, Luksemburg, terytoria zamorskie Francji, Kanadę, Quebec, kraje Maghrebu czy Czarnej Afryki. Kolory frankofonii wpisują się nieodłącznie w marcowe, często egzotyczne, dekoracje. Przełamywanie stereotypów i budowanie mostów pomiędzy kulturami, realizacja projektów interdyscyplinarnych jest ciekawą formą motywowania uczniów do nauki języka francuskiego, a na konkursy, festiwale czy warsztaty językowe nasi podopieczni czekają cały rok.

Język francuski w liczbach

Język francuski jest – wraz z językiem angielskim – jedynym językiem obecnym na pięciu kontynentach (*Rapport sur la langue française*). Posługuje się nim około 200 mln frankofonów i zajmuje 9. miejsce na mapie języków świata. Francuski jest

MOF zrzesza 77 krajów i rządów (57 członków i 20 obserwatorów)

57 krajów i rządów członkowskich:

Albania – Andora – Armenia – Belgia – Benin – Bułgaria
- Burkina Faso – Burundi – Kambodża – Kamerun – Kanada – Kanada, Nowy Brunswik – Kanada, Quebec
– Wyspy Zielonego Przylądka – Republika Środkowej Afryki – Cypr – Komory – Kongo – Demokratyczna Republika Konga – Wybrzeże Kości Słoniowej – Dżibuti
– Dominika – Egipt – Była Jugosłowiańska Republika Macedonii – Federacja Walońii- Brukseli – Francja
- Gabon – Ghana – Grecja – Gwinea – Gwinea-Bissau – Gwinea Równikowa – Haiti – Laos – Liban – Luksemburg
- Madagaskar – Mali – Maroko – Mauritius – Mauretania – Mołdawia – Monako – Niger – Katar – Rumunia – Ruanda
– Święta Łucja – Wyspy Świętego Tomasza i Książęca
- Senegal – Seszele – Szwajcaria – Czad – Togo – Tunezja – Wanuatu – Wietnam

20 obserwatorów:

Austria – Bośnia-Hercegowina – Chorwacja – Emiraty Arabskie – Estonia – Gruzja – Węgry – Łotwa – Litwa
– Czarnogóra – Mozambik – Polska – Republika Dominikany – Republika Czeska – Republika Słowacka – Serbia
- Słowenia – Tajlandia – Ukraina – Urugwaj

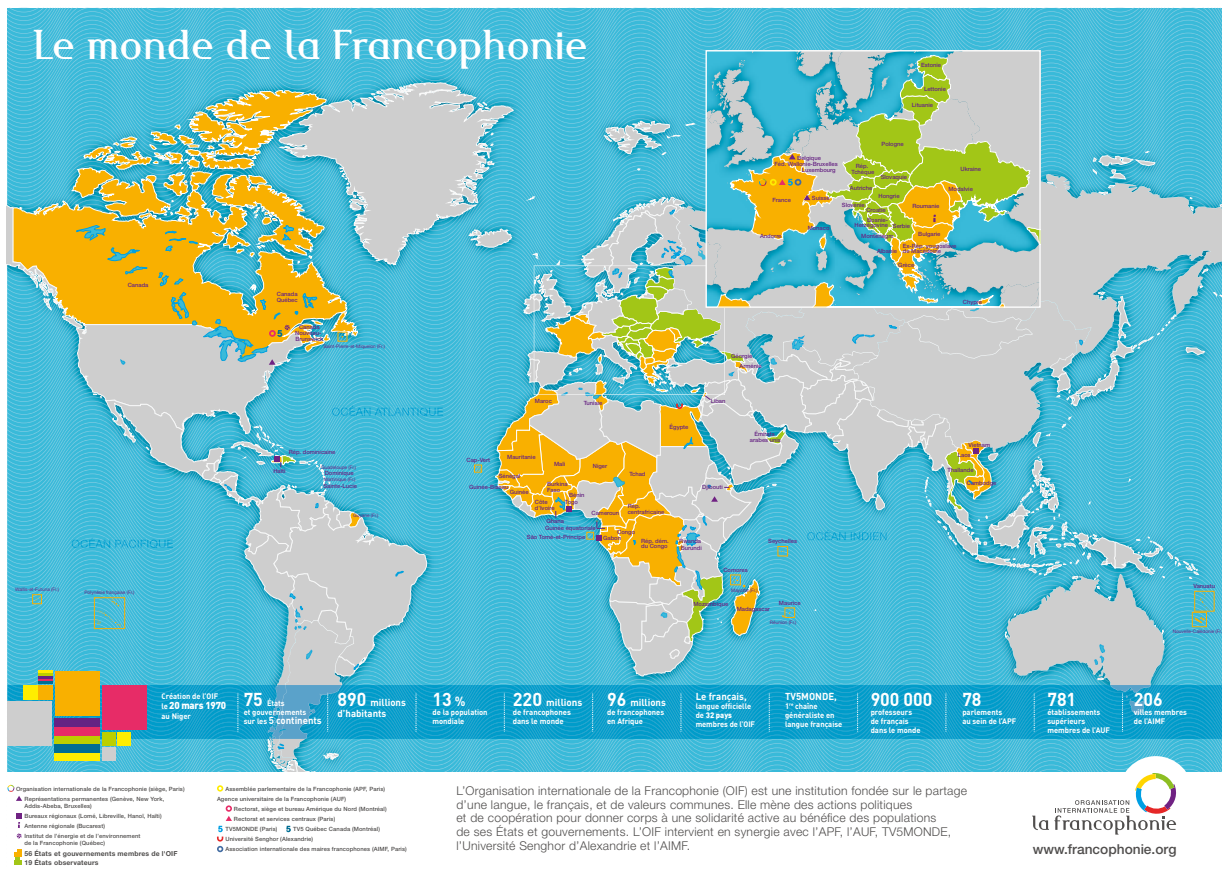
www.francophonie.org

językiem urzędowym w 32 krajach. Najwięcej frankofonów mieszka na kontynencie afrykańskim.

Dla 19 proc. mieszkańców Unii Europejskiej język francuski jest językiem ojczystym. Zajmuje czwarte miejsce, jeśli chodzi o liczbę rodzimych użytkowników (12 proc. mieszkańców UE), po języku niemieckim (16 proc.), angielskim i włoskim (13 proc.), ale przed hiszpańskim i polskim (każdy po 8 proc.). Warto dodać, że pięcioma najpowszechniej znanymi językami obcymi w Unii Europejskiej są angielski (38 proc.), francuski (12 proc.), niemiecki (11 proc.), hiszpański (7 proc.) i rosyjski (5 proc.) (Eurobarometr).

Języka francuskiego uczy się ok. 116 mln uczniów na świecie i jest najczęściej wybieranym językiem obcym w szkołach. Prawie 900 tys. nauczycieli języka francuskiego uczy tego

Le monde de la Francophonie



języka w szkołach publicznych i prywatnych lub na kursach w różnych szkołach językowych na całym świecie.

Francuski jest także jednym z sześciu języków ONZ (obok angielskiego, arabskiego, chińskiego, hiszpańskiego i rosyjskiego) oraz językiem oficjalnym Unii Afrykańskiej (obok angielskiego, arabskiego, hiszpańskiego, kiswahili i portugalskiego oraz innych języków afrykańskich).

Frankofonia w sieci

Francuskojęzyczne strony internetowe są jednymi z najczęściej odwiedzanych w sieci. Poniżej krótki przegląd wybranych źródeł:

- na stronie www.francophonie.org w zakładce *Sites spécialisés de la Francophonie* znajdziemy strony poświęcone językowi francuskiemu, różnorodności kulturowej i językowej, linki do

stron stowarzyszeń działających na rzecz pokoju, demokracji i praw człowieka. Sklasyfikowany został również dział poświęcony edukacji i doskonaleniu zawodowemu, młodzieży itp.;

- www.tv5.org – frankofońska telewizja TV5MONDE – francuskojęzyczna skarbnica wiedzy. Znajdziemy tam filmy, piosenki, reportaże, quizy, materiały autentyczne. Dodatkowo, zakładka *Langue française* obfituje w ciekawe materiały dydaktyczne. Strona *Première classe* adresowna jest do uczniów początkujących;
- www.rfi.fr – Radio France International z zakładką poświęconą językowi francuskiemu, artystom frankofońskim, nowościom z dziedziny sztuki, literatury, teatru czy piosenki frankofońskiej. Na stronie znajduje się gra wideo [Mission Europe](#). Toczy się ona w trzech miastach

europejskich w Paryżu, w Berlinie i w Krakowie i pozwala uczyć się różnych języków obcych, jednocześnie bawiąc;

- radio i telewizja belgijska – www.rtbf.be oraz radio Canada – www.radio-canada.ca umożliwiają śledzenie najważniejszych wydarzeń, filmów, artykułów oczywiście po francusku;
- www.institutfrancais.pl – oficjalna strona Instytut Francuskiego zawiera wiele ciekawych informacji zarówno w wersji polskiej, jak i francuskiej.

Frankofonia w Polsce

W marcu każdego roku w Polsce podejmowane są inicjatywy mające na celu promowanie idei frankofonii, języka francuskiego, Francji i krajów francuskojęzycznych. Pomysłowość i zaangażowanie uczniów i nauczycieli sprawia, że Festiwal Frankofonii nieraz wybiega poza ustalony termin.

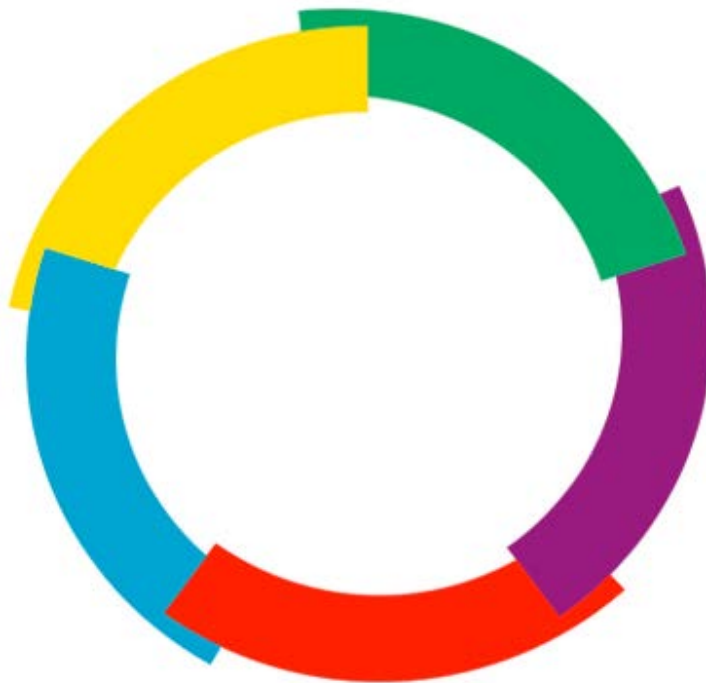
Jedną z realizowanych na szeroką skalę inicjatyw jest projekt *Klasy frankofońskie na Śląsku*. Nauczyciele wykorzystują przygotowane materiały nie tylko jako formę nagrody za aktywność uczniów na lekcjach, ale przede wszystkim powtórkę z geografii po francusku.

Wiele ciekawych pomysłów można również znaleźć na stronie www.frankofonia.pl. Jest to portal w dwóch wersjach językowych prowadzony przez nauczycieli języka francuskiego na Śląsku. Umieszczone są tam ciekawe inicjatywy, informacje o konferencjach, forach frankofońskich, szkoleniach oraz konkursach. Strona ta jest realizowana dzięki wsparciu Wallonie-Bruxelles International i Delegacji Walonii-Brukseli w Warszawie. Odkrywając kolejne zakładki (o projekcie, konkursach, podróżach, ciekawych stronach czy materiałach dydaktycznych), znaleźć tam można wiele źródeł inspiracji.

Obserwując sytuację języka francuskiego w Polsce, stwierdzamy, że zmienia się ona w wielu regionach na korzyść. Dyrektorzy, organy prowadzące, rodzice, a przede wszystkim uczniowie widzą coraz większą potrzebę dobrej znajomości dwóch języków obcych na rynku pracy. Jeden język (angielski) nie wystarczy. Chodzi tylko o to, by uczyć języka francuskiego w sposób atrakcyjny i skuteczny, by zapraszać lektorów języka francuskiego do szkół, korzystać z możliwości programów unijnych proponowanych przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji, dywersyfikować pomoce dydaktyczne i rozbudzać chęć uczniów do autonomicznej nauki. Dzięki temu frankofońska przygoda polskich uczniów znacznie się wcześniej i przyniesie w przyszłości wymierne rezultaty. ☒

Spotkania szefów państw i rządów Frankofonii

- **1987** – Quebec (Kanada) – ustalona została m.in. dwuletnia kadencja Szczytów.
- **1989** – Dakar (Senegal) – szefowie państw i rządów decydują się na wprowadzenie współpracy prawnej.
- **1991** – Palais Chaillot (Francja) – uczestniczą przedstawiciele ponad 50 krajów i rządów. Powstaje Stała Rada Frankofonii i Konferencja Ministerialna.
- **1993** – Grand-Baie (Mauritius) – Frankofonia wspiera demokrację w Afryce i inicjuje rozwinięcie współpracy Północ-Południe i Południe-Południe.
- **1995** – Cotonou (Benin) – zapada decyzja o utworzeniu stanowiska Sekretarza Generalnego. Polska złożyła wniosek o przyjęcie do MOF w charakterze obserwatora.
- **1997** – Hanoi (Wietnam) – wybrany zostaje *porte-parole* Frankofonii – Butros Butros Ghali, który jest pierwszym Sekretarzem Generalnym OIF (były Sekretarz Generalny ONZ). Powstaje również Karta Frankofonii będąca podstawą działalności instytucjonalnej. Polska na tym szczycie uzyskuje status członka-obszernika.
- **1999** – Moncton (Kanada – Nowy Brunswik) – Szczyt poświęcony jest młodzieży, a obrona różnorodności kulturowej zostaje jednym z priorytetów Frankofonii.
- **2002** – Bejrut (Liban) – Abdou Diouf, były prezydent Senegalu, zostaje wybrany na stanowisko sekretarza generalnego. Pełni tę funkcję do dziś.
- **2004** – Ouagadougou (Burkina Faso) – tematem przewodnim jest Frankofonia jako przestrzeń solidarności i zrównoważonego rozwoju. Opracowano i przyjęto na tym szczyście 10-letnią strategię działań Frankofonii.
- **2006** – Bukareszt (Rumunia) – m.in. poświęcony wykorzystaniu technologii informacyjnych w edukacji (frankofonia i społeczeństwo wiedzy).
- **2008** – Quebec (Kanada) – zakładała wspieranie pokoju i demokracji oraz państwa prawa.
- **2010** – Montreux (Szwajcaria) – obradowano na temat zrównoważonego rozwoju oraz roli języka francuskiego w czasach globalizacji.
- **2012** – Kinsza (Demokratyczna Republika Kongo) – poświęcony ochronie środowiska, ekonomii i gospodarce globalnej.
- **2014** – XV szczyt odbędzie się w Dakarze w Senegalu.



Bibliografia

- Allaire, G. (2001) *La francophonie canadienne: Portraits*. Sudbury-Québec: Prise de parole/CIDEF-AFI.
- Couty, D., Beuamarchais, J.-P. de (1984) *Dictionnaire des littératures de langue française*, 4 vol. : Bordas.
- Deniau, X. (1988) *Florilège de la langue française*. Senghor: Éditions Richelieu.
- Deniau, X. (1983) *La francophonie*, . Que sais-je? Paris: PUF.
- Eurobarometr nr 386 (2012) *Europejczycy i języki*.
- *Francophonie et mondialisation* (2004) Hermès 40. Paris: CNRS Editions.
- Joubert, J.-L. (2001) *La francophonie*. Paris: CLE International.
- Joubert, J.-L. (red.) (1992) *Littérature francophone. Anthologie*. Paris: Nathan.
- Joubert, J.-L. (red.) (1997) *Littératures francophones d'Europe. Anthologie*. Paris: Nathan.
- Joubert, J.-L. (red.) (1994) *Littératures francophones du Monde Arabe. Anthologie*. an.
- *Le dico des dix mots* (2008) Genouilleux, La passe du vent.
- Mercier, J. (2001) *Les plaisirs de la langue française en Belgique*. Tournai: La Renaissance du Livr.
- Njiké, J. N. (2003), *Civilisation progressive de la francophonie*. intermédiaire, Cle International.
- Pont-Humbert, C. (1998) *Littérature du Québec, coll.128*. Paris: Nathan.
- *Rapport sur la langue français dans le monde* (2010) Nathan (red.) [[online](#)] [dostęp 11.02.2013].
- Reclus, O. (1886) *France, Algérie et colonies*. Hachette.
- Revaz G. (2003) *La Suisse et la Francophonie*. Paris: CIDEF-AFI.
- Tétu, M. (1987) *La Francophonie. Histoire. Problématique. Perspectives*. Paris.
- Tétu, M. (1997) *Qu'est-ce que la Francophonie ?* Paris-Québec: Hachette EDICEF/AFI.
- Viatte, A. (1981) *Histoire comparée des littératures francophones*. Paris: Nathan.
- Wijnands Paul (1993) *Dictionnaire des identités culturelles de la Francophonie*. Paris: Conseil International de la langue française, PUF.

Renata Klimek-Kowalska

Prezes Polskiego Stowarzyszenia – Europa Języków i Kultur, koordynatorka projektu *Klasy frankofońskie na Śląsku* i projektu Ambasady Francji, lektorka języka francuskiego w województwie łódzkim.



Walonia Bruksela z Frankofonią w sercu

Franck Pezza

Co roku 20 marca osoby francuskojęzyczne na całym świecie obchodzą Międzynarodowy Dzień Frankofonii – święto języka francuskiego oraz 220 mln jego użytkowników (60 proc. z nich ma mniej niż 30 lat). Frankofonia sięga jednak dalej i obejmuje swoim zasięgiem prawie 900 mln obywateli 77 państw, członków lub obserwatorów Międzynarodowej Organizacji Frankofonii (OIF). W 32 spośród nich francuski jest językiem urzędowym.

Jeśli do tych imponujących liczb dodamy 900 tys. nauczycieli języka francuskiego na całym świecie, to we wspólny sposób zaświadczyliśmy nie tylko o żywotności języka francuskiego na pięciu kontynentach, ale również o szerokich perspektywach, jakie rysują się dla niego w przyszłości. Trzeba bowiem pamiętać, że wiele z krajów zrzeszonych w Międzynarodowej Organizacji Frankofonii może poszczycić się bardzo dynamicznym rozwojem demograficznym. Dotyczy to zwłaszcza Afryki, która jest kontynentem przyszłości.

W ten uroczysty dla Frankofonii dzień w Polsce i na całym świecie organizowane są okolicznościowe imprezy. Wszystkie osoby francuskojęzyczne mają doskonałą okazję, aby potwierdzić solidarność świata frankofońskiego, mimo różnic kulturowych występujących w tej wspólnotce.

Data 20 marca została wybrana, ponieważ właśnie w tym dniu w 1970 r. został podpisany w Niamey w Nigerze Traktat o utworzeniu Agencji Współpracy Kulturalnej i Technicznej (ACCT), która w związku ze zmianami, jakim podlegała

Frankofonia na arenie międzynarodowej, przekształciła się z czasem w Międzynarodową Organizację Frankofonii. Od 2003 r. przewodniczy jej jako sekretarz generalny były prezydent Senegalu Abdou Diouf.

Oprócz Międzynarodowej Organizacji Frankofonii funkcjonują również: organ konsultacyjny – Stowarzyszenie Parlamentarne Frankofonii (APF) oraz cztery instytucje wykonawcze: Uniwersytecka Agencja Frankofonii (AUF), międzynarodowy kanał telewizji TV5 Monde, Międzynarodowe Stowarzyszenie Prezydentów Miast Frankofonii (AIMF) i Uniwersytet Senghor w Aleksandrii.

Cele Frankofonii zapisane są w jej Karcie, która została przyjęta na szczycie szefów państw w Hanoi w Wietnamie w 1997 r. i ponownie przegłosowana w 2005 r. w Antananarywie na Madagaskarze. Poprawki z 2005 r. objęły takie dziedziny, jak: wprowadzanie i rozwój demokracji, zapobieganie konfliktom, zarządzanie nimi i ich rozwiązywanie, wspieranie państwa praworządnego oraz praw człowieka, rozwijanie dialogu kultur i cywilizacji, zbliżenie narodów poprzez lepsze ich wzajemne poznanie, wzmocnienie ich solidarności poprzez współpracę wielostronną mającą na celu ich rozwój gospodarczy, promocję edukacji i szkoleń.

Dziesięcioletni plan strategiczny na lata 2005-2014 przyjęty na Szczycie Frankofonii w 2004 r. w Ouagadougou umożliwia podejmowanie różnorodnych działań wspierających ideę Frankofonii. Szczególna uwaga skierowana jest na młodzież i kobiety oraz dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Międzynarodowa Organizacja Frankofonii, stworzona początkowo w celu rozwijania współpracy, stała się z biegiem czasu instytucją coraz bardziej polityczną, broniącą pokoju, wspierającą rozwój i dialog kultur. Dziś zrzesza ponad jedną trzecią państw członkowskich ONZ oraz większość państw Unii Europejskiej.

Walonia-Bruksela w sercu Frankofonii

W ramach belgijskiego systemu federalnego Federacja Walonia-Bruksela łączy w zakresie powierzonych jej kompetencji osoby francuskojęzyczne mieszkające w Walonii i w Brukseli (w sumie około 4,5 mln obywateli). Język francuski pozostaje więc w centrum jej tożsamości, a frankofonia w centrum jej działań. W polityce międzynarodowej język francuski jest jednym z najważniejszych elementów jej działań zarówno w stosunkach wielostronnych (jako trzeci po Francji i Kanadzie płatnik składek na Frankofonię Walonia-Bruksela współdziała z Międzynarodową Organizacją Frankofonii na całym świecie, czego przykładem jest Wieloletni Plan na rzecz Obecności Języka Francuskiego w Instytucjach Europejskich), jak i w stosunkach dwustronnych (warto przywołać spośród wielu przykładów sieć lektorów języka francuskiego z Walonii-Brukseli pracujących na uniwersytetach i w liceach w Europie oraz na całym świecie).

Zachowując w Międzynarodowej Organizacji Frankofonii status obserwatora, Polska pozostaje priorytetowym partnerem Walonii-Brukseli ze względu na prowadzoną współpracę. W Warszawie ma swoją siedzibę jedno z 15 Przedstawicielstw Walonia-Bruksela. Ze względu za zakres wsparcia udzielonego przez Walonię-Brukselę można powiedzieć, że Polska korzysta z niego bardziej niż inne kraje. Pięciu naszych lektorów pracuje na Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie A. Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytecie Śląskim w Sosnowcu, w Sieci Klas Frankofońskich na Śląsku i w dwujęzycznym Liceum Ogólnokształcącym nr 17 w Krakowie. Wiele projektów z aktualnego Programu Wykonawczego Umowy o Współpracy, podpisanego przez przedstawicieli naszych dwóch rządów, obejmuje dziedziny powiązane z językiem francuskim. Są to stypendia i projekty wymiany oraz zasługujący na szczególną uwagę projekt klas frankofońskich na Śląsku, który można uznać za cud na mapie edukacyjnej Polski. Przedstawicielstwo Walonia-Bruksela wspiera na miarę swoich możliwości wszelkie inicjatywy promujące język francuski i jego nauczanie. Z okazji Święta Frankofonii z przyjemnością wspieramy szkolne konkursy poświęcone Walonii-Brukseli i językowi francuskiemu.



Organizując przez cały rok różne wydarzenia kulturalne, Przedstawicielstwo Walonia-Bruksela wspiera jedną z najważniejszych wartości Frankofonii, jaką jest dialog kultur i cywilizacji oraz wzajemne poznanie się narodów. Mam przyjemność zapowiedzieć, że z okazji Święta Frankofonii będziemy gościli w marcu na koncercie w Warszawie, oraz być może również w innym mieście w Polsce, młodą piosenkarkę Cloé du Trèfle, ambasadorkę uroku piosenki francuskiej w najlepszym wydaniu. Bezpłatne zaproszenia-wejściówki udostępniemy tym gościom, którzy odpowiednio wcześniej zwrócą się do nas z taką prośbą.

Wszystkim miłośnikom języka francuskiego życzę wspianego Święta Frankofonii!

Więcej informacji o działalności instytucji znajduje się na stronach Przedstawicielstwa Walonia-Bruksela: www.francophonie.org oraz www.wbi.be

Franck Pezza

Romanista, absolwent nauk politycznych. Reprezentując rządy Walonii i Federacji Walonia-Bruksela, 1 września 2012 r. objął stanowisko delegata Walonii-Brukseli w Polsce z akredytacją na Estonię, Łotwę i Litwę. W latach 2008-2012 był delegatem Walonii-Brukseli w Wietnamie, w latach 2004-2008 radcą w Przedstawicielstwie Walonia-Bruksela w Bukareszcie, akredytowanym na Rumunię, Bułgarię, Macedonię i Republikę Mołdawii. Pełnił też obowiązki delegata Walonii-Brukseli w Pradze z akredytacją na Czechy, Słowację, Węgry i Słowenię. Wcześniej przez 15 lat pracował w różnych krajach.



Entretien avec

Dominique Wolton

La première condition de la diversité de la culture, c'est la diversité linguistique. Si on ne respecte pas la diversité culturelle il y aura la guerre dans le monde, parce que les hommes se battront si nécessaire pour sauvegarder leur vision de Dieu, leur histoire, leur langue, leur mémoire.



Dominique Wolton

Directeur de recherche au CNRS, Dominique Wolton a successivement dirigé le programme Science, Technologie, Société du CNRS (1980 – 1985), le Laboratoire de communication politique (1988 – 2006) puis créé en 2007 l'Institut des sciences de la communication du CNRS (ISCC). Depuis 1988, il dirige la revue internationale « Hermès » qui a pour objectif d'étudier de manière interdisciplinaire la communication, dans ses rapports avec les individus, les techniques, les cultures, les sociétés. Il dirige également la collection

» Communication », lancée en 1998, ainsi que la collection » Les Essentiels d'Hermès », lancée en 2008.

Auteur d'une vingtaine d'ouvrages, dont » Indiscipliné, 35 ans de recherches », publié en 2012, Dominique Wolton s'est attaché à l'analyse des rapports entre culture, communication, société et politique. Après avoir beaucoup écrit sur les médias, la communication politique, l'Europe, Internet, il s'est intéressé aux conséquences politiques et culturelles de la mondialisation de l'information et de la communication. Pour lui, l'information et la communication sont un des enjeux politiques majeurs du XXI^e siècle et la cohabitation culturelle un impératif à construire comme condition de la 3^e mondialisation. Il considère les cultures de l'outre-mer français comme un modèle dont doivent s'inspirer la France métropolitaine et le reste de l'Occident en matière d'intégration.

Ancien membre du Haut Conseil de la Francophonie (2004-2006), Dominique Wolton est membre du Conseil d'Administration du Groupe France Télévisions, de l'Académie des technologies et de l'Académie des sciences de l'Outre Mer et président du Conseil de l'Ethique Publicitaire. Il est chevalier de l'Ordre national de la Légion d'honneur et officier des Ordres du Mérite, des Palmes académiques et des Arts et Lettres. Il a reçu en 2000 le Prix Georges-Pompidou et Prix du livre France Télévision.

Est-ce le monde d'aujourd'hui au XXI^e siècle, à l'ère de l'internet, estompent les frontières et la popularité croissante de la langue anglaise, a-t-il encore besoin de la diversité linguistique?

La question qui m'intéresse, c'est de préserver le statut de la diversité linguistique malgré la mondialisation. En octobre 2005, la plupart des membres de l'UNESCO, à l'exception des Etats-Unis, a voté la Déclaration de la diversité culturelle. Malheureusement, tout le monde s'en fiche et on n'en tire aucune conséquence. Pourtant, la question de la diversité culturelle sera qu'on le veuille ou non la question centrale du XXI^e siècle. L'enjeu n'est ni plus ni moins que la paix et la guerre. Si on ne respecte pas la diversité culturelle il y aura la guerre dans le monde, parce que les hommes se battront si nécessaire pour sauvegarder leur vision de Dieu, leur histoire, leur langue, leur mémoire. Donc, pour moi, la culture sera le facteur déterminant du XXI^e siècle. Or si, avec l'écologie, les hommes ont accepté la diversité de la nature, ils ne sont pas encore prêts à accepter la diversité culturelle. La biodiversité, celle de la flore ou de la faune, c'est un enjeu relativement simple à comprendre et à accepter. Le principe de la diversité culturelle, c'est-à-dire le respect des autres civilisations, des autres cultures, c'est beaucoup plus difficile.

La première condition de la diversité de la culture, c'est la diversité linguistique. Il y a actuellement 7.000 langues dans

le monde. Dans un siècle, si rien n'est fait, il n'en restera que 5.000, ce qui est une catastrophe anthropologique. Donc il faut se battre pour la diversité linguistique. Il faut sauver toutes les langues maternelles, toutes les langues nationales, et quelques langues internationales qui sont représentées sur tous les continents. C'est évidemment le cas du français. La force de la langue française c'est qu'en dépit de la politique impérialiste et coloniale de la France, c'est qu'elle a toujours été la langue de la liberté et de l'amour. Elle est donc liée à l'histoire de France, c'est indéniable, mais elle l'est aussi à toute l'histoire de l'émancipation. Voilà pourquoi la langue française continue à faire des adeptes quand il y a de la contestation. C'est précisément le cas actuellement. L'impérialisme de l'anglo-américain commence à exaspérer, ce qui relance l'apprentissage du français et de la francophonie. Car la francophonie, ce n'est pas seulement l'ancien empire colonial français, c'est aussi une influence culturelle qui va bien au-delà, en Afrique bien sûr, mais aussi en Europe de l'Est, en Amérique latine, en Asie et notamment en Asie centrale, comme j'ai pu le constater il y a deux mois à Irkoutsk en Russie. En somme, la langue française est un contre pouvoir car elle implique des valeurs universelles. C'est aussi le cas de l'espagnol, mais dans une moindre mesure, ou encore de l'anglais, mais l'anglais est surtout assimilé aux affaires.

Nous savons qu'aujourd'hui les compétences en langues étrangères sont de plus en plus importantes mais comment s'articulent-elles, selon vous, avec les compétences interculturelles ? Dans le monde et, ensemble, avec les compétences linguistiques ?

Il ne peut pas y avoir de compétences ou de capacités interculturelles sans maîtrise des langues. On rêve souvent d'une diversité culturelle qui mette de côté l'apprentissage des langues, mais ce n'est pas possible. Car une langue, c'est avant tout une vision du monde. Donc, en réduisant l'apprentissage des langues étrangères, on réduit mécaniquement les visions du monde et donc de la diversité culturelle. C'est pour ça qu'à l'avenir, je préconise que les enfants apprennent quatre langues: la langue maternelle, qui est la plus importante, même si c'est une langue qui n'est parlée que par 500.000 personnes – elle est aussi importante qu'une langue parlée par un milliard de personnes, la langue nationale et deux langues internationales. Aujourd'hui, en l'occurrence, il faut apprendre l'anglais, qui permet de se débrouiller un peu partout. Mais il faut aussi apprendre une seconde langue internationale, qui peut être le français, l'espagnol, le russe ou encore l'arabe. Ce qui compte, concernant ces grandes langues internationales, ce n'est pas tant le nombre de locuteurs que les valeurs universelles qu'elles véhiculent. Encore une fois, c'est le cas de la langue française. Parler le français, c'est à la fois défendre l'universalisme et défendre la diversité culturelle. C'est la raison pour laquelle je suis persuadé qu'en se battant pour la défense du français, on se bat pour une certaine vision du monde qui, au-delà de la mondialisation économique et du triomphe des grandes puissances, respecte la diversité des cultures, des religions, des systèmes symboliques, en somme une philosophie politique en faveur de l'égalité et de la liberté. C'est pour ça que la langue française n'appartient plus à la France. Elle est la langue de la liberté politique au sens large. Pour preuve le fait que la politique linguistique de la France en faveur de sa langue n'est pas à la hauteur du français. Le français dépasse la France. Nous avons du mal, par exemple à faire coïncider défense du français et modernité, contrairement à l'anglais qui est parvenu à être assimilé à tout ce qui est moderne. Il faudrait aussi que nous réinvestissions le champ des affaires qui a été abandonné à l'anglais. Il serait par exemple urgent de rédiger un dictionnaire de 300 termes français utiles dans

le commerce international, comme il y en aura sans doute un de chinois dans quelques années. Voilà : je plaide pour qu'il y ait plusieurs langues des affaires, plusieurs langues de la modernité.

En ce qui concerne la francophonie, à votre avis, quelle est l'importance de la francophonie pour les Français puisque nous allons célébrer le 20 mars prochain la Journée internationale de la francophonie

Malheureusement, les Français ne s'intéressent pas beaucoup à la francophonie. Ils sont fiers d'être Français, ils savent que la francophonie existe mais s'en désintéressent ou, pire, s'en moquent, comme l'a fait récemment Frédéric Martel, l'auteur de *Mainstream* qui plaide pour le tout anglais. C'est une de nos grandes erreurs : le peuple français est fier de la francophonie, mais nos élites intellectuelles et médiatiques, non. C'est même devenu une espèce de mode depuis une ou deux générations que de décrier le français et de considérer que c'est désormais l'anglais la langue universelle. Il s'agit d'une sorte de trahison des élites politiques, culturelles et scientifiques vis-à-vis de notre langue. Seul le peuple français reste, lui, attaché à la langue française. Prenons l'exemple de la Journée du 20 mars. Elle ne trouve aucun écho en France. Dans nos médias, si vous militez en faveur de la francophonie, on considère que vous êtes un provincial conservateur, alors que c'est exactement l'inverse. La francophonie, c'est la bataille de l'avenir, pas celle du passé.

Comment faire, selon vous, pour développer l'apprentissage des langues étrangères dans le monde d'aujourd'hui ?

Il faut le rendre obligatoire. Il faut que les élèves apprennent quatre langues. Pour l'instant, ils en apprennent deux, parfois une seule. C'est le cas de la Chine qui mise tout sur l'anglais. Or si on veut que la mondialisation ne soit pas qu'une mondialisation économique, dominée par l'anglais ou le chinois, il faut absolument que l'on oblige les enfants à apprendre d'autres langues. A cet égard, la Charte de la francophonie est très bien faite. Elle n'indique pas qu'il est indispensable d'apprendre le français. Elle indique très clairement que la question centrale, c'est la diversité culturelle et qu'il faut apprendre quatre langues et que, parmi ces quatre langues, il n'y a pas obligatoirement le français. Ce qui compte, ce n'est pas telle ou telle langue,

mais de comprendre qu'à chaque langue correspond une vision du monde et qu'il faut connaître plusieurs visions du monde. Comprendre les autres, accéder aux autres civilisations, aux autres cultures, nécessite la diversité linguistique qui est la condition de la diversité culturelle. Sans diversité culturelle, la mondialisation suscitera rejet, refus et révoltes. Car la culture, c'est ce qui nous structure.

Le problème de la diversité culturelle, c'est qu'elle a un coût, celui de la traduction. Si on veut qu'il y ait de la diversité culturelle, il faut admettre qu'il y a des garçons et des filles qui sont très doués pour apprendre des langues et que la première industrie du monde c'est la traduction. Or, c'est exactement l'inverse qui se passe depuis 30 ans: on explique de plus en plus souvent que les traducteurs coûtent trop cher et que, par conséquent, il est préférable de tout traiter en anglais. C'est le cas de l'Europe, qui est la plus grande utopie démocratique et politique du monde. Au sein des instances européennes, il y a théoriquement quatre langues de travail: l'espagnol, l'allemand, le français et l'anglais. Mais sous prétexte de faire des économies, c'est l'anglais qui domine. C'est un début de trahison. L'Europe devrait être le creuset de la diversité culturelle avec ses 27 pays et sa vingtaine de langues, et elle est en train de passer au tout anglais. Cette victoire sera peut-être effective durant 10 ans mais aboutira forcément à un rejet des Finlandais, des Grecs ou des Polonais qui vont finir par rejeter l'anglais. La question des langues est une bombe à retardement [...]

En Pologne, il y a actuellement 2. 200 professeurs de français qui sont heureux d'enseigner le français même s'ils doivent se battre au quotidien pour garder leurs postes Quel message souhaitez-vous leur adresser ?

Je leur dirais qu'il n'y a pas d'identité et de politique culturelle polonaise sans le maintien simultané de l'enseignement du français. L'identité politique et historique de la Pologne, ce n'est pas le repli sur elle-même, c'est l'ouverture à l'Europe et au monde. Or le français, loin d'être un obstacle à la reconstruction de l'identité politique et culturelle polonaise, est au contraire un moyen d'en retrouver les racines. Pour la Pologne, continuer à apprendre le français, c'est être fidèle à la tradition polonaise. C'est aussi le cas pour l'Europe centrale ou occidentale ou pour la Russie. Depuis le XVIII^e siècle, le

français a représenté la langue de la liberté et continue donc à représenter, pour ceux qui la parlent, une aspiration à la liberté et à la démocratie. La France, je sais bien, a aussi apporté la guerre. J'étais à Moscou il y a trois mois. Les Russes célébraient leur victoire contre Napoléon en 1812, il y a 200 ans. Or même s'ils détestent Napoléon, et sont fiers de l'avoir battu, ils sont bien obligés de reconnaître que c'est quand même lui qui a instillé en Russie les idéaux de la Révolution ! ». Donc, si je devais me résumer, je dirais qu'une bonne manière d'être Polonais, c'est de défendre la francophonie.

Mais alors, ne pourrait-on pas dire qu'une bonne façon d'être Français serait de favoriser l'enseignement du polonais en France ?

Bien sûr ! C'est tout à fait vrai. Et on peut élargir cette symétrie. Si la France était cohérente avec ses propres valeurs, celle de la diversité culturelle, elle devrait favoriser l'enseignement de l'arabe, compte tenu de ce qu'a apporté le Maghreb à l'histoire française, ou encore les langues asiatiques, sans parler de l'allemand. Compte tenu des liens qui nous unissent à la Pologne, il est certain que les Français devraient être beaucoup plus sensibles au polonais. Mais de même que les Français ne s'intéressent pas à la francophonie, ils ne s'intéressent pas aux autres langues. Appelez-cela comme vous le voulez: complexe de supériorité, ou d'infériorité vis-à-vis de l'anglais, orgueil, vanité, bêtise. Mais c'est aussi aux Polonais de protester.

Profitions-en pour élargir le raisonnement. Depuis la chute du communisme et l'élargissement de l'Union européenne à 27 membres, bientôt 28 avec la Croatie, l'Europe des XV^e, XVI^e et XVII^e siècles retrouve ses racines. Mais elle ne s'en est pas encore rendu compte. Nous sommes obnubilés par l'opposition Nord/Sud, qui pose un vrai conflit culturel, et du coup nous perdons de vue le clivage Ouest/Est qui est tout aussi essentiel. L'Europe de l'Ouest ne comprend pas l'Europe de l'Est et ne s'y intéresse pas. C'est vrai pour la Pologne, mais c'est également vrai pour la Tchéquie, la Roumanie, la Hongrie. Je crains donc que nous n'allions vers un vrai conflit. Dans quelques années, lorsque vous serez aussi prospères que nous, vous voudrez peser de tout votre poids sur une Union qui est encore dominée par l'Ouest. Il faut d'ores et déjà se préparer à communiquer. Nous n'en prenons pas le chemin.

Merci pour cet entretien. L'équipe du JOwS. ✕



Faire vivre la langue française et les cultures francophones en Pologne

Mireille Cheval, Thomas Laigle

Chaque année, francophones et francophiles du monde entier se donnent rendez-vous le 20 mars pour célébrer ensemble la journée internationale de la Francophonie.



Le 20 mars, c'est la date anniversaire de la création (en 1970, à Niamey, au Niger) des institutions de la Francophonie intergouvernementale avec d'abord l'Agence de coopération culturelle et technique devenue depuis l'Organisation internationale de la Francophonie, dont la Pologne est depuis 1997, l'un des membres observateurs.

C'est une belle occasion de fêter la langue française, mais aussi la richesse et la diversité culturelle des pays qui l'ont en partage.

En 2013, une quinzaine de centres culturels et d'ambassades membres de la Francophonie proposeront un programme culturel commun, invitation à la découverte de musiques, de films, de textes et de saveurs venus des quatre coins du monde. Cette programmation, dans laquelle seront impliqués les principaux acteurs culturels des grandes villes et régions polonaises, les deux antennes de l'Institut Français de Pologne, Varsovie et Cracovie, les Alliances françaises et de nombreux établissements scolaires, est consultable sur le site de la [Fête de la francophonie 2013](#).

La fête de la Francophonie, c'est l'affaire de tous ceux qui au quotidien la promeuvent, la diffusent et la pratiquent, les chefs d'établissements scolaires, les professeurs de français mais aussi les élèves et les étudiants qui consacrent une partie de leur temps libre à monter des spectacles, préparer et participer à des concours où ils démontrent la pluralité de leurs talents et la passion qui les anime pour la langue et les cultures francophones.

Pour eux tous, les rendez-vous organisés autour du 20 mars, sont tout particulièrement riches, même s'il se trouve aussi beaucoup d'autres occasions dans l'année pour faire vivre la francophonie et la diversité linguistique et culturelle.

Parmi les festivals et concours qui mobilisent le plus grand nombre de participants, citons les Olympiades de Français (la finale aura lieu le samedi 16 mars 2013 à Poznan), les festivals de théâtre de Koszalin, Bydgoszcz, Torun, Varsovie, le festival de courts-métrages [francophones de Zielona Gora](#), les concours de chanson française de Czestochowa, Cracovie, Lodz, Lublin, Radziejow, les Journées de la langue et de la culture françaises de Sosnowiec, Tarnow et Wrzenia, le « printemps français » de Bialystok et bien d'autres encore ...

De la salle de spectacle à la salle de classe

Les artistes qui se produiront en mars/avril 2013 dans le cadre de la Francophonie sur les scènes de Cracovie, Lodz,

Les rendez-vous organisés autour du 20 mars, sont tout particulièrement riches, même s'il se trouve aussi beaucoup d'autres occasions dans l'année pour faire vivre la francophonie et la diversité linguistique et culturelle.

Poznan, Szczecin, Varsovie, Wroclaw iront dans les classes, à la rencontre des élèves :

Artur H, sorcier (en)chanteur et son spectacle nourri des poèmes d'auteurs des Caraïbes (Dany Laferrière, Glissant, Aimé Césaire...), Mama Rosin, sacré meilleur groupe (suisse) du monde par le journal *Les Inrockuptibles*, Cloé Du Trèfle, jeune révélation Belge, Jean-Pierre Bérubé, auteur, compositeur interprète Québécois....

Le cinéma, un axe fort des rendez-vous 2013

Le film de Bertrand Tavernier, *La Princesse de Montpensier* (2010), sera diffusé en mars dans la plupart des établissements bilingues francophones. Les enseignants auront à leur disposition un dossier pédagogique complet qui les aidera à sélectionner et analyser les scènes clés du film.

D'autres ressources sont disponibles sur la plateforme [IFCinéma](#) qui offre environ deux cent films en langue française, parmi lesquels quelques grands classiques du cinéma français, mais aussi des films récents venus de tout le monde francophone. Tous ces films sont accessibles via des codes d'accès, pour des projections non-commerciales.

[MyFrenchFilmFestival.com](#), festival de films français en ligne, était accessible du 17 janvier au 17 février 2013 à tous les francophones et francophiles de Pologne et du monde entier. Après deux semaines de mise en ligne, ce festival qui offrait une vingtaine de films français contemporains, comptait déjà plus de 300 000 visiteurs /spectateurs en Pologne.

Le rôle de l'Ambassade et de l'Institut Français de Pologne pour la promotion et la diffusion du français en Pologne

Les services éducatif et culturel de l'Ambassade de France sont parties intégrantes de l'Institut Français de Pologne depuis le 1^{er} janvier 2012.

L'Institut Français de Pologne possède deux antennes, l'une à Cracovie, l'autre à Varsovie. Il offre des cours de français pour tous publics et met au point chaque année un programme d'actions destiné principalement aux enseignants de français. Des sessions de formation continue, en Pologne et en France, des rencontres pour échanger sur leurs pratiques et diversifier leurs approches leur sont régulièrement proposées.

D'autres actions contribuent à soutenir et encourager l'apprentissage et l'enseignement du français et à valoriser les efforts des élèves et des étudiants :

Un lecteur de français en tournée dans les écoles

Depuis décembre 2012 un lecteur de français sillonne la voïvodie de Lodz. Il anime des rencontres d'enseignants, conduit des ateliers de français dans les écoles de la région, rencontre les directeurs d'établissements et les parents d'élèves. Son objectif : gagner de nouveaux élèves au français et soutenir le travail des enseignants en les rassemblant autour de projets communs, tels que l'organisation de concours de français et de leçons de sensibilisation, ou encore la mise en place de tournées d'artistes francophones dans les écoles.



Zapraszamy serdecznie do wzięcia udziału w obchodach Dni Frankofonii w Polsce w dniach od 3 do 26 marca w Warszawie, Wrocławiu, Krakowie i innych miastach. Więcej informacji, a także szczegółowy program imprez dostępne na oficjalnej stronie wydarzenia: frankofonia-polska.pl

La fête de la Francophonie, c'est l'affaire de tous ceux qui au quotidien la promeuvent, la diffusent et la pratiquent, les chefs d'établissements scolaires, les professeurs de français mais aussi les élèves et les étudiants.

Des jeunes polonais en France

L'Institut français a soutenu ou organisé en 2012 plus de 70 concours différents en offrant aux [lauréats des livres](#), des films, des disques, des gadgets... mais aussi de nombreux séjours en France : 90 jeunes polonais au total ont eu la chance de découvrir le sud de la France, à Marseille, Nice ou Aix, de participer au Printemps [théâtral des lycées](#) à la Roche-sur-Yon ou au Festival de théâtre de Montaigu, de s'engager dans une rencontre internationale sur les droits de l'homme à Paris, ou encore d'assister au festival du court-métrage de Trouville.

Le Marathon-photo francophone, rendez-vous original et ludique

Le samedi 2 juin dernier, plus de 270 équipes réunies dans une quinzaine de villes ont dû réaliser dans la journée 4 photographies, sur 4 thèmes différents (une photo par thème). Les thèmes étaient donnés en français sur le lieu de rassemblement du concours, à des heures précises. Les photos, souvent poétiques, parfois drôles et toujours étonnantes sont visibles sur le site du [projet](#). Si vous souhaitez participer à la deuxième édition en 2013, n'hésitez pas à contacter les organisateurs à l'adresse suivante : thomas.laigle@diplomatie.gouv.fr !

Le rôle des Alliances Françaises en Pologne :

Les Alliances Françaises de Pologne ont été pendant de nombreuses années des centres de langue rattachés à une université, une bibliothèque régionale ou une autre structure. Cette configuration héritée d'une époque où le mouvement associatif

n'existait pas en Pologne devait évoluer. Les Alliances Françaises de Pologne, tout comme les 968 autres Alliances Françaises de par le monde, sont désormais des associations de droit local, régies par un Conseil d'administration élu. Actuellement 6 ont été reconnues par la « Maison mère », la Fondation « Alliance Française » de Paris : Katowice, Lodz, Lublin, Szczecin, Torun et Wrocław. D'autres implantations, notamment Bydgoszcz et Gdansk pourraient à leur tour être reconnues dans les mois à venir.

Les Alliances Françaises ont principalement deux missions, la diffusion et la promotion de la langue et la promotion des cultures française et francophones.

Elles sont le relais naturel de toutes les coopérations initiées par l'Ambassade de France/Institut Français de Pologne et organisent de nombreuses manifestations localement pour soutenir le travail des enseignants et promouvoir le français auprès des jeunes Polonais.

La langue française et la francophonie recèlent de nombreux atouts pour la jeunesse polonaise. Ouvertures culturelles sur le monde, elles sont aussi un vecteur de développement économique en Pologne, où les entreprises françaises investissent massivement dans des secteurs d'avenir (l'eau, l'énergie, les télécommunications, etc.). C'est ce qu'illustre le diaporama que vous trouverez à l'adresse suivante <http://bit.ly/diapofr>. Ce document est à la disposition de toutes celles et ceux qui pensent comme nous, que le français a sa place dans la Pologne d'aujourd'hui, -comme dans celle d'hier-, qu'il est utile, -comme d'autres langues-, pour préserver la pluralité des modes de dire et donc de penser. ✕

Mireille Cheval

Attachée de coopération éducative, coordinatrice des Alliances Françaises auprès du Service culturel de l'Ambassade de France en Pologne / Institut Français depuis septembre 2009. Elle a servi une vingtaine d'années dans le réseau français à l'étranger et exercé plusieurs mandats en tant que membre et vice-présidente du Bureau du Centre européen des langues vivantes de Graz (Conseil de l'Europe). Elle est l'auteur de nombreux articles sur la didactique des langues étrangères.

Thomas Laigle

Spécialiste de l'enseignement des langues au moyen des technologies de l'information et la communication, Thomas Laigle est attaché de coopération pour le français depuis 2010 à l'Institut français de Pologne. Il a travaillé auparavant pendant 3 ans comme chargé de programmes pour les TICE au Centre international d'études pédagogiques.



Z francuskim za pan i brat

Aleksandra Nikiel

Język francuski, język dyplomacji i kultury, jeden z najbardziej rozpowszechnionych języków świata. Język, którego piękno i praktyczność uwiodły niejednego ucznia. Mowa Moliера potrafi jednak sprawić problem i to nie tylko uczącym się, ale i nauczycielowi... Ten ostateczni, jeżeli pragnie, by jego lekcje były efektywne i ciekawe, nie powinien ograniczać się do podręcznika, a wzbogacać swoją wiedzę oraz zajęcia różnymi materiałami. Wiele z nich może zdobyć dzięki zasobom Internetu oraz licznym szkoleniom.



Język francuski jest jednym z języków urzędowych w instytucjach Unii Europejskiej i organizacjach międzynarodowych, takich jak ONZ czy NATO. To jednak nie tylko język dyplomacji i polityki. To również mowa wielkich poetów, filozofów i naukowców. Jedyne język, wraz z angielskim, w którym można porozumieć się na pięciu kontynentach, dziewiąty na liście najbardziej rozpowszechnionych języków świata, wreszcie język, którym włada ponad 200 milionów osób. Poza stroną praktyczną mowa Prousta to również język, który urzeka swą melodyjnością i niekwestionowanym pięknem. Liczne argumenty przemawiają za tym, by rozpocząć, kontynuować i zgłębiać jego naukę.

Jednak język francuski, pomimo tego że praktyczny i piękny, ma też drugą stronę. Liczne wyjątki i zasady, które należy pamiętać, nie wspominając o trudnościach wymowy i akcentu, sprawiają, że często odstrasza i koniec końców zniechęca wielu uczniów. Przed każdym nauczycielem języka francuskiego stoi więc nie lada wyzwanie: zważywszy na trudności, które już na wstępie napotyka każdy uczeń, powinien on bardzo dbać o to, by przekazywać swoją wiedzę w sposób jak najbardziej zrozumiały, skuteczny i szczególnie ciekawy. By spełnić te warunki, nie wystarczy podręcznik i ćwiczenia. Żyjąc w świecie najróżniejszych mediów i narzędzi komunikacyjnych, z którymi na co dzień ma do czynienia każdy uczeń, warto po nie sięgać również na lekcjach. Dostępne materiały urozmaicą zajęcia i sprawiają, że godziny spędzane na uczeniu się języka francuskiego będą o wiele ciekawsze.

Gdzie więc należy szukać materiałów, które wzbogacą nasze lekcje? Przede wszystkim w Internecie! Szperając w sieci, można natknąć się na wielu portalach, które oferują bardzo interesujące, interaktywne i bezpłatne dokumenty do nauki języka.

Internet czy telewizja?

Jedno i drugie! Jedną z najciekawszych i najlepszych stron poświęconych nauczaniu języka francuskiego jest właśnie portal telewizji [TV5 Monde](#). Nauczyciel znajdzie tu materiały do nauki dla uczniów w każdym wieku i na każdym poziomie znajomości języka. Na stronie dostępne są lekcje na podstawie m.in.: piosenek w języku francuskim, wiadomości ze świata polityki czy też zabaw dla dzieci. Wszystkie materiały mają dołączone konspekty lekcji, są logicznie podzielone i przedstawione.

Gdzie należy szukać materiałów, które wzbogacą nasze lekcje? Przede wszystkim w Internecie! Szperając w sieci, można natknąć się na wielu portalach, które oferują bardzo interesujące, interaktywne i bezpłatne dokumenty do nauki języka.

A może jednak radio?

Kolejnym urozmaiceniem zajęć mogą być również prawdziwie, aktualne audycje radiowe. Stacja [Radio France Internationale](#) na swojej stronie publikuje audycje wraz z ich transkrypcją oraz dodatkowe, gotowe materiały, które można wykorzystywać na zajęciach, szczególnie do wzbogacania słownictwa dotyczącego całego świata i tego, co się aktualnie w świecie dzieje.

Ciekawe pomysły w sieci

O ile portale telewizyjne i radiowe dość szeroko podejmują zagadnienia językowe, istnieją również serwisy zawężające swoją tematykę, na przykład do materiałów do nauki języka francuskiego dla dzieci. Ciekawym pomysłem był zrealizowany w roku 2010 projekt [Mówimy po francusku](#), dzięki któremu w sieci obecna jest interaktywna platforma do nauki francuskiego dla uczniów w wieku 10-12 lat. Strona podzielona jest na moduły lekcyjne, na które składają się nie tylko ćwiczenia czy słowniki, ale również filmiki edukacyjne. Wszystkie materiały są bardzo przyjaźnie i intuicyjnie zaprezentowane.

Przed każdym nauczycielem języka francuskiego stoi więc nie lada wyzwanie: zważywszy na trudności, które już na wstępie napotykają uczniowie, powinien on bardzo dbać o to, by przekazywać swoją wiedzę w sposób jak najbardziej zrozumiały, skuteczny i szczególnie ciekawy.



Innym, również bardzo ciekawym portalem, który może być wykorzystywany do nauki francuskiego z najmłodszymi, jest strona [Momes.net](#). Francuska platforma dla rodziców i dzieci to nie tylko kolorowanki czy pomysły na świąteczne ciasteczka, ale również gotowe scenariusze lekcji, dostępne wraz z licznymi nagraniami.

Portalem, a właściwie blogiem, którego treść można wykorzystywać na zajęciach już ze starszymi uczniami, jest [France Bienvenu](#). To interesujący projekt, którego autorzy postawili sobie za cel ukazanie codziennego języka francuskiego poprzez dialogi oraz udostępnienie ich zapisu tak, by nagrane rozmowy były w pełni zrozumiałe.

Ćwiczenie czyni mistrza

Kto przynajmniej raz chociażby musnął francuskiej gramatyki dobrze wie, że bez licznych ćwiczeń bardzo trudno jest ją przyswoić. Na szczęście stron z ćwiczeniami językowymi, które będą świetnym uzupełnieniem lekcji, jest wiele. Podstawowym źródłem jest nieograniczony zbiór ćwiczeń na portalu [Le Point sur le FLE](#). Serwis internetowy jest podzielony na kategorie, które odsyłają do niezliczonej ilości materiałów dostępnych w sieci.

Inną, zdecydowanie mniej obszerną, ale wcale nie gorszą stroną z gotowymi ćwiczeniami z języka francuskiego, przygotowywanymi przez innych nauczycieli, jest portal [iscollective.com](#). Po jednorazowym, bardzo prostym utwo-

żeniu konta, każdy nauczyciel może przebieierać w prawie dwóch tysiącach bezpłatnych plików dotyczących różnych zagadnień językowych, łatwo dostępnych dzięki bardzo dobrze i czytelnie zorganizowanej wyszukiwarce.

A co dla samego nauczyciela?

Strona [edufle.net](#) poza tym, że zawiera konspekty lekcji jest jednocześnie ciekawym zbiorem licznych artykułów teoretycznych o języku francuskim. Są tutaj informacje chociażby o nowych metodach uczenia czy też rodzajach egzaminów.

Większość z wymienionych stron jest dość często aktualizowana. Co więc zrobić, by nie przegapić nowości, które się na nich pojawiają? Można stworzyć własną listę adresów, dodać do ulubionych zakładek i co pewien czas sprawdzać każdą witrynę. Jest to dobrym, choć nieco uciążliwym sposobem. Można więc to zadanie uprościć, dzięki portalowi Facebook. Jeżeli posiada się na nim konto, wystarczy polubić te strony, które są dla nas ciekawe i przydatne (większość z wyżej wymienionych stron posiada swoje strony także na Facebooku) i wtedy będzie się pewnym, że nie ominie nas wiadomość o nowościach, kolejnych materiałach lub zwykłych ciekawostkach, które pojawiają się na ważnych dla nas portalach.

Nie samym Internetem jednak nauczyciel żyje

To fakt. Internet, choć bogaty w materiały, nie zastąpi prawdziwych spotkań z innymi nauczycielami. Wymiana



doświadczeń i opinii to nie tylko inspiracja do kolejnych lekcji, to również podnoszenie swoich kwalifikacji zawodowych, niezbędne w pracy każdego lektora. Gdzie więc szukać informacji o szkoleniach, konferencjach czy różnego typu spotkaniach dla nauczycieli języka francuskiego?

Istnieją dwa miejsca, których nie można pominąć, myśląc o nauczycielach języka francuskiego. Pierwszym z nich jest platforma, która zarówno realnie, jak i wirtualnie, zrzesza lektorów: PROF-EUROPE – Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Francuskiego w Polsce. PROF-EUROPE nie tylko organizuje różne wydarzenia związane z językiem i kulturą francuską. Prowadzi również konkursy, festiwale, szkolenia i warsztaty dla nauczycieli języka francuskiego. Stowarzyszenie posiada 17 oddziałów na terenie całego kraju. Więcej informacji o zasadach przystąpienia do Stowarzyszenia i jego działalności można znaleźć na stronie [instytucji](#).

Kolejną instytucją, dzięki której nauczyciel języka może dowiedzieć się o szkoleniach w Polsce i za granicą, jest Instytut Francuski w Polsce. Mający swe siedziby w Warszawie i w Krakowie Instytut to oczywiście nie tylko szkolenia czy bogato wyposażone mediateki. Instytut Francuski jest sercem świata kultury i języka francuskiego, miejscem wymiany oraz cennych inspiracji dla lektorów. Warto tu zaglądać, jeżeli nie osobiście, to również poprzez [stronę internetową](#).

Poza Stowarzyszeniem Nauczycieli Języka Francuskiego oraz Instytutem Francuskim, warto odwiedzać również

Towarzystwo Przyjaźni Polsko-Francuskiej, organizację społeczną, która działa z przerwami od prawie 70 lat oraz Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE). Placówka ta działająca z ramienia Ministerstwa Edukacji Narodowej posiada Wydział Edukacji Językowej, który organizuje spotkania dotyczące zagadnień związanych z nauczaniem języka francuskiego. Szkolenia są organizowane w Warszawie lub w Sulejówku, z możliwością noclegu dla osób spoza stolicy. Więcej informacji na [stronie ośrodka](#).

Uczenie języka francuskiego jest rzeczywiście wyzwaniem. Nie należy jednak zapominać o tym, że jest również wspólną przygodą, pełną miłych chwil i wielu niespodzianek. Przytoczone powyżej adresy mogą stać się dobrym punktem wyjścia do wzbogacania siebie oraz prowadzonych zajęć, nie są jednak definitywne. Ucząc francuskiego, warto zaglądać w nowe miejsca, szukać nowych pomysłów, które staną się dla nas i dla naszych uczniów inspiracją. Dzięki takim rozwiązaniom dla obydwu stron bogaty świat języka i kultury francuskiej i frankofońskiej stanie się o wiele bardziej otwarty, dostępny i zrozumiały. ✕

Aleksandra Nikiel

Autorka jest absolwentką Instytutu Romanistyki UW. Poza uczeniem języka francuskiego zajmuje się przemierzaniem świata.



Studia romanistyczne na UW dla osób nieznających francuskiego

Helena Okęcka

Jak doszło do decyzji i dlaczego podjęliśmy się tego zadania na wydziale typowo filologicznym, gdzie od zawsze przyjmuje się kandydatów z dobrą znajomością języka? Jak zmodyfikowany został program dla tych studentów w stosunku do tradycyjnych jego ram? Jakie dziś widzimy trudności, rozbieżności w odniesieniu do założeń i jakie wnioski możemy wyciągnąć z dwuletniego doświadczenia?

W roku 2010 w Instytucie Romanistyki UW otwarto po raz pierwszy studia dla kandydatów nieznających języka francuskiego – nazwano je *Francuski od podstaw*. W dziewięćdziesięcioletniej historii IR była to prawie rewolucja. Minęły dwa lata od tego czasu, można więc pokusić się o pierwsze podsumowania, mimo że rocznik 2010 nie skończył jeszcze pierwszego trzyletniego cyklu studiów.

Przed IR UW pięć innych uniwersytetów wprowadziło osobny program studiów dla kandydatów bez znajomości języka francuskiego. W 2009 r. w Krakowie odbyła się konferencja, podczas której rozważano i porównywano wdrażanie takiego programu na różnych uczelniach. Spotkanie pozwoliło nam poznać bliżej problemy, z jakimi spotkali się koledzy z innych ośrodków oraz przygotować pewne strategie i narzędzia, by uniknąć błędów.

Konieczne zmiany i założenia

Od wielu lat spada w szkołach średnich liczba klas z językiem francuskim, a zatem i liczba zdających ten język na egzaminie maturalnym. Ubywa kandydatów na tradycyjne studia, co wynika zarówno z polityki językowej, jak i sytuacji demograficznej w Polsce.

Przez kilka lat dyskutowaliśmy w Warszawie projekt wprowadzenia do IR studentów bez znajomości języka francuskiego. Pokonywaliśmy własne opory, zbieraliśmy pytania rodziców i młodzieży, która byłaby zainteresowana językiem i kulturą Francji, a nie miała okazji uczyć się francuskiego w szkole lub nie zdecydowała się na maturę rozszerzoną z tego języka.

W końcu w 2009 r. uznaliśmy, że w trosce o to, by wśród ogólnej liczby absolwentów UW lub, szerzej ujmując, ludzi z wyższym wykształceniem, podtrzymać znajomość języka francuskiego należy w Uniwersytecie uczyć go od podstaw (nie tylko w ramach lektoratów otwartych dla wszystkich kierunków); uczyć go w zakresie filologicznym, czyli łącząc z nauczaniem kultury, literatury, wiedzy o języku. Założyliśmy, że jest to możliwe w ramach pierwszego cyklu (licencjat) – tak jak dzieje się to na studiach italianistycznych i iberystycznych w naszej uczelni. Byliśmy świadomi wyzwania, jakie niesie tego typu decyzja na wydziale filologicznym, ale zdecydowaliśmy się je podjąć i dołożyć wszelkich starań, by utrzymać wysoką jakość kształcenia i charakter filologiczny studiów.

Zasadnicze różnice programowe

Studenci z podstawową i zaawansowaną znajomością języka otrzymują identyczną ofertę kursową. Jediną różnicą jest liczba godzin nauczania języka: na I roku w programie dla studentów początkujących to 480 h, a dla studentów zaawansowanych 300 h.

Zwiększenie skuteczności nauczania wiązało się przede wszystkim ze zmianą metod. Nauka języka została rozbita na większą liczbę modułów. Wiodącym jest blok zatytułowany *Kompetencje zintegrowane*, oparty na wybranym podręczniku (to wielka zmiana metodyczna w stosunku do nauczania na poziomie zaawansowanym).

Moduły i ciężar godzinowy przedmiotu zwanego praktyczną nauką języka francuskiego (w wymiarze rocznym) rozkładają się następująco:

I rok
kompetencje zintegrowane – 180 h
wypowiedź ustna i pisemna – 120 h
gramatyka stosowana – 60 h
fonetyka stosowana – 60 h
e-learning – 60 h
II rok
kompetencje zintegrowane – 120 h
wypowiedź ustna i pisemna – 120 h
gramatyka stosowana – 120 h
e-learning – 60 h
III rok
kompetencje zintegrowane – 120 h
wypowiedź pisemna – 60 h
gramatyka stosowana – 60 h
wypowiedź ustna – Francja współczesna – 30 h
wstęp do jęz. handlowego – 30 h

W stosunku do pierwotnych planów nastąpiły niewielkie modyfikacje, które świadczą o ciągłym poszukiwaniu odpowiedniej formuły. Opinie studentów i wykładowców sprawiły, że na II roku zrezygnowaliśmy z modułu *Fonetyka stosowana* na rzecz większej liczby godzin nauczania gramatyki stosowanej – bardzo potrzebnej na tym etapie.

Profil studenta I roku pozwalał nam liczyć na dużą samodzielność uczenia się, stąd ważny moduł zajęć na odległość (e-learning) prowadzonych poprzez platformę edukacyjną Spiral3, w pół-autonomii, bo pod kierunkiem wyspecjalizowanego wykładowcy. Program ten został precyzyjnie przygotowany i przewidziany na 30 h w drugim semestrze nauczania. Jest to zupełnie nowe i bardzo ważne narzędzie nauczania w IR,

Od wielu lat spada w szkołach średnich liczba klas z językiem francuskim, a zatem i liczba zdających ten język na egzaminie maturalnym. Ubywa kandydatów na tradycyjne studia, co wynika zarówno z polityki językowej, jak i sytuacji demograficznej w Polsce.

podlega ciągłym uzupełnieniom i modyfikacjom (Dryjańska, Ducourtioux). Oprócz wspomaganie nauczania gramatyki stosowanej czy fonetyki oraz poszerzania kompetencji leksykalnych zadaniem kursu jest przekazywanie treści kulturowych: osvajanie studentów z poszukiwaniem elementów kultury francuskojęzycznej we wszystkich źródłach dostępnych w sieci, rozwijanie ich ciekawości językowej.

Połączone w duży blok zajęcia rozumienia/mówienia i pisania pozwalają na traktowanie tych ważnych kompetencji jako jedną całość. Młodzież spontanicznie przywiązuje wielką wagę do rozmowy i interakcji, a wykładowcy wspierają studentów w kształtowaniu kompetencji pisania, niezbędnej do posługiwania się językiem obcym.

Nauczanie gramatyki i fonetyki stosowanej w osobnych blokach było oczywiste i wynikało z doświadczeń ze studentami zaawansowanymi. Obydwa tematy zostały zaplanowane w większej liczbie godzin i z wykorzystaniem innego podejścia metodycznego niż w tradycyjnym filologicznym programie dla studentów zaawansowanych językowo. Nauczanie fonetyki praktycznej na poziomie A1/A2 ma bardzo istotne znaczenie dla komunikacji ustnej z całą złożonością wymowy, artykulacji, intonacji i akcentu.

Nowym elementem programu nauczania jest także moduł zajęć zatytułowany *Trening strategiczny*. Zespołowi metodyków zależy na uświadomieniu studentom, z jakich strategii nauczania mogą korzystać, ucząc się języka obcego w konkretnych

zadaniach (rozumienie ze słuchu, czytanie ze zrozumieniem, uczenie się słownictwa, uczenie się gramatyki, udział w interakcji ustnej, redagowanie wypowiedzi pisemnej itp.). Po zakończeniu modułu zakładamy, że student potrafi łączyć różne strategie poznawcze i społeczno-afektywne tak, by podnieść skuteczność uczenia się. Uznajemy, że taka wiedza będzie dla niego użyteczna podczas studiów, a potem we wszystkich momentach uczenia się w całym życiu i dość szybko obserwujemy, jak przynosi wymierne korzyści w uczeniu się języka.

Nauczanie przedmiotów literackich (także lektury) i językoznawczych rozpoczyna się od zajęć po polsku, ale stopniowo, już w czasie I roku studiów, wprowadzana jest terminologia francuska.

Studenci ścieżki początkującej mają w programie przez cały okres studiów licencjackich te same przedmioty ogólne, co studenci ścieżki z francuskim zaawansowanym. W naszym projekcie absolwent z licencjatem w zakresie filologii romańskiej będzie znał język francuski na poziomie B2+, a może C1 (w zależności od kompetencji). Student rozpoczynający naukę języka, w odróżnieniu od studenta ścieżki tradycyjnej, po 6 semestrach nie otrzyma, co zrozumiałe, uprawnień pedagogicznych. Realizacja profilu metodycznego i uzyskanie uprawnień do nauczania języka są dla niego możliwe dopiero na II stopniu naszych studiów.

Dane liczbowe i profil studenta

Zainteresowanie studiami romanistycznymi z francuskim od podstaw było bardzo duże od początku istnienia programu. Liczba kandydatów była większa niż na studia ze znajomością języka francuskiego. Wiedzieliśmy jednak na podstawie doświadczeń kolegów z innych uczelni, że są to studenci o zupełnie innym profilu, o innych oczekiwaniach. Wiedzieliśmy także, że będą to studenci niestabilni – porzucający studia szczególnie w pierwszym semestrze I roku. Tak też się stało: wielu nie podołało dużemu obciążeniu godzinowemu, wielu uznało poniewczasie, że nie odpowiada im charakter filologiczny studiów – chcieli uczyć się tylko francuskiego dla komunikacji w praktyce. Wydaje się, że szczególnie ważną rzeczą jest, aby kandydaci mieli świadomość, że studia filologiczne to tygodniowo wiele godzin nauki języka w ramach studiów i w trybie pracy własnej (Tabela 1).

W pierwszym roku rekrutacji mieliśmy studentów o szerokiej już znajomości innych języków obcych. Według świadectwa dojrzałości na 46 osób przyjętych 6 wykazało znajomość języka

Szczególnie ważną rzeczą jest, aby kandydaci mieli świadomość, że studia filologiczne to tygodniowo wiele godzin nauki języka w ramach studiów i w trybie pracy własnej.

francuskiego na poziomie podstawowym (tylko 2 z nich dochodzi teraz do roku III, pozostali prędko zorientowali się, że nie są to studia przeznaczone dla nich); 23 osoby władały jednym językiem obcym, a więc francuski był dla nich L2; 15 osób władało dwoma językami obcymi, a więc francuski był dla nich L3 (co do 2 osób brak danych o znajomości języków obcych).

Okazało się, że wielu kandydatów na te studia, mimo nazwy *Francuski od podstaw*, miało już kiedyś styczność z językiem – niektórzy nawet uczyli się go kilka lat w dość odległej przeszłości. Informacja ta nie została przez nich podana w formularzach kandydata, a IR nie przewidział takiej sytuacji, podając wyraźnie do wiadomości uczniów, że chodzi o studia dla osób nieznających języka. Ta niejednorodność grupy studenckiej, już drugi rok z rzędu, jest utrudnieniem w pierwszym okresie nauczania, często powodem frustracji studentów naprawdę początkujących. Na szczęście po około 2-3 miesiącach udaje się wyrównać poziom tak, by różnice stały się raczej bodźcem pozytywnym, niż przeszkodą dla tych rzeczywiście rozpoczynających naukę.

W grudniu 2012 r. w ankiecie adresowanej do studentów V semestru, czyli zbliżających się do końca studiów na I etapie, zadaliśmy pytanie o motywację, jakie przyświecały im w momencie wyboru studiów. Ankietowani mogli wybrać trzy z wymienionych powodów. Nie jest zaskoczeniem, że 64 proc. spośród nich wskazało jako pierwszy powód: *chciałem(-am) (lepiej) poznać j. francuski*. Na drugim miejscu wymienili chęć zostania tłumaczem oraz zainteresowania problemami językoznawczymi.

Wiele z przyjętych osób było studentami innych kierunków. Również, tak jak dzieje się to na innych kierunkach uniwersyteckich, wiele osób pracowało zarobkowo od pierwszego roku. Dlatego też w 2011 r. otworzyliśmy tę samą ścieżkę w formule studiów wieczorowych.

Rok	Tryb	Liczba kandydatów	Liczba studentów rozpoczynających I rok	Liczba studentów rozpoczynających II rok	Liczba studentów rozpoczynających III rok
2010	dzienne	523	46	20	18
2011	dzienne	420	43	28	
	wieczorowe	61	20	13	
2012	dzienne	416	43		
	wieczorowe	60	25		

Realizacja tych projektów pociągnęła za sobą dość duże koszty kadrowe: rozszerzenie zespołu dydaktycznego. W miarę postępu roczników nauczania zwiększyła się jeszcze konieczność zatrudnienia nauczycieli z zewnątrz; dziś w dużej mierze zajęcia prowadzą też doktoranci. Ma to swoje dobre i złe strony. Kontynuacja tego programu na pewno wymagać będzie dalszych inwestycji w kadrę nauczającą.

Cały zespół od początku bardzo intensywnie pracował nad dostosowaniem, a potem koordynowaniem programów – wymagało to wielu godzin pracy, która jednak szybko zaczęła przynosić rezultaty: postępy studentów początkujących są spektakularne, dają satysfakcje nauczającym i uczącym się.

Ostatni rok studiów licencjackich – kilka wniosków

Jaki jest dziś (po pięciu semestrach nauczania) poziom znajomości języka francuskiego tych 20 wytrwałych studentów z rocznika 2010?

Większość wykładowców określa go jako *różny, w zależności od kompetencji językowych*. Ogólnie jednak niższy niż studentów ścieżki zaawansowanej po II roku: w dziedzinie znajomości słownictwa, w sferze poprawności wypowiedzi, w wypowiedzi pisemnej. Są oni jednak na dobrym poziomie, jeśli chodzi o rozumienie i komunikację ustną. Wydaje się też, że ich wiedza dotycząca kultury jest na stosunkowo wysokim poziomie, posiadają także umiejętności z zakresu języka specjalistycznego – handlowego.

Jedynie zajęcia z języka francuskiego, na których spotkają się na III roku studenci dwóch ścieżek, są zaplanowane w szóstym semestrze. To zajęcia o charakterze ustnym, a dotyczyć będą kultury i aktualnych wydarzeń społeczno-politycznych we Francji. Ta konfrontacja jeszcze przed nami.

Tymczasem od października 2012 r. studenci ścieżki początkującej uczęszczają na seminaria licencjackie wraz z kolegami

ze ścieżki zaawansowanej. Według ich subiektywnego zdania, ich własny poziom językowy odbiega od poziomu kolegów, co utrudnia im wspólną pracę na niektórych seminariach. Przyznają, że brak im terminologii głównie w dziedzinie literatury, że mają trudności z czytaniem tekstów w oryginale. Niektórzy określają to spotkanie ze studentami zaawansowanymi jako szok i wnioskuje o wcześniejsze wprowadzenie nauczania literatury po francusku (już od II roku). Są to obserwacje bardzo świeże, wymagają niewątpliwie analizy. Prawdopodobnie metody nauczania przedmiotów literackich oraz praktyki języka francuskiego na pierwszym i drugim roku ulegną modyfikacji i zostaną rozszerzone o nauczanie aspektów literackich.

Na ostateczny bilans i wnioski z trzech lat należy poczekać jeszcze kilka miesięcy. Dowiemy się wówczas, czy studenci ścieżki dla początkujących podsumują pozytywnie swoje studia, ilu z nich poprzestanie na licencjacie, ilu będzie na tyle zainteresowanych studiami filologicznymi, by kandydować na studia magisterskie. Deklaracje ankietowanych studentów wskazują na równy podział tej grupy między tych, którzy raczej lub na pewno chcą kontynuować studia w IR na II etapie i tych, którzy raczej lub na pewno nie wybiorą studiów magisterskich romanistycznych. Rekrutacja na studia II stopnia w 2013 r. pokaże, czy kompetencje językowe im na to pozwolą. ☒

Bibliografia

- Dryjańska, A., Ducourtieux S. (2012) Zajęcia na odległość w nauczaniu treści kulturowych. *Języki Obce w Szkole nr 3*.

Helena Okęcka

Wykłada dydaktykę języka francuskiego i wiedzę o Francji współczesnej w Instytucie Romanistyki UW. Autorka licznych testów egzaminacyjnych różnych poziomów. Współautorka podręcznika *Les temps passés de l'indicatif* i recenzentka podręczników do nauczania języka francuskiego.



Kształtowanie refleksyjnych postaw przyszłych nauczycieli języka francuskiego – rola internetowego, dydaktycznego forum dyskusyjnego

Kryśtyna Szymankiewicz

Proces kształcenia nauczycieli języka obcego służy rozwinięciu wiedzy i licznych kompetencji zawodowych. Jedną z nich jest umiejętność refleksji nad doświadczeniem. Czy uczestnictwo w dyskusjach na dydaktycznym forum internetowym może pomóc w stawianiu się refleksyjnym praktykiem?

Od czasu rozwinięcia przez Donalda Schöna (1983) koncepcji refleksyjnej praktyki refleksja nad działaniem profesjonalnym uznawana jest za istotny element kształcenia oraz samodoskonalenia zawodowego nauczycieli (Zawadzka 2004). Obecny artykuł porusza problem rozwijania postaw refleksyjnych u studentów specjalizacji nauczycielskiej filologii romańskiej. Wychodząc od przypomnienia, czym jest refleksja i jej funkcje w edukacji nauczycielskiej, przejdę następnie do przedstawienia przykładu rozwiązania dydaktycznego kształtującego postawy refleksyjne, jakim jest uczestnictwo odbywających praktyki szkolne studentów Instytutu Romanistyki UW w dyskusjach na forum dydaktycznym na platformie internetowej Moodle. Celem artykułu jest próba oceny przydatności tego narzędzia dla rozwijania refleksyjności przyszłych nauczycieli.

Refleksja jako warunek rozwoju wiedzy praktycznej nauczyciela

Refleksja może być rozumiana *jako rodzaj myślenia, którego cechą jest ustawiczny namysł, rozważanie czegoś, dociekanie, ważenie*

problemu, jego różnych stron (Kwiatkowska 2008:64). W pracy nauczyciela, którą cechuje unikatowość i niestabilność sytuacji pedagogicznych, refleksja staje się sposobem rozwiązywania problemów i radzenia sobie w różnorodnych okolicznościach. Według twórcy koncepcji refleksyjnej praktyki, Donalda Schöna (1983), profesjonalny nauczyciel to nie racjonalny technokrata stosujący teorię naukową w praktyce, ale *refleksyjny praktyk*, który poprzez namysł nad działaniem dochodzi do zrozumienia konkretnych sytuacji i modyfikowania zachowań (Kwiatkowska 2008:68).

Refleksja w tym ujęciu ma charakter wiedzotwórczy, gdyż pozwala nauczycielowi zastanowić się nad wartością i znaczeniem stosowanej przez niego wiedzy praktycznej. Nie wyklucza to również namysłu nad znaczeniem teorii akademickiej w danym przypadku. Ponadto, refleksja nad działaniem – czy to obserwowanego nauczyciela, czy własnym – prowadzić może do uświadomienia sobie tzw. teorii osobistych nauczyciela, czyli indywidualnych przekonań i reprezentacji dotyczących różnych aspektów procesu dydaktycznego, np. języka, programu nauczania,

procesu uczenia się, profesji nauczyciela (Mizerek 1999:111). Teorie osobiste nauczycieli języków obcych mają swoje źródła w doświadczeniach z własnej nauki języka obcego, doświadczeniach z nauczania języka, zasadach opartych na badaniach naukowych, ustalonej praktyce, zasadach z metody nauczania oraz czynnikach osobowościowych (Werbińska 2006:32). Cechą charakterystyczną teorii osobistych jest to, że oddziałują one w sposób nieuświadomiony na praktykę nauczyciela, blokując wpływ teorii akademickiej, jeśli ta ostatnia pod jakimś względem nie zgadza się z uwewnętrznionymi przekonaniem (Kwiatkowska 2008:123). Przykładowo, nauczyciel żywiący przekonanie (wynikające z jego własnych doświadczeń w uczeniu się języków obcych w szkole), że istotą nauki języka jest pamięciowe opanowanie reguł gramatyki i obszernego zasobu słownictwa, mimo deklarowania słuszności podejścia komunikacyjnego, będzie poświęcał więcej czasu i uwagi ćwiczeniom gramatycznym niż przeprowadzaniu scenek komunikacyjnych. Słusznie zauważa Henryka Kwiatkowska (2008:123), że *taka wiedza [osobista] nie może być w dalszej edukacji przemilczana, gdyż nie poddana refleksji, staje się kryterium oceniania nowo zdobywanej wiedzy. Trzeba ją rozpoznać już w początkowym etapie kształcenia. Sam fakt uświadomienia, że obok teorii akademickiej dysponujemy teorią osobistą jest czynnikiem rozwoju zawodowego nauczycieli.*

Podobnego zdania są badaczki z dziedziny glottodydaktyki, Anna Michońska-Stadnik (2009:98) i Kazimiera Myczko (2009:161), które uznają rozpoznanie teorii osobistych przyszłych nauczycieli, zwłaszcza poprzez odniesienie do własnych doświadczeń szkolnych studentów, za punkt wyjścia dla kształcenia zawodowego. Przyjrzyjmy się zatem, jak traktowana jest kwestia rozwijania refleksyjności na starcie edukacji nauczycielskiej.

Rozwijanie refleksyjnych postaw studentów podczas początkowego kształcenia nauczycielskiego

O tym, że umiejętność refleksji uznawana jest za istotny cel kształcenia nauczycieli, możemy przekonać się dzięki lekturze Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczycieli, gdzie stwierdza się, że absolwent *posiada cechy refleksyjnego praktyka, ma świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności;*

rozumie potrzebę ciągłego dokształcania się zawodowego i rozwoju osobistego; dokonuje oceny własnych kompetencji i doskonali umiejętności w trakcie realizowania działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych).

Refleksja jest często postrzegana jako element umiejętności samooceny i samodoskonalenia zawodowego. Przykładem narzędzia służącego rozwijaniu refleksyjnej umiejętności samooceny jest *Europejskie portfolio dla studentów (EPS) – przyszłych nauczycieli języków* (Newby i in. 2007). Notabene, jedna z pierwszych proponowanych w EPS refleksji dotyczy pozytywnych i negatywnych doświadczeń w uczeniu się języków, co wpisuje się w przytoczone wyżej postulaty odkrywania teorii osobistych na początku kształcenia zawodowego.

Główne cele rozwijania postaw refleksyjnych u przyszłych nauczycieli można zebrać w następujących punktach (Zawadzka 2004; Kwiatkowska 2008; Michońska-Stadnik 2009; Myczko 2009):

- odkrywanie i modyfikowanie teorii osobistych;
- konfrontowanie ze sobą różnych rodzajów wiedzy (w tym teorii z praktyką) i budowanie własnej wiedzy praktycznej;
- rozwijanie krytycznego myślenia i postaw otwartości;
- zauważenie złożoności i nieoczywistości sytuacji dydaktycznych;
- rozwijanie autonomii nauczyciela;
- rozwijanie myślenia twórczego.

Jeśli chodzi o działania podejmowane w celu rozwijania refleksyjności kandydatów na nauczycieli, to w ramach kształcenia uniwersyteckiego istnieją takie możliwości, jak: dyskusje z innymi studentami i osobami prowadzącymi zajęcia z metodyki, pedagogiki i psychologii, wspomniana już praca z EPS, mikrolekcje i ich ocena, obserwacje i komentarz krytyczny lekcji innych nauczycieli, autoewaluacja własnych lekcji prowadzonych w ramach praktyk szkolnych, prowadzenie dzienniczka praktyk, przygotowanie raportu z praktyk, rozmowy z nauczycielem-opiekunem praktyk.

W dalszej części artykułu przedstawię przykład pisemnej refleksji o charakterze dyskusji na zamkniętym forum internetowym. Analiza wybranych wypowiedzi studentów odbywających praktyki szkolne pozwoli zauważyć przejawy ich teorii osobistych. Zwrócę też uwagę na indywidualny styl prowadzenia refleksji poszczególnych studentów, starając się ocenić, czy udział w dyskusji na forum sprzyja postawom refleksyjnym.

Refleksja nad praktyką szkolną – przykład forum dyskusyjnego dla studentów

W Instytucie Romanistyki UW od roku akademickiego 2011/2012 studenci realizujący praktyki szkolne w ramach specjalizacji nauczycielskiej mają obowiązek zapisania się na forum dyskusyjne utworzone na platformie Moodle i brania aktywnego udziału w dyskusjach na wyznaczone przez moderatorów tematy. Listę tematów otwiera refleksja przed praktykami na temat pracy nauczyciela oraz doświadczeń z czasów uczniowskich. Następne wątki dotyczą obserwacji różnych aspektów pracy nauczyciela (np. utrzymanie dyscypliny w klasie, użycie języka francuskiego i polskiego na lekcji, komunikacja niewerbalna). W dalszej kolejności praktykanci omawiają swoje doświadczenia i przemyślenia związane z prowadzeniem lekcji (np. rozwijanie poszczególnych sprawności językowych, nauczanie gramatyki i słownictwa, planowanie i prowadzenie lekcji, ocenianie). Na koniec następuje podsumowanie praktyk. Do każdego tematu sformułowano, inspirując się EPS (Newby i in. 2007), szczegółowe pytania ukierunkowujące refleksję, jak w poniższym przykładzie:

W latach swojej nauki szkolnej mieli Państwo wiele styczności z nauczaniem. Jakie problemy dotyczące sposobu, w jaki byli Państwo uczeni (związane np. z cechami nauczyciela, jego zachowaniem) mają wpływ na to, jak Państwo sami chcieliby uczyć, a czego woleliby Państwo unikać?

Na forum dyskusyjnym proszę odpowiedzieć na powyższe pytanie, odwołując się do następujących punktów:

- 1. pozytywne doświadczenia jako uczeń;*
- 2. negatywne doświadczenia jako uczeń (proszę zastanowić się dlaczego te doświadczenia były negatywne i pomyśleć, co nauczyciel mógłby zrobić inaczej).*

Lektura i analiza wpisów, jakich dokonało ośmiu praktykantów w okresie od 1 marca do 30 czerwca 2012 r., pozwoliła stwierdzić, że pisemna i interaktywna refleksja na forum sprzyja ujawnianiu i modyfikowaniu teorii osobistych studentów¹.

¹ Niektóre z przedstawionych w tym artykule obserwacji oraz przykładów wypowiedzi studentów pochodzą z badania własnego będącego przedmiotem referatu pt. *Między teorią a praktyką – przejawy teorii osobistych w refleksji przyszłych nauczycieli języka obcego podczas praktyk pedagogicznych*, który autorka wygłosiła podczas Ogólnopolskiej Konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w Bydgoszczy we wrześniu 2012 r.

Teorie osobiste dotyczące zawodu nauczyciela przed rozpoczęciem praktyk

Pytania o doświadczenia uczniowskie i o wyobrażenia na temat idealnego nauczyciela języka obcego wywołują w sposób bezpośredni elementy teorii osobistych uczestników forum. Dzięki temu studenci mogą zdać sobie sprawę ze swoich wyobrażeń i oczekiwań dotyczących profesji nauczyciela, a następnie świadomie konfrontować je z doświadczeniem praktycznym. W wypowiedziach uczestników forum pojawiają się skojarzenia pozytywne i negatywne związane z pracą nauczyciela. Wśród pozytywów studenci wymieniają takie cechy, jak: kontakt z ludźmi, interakcja, wymiana informacji i poglądów, współpraca, kształtowanie umysłów. Nauczyciel jest postrzegany jako osoba o dużych możliwościach sprawczych i kompetencjach społecznych. Od pracy w zawodzie studenci oczekują satysfakcji płynącej z wpływania na rozwój młodzieży oraz swój własny:

Myszę, że to, co w nauczaniu jest fajne, to kontakt z ludźmi, którym możemy pomóc w odkrywaniu języka, których możemy zarazić swoją pasją do przedmiotu w dużym stopniu dzięki naszej postawie. (S8)

Myszę, że to doświadczenie współpracy jest atrakcyjne. To tak, jak piosenkarze mówią, że czerpią energię od publiczności – tak samo nauczyciel czerpie ją od uczniów. (S2)

Atrakcyjność w pracy nauczyciela tkwi też w kształtowaniu pewnych cech osobowości, tj. cierpliwości, odpowiedzialności, opanowania, rozwagi i stuprocentowej organizacji. (S7)

Do trudnych aspektów zawodu nauczyciela studenci zaliczają: problemy z utrzymaniem dyscypliny w klasie, problemy wychowawcze, ryzyko popadnięcia w rutynę, brak obiektywizmu i niskie zarobki.

Od nauczyciela oczekuje się dużej odpowiedzialności i kompetencji. Wyobrażenia na ten temat mogą stanowić źródło obaw i stresu u studentów, co dobrze ilustruje poniższa wypowiedź: *To, co mnie przeraża, to myśl, że nie mam wystarczającej wiedzy, aby móc nauczać innych. Nauczyciel powinien być autorytetem i przewodnikiem, czyli kimś, kto według ucznia zna odpowiedzi na wszystkie pytania. (S7)*

Na pytanie *Jakie cechy są ważne u nauczyciela języka obcego?* studenci odpowiedzieli, wymieniając listę cech osobowościowych oraz zestaw kompetencji zawodowych. Nauczyciel języka obcego powinien wyróżniać się: pasją dla swojej pracy,

odpowiedzialnością, kreatywnością, umiejętnością improwizacji, komunikatywnością, pewnością siebie i zdecydowaniem, elastycznością, opanowaniem, życzliwością i pogodnym usposobieniem. Oprócz tego do nauczania języka potrzebna jest *szeroła wiedza na temat języka samego w sobie, jego struktury, gramatyki i słownictwa* (S7), ale i umiejętność przyznania się do błędu.

Teorie osobiste – tworzenie wiedzy praktycznej podczas praktyk

Potrzeba dokonania oceny czynności obserwowanych u nauczyciela-opiekuna praktyk, próby rozwiązania problemów pojawiających się podczas praktyki szkolnej, wreszcie samoocena – to okoliczności, które skłaniają studentów do nadawania pewnej struktury doświadczeniu i do werbalizowania swojej praktycznej wiedzy. W wypowiedziach uczestników forum pojawiają się wówczas odniesienia do własnego doświadczenia jako ucznia, np.:

Czy uczniowie wykorzystują to, że nauczyciel jest miły dla nich od początku? Niestety, właśnie tak uważam. Ale jest na to niezawodny – tak przynajmniej wynika z mojego doświadczenia – sposób. Miałam w życiu paru nauczycieli, którzy dawali nieźle popalić na początku kontaktu z nimi – wymagali bardzo dużo pracy, mieli ściśle określone zasady, których się trzymali i których nie zmieniali pod wpływem błagań uczniów, a po jakimś czasie, kiedy uczniowie już wczuli się w rytm zajęć, pokazywali, jakimi naprawdę są wspaniałymi osobami. (S2)

uzasadnienie oceny działań nauczyciela, np.:

Nie miałam niestety szansy oceniać uczniów, jedyne, co wiem, to to, że robiłabym to zupełnie inaczej niż moja opiekunka praktyk, która korzysta z zawężonej skali – najwięcej jest zawsze 3, rzadziej 4, a 5 to istny cud. Klasy trochę się zniechęcają, bo ich trud rzadko jest wynagradzany... (S4)

sformułowanie własnej recepty dydaktycznej, np.:

Sądzę, że umiejętność improwizacji jest ważna w pracy nauczyciela. Jestem zdania, że jeśli klasa ma tzw. gorszy dzień i zaproponowane ćwiczenia kompletnie nie idą albo nie interesują nikogo, to zawsze trzeba być na tyle elastycznym, żeby to zmodyfikować. Nauka ma być przyjemnością, więc nie ma co się męczyć i na siłę wpaść uczniom coś, czego nie

Profesjonalny nauczyciel to nie racjonalny technokrata stosujący teorię naukową w praktyce, ale refleksyjny praktyk, który poprzez namysł nad działaniem dochodzi do zrozumienia konkretnych sytuacji i modyfikowania zachowań.

chcą (mówię tu oczywiście o jakimś temacie przewodnim np. zanieczyszczenia we Francji, a nie o tym, że jak uczniowie nie chcą gramatyki, to jej nie robię). (S2)

zauważenie zmian w osobistej wiedzy praktycznej, np.:

Nauczyłam się przede wszystkim tego, żeby nie przyzwyczajać uczniów za bardzo do polskiego na lekcji oraz tego, że nauczyciel nie powinien iść na łatwiznę, podając wersję polską, powinien próbować wyjaśnić polecenia w inny sposób, np. za pomocą gestów czy obrazków. (S3)
Przyznaję, że trochę się podłamałam po komentarzu mojej opiekunki, ale nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło. Następnym razem już inaczej podeszłam do rozumienia tekstu i podzieliłam uczniom tekst na części, z których wylapywaliśmy razem słowa-klucze (burza mózgow), określaliśmy główną myśl każdego fragmentu i nadawaliśmy tytuły. Zauważyłam, że faktycznie uczniowie więcej skorzystali podczas tej lekcji niż podczas poprzedniego podejścia do tekstu. (S6)

Powyższe przykłady przekonują do użyteczności forum dyskusyjnego jako narzędzia potencjalnie rozwijającego postawy refleksyjne przyszłych nauczycieli. Trzeba jednak zauważyć, że studenci przejawiali różny stopień zaangażowania w uczestnictwo w forum i różny sposób prowadzenia refleksji. Można więc przypuszczać, co zresztą wydaje się naturalne, że nie wszyscy odnieśli z uczestnictwa w forum jednakowe korzyści.

Indywidualny styl prowadzenia refleksji.

Przyjrzyjmy się krótkiej charakterystyce aktywności na forum czterech wybranych studentów, by następnie zastanowić się, w jakim przypadku forum dyskusyjne może przyczynić się do rozwijania postaw refleksyjnych.

studentka
S4

Nie odwołuje się do własnych doświadczeń jako uczennicy. Tylko raz odwołuje się do wiedzy z zajęć akademickich. Obserwuje za to bardzo uważnie nauczyciela-opiekuna, o czym świadczy drobiazgowy opis jego czynności. Ocenia skuteczność działań nauczyciela, uzasadniając ocenę. Konfrontuje swoje obawy dotyczące praktyk z pozytywnie zaskakującą rzeczywistością; dokonując samooceny wyraża emocje: *byłam bardzo szczęśliwa, nauczanie to świetna sprawa!*

Formuluje własne zasady w odniesieniu do opinii koleżanek, jej recepty są elastyczne. Dostrzega swoje sukcesy i niedociągnięcia; te ostatnie jej nie zrażają, ma zapał do dalszego doskonalenia się. W przypadku trzech tematów (obserwacja gestykulacji, nauczanie pisania i słownictwa) zamieściła opis czynności nauczania bez komentarza.

Podsumowanie: studentka kierująca się emocjami wyzwalanymi przez sytuacje dydaktyczne. Podstawowym materiałem do refleksji jest dla niej doświadczenie płynące z obserwacji. Bierze też pod uwagę doświadczenie innych studentów.

studentka
S5

Studentka posiada doświadczenie w nauczaniu dorosłych zdobyte przed praktykami szkolnymi, ale nie odwołuje się do niego w swoich wpisach, które są raczej krótkie i rzeczowe. W przypadku sześciu wątków brak komentarza świadczącego o refleksji. W przypadku dwóch wątków poświęconych obserwacji (gestykulacja i użycie języka polskiego) studentka dokonuje negatywnej oceny działań nauczycielki bez wyraźnego uzasadnienia. Brak odniesień do własnego doświadczenia jako uczennicy, brak bezpośredniej interakcji z innymi studentami. Dwie własne recepty dotyczące planowania i ciekawego organizowania zajęć mają charakter ogólny. Autoewaluacja ma charakter ogólny (opis czynności podsumowany stwierdzeniem *udało się*), bez głębszej refleksji. Większość wpisów dokonana została w krótkim czasie pod koniec praktyk.

Podsumowanie: studentka mało zaangażowana w prowadzenie refleksji, traktująca uczestnictwo w forum jako obowiązek do wykonania jak najmniejszym nakładem sił i czasu.

student
S1

Wątki najbardziej zajmujące studenta to użycie języka polskiego i francuskiego na lekcji oraz problemy metodyczne. W pierwszym przypadku wyraźnie przejawia swoją teorię na temat proporcji między językiem polskim i językiem obcym na lekcji już podczas obserwacji, a także potem wcielając w życie (z powodzeniem) zasady, co do słuszności których jest przekonany. Dyskusja dotycząca ustawienia ławek, zainicjowana zresztą przez S1, odkrywa kolejny z elementów jego teorii – przekonanie o potrzebie kontaktu z uczniami podczas lekcji oraz mobilności nauczyciela.

Wchodzi w interakcję z innymi studentami na forum, zadając im pytania o ich opinie i doświadczenia. Poszukuje rozwiązań sytuacji problemowych. Podejmuje próby wykorzystania wiedzy poznanej na zajęciach do planowania i przeprowadzania praktycznych działań w klasie, dostosowuje zalecenia poznane na zajęciach z metodyki do potrzeb uczniów i kontekstu danej lekcji. Wykazuje umiejętność samooceny (zarówno osiągnięć, jak i braków). Formuluje swoje recepty dydaktyczne w sposób refleksyjny i różnorodny.

Podsumowanie: student refleksyjny, kreatywny, poszukujący rozwiązań; konstruuje wiedzę w działaniu, korzystając z teorii, obserwacji, doświadczeń praktycznych własnych i innych studentów (interakcja różnych rodzajów wiedzy); lubi być w ruchu i aktywizować uczniów; z entuzjazmem podchodzi do nauczania.

studentka
S2

Opisując własne działania jako nauczycielki w klasie, studentka dokonuje często oceny ich skuteczności. Przedstawia swoje praktyczne zasady nauczania, odwołując się do różnych źródeł wiedzy (doświadczeń innych studentów, własnej praktyki, doświadczenia uczniowskiego).

Oceniając działania obserwowanego nauczyciela lub postępowanie opisane przez innych nauczycieli lub studentów, odnosi się chętnie do własnego doświadczenia jako uczennicy. Zestawienie własnego doświadczenia z doświadczeniem płynącym z obserwacji prowadzi ją do zauważenia różnorodności, potrzeby refleksyjności i elastyczności działań nauczyciela.

Podsumowanie: studentka refleksyjna, rozważna – dokonując oceny/samooceny, podaje argumenty za i przeciw; wyciąga wnioski na przyszłość.


Refleksyjność stanowi bez wątpienia pożądaną cechę każdego nauczyciela. Pozwala ona wyciągać wnioski z doświadczenia i doskonalić kompetencje zawodowe.

Indywidualny styl prowadzenia refleksji nad doświadczeniami płynącymi z praktyk szkolnych zdaje się być wypadkową uwarunkowań osobowościowych studentów (np. stylu poznawczego, typu osobowości) oraz ich podejścia do obowiązku uczestnictwa w dyskusjach na forum dydaktycznym. W kontekście przeprowadzonej analizy nasuwa się wniosek, że forum dydaktyczne stanowi miejsce sprzyjające rozwojowi refleksji nad działaniem zwłaszcza dla tych studentów, którzy wykorzystują główny walor forum, jakim jest interaktywność i możliwość wymiany doświadczeń. Nie bez znaczenia jest również otwarta i poszukująca postawa, która każe praktykantom wychodzić poza relacjonowanie obserwowanych faktów i dokonywać ich interpretacji.

Podsumowanie

Refleksyjność stanowi bez wątpienia pożądaną cechę każdego nauczyciela. Pozwala ona wyciągać wnioski z doświadczenia i doskonalić kompetencje zawodowe. Dlatego rozwijanie postaw refleksyjnych wydaje się potrzebne już na etapie kształcenia początkowego przyszłych nauczycieli. Służą temu celowi liczne narzędzia stosowane w edukacji nauczycielskiej. Jedno z nich, tj. pisemna refleksja na forum dyskusyjnym podczas praktyk szkolnych, posiada zalety, które można streścić w następujących dwóch punktach:

1. poprzez pisemny charakter sprzyja głębszemu namysłowi, lepszej strukturyzacji myśli;
2. poprzez porównywanie doświadczeń oraz formułowanie i uzasadnianie swojego stanowiska pozwala odkrywać i modyfikować teorie osobiste studentów, czyli budować wiedzę w działaniu.

Jednak, jak pokazuje omówiony w artykule przypadek studentów Instytutu Romanistyki UW, użycie takiego narzędzia refleksji samo w sobie nie może zagwarantować rozwoju refleksyjności wszystkich praktykantów. Konieczne wydaje się przygotowanie studentów do refleksji i szczegółowe omówienie zasad, celów i oczekiwanych efektów korzystania z forum. 

Bibliografia

- Kwiatkowska, H. (2008) *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Michońska-Stadnik, A. (2009) Od wyboru podręcznika do rozwoju autonomicznego poznania. Rola refleksji w kształceniu nauczycieli języków obcych. W: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, 97-106.
- Mizerek, H. (1999) *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Myczko, K. (2009) Kształcenie nauczycieli języków obcych i praktyka zawodowa. W: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska (red.) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, 157-166.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H. i Soghikyan, K. (2007) *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków* (tłumaczenie: Mirosław Pawlak). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Europejskie Centrum Języków Nowożytnych.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczycieli, DzU Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.
- Werbińska, D. (2006) *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Zawadzka, E. (2004) *Nauczyciele Języków Obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

dr Krystyna Szymankiewicz

Adiunkt w Instytucie Romanistyki UW; opiekunka praktyk pedagogicznych; autorka publikacji na temat nauczania/uczenia się języków obcych. Interesuje się problematyką pedeutologiczną oraz zagadnieniem wielojęzyczności i wielokulturowości w dydaktyce języków obcych.



Po co nam te robaczki?

– czyli o korzyściach płynących ze znajomości transkrypcji fonetycznej

Ewa Pilecka

Wśród stereotypów na temat języka francuskiego często spotyka się stwierdzenie, że jest to język trudny ze względu na wymowę, i to z dwóch powodów: po pierwsze – bo pisownia i wymowa są w nim często rozbieżne, po drugie – bo istnieje w nim wiele dźwięków nieobecnych w języku polskim, a zatem trudnych do wymówienia, a nieraz także do usłyszenia.

Doświadczenia z zajęć z fonetyki dla studentów zaczynających naukę francuskiego od podstaw pokazują, że znajomość systemu transkrypcji fonetycznej pomaga zmierzyć się z tymi trudnościami. Wydaje się, że również uczniowie szkół ponadpodstawowych mogliby z powodzeniem korzystać z tego ułatwienia (co pokazało m.in. zainteresowanie zajęciami z fonetyki dla gimnazjalistów i licealistów prowadzonymi w Instytucie Romanistyki UW w ramach akcji *Du croissant à Maupassant*).

Wspomniana wyżej rozbieżność francuskiej wymowy i pisowni wynika z faktu, że ortografia tego języka jest w dużej mierze etymologiczna i odzwierciedla wymowę sprzed wieków, dlatego też *widzimy co innego, niż czytamy* (dwa francuskie słowa o różnej wymowie – na przykład *peur* i *père* – bywają dla początkujących uczniów nie do rozróżnienia!). Czy jednak podobnie nie jest w języku polskim? Warto zwrócić uwagę uczniów, że prostota polskiej wymowy jest tylko pozorna. Bo czy istotnie słowa *jabłko*, *pięćset* albo *wóz* wymawiamy tak, jak się je pisze? Pomijając nawet istnienie wieloznaków, które jeden dźwięk przedstawiają przy pomocy kombinacji dwóch,

a nawet trzech liter (pomyślcie, proszę, jak cudzoziemiec przeczytałby słowa *szczur*, *chrząszcz* czy *dzieci*), łatwo można pokazać, że również polska pisownia niejednokrotnie odbiega od wymowy. Czemu więc ludzie nie ułatwiają sobie życia i nie piszą tak, jak się mówi? No cóż, w obu językach byli wprawdzie reformatorzy i rewolucjoniści postulujący radykalne uproszczenie pisowni (na myśl przychodzi choćby *Nuż w bżuhu*, pamiętna *jednodniówka futurystów*, gdzie Bruno Jasiński pisał *Pszehodząc pszypadkowo pszez ćenisty pasaż...!*), ale przywiązanie do tradycji okazało się silniejsze niż względy wygody.

Pomysł *ortografii fonetycznej*, która pozwoliłaby na zapisywanie słów dowolnego języka w jednoznaczny i prosty do odcyfrowania sposób, językoznawcy wprowadzili w życie już dawno temu. W 1886 r. z inicjatywy Międzynarodowego Stowarzyszenia Fonetycznego powstał system znaków IPA (*International Phonetic Alphabet*), zawierający zestaw symboli częściowo zapożyczonych z alfabetu łacińskiego i greckiego, częściowo zaś stworzonych specjalnie na potrzeby transkrypcji fonetycznej (poszczególne języki – w tym francuski – wykorzystują oczywiście tylko część tego zestawu).

Uczniowie sięgający do słowników języków obcych mają okazję, by zetknąć się z *robaczkami* IPA; również wiele podręczników wprowadza zapis fonetyczny, uznając, że stanowi on ułatwienie w przyswajaniu wymowy i starając się zapobiec jakże częstej sytuacji, gdy uczniowie w przybliżony i bardzo niedoskonały sposób notują, korzystając ze zwykłego alfabetu, nowo poznawane słowa (dotyczy to zwłaszcza wzrokowców – a takich podobno jest wśród nas większość). Świadomość, że zasób głosek języka polskiego nie pozwala w pełni oddać francuskiej wymowy, jest naszym zdaniem bardzo istotna dla pracy nad poprawną wymową. Warto więc chyba poświęcić jedną lekcję na całościowe zapoznanie uczniów z systemem spółgłoskowo-samogłoskowym języka francuskiego przy jednoczesnym wprowadzeniu symboli alfabetu fonetycznego; wiedza ta z pewnością będzie procentować na dalszych etapach nauki.

Zestaw znaków IPA używany do zapisu francuskich spółgłosek składa się w ogromnej większości z liter alfabetu łacińskiego, odpowiadających również spółgłoskom polskim. Mamy więc:

[p]	<i>père</i> [pɛR] ‘ojciec’
[b]	<i>robe</i> [Rɔb] ‘sukienka’
[t]	<i>terre</i> [tɛR] ‘ziemia’
[d]	<i>aide</i> [ɛd] ‘pomoc’
[g]	<i>bague</i> [bag] ‘pierścienek’
[m]	<i>femme</i> [fam] ‘kobieta’
[n]	<i>nous</i> [nu] ‘my’
[l]	<i>il</i> [il] ‘on’
[f]	<i>neuf</i> [nœuf] ‘dziewięć’, <i>photo</i> [fɔto] ‘zdjęcie’
[v]	<i>rêve</i> [Rɛv] ‘sen’, <i>wagon</i> [vagɔ̃] ‘wagon’
[z]	<i>maison</i> [mɛzɔ̃] ‘dom’, <i>zéro</i> [zɛro] ‘zero’
[k]	<i>coeur</i> [kœR] ‘serce’, <i>choeur</i> [kœR] ‘chór’, <i>qui</i> [ki] ‘kto’, <i>kaki</i> [kaki] ‘khaki’
[s]	<i>salle</i> [sal] ‘sala’, <i>classe</i> [klas] ‘klasa’, <i>cent</i> [sɑ̃] ‘sto’, <i>ça</i> [sa] ‘to’, <i>nation</i> [nasjɔ̃] ‘naród’

(widać przy okazji, jak wiele wariantów ortograficznych może nieraz odpowiadać temu samemu dźwiękowi; tu w przypadku *k* jest ich cztery, w przypadku *s* – pięć!).

Znaki, które różnią się od zwykłych liter alfabetu, to:

[ɲ]	<i>agneau</i> [aɲo] ‘baranek’
[ʒ]	<i>je</i> [ʒə] ‘ja’, <i>girafe</i> [ʒiraf] ‘żyrafa’
[ʃ]	<i>chat</i> [ʃa] ‘kot’
[ʀ]	<i>rouge</i> [RUʒ] ‘czerwony’
[ŋ]	<i>camping</i> [kɑ̃piŋ] ‘kamping’ (ten znak pojawia się tylko w słowach zapożyczonych z angielskiego).

Powyższych kilka *robaczków* w zasadzie można byłoby pominąć, zastępując je na użytek uczniów polskimi literami (*ń, ż*) lub dwuznakami (*sz*); również francuskie *r* (zapisywane w IPA jako [ʀ]) można zastąpić zwykłą literą *r*. Warto chyba jednak przynajmniej pokazać, jak znaki te wyglądają w IPA – ta wiedza przyda się, gdy nasz uczeń sięgnie w którymś momencie do słowników stosujących transkrypcję fonetyczną.

Język polski ma znacznie bardziej od francuskiego rozbudowany system spółgłoskowy, istnieją w nim też opozycje nie do rozróżnienia dla przeciętnego Francuza (w którego ustach *Kasia* brzmi tak samo jak *kasza*, i który zamiast imienia *Asia* słyszy francuskie słowo *achats*, czyli *zakupy*). Również zbitki spółgłosek występujące w polskich zdaniach budzą groźbę cudzoziemców – w języku francuskim już grupa trzech spółgłosek wymaga najczęściej rozdzielenia poprzez wtrącenie *e caduc*, gdy tymczasem w języku polskim może następować po sobie cztery czy pięć spółgłosek (**chrząszcz** brzmi w **trzcinie**). Tak więc można powiedzieć, że dla Francuza polska wymowa jest co najmniej tak samo trudna jak wymowa francuska dla Polaka, tylko trudności sytuują się w innej dziedzinie.

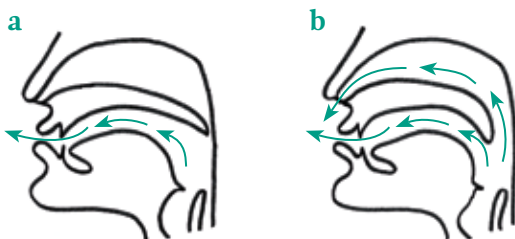
Prawdziwym wyzwaniem dla Polaka jest francuski system samogłoskowy. Język polski ma 8 samogłosek: 6 ustnych – odpowiadają im litery *a, e, i, o, u* (ó), *y*, i dwie nosowe, zapisywane jako *a* i *ɛ*, natomiast we francuskim jest ich dwa razy więcej, czyli 16, w tym 12 ustnych i 4 nosowe. Nic więc dziwnego, że nasze ucho, przyzwyczajone od dzieciństwa do identyfikowania znacznie mniejszej ilości opozycji niż we francuskim, początkowo nie jest w stanie rozróżnić niektórych par dźwięków: najzwyczajniej nie jest to nam potrzebne! Nie oznacza to jednak, że ten, kto nie uczył się francuskiego już od dziecka, nie będzie w stanie opanować nigdy prawidłowej wymowy. Trzeba będzie jednak włożyć w to trochę pracy i przede wszystkim zastosować zapewne inne metody niż te, jakimi uczy się maluchy – właściwą wiekowi

dziecięcemu bezrefleksyjną plastyczność zastąpić może bowiem z powodzeniem świadomy trening fonetyczny, a dorosły czy nastoletni uczeń będzie potrzebował oprócz mechanicznego powtarzania również pewnej refleksji nad podobieństwami i różnicami obu języków – ojczystego i tego nowo poznawanego.

Za artykulację samogłosek odpowiadają zasadniczo trzy czynniki: stopień rozwarcia ust, ich zaokrąglenie (jak np. przy wymawianiu *u*) lub jego brak (np. przy wymawianiu *i*), a także droga, którą wydostaje się powietrze (przez usta w przypadku samogłosek ustnych, przez usta i nos w przypadku nosowych).



Rysunek 1. Różny stopień rozwarcia ust oraz ich zaokrąglenie lub jego brak decydują o tym, jaką samogłoskę wymawiamy.

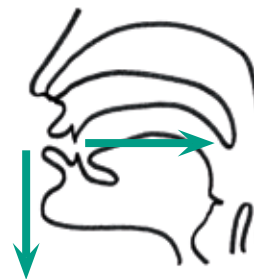


Rysunek 2. Droga powietrza przy artykulacji samogłosek ustnych (a) i nosowych (b) (oprac. własne)

Dwa pierwsze czynniki są łatwe do zaobserwowania, a gdy odtworzymy – najlepiej patrząc przy tym w lusterko – określony kształt ust (Rysunek 1.), niemal automatycznie wyartykułujemy odpowiadającą mu samogłoskę. Przy okazji można wyczuć, że zmiana ułożenia ust idzie w parze z przesuwaniami się w ustach najwyżej położonej części grzbietu języka, czyli ze zmianą tzw. miejsca artykulacji (tego już nie da się zobaczyć w lusterku!).

W języku polskim mamy tylko trzy stopnie rozwarcia (najmniejszy przy artykulacji *i*, większy przy *e* czy *o*, a najszerzej otwieramy usta wymawiając *a*), natomiast w języku francuskim stopni rozwarcia jest cztery, jako że francuskie samogłoski *o* i *e* występują w dwóch wariantach, otwartym i zamkniętym. Warianty otwarte są zbliżone do polskiej wymowy tych samogłosek i nie przysparzają uczniom większej trudności. Natomiast częstym błędem Polaków jest utożsamianie z *e* otwartym wszystkich francuskich *e*, zaś z *o* otwartym – wszystkich francuskich *o*. Nie chodzi przy tym tylko o francuski akcent i ładną wymowę, ale również, co znacznie ważniejsze, o skuteczność komunikacyjną. Istnieje bowiem wiele par wyrazów, których znaczenie różni się będzie w zależności od tego, czy pojawi się w nich dany fonem w wersji otwartej czy zamkniętej (np. *jouer/jouet*, *beaume/homme*).

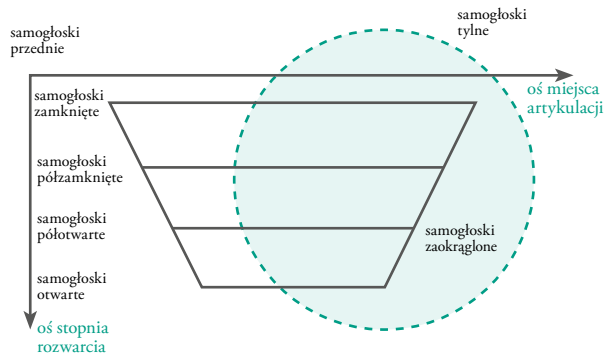
Aby „ustawić” wymowę poszczególnych samogłosek i pokazać uczniom, jak funkcjonują one w całym systemie, można odwołać się do trapezu artykulacyjnego, który w schematyczny sposób przedstawia wzajemne relacje samogłosek w zależności od stopnia rozwarcia ust, miejsca artykulacji i labializacji (zaokrąglenia warg).



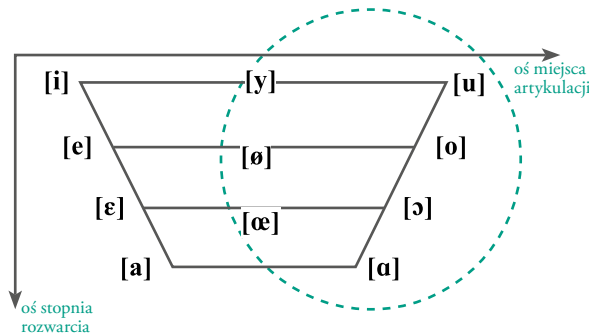
Rysunek 3. Schemat aparatu artykulacyjnego. Oś pionowa wskazuje na ruch żuchwy ku dołowi przy zwiększającym się stopniu rozwarcia ust, a pozioma – na przemieszczanie się grzbietu języka przy zmianie miejsca artykulacji (oprac. własne).

Jeśli nałożymy na siebie rysunki 3 i 4, łatwo zauważymy, że oś pionowa to oś stopnia otwarcia samogłoski – im niżej opada dolna szczeka, tym stopień rozwarcia jest większy. Oś pozioma odpowiada z kolei miejscu artykulacji, czyli odzwierciedla przesuwanie się wzniesionego grzbietu języka ku przodowi lub tyłowi jamy ustnej (efektem tego jest artykulacja samogłosek przednich lub tylnych). Jednocześnie niektóre samogłoski są wymawiane z zaokrąglenymi wargami, natomiast inne tego zaokrąglenia nie mają.

Dwie skrajne serie fonemów, czyli samogłoski przednie niezaokrąglone i tylne zaokrąglone, wykazują największe



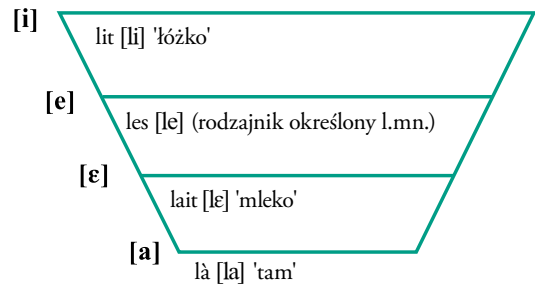
Rysunek 4a. Trapez artykulacyjny samogłosek francuskich (oprac. własne)



Rysunek 4b. Schemat aparatu artykulacyjnego. Oś pionowa wskazuje na ruch zuchwy ku dołowi przy zwiększającym się stopniu rozwarcia ust, a pozioma – na przemieszczanie się grzbietu języka przy zmianie miejsca artykulacji (oprac. własne).

podobieństwo do serii istniejących w języku polskim i dlatego stanowią dobry punkt wyjścia do pierwszych praktycznych ćwiczeń mających na celu trenowanie ich poprawnej wymowy. W obu tych seriach pierwszy, najbardziej ścieśniony fonem istnieje także w języku polskim. Wprawdzie polskie *i* i *u* są zazwyczaj artykułowane z nieco większym stopniem rozwarcia niż ich francuskie odpowiedniki, ale wystarczy zwrócić na to uwagę uczniów, mówiąc, że przy wymawianiu francuskiego *i* kąciki ust muszą być mocno rozciągnięte (jak przy uśmiechu), a przy *u* usta mają być zaokrąglone (czyli ułożone „w dzióbek”).

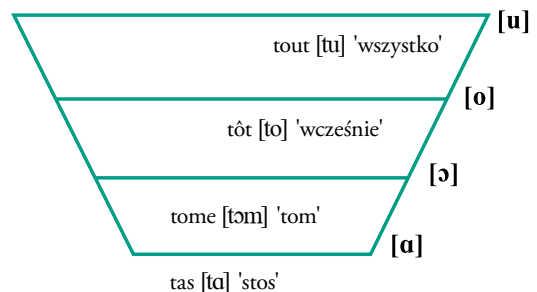
Punktem wyjścia dla pierwszego ćwiczenia jest artykulacja francuskiego *i* (z szerokim uśmiechem); proponujemy następnie, by uczniowie sami odkryli, jak brzmi kolejny z fonemów tej serii – wystarczy, wymawiając *i*, zwiększyć nieco odstęp między wargami, by otrzymać prawidłowo brzmiące *e* zamknięte (tę opozycję można następnie przeciwyczyć na parach wyrazów, np. *lit* / *les*, *nid/nez*).



Rysunek 5. Seria samogłosek przednich niezaokrąglonych (seria i) (oprac. własne)

Następny fonem, który otrzymamy, otwierając usta jeszcze szerzej, to *e* otwarte (podobne do zwykłego polskiego *e*). Warto w tym momencie zwrócić uwagę, że znaki używane w transkrypcji mogą mylić, jako że niezwykle dla polskiego ucha *e* zamknięte (w IPA – [e]) zapisywane jest jak zwykła litera *e*, natomiast *zwyczajnemu e*, czyli podobnemu do polskiego *e* otwartego, odpowiada „robaczek” o kształcie dużego pisanego *e* (czyli [ɛ]).

Kolejny i ostatni fonem z tej serii, wymawiany przy maksymalnym stopniu rozwarcia ust, to [a], również podobne do polskiego *a*, a zatem niesprawiające uczniom żadnego problemu.

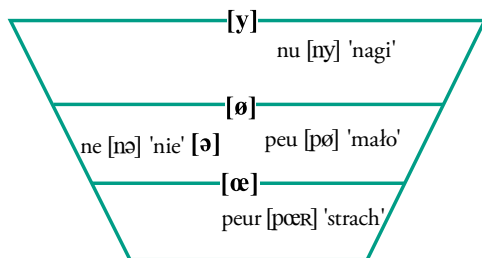


Rysunek 6. Seria samogłosek tylnych zaokrąglonych (seria u) (oprac. własne)

W drugiej serii – fonemów tylnych, wymawianych z zaokrągleniem warg – zaczynamy od *u* (symbol w IPA – [u]), które przy minimalnie większym stopniu otwarcia ust (ciągle ułożonych „w dzióbek”) daje [o], czyli *o* zamknięte (różnica między tymi dwoma fonemami odpowiada za różnicę wielu par wyrazów, np. *tout/tôt*).

Nieco szersze rozwarcie odpowiada *o* otwartemu ([ɔ]), podobnemu do polskiego *zwykłego o*. Znaki transkrypcji są łatwe do zapamiętania – *o* otwarte jest istotnie otwarte z lewej strony, natomiast *o* zamknięte tego otworka nie ma.

Ostatnim fonemem w tej serii jest zaokrąglone, tylne *a* (czyli [ɑ]); różnica między tym fonemem a *a* przednim jest trudna do uchwycenia dla Polaków, ale na szczęście znakomita większość Francuzów ogranicza się do wymowy *zwykłego*, czyli przedniego *a* (tylne *a* usłyszymy już chyba tylko w teatrze lub w ustach francuskiej arystokratycznej *haute société*).



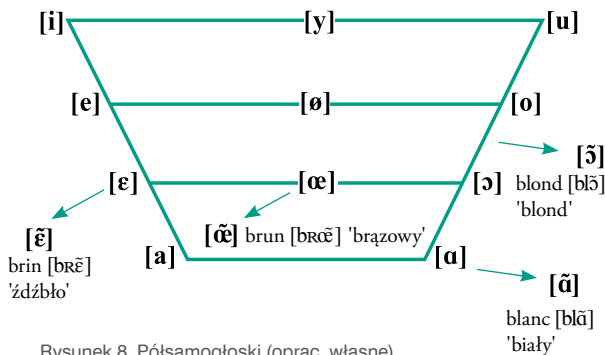
Rysunek 7. Seria samogłosek przednich zaokrąglonych (samogłoski mieszane) (oprac. własne)

Język francuski posiada jeszcze trzecią serię samogłosek ustnych – są to nieobecne w polskim samogłoski mieszane, nazywane tak dlatego, że łączą cechy artykulacyjne dwóch omówionych wyżej serii. Są one jednocześnie przednie (jak te z serii *i*) i zaokrąglone (jak samogłoski z serii *u*). W praktyce oznacza to, że dla uzyskania pierwszego z tych fonemów, wymawiając [i], należy jednocześnie zaokrąglić wargi jak wtedy, gdy chcemy wypowiedzieć [u]; otrzymamy w ten sposób dźwięk podobny do niemieckiego *u* z umlautem (*ü*), którego znakiem w alfabecie fonetycznym jest [y]. Używanie tego symbolu przynajmniej na początku sprawia uczniom nieco trudności (niektórzy usiłują czytać go jak polskie *y*, dźwięk, którego skądinąd nie ma wśród francuskich samogłosek). Można więc dla uniknięcia tego typu interferencji zaproponować używanie zastępczo symbolu *ü* (choć, jeśli chcemy korzystać z transkrypcji we francuskich słownikach, problem „robaczka” *y* pojawi się tak czy inaczej, może więc lepiej zmierzyć się z nim od razu?).

Następny fonem uzyskamy, wymawiając ścieśnione *e* ([ɛ]) i zaokrąglając przy tym wargi jak do [o]: jest to zaokrąglone zamknięte *e* ([ø]). Wersja otwarta tego fonemu (czyli [œ]) powstanie, gdy wymawiając *e* otwarte (polskie *e*) zaokrąglimy wargi jak do otwartego (polskiego) *o*. Opozycja między [ø] i [œ] nie ma charakteru funkcjonalnego, tj. nie istnieją w języku francuskim takie pary wyrazów, których znaczenie różniłoby się w zależności od tego, czy zawierają *oe* w wersji otwartej

czy zamkniętej. Dlatego też z punktu widzenia skuteczności komunikacji prawidłowe różnicowanie tych dwóch fonemów jest o wiele mniej istotne, niż w przypadku par [o]/[ɔ] czy [e]/[ɛ]. Aspekt psychologiczny tej umiejętności nie jest jednak zanedbywalny: wprawdzie najważniejsze jest, by umieć się skutecznie porozumieć, ale przyjemnie też mieć świadomość, że mówi się bez obcego akcentu, jak rodowity Francuz!

W serii mieszanej mamy w zasadzie tylko trzy samogłoski – nie ma (na szczęście!) dźwięku pośredniego między tylnym i przednim *a*. Do serii tej włączyć można natomiast pewien osobliwy fonem, dla którego zarezerwowano oddzielny znak, choć brzmi jak mniej lub bardziej zamknięte *e* zaokrąglone, a od [ø] i [œ] różni się zasadniczo tylko tym, że nie zawsze jest wymawiany. Mowa tu o tzw. *e caduc* ([ɔ]), czyli *e* niemym nazywanym również, może bardziej trafnie, *e* niestałym. Zasady jego opuszczania lub zostawiania to oddzielny – i bardzo ciekawy – temat; można w największym skrócie powiedzieć, że zależą one zarówno od czynników czysto fonetycznych (od liczby otaczających spółgłosek i od pozycji w grupie wyrazowej), jak i od stylu wypowiedzi (mniej lub bardziej starannego). Jednak najczęstszy u Polaków błąd to utożsamianie *e caduc* z *e* niezaokrąglonym (najczęściej z *e* otwartym, czyli [ɛ]), co nie tylko brzmi dziwnie w uszach Francuzów, ale może też powodować zmianę znaczenia słów (*le* to nie to samo co *les* ani *lait*).

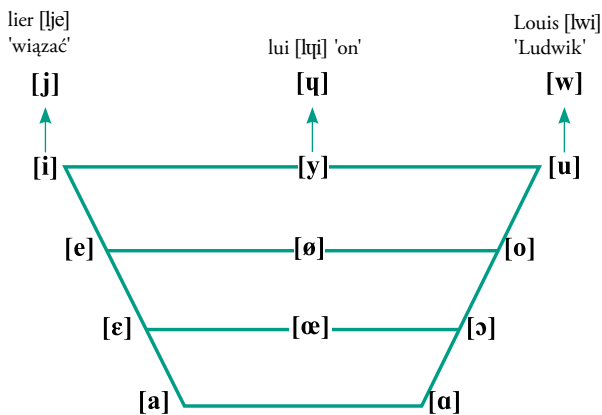


Rysunek 8. Półsamogłoski (oprac. własne)

Trzy spośród samogłosek ustnych mają także wersję półsamogłoskową. Cechy artykulacyjne półsamogłosek (czyli stopień rozwarcia, pozycja warg i języka) są takie same, jak u odpowiadających samogłosek, ale fonemy te współwystępują zawsze z inną samogłoską i w związku z tym nie pełnią nigdy roli sylabotwórczej. Dwa z tych fonemów istnieją również w języku polskim – są to niesylabotwórcze *i* (które słyszymy

np. w słowie ‘aria’), oraz niesylabotwórcze *u* (takie jak w słowie ‘auto’). Symbolem niesylabotwórczego [i] jest [j], co polskim uczniom wydaje się od razu oczywiste i znajome, natomiast niesylabotwórcze [u] to w alfabecie IPA znak [w] – warto przy tej okazji podkreślić, że nie chodzi o taki dźwięk, jaki słyszymy w słowie ‘wóz’, ale o odpowiednik polskiej litery *ł*.

Trzecia półsamogłoska – niesylabotwórcza wersja [y] – sprawia Polakom największe problemy. Dla ucha Polaka często [w] i [ɥ] – np. z słowach *Louis* i *lui* – brzmią identycznie. Jeśli jednak uczeń potrafi odróżniać i poprawnie wymawiać [u] i [y], to poprzez ćwiczenie kolejno takich par jak: *nous* [nu] / *nu* [ny], *noix* [nwa] / *nuit* [nɥi] i wreszcie *Louis* [lwi] / *lui* [lɥi] będzie w stanie opanować również opozycję [w] i [ɥ].



Rysunek 9. Samogłoski nosowe (oprac. własne)

Dla oznaczenia samogłosek nosowych w IPA stosuje się znak tyldy, czyli „wężyk” nad odpowiednim znakiem samogłoski ustnej, zgodnie z cechami artykulacyjnymi tych fonemów; tak więc [ɛ̃] to nosowe [ɛ], [œ̃] – nosowe [œ], [ã̃] – nosowe [ɑ], i wreszcie [ɔ̃] – to w przybliżeniu nosowe [ɔ] (wprawdzie nieco bardziej zamknięte, ale nie aż tak jak [o]).

Choć w transkrypcji słownikowej pojawiają się wszystkie cztery znaki, w rzeczywistości [œ̃] we współczesnym języku francuskim zanika, zastępowane przez [ɛ̃]. Nie powoduje to jednak specjalnych problemów ze zrozumieniem, bo niewiele jest par słów takich jak *brun* i *brin*, gdzie różnica znaczenia oparta jest na opozycji [œ̃]/[ɛ̃].

Ponieważ [ɛ̃] i [ɔ̃] mają swoje odpowiedniki w języku polskim (są to *ę* i *ą*), dla naszych uczniów podstawowym wyzwaniem będzie jedynie opanowanie wymowy [ã̃] oraz odróżnienie go od [ɔ̃] (tak, jak np. w parze wyrazów *blond* i *blanc*). Dodatkowe utrudnienie może tu stanowić fakt,

że w polskim alfabecie „ogonek” oznaczający nosowość wprawdzie całkiem logicznie pojawia się przy literze *e* dla oznaczenia nosowego *e*, czyli *ę*, ale absolutnie nielogicznie – przy literze *a* (dając *ą*), dla oznaczenia nosowego *o*! Jeśli jednak wprowadzamy jednocześnie pisownię wyrazów i ich wymowę połączoną z transkrypcją, rozróżnienie [ɔ̃] i [ã̃] ułatwi nam stwierdzenie, że to pierwsze pojawi się wyłącznie przy pisowni z literą *o* (-*on*- lub -*om*-), zaś to drugie – gdy z *n* lub *m* współwystąpi litera *a* lub (niekiedy) *e*.

Omawiając system samogłosek francuskich, można też wspomnieć, że istnieją reguły pozwalające na połączenie określonej pisowni z określoną wymową (i zasady te są znacznie prostsze niż np. w angielskim!). W miarę możliwości warto zresztą je wprowadzać na lekcjach, albo – co lepsze – stwarzać uczniom okazję do ich samodzielnego odkrywania.

Czy znajomość alfabetu IPA i stosowanie transkrypcji fonetycznej są niezbędne, aby nauczyć (się) poprawnej wymowy? Z całą pewnością nie; są zresztą w glottodydaktyce metody, które – czerpiąc inspiracje ze sposobu, w jaki przyswajamy język ojczysty – w początkowym stadium nauczania wręcz zakazują pisania, czy to w tradycyjnym alfabecie, czy w transkrypcji. Metodyka nauczania języka obcego w szkole podstawowej nie przewiduje – chyba słusznie – korzystania z alfabetu fonetycznego. Natomiast moje doświadczenia w nauczaniu francuskiego młodzieży i dorosłych (w szczególności zaś zajęcia z transkrypcji fonetycznej dla początkujących prowadzone na filologii romańskiej) pokazują, że dla tych grup wiekowych możliwość odwołania się do transkrypcji stanowi znaczące ułatwienie w przyswajaniu prawidłowej wymowy, a świadoma refleksja nad podobieństwami i różnicami dwóch systemów fonetycznych pozwala uniknąć interferencji w tym zakresie. Napięty program nauczania języka francuskiego w szkołach ponadpodstawowych nie zostawia wiele czasu na doskonalenie fonetyczne; tym bardziej przydatne wydaje się więc wprowadzenie narzędzi, które pozwolą uczniom na samodzielne ćwiczenia, a także na sięganie do słowników w celu sprawdzenia wymowy nowo poznawanych słów. ✕

dr hab. Ewa Pilecka

Językoznawca, wykłada na Uniwersytecie Warszawskim w Instytucie Romanistyki, gdzie uczy m.in. fonetyki i gramatyki opisowej języka francuskiego; jest współautorką podręczników uniwersyteckich z tej dziedziny.



Język francuski w Szwajcarii.

Rys historyczny i teraźniejszość

Małgorzata Szymańska

Francuskojęzyczni Szwajcarzy, druga co do wielkości grupa językowa Konfederacji, bronią pozycji swojego języka i jego autonomii we własnym kraju, ale działają też aktywnie na rzecz języka francuskiego na forum międzynarodowym w strukturach Międzynarodowej Organizacji Frankofonii.



To byłby duży kraj, gdyby go wyprasować – mówi się żartobliwie o Szwajcarii. Rzeczywiście, prawie dwie trzecie terytorium Szwajcarii (mniejszej około siedmiokrotnie od Polski) zajmują Alpy. To w górskich, alpejskich dolinach narodziła się pierwsza szwajcarska demokracja, której ślady zachowały się do dnia dzisiejszego w formie głosowań bezpośrednich na głównym placu w stolicach najmniejszych, samodzielnych półkantonów oraz w małych gminach czy też w częstych w tym kraju referendach. To stąd wywodzą się helweckie mity założycielskie, w tym najśłynniejszy z nich, legenda o Wilhelmie Tellu. To alpejskie szczyty broniły obcym wojskom dostępu do tego kraju, a podczas II wojny światowej posłużyły za schronienie dla szwajcarskiej armii. Z Alpami ściśle związana jest szwajcarska kultura, z ich zasobów czerpie też gospodarka szwajcarska, a zwłaszcza takie jej gałęzie, jak: turystyka, energetyka (elektrownie wodne) czy przemysł spożywczy (produkcja mleka i serów).

Oprócz specyfiki wynikającej z geografii Szwajcaria wyróżnia się spośród zachodnich demokracji swoim systemem politycznym oraz wielojęzycznością. Wszystkie trzy czynniki odgrywają wielką rolę w tożsamości Szwajcarów.

Konfederacja Szwajcarska tworzyła się przez kilka stuleci. Począwszy od końca XIII wieku kolejne regiony przyłączały się do jej załóżka, jaki utworzyły położone nad Jeziorem Czterech Kantonów przysłe kantony Uri, Schwyz i Unterwald (który tworzą dzisiaj półkantony Obwald i Nidwald). Obszary obecnych kantonów frankofońskich (z wyjątkiem dwujęzycznego Fryburga, który jest częścią Konfederacji już od XV wieku) oraz włoskojęzyczne Ticino przyłączyły się do Konfederacji dopiero na początku XIX wieku (między rokiem 1803 a 1815). Można więc powiedzieć, że Szwajcaria była do końca XVIII wieku krajem niemieckojęzycznym, a jej wielojęzyczność, którą gwarantuje konstytucja, jest stosunkowo niedawna. Za ostateczne potwierdzenie wielojęzyczności tego kraju można przyjąć rok 1848, kiedy uchwalono, wciąż obowiązującą w swych głównych założeniach, konstytucję nowoczesnej Konfederacji: trzy największe języki, którymi mówiono na terytorium kraju, zostały uznane za języki narodowe i jednocześnie oficjalne. Najmniejszy, retoromański, osiągnął status języka narodowego dopiero w 1938 r. W roku 1999 stał się językiem częściowo oficjalnym, co oznacza, że Szwajcarzy, którzy posługują się nim w życiu codziennym, mają też prawo używać go w oficjalnych relacjach z instytucjami Konfederacji Szwajcarskiej.

Polityka językowa jest w Szwajcarii domeną poszczególnych kantonów, a nie Konfederacji. Na straży pokojowej koegzystencji językowej stoją trzy zasady: zasada równości języków, zasada wolności językowej i zasada terytorialności.

Sprawa języków jest w Szwajcarii przedmiotem stałego zainteresowania i troski, czego najnowszym dowodem może być ustawa, która weszła w życie 1 stycznia 2010 r., dotycząca języków narodowych oraz wzajemnego zrozumienia pomiędzy wspólnotami językowymi. Jej celem jest sprzyjanie posługiwaniu się językami oficjalnymi Konfederacji i zachęcanie do wielojęzyczności w sektorze publicznym, podejmowanie przedsięwzięć zachęcających do wzajemnego zrozumienia i wymiany, wsparcie kantonów wielojęzycznych oraz ochrona, a także promocja języków oraz kultur retoromańskiej i włoskiej.

Podobne cele stawia sobie założone w 1968 r. Forum Helveticum – miejsce spotkań i dialogu, organizator debat i konferencji, wydawca szeregu publikacji. W maju 2012 r. instytucja ta zajęła się sprawą wielojęzyczności pod nazwą *Forum na rzecz zrozumienia językowego i kulturalnego*.

Tym, co wyróżnia Szwajcarię na tle innych krajów europejskich jest fakt, że język niemiecki, mimo że używany przez największą liczbę Szwajcarów, jest jednym z czterech równorzędnych języków narodowych. Pokojowa koegzystencja między wspólnotami językowymi jest faktem odróżniającym Szwajcarię od Belgii, gdzie animozje pomiędzy Flamandami i Walonami (głównie ekonomiczne, ale przekładające się na relacje między wspólnotami językowymi) są bardzo silne. Koncepcja równości języków nie była sprawą oczywistą w momencie tworzenia się nowoczesnej Konfederacji w XIX wieku. Jeszcze w 1840 r. można było usłyszeć głosy żądające językowego podporządkowania się mniejszości niemieckojęzycznej większości. Zacytujmy

za *Nouvelle Histoire de la Suisse et des Suisses* (1986:554) słowa Johanna Jakoba Hessa: *Trzy czwarte Szwajcarii mówi po niemiecku, pozostała część nie ma innego wyjścia*. Widmo konfliktu językowego pomiędzy niemieckojęzyczną większością a francuskojęzyczną mniejszością pojawiło się też na krótko na początku XX stulecia (1904-1908). Bezpośrednią przyczyną były wyniki powszechnego spisu ludności z roku 1900, który wykazał spadek o 1,6 proc. liczby Szwajcarów mówiących po niemiecku i powołanie ligi dla obrony pozycji tego języka na obszarze Konfederacji, na co odpowiedzią było powołanie ligi romandzkiej, stawiającej sobie za cel obronę języka francuskiego (Clavien 1993:96). W sumie jednak, w przeciwieństwie do innych krajów, gdzie w analogicznym okresie sprzymano jednojęzyczności (*jeden naród, jeden język*), Szwajcaria stała się krajem wielojęzycznym w sposób ewolucyjny i pokojowy.

Polityka językowa jest w Szwajcarii domeną poszczególnych kantonów, a nie Konfederacji. Na straży pokojowej koegzystencji językowej stoją trzy zasady: zasada równości języków, zasada wolności językowej i zasada terytorialności – z jednej strony każdy Szwajcar ma prawo posługiwać się swoim językiem ojczystym (wyniesionym z domu), z drugiej, na danym terytorium (kanton, gmina) – kontakty między mieszkańcami a władzami odbywają się w języku większości. Prawo do wolności językowej przyznane każdemu Szwajcarowi jest więc ograniczone przez zasadę terytorialności. Nie wszędzie jednak sprawy dotyczące języków toczą się całkiem bezproblemowo. Trudności pojawiają się przede wszystkim w kantonach i gminach położonych na granicy regionów niemieckojęzycznych i francuskojęzycznych (kantony Valais, Berno i Fryburg, zwłaszcza miasta lub aglomeracje Sion-Sitten, Sierre-Siders, Fribourg-Freibourg i Bienne-Biel). W kantonie fryburskim rywalizacja pomiędzy językiem niemieckim i francuskim przybiera czasami ostrzejsze formy: większość Szwajcarów zamieszkujących ten kanton jest francuskojęzyczna, lecz główne miasto, Fryburg, oficjalnie francuskojęzyczne, jest faktycznie dwujęzyczne, co więcej jest osadzone w niemieckim kontekście językowym (co przypomina sytuację Montréal w kanadyjskiej prowincji Québec, gdzie francuski konkuruje z angielskim). Z jednej strony w debatach społecznych w tym kantonie pojawia się widmo germanizacji, z drugiej strony w gminach, gdzie większość mieszkańców jest niemieckojęzyczna, zasada terytorialności narzuca posługiwanie się we wszystkich instytucjach oficjalnych, a więc także w szkołach, językiem francuskim, co często nie podoba się uczniom i ich rodzicom.

Język francuski na tle innych języków narodowych

Szwajcarzy mówiący po francusku są potomkami różnych plemion celtyckich. Po Rzymianach, sprawujących władzę od roku 58 p.n.e., do zachodniej Szwajcarii wkroczyli w połowie wieku V n.e. Burgundowie, którzy (w przeciwieństwie do Alemanów, zakładających swoje osady na wschodzie) przejęli zwyczaje i język miejscowej ludności, czyli lokalną łacinę ludową, która z czasem przekształciła się w dialekty francusko-prowansalskie, lombardzkie i retoromańskie. Dialekt francusko-prowansalski zastąpiony został następnie przez język francuski, chociaż w nielicznych gminach Szwajcarii romańskiej jest on dalej używany. W XV wieku język francuski z Francji zaznacza silnie swoją obecność dzięki książkom. Reasumując, na podkreślenie zasługuje fakt, że po francusku mówi się w części Szwajcarii od równie dawna jak we Francji i że język ten nie został narzucony przez Francję w wyniku wydarzeń historycznych, w przeciwieństwie do wielu innych państw frankofońskich.

Na przestrzeni swojej historii francuskojęzyczni Szwajcarzy zawsze podkreślali odrębność wobec Francji i Francuzów. Na początku XIX wieku zaczęto nawet używać w odniesieniu do Szwajcarii francuskojęzycznej przymiotnika romandzki (*romand*), który pozwalał na odróżnienie się od Francji i jej kultury, podkreślał specyfikę i autonomię rejonów francuskojęzycznych Szwajcarii, w przeciwieństwie do przymiotnika romański, który podkreśla ich pokrewieństwo z innymi językami tej grupy. Mimo specjalnych, uprzywilejowanych relacji, jakie poczyniły od lat 20. XVI wieku. Konfederacja utrzymywała z Francją (m.in. podpisany w 1516 r. z królem Francji Franciszkiem I Wieczny Pokój, który trwał do końca monarchii francuskiej, czy dostarczanie kolejnym monarchom francuskim żołnierzy najemnych, łącznie około miliona najemników na przestrzeni trzech stuleci). Szwajcarzy zawsze podkreślali swoją tożsamość i niezależność wobec Francji, a krytyka tego kraju, jego instytucji i mentalności jego mieszkańców stanowi stały element w utworach wielu szwajcarskich myślicieli, pisarzy czy w opiniach polityków. Nie bez znaczenia jest tu zapewne fakt, że trzy spośród kantonów romandzkich, czyli Genewa (zwana protestanckim Rzymem) oraz kantony Vaud i Neuchâtel odegrały znaczącą rolę w krzewieniu protestantyzmu, podobnie zresztą jak dwujęzyczny kanton Berno.

Spośród 26 kantonów i półkantonów szwajcarskich zaledwie 4 są francuskojęzyczne: Jura, Neuchâtel, Vaud oraz Genewa. Kolejne 3 są dwujęzyczne: Berno (w tym kantonie język francuski jest jednak używany przez mniejszość mieszkańców), Fryburg i Valais (tutaj osoby posługujące się językiem francuskim stanowią większość). Spis powszechny z 2000 r. określił liczbę Szwajcarów, dla których język francuski jest językiem głównym, na niespełna 1,5 mln osób, przy ogólnej liczbie 7 288 010 mieszkańców. Osób posługujących się językiem niemieckim jest trzykrotnie więcej. Jak podają opracowania Federalnego Urzędu Statystycznego (Lüdi, Werben 2005), procentowo kwestia języków przedstawia się według tego spisu w sposób następujący:

- niemiecki – 63,7 proc.;
- francuski – 20,4 proc.;
- włoski – 6,5 proc.;
- retoromański – 0,5 proc.;
- inne – 9 proc. (15 różnych języków).

W porównaniu z danymi z 1950 r. repartycja języków narodowych uległa pewnym zmianom. Tendencję spadkową obserwujemy zarówno w przypadku języka niemieckiego, jak i retoromańskiego. Przewaga języka niemieckiego zmniejszyła się: w 1950 r. Szwajcarzy mówiący tym językiem stanowili jeszcze 72,1 proc. W 1950 r. populacja uznająca za swój główny język retoromański wynosiła 1 proc. Jeżeli chodzi o język francuski oraz włoski, można zaobserwować zatrzymanie tendencji spadkowej: w 1950 r. Szwajcarzy francuskojęzyczni stanowili jeszcze 20,3 proc. mieszkańców kraju, w 1970 r. już tylko 18,1 proc., ale w następnych latach sytuacja ulegała niewielkiej, lecz stałej poprawie. Jeżeli chodzi o język włoski, to między rokiem 1950 a 1970 liczba mieszkańców Szwajcarii uznających ten język za swój główny wzrosła ponad dwukrotnie (z 5,9 proc. do 11,9 proc.) następnie zaczęła maleć. Największa zmiana dotyczy języków określanych jako inne: w 1950 r. stanowiły one zaledwie 0,7 proc. w porównaniu do 9 proc. w 2000 r. Zmiana ta odzwierciedla zjawisko osiedlania się w Szwajcarii coraz większej liczby cudzoziemców, co czyni zeń (obok Kanady i Stanów Zjednoczonych) jeden z najpopularniejszych krajów docelowych dla emigrantów z różnych krajów, mimo wysiłków czynionych przez władze Konfederacji, aby zatrzymać tę tendencję.

Kiedy przyjrzymy się danym procentowym według głównego języka osób posiadających narodowość szwajcarską, zauważymy tylko niewielkie różnice. Najistotniejsza dotyczy

oczywiście języków nienarodowych:

- niemiecki – 72,5 proc.;
- francuski – 21 proc.;
- włoski – 4,3 proc.;
- retoromański – 0,6 proc.;
- inne – 1,6 proc.

Według popularnego stereotypu, każdy Szwajcar jest wielojęzyczny. To prawda, że w porównaniu z innymi krajami znajomość języków obcych jest w Szwajcarii na ogół większa, nie oznacza to jednak, że uczenie się języków obcych nie napotyka tu trudności. W szkołach szwajcarskich zaleca się, aby pierwszym językiem obcym był jeden z języków narodowych, na przykład francuski lub włoski w kantonach niemieckojęzycznych. Tendencją, która staje się jednak coraz bardziej widoczna od końca lat 90., jest wypieranie w szkolnictwie języków narodowych przez język angielski, który powoli staje się, zwłaszcza w kantonach niemieckojęzycznych, pierwszym językiem obcym nauczonym w szkołach. Z kolei uczniowie francuskojęzyczni niechętnie uczą się niemieckiego, ponieważ w niemieckojęzycznej części Szwajcarii na co dzień (także w telewizji i w radio) najchętniej używa się licznych dialektów. Władze oświatowe zalecają posługiwanie się w codziennej komunikacji językami innymi niż lokalne poprzez nauczanie dwujęzyczne oraz wymianę językową uczniów. Postulaty te są jednak na ogół pobożnymi życzeniami w praktyce szkolnej, która pozostaje jednojęzyczna, a nauczanie języków obcych pozostawia sporo do życzenia.

Szwajcaria a frankofonia

Pojęcie frankofonii obejmuje zarówno oficjalne organizacje zrzeszające kraje, w których mówi się po francusku, jak i przynależność do wspólnoty językowej implikującej wzajemną solidarność.

Międzynarodowa Organizacja Frankofonii (OIF) zrzesza obecnie 57 państw członkowskich i 20 państw mających status obserwatorów z 5 kontynentów.

Udział Szwajcarii w międzynarodowej organizacji jest decyzją dotyczącą polityki zagranicznej Konfederacji i jako taki jest domeną władz federalnych, a dokładnie Federalnego Departamentu Spraw Zagranicznych (odpowiednik naszego MSZ), w którym istnieje obecnie specjalny Urząd do spraw Frankofonii w ramach Wydziału do Spraw ONZ oraz Organizacji Międzynarodowych. Proces przystępowania Szwajcarii do organizacji krajów frankofońskich zajął wiele czasu. Powolność

jest jednak cechą charakterystyczną życia politycznego w Konfederacji, co wynika z ustroju federacyjnego oraz z prawa obywateli do poddania pod głosowanie każdej decyzji władz, o ile spełnione zostaną pewne wymagania formalne. Szwajcaria stała się członkiem Międzynarodowej Organizacji Frankofonii (OIF) w 1989 r. W roku 1996 przystąpiła do Agencji Współpracy Kulturalnej i Technicznej, która w 2005 r. przekształciła się w Międzynarodową Organizację Frankofonii (OIF). Od tego momentu Szwajcaria działa aktywnie we wszystkich jej instytucjach.

W dniach 23-24 października 2010 r. odbył się w Montreux, nad Jeziorem Genewskim (kanton Vaud), zakończony sukcesem XIII Szczyt Frankofonii. Od tego momentu do 13 października 2012 r., daty rozpoczęcia XIV Szczytu w Kinszasie (Demokratyczna Republika Konga), Szwajcaria przewodniczyła tej instancji Frankofonii określającej główne kierunki działań politycznych i współpracy w ramach OIF.

Zgodnie z celami szwajcarskiej polityki zagranicznej Szwajcaria angażuje się w ramach Frankofonii w działania dotyczące zachowania pokoju, bezpieczeństwa, poszanowania prawa międzynarodowego oraz praw człowieka, a także promowania różnorodności kulturowej i językowej.

Obecna działalność Szwajcarii skupia się wokół czterech tematów:

- współpraca romandzkich szkół wyższych w ramach Uniwersyteckiej Agencji Frankofonii (AUF), wspieranie finansowe działalności tej instytucji, w zarządzie której zasiada przedstawiciel Szwajcarii;
- telewizja frankofońska: Szwajcaria jest współzałożycielem telewizji TV5 Monde, która jest dzisiaj obecna w ponad 200 krajach;
- współpraca miast: szwajcarskie miasta Lozanna, Genewa, Nyon, Montreux oraz Verbier są członkami Międzynarodowego Zrzeszenia Burmistrzów Miast Frankofońskich (AIMF), organizacji wspólnot lokalnych zrzeszonych wokół łączących je wartości w celu realizowania istotnych dla wszystkich członków projektów;
- pomoc dla Afryki: Szwajcaria ma swojego przedstawiciela w zarządzie Uniwersytetu im. Senghora, instytucji znajdującej się w Aleksandrii, gdzie kształcą się ekspertów wspomagających rozwój krajów afrykańskich.

Corocznie Szwajcaria uczestniczy w Międzynarodowym Tygodniu Frankofonii, organizując liczne manifestacje kulturalne. W Warszawie były one wielokrotnie organizowane przy

współpracy Uniwersytetu Warszawskiego, a zwłaszcza Instytutu Romanistyki UW, jak na przykład obchody Międzynarodowego Dnia Frankofonii w roku 2011, poświęcone zmarłemu w 2009 r. wybitnemu pisarzowi szwajcarskiemu piszącemu w języku francuskim Jacques'owi Chesseksowi. W roku ubiegłym główną postacią tego Dnia był Jan Jakub Rousseau, w związku z trzechsetną rocznicą jego urodzin. Z tej okazji Ambasada Szwajcarii w Warszawie zorganizowała wykład poświęcony obrazowi Polski w pismach Rousseau, a jego uczestnikom rozdała wydane specjalnie na tę okazję w genewskim wydawnictwie Slatkine egzemplarze dzieła Rousseau zatytułowanego *Uwagi nad rządem Polski* w opracowaniu krytycznym Michela Marty (Rousseau 2012). W tym roku święto frankofonii będzie obchodzone w trakcie wydarzeń organizowanych przez Ambasadę Szwajcarii w Warszawie i we Wrocławiu.

Nad koordynacją wydarzeń związanych z Międzynarodowym Dniem Frankofonii oraz Tygodniem Języka Francuskiego i Frankofonii czuwa w Szwajcarii Delegacja do Spraw Języka Francuskiego (DLF), utworzona w 1992 r. i podległa politycznie Międzykantonalnej Konferencji Szkolnictwa Publicznego Szwajcarii Romańskiej oraz Ticino (CIIP). Delegacja do spraw Języka Francuskiego reprezentuje Szwajcarię na arenie międzynarodowej podczas debat dotyczących posługiwania się językiem francuskim i jego przyszłości. Wśród innych jej zadań należy wymienić nadzór nad nauczaniem języka francuskiego oraz kwestie związane z wielojęzycznością i polityką językową. DLF pełni również funkcję obserwatorium praktyk językowych oraz służy wsparciem językowym. Dla przykładu, w tej ostatniej sferze działań możemy wskazać na takie tematy, jak: wizerunek i obecność języka francuskiego w Szwajcarii i na świecie, stosowanie języka francuskiego w dziedzinie informacji naukowej i nowych technologii czy też przeprowadzenie ankiety dotyczącej stosowania się środowisk związanych z nauczaniem i dziennikarstwem do zmodyfikowanych w 1990 r. niektórych reguł ortograficznych języka francuskiego. Instytucje podobne do DLF działają także w Szwajcarii w odniesieniu do języka włoskiego i retoromańskiego, jedynie niemieckojęzyczna część kraju jest pozbawiona forum wymiany myśli, promotora i koordynatora działań językowych.


Specyfika języka francuskiego w Szwajcarii

Największa część różnic dotyczy oczywiście słownictwa. W ubiegłym roku szwajcarski leksykograf Pierre Knecht i francuski językoznawca André Thibault wydali ponownie

Słownik romandzki, którego pierwsze wydanie ukazało się w 1997 r. (Thibault, Knecht 2012). Słownik zawiera prawie 1200 haseł, słów i wyrażeń charakterystycznych dla romandzkiej odmiany języka francuskiego wraz z licznymi przykładami ich użycia. Mimo globalizacji lokalne słownictwo trzyma się w Szwajcarii mocno, a Szwajcarzy na ogół nie wstydzą się swoich helwetyzmów. Nieliczne z nich zadomowiły się na stałe w języku francuskim (przykładowo: *fondue*, *raclette* czy *chalet*), inne budzą rozbawienie okazujących często swoją językową wyższość Francuzów. Tych ostatnich bawi też często „szwajcarska” wymowa, którą uznają za rozwlekłą i śpiewną. Tymczasem tak zwanych akcentów jest tyle, ile kantonów romandzkich i według samych francuskojęzycznych Szwajcarów mieszkancie Genewy ma inną wymowę niż mieszkancie kantonu Vaud czy Neuchâtel.

To właśnie między innymi akcent mieszkańców kantonu Vaud stał się inspiracją dla poszukiwań językowych i stylistycznych najwybitniejszego pisarza francuskiego pierwszej połowy XX wieku Charles’a Ferdynanda Ramuza.

Przemyślenia na temat języka francuskiego oraz szczególnych relacji łączących z tym językiem i z Francją pisarzy tworzących po francusku, lecz niebędących Francuzami przetarły szlaki wszystkim pisarzom frankofońskim. Zawarte są one głównie w tekstach *Raison d’être, Paris. Notes d’un Vaudois* oraz w *Lettre à Bernard Grasset* pisanych w latach 1914-1928 lub odnoszących się do tego okresu (Ramuz 1986a; Ramuz 1986b; Ramuz 1986c). W poszukiwaniu własnej tożsamości Ramuz pragnął wypracować język literacki, który byłby wynikiem jego duchowej wspólnoty z własnym krajem (w wąskim rozumieniu tego słowa, czyli z własnym kantonem) i z ludźmi go zamieszkującymi. Odrzucił językową hegemonię Paryża, a wraz z nią przekonanie o wyższości kultury francuskiej. Krytykował tak zwaną dobrą francuszczyznę, którą szwajcarski system szkolny narzucił Szwajcarom romandzkim, jako język wyuczony, czyli obcy, a nawet martwy, niezdolny do wyrażania siebie. Według Ch. F. Ramuza, istnieje wiele rodzajów francuszczyzny, które są właściwe poszczególnym regionom i środowiskom. Za szkodliwy absurd uważał on narzucanie wszystkim osobom francuskojęzycznym na świecie jako jedyne wzoru do naśladowania francuszczyzny klasycznej, akademickiej, skodyfikowanej jeszcze w XVII wieku. Praktyka językowa wpisuje się bowiem zawsze w praktykę społeczną i kultu-

ralną; między językiem a życiem istnieje związek ścisłej konieczności. Odmienność losów i tradycji kulturalnych Francji i Szwajcarii nakazywała mu poszukiwanie innego, własnego języka dla wyrażania swojej tożsamości i dla realizacji swojej artystycznej wizji. W tym sensie można uznać Ramuza za prekursora frankofonii, której jednym z celów jest promowanie różnorodności kulturowej w obrębie jednego języka francuskiego. 

Bibliografia

- Clavien, A. (1993) *Les Helvétistes. Intellectuels et politiques en Suisse romande au début du siècle*. Lausanne: S.H.S.R. & Ed. d’en bas.
- *Nouvelle Histoire de la Suisse et des Suisses* (1986) (2. wydanie przejrane i uzupełnione w 1 tomie). Lausanne: Payot.
- Lüdi, G., Werlen I. (red.) (2005) *Recensement fédéral de la population 2000. Le paysage linguistique*, Neuchâtel: Office fédéral de la statistique. [\[online\]](#) [dostęp 24.02.2013]
- Materiały dot. Frankofonii dostępne na oficjalnych stronach rządu Szwajcarii [\[online\]](#) oraz [\[online\]](#) [dostęp 13.01.2013]
- Ramuz, Ch.-F. (1986a) *Raison d’être. Oeuvres complètes*, t. 7., Genève: Slatkine.
- Ramuz, Ch.-F. (1986b) *Paris. Notes d’un Vaudois, Oeuvres complètes*, t. 20, Genève: Slatkine.
- Ramuz, Ch.-F. (1986c) *Lettre à Bernard Grasset, Oeuvres complètes*, t. 11, Genève: Slatkine.
- Repartycja języków narodowych w Szwajcarii: opracowanie dostępne na stronie «Statistique suisse» [\[online\]](#) [dostęp 13.01.2013]
- Rousseau, J.-J. (2012) *Considérations sur le gouvernement de Pologne*. Genève: Slatkine.
- Specyfika języka francuskiego w Szwajcarii [\[online\]](#) [dostęp 12.01.2013]
- Szwajcarskie instytucje oświatowe zajmujące się językiem francuskim [\[online\]](#) [dostęp 13.01.2013]
- Thibault, A., Knecht, P. (red.) (2012) *Dictionnaire suisse-romand. Particularités lexicales du français contemporain, édition revue et corrigée*. Carouge: Zoé.

dr Małgorzata Szymańska

Nauczycielka akademicka, wykładowczyni w Instytucie Romanistyki UW, tłumaczka. Na warszawskiej romanistyce prowadzi m.in. zajęcia z przekładu oraz literatury Szwajcarii romańskiej.



Normy europejskie w polskiej edukacji językowej

Radosław Kucharczyk

Od dość dawna powszechnie znane są poziomy biegłości językowej (A1, A2, B1, B2, C1 i C2) szczegółowo opisane przez Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ). Nie należy jednak zapominać, że dokument Rady Europy to nie tylko opisy poszczególnych poziomów, ale przede wszystkim propozycja nowego podejścia w dydaktyce języków obcych (podejścia zadaniowego), które wpisuje się w założenia europejskiej polityki językowej.

W niniejszym artykule postaram się przybliżyć tę ostatnią, jak również pokazać główne założenia podejścia zadaniowego. Postaram się także pokazać, w jaki sposób idee promowane przez Radę Europy są realizowane na gruncie polskim.

Założenia i cele europejskiej polityki językowej

ESOKJ jest jednym z dokumentów, który określa założenia i cele europejskiej polityki językowej (2003:14-15). Punktem wyjścia do refleksji jest stwierdzenie, że wspólną wartością, którą należy chronić i kultywować, jest różnorodność języków i kultur europejskich (zarówno w skali mikro, jak i makro). Stąd też konieczne jest pokonanie bariery komunikacyjnej pomiędzy członkami poszczególnych wspólnot tak, aby ta różnorodność stała się przyczynkiem do wzbogacania repertuaru językowego i kulturowego jednostki. Dlatego nacisk powinien zostać położony na dobrą znajomość nowożytnych języków europejskich, która ułatwi komunikację pomiędzy mieszkańcami zjednoczonej Europy, dzięki czemu zwiększy się mobilność obywateli państw członkowskich

(zarówno ekonomiczna, jak i edukacyjna). Kontakty z innymi ułatwią zrozumienie różnych kultur, a tym samym pozwolą wyeliminować uprzedzenia i różne przejawy dyskryminacji. Z tego powodu polityka językowa pojedynczego kraju powinna być spójna z działaniami na poziomie europejskim, przez które rozumie się wprowadzenie *efektywnego europejskiego systemu wymiany informacji, obejmującego wszystkie aspekty uczenia się i nauczania języków oraz badań naukowych w tych dziedzinach, przy pełnym wykorzystaniu nowoczesnych technologii informacyjnych* (ESOKJ 2003:14). Do głównych celów europejskiej polityki językowej należy umożliwić wszystkim obywatelom danego kraju uczenie się nie tylko języków pozostałych państw członkowskich, ale również języków regionalnych i mniejszości narodowych. Autorzy ESOKJ podkreślają, że nie tylko sama nauka języków jest istotna, ważne jest też praktyczne posługiwanie się nimi w celu radzenia sobie w sytuacjach codziennych w kraju docelowym, wymiany informacji i poglądów z ludźmi mówiącymi innymi językami, wyrażania własnych opinii czy wreszcie lepszego zrozumienia mentalności i dziedzictwa kulturowego innych wspólnot. Tak zarysowane zadania europejskiej polityki

językowej jasno określają cele współczesnego uczenia się/nauczania języków:

- przygotowanie do mobilności i współpracy w kontekście wymian zagranicznych;
- uwrażliwianie na różnorodność kulturową i językową w celu wykształcenia kompetencji interkulturowej, która jest oparta na idei wzajemnego zrozumienia i tolerancji;
- stworzenie systemowego rozwiązania procesu uczenia się/nauczania języków obcych, który uwzględniłby warunki kraju, w którym języki są uczone/nauczane, a jednocześnie wpisał się w ogólnoeuropejskie rozwiązania;
- upowszechnienie metod uczenia się/nauczania języków, rozwijających u ucznia autonomię, która jest rozumiana jako *niezależność w myśleniu, ocenie i działaniu, w połączeniu z umiejętnościami sprawnego i odpowiedzialnego funkcjonowania w życiu społecznym* (ESOKJ 2003:15).

Podjęcie zadaniowe

Podjęcie zadaniowe promuje założenia i cele europejskiej polityki językowej. W optyce tak nakreślonego podejścia glottodydaktycznego uczenie się i posługiwanie się językiem jest zdefiniowane w następujący sposób:

Posługiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje działania podejmowane przez uczestników życia społecznego, którzy – jako osoby indywidualne – posiadają i stale rozwijają swoje kompetencje zarówno ogólne, jak i językowe kompetencje komunikacyjne. Posługując się tymi kompetencjami, podejmują oni określone działania językowe. Uwzględniając uwarunkowania i ograniczenia, wynikające z danego kontekstu, uruchamiają pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć teksty dotyczące tematów z określonych sfer życia. Stosują przy tym strategię najbardziej odpowiednią dla wykonywanego zadania. Świadoma obserwacja procesów towarzyszących tym wszystkim działaniom prowadzi, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, do wzmocnienia lub do modyfikacji własnych kompetencji (ESOKJ 2003:20).

Postrzeganie w taki sposób procesu uczenia się/nauczania języka wysuwa na plan pierwszy pojęcia, które są kluczowe dla podejścia zadaniowego: językowe kompetencje komunikacyjne i kompetencje ogólne, działania językowe, strategie komunikacyjne oraz kompetencja cząstkowa.

Językowe kompetencje komunikacyjne i kompetencje ogólne

Językowe kompetencje komunikacyjne obejmują następujące składniki: lingwistyczny, socjolingwistyczny oraz pragmatyczny (ESOKJ 2003:23-25). Nie są one żadnym *novum* ani w obszarze teorii, ani w obszarze praktyki glottodydaktycznej, stąd też nie wymagają, moim zdaniem, bardziej szczegółowego omówienia. Nowością glottodydaktyczną są natomiast kompetencje ogólne, na które składają się wiedza, umiejętności, uwarunkowania osobowościowe uczącego się oraz jego umiejętność uczenia się. **Wiedza** (inaczej wiedza deklaratywna) jest wypadkową doświadczenia edukacji jednostki (wiedza empiryczna/wiedza teoretyczna). W nauce języka ważny jest fakt, że wiedza ma charakter uniwersalny, co oznacza, że nie jest uwarunkowana ani językowo, ani kulturowo. Nabywanie nowej wiedzy jest uzależnione od jej stanu wyjściowego, a jej poziom wpływa w sposób znaczący na nabywanie umiejętności w języku obcym. **Umiejętności praktyczne** (inaczej wiedza proceduralna) są rozumiane jako umiejętności zastosowania wiedzy deklaratywnej w praktyce. Innymi słowy, jeżeli uczeń opanował regułę tworzenia czasu przeszłego (wiedza deklaratywna), powinien również opanować tworzenie opowiadań w czasie przeszłym. Wynika z tego, że zależność pomiędzy dwoma typami wiedzy w kontekście edukacyjnym jest duża, ponieważ trudno wyobrazić sobie istnienie wiedzy proceduralnej bez uprzedniego nabycia nowych informacji. Należy nadmienić, że umiejętności praktyczne *zależą (...) od pewnych cech osobowości, takich jak np. umiejętność koncentracji i opanowania przy wykonywaniu jakiejś czynności* (ESOKJ 2003:22). Z kolei **uwarunkowania osobowościowe** są jednostkowe: *indywidualne cechy człowieka, jego osobowość i postawy związane na przykład z poczuciem własnej wartości, sposobem postrzegania innych ludzi, temperamentem, skłonnościami introwertycznymi lub ekstrawertycznymi w kontaktach z innymi* (ESOKJ 2003:22). Należy zaznaczyć, że uwarunkowania osobowościowe nie są nabyte raz na zawsze. Wynikają one z procesów: socjalizacji i skolaryzacji, a co za tym idzie mogą ulegać zmianom w wyniku różnych doświadczeń jednostki. Uwarunkowaniom osobowościowym należy poświęcić szczególną uwagę w kształceniu językowym: często związane z kulturą ucznia mogą stać się przyczyną konfliktów w kontaktach międzykulturowych. Od uwarunkowań tych zależy wreszcie **umiejętność uczenia się**. Jak twierdzą autorzy ESOKJ (2003:22), *można ją ogólnie określić jako umiejętność*

odkrywania nowych, innych obszarów rzeczywistości – niezależnie od tego, czy jest to nowy język, inna kultura, inni ludzie czy nowa dziedzina wiedzy. Wyznaczniki umiejętności uczenia się pozostają w ścisłym związku z pozostałymi kompetencjami ogólnymi, takimi jak: gotowość podejmowania rozmowy w języku obcym, koncentracja przy słuchaniu, akceptacja ograniczonych możliwości komunikacyjnych, odporność na nieporozumienia w czasie komunikacji w języku obcym (uwarunkowania osobowościowe), szeroko rozumiana świadomość językowa, znajomość rytuałów komunikacyjnych i tematów tabu w różnych kulturach (wiedza), posługiwanie się słownikiem, obsługa komputera (umiejętności praktyczne). Należy także zaznaczyć, że umiejętność uczenia się jest wypadkową wcześniejszych doświadczeń ucznia (np. uczenie się kilku języków), które warunkują dobór różnych strategii.

Działania językowe

Rozwijanie kompetencji ogólnych, jak również językowych kompetencji komunikacyjnych ma miejsce w tzw. **działaniach językowych**. Autorzy ESOKJ wyróżniają cztery rodzaje działań: receptywne, produktywne, interakcyjne oraz mediacyjne. **Działania receptywne i produktywne**, czyli rozumienie i tworzenie tekstów, nie są nowe dla procesu uczenia się/nauczania języków. Natomiast po raz pierwszy w historii glottodydaktyki pojawia się opis interakcji i mediacji jako samodzielnych kompetencji, które nauczyciel powinien wykształcić u uczniów. **Działania interakcyjne** polegają na tym, że przynajmniej dwie osoby uczestniczą w ustnej i/lub pisemnej wymianie informacji. Naprzemiennie są prowadzone działania produktywne i receptywne – w komunikacji ustnej mogą się one nawet przenikać (ESOKJ 2003:24). Interakcja, zwłaszcza ustna, jawi się więc jako działanie nadrzędne w stosunku do działań receptywnych i produktywnych: aby zapewnić ciągłość rozmowy, nie wystarczy tylko słuchać i mówić, ale należy czynnie uczestniczyć w rozmowie, dopasowywać się do słów rozmówcy, kierować ją na właściwe tory, tak aby móc osiągnąć postawione wcześniej cele komunikacyjne. Usankcjonowanie interakcji jako samodzielnego działania językowego znajduje swoje odbicie w deskryptorach kompetencji (rozdz. 4.4.3.). Istnieją odrębne wskaźniki biegłości dla ogólnego opisu interakcji, jak również jej poszczególnych typów (transakcja, rozmowa nieformalna, debata itp.). Z kolei **działania mediacyjne** polegają na przetwarzaniu różnego rodzaju tekstów. Według autorów ESOKJ (2003:24), tłumaczenie ustne

i pisemne, parafraza, streszczenie, podsumowanie lub zapis umożliwiają korzystanie z tekstów źródłowych osobom, które nie mają do nich bezpośredniego dostępu. O ile mediacja jest dość szczegółowo opisana w ESOKJ, o tyle brakuje dla niej wskaźników biegłości językowej, co może być tłumaczone jej charakterem: ten sam rodzaj zadań mediacyjnych może być proponowany na różnych poziomach znajomości języka.

Strategie językowe

W ESOKJ (2003:61) znajdziemy następującą definicję pojęcia strategii: *środki wykorzystywane przez użytkownika języka w celu mobilizacji i kontroli własnych zasobów językowych oraz uaktywnienia własnych umiejętności i sposobów działania, by w najpełniejszy lub najbardziej ekonomiczny sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym, skutecznie wykonać dane zadanie.* Opisowi każdego z działań językowych towarzyszy opis strategii im właściwych, podzielony zawsze na 4 etapy: planowanie, wykonanie, ocenę oraz korektę. Poniższa tabela (opracowanie własne na podstawie ESOKJ) uszczegółowia etapy strategii w zależności od rodzaju działania językowego (Tabela 1.).

Należy także zauważyć, że strategie, które stosuje uczeń, nie powinny być traktowane jako dowód braków językowych. Wręcz przeciwnie: ich stosowanie jest dowodem na to, że uczeń posiadał umiejętność komunikacji w językach docelowych oraz wykształcił tzw. postawę autonomiczną.

Kompetencja cząstkowa i wielojęzyczność

Definiując podejście zadaniowe, autorzy zauważają, że umiejętności, jakimi posługuje się użytkownik języka, dotyczą tylko wybranych sfer życia (ESOKJ 2003:20), a więc określonych obszarów tematycznych i pragmatycznych. Tak zdefiniowane umiejętności w zakresie języków obcych wysuwają na plan pierwszy pojęcie kompetencji cząstkowej (Robert i Rosen 2010:57-58). Kompetencja ta obejmuje nie tylko wybiórcze potraktowanie aktów komunikacyjnych języka (wybór sfer życia, w których funkcjonuje uczący się), ale również działania językowe (np. uczący się może doskonale pisać w języku A, ale nie umie w nim mówić, mówi zaś w języku B, ale w nim nie pisze). Takie podejście pozostaje w zgodzie z założeniami kompetencji wielojęzycznej, która jest jednym z motywów przewodnich europejskiej polityki językowej. Kompetencja ta *odnosi się do umiejętności posługiwania się każdym ze znanych języków w celach komunikacyjnych*

recepcja	produkcja	interakcja	mediacja
·etap strategii: planowanie			
<ul style="list-style-type: none"> wybór kontekstu medialnego uaktywnienie schematów rozumienia budowanie oczekiwań 	<ul style="list-style-type: none"> ćwiczenie wypowiedzi korzystanie z wiedzy źródłowej branie pod uwagę adresatów dostosowanie zadania dostosowanie przekazu 	<ul style="list-style-type: none"> wybór schematu interakcji określanie luki informacyjnej/stop sto rozbieżności poglądów ocena założeń planowanie posunięć 	<ul style="list-style-type: none"> budowanie wiedzy na dany temat wsparcie ją wiedzą fachową przygotowanie glosariusza rozważenie potrzeb rozmówcy dobór długości fragmentu wypowiedzi do tłumaczenia
·etap strategii: wykonanie			
<ul style="list-style-type: none"> odczytanie wskazówek płynących z tekstu formułowanie na ich podstawie konstrukcji znaczeniowych 	<ul style="list-style-type: none"> kompensacja budowanie na uprzedniej wiedzy wypróbowanie 	<ul style="list-style-type: none"> zabieranie głosu współpraca interpersonalna współpraca ideowa radzenie sobie z niespodziewanym przebiegiem interakcji prośba o pomoc 	<ul style="list-style-type: none"> analiza informacji wpływających w jednym języku i jednocześnie formułowanie ostatniego fragmentu tłumaczenia w drugim zauważanie różnych możliwości wyrażania, ekwiwalentów wypełnianie luk
·etap strategii: ocena			
<ul style="list-style-type: none"> testowanie hipotez – dostosowanie wskazówek płynących z tekstu do przyjętego schematu rozumowania 	<ul style="list-style-type: none"> monitorowanie skuteczności 	<ul style="list-style-type: none"> monitorowanie wyboru schematu działania w interakcji monitorowanie efektu (skuteczności) 	<ul style="list-style-type: none"> kontrola spójności wypowiedzi kontrola jej poprawności
·etap strategii: korekta			
<ul style="list-style-type: none"> korekta – weryfikacja hipotez 	<ul style="list-style-type: none"> autokorekta 	<ul style="list-style-type: none"> prośba o wyjaśnienie udzielanie wyjaśnień naprawa komunikacji 	<ul style="list-style-type: none"> korekta na podstawie słowników encyklopedii, materiałów źródłowych korekta na podstawie konsultacji z ekspertami w danej dziedzinie

(...), *gdy dana osoba wykazuje różne stopnie sprawności w porozumiewaniu się kilkoma językami (...). Nie oznacza to hierarchicznego współistnienia różnych oddzielnych kompetencji, lecz raczej istnienie jednej, złożonej kompetencji, z której korzysta użytkownik języka* (ESOKJ 2003:145). Oznacza to istotną zmianę w paradygmacie glottodydaktycznym: chodzi o to, aby uczeń nabył kompetencję komunikacyjną w kilku językach, a nie posługiwał się nimi w sposób perfekcyjny, niczym rodzimy użytkownik języka. Jest to w pełni zrozumiałe, bo niby kim jest rodzimy użytkownik języka. Jak zauważa Winer w wywiadzie zamieszczonym w książce o znaczącym tytule *The Native Speaker Is Dead* (2003:33): *I do think that native speakers are made, not born, but you are in fact including many different levels of dialects, educations, awareness, etc. in this overall concept. Just to give what might prove to be a helpful angle or two. There are people*

*who are super-conscious of language and language use – poets, writers, punsters, people who are making up new words either for fun or for living; and they are people who are, generally speaking, unconscious of their language use or that of other people (although they may be able to characterise someone else's speech as „hick” or even imitate it, without being able to label or identify elements which lead to that characterisations). Both types have their advantages and disadvantages for the researcher*¹.

1 Jestem mocno przekonany, że nikt nie rodzi się native speakerem, lecz się nim staje, przy czym idea ta obejmuje wiele różnych poziomów dialektów, edukacji, świadomości etc. Jako przesłankę do takiego twierdzenia można podać następujące fakty. Są ludzie o nadzwyczajnej świadomości językowej – poeci, pisarze, twórcy kalamburów, czyli tacy użytkownicy języka, którzy tworzą nowe słowa dla przyjemności albo z przyczyn zawodowych. Są też ludzie, ogólnie mówiąc, niepewni swojej znajomości języka lub stosowania go przez innych (choć mogą być oni zdolni do nazywania ich języka prostackim, a nawet naśladowania go, jednak bez umiejętności nazwania lub wskazania elementów, które są przyczyną takiej charakterystyki). Oba opisane typy ludzi mają zalety i wady z punktu widzenia badacza.

Reasumując, do głównych postulatów europejskiej polityki językowej należą:

- stworzenie wspólnych wyznaczników biegłości językowej, ułatwiających ewaluację sprawności językowej uczących się w skali ogólnoeuropejskiej;
- jak najwcześniejsze rozpoczęcie nauki języków obcych i zróżnicowanie ich oferty edukacyjnej;
- położenie nacisku na użyteczny charakter znajomości języków (język traktowany jako narzędzie służące do wykonywania zadań w wybranych dziedzinach → kompetencja cząstkowa);
- kształcenie u uczących się autonomicznej postawy, która ma na celu przygotowanie do uczenia się przez całe życie;
- rozwijanie świadomości wielojęzycznej i wielokulturowej w celu zapewnienia skutecznej komunikacji pomiędzy członkami zjednoczonej Europy.

Polska polityka językowa

W Polsce idee europejskiej polityki językowej możemy znaleźć w Podstawie Programowej Kształcenia Ogólnego oraz informatorach o egzaminie gimnazjalnym i maturalnym.

Nowa podstawa programowa

Pierwszy ślad związku pomiędzy ESOKJ a podstawą programową dla języków obcych jest już widoczny w określeniu **poziomów biegłości językowej dla poszczególnych etapów edukacyjnych** – nawiązują one do poziomów zaproponowanych przez ESOKJ. Można je przedstawić w następujący sposób (za Szpotowicz 2011):

Poziom/wariant podstawy programowej	Poziom biegłości
szkoła podstawowa	
I. klasy I-III (inicjacja językowa)	≈ A1
II. klasy IV-VI (nauka bardziej formalna)	
gimnazjum	
III. 0 (początkujący)	≈ A2
III. 1 (kontynuacja)	≈ A2+
szkoła ponadgimnazjalna	
IV. 0 (początkujący)	≈ A2/B1
IV. 1 (kontynuacja)	≈ B1/B1+ (poziom podstawowy)
	≈ B2/B2+ (poziom rozszerzony)
IV. 2 (klasy dwujęzyczne)	≈ C1/C2

Trzeba jednak zauważyć, że podstawa programowa nie odnosi się bezpośrednio do ESOKJ, ale tylko do niego nawiązuje, ponieważ *należy (...) pamiętać, że ESOKJ został opracowany w myśl o uczniach dorosłych, natomiast wymagania zapisane w podstawie programowej są dostosowane do możliwości uczniów w różnym wieku i na różnych etapach rozwoju*² (Podstawa programowa: 62). Podstawa programowa promuje także wielojęzyczność: już w pierwszej klasie szkoły podstawowej uczeń obowiązkowo uczy się jednego języka obcego, w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej – dwóch. Należy zaznaczyć, że w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej nauka języka odbywa się w oddziałach międzyklasowych, aby uczeń mógł wybrać języki, których chce i musi się uczyć: jest zobligowany do nauki tego samego języka obcego przez przynajmniej dwa etapy edukacyjne. Możliwości, jakie ma uczeń przy wyborze języka obcego pokazuje poniższa tabela (Kucharczyk 2012:4).

Szkoła podstawowa	Gimnazjum	Licium
pierwszy język obcy		
	drugi język obcy	
lub		
pierwszy język obcy		trzeci język obcy
	drugi język obcy	
lub		
pierwszy język obcy		
	drugi język obcy	trzeci język obcy

Również cele kształcenia (wymagania ogólne) oraz treści nauczania (wymagania szczegółowe), zawarte w opisie wymagań dla każdego z poziomów edukacyjnych, odwołują się do ESOKJ, a dokładniej do definicji **językowej kompetencji komunikacyjnej** (znajomość środków językowych) oraz **działań językowych** (rozumienie, tworzenie, przetwarzanie oraz reagowanie na wypowiedzi). Odwołanie do **kompetencji ogólnych** jest też obecne w podstawie programowej, głównie w odniesieniu do **umiejętności uczenia się** oraz **uwarunkowań osobowościowych**. Na każdym z etapów

² Dlatego przy określaniu wskaźników biegłości językowej dla uczniów nauczyciel powinien posłużyć się Europejskim Portfolio Językowym dobranym do grupy wiekowej, z którą pracuje.

Strategie, które stosuje uczeń, nie powinny być traktowane jako dowód braków językowych.

kształcenia wymaga się od ucznia umiejętności dokonywania samooceny, wykorzystania technik samodzielnej pracy nad językiem (korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, zapamiętywanie nowych wyrazów), korzystania ze źródeł informacji w języku obcym, w tym również przy pomocy technologii informacyjno-komunikacyjnych. Ponadto, uczniowie powinni umieć współdziałać w grupie (realizacja projektów językowych). Powinni też posiadać świadomość językową, czyli dostrzegać m.in. różnice i podobieństwa pomiędzy językami. Autorzy podstawy programowej zwracają również uwagę na trening strategiczny, któremu powinni zostać poddani uczniowie. Po szkole podstawowej *uczeń stosuje strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, rozumienie tekstu zawierającego nieznaną słowa i zwroty)* (Podstawa programowa: 30). W wymaganiach szczegółowych po gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej ten punkt jest uzupełniony o *proste strategie kompensacyjne (np. zastąpienie innym wyrazem, opis) w przypadku, gdy nie zna lub nie pamięta jakiegoś wyrazu* (Podstawa programowa: 46, 54, 59).

Egzaminy (egzamin gimnazjalny, egzamin maturalny)

Wpływ ESOKJ widać również w strukturze egzaminów (gimnazjalny i maturalny) z języków obcych nowożytnych. Nie jest to dziwne, zważywszy na fakt, że to podstawa programowa określa treści, które winne być sprawdzane na egzaminach. Widać to przede wszystkim w rodzajach zadań, które na nich występują. Zadania te odwołują się do **działań językowych** opisanych w ESOKJ. Na egzaminie gimnazjalnym na poziomie podstawowym pojawia się recepcja (słuchanie i czytanie). Poziom rozszerzony jest wzbogacony o interakcję pisemną, produkcję (pisanie) oraz mediację pisemną (np. elementy do przetłumaczenia na język docelowy) (Smolik i Trzcińska 2011). W ocenie uwzględnia się

składowe **językowej kompetencji komunikacyjnej**: składnik lingwistyczny, pragmatyczny (w tym funkcjonalny, mimo że brakuje w ESOKJ opisu poziomów biegłości) oraz strategiczny. Jeśli chodzi o egzamin maturalny, to forma egzaminu ustnego wpisuje się również w założenia europejskiej polityki językowej: sprawdzana jest na nim produkcja i interakcja ustna, oceniana zgodnie z wytycznymi zawartymi w ESOKJ. Na razie brakuje informatora o egzaminie maturalnym od 2015 r. (pierwszy rocznik uczniów uczących się zgodnie z założeniami podstawy programowej). Niemniej jednak jego projekty wskazują także na zgodność z założeniami ESOKJ.

Reasumując, zmiany w polskim systemie edukacji językowej prowadzą do coraz pełniejszego wdrożenia założeń europejskiej polityki językowej w praktyce edukacyjnej, zarówno na poziomie decyzyjnym, jak i na poziomie codziennej pracy szkoły. ✕

Bibliografia

- *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003) Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Kucharczyk, R. (2012) *Program nauczania języka francuskiego w szkołach ponadgimnazjalnych. Kurs podstawowy*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne PWN.
- Paikeday, T. M. (2003) *The Native Speaker Is Dead!* Tokyo & New York: Lexicography, Inc.
- Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3 – Języki obce [[online](#)] [dostęp 29.01.2012].
- Robert, J.-P. i Rosen, É. (2010) *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris: Éditions OPHRYS.
- Smolik, M., Trzcińska, B. (2011) *Zmiany w systemie egzaminów (2012 – 2015) a Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* [[online](#)] [dostęp 29.01.2012].
- Szpotowicz, M. (2011) *Nowa podstawa programowa a Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* [[online](#)] [dostęp 28.01.2012].

dr Radosław Kucharczyk

Pracuje w Zakładzie Dydaktyki i Metodyki Języków Romańskich w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Prowadzi zajęcia z glottodydaktyki (zajęcia dla studentów specjalizacji nauczycielskiej oraz zajęcia specjalistyczne). Jest również nauczycielem języka francuskiego w XXI LO im. H. Kołłątaja w Warszawie, a także recenzentem podręczników w MEN, współpracuje z CKE.



Wybrane aspekty kształtowania kompetencji kulturowej w nauczaniu języków obcych

Artur Świątek

Efektywna komunikacja to coś więcej niż kwestia biegłości językowej, ale także rozwijanie empatii i szacunku dla innych kultur. Niniejszy tekst wyjaśnia, że nauczanie języka obcego to nie tylko przekazywanie struktur syntaktycznych lub uczenie się słownictwa i wyrażań, ale nauczanie elementów kulturowych, które współgrają z językiem.

Kompetencja komunikacyjna

Uczenie się języka obcego obejmuje kilka komponentów, w tym kompetencję gramatyczną, kompetencję komunikacyjną, biegłość językową, jak również kompetencję kulturową. Zarówno dla naukowców, jak i dla laików, kompetencja kulturowa, tj. świadomość konwencji, obyczajów, wierzeń, a także systemów semantycznych charakterystycznych dla innego kraju, jest niewątpliwie integralną częścią uczenia się języka obcego. Wielu dydaktyków języka obcego widzi ją jako cel uczenia kultury istniejący w rozkładzie zajęć z języka obcego. Można ponadto stwierdzić, że pojęcie kompetencji komunikacyjnej, które przetrąło szlak w nauczaniu języka obcego *zawodzi w obliczu właściwego wypo-*

sazania studentów w umiejętności poznawcze, których potrzebują w środowisku języka drugiego (Straub 1999:2). Innymi

słowy, im szerszy kontekst językowy, logicznym

jest, że termin *kompetencja kulturowa* powinien stać się czymś więcej niż pustym słowem. W rzeczywistości, tym czego większość dydaktyków i studentów wydaje się nie zauważać jest fakt, że *znajomość gramatycznego systemu języka (kompetencji gramatycznej) musi być uzupełniona znaczeniami nacechowanymi kulturowo (kompetencją kulturową)* (Byram, Morgan i in. 1994:4).

Wyjaśnijmy zatem co oznacza termin *kultura* w jaki sposób jest on implementowany w nauczaniu języka obcego.



Kramersch widzi to w taki sposób:

Kultura w uczeniu się języka obcego nie jest rozszerzalną piątą umiejętnością, doklejoną, można powiedzieć, do nauczania mówienia, słuchania, czytania i pisania. Jest zawsze w tle, od pierwszego dnia, gotowa zaniepokoić zdolnych uczniów, kiedy najmniej się tego spodziewają, unaoczniając niedoskonałości ich kompetencji komunikacyjnej tak długo pielęgnowanej, rzucając wyzwania ich umiejętnościom w celu zrozumienia otaczającego ich świata (Kramersch 1993:1).

Nauczanie kultury nie sprowadza się do przekazywania informacji o danej społeczności i kraju, którym się interesujemy, nawet jeżeli wiedza o grupie docelowej stanowi ważny element zajęć z języka obcego (Nostrand 1967:118). Stwierdzenie, że kultura to tylko kopalnia faktów i doświadczeń, do których można nawiązywać przy każdej stosownej okazji, byłoby stwierdzeniem niezwykle śmiesznym. Kramersch (1993) stwierdza, że uczenie się języka obcego to nie tylko uczenie się komunikacji, ale również odkrywanie jak dużą swobodę działania daje uczniom język w operowaniu formami, dźwiękami i znaczeniami gramatycznymi, które w rezultacie konstytuują kulturę.

Nie można wymagać kompetencji komunikacyjnej bez rozważenia poglądów i perspektyw ludzi reprezentujących różne kultury. *Komunikacja wymaga zrozumienia, a zrozumienie wymaga wcielenia się w postać obcokrajowca i zwiększenia jego/jej doświadczenia kulturowego, zawsze biorąc pod uwagę kulturę docelową w relacji do naszej źródłowej/joycznej (Kramersch 1993:205).* Powinniśmy być świadomi faktu, że *nauczamy języka bez nauczania w tym samym czasie kultury, która w nim funkcjonuje, nauczamy symboli bez znaczenia lub symboli, do których uczeń dołącza niewłaściwe znaczenie (Politzer 1959:100-101).*

Świadomość kultury własnej i obcej

Jak implementujemy aspekt kulturowy do programu nauczania języka obcego, mając na względzie wzbudzenie świadomości kulturowej i przekazywanie wglądu w cywilizację docelową? W przeszłości cel taki osiągnano poprzez rozprawianie o środowisku geograficznym, jak również o historycznym i politycznym rozwoju obcej kultury, jej instytucjach i obyczajach oraz osiągnięciach literackich. Inną formą poznawania kultury są wykłady na tematy kulturowe (Rivers 1968:272), które czasem bywają żmudnym i wymagającym zadaniem. Nauczanie

kultury może jednak służyć uwrażliwieniu na konkretną kulturę. Nauczyciele mogą uświadamiać studentom, że nie ma takich rzeczy jak lepsze czy gorsze kultury, oraz że istnieją różnice w obrębie tej samej kultury docelowej. *Nauczyciele nie są w klasie po to, żeby potwierdzać uprzedzenia uczniów ani po to, żeby atakować ich głęboko zakorzenione przekonania (Rivers 1968:271). Ich zadaniem jest wzbudzanie zainteresowania uczniów obcą kulturą i pomaganie w ustanowieniu klasy z językiem obcym nie jako miejsca gdzie nauczają się języka, ale gdzie okazje do uczenia się różnych rodzajów języka stanowią sposobność do interakcji, które mają miejsce między uczestnikami takich zajęć (Ellis 1992:71).*

Zdaniem Strauba (1999) to, co edukatorzy powinni mieć na uwadze nauczając kultury, to potrzeba zwiększania świadomości uczniów o ich własnej kulturze, dostarczanie im pewnego rodzaju metajęzyka w celu rozmowy o kulturze, do *kulturowania stopnia intelektualnej obiektywności niezbędnej w analizach międzykulturowych (Straub 1999:5).* Innym celem wzbogacającym nauczanie kultury jest *uświadamianie uczniom, że zrozumienie kultury docelowej z perspektywy osoby wewnątrz – z perspektywy empatycznej, pozwala uczniowi na dokładną interpretację obcych zachowań kulturowych (Straub 1999).*

W przypadku wielu podręczników szkolnych mamy do czynienia z obfitością materiałów źródłowych, które demitologizują stereotypy. Byram i Morgan (1994) słusznie zauważają, że *autorzy podręczników intuicyjnie unikają treści przedstawiających istniejące hetero-stereotypy i mają nadzieję, że ich negatywny wydźwięk będzie przeciwstawiany poprzez prezentowanie pozytywnego wizerunku obcego kraju.* Właściwie stereotypy są ogromnie zakorzenione w każdej kulturze. Ludzie pochodzący z różnych kultur posiadają własne schematy, na podstawie których funkcjonują i pojmują otaczający ich świat. *Wejście w inną kulturę to zaprzeczenie tej, w której jesteśmy (Byram i Morgan 1994).* W celu uświadomienia odbiorcom (uczniom/studentom) istnienia innej perspektywy percepcyjnej obcej kultury zadaniem nauczycieli powinno być stosowanie porównań, czyli identyfikowanie wspólnych punktów i wskazywanie różnic w obrębie omawianych kultur. Najczęściej odbiorcy przekazywanych treści kulturowych nie zrezygnują ze swojego *bagażu kulturowego* i widzą świat po francusku, angielsku czy po japońsku. Muszą nauczyć się doceniać, że *intelektualne antonimy* wynikają z ich ekspozycji na kulturę docelową (Byram i Morgan 1994).

Odbiorcy muszą, przede wszystkim, być obcy z własną kulturą (Grove 1982). Poprzez badanie własnej kultury:

omawianie wartości, oczekiwań, tradycji, obyczajów i rytuałów, biorą nieświadomie udział w jej tworzeniu. Są w stanie odkryć i zrozumieć omawiane oczekiwania lub tradycje w odniesieniu do odpowiedników kulturowych przy pomocy *wyższego stopnia obiektywności intelektualnej* (Straub 1999). Zależnie od wieku i poziomu uczniów/studentów, takie zadanie może przybierać rozmaite formy. Początkujący lub średniozaawansowani użytkownicy języka obcego powinni mieć sposobność polubienia czynności, które stanowią część ich własnej tradycji, takie jak: sport, czynności charakterystyczne dla lokalnych społeczności lub piosenki, zanim zaczną badać ich odpowiedniki w kulturze docelowej.

Wdrażanie aspektu kulturowego do klasy z językiem obcym: analiza praktyczna

Początkujący użytkownicy języka obcego chcą czuć, dotykać, wąchać i widzieć obcych ludzi, a nie tylko słyszeć ich język (Peck 1998). *W każdej sytuacji, klasa z językiem obcym powinna stać się „kulturową wyspą”* (Kramsch 1993; Singhal 1998; Peck 1998), gdzie nacisk będzie na doświadczenie kulturowe, a nie na świadomość kulturową (Byram, Morgan i in. 1994:55-60). Od pierwszego dnia oczekuje się od nauczycieli, że przyniosą do klasy plakaty, obrazki, mapy lub inne autentyczne materiały, które będą miały na celu pomóc uczniom/studentom w rozwinięciu ich własnego *wizerunku mentalnego* poświęconego kulturze docelowej (Peck 1998). Według Pecka (1998), efektywnym i stymulującym zajęciem jest wysłanie uczniów do tzw. *spraw kulturowych*, a mianowicie do supermarketów i centrów handlowych i nakłonienie ich do zanotowania nazw produktów importowanych. Ponadto, byłoby bardzo wskazane, żeby nauczyciele zaprosili przedstawicieli obcych kultur z gościnnymi wykładami, którzy opowiedzieliby o swoich doświadczeniach zdobytych za granicą.

Innym ciekawym ćwiczeniem jest podzielenie klasy na grupy trzy-, czteroosobowe i polecenie im napisania listy charakterystycznych cech, które przypuszczalnie odróżniają od siebie kulturę rodzimą i docelową. Tomalin i Stempleski (1993:16) podają przykład jednej z takich list, którą stworzyli uczniowie. Obejmuje takie elementy, jak:

muzyka, rasa, pochodzenie, geografia, architektura, obyczaje, sztuka i rzemiosło, ubrania, cechy fizyczne, żywność.

Wykorzystując to ćwiczenie nauczycielom będzie łatwiej

Najczęściej odbiorcy przekazywanych treści kulturowych nie zrezygnują ze swojego bagażu kulturowego i widzą świat po francusku, angielsku czy po japońsku.

zidentyfikować występujące w grupie *lapsusy stereotypowe*. Kiedy te główne różnice zostaną ustalone, studenci mogą być zapoznawani z tzw. słowami-kluczami (Williams 1983), takimi jak: małżeństwo, śmierć, homoseksualizm, itd. w ten sposób uzyskując wgląd w zestaw konotacji tych słów i różnych konceptów. Poznawszy te kluczowe słowa, uczniowie będą w stanie kwestionować własne założenia i próbują zobaczyć, co leży u podstaw poszczególnych terminów lub pojęć w języku docelowym i kulturze docelowej. Na przykład w kulturze anglosaskiej zarówno zwierzęta, jak i ludzie mają uczucia, chorują i są chowane na cmentarzach. W kulturze iberyjskiej natomiast różnica pomiędzy ludźmi i zwierzętami jest ogromna, a walki byków z pewnością nie są stratą czasu, jak twierdzi wielu zagranicznych obserwatorów tej kultury. Dla Hiszpanów, byk nie jest równy człowiekowi, który go zabija. Przeświadczenie to jest wiarą, która oczyszcza torreadora z wszelkiej odpowiedzialności; byk może być silny, ale nigdy nie będzie inteligentny lub obdarzony innymi zaletami; one są zarezerwowane dla człowieka. W tym świetle takie pojęcia jak: okrutny, rzeźnia i bycie bezbronnym niosą ze sobą bardzo odmienne zabarwienia w tych dwóch wspomnianych wyżej kulturach.

Główną przesłanką, którą autor artykułu próbuje tutaj naświetlić, jest ta, że język różni się w zależności od zmiennych społecznych, takich jak: płeć, wiek, klasa społeczna, miejsce zamieszkania, kraj. Dlatego zmienne te nie mogą pozostać niezauważone. Na przykład studenci mogą podczas zajęć dowiedzieć się, że niektóre wyrazy są używane przez kobiety, inne przez mężczyzn i odwrotnie, oraz że istnieją różne dialekty,

których znajomość nie przynosi ich użytkownikom żadnego splendoru ani prestiżu (np. Cockney w zestawieniu z Received Pronunciation w Anglii; Henrichsen 1998).

Poprzez możliwość poznawania obcych cywilizacji uczniowie mogą wyciągać wnioski i dokonywać porównań pomiędzy dwiema kulturami: ojczystą i obcą. *Kapsuły kulturowe* (Singhal 1998 i in.), zwane również *kulturgramami* (Peck 1998) próbują pomóc w ich zrozumieniu poprzez przedstawianie uczniom oddzielnych elementów kultury docelowej, podczas korzystania z książek i pomocy audiowizualnych. Seelye (1984) podaje przykład korzystania z takich kapsuł, np. podczas rodzinnego posiłku, kiedy to mówi się o etykiecie. W takiej sytuacji uczniowie mogą nauczyć się jak jeść, dowiedzieć się jakie znaczenie dla członków społeczności docelowej ma posiłek z rodziną, przyjaciółmi, itd. Tutaj jednak należy się wystrzegać tzw. jednostronnej interpretacji, ponieważ studenci muszą pamiętać, że nie wszyscy członkowie społeczności docelowej myślą i zachowują się identycznie.

Henrichsen (1998) proponuje wykorzystanie dwóch podejść, które nazwał *asymilatorami kulturowymi* i *cultoons*. Asymilatory kulturowe polegają na tworzeniu krótkich opisów różnych sytuacji kulturowych. Kiedy uczniowie przeczytają dany opis, wybierają jedną z czterech dostępnych interpretacji, która wydaje im się poprawna i stosowna do danej sytuacji. Po dokonaniu wyboru, wszyscy uczniowie omawiają, dlaczego niektóre opcje są poprawne a inne nie. Głównym celem funkcjonowania asymilatorów kulturowych jest to, że *są dobrymi metodami na umożliwienie studentom zrozumienia informacji kulturowej, a nawet mogą promować emocjonalną empatię lub afekt, jeżeli studenci odczuwają silną potrzebę w relacji do jednej lub drugiej opcji* (Henrichsen 1998).

Z drugiej strony, *cultoons* to wizualne asymilatory. Uczniowie otrzymują zestaw czterech obrazków prezentujących sytuację, w których miało miejsce nieporozumienie lub szok kulturowy, którego doświadczyły osoby w kontakcie z kulturą docelową. Uczniowie są proszeni o ocenę reakcji danych postaci uwzględniając ich poprawność (w obrębie kultury docelowej). Kiedy nieporozumienia zostaną omówione, uczniowie czytają krótkie teksty wyjaśniające, co się wydarzyło w tzw. *cultoons* i dlaczego doszło do nieporozumienia.

Wyjaśnianie problemu kulturowego to kolejny sposób na zwiększenie wiedzy kulturowej (Singhal 1998). W tym przypadku prezentuje się studentom kontrowersyjną informację, której nie można jednoznacznie rozstrzygnąć. Na przykład,

Język różni się w zależności od zmiennych społecznych, takich jak: płeć, wiek, klasa społeczna, miejsce zamieszkania, kraj. Dlatego zmienne te nie mogą pozostać niezauważone.

analizując rozmowę w telewizji lub czytając tekst na temat ceremonii małżeństwa, uczniowie mają za zadanie ocenić maniery i obyczaje, stosowne lub niestosowne zachowanie i zastosować różne techniki rozwiązujące problemy, czyli rozwinąć pewien rodzaj kompetencji strategiczno-kulturowej. Singhal (1998) proponuje w tym celu sytuację, np. uczniów będących w restauracji i zamawiających posiłek. W ten sposób uczniowie mają okazję wejść w rolę członka kultury docelowej.

Niewątpliwie zachowanie konwencjonalne w sytuacjach typowych jest kwestią, z którą uczniowie powinni się zapoznać. Na przykład, w USA lub w Wielkiej Brytanii nie do pomyślenia jest sytuacja, w której student spóźniony na zajęcia puka do drzwi i przeprosza nauczyciela za spóźnienie. Takie zachowanie w tej kulturze może przynieść wręcz odwrotny efekt, chociaż jest typowe dla innych kultur, z których uczniowie się wywodzą. W Chinach na przykład uczniowie nie mogą zadawać pytań nauczycielowi w czasie lekcji, ponieważ jest ich zbyt wielu, więc nauczyciel nie zdążyłby wszystkim odpowiedzieć. Istnieją również istotne różnice międzykulturowe dotyczące sposobów zwracania się do nauczyciela: kiedy uczeń musi podnieść rękę, jakie tematy są zabronione (tabu) lub niestosowne, na ile dopuszczalna jest autonomia ucznia itd. (Henrichsen 1998).

Uczniowie powinni także wiedzieć, jakie formy komunikacji niewerbalnej funkcjonują w danej kulturze, a więc powinni znać gesty, wyrazy twarzy typowe dla analizowanej kultury. Poza tymi formami mamy do czynienia z emocjami, które są również zjawiskiem kulturowym, natomiast ich niezajomość może często prowadzić do niewłaściwej komunikacji i błędnych

wniosków wynikających z takiej komunikacji. Tomalin i Stempleski (1993:117-119) podają przykład analizy takich sytuacji i ich ewentualnego eliminowania poprzez zastosowanie ćwiczenia skupiającego się na komunikacji niewerbalnej, np. nauczyciel rozdaje dwanaście obrazków ilustrujących gesty, a następnie prosi studentów o ich omówienie i odpowiedź na pytania: *Które gesty są inne od tych występujących w rodzimej kulturze? Które gesty zilustrowane na obrazkach byłyby użyte w różnych sytuacjach lub nawet niemożliwe do zastosowania w rodzimej kulturze (np. gest kręcenia głową oznaczający zgodę w kulturze bułgarskiej, w pozostałych kulturach oznaczający negację i brak zgody)?* Innym przykładem ćwiczenia na rozpoznawanie gestów będzie sytuacja, w której nauczyciel prosi uczniów o ułożenie dialogów oraz ich późniejsze odegranie i pokazywanie emocji z nich wynikających (Tomalin i Stempleski 1993:116-117), np. poprzez podanie listy kilku wyrazów przedstawiających emocje (szczęście, strach, złość, radość, ból, wina, smutek). Konkluzją takiego ćwiczenia byłaby dyskusja na temat różnych sposobów wyrażania emocji czy interpretowania gestów przez przedstawicieli innych kultur. Jak twierdzi Straub (1999:6), *poprzez rozumienie, jak kultury, subkultury lub współkultury korzystają z tych form w celach komunikacyjnych, możemy odkryć społeczny status danej osoby, jej przynależność i stosunek do danej grupy społecznej.* Według Strauba, ważne jest, żeby zachęcać uczniów do *spekulowania na temat istoty różnych stylów ubierania się, symbolicznego znaczenia kolorów, gestów, wyrazów twarzy i dystansu fizycznego, który różne osoby nieświadomie zachowują między sobą.*

Ważną rolę w przekazywaniu treści kulturowych odgrywa wykorzystanie literatury w klasie z językiem obcym. Jak trafnie ujmuje to Valdes (1986:137), literatura jest istotnym komponentem programów nauczania drugiego języka na odpowiednim poziomie zaawansowania. Jedną z jej głównych funkcji jest służyć jako medium w celu przekazywania treści kulturowych.

Teksty literackie są naturalnym surowcem autentycznego języka, który dzięki czytaniu uczniowie mogą się bardzo szybko rozwijać. Znajomość autentycznych, literackich źródeł pomoże im zwiększyć świadomość kulturową i rozwinąć własną kompetencję językową. Poza tym literatura umożliwia korzystanie z takich środków jak film i telewizja w klasie z językiem obcym. Daje możliwość jednoczesnego zaprezentowania języka i sytuacji, a ściślej rzecz ujmując, języka w skontekstualizowanej formie (Corder 1968).

Nauczanie kultury powinno uświadamiać uczniom istotę aktów mowy, konotacji, etykiet, właściwego lub niewłaściwego zachowania, jak również dawać im sposobność do bycia członkiem kultury docelowej.

Negatywnym aspektem obcowania z takimi środkami przekazu jest ograniczenie roli ucznia do obserwatora, a nie pełnego uczestnika. Występuje tylko reakcja, brak interakcji ze strony ucznia.

Znajomość języka obcego nie może istnieć bez umiejętności poruszania się w danej kulturze. Mówienie po angielsku czy po chińsku powinno dawać uczniowi okazję do patrzenia na świat przez *angielskie lub chińskie okulary*, bez konieczności zmiany własnego sposobu postrzegania rzeczywistości. Doświadczenie kulturowe i wiedza kulturowa powinny czynić nas świadomymi faktu, że nie jesteśmy tylko członkami *monokulturowej globalnej wioski* (Kramersch 1987b), ale możemy również w tym samym czasie stać się obserwatorami i uczestnikami każdej kultury, starając się znaleźć tzw. *trzecie miejsce* (Kramersch 1993), w którym kultury nadawcy i odbiorcy spotykają się.

Podsumowanie

Nauczanie kultury powinno stać się integralną częścią edukacji obcojęzycznej. Kultura powinna być dla uczniów treścią a język – medium. Nauczyciele powinni prezentować uczniom prawdziwy obraz innej kultury i języka. Można to osiągnąć tylko wtedy, gdy postrzega się świadomość kulturową jako coś więcej niż tylko przedmiot podzielony na części w programie nauczania języka obcego. Kultura powinna wypełniać klasę i uatrakcyjnić każdą czynność językową. Nauczyciele powinni stać się mediatorami w nauczaniu kultury. Nauczanie kultury powinno mieć na celu wzbudzenie empatii w stosunku do

norm kulturowych społeczności reprezentującej język docelowy i zwiększoną świadomość własnej logiki kulturowej w relacji do innych. Wspomnianą logikę kulturową można osiągnąć poprzez umiejętność rozpoznawania inności i świadomość ograniczeń własnej wiedzy kulturowej.

Ujmując rzecz praktycznie, nauczanie kultury powinno pozwalać uczniom na zwiększanie własnej wiedzy na temat kultury docelowej, w szczególności na temat sposobu życia ludzi, prezentowanych przez nich wartości, przekonań i jak te ostatnie są manifestowane lub zakorzenione w formach i kategoriach językowych. Nauczanie kultury powinno uświadamiać uczniom istotę aktów mowy, konotacji, etykiet, właściwego lub niewłaściwego zachowania, jak również dawać im sposobność do bycia członkiem kultury docelowej. Uczniowie, wiedząc po pewnym etapie edukacji, że takie pojęcia jak lepsza czy gorsza kultura są niczym innym tylko uogólnieniami wynikającymi z braku dostatecznej wiedzy i braku szacunku dla ludzi posiadających inny światopogląd, będą mogli zanurzyć się w pełni w język docelowy i używać go jako narzędzia komunikacji, ale również reagować na kulturowe konwencje i stereotypy. Dlatego edukatorzy powinni nie tylko pracować nad kwestionowaniem i eliminowaniem zachowań stereotypowych, ale też nakłaniać uczniów do uświadomienia sobie własnego *ja*, które prowadzi również do świadomości istnienia innych.

Nauczyciele języka obcego powinni być nauczycielami obcej kultury i posiadać zdolność do doświadczenia i analizowania obu kultur: rodzimej i obcej. Muszą przekazywać studentom znaczenie kulturowe i wprowadzać ich w pewien rodzaj nauki, która stawia wyzwania, modyfikuje ich perspektywę świata i ich tożsamości kulturowej jako członków danej grupy narodowej czy społecznej. ✕

Bibliografia

- Byram, M., Morgan, C. and Colleagues (1994) *Teaching and Learning Language and Culture*. Great Britain: WBC.
- Corder, S.P. (1968) *Film and Television in Modern Language Teaching*. W: H. Jalling (red.). *Modern Language Teaching*. London: Oxford University Press.
- Grove, C.L. (1982) *Improving intercultural learning through the orientation of sojourners*. Occasional Papers in Intercultural Learning, AFS International.
- Henrichsen, L.E. (1998) *Understanding Culture and Helping Students Understand Culture*. (Web document).
- Kramersch, C. (1987a) Socialization and literacy in a foreign language: Learning through interaction. *Theory into Practice*, 26/4. Columbus: The Ohio State University.
- Kramersch, C. (1987b) Foreign language textbooks' construction of foreign reality. *Canadian Modern Language Review* 44/1.
- Kramersch, C. (1988) The cultural discourse of foreign language textbooks. W: A. Singerman (red.) *Toward a New Integration of Language and Culture. Northeast Conference reports 1988*. Middlebury, Vermont: Northeast Conference.
- Kramersch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nostrand, H.L. (1967) *A Second Culture: New Imperative for American Education*. W: J. Michel *Foreign Language Teaching. An Anthology*. London: Collier-MacMillan.
- Peck, D. (1998) *Teaching Culture: Beyond Language*. Yale: New Haven Teachers Institute.
- Politzer, R. (1959) *Developing Cultural Understanding Through Foreign Language Study. Report of the Fifth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Teaching*, pp. 99-105. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Rivers, W.M. (1968) *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Seelye, H. (1984) *Teaching culture: Strategies for inter-cultural communication*. Revised edition. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Singhal, M. (1998) Teaching Culture in the Foreign Language Classroom. *Thai TESOL Bulletin*, Vol. 11 No. 1, February 1998.
- Straub, H. 1999. Designing a Cross-Cultural Course. *English Forum*, Vol. 37:3, July-September, 1999.
- Tomalin, B. & Stempleski, S. (1993) *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Valdes, J.M. (red.). (1986) *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, R. (1983) *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. London: Fontana.

dr Artur Świątek

Językoznawca, długoletni wykładowca Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie i Wyższej Szkoły Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach. Zajmuje się badaniem przyswajania języka obcego przez użytkowników języka pierwszego.



Definicje i redefinicje materiałów autentycznych – perspektywa podmiotowa ucznia

Maćiej Smuk

Popularność materiałów autentycznych w ostatnim czasie niezwykle rośnie. W artykule prześlędzono ich ewolucję, kładąc nacisk na potencjał ich różnych rodzajów oraz mocne i słabe strony z punktu widzenia dydaktycznego wykorzystania. Odniesiono się również do klasycznych definicji materiałów autentycznych i zaproponowano ich rozszerzenie: z jednej strony włączając w ten zbiór nowe formy, z drugiej zaś – kładąc nacisk na ocenę ich autentyczności przez pryzmat sytuacji uczniów.

Materiały autentyczne (dalej: MA), nazywane też oryginalnymi, źródłowymi lub zapożyczonymi (fr. *document authentique*; ang. *authentic document*), są od kilku dekad integralną częścią procesu nauczania/uczenia się języków obcych. Ich ogromna popularność łączy się z ich atutami: pozwalają zaprezentować wiele cech języka w jednym tylko dokumencie, przygotowują do socjokulturowej konfrontacji z przedstawicielami danej kultury, rozwijają kompetencje ogólne (niejęzykowe) uczniów, ich wykorzystanie zwiększa atrakcyjność zajęć itd. Nie są jednak wolne od wad, a w literaturze specjalistycznej przewijają się – choć zdecydowanie rzadziej – głosy nieufności w stosunku do ich potencjału. Specyficzne uwarunkowania danego kontekstu kulturowego, zbyt duża liczba nowych struktur językowych, słaba jakość nagrań audio itd. to między innymi czynniki, które utrudniają skupienie uwagi na zawartości merytorycznej danego materiału, a to może prowadzić do utraty motywacji przez uczniów, a nawet zanegowania sensowności ich wykorzystania. Rzetelna

i wielostronna analiza celów oraz technik pracy pozwala jednak przeciwdziałać takim problemom, a niezliczone poradniki praktyczne służą nauczycielom pomocą.

Jednak pomimo długich i owocnych doświadczeń w wykorzystaniu MA kwestią kontrowersyjną jest nadal – przynajmniej w mojej ocenie – ich zakres pojęciowy. Trudno bowiem w istocie podać precyzyjną definicję terminu materiał autentyczny oraz w sposób jednoznaczny i koncepcyjnie spójny stwierdzić, gdzie przebiega granica między materiałem uznawanym za autentyczny i dydaktyczny oraz – co więcej – czy takie rozróżnienie jest w ogóle konieczne.

W niniejszym artykule zostanie dokonany swoisty bilans wykorzystania różnych rodzajów materiałów w dydaktyce języków obcych. Obecne w literaturze fachowej definicje będą zaś stanowić punkt wyjścia do refleksji na temat nieco innej – choć jednej z wielu możliwych – ich interpretacji. Akcent zostanie położony na analizie dokonanej przez pryzmat sytuacji uczniów: wyzwani przed nimi stojących, motywacji, dążeń, trudności, percepcji wybranych cech materiałów itd.

Klasyczne ujęcie terminu materiał autentyczny w glottodydaktyce

Znaczenie terminu MA wydaje się nie budzić – przynajmniej na pierwszy rzut oka – nawet najmniejszych kontrowersji; każdy, kto ma do czynienia z nauczaniem języków obcych wie bowiem (choćby intuicyjnie), jakie materiały należą do zbioru MA, a które nie mieszczą się w nim. Przegląd źródeł specjalistycznych, tj. słowników, podręczników i artykułów glottodydaktycznych oraz poradników skierowanych do nauczycieli języków obcych, pozwala doprecyzować ich cechy.

1. Obejmują one różne formy: ustne, pisane, elektroniczne, ikonograficzne, przedmioty itd.
2. Są związane z różnymi sferami życia: codzienną obyczajowością, kulturą, życiem zawodowym itd.
3. Powstają w tzw. naturalnych sytuacjach komunikacyjnych – termin *naturalny* jest przeciwstawiany słowu *dydaktyczny*.
4. Ich powstawaniu przyświeca tzw. realny cel komunikacyjny – podobnie jak w poprzednim przypadku, *realny* traktuje się jako antonim wyrazu *dydaktyczny*.
5. Są tworzone przez rodzimych użytkowników języka.
6. Są skierowane w pierwszej kolejności do rodzimych użytkowników języka.
7. Nie są oryginalnie przeznaczone do wykorzystania w nauce języków obcych.
8. Ich pierwotnym celem nie jest przekazanie wiedzy językowej w znaczeniu dosłownym.
9. Ze względu na poruszane tematy nazywa się je też materiałami społecznymi.
10. W zależności od tego, czy zostają poddane modyfikacjom, czy nie określa się je mianem *dydaktyzowane* i *niedydaktyzowane* lub *surowe* (Cuq 2003; Cuq i Gruca 2005; Galisson i Coste 1976; Girault 1999; Pfeiffer 2001 i in.).

Ewolucja koncepcyjna materiałów autentycznych

Pomimo że wprowadzenie MA łączy się z podejściem komunikacyjnym, to nie należy kwestionować ich miejsca w starszych koncepcjach kształcenia, na przykład w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej (teksty literackie) lub w metodzie audiowizualnej (elementy ikonograficzne). Nie ulega natomiast wątpliwości, że to początek lat 70. XX wieku przynosi największe zmiany w wykorzystywaniu materiałów. We Francji zbiega się to z dyskusją na temat nauczania języka francuskiego jako obcego na poziomie wyższym niż podstawowy (*niveau 2*)

oraz intencją integrowania wiedzy językowej z pewną orientacją socjokulturową (Cuq i Gruca 2005:427). W czerwcu 1970 r. ukazuje się numer specjalny „Le Français dans le Monde” (Nataf 1970), w którym rekomenduje się regularne korzystanie na tym etapie nauczania z MA, a głównie ze współczesnych tekstów nieliterackich.

Sukces tego typu tekstu jest zrozumiały, ponieważ wiąże się z jego potencjałem. Zgodnie z powszechnym przekonaniem teksty nieliterackie ukazują złożoność i bogactwo języka, szerokie spektrum jego odmian i stylów, okoliczności warunkujące dany model komunikacji (atrybuty różnych typów dyskursu i rejestrów wypowiedzi, metaforyczność, polisemiczność, emocjonalne nacechowanie wypowiedzi, obecność idiolektów, wariantywność geograficzna itd.). W materiałach celowo przygotowanych dla procesu glottodydaktycznego determinanty zewnętrzne nie są zazwyczaj ujęte tak kompleksowo. Ponadto teksty współczesne stają się oknem na kraj/kraje docelowego języka obcego oraz medium najbardziej aktualnych informacji na jego/ich temat. Praca z nimi pozwala również rozwijać kompetencje ogólne (niejęzykowe) uczniów, mimo że ten aspekt jest rzadziej omawiany. Nie dość, że wzbogacają *savoir*, to są środkiem wiodącym do kształtowania postaw i zachowań uniwersalnych: zdolności do krytycznego myślenia, umiejętności relatywizowania własnego punktu widzenia, tolerancji itd. To także pozwala glottodydaktyce realizować jeden z jej celów – nauczać i kształtować za pośrednictwem języka.

Ale pierwsze lata popularności MA obnażają też słaby punkt, jakim jest ich płynne wprowadzanie. Blokadę w dostępie do treści stanowi ich forma – podczas lektury uwaga uczniów zostaje przeniesiona na nieznanne słowa lub struktury gramatyczne, co utrudnia skupienie na zawartości tematycznej. Proponowane remedium to korzystanie w fazie wstępnej z tzw. tekstów filtrów (fr. *texte filtre*)¹; pełnią one dwie funkcje: przygotowują do konfrontacji z MA pod kątem konstrukcji językowych oraz inicjują kontakt z wybranymi aspektami socjokulturowymi (Grand-Clément 1970). W połowie lat 70. w niektórych podręcznikach łączy się teksty filtry z MA o charakterze nieliterackim. Bardzo dobrze obrazuje tę tendencję czteroczęściowy podręcznik *Interlignes* (Moget i in. 1975-1979). Zawiera on teksty prasowe zapożyczone z takich tytułów, jak „L'Express” czy „Le Monde” (a nawet „Femme

¹ We francuskiej nomenklaturze używa się również innych nazw: *texte d'approche*, *pré-texte*, *sous-texte*.

pratique”!) i materiały wieszczące dogłębne zmiany w sferze różnorodności: reklamę samochodu Renault 4, mapę sieci drogowych we Francji, statystyki dotyczące wynagrodzenia Francuzów, deklarację podatku dochodowego z 1975 roku itd.

Kolejne dziesięciolecie przynosi prawdziwą rewolucję w tej dziedzinie. Już w podręcznikach skierowanych do osób o najniższym poziomie zaawansowania zamieszcza się różne typy MA – podręcznik *Archipel 1* (Courtillon i Raillard 1982) jest dobitnym wyrazem tej transformacji, a jego dialogi zawierają wyrażenia charakterystyczne dla języka mówionego i takie, które jeszcze do początku lat 70. uchodziły za całkowicie niepoprawne, zwłaszcza w kontekście nauczania języków obcych w szkole, np. *Ben, j' étais sous la douche. J'ai pas d'argent. T'as vu la pendule sur la cheminée? Écoute, tu veux le fric, oui ou non? Oui, elle est pas mal* (Courtillon i Raillard 1982:77, 78, 162). W podręcznikach adresowanych do osób o wyższej biegłości językowej MA zaczynają stanowić przewagę. Publikuje się też tematyczne zbiory MA, które mogą być komplementarne w stosunku do materiałów zawartych w podręcznikach. We Francji i poza jej granicami powstaje astronomiczna liczba takich publikacji, które ewoluują w zależności od społecznych i ekonomicznych potrzeb komunikacyjnych. Na przykład w 2001 r. wydawnictwo Harper Collins z Nowego Jorku wydaje unikalny *HarperCollins Language Survival Guide: France. The Visual Phrasebook and Dictionary*, który łączy w sobie praktyczne rozmówki języka francuskiego na poziomie podstawowym oraz niekonwencjonalny przewodnik po francuskiej rzeczywistości. Książka jest podzielona na kilkadziesiąt bloków tematycznych (zakupy, poruszanie się samochodem, wizyta u lekarza itd.), a wypełniają ją głównie wykonane we Francji zdjęcia obiektów, tablic informacyjnych, szyldów, urządzeń, produktów spożywczych, przedmiotów codziennego użytku itd. W 2002 r. pojawia się polska wersja tej pozycji pt. *Francja. Rozmawiaj bez tłumacza*. Rozwój technologiczny lat 90. XX wieku skutkuje uznaniem dla potencjału materiałów elektronicznych, a XXI wiek przynosi ich rozkwit i rozszerzenie dostępnych form. Nadaje to nauczaniu/uczeniu się bardzo interdyscyplinarny i interaktywny charakter.

Chociaż glottodydaktycy od początku istnienia podejścia komunikacyjnego postulują zapożyczanie różnych MA, to jednak różnorodności tej nie widać w podręcznikach. Reakcją na preparowane dialogi metody audiolingwalnej

i audiowizualnej jest w latach 70. promocja artykułów prasowych, które omawiają aktualne wydarzenia społeczne i kulturowe. Natomiast – co paradoksalne – teksty literackie zyskują status MA i ponownie stają się jednym z elementów kształcenia dopiero w następnej dekadzie (Gruca 2007:208). Nawet pobieżny przegląd podręczników wydawanych współcześnie uzmysławia też, że wśród MA zdecydowanie przeważają artykuły prasowe, zatem jedna z wielu możliwych form. Zazwyczaj towarzyszą im zdjęcia (w jednym podręczniku jest ich nawet kilkaset!), ale ich wybór wydaje się często dość przypadkowy. Okazjonalnie prezentowane są inne formy: piosenki, fragmenty prozy lub poezji, próbki katalogów lub broszur, mapy i plany, dokumenty związane z codzienną obyczajowością (przepisy kuchenne, ogłoszenia, programy telewizyjne, sondaże, horoskopy itd.) i in. W podręcznikach adresowanych do osób początkujących pojawiają się też materiały o charakterze użytkowym: formularze hotelowe, bilety, rozkłady jazdy pociągów i in. Jest zastanawiające, że w podręcznikach dla wyższych etapów zaawansowania językowego brakuje tego typu dokumentów. Wrażenie naturalności, które wywołują wśród słuchaczy liczne nagrania audio, uniemożliwia jednoznaczne stwierdzenie, czy są one zapożyczone, czy przygotowano je z myślą o procesie dydaktycznym; dotyczy to przede wszystkim tekstów dłuższych: wywiadów, ulicznych sondaży, reportaży itd. Dokonując ogólnej oceny materiałów zawartych w podręcznikach, trzeba stwierdzić, że atrakcyjność edytorska nieraz odbywa się kosztem porządku i przejrzystości. Co gorsza, dotyczy to głównie podręczników dla pierwszego etapu nauki.

Na koniec warto jeszcze zasygnalizować kwestię specyficznej rywalizacji między podręcznikami i MA – na skutek powszechności ich stosowania pewnej ewolucji i redefinicji podległa rola podręczników. Już w 1981 r. Besse zauważył, że MA zaczęły je stopniowo zastępować, w tym także te podręczniki, które budowano z uwzględnieniem MA (Besse 1981). Rozmowy prowadzone z nauczycielami i oferty szkół językowych prezentowane na ich stronach internetowych lub w ulotkach reklamowych także uświadamiają, jak często wprowadza się nieuzasadnioną opozycję między podręcznikami i MA. W tym dychotomicznym podziale tkwi przecież oczywiste nieporozumienie: wybór dokonany przez autorów książek, tak jak i wybór dokonany przez nauczycieli, nie pozbawia przecież tych materiałów autentyczności w jej klasycznym ujęciu.

Materiały dydaktyczne i materiały quasi-autentyczne

Zgodnie z tradycyjną interpretacją przeciwieństwem MA są materiały dydaktyczne (dalej: MD), nazywane też pedagogicznymi, preparowanymi lub fabrykowanymi (fr. *document didactique, pédagogique, fabriqué, artificiel*; ang. *didactic document; document devised for pedagogical reasons*). Ich tworzeniu zawsze przyświeca mniej lub bardziej precyzyjny cel związany z nauczaniem języka (cel dydaktyczny), rzadziej z danym aspektem kulturowym – może to być wprowadzenie struktury gramatycznej, słownictwa wpisującego się w dany blok tematyczny lub potrzeba uwrażliwienia na jakąś odmianę stylistyczną (Cuq 2003; Pfeiffer 2001).

O ile w większości współczesnych podręczników do nauki języków obcych przeważają zapożyczone formy narracyjne, o tyle kompozycja i treść większości dialogów (szczególnie krótkich, ograniczonych do kilku zdań) jasno świadczą o celu dydaktycznym, który towarzyszył ich powstawaniu. Utrzymywanie się takiej tendencji rodzi niemałą trudność z punktu widzenia sytuacji uczniów: z jednej strony w jednostce lekcyjnej/rozdziale proponuje się dość proste pod względem leksykalnym i gramatycznym dialogi, ćwiczenia, teksty dydaktyczne itd., z drugiej zaś – zamieszcza się teksty narracyjne, których zrozumienie wymaga bardzo zaawansowanych kompetencji: leksykalnej, gramatycznej, dyskursywnej, socjokulturowej i uczeniowej (fr. *savoir-apprendre*). Ilustruje to poniższy przykład:

a) *Cher Fabio, j'ai été très heureuse de recevoir ton message samedi. Et oui, moi aussi, j'ai reçu le message de Carla. Elle est très gentille. Tu pourrais aider une amie (elle s'appelle Lyllia) ? Elle cherche un livre de Lima Barreto (...).*

b) *En train : mettez votre chat dans une caisse de transport ou un panier. Vous pouvez voyager avec un gros chien s'il est muselé et tenu en laisse. En avion : votre chat ou votre chien (...) pèse plus de 5 kg : il va voyager dans la soute de l'avion. En taxi : un chauffeur de taxi peut refuser un animal ou faire payer un supplément (...).*

Źródło: Mérieux, R. i Loiseau, Y. (2008) „Latitudes 1”. Paris: Didier. Jednostka lekcyjna nr 4, str. 46-55.

Trzecią grupę stanowią materiały quasi-autentyczne/quasi-dydaktyczne (fr. *document quasi/semi-authentique/didactique*), nazywane też materiałami realistycznymi (fr. *document*

réaliste) (Robert 2008). W jednej z kluczowych i bardzo wartościowych prac na temat autentyczności materiałów Fenner i Newby (2002:20) używają w tym kontekście sformułowania *autenticité superficielle (authenticité de surface)*. Tak samo jak MD są one tworzone specjalnie dla procesu glottodydaktycznego, ale ich swoista sztuczność rzadko zostaje rozpoznana przez uczniów, często również przez nauczycieli (Sturge Moore 1998). Dużą liczbę takich pomocy zamieszcza się w podręcznikach adresowanych do osób uczących się na poziomach A1 i A2 – mowa tu o: wizytówkach, korespondencji, CV, tekstach reklamowych, wywiadach, fragmentach dzienników z podróży (Robert 2008).

Kwestią wymagającą komentarza jest stopień autentyczności/sztuczności dialogów. Położenie nacisku na wprowadzenie za ich pośrednictwem nowej konstrukcji gramatycznej niesie bowiem w sobie ryzyko większej sztuczności komunikacyjnej. Na jej zniwelowanie pozwala technika tzw. dialogów quasi-redagowanych (fr. *dialogues semi-rédigés*). Podczas ich nagrywania lektorzy nie ograniczają się do odczytania przypisanych im ról kwestii, ale dysponują ogólnym zarysem treści i przebiegu dialogu, wyrażając się własnymi słowami w sposób spontaniczny. Dzięki temu ich repliki zawierają też typowe dla naturalnych sytuacji komunikacyjnych zawieszenia głosu, wahania, konstrukcje redundantne lub nietypowe użycie słów (Fenner i Newby 2002).

Redefinicja terminu

Wprawdzie koncepcje MA przedstawiane w piśmiennictwie fachowym są podobne pod względem treści i nie ma rozbieżności między definicjami pochodzącymi z różnych etapów ewolucji glottodydaktyki, to jednak warto je poddać głębszej refleksji. Klasyczne definicje MA nie uwzględniają bowiem złożoności możliwych wariantów, a niektóre cechy wydają się niedostatecznie spójne koncepcyjnie. Redefiniując MA, warto także przenieść punkt ciężkości z formy na to, w jaki sposób autentyczność materiałów jest interpretowana przez ich głównych odbiorców, a zatem uczniów. Taka perspektywa jest uzasadniona zwłaszcza dyskusją o indywidualizacji dydaktyki, rolą kompetencji ogólnych w rozwijaniu kompetencji językowych, a więc i położeniem nacisku na podmiotową perspektywę nauczania/uczenia się w szerokim rozumieniu tego pojęcia.

Po pierwsze, kontrowersje budzi to, dlaczego w klasycznym ujęciu MA ograniczają się wyłącznie do tych, które są tworzone przez rodzimych użytkowników języka i które są adresowane

w pierwszej kolejności do rodzimych użytkowników języka. A tym samym, co sprawia, że czasopisma obcojęzyczne, które powstają poza rodzimym kręgiem danego języka (np. francuskojęzyczne czasopismo „Les Échos de Pologne”, liczne tytuły anglojęzyczne w Polsce), ulotki i broszury informacyjne dystrybuowane przez ambasady i ośrodki kultury danego państwa, obcojęzyczne przewodniki turystyczne, publikacje naukowe itd., nie są uwzględniane w zbiorze MA? Można założyć, że kwestią decydującą jest brak ich równoważności względem analogicznych materiałów autorstwa natywnych użytkowników języka. Asymetria ta jest oczywista, ponieważ wynika z odmiennego kontekstu ich produkcji. Jednak – i to kluczowa refleksja – trudno wyjaśnić w sposób spójny, dlaczego tylko kontekst kultury docelowej miałby być traktowany jako autentyczny, a tym samym, co powoduje, że kontekst kultury rodzimej uchodzi za sztuczny. Po drugie, inny stopień znajomości języka przez autorów natywnych i nienatywnych także jest podnoszony jako argument. Ale czy nie jest fałszywym przekonanie, że poziom biegłości językowej użytkowników nierodzimych (np. filologów) musi być niższy, zwłaszcza gdy mowa o cząstkowych i szczegółowych kompetencjach językowych? Po trzecie, potencjalny sceptycyzm w stosunku do równoważności kontekstowej i walorów językowych materiałów przygotowanych przez nierodzimych użytkowników języka (i często skierowanych do nich) wiedzie do kolejnej obserwacji, składając szybko rzucającej się w oczy: liczne materiały powstałe w kulturze docelowej nie są odpowiednie do wykorzystania w procesie glottodydaktycznym. Przyczyną mogą być między innymi: rozpiętość tematu, niesatysfakcjonująca jakość z punktu widzenia treści, nadmierna liczba nowych struktur językowych, zbyt hermetyczny kontekst socjokulturowy i in. Nierzadko skutkuje to niedostatecznym zrozumieniem zawartości MA przez ich odbiorców, a w konsekwencji utratą motywacji podczas analizy. Powyższe uwagi skłaniają zatem do rozszerzenia klasycznej definicji: MA to także te, które powstają poza docelowym kręgiem kulturowym i których autorami są nierodzimi użytkownicy docelowego języka.

Jak wspomniano wcześniej, błędem popełnianym równolegle jest, według mnie, rozpatrywanie zagadnienia autentyczności materiałów tylko i wyłącznie na płaszczyźnie formy, a więc bez skierowania uwagi na sytuację uczniów. Konfrontacja z formą uchodzącą za autentyczną (np. aktualnym z tekstem prasowym) nie musi wywoływać poczucia autentyczności podczas obcowania z nimi i skutkować naturalnością działań, a przecież

takie motywy wykorzystania MA są często podkreślane przez glottodydaktyków. Niejednokrotnie daje się zaobserwować odwrotną relację: to materiały celowo preparowane dla procesu dydaktycznego sprzyjają poczuciu wysokiej naturalności podczas ich odbioru. Fenner i Newby puentują: (...) *jeśli warunki temu sprzyjają, to teksty tworzone w celu ściśle dydaktycznym mogą się okazać niezmiernie autentyczne* [tłumaczenie własne]² (Fenner i Newby 2002:43). Praca z MA jest zaś celowa tylko wtedy, gdy uzasadnia ją ogólny kontekst dydaktyczny: temat i cele zajęć, profil kursantów, kontekst kulturowy, sytuacja społeczna, zwyczaje związane z nauką itd. (Harijaona 2005). Oznacza to, że jednym z głównych źródeł sukcesu wykorzystania MA jest całościowe postrzeganie danego kontekstu, natomiast przyczyną porażki – redukcjonizm, w tym wyłączne zadowalanie się faktem, że dany materiał został zapożyczony.

Jednakże w przypadku nauki języków obcych poza kulturą docelową (np. języka francuskiego w Polsce) wątpliwości niektórych glottodydaktyków budzi również sztuczny (bo nie w kulturze rodzimej) kontekst sytuacyjny obcowania z autentycznymi formami (Besse 1980). Kontekst kulturowy i sytuacyjny wpływa, a nieraz warunkuje interpretację pojęć, wartości i symboli, czyli w przypadku rodzimych użytkowników języka i obcokrajowców często nie może być ona analogiczna (Dakowska 2007). Teoretycznie wynika z tego niewielkie zaangażowanie i utożsamianie się z omawianymi zagadnieniami wśród uczniów. Rodzi się jednak pytanie o to, czy w istocie konieczne jest, aby użytkownicy natywni i nienatywni (uczniowie) identycznie odbierali dostarczane treści i czy nie pozostaje to w sprzeczności z podmiotowym ujęciem nauczania/uczenia się. Dla Fenner i Newby'ego (2002) kluczową kwestią jest uwierzytelnienie (*authentication, authenticifier*) – termin ten oznacza, że stopień autentyczności materiałów jest definiowany podczas konfrontacji z nimi przez samych uczniów. Takie podejście jest przekonujące, a zarazem umotywowane – recepcja jakiegokolwiek materiału ma przecież zawsze charakter indywidualny, a to w linii prostej odsyła do zagadnienia podmiotowości uczniów.

Podsumowanie

Z punktu widzenia dydaktycznego wykorzystania potencjał MA jest bezdyskusyjny i w zasadzie nieskończony. Analogiczna uwaga dotyczy także MD, choć w mniejszym stopniu

² *Si les conditions s'y prêtent, les textes rédigés dans un but spécifiquement didactique peuvent s'avérer extrêmement authentiques*

akcentuje się ich zalety, a w większym kładzie nacisk na konieczność posiłkowania się nimi. Ma to swoje uzasadnienie historyczne, czyli wiąże się z konkretnymi stadiami ewolucji glottodydaktyki: wprowadzenie MA było odpowiedzią na sztamkowe i schematyczne MD, które przeważały w nauczaniu do lat 70. XX wieku. Prawdopodobnie z tego samego powodu w literaturze przedmiotu MA poświęca się najwięcej uwagi.

Popularność ta nie skutkuje jednak nowymi interpretacjami samego terminu MA, a te wydają się potrzebne, a przynajmniej zasadne ze względu na rozwój dydaktyki języków obcych (np. dużą dostępność nowych typów materiałów) lub wyraźne przesunięcie w stronę podmiotowego wymiaru nauczania/uczenia się, a więc postrzegania sytuacji dydaktycznych oczami uczniów.

W artykule zasugerowano wzbogacenie zbioru MA i włączenie do tej grupy także tych materiałów, które powstają poza kręgiem kulturowym docelowego języka obcego, ale i takich, których autorami są nierodzeni użytkownicy danego języka. Z pewnością ich wartość – językowa i merytoryczna – nie jest niższa od tej, jaką prezentują materiały rodzime. Jest również ważne, aby faktycznie czerpać z różnorodności MA i dostrzegać atuty różnych form, choćby tekstów literackich. Być może czynnikiem wykluczającym je były techniki pracy stosowane w starszych metodach nauczania, nie zaś forma jako taka. Podkreślono zresztą, że bardzo dosłowna i jednoznaczna interpretacja definicji MA może doprowadzić do dyskusyjnych podziałów, których wyrazem jest dokonywanie opozycji między MA a podręcznikami do nauki języków obcych, które zawierają takie właśnie materiały.

Patrząc na miejsce różnych typów materiałów w nauczaniu/uczeniu się języków obcych, nie jest jednak sprawą kluczową ustalanie zakresu autentyczności i dydaktyczności z perspektywy formy, lecz z perspektywy uczniów. Przy takim ujęciu zagadnienia stosowane nazewnictwo (MA versus MD) miałyby znaczenie drugorzędne. To również pozwoliłoby na współistnienie, nie zaś swoistą rywalizację różnych form. Autentyczność i sztuczność – także w odniesieniu do materiałów – ma bowiem niejedno imię. ⊗

Bibliografia

- Besse, H. (1980) De la pratique des textes non littéraires au Niveau 2. *Le Français dans le Monde*, nr 150, 50-57.
- Besse, H. (1981) Pour une didactique des documents authentiques. *Travaux de didactique du FLE*, nr 20, 19-33.
- Courtillon, J. i Raillard, S. (1982) *Archipel 1*. Paris: Didier.
- Cuq, J.-P. (red.) (2003) *Dictionnaire de didactique du français*

langue étrangère et seconde. Paris: Clé International.

- Cuq, J.-P. i Gruca, I. (2005) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- Dakowska, M. (2007) *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Fenner, A.-B. i Newby, D. (2002) *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe : la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture*. Strasbourg: Les Éditions du Conseil de l'Europe.
- *Francja. Rozmawiaj bez tłumacza* (2002) Warszawa: Wiedza i Życie.
- Gallison, R. i Coste, D. (red.) (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Girault, L. (1999) De l'authenticité en classe de FLE. *Travaux de didactique du FLE*, nr 42, 45-89.
- Grand-Clément, F. (1970) Textes remaniés et textes d'approche. W: R. Nataf (red.) (1970) *Le Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère, Le Français dans le Monde*, nr spec. 73, 69-73.
- Gruca, I. (2007) Le texte littéraire en classe de langue : un parcours méthodologique pour la compréhension. W: C. Bemporad i T. Jeanneret (red.) (2007) *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*. Lausanne: Études de Lettres, 207-223.
- Harijaona, J.-J. (2005) À propos d'une pratique des documents authentiques. *Travaux de didactique du FLE*, nr 53, 115-124.
- *HarperCollins Language Survival Guide: France. The Visual Phrasebook and Dictionary* (2001) New York: HarperCollins.
- Méricieux, R. i Loiseau, Y. (2008) *Latitudes 1*. Paris: Didier.
- Moget, M.-T., Besse, H., Lapeyre, F. i Papo, E. (1975-1979) *Interlignes*. Paris: Didier.
- Nataf, R. (red.) (1970) Le Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère. *Le Français dans le Monde*, nr spec. 73.
- Pfeiffer, W. (2001) *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wągros.
- Robert, J.-P. (2008) *L'essentiel français. Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Éditions Ophrys.
- Sturge Moore, O. (1998) De l'utilisation des documents authentiques. *Asp*, nr 19-22, 453-458.

dr Maciej Smuk

Wykładowca i dyrektor ds. studenckich w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. W pracy naukowej koncentruje się na psychologicznych i społecznych aspektach nauczania i uczenia się języków. Jest autorem artykułów publikowanych w polskich oraz zagranicznych książkach i czasopiśmie.



Gramatyczne dryle tłumaczeniowe w nauczaniu języka angielskiego

Paweł Scheffler

Wydaje się oczywiste, że jeśli chcemy nauczyć się języka obcego, powinniśmy go używać podczas lekcji. Czy jednak musi to oznaczać, że na zajęciach nie ma miejsca dla języka ojczystego uczniów?



Dryl językowy można zdefiniować jako ćwiczenie, w którym *istnieje pełna kontrola odpowiedzi ucznia, tzn. w którym w każdym zadaniu istnieje tylko jedna poprawna odpowiedź i odpowiedź ta jest w pełni przewidywalna* (Marton 1979:41). Gramatyczne dryle tego rodzaju stosowane były powszechnie w metodzie audiolingwalnej w latach 50. i 60. XX wieku, a później zarzucone z powodu rzekomego braku skuteczności. W niniejszym artykule postaram się pokazać na przykładzie języka angielskiego, że gramatyczny dryl tłumaczeniowy to ćwiczenie, które może pomóc uczniom w opanowaniu struktur języka obcego.

Język ojczysty ucznia w wiodących metodach nauczania w XX wieku

Wydaje się oczywiste, że jeśli chcemy nauczyć się języka obcego, powinniśmy go używać podczas lekcji. Czy jednak musi to oznaczać, że na zajęciach nie ma miejsca dla języka ojczystego uczniów? Odpowiedź na to pytanie brzmiała różnie w różnych okresach. W wieku XIX w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej język ojczysty był narzędziem służącym do opisywania gramatyki języka obcego oraz do wyjaśniania obcojęzycznego słownictwa. Ponadto, podręczniki bazujące na tej metodzie zawierały bardzo liczne ćwiczenia tłumaczeniowe, polegające na przekładaniu zdań na język ojczysty lub obcy. Język ojczysty ucznia był więc w tej powszechnie stosowanej metodzie wszechobecny.

Sytuacja zmieniła się na przełomie XIX i XX wieku. Pojawił się wtedy tzw. Ruch Reformatorski (*the Reform Movement*), który w pewnym stopniu negował zasadność użycia języka ojczystego w nauczaniu obcego. Jego przedstawicielami byli na przykład Henry Sweet i Otto Jespersen, którzy uważali, że ćwiczenia tłumaczeniowe na język obcy są zbyt trudne dla uczących się i tylko powodują niepotrzebne błędy. W ich mniemaniu, nauka powinna polegać na ustnej pracy z tekstami wprowadzanymi w początkowych etapach nauki przy pomocy transkrypcji fonetycznej. Jednakże, przynajmniej zdaniem Sweeta (1899/1964), gramatykę oraz słownictwo można było objaśniać w języku ojczystym.

Na przełomie XIX i XX wieku zaznaczył się również wpływ metody bezpośredniej, spopularyzowanej w Stanach Zjednoczonych przez Maximiliana Berlitza. W kwestii języka ojczystego Berlitz był o wiele bardziej stanowczy w swoich poglądach niż niektórzy przedstawiciele Ruchu Reformator-

skiego. Dla Berlitz¹, który używał argumentów zbliżonych do wysuwanych przez Ruch Reformatorski, tłumaczenie słownictwa czy objaśnianie gramatyki w języku ojczystym było nie do pomyślenia. Nauczyciel powinien wyjaśniać znaczenie słów przy pomocy obrazków, przedmiotów w klasie, gestów czy też definicji w języku obcym. W przypadku gramatyki zadaniem uczniów było intuicyjne opanowanie systemu języka poprzez przykłady, które go ilustrowały. Przykłady te pojawiały się w dialogach prowadzonych przez uczniów z nauczycielem. Do dzisiaj szkoły Berlitza reklamują swoją metodę jako naturalny sposób uczenia się języka obcego.

W najważniejszych dwudziestowiecznych metodach i podejściach do nauczania języków obcych język ojczysty był w zasadzie nieobecny, przynajmniej w klasie. Jeśli weźmiemy do ręki podręcznik metody audiolingwalnej, nie znajdziemy tam słowa w języku ucznia. Tak jest na przykład w przypadku książki *English Sentence Patterns* (R. Lado i C. Fires 1957), przeznaczonej dla uczniów hiszpańskojęzycznych. Wszystkie ćwiczenia, dryle gramatyczne oraz objaśnienia gramatyczne podane są po angielsku. Nie oznacza to jednak, że język ojczysty uczniów nie miał wpływu na treść książki. Wprost przeciwnie: wiele podrozdziałów jest wynikiem analizy różnic gramatycznych pomiędzy oboma językami. I tak, uwaga uczniów zwrócona jest na przykład na fakt, że w języku angielskim nie opuszcza się podmiotu oraz że używa się czasownika *be* a nie *have*, gdy mówimy, ile ktoś ma lat czy też, że jest głodny. Intensywne ćwiczenia wyłącznie z użyciem języka angielskiego mają sprawić, że uczniowie wypracują odpowiednie nawyki, a język ojczysty nie będzie przeszkodą i powodem błędów.

Druga połowa XX wieku to generalnie odejście od nauczania wykorzystującego sztywne dryle gramatyczne i zwrócenie się w kierunku bardziej swobodnych ćwiczeń komunikacyjnych. Dominującym było szeroko rozumiane podejście komunikacyjne, które można podzielić na dwa główne nurty (Howatt 1984). W nurcie silnym języka obcego uczy się poprzez jego używanie (ang. *using to learn*), czyli nie ma tu wcale miejsca dla języka ojczystego uczniów. W nurcie słabym języka uczy się, aby móc go sprawnie używać w komunikacji (ang. *learning to use*). W tym drugim przypadku tolerancja dla odwoływania się do języka uczniów była nieco większa. Jednakże również i tutaj nauczanie miało się odbywać w języku obcym, a język ojczysty miał być stosowany bardzo powściągliwie.

¹ Por. [The Berlitz Method](#)

Od lat 70. XX wieku pojawiają się także podejścia do nauczania języków obcych wyprowadzane z badań nad przyswajaniem języka (*Second Language Acquisition Research*). Wspomnieć tu należy o podejściu naturalnym (np. Krashen i Terrell 1983) oraz późniejszym podejściu zadaniowym (np. Long i Robinson 1998). W obu przypadkach kluczowe staje się rozróżnienie pomiędzy wiedzą językową świadomą a nieświadomą oraz świadomym procesem uczenia się języka a nieświadomym przyswajaniem/akwizycją. Według właśnie wspomnianych badaczy, celem procesu dydaktycznego powinna być wiedza nieświadoma wykształcana poprzez akwizycję, gdyż to właśnie na takiej wiedzy opiera się spontaniczna komunikacja językowa. Do warunków, które musiały być spełnione, aby nastąpił proces przyswajania języka, należały: dostarczenie uczącemu się danych językowych, które był w stanie zrozumieć (Krashen i Terrell 1983) oraz zaangażowanie ucznia w interakcję w języku obcym, podczas której można było na chwilę zwrócić jego uwagę na kwestie dotyczące formy językowej (Long i Robinson 1998).

Z powyższego opisu wynika, że język ojczysty ucznia będzie przeszkodą dla procesu przyswajania języka. Po pierwsze, użycie języka ojczystego zamiast docelowego zmniejszy ilość danych językowych, które otrzymuje uczeń. Po drugie, interakcja komunikacyjna na lekcji powinna się oczywiście odbywać w języku docelowym, więc język ojczysty będzie również w tym przeszkadzał. Nie przyda się on także do objaśniania uczniom gramatyki języka obcego – tego typu objaśnienia prowadzą do wykształcenia świadomej wiedzy językowej, której przydatność podczas używania języka w spontanicznej komunikacji jest bardzo ograniczona.

Z wyjątkiem metody gramatyczno-tłumaczeniowej sposoby nauczania języków obcych omówione do tej pory nie zakładają wykorzystania języka ojczystego ucznia podczas zajęć. Nie znaczy to jednak, że nie pojawiały się propozycje, w których język ojczysty odgrywał istotną rolę. Były to na przykład metoda *Community Language Learning* oraz metoda bilingwalna Charlesa Dodsona.

W kontekście polskim techniki bilingwalne w nauczaniu języka angielskiego cieszyły się sporym zainteresowaniem w latach 70. i 80. Wypowiadano się wtedy za wykorzystaniem w procesie dydaktycznym języka ojczystego uczniów. Na przykład Marton (1978) postuluje stosowanie języka ojczystego na etapie prezentacji nowego materiału gramatycznego oraz na etapie ćwiczeń gramatycznych. Według Martona, pierwszym ćwiczeniem gramatycznym po wprowadzeniu nowej struktury

W przyswajaniu języka bardzo istotne są dwa procesy: rozumienie treści wypowiedzi oraz rozumienie form językowych odpowiadających poszczególnym jednostkom znaczeniowym danej wypowiedzi.

powinno być ustne tłumaczenie zdań z języka polskiego na język angielski. Jest to technika stosowana również w metodzie bilingwalnej Dodsona, obecna w procedurze, którą opisujemy poniżej. Innym polskim autorem opowiadającym się za bilingwalnym podejściem do nauczania jest Karczmarski (1988). Jako jedną z *podstawowych procedur dydaktycznych w nauczaniu czynnego posługiwania się systemem języka obcego* proponuje on transferencję gramatyczną, czyli ćwiczenia tłumaczeniowe, w których dokonywane są dwujęzyczne porównania na poziomie określonej frazy czy grupy wyrazów. W nowszej publikacji Karczmarski (2003:18) wymienia następujące, jego zdaniem uzasadnione, użycia języka ojczystego podczas zajęć w klasie:

- wyjaśnianie znaczeń struktur gramatycznych i jednostek leksykalnych;
- komentowanie konstrukcji gramatycznych podczas omawiania nowych tekstów;
- komentowanie treści przerabianych tekstów;
- sprawdzanie zrozumienia zdań złożonych;
- sprawdzanie umiejętności wypowiadania się z użyciem określonych konstrukcji.

W ostatnich latach elementy metody bilingwalnej Dodsona wykorzystują i rozbudowują Wolfgang Butzkamm i John Caldwell w swojej książce *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. To właśnie procedurze dydaktycznej z tej książki (tzw. *semi-communicative drills*) przyjrzymy się w drugiej części artykułu i pokażemy, jak można ją wykorzystać w kontekście polskim. Istotnym elementem tej procedury są dryle tłumaczeniowe.

Dryle tłumaczeniowe w nauczaniu języka angielskiego

Jak stwierdzają Butzkamm i Caldwell (2009) w przyswajaniu języka bardzo istotne są dwa procesy. Po pierwsze, musimy zrozumieć treść wypowiedzi. Po drugie, musimy zrozumieć, które formy językowe odpowiadają poszczególnym jednostkom znaczeniowym danej wypowiedzi. Musimy więc być w stanie przyporządkować jednostki formalne jednostkom znaczeniowym.

Proces przyporządkowywania znaczeń formom językowym można zaobserwować u dzieci uczących się języka w warunkach naturalnych. Początkowo używają one zbitków wyrazowych, których znaczenie jest dla nich jasne dzięki kontekstowi, w którym je słyszą, ale których nie są w stanie podzielić na poszczególne jednostki. Wraz z otrzymywaniem dalszych wariantów danej formy następuje stopniowa analiza, z której wyłaniają się poszczególne jednostki składowe. W kolejnym etapie następują uogólnienia, polegające na przypisywaniu poszczególnych jednostek do klas wyrazów (części mowy). Pozwala to na tworzenie nowych kombinacji frazowych i zdaniowych. I tak, na przykład, dziecko może najpierw posługiwać się wyłącznie jedną strukturą pytającą (Dąbrowska 2004:182-183): *Who did it/that?* Po pewnym czasie może ono zacząć używać innych czasowników niż tylko *did*: *Who rip that?*, *Who bought that?*, *Who lost it?* W końcu, po słówku pytającym używane są inne formy niż tylko czasownik z dopełnieniem w postaci zaimka: *Who didn't work?*, *Who put the bandaid on?*, *Who scribbled on it?*

Mamy więc do czynienia z przejściem od struktury pytającej *who did it/that* poprzez częściowo zanalizowaną formułę *who* + czasownik przechodni + *it/that* do ogólnego schematu *who* + fraza czasownikowa.

Osoba dorosła ucząca się języka obcego nie dysponuje taką samą ilością czasu oraz taką samą ilością danych językowych jak dziecko uczące się pierwszego języka. Zadaniem procesu dydaktycznego będzie więc przedstawienie uczniowi gotowej analizy, w czym może wydatnie pomóc język ojczysty. Ponadto, w procedurze, którą opisujemy poniżej, uczeń będzie miał również możliwość zastosowania danej struktury najpierw w kontrolowany, a później w bardziej swobodny sposób. Cała procedura składa się z siedmiu etapów, które teraz przedstawimy. Jako przykład niech posłużą nam angielskie zdania warunkowe.

Etap 1: Prezentacja i wyjaśnienie

Butzkamm i Caldwell (2009:125) zalecają wykorzystanie przykładów pochodzących ze źródeł autentycznych i proponują rozpoczęcie pracy nad daną strukturą od napisania jej przez nauczyciela na tablicy. W mojej ocenie, jeśli dana struktura pochodzi na przykład z piosenki, nauczyciel może rozpocząć od ćwiczenia ze słuchu polegającego na rozpoznaniu w tekście kluczowych elementów danej struktury. Dopiero później może napisać ją na tablicy.

Wykorzystajmy zdanie z piosenki *If you were a sailboat*, której wykonawczynią jest Katie Melua: *If I was hungry you would feed me*.

Nauczyciel pisze wybrane zdanie na tablicy w języku angielskim wraz z dosłownym tłumaczeniem na język polski. Formy polskie nie muszą w stu procentach odpowiadać formom angielskim, ale uczeń powinien być w stanie połączyć odpowiadające sobie formy w obu językach.

Nauczyciel następnie wyjaśnia, że chodzi tutaj o sytuację hipotetyczną, o gdybanie, i pisze na tablicy całkowicie naturalne tłumaczenie na język polski: Gdybym była głodna, nakarmiłbyś mnie.

Etap 2: Dryl tłumaczeniowy: prosta substytucja

Nauczyciel ustnie podaje uczniom w języku polskim kolejne zdania z daną strukturą. Zdania te zawierają wyłącznie słownictwo znane uczniom. Po każdym zdaniu nauczyciel od razu wskazuje ucznia, który ma podać angielski odpowiednik. Na przykład:

- Gdybym był głodny, zabrałbyś mnie do restauracji.
- Gdybym był bogaty, kupiłbym nowy samochód.
- Gdybym był bogaty, mieszkałbym we Francji.
- Gdybym był bardzo bogaty, kupiłbym samolot.
- Gdybym był bardzo bogaty, mieszkałbym w Kalifornii.

Etap 3: (opcjonalny): Praca w parach

Uczniowie pracują z bilingwalną listą, która zawiera zdania właśnie ćwiczone z nauczycielem. Najpierw każdy uczeń przegląda listę, później jeden z nich ją odkłada i odpowiada w języku angielskim na zdania polskie wypowiedziane przez drugiego ucznia. Następnie się zmieniają. Jeśli jeden z uczniów ma problemy z wypowiedzeniem angielskiego zdania, drugi mu pomaga.

Etap 4: Bogatsze treści i zróżnicowanie kontekstowe

Ponieważ uczniowie są już zaznajomieni ze strukturą, nauczyciel może skorzystać ze zdań ciekawszych oraz bardziej oryginalnych i rozbudowanych pod względem treści. Może

odwoływać się do kontekstów, które są uczniom bliskie i do sytuacji, które mogą wywołać u nich bardziej żywiołową reakcję. Nowe słownictwo może być wprowadzone przed ćwiczeniem. Druga grupa zdań poniżej pochodzi z wcześniej wspomnianej piosenki:

- Gdybym był nauczycielem, stawiałbym same dobre oceny.
- Gdybym był nauczycielem, nie dawałbym zadania domowego.
- Gdybym był uczniem, nie chciałbym mieć takiego nauczyciela.
- Gdybyś była książką, czytałbym Cię co wieczór.
- Gdybyś był domem, mieszkałabym w Tobie całe życie
- Gdybyś był żaglówką, popłynęłabym Tobą do brzegu.

Etap 5: Twoja kolej

Na tym etapie ćwiczenie bilingwalne staje się monolingwalne. Uczniowie wymyślają własne przykłady zdań zawierających omawianą konstrukcję. Nauczyciel może przeznaczyć kilka minut, aby każdy uczeń mógł przygotować własne zdania. W tym czasie może on przemieszczać się po klasie, oferując pomoc, jeśli zachodzi taka potrzeba.

Etap 6: Prezentacja i epizody komunikacyjne

Nauczyciel prosi uczniów o przedstawianie swoich zdań. Powinien on wyłapywać ciekawsze zdania i nawiązywać rozmowę z uczniem na poruszony temat. W tym momencie ćwiczenie nabiera cech autentycznej komunikacji – uczeń i nauczyciel dzielą się nowymi informacjami, komentują jakąś sytuację itp. Takie epizody komunikacyjne stają się teraz głównym celem dla nauczyciela. Ponadto, nauczyciel może poprosić uczniów o wybranie kilku najciekawszych zdań; może zapytać, dlaczego wybrane zdania uczniowie uważają za ciekawe; może poprosić autorów o rozwinięcie tego, czego dotyczy zdanie.

Etap 7: Twórcze pisanie

Nauczyciel prosi uczniów o napisanie krótkiego tekstu z wykorzystaniem omawianej struktury. W tekście wystarczy jeden przykład – w przeciwnym razie tekst może brzmieć sztucznie. Dobrze jeśli w tekście uczniowie odnoszą się do własnych doświadczeń czy przeżyć, wtedy przydatność struktury do komunikowania własnych treści będzie dla nich jasna. Gdy brakuje czasu, ten etap można również potraktować jako zadanie domowe.

Przyswajanie języka to niezwykle złożony obszar dociekań naukowych i dużo czasu jeszcze upłynie, zanim będziemy mogli powiedzieć, że dokładnie rozumiemy, jak języki są przyswajane.

Podsumowanie

Opisana powyżej procedura łączy w sobie cechy drylu, w którym nauczyciel kontroluje wszystkie ćwiczone elementy, ze swobodniejszym użyciem języka. Dryle gramatyczne stosowane w przeszłości w metodzie audiolingwalnej były oczywiście mocno krytykowane: uczniowie nie byli w stanie przełożyć umiejętności zdobytych podczas drylu na praktykę komunikacyjną. Jak stwierdza Marton (1978:87), mogło to wynikać z tego, że w monolingwalnym drylu gramatycznym można uczestniczyć mechanicznie, nie łącząc manipulowanych form z ich znaczeniami. Jak również wskazuje Marton (1978:91), takie zachowanie ucznia nie jest możliwe w przypadku drylu tłumaczeniowego – uczeń musi rozmieć wypowiedziane zdania, aby w takim drylu uczestniczyć, musi kojarzyć elementy formalne z elementami znaczeniowymi. *Semi-communicative drills* były stosowane z powodzeniem w kontekście niemieckim. Można się spodziewać, że polscy uczniowie również skorzystają z tego typu ćwiczenia.

Patrząc nieco szerzej na kwestię użycia języka ojczystego w nauczaniu języków obcych, można pokusić się o bardziej ogólną refleksję na temat relacji pomiędzy zaleceniami formułowanymi na podstawie teorii naukowych a praktyką nauczycielską. Jak wspomnieliśmy wcześniej, w głównych metodach nauczania XX wieku język ojczysty i ćwiczenia translacyjne były w najlepszym razie marginalizowane,



a większość badaczy ignorowała ten temat lub była otwarcie przeciwna stosowaniu takich ćwiczeń oraz użyciu języka ojczystego. Tak pisali Dulay, Burt i Krashen (1982:269):

Do not refer to a student's L1, when teaching the L2. The second language is a new and independent language system. Since successful second language learners keep their languages distinct, teachers should, too. (Podczas nauczania języka drugiego nie odnosimy się do języka ojczystego ucznia. Drugi język to nowy i niezależny system. Ponieważ uczący się, którzy opanowali język obcy, nie mieszają go z językiem ojczystym, nauczyciele powinni postępować podobnie [tłumaczenie: P.S.]

Jak pokazują publikacje z ostatnich kilku lat (np. Butzkamm and Caldwell 2009, Cook 2010, Kim 2011, Hall and Cook 2012), nauczyciele, którzy w dobrej wierze stosowali się do tego typu zaleceń, pozbawiali się pożytecznego narzędzia dydaktycznego. Sami naukowcy natomiast, jeśli w ogóle chcą doradzać nauczycielom, jak uczyć, powinni robić to bardzo wstrzeźliwie. Przystawianie języka to niezwykle złożony obszar dociekań naukowych i dużo czasu jeszcze upłynie, zanim będziemy mogli powiedzieć, że dokładnie rozumiemy, jak języki są przyswajane.

Nade wszystko, badacze powinni być otwarci na wszelkie kwestie i zjawiska, a nie tylko na te, które pasują do ich aktualnych teorii. Jak wykazują w niedawnej publikacji (Scheffler 2012), w swoich badaniach naukowcy powinni być gotowi zapomnieć o rzeczach, których są najbardziej pewni. ❌

Bibliografia

- Butzkamm, W. and Caldwell J.A.W. (2009) *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Cook, G. (2010) *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Dąbrowska, E. (2004) *Language, mind and brain*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dulay, H., Burt M. and Krashen S.D. (1982) *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Hall, G. and Cook G. (2012) Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching* 45/3: 271-308.
- Howatt, A.P.R. (1984) *A History of English Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Kaczmarski, S.P. (1988) *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego* Warszawa: WSiP.
- Kaczmarski, S.P. (2003) Język ojczysty w nauce języka obcego – kilka refleksji. „Języki Obce w Szkole” nr 1, 14-19.
- Kim, E.Y. (2011) Using translation exercises in the communicative writing classroom. *ELT Journal*, 65/2, 154-60.
- Krashen, S.D. and Terrell T.D. (1983) *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lado, R. and Fries C.C. (1957) *English sentence patterns*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Long, M. H. and Robinson P. (1998) Focus on form. Theory, research and practice. W: *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (red.) C.J. Doughty and J. Williams. Cambridge: CUP.
- Marton, W. (1978) *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*. Warszawa: PWN.
- Marton, W. (1979) *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole*. Warszawa: WSiP.
- Scheffler, P. (2012) Theories pass. Learners and teachers remain. *Applied Linguistics* 33/5: 603-607.
- Sweet, H. (1899/1964) *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. London: Dent. [wydanie z 1964 roku. Oxford: OUP.]

dr hab. Paweł Scheffler

Adiunkt na Wydziale Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jego zainteresowania naukowe obejmują przyswajanie języka obcego, składnię języka angielskiego i korpusy językowe. Publikuje w krajowych i międzynarodowych czasopiśmiech z obszaru językoznawstwa stosowanego. Autor materiałów dydaktycznych dla Polaków uczących się języka angielskiego.



Naturalna dwujęzyczność

czyli o dwujęzycznym wychowaniu dzieci

Kryształna Wróblewska-Pawlak

Artykuł dotyczy wczesnej dwujęzyczności i przedstawia główne zagadnienia związane z wychowaniem dziecka dwujęzycznego (tzw. dwujęzyczność rodzinna) z perspektywy socjolingwistycznej, czyli uwarunkowań społeczno-kulturowych, w jakich ma szansę się ona rozwinąć. Wprowadzając używane w tej dziedzinie badawczej pojęcia i terminologię, odwołuje się głównie do francuskojęzycznej literatury przedmiotu i badań.



Dwujęzyczność w ujęciu socjolingwistycznym

Panuje dość powszechnie podzielane przekonanie, że dzieci łatwo uczą się języków, o ile tylko mają po temu sprzyjające warunki. To przekonanie zgodne jest ze stanowiskiem badaczy dwujęzyczności, którzy dodają, że stają się one dwujęzyczne w sposób naturalny, gdy od najwcześniejszych lat, najlepiej od urodzenia, mają kontakt z dwoma językami. Jak należy jednak rozumieć stwierdzenie, że stają się dwujęzyczne, czym jest dwujęzyczność?

Specjaliści w dziedzinie badań nad dwujęzycznością w ujęciu socjolingwistycznym przyjmują funkcjonalną definicję dwujęzyczności. Przykładowo może to być sformułowanie, jakim posłużył się François Grosjean (1982:1), definiując dwujęzyczność jako *regularne używanie dwóch języków*. Podstawą takiego ujęcia są zachowania (praktyki) językowe, a nie poziom kompetencji osiągnięty w dwóch językach. Równie lapidarnie wyraża to stanowisko Ida Kurcz, za dwujęzyczność przyjmując fakt posługiwania się dwoma językami, *przy czym nie określa się bliżej stopnia znajomości tych języków* (Kurcz 1992:180).

Użyte w tytule określenie *dwujęzyczne wychowanie* – francuska badaczka problematyki dwujęzyczności Christine Hélot (2007:65) nazywa je nawet czasem *dwujęzyczną socjalizacją* – wymaga wprowadzenia jeszcze jednego uściślenia terminologicznego. Proponujemy przyjąć, że najszerszym pojęciem obejmującym zinstytucjonalizowane i niezinstytucjonalizowane działania, których celem jest dwujęzyczność, jest dwujęzyczna edukacja. Obejmuje ona zarówno dwujęzyczne nauczanie, jak i dwujęzyczne wychowanie. Na tym ostatnim skoncentrowane zostaną poniższe rozważania.

Podstawowe rozróżnienia: wczesna dwujęzyczność, dwujęzyczność rodzinna (naturalna), dwujęzyczność typu dom-szkola, dwujęzyczność w sytuacji imigracji

Na początku należy wyjaśnić użycie określenia *naturalna* w odniesieniu do dwujęzyczności. Po pierwsze, może ona dotyczyć naturalnych warunków dostępu do dwóch języków jednostki, która stać się ma dwujęzyczna. W związku z tym, kwestia ta łączyłaby się z wykorzystaniem tych warunków przez odpowiednio zaprogramowane działania.

Po drugie, naturalna oznaczać też może niezinstytucjonalizowaną i niezorganizowaną naukę języka (najczęściej drugiego), a więc mającą miejsce np. w rodzinie (dwujęzyczne

Najszerszym pojęciem obejmującym zinstytucjonalizowane i niezinstytucjonalizowane działania, których celem jest dwujęzyczność, jest dwujęzyczna edukacja.

dzieci dzięki różnojęzycznym rodzicom), poprzez kontakty z rówieśnikami – na tzw. ulicy (dzieci często tak się uczą drugiego języka wspólnoty na obszarach dwujęzycznych) czy w spontanicznych kontaktach z otoczeniem – przez osmozę (przypadek niektórych dorosłych imigrantów).

Kiedy mowa jest o dwujęzyczności dzieci, to badacze przywołują zazwyczaj dwie sytuacje, w jakich może mieć miejsce nabywanie dwóch języków przez dziecko:

- dwujęzyczności dziecka wychowywanego dwujęzycznie przez parę mieszaną pod względem językowo-kulturowej przynależności (ujmując rzecz najprościej, języki macierzyste matki i ojca dziecka są różne);
- dwujęzyczności dziecka wychowywanego przez rodziców imigrantów o tej samej przynależności językowo-kulturowej (tj. oboje rodzice pochodzą z tego samego kraju, ich język macierzysty jest ten sam).

W pierwszym przypadku (wychowanie przez różnojęzyczne małżeństwo czy też parę mieszaną, po franc. *couple mixte*, np. Abdelilah-Bauer 2008:62, Hagège 1996:51-53) będzie to kontakt dziecka z dwoma językami od urodzenia, a więc proces przyswajania języków zbliżony do tego, jaki ma miejsce w przypadku nabywania języka macierzystego (ojczystego) przez dziecko w rodzinie jednojęzycznej, w codziennej komunikacji. Stąd też często tego typu dwujęzyczność nazywa się rodzinną (franc. *bilinguisme familial*, np. Hélot 2007:59). Niekiedy osoby, które w taki sposób stały się dwujęzyczne, nazywa się dwujęzycznymi rodzimymi (franc. *bilingues natifs*, Gadet i Varro 2006:23, Hélot 2007:62). Wszelkie rozważania oraz badania dotyczące metod czy też strategii stosowanych w rodzinie wychowującej czy dążącej do wychowania dwujęzycznego dziecka, uwzględniające zarówno trudności, jak i czynniki

sprzyjające rozwojowi dwujęzyczności dziecka, dotyczą zazwyczaj jego rozwoju językowego i warunków funkcjonowania do wieku sześciu lat, czyli do momentu rozpoczęcia nauki szkolnej. Annick De Houwer (2006:30) zaznacza wręcz, że tego typu ujęcie, skoncentrowane na rodzinnej dwujęzyczności dziecka (franc. *bilinguisme familial de l'enfant*), to nowy paradygmat badawczy. Według niektórych badaczy, jedynie ten przypadek, czyli dwujęzyczność dziecka będącą wynikiem komunikowania się z nim od urodzenia w dwóch językach w rodzinie (na ogół chodzi o dwa odmienne języki matki i ojca), można nazwać naturalną (franc. *bilinguisme naturel*). Takie podejście proponuje przykładowo Hélot (2007:59), powołując się na Bernarda Spolsky'ego (1999) i dodatkowo uzasadniając, że chodzi tu o wyraźne odróżnienie od dwujęzyczności, która może zostać nabyta poprzez naukę szkolną. W literaturze przedmiotu, w typologii bilingwizmu uwzględniającej kryterium wieku, odpowiednikiem będzie tu wczesna dwujęzyczność dziecięca typu jednoczesnego (franc. *bilingualité¹ d'enfance précoce simultanée*, Hamers i Blanc 1983:25).

W drugim przypadku (wychowanie w rodzinie imigranckiej) przyjmuje się na ogół, że dwujęzyczność dziecka zapewnia stały kontakt i rozwój kompetencji językowych i komunikacyjnych w języku pierwszym w środowisku domowym oraz włączenie nabywania języka drugiego w wieku szkolnym, dzięki skolaryzacji w języku kraju imigracji i kontaktom z otoczeniem. Dwujęzyczność polegająca na wprowadzeniu drugiego języka (L2) do repertuaru komunikacyjnego dziecka w czasie, gdy zaczęło już ono komunikować się w języku pierwszym (L1), nazywana jest dwujęzycznością dziecięcą typu sukcesywnego (franc. *bilingualité d'enfance précoce consécutive*, Hamers i Blanc 1983:25). W takim ujęciu granicy tego typu bilingwizmu nie musi wyznaczać wiek szkolny. Zazwyczaj badacze wskazują, że chodzi o wprowadzenie L2 począwszy od trzeciego roku życia (Abdelilah-Bauer 2008:62, Grosjean 1993:25, Kurcz 1992:190, Perregaux 1994:41). Gdy ma to miejsce w okresie okołoszkolnym, mówi się o dwujęzyczności typu dom-szkoła (franc. *foyer-école*, np. Varro 1997:63) lub dwujęzyczności szkolnej (franc. *bilinguisme scolaire*, np. Hélot 2007:93). Należy dodać w tym miejscu, że rozwój wszystkich kompetencji w obu językach, a więc osiągnięcie dwujęzyczności względnie

Badacze pozostają zgodni co do tego, że rozwój języka dzieci jedno- i dwujęzycznych (w przypadku dwujęzyczności jednoczesnej) przebiega podobnie, zwłaszcza jeśli chodzi o podstawowe jego etapy.

zrównoważonej przez dziecko w wieku szkolnym (począwszy od wieku 6-7 lat i później) najefektywniej zapewnia dwujęzyczne nauczanie (franc. *enseignement bilingue*, np. Duverger i Maillard 1996), czyli dwóch języków i w dwóch językach, z których jeden jest pierwszym/macierzystym językiem ucznia (Hamers i Blanc 1983:301).

Warto zaznaczyć, że jeżeli kontakt z L2 następuje w środowisku domowym lub przedszkolnym, to – jak twierdzi np. Christine Perregaux (1993:43) – proces akwizycji językowej przebiega podobnie jak w przypadku nabywania pierwszego języka. Potem przyswajanie L2 odbywa się poprzez i na bazie L1 (tj. z wykorzystaniem istniejącej już wiedzy językowej, społecznej, osiągniętego poziomu rozwoju funkcji poznawczych). Ponadto, kwestie sukcesywnej dwujęzyczności łączy się zazwyczaj z problemem optymalnego wieku wprowadzenia drugiego języka, wpływem na proces przyswajania drugiego języka tzw. okresu krytycznego i powiązaniem tego zagadnienia z najnowszymi wynikami badań neurolingwistyki skoncentrowanej na procesach przetwarzania danych językowych przez *dwujęzyczny mózg* (szerzej np. w: Wróblewska-Pawlak 2012).

Wracając do wprowadzonego wyżej rozróżnienia na dwujęzyczność dziecka będącą wynikiem dwujęzycznego wychowania przez parę/małżeństwo mieszane oraz dwujęzyczność typu dom-szkoła, najczęściej charakteryzującą dzieci imigranckie, na oba te przypadki można spojrzeć jako na wynik sytuacji imigracji. Taka perspektywa bliska jest Elizabeth Deshays (1990), która bierze pod uwagę fakt, że w przypadku rodzinnej dwujęzyczności dziecka

1 Rozróżnienie stosowane przez J. Hamers i M. Blanc: *bilinguisme* – jako termin ogólny oraz odnoszący się do społecznego wymiaru dwujęzyczności (regionu, kraju, wspólnoty dwujęzycznej) oraz *bilingualité* (bilingwalność) – w odniesieniu do jednostki dwujęzycznej.

wychowywanego przez parę językowo i kulturowo mieszaną jedno z rodziców jest zazwyczaj imigrantem, które osiedliło się w kraju współmałżonka. Konsekwencją takiego ujęcia jest wyróżnienie czterech sytuacji imigracji, w których występuje odmienny układ czynników mających wpływ na wychowanie dwujęzycznego dziecka:

- jedno z rodziców jest imigrantem;
- oboje rodzice są imigrantami;
- rodzice są imigrantami w kraju trzecim;
- rodzice o tej samej lub różnej przynależności narodowo-kulturowej (różne języki macierzyste lub ten sam) często zmieniają kraj zamieszkania (Wróblewska-Pawlak 2004:533).

Oczywiście pierwszy przypadek może być dyskusyjny, ponieważ wyłącza sytuację wychowania dwujęzycznego dziecka przez dwujęzycznych rodziców mieszkających w kraju dwujęzycznym (np. w Kanadzie), a więc taką, w której żadne z rodziców nie jest imigrantem. Z tego też zapewne powodu niektórzy badacze wolą trzymać się podziału na dwujęzyczność dziecka wychowanego w małżeństwie mieszanym i dwujęzyczność typu dom-szkoła, a jeszcze inni wyodrębniają – jak wspomniane już Hélot i De Houwer – dwujęzyczność rodzinną. Przy czym wyodrębnienie dwujęzyczności rodzinnej nie wyklucza zajmowania się także specyfiką rozwoju dwujęzyczności w rodzinie dziecka, którego jedno z rodziców jest imigrantem (por. Hélot 2007:61–62). Zastosowanie jednak jedynie kryterium imigracji pomija także przypadek wychowania dwujęzycznego dziecka przez rodziców niebędących imigrantami, z których jedno (czasem też oboje!) decyduje się zwracać do dziecka wyłącznie w swoim języku nieojczystym: drugim bądź obcym.

Odmienność perspektyw nie wyklucza jednak możliwości wyciągania uogólnionych wniosków na temat dwujęzycznego wychowania, niezależnie od tego, na ile silnie akcentuje się fakt odmienności kulturowej, a nie tylko językowej, jednego z rodziców i ukazuje wpływ jego sytuacji jako imigranta na motywację i charakter działań związanych z przekazywaniem również swojego języka i kultury dziecku. Specyfikę tej sytuacji oddaje używana terminologia: język tego z rodziców, który jest imigrantem, będzie nazywany językiem mniejszościowym, natomiast język współmałżonka, ponieważ jest także językiem kraju, w którym oboje mieszkają i wychowują dziecko/ dzieci – językiem większościowym (franc. *la langue minoritaire/ majoritaire*, np. Abdelilah-Bauer 2008:169).

Charakterystyka procesu przyswajania dwóch języków przez dziecko w trakcie dwujęzycznego wychowania

Przyjmując, podobnie jak czynią to Christine Hélot (2007:59) czy Barbara Abdelilah-Bauer (2008:62), za naturalną dwujęzyczność tę, która dotyczy dziecka wychowywanego dwujęzycznie, a więc stającego się dwujęzycznym dzięki przyswajaniu dwóch języków w rodzinie (w ujęciu Deshays będzie to także pierwszy wymieniony wyżej przypadek – jedno z rodziców dziecka jest imigrantem), przyjrzyjmy się bliżej warunkom, w jakich zachodzi nabywanie dwujęzyczności i czynnikom, które jej sprzyjają lub mogą stać się przeszkodą.

Już pierwsze badania, choć oparte jedynie na studiach przypadków i prowadzone zazwyczaj przez lingwistów obserwujących wychowywane dwujęzycznie własne dziecko, jak np. Jules Ronjat (1913), mogły rozwiać obawy wielu rodziców, a i nierzadko specjalistów, co do opóźniającego wpływu dwujęzycznego wychowania nie tylko na przyswajanie języków, ale na rozwój w ogóle, a to z powodu domniemanego przeciążenia poznawczego. Dziś badacze na ogół pozostają zgodni co do tego, że rozwój języka dzieci jedno- i dwujęzycznych (w przypadku dwujęzyczności jednoczesnej) przebiega podobnie, zwłaszcza jeśli chodzi o podstawowe jego etapy: opanowywanie łatwiejszych dźwięków przed trudniejszymi, generalizowanie znaczeń słów, stopniowy wzrost długości zdań i upraszczanie struktur składniowych na początkowym etapie przyswajania (Grosjean 1993:25, Hamers i Blanc 1983:75). Stwierdza się także pełną umiejętność oddzielenia obu języków w zależności od języka interlokutora już przez dzieci dwu-, trzyletnie (np. Barker i Prys Jones 1998:36, De Houwer 2006:31). Badania nad przyswajaniem dwóch języków przez dzieci potwierdzają hipotezę o oddzielnym rozwoju systemów morfo-syntaktycznych obu języków dziecka od urodzenia eksponowanego na dwa języki naturalne, chociaż odnotowuje się również mieszanie jednostek leksykalnych w jednej wypowiedzi, ale na ogół jedynie w kontakcie z osobą dwujęzyczną. Ponadto, dzieci dwujęzyczne cechuje duża kreatywność językowa, a także łatwość w przechodzeniu z jednego języka na drugi oraz w przyswajaniu modeli fonologicznych obu języków (De Houwer 2006:31–32), chociaż w początkowym okresie ta ostatnia umiejętność jest nabywana na bazie języka matki (Mehler i Dupoux 1990 za Hagege 1996:49). Coraz liczniej prowadzone badania potwierdzają stały przyrost słownictwa,



a nawet prawdziwą eksplozję leksykalną, która ma miejsce, podobnie jak w przypadku dzieci jednojęzycznych, około trzeciego roku życia (Hagège 1996:40). Badacze są też zgodni co do tego, że oba języki dziecka nie rozwijają się w tym samym tempie, ale naprzemiennie, w zależności od różnych czynników, jeden lub drugi może okresowo być dominujący (Hagège 1996:49, De Houwer 2006:33). Grosjean (1993:24) pisze wręcz, że małe dziecko równie szybko może przyswoić drugi język jak go utracić. Na ogół wystarczą trzy miesiące w przypadku bardzo małych dzieci. Albowiem, jak podkreśla Grosjean, dziecko wychowywane w otoczeniu dwujęzycznym staje się dwujęzyczne, ponieważ musi posługiwać się dwoma językami, by zaspokoić naturalną potrzebę komunikowania się (Grosjean 1993:24). W rzeczywistości sprawa nie przedstawia się jednak tak prosto jak w tym efektownym uogólnieniu. Nawet w rodzinie używającej dwóch języków na co dzień i w przypadku dziecka, u którego nie występują żadne problemy neuropsychologiczne ani trudności w nauce języka, zdarza się tak, że wcale nie stanie się ono dwujęzyczne. W swoich szeroko zakrojonych, opartych na kwestionariuszach badaniach

prowadzonych we Flandrii i obejmujących 2500 rodzin dwujęzycznych De Houwer odnotowała, że w aż 20 proc. z nich dzieci nie mówiły w jednym z języków, w którym się z nimi komunikowano (De Houwer 2006:36).

Proces nabywania dwóch języków przez małe dziecko w rodzinie posługującej się dwoma językami nie przebiega ani automatycznie, ani całkowicie bezproblemowo i wymaga zazwyczaj przemyślanych działań rodziców i bardzo konsekwentnego postępowania. Nie bez wpływu na decyzję i postępowanie zmierzające do wychowania dziecka dwujęzycznego pozostają takie czynniki, jak wiedza i wyobrażenia rodziców na temat dwujęzyczności i dokonywane wybory językowe (franc. *choix de langues*) (Lyon 1996, Wróblewska-Pawlak 2004, Yamamoto 2001). Hélot, która przebadła 31 rodzin irlandzko-francuskich zamieszkałych w Dublinie (2007:62-63) oraz Gabrielle Varro, której pierwsze badania nad dwujęzycznością dotyczyły dzieci wychowywanych w Paryżu przez amerykańskie matki i francuskich ojców (1984), a kolejne rodzin francusko-niemieckich (2004:79), podobnie jak autorka niniejszego tekstu, w swoich badaniach

Strategia miejsca polega na rozmawianiu z dzieckiem w jednym języku w domu, drugim poza domem; strategia czasu – na używaniu np. jednego języka w dni powszednie, drugiego w weekendy, naprzemienna – na komunikowaniu się w rodzinie jednym lub drugim językiem, ale w dłuższych, np. rocznych przedziałach czasowych.

dotyczących par francusko-polskich i polskich mieszkających w Paryżu (Wróblewska-Pawlak 2004) podkreślają wyjątkową rolę rodziców w tym procesie. Chodzi o ich zaangażowania w ten długofalowy proces, wspólne i zgodne działania, a także szczególne wyczulenia na potrzeby dziecka. Bez tego, nawet jeśli istnieją inne czynniki sprzyjające sukcesowi w wychowaniu dziecka dwujęzycznego w rodzinie, takie jak odpowiednie warunki ekonomiczno-społeczne (status materialny i wykształcenie rodziców), wysoki prestiż obu języków czy brak barier w dostępie do języka tego z rodziców, który posługuje się językiem innym niż otoczenie, przekazywanie języków w rodzinie (franc. *transmission de langues*) może nie zakończyć się sukcesem.

Rozważamy tu ponadto problem wyboru dwujęzyczności dla dziecka przez jego rodziców, w odróżnieniu od sytuacji skazania dziecka na dwujęzyczność, jak to ma często miejsce w przypadku dzieci wywodzących się z nieuropejskiej imigracji we Francji, mających co prawda kontakt z językiem francuskim od najwcześniejszych lat, ale żyjących w trudnych warunkach, kiedy to ich języki macierzyste i kultura są

marginalizowane, a nauka szkolna odbywa się w języku drugim przy całkowitym ignorowaniu ich kompetencji w pierwszym, używanym w domu języku (Hélot 2007:63). Jest to bardzo ważny problem wymagający całkiem odrębnego potraktowania, zwłaszcza że we Francji powstało ostatnio na ten temat sporo znaczących badań i publikacji (por. Akinci 2003, Dabène 1989, Leconte 1997, Varro 1997).

Strategie rodziców oraz sposoby porozumiewania się w rodzinie dwujęzycznej

W literaturze przedmiotu znajduje się wiele opisów stosowanych przez rodziców strategii, wśród których najbardziej zalecaną i znaną jest strategia osoby (tzw. strategia jedna osoba – jeden język), polegająca na tym, że każde z rodziców zwraca się do dziecka od urodzenia w swoim języku. We francuskojęzycznych publikacjach strategia ta nazywana jest czasami zasadą Grammonta, od nazwiska fonetyka, który polecił ją swojemu ożenionemu z Niemką francuskojęzycznemu koledze lingwiście (Hagège 1996:41), a ten opisał następnie jej skuteczność w wychowaniu swojego dwujęzycznego syna (Ronjat 1913).

Inne strategie, wymieniane chociażby przez I. Kurcz (1992:190), tj. miejsca, czasu czy też przemienne, oceniane bywają na ogół jako mniej skuteczne. Strategia miejsca polega na rozmawianiu z dzieckiem w jednym języku w domu, drugim poza domem; strategia czasu – na używaniu np. jednego języka w dni powszednie, drugiego w weekendy, naprzemienna – na komunikowaniu się w rodzinie jednym lub drugim językiem, ale w dłuższych, np. rocznych przedziałach czasowych. Stosowanie wymienionych trzech strategii możliwe jest, jeśli oboje rodzice są dwujęzyczni, ale raczej mało skuteczne. Hélot wspomina, że w swoich badaniach odnotowała stosowanie strategii czasu w jednej z francusko-irlandzkich rodzin, co zakończyło się całkowitą porażką i wyeliminowaniem języka francuskiego z komunikacji z dzieckiem (Hélot 2007:68). Zazwyczaj jednak żadna ze strategii nie jest stosowana w postaci czystej, a w szczególności strategia osoby. Stosowanie tej strategii zwłaszcza przez tego z rodziców, który komunikuje się w języku innym niż otoczenie i na dodatek jest dwujęzyczny, wcale nie jest łatwe, pomijając już fakt, że – jak wskazują rozliczne badania – sztywne trzymanie się tej reguły w zasadzie nie jest możliwe (Hélot 2007:74-75).

W tym miejscu warto zwrócić jeszcze uwagę na dwie kwestie: odstąpienia rodziców od posługiwania się dwoma językami w komunikacji z dzieckiem (zdarza się to jeszcze

Przyswojenie sobie dwóch języków przez dziecko w rodzinie, w której każde z rodziców ma inną przynależność narodowo-kulturową i inny język, uważa się za trudniejsze niż w sytuacji imigracji rodziców, ponieważ wymaga większej determinacji i konsekwencji z ich strony.

dziś i to pod wpływem zaleceń, jakie rodzice otrzymują od lekarzy czy nauczycieli!) oraz sposobów komunikowania się rodzice – dziecko, a w szczególności wpływu postawy rodziców względem mieszania języków na rozwój dwujęzyczności dziecka.

Gwałtowne porzucenie przez rodziców jednego z języków używanych dotychczas w kontaktach z dzieckiem, co dotyczy najczęściej języka mniejszościowego, ma zazwyczaj negatywne konsekwencje dla harmonijnego rozwoju dwujęzyczności dziecka, a nawet może ten rozwój przerwać. Dziecko czuje się zdezorientowane i odbiera taką zmianę jako nagle wyrosłą barierę oddzielającą go od jednego z rodziców. Jeśli z kolei odpowiedzi dziecka niezgodne są z oczekiwaniami (np. matka używa języka mniejszości – dziecko zaczyna odpowiadać w języku otoczenia), to zachowanie to może być z jego strony intencjonalne i wynikać z faktu, że jest ono wyśmiewane przez rówieśników z powodu posługiwania się innym językiem. Przeżywa więc negatywnie swoją dwujęzyczność i wybory językowe. Może odczuwać stany napięcia emocjonalnego z powodu zaburzenia dotychczas stabilnej relacji z rodzicami. Może mieć kłopoty z nawiązaniem prawidłowych kontaktów z otoczeniem i w grupie rówieśniczej (De Houwer 2006:36-39). Za jakiś czas mogą pojawić się oznaki głęboko przeżywanego

dylematów tożsamościowych, związanych z niezgodnością między oczekiwaniami rodziców a obrazem konstruującej się tożsamości własnej dziecka.

Badanie zachowań językowych w rodzinach, w których matka i ojciec dziecka są różnojęzyczni, wskazują, że rodzice często obawiają się przełączania kodów (franc. *alternance codique*, Dabène 1994:95 lub ang. *code switching*, Grosjean 1993:22, Lüdi i Py 2002:145), czyli używania podczas rozmowy elementów obu języków w postaci pojedynczych jednostek, fragmentów zdań, zdań lub całych sekwencji zdaniowych. W teorii bilingwizmu ujmującej to zjawisko z perspektywy komunikacji osób dwujęzycznych takie mieszanie kodów nie jest stygmatyzowane, ale uznawane za normalną praktykę będącą świadectwem podwójnej kompetencji mówiących. De Houwer zaobserwowała, że rodzice zazwyczaj są mniej lub bardziej tolerancyjni wobec tego przejawu mowy dwujęzycznej (franc. *le parler bilingue*, np. Grosjean 1993) zarówno u siebie, jak i u dziecka, i w zależności od postawy stosują strategię dwu- lub jednojęzycznego dyskursu. Przy czym należy uściślić, że strategia jednojęzycznego dyskursu polega na niedopuszczeniu do pojawienia się elementów innego języka w wypowiedzeniu stworzonym w drugim z nich. Co więcej, De Houwer uważa, mimo iż nie ma jeszcze wystarczającej liczby świadectw na rzecz tej tezy, że stosowanie przez rodziców strategii dwujęzycznego dyskursu z dużym prawdopodobieństwem może doprowadzić do tego, że dziecko zaprzestanie używania jednego z języków, chociaż będzie go rozumieć (De Houwer 2006:42).

Dwujęzyczne wychowanie w sytuacji imigracji jednego z rodziców

Przyswojenie sobie dwóch języków przez dziecko w rodzinie, w której każde z rodziców ma inną przynależność narodowo-kulturową i inny język, uważa się za trudniejsze niż w sytuacji imigracji rodziców, ponieważ wymaga większej determinacji i konsekwencji z ich strony. Dwujęzyczność dziecka zależy w dużej mierze od postawy rodziców względem tego zjawiska, ich wyobrażeń i wiedzy na temat dwujęzyczności oraz na temat strategii, których wdrożenie może zapewnić sukces. Ich własne przekonanie o korzyściach płynących z dwujęzyczności oraz postawa akceptacji i tolerancji wobec języka, kultury i kraju współmałżonka, zrozumienie dla różnic kulturowych i inności partnera są podstawą, na której powinno opierać się wspólne podjęcie działań, których celem jest wychowanie dziecka dwujęzycznego.

Pierwszym zaleceniem proponowanym przez specjalistów i badaczy dwujęzyczności w sytuacji, w której jedno z rodziców jest imigrantem, jest stosowanie strategii *jedna osoba – jeden język*.

Mimo że rodzina dwujęzyczna i dwukulturowa stanowi ogromną szansę dla dziecka na jego drodze ku dwujęzyczności i dwukulturowości, to życie w takiej rodzinie stwarza z pewnością więcej napięć wynikających z konieczności pokonania, oprócz różnych przeszkód, przed jakimi stają inne małżeństwa i rodziny, także takich, jakie stwarza sama sytuacja małżeństwa mieszanego. Postawa tolerancji i niedeprecjonowania przynależności kulturowej partnera, jego kraju pochodzenia, kultury i języka jest ważnym czynnikiem wpływającym na ogólny rozwój dziecka i w tym także na jego własne dyspozycje względem różnych języków rodziców (Wróblewska-Pawlak 2004:537-538).

Rzadko też udaje się zachować równowagę w traktowaniu podwójnej przynależności, chociażby z tego powodu, że miejsce zamieszkania małżeństwa dwukulturowego i dwujęzycznego to najczęściej kraj urodzenia jednego z nich (Deshays 1990:99). Sam fakt, że jedno z rodziców mieszka u siebie stwarza z góry sytuację nierówności położenia. To z rodziców, które jest imigrantem, nierzadko będzie przeżywać chwile nostalgii za krajem pochodzenia, rodziną i przyjaciółmi, nieobce będzie mu poczucie alienacji, może też w sposób nie do końca uświadomiony winić partnera za swoją trudniejszą, wymagającą większego wysiłku sytuację na drodze do integracji w nowym dla siebie otoczeniu, jakim jest dla niego kraj emigracji. Ważne jest, aby w takich momentach dziecko nie stało się obiektem przetargowym, aby żadne z rodziców nie uzurpowało sobie wyłącznego prawa do niego, by rodzice nie spierali się o to, dziedzictwo którego z nich jest ważniejsze. Napięcia będące wynikiem nierównego położenia rodziców łatwo mogą odciskać swoje piętno na psychice dziecka i wpływać na jego zachowania.

Jeśli sytuacja nierówności kulturowej jest powodem napięć i konfliktów w małżeństwie mieszanym, trudno oczekiwać, by przyswajanie dwóch języków przez dziecko przebiegało bez napięć i zakłóceń (Deshays 1990:101). Dlatego też partner-imigrant powinien się pogodzić z tym, że w życiu dziecka jego język i kultura mogą pełnić różną i nierównoważną w stosunku do języka i kultury współmałżonka rolę. Nie powinien więc zmuszać dziecka, by mówiło jego językiem, ani tym bardziej karać, gdy nie odpowiada mu w tym języku po to, by nie przeciwstawiać sobie tych dwóch połówek jego językowo-kulturowego wyposażenia.

Często zresztą pojawienie się takiego zachowania dziecka powoduje porzucenie przez rodziców planu komunikowania się z dzieckiem dwoma językami, zamiast poszukiwania motywujących do jego używania zachęt i wzmacniania słabszego języka (zabawy z rówieśnikami, dla których ten właśnie język jest językiem ojczystym, wspólne czytanie książek, oglądanie filmów, TV w tym języku, odwiedziny u rodziny, dobry i częsty kontakt z dziadkami).

Pierwszym zaleceniem proponowanym przez specjalistów i badaczy dwujęzyczności w sytuacji, w której jedno z rodziców jest imigrantem, jest stosowanie strategii *jedna osoba – jeden język*. Słuszność tego zalecenia wynika z przeprowadzonych analiz. I tak, na przykład w badaniach Hélot aż trzy czwarte rodziców, których dzieci były dwujęzyczne, stosowało tę strategię. Gdy natomiast rodzice pozostawiali sprawę dwujęzyczności dziecka spontanicznym zachowaniom językowym, szybko się okazywało, że u dziecka zaczynał przeważać język otoczenia (w tym wypadku irlandzki), a drugi język rodzinny (francuski) był stopniowo eliminowany (Hélot 2007:67-68). Zapewnienie względnie zrównoważonej dwujęzyczności w przypadku bardzo małego dziecka (0-3 lata) zależy od ilości czasu, jaką każde z rodziców mu poświęci. Jeśli ojciec jest zajęty pracą zawodową i ma mało czasu, przewaga języka matki w mowie dziecka będzie całkowicie naturalna i zrozumiała.

Zwracanie się matki do dziecka w okresie niemowlęctwa w jej języku ojczystym też wydaje się jak najbardziej naturalne i oczywiste, o ile utożsamia się ona z tym językiem, jest on dla niej *językiem serca* (franc. *la langue du coeur*, Abdelilah-Bauer 2008:169), w którym wyraża się spontanicznie czułość i miłość do dziecka. Jeśli jednak, będąc imigrantką, wybierze język większościowy, również dlatego, że doskonale go opanowała i całe jej życie toczy

się już w L2, to nagłe wprowadzenie języka ojczystego do kontaktów z dzieckiem, gdy będzie ono miało trzy czy też pięć lat, raczej nie zakończy się powodzeniem. Dziecko przyjmie tę sytuację jako sztuczną, frustrującą i niezrozumiałą, odmawiając kontaktów w tym języku (Deshays 1990:107-109). Jak podkreśla Varro (1994:94), dziecko będzie mówiło drugim językiem tylko wtedy, gdy będzie miało potrzebę komunikowania się w tym języku. Jeśli natomiast tylko jeden z nich okaże się wystarczający w jego codziennym komunikowaniu, drugi szybko ulegnie zapomnieniu jako zbędny.


Nie jest też wskazana (o czym już była mowa) nagła zmiana języka przez osoby pozostające w najbliższym otoczeniu małego dziecka, które silnie identyfikuje język z osobą, co zapewnia mu poczucie bezpieczeństwa. Lepiej, jeśli emocjonalna sfera doznań dziecka dwujęzycznie wychowywanego składa się z dwóch oddzielonych rzeczywistości, kojarzonych z ojcem mówiącym w jednym języku i matką, komunikującą się w drugim.

Sytuacja wydaje się też prostsza, jeśli rodzice są dwujęzyczni, ponieważ żadne z rodziców nie czuje się wykluczone, gdy oboje są uczestnikami rozmów z dzieckiem. Gdy to tylko matka (język mniejszościowy) jest dwujęzyczna, w sytuacjach komunikacyjnych we troje do niej należy żonglowanie językami, ale też w dłuższej perspektywie dbałość o utrzymanie stałego kontaktu dziecka z jej językiem. Zresztą sztywne trzymanie się zasady *jedna osoba – jeden język* w rzeczywistości jest bardzo trudne do przestrzegania. Dla przykładu, dobrze jest, gdy matka zmienia swój język mniejszościowy, którym porozumiewa się z dzieckiem w domu, na większościowy – poza domem. Zapewnia w ten sposób dziecku komfort psychiczny w jego kontaktach z rówieśnikami mówiącymi językiem większościowym, jako że małe dzieci cechuje znaczny konformizm postaw i nie lubią się one wyróżniać. Poza tym używanie przez tego z rodziców, który jest imigrantem również języka większości, czyli języka kraju zamieszkania, zachęca dziecko do rozwijania dwujęzyczności. Deshays, która zbadała 100 par mieszanych posiadających dzieci, stwierdziła większy stopień dwujęzyczności u tych dzieci, których ojcowie także potrafili posługiwać się językiem swoich żon-imigrantek (Deshays 1990:135).

Gdy to ojciec reprezentuje język mniejszości, rozwój dwujęzyczności dziecka również będzie wymagał większego wsparcia (częste zabawy z dzieckiem, zaangażowanie opiekunki z kraju pochodzenia ojca, intensyfikacja kontaktów z dzieckiem

Lepiej, jeśli emocjonalna sfera doznań dziecka dwujęzycznie wychowywanego składa się z dwóch oddzielonych rzeczywistości, kojarzonych z ojcem mówiącym w jednym języku i matką, komunikującą się w drugim.

rodziców ojca oraz jego, najlepiej mających także dzieci, przyjaciół z kraju pochodzenia). Dwujęzyczność dziecka winna być dla ojca w tej sytuacji prawdziwą wartością, czynnikiem wzbogacającym pod różnymi względami osobowość dziecka. Dla niego samego język musi też stanowić na tyle ważną składową jego tożsamości, aby prawdziwie pragnął przekazać go dziecku. Badacze często podkreślają, jak ważna jest postawa ojca względem dwujęzyczności dziecka. W takich przypadkach, gdy ojciec posługuje się językiem większościowym, jego sceptycyzm i dezaprobata okazywana wtedy, gdy dziecko posługuje się mniejszościowym językiem matki może doprowadzić do wyeliminowania tego ostatniego z komunikacji w rodzinie. Podobnie negatywny wpływ na rozwój dwujęzyczności dziecka będzie miało używanie tylko jednego z języków rodzinnych do wyrażania złości i niezadowolenia; ponieważ doprowadzi to do utrwalenia się negatywnego obrazu tego języka i wzbudzi niechęć dziecka do jego używania (De Houwer 2006:41).

Podsumowując, jak podkreśla De Houwer (2006), najważniejszą rzeczą w rozwoju dwujęzyczności dziecka jest dbałość rodziców o jego harmonijny przebieg, pozytywne wartościowanie obu języków i kultur, przychylna postawa względem dwujęzyczności, a przede wszystkim kierowanie się dobrem dziecka oraz pełna szacunek postawa wobec jego potrzeb. 

Bibliografia

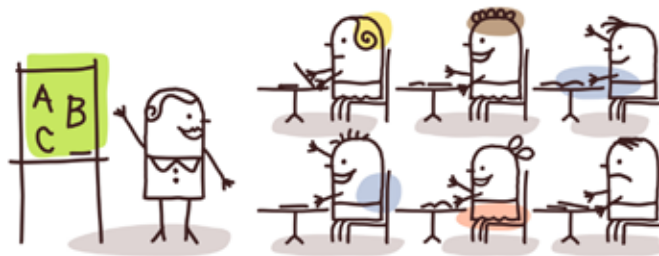
- Abdelilah-Bauer, B. (2008) *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris: La Découverte.
 - Akinci, M.A. (2003) Une situation de contact de langues: le cas turc-français des immigrés turcs en France. W: J. Billiez (red.) *Contact de Langues*. Paris: L'Harmattan, 127-144.
 - Barker, C., Prys-Jones, S. (1998) *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
 - Dabène, L. (1989) Problèmes posés par l'enseignement des langues minorées. W: B. Py, R. Jeanneret (red.) *Minorisation linguistique et interaction*. Neuchâtel: Droz, 179-186.
 - De Houwer, A. (2006) Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille, *Langage & société* nr 116, 29-49.
 - Deshays, E. (1990) *L'enfant bilingue. Parler deux langues: une chance pour votre enfant*. Paris: Robert Laffont.
 - Duverger, J. Maillard, J.-P. (1996) *L'enseignement bilingue aujourd'hui*. Paris: Armand Colin.
 - Grosjean, F. (1982) *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, London: Harvard University Press.
 - Grosjean, F. (1993) Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition, *TRANEL* nr 19, 13-41.
 - Hamers, J., Blanc, M. (1983) *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
 - Hélot, Ch. (2007) *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan.
 - Kurcz, I. (1992) *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*. Warszawa: WSiP.
 - Leconte, F. (1997) *La famille et les langues*. Paris: L'Harmattan.
 - Lüdi, G., Py, B. (2002) *Etre bilingue*. Bern: Peter Lang, (wyd. 2).
 - Lyon, J., (1996) *Becoming Bilingual: language Acquisition in a Bilingual Community*. Clevedon: Multilingual Matters.
 - Mehler, J., Dupoux, E. (1990) *Naitre humain*. Paris: Odile Jacob.
 - Perregaux, Ch. (1994) *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern: Peter Lang.
 - Ronjat, J. (1913) *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*. Paris: Champion.
 - Spolsky, B. (red.) (1999) *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Oxford: Elsevier, Pergamon.
 - Varro, G. (1984) *La femme transplantée. Une étude du mariage franco-américain en France et le bilinguisme des enfants*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
-
- Używanie przez tego z rodziców, który jest imigrantem również języka większości, czyli języka kraju zamieszkania, zachęca dziecko do rozwijania dwujęzyczności.**

 - Varro, G. (1997) Des bilingues sacrifiés ou à quoi pourraient servir les langues d'origine? *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain* nr 23, 61-70.
 - Varro, G. (2004) Acquired Knowledge and Burning Questions about Family Bilingualism: a new vernacular? W: X.P. Rodriguez-Yanes, A.M. Lorenzo Suarez, F. Ramallo (red.) *Bilingualism and Education: from the Family to the School*. Frankfurt: Lincom Europa, 74-91.
 - Wróblewska-Pawlak, K. (2004) *Język-tożsamość-immigracja. O strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkałych we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
 - Wróblewska-Pawlak, K. (2012) Jedno- i dwujęzyczność z perspektywy neurolingwistyki. W: A. Dutka-Mańkowska, A. Kieliszczyk, E. Pilecka (red.) *Grammatcis unitis. Mélanges offerts à Bohdan Krzysztof Bogacki*. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, 337-344.
 - Yamamoto, J.P. (2006) *Language Use In Interlingual Families: A Japanese-English Sociolinguistic Study*. Clevedon: Multilingual Matters.

dr hab. Krystyna Wróblewska-Pawlak, prof. UW
Pracuje w Instytucie Romanistyki UW, łącząc dwa obszary zainteresowań – językoznawstwo i socjologię. Zajmuje się socjolingwistyką i analizą dyskursu (badania porównawcze systemów adresatywnych w języku polskim i francuskim), a w szczególności problematyką dwujęzyczności, tożsamości i akulturacji w kontekście migracji.



Metodyka nauczania języka angielskiego w kształceniu zintegrowanym



Agata Rubak

Nauczanie dzieci języka obcego stało się w ciągu ostatniego dziesięciolecia bardzo popularne, zanim jeszcze drugi język został ustawowo wprowadzony jako obowiązkowy w klasach 0-III. Na pewno na to pozytywne zjawisko mają wpływ otwarcie granic oraz współpraca międzynarodowa. Ożywienie debaty glottodydaktycznej spowodowała także obserwacja dzieci imigrantów, które z niezwykłą lekkością nabywają biegłości w posługiwaniu się językiem obcym.

Badania nad językiem obcym cały czas rozwijają się, dzięki czemu nauczyciele mają teraz do wyboru szereg materiałów i pomocy naukowych. Nauka dzieci stała się bardzo atrakcyjna, co przekłada się na motywację oraz na osiągnięte wyniki. Kolorowe podręczniki, płyty audio i wideo, karty obrazkowe, plakaty, pacynki to elementy każdego utrzymującego się na rynku kursu językowego.

Przegląd najważniejszych metod nauczania

Wraz ze zmianą Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych z 23 grudnia 2008 r. (rozporządzenie) nauczanie języka obcego od I klasy szkoły podstawowej jest obowiązkowe. W związku z tym została zwiększona tygodniowa liczba godzin w kształceniu zintegrowanym w cyklu trzyletnim o 6 godzin.

Dzięki temu kształcenie językowe w I, II oraz III klasie obejmuje dwie jednostki lekcyjne tygodniowo. Obowiązek szkolny nauki języka stał się przyczyną ponownego namysłu nad kształtem przekazywania treści językowych dzieciom, które jeszcze nie wypracowały zdolności czytania, pisania czy płynnej wypowiedzi ustnej w języku ojczystym.

Szereg lat doświadczeń zaowocował różnymi metodami nauczania oraz ich krytyką. Z dotychczasowych sposobów przekazywania wiedzy językowej do najpopularniejszych należą: metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, metoda bezpośrednia (konwersacyjna, dzięki której wzrósł walor praktyczny nauki języka obcego – uczniowie posiadali lepszą wymowę oraz lepiej komunikowali się w danym języku), metoda audiolingwalna (dzięki niej upowszechniło się wyposażenie szkół w laboratoria/pracownie językowe, jednak metoda ta nie rozwijała potencjału

uczni, wręcz przeciwnie działała monotonnie i usypiająco na pracę w grupie), metoda kognitywna (opracowana pod wpływem koncepcji natywistycznej Noama Chomskiego; zwróciła po raz pierwszy uwagę na twórczy charakter posługiwania się językiem obcym), metoda TPR (*Total Physical Response*).

Przytoczone metody utworowały drogę do refleksji nad kształtem współczesnej edukacji językowej. Każda z nich, choć często niedoskonała w swoich założeniach lub realizacji, przyniosła spory materiał dydaktyczny oraz praktykę. Poszczególne elementy tych metod występują we współczesnych programach nauki języka obcego na różnych poziomach edukacyjnych. Niektóre z nich również weszły do nauczania w kształceniu zintegrowanym.

Zasadne wydaje się pytanie, jak uczyć języka obcego dzieci w wieku od 6-10 lat, tak aby nauka była efektywna i radosna, oraz czy proces przyswajania języka obcego w tym przedziale wiekowym następuje tak samo jak nabywanie języka ojczystego?

Uczenie się a przyswajanie

W rozważaniach nad rozwojem kompetencji językowych pomogą nam dwa zagadnienia: przyswajanie (akwizycja) oraz uczenie się. Powszechnie uważa się, że język ojczysty przyswajamy naturalnie wraz z rozwojem, natomiast język obcego uczymy się. Należy rozróżnić, czy dziecko od urodzenia wychowuje się w środowisku bilingwalnym czy monolingwalnym. Według Chomskiego, dziecko jest „zaprogramowane” do nauki języka (...) zachowuje się w bilingwalnym środowisku tak samo jak w monolingwalnym: słucha, tworzy własne hipotezy dotyczące znaczenia (...). Dziecko wychowujące się w środowisku bilingwalnym zmuszone jest przyporządkować każdemu designatum co najmniej dwa denotata: jednego i drugiego języka; musi uczyć się dwóch znaczeń (Brzeziński 1987:21). Dzieje się tak, jeśli od urodzenia słyszy dwa systemy fonetyczne, które jeszcze w wieku niemowlęcym zaczyna odróżniać, co skutkuje produkowaniem słownictwa w dwóch językach już około 18. miesiąca życia (granica ta zależy od zdolności dziecka i częstego rozmawiania rodziców z niemowlakiem). Według hipotezy podzbiorów, osoby dwujęzyczne dysponują dwoma podzbiorami (przy czym każdy może być niezależnie aktywowany i hamowany dzięki silnym wewnętrznym połączeniom między elementami). Jednocześnie dwujęzyczni mają jeden większy zbiór, z którego w dowolnym momencie mogą czerpać elementy obu języków (Grosjean 2007:334). W tym czasie dziecko

ma bardzo plastyczny umysł, który jest w stanie wchłonać i posegregować nabywane słowa należące do dwóch różnych systemów. Jeśli jednak wychowywane jest w środowisku monolingwalnym, proces ten przebiega znacznie wolniej i nowy system jest trudniej przyswajalny. Nad fenomenem akwizycji języka w wieku dziecięcym zastanawiali się również neurobiolodzy. Eric Lenneberg, propagator teorii okresu krytycznego (ang. *critical period*), stwierdził na podstawie badań: (...) tylko w pewnym okresie rozwoju osobniczego, w przybliżeniu od drugiego roku życia do początków okresu dojrzewania, mózg dysponuje odpowiednią plastycznością, która sprawia, że możliwa jest ta szczególna forma nabywania języka, dziecięce przyswajanie pierwszego języka. Potem dokonuje się „przełączenie” różnych funkcji mózgowych, w szczególności umiejscowienie tych funkcji w lewej półkuli mózgu. Nie oznacza to, że po tym czasie nie można się nauczyć jeszcze jednego języka, tylko odbywa się to – z fizjologicznego punktu widzenia – w inny, trudniejszy sposób (Klein 2007:9).

Badania te są zbieżne z opinią członków Modern Language Association, którzy uznali, że idealnym punktem startu akwizycji języka ojczystego i nauki języka drugiego jest narodzenie się dziecka. W odniesieniu do nauki zorganizowanej sugerowane jest rozpoczęcie nauki drugiego języka (obcego) w 4./5. roku życia dziecka. Uważa się również, że okres między 4. i 8. rokiem bardzo sprzyja nauce języka (Brzeziński 1987:27). Dlatego wprowadzenie lekcji języka obcego do przedszkola jest dobrym momentem oswojenia języka oraz podstawą do obowiązkowej kontynuacji nauki w klasie I szkoły podstawowej. Jednak sposób uczenia się języka w tym przedziale wiekowym i później nie przebiega w taki sam sposób jak akwizycja języka ojczystego. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z oddziaływaniem metody bezpośredniej. Jest to więc uczenie się warunkowe (*conditioned learning*), zaś w nauce języka obcego z reguły występuje albo metoda pośrednia, albo do niej zbliżona i w tym przypadku mamy do czynienia z uczeniem się pojęciowym (*conceptual learning*) (Brzeziński 1987:26).

Uczenie się drugiego języka zazwyczaj następuje wtedy, gdy dzieci posiadają już fragment wiedzy językowej języka ojczystego. Wraz z zetknięciem się z językiem obcym pojawiają się zagadnienia, dźwięki nieznanne, które nie występują w języku ojczystym. Dziecko wtedy musi zwrócić swój sposób myślenia na sam język, który, jak w przypadku języka ojczystego, nie jest już transparentny. Dochodzi wtedy do większej świadomości metajęzykowej.

Korzyści wypływające z dwujęzyczności

Biegła znajomość drugiego języka wpływa korzystnie na rozwój jednostki na różnych poziomach. Najbardziej oczywisty i często podkreślany jest rozwój społeczny – możliwość komunikowania się z osobami z różnych kręgów kulturowych, co implikuje bogatsze doświadczenie i perspektywy zawodowe. Jednak chciałabym skupić się tutaj na korzyściach mniej oczywistych. Dzięki nauczaniu zorganizowanemu uczeń osiąga zdolności językowe, które zostały nazwane CALP (ang. *cognitive/academic language proficiency* – poznawczo-akademicka sprawność językowa), skupione wokół umiejętności czytania i pisania (por. McLaughlin 2007). Dzieci szkolne, w odróżnieniu od tych, które uczą się języka poza szkołą, w warunkach naturalnych, są bardziej świadome narzędzia, którym się posługują, znają reguły rządzące językiem i znają zastosowanie różnych form gramatycznych. Dzięki tym zdolnościom metajęzykowym mogą bardzo świadomie budować (lub sterować) swoje wypowiedzi oraz być bardziej twórcze językowo.

W Kanadzie przeprowadzono badania na dzieciach angielsko-francuskich oraz jednojęzycznych dzieciach francuskich. Stwierdzono, że *dzieci dwujęzyczne osiągnęły znacząco lepsze wyniki w testach inteligencji, zwłaszcza takich, które wymagały reorganizacji relacji i pojęć. Autorzy wysunęli na tej podstawie hipotezę, iż dzieci dwujęzyczne konceptualizują znaczenia zewnętrzne w kategoriach właściwości ogólnych, bez uciekania się do symboli językowych, właśnie dlatego, że dysponują dwoma symbolami w odniesieniu do każdego przedmiotu. W rezultacie posługują się one pojęciami abstrakcyjnymi i relacjami sprawniej niż dzieci jednojęzyczne* (McLaughlin 2007:156). Osoby dwujęzyczne mają również lepszą zdolność selekcji nieistotnych informacji, co szczególnie rzutuje na procesy zachodzące w mózgu w podeszłym wieku. *Używanie od dzieciństwa dwóch języków wymaga intensywnego ćwiczenia procesów uwagowych i ośrodków hamowania znajdujących się w korze przedczołowej. Ćwiczenia te z kolei mogą działać pobudzająco na rozwój procesów uwagi i hamowania* (Białystok 2007:289).

Te i wiele innych korzyści wypływających z nauki języka obcego można zaobserwować nie zawsze od pierwszych miesięcy nauki. Zdolności wypracowane poprzez zdobycie umiejętności posługiwania się drugim językiem pozytywnie rzutują na wiele sfer życia w wieku dorosłym.

Metody nauczania języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym

Nauczanie języka grupy wiekowej do 10. roku życia jest jednym z najtrudniejszych, ale i najbardziej satysfakcjonujących zadań/wyzwań. Podejście metodyczne różni się znacznie od tradycyjnego ze względu na pewne ograniczenia dzieci: w najwcześniejszym etapie nauki brak zdolności czytania i pisania, jak również trudność w zrozumieniu relacji czasowych oraz przestrzennych. *Na tym etapie trudno jednak zakładać naukę języka obcego w tradycyjnym tego słowa znaczeniu. Trzeba raczej mówić o uwrażliwieniu uczniów na nowy język czy o inicjacji językowej, bo bardziej odpowiadają one potrzebom i możliwościom uczniów niż systematyczne nauczanie, skierowane raczej ku starszym odbiorcom* (Pamuła 2003:4).

Dziecko w wieku szkolnym jest pełne energii i ekspresji, jest ciekawe świata. Te cechy psychofizyczne zostały z powodzeniem wykorzystane do tworzenia programu nauczania w kształceniu zintegrowanym.

Termin integracja jest rozumiany jako *zdolność do odbioru informacji ze wszystkich zmysłów: wzroku, słuchu, dotyku, smaku, kinestezji i ciężkości, do interpretowania i organizowania tych informacji w celu zorganizowania odpowiedzi w formie reakcji* (Adler i in. 1982:51). W polskiej literaturze psychologicznej były używane pojęcia takie jak spostrzeganie polisensoryczne, integracja sfer zmysłowych dla oznaczenia spostrzeżeń wielomodalnych (Bogdanowicz 2004:6).

W wieku wczesnoszkolnym młody uczeń jest szczególnie wyczulony na bodźce akustyczne czy wizualne. Dzięki integracji różnorodnych aktywności dziecko zdobywa spójną wiedzę o świecie, jego rozwój poznawczy nie jest fragmentaryczny i podzielony, rozumie zależności między wiadomościami, których się uczy, oraz często jest uczestnikiem działań poznawczych poprzez ćwiczenia kinestetyczne.

Marta Bogdanowicz, propagatorka *Metody Dobrego Startu*, wyróżniła następujące funkcje percepcyjne pod kątem zdolności do integracji:

1. *zdolność do integrowania informacji w ramach określonej i tylko jednej modalności zmysłowej, in. integracja jedno-modalna (...);*
2. *zdolność do kojarzenia informacji wielomodalnych, pochodzących z różnych zmysłów, in. integracja wielomodalna (...);*
3. *zdolność do transformowania informacji jednej modalności, odbieranej określonym kanałem zmysłowym, na informacje innej modalności, in. integracja międzymodalna (...);*

4. *zdolność do integrowania funkcji percepcyjnych i motorycznych, in. integracja percepcyjno-motoryczna* (Bogdanowicz 2004:7). Wyróżnienie tych modalności jest potrzebne ze względu na systematyzowanie materiału oraz opracowanie odpowiednich ćwiczeń, które rozwijają ucznia kompleksowo. Gradacja zdolności modalnych prowadzi w konsekwencji do połączenia poznania zmysłowego z motorycznym (ruchowym). Dzięki wypracowaniu powiązań między wzrokiem, słuchem, dotykiem, ruchem dziecko w sposób płynny i naturalny zdobędzie umiejętności czytania i pisania. Również Hanna Komorowska zwraca szczególną uwagę na wpływ cech rozwojowych, które determinują metody pracy.

Małe dzieci charakteryzuje przede wszystkim potrzeba słuchania, nieumiejętność czytania i pisania lub niewielki rozwój tych sprawności oraz nieumiejętność pracy własnej. Oznacza to, że:

- *istnieje ogromna potrzeba osłuchiwania dzieci z językiem obcym poprzez opowiadania, bajki, wiersze, piosenki (...) gdyż właśnie przez słuchanie nauczyły się one swego ojczystego języka;*
- *istnieje potrzeba wprowadzenia do nauki mówienia, ale możliwości są tu często ograniczone do typowych zwrotów, prostych zdań i mowy naśladowczej w postaci piosenek i rymowanek;*
- *nie ma podstaw i możliwości oparcia nauki na tekstach przeznaczonych do czytania;*
- *nie ma możliwości i powodu skłaniać dzieci do regularnej nauki pisania i prowadzenia zeszytów (...) wystarczy w zupełności delikatne wprowadzenie tej sprawności w postaci rysowania w zeszytach i podpisywania rysunków;*
- *sposób pracy jest ważniejszy niż wymierny efekt, gdyż motywacja do pracy jako fundament dalszej wieloletniej pracy w tej grupie wieku jest ważniejszy niż wymierne efekty językowe* (Komorowska 2001:29).

Połączenie wiedzy pedagogiczno-psychologicznej na temat rozwoju i funkcjonowania dzieci z elementami zabawy, kolorowej wizualizacji, prostych i rytmicznych melodii jest sposobem efektywnej edukacji, ponieważ zabawa, jak ktoś powiedział, jest jedyną rzeczą, którą dzieci traktują poważnie.

Claire Selby, która od wielu lat zajmuje się nauczaniem dzieci języka angielskiego, sama jest autorką wielu kursów językowych dla edukacji początkowej. Na bazie własnej wiedzy, obserwacji oraz doświadczeń opracowała metodę, dzięki której uczy z powodzeniem dzieci pochodzące z różnych kultur i zakątków świata. Metoda *Spiral Language System* (Spiralny System Językowy) oparta jest na wspomnianych

już modalnościach. *Dzieci (...) pozyskują wiedzę poprzez: słuchanie, patrzenie i działanie. Przez cały czas otwarte są na naukę, ponieważ nieustannie i wieloma drogami rozwijają różne życiowe umiejętności* (Shelby 2011:19).

Spiralny System Językowy zakłada naukę według sześciu etapów: *Sounds, Pictures, Interest, Repetition, Actions, Links*.

W skład etapu:

1. *Sounds* wchodzą: piosenki, bajki, dialogi, rymowanki oraz gry słowne;
2. *Pictures* – karty obrazkowe (warto połączyć tutaj dwie albo trzy modalności – kartę obrazkową z muzyką lub ruchem), animacje, historyjki obrazkowe, ilustrowane rymowanki, obrazy interaktywne;
3. *Interest* – sposobem na zainteresowanie dziecka jest odwołanie się do bliskich mu i stosownych do wieku zagadnień, szczególnie tych, które przemawiają do jego emocji i poczucia humoru (Shelby 2011:24);
4. *Repetition* – utrwalanie materiału jest kluczowym sposobem efektywnego uczenia. Każdy dobrze opracowany kurs językowy posiada ćwiczenia powtórkowe oraz w kolejnych partiach materiału łączy nową wiedzę z już nabytą (Shelby 2011:26-27);
5. *Actions* – ten etap zakłada połączenie nauki języka z aktywnością ruchową, która angażuje motorykę małą (czynności związane z użyciem palców i dłoni) i dużą (sprawność ruchowa całego ciała (Shelby 2011:28)
6. *Links* – polega na budowaniu sieci połączeń poprzez bazowanie na poznanym materiale, ale również łączy znane elementy z nowymi (Shelby 2011:29).

Każdy z wymienionych etapów ma przyporządkowany zestaw ćwiczeń. Brak możliwości skupienia uwagi na dłuższy czas dzieci w edukacji wczesnoszkolnej skutkuje różnorodnością stosowanych metod podczas jednej jednostki lekcyjnej. Zazwyczaj łączone są metody *Sounds, Pictures, Repetition, Actions*, w takiej kolejności, aby na początku lekcji, kiedy dzieci są jeszcze niedostatecznie skupione po przerwie, wyciszyły się, następnie rozruszały, aby w ostatnim etapie zajęć ponownie wprowadzić je w spokojniejszy tok. Jednostka lekcyjna powinna być rozpoczęta i zakończona w znany dzieciom sposób – zabieg ten wprowadza porządek lekcji oraz bezpieczeństwo. Dzieci, które nie posiadają jeszcze wypracowanego myślenia czasoprzestrzennego, dzięki tym zabiegom wiedzą, kiedy jest początek lekcji i jaką postawę należy wtedy przyjąć oraz kiedy występuje zakończenie. Powtarzalne punkty lekcji Małgorzata Pamuła nazywa

rytuałami klasowymi. *Tę swego rodzaju sekwencjonalność zajęć podkreślają rytuały klasowe. Rytuały są powtarzаныmi wzorami zachowań, które nie mają żadnej funkcji instrumentalnej, lecz rodzą określone konsekwencje społeczne. Często towarzyszy im wierszyk, wyliczanka czy krótka piosenka, które wprowadzają ucznia do kolejnego zadania* (Pamuła 2003:63). Poza powitalnymi i pożegnalnymi rytuałami Pamuła wymienia jeszcze: przeczytanie listy obecności, zapisanie dnia i daty czy przyklejenie aktualnej prognozy pogody oraz nazwanie jej. Do kręgu rytuałów mogą również należeć wydarzenia okolicznościowe: urodziny dzieci, przygotowanie uroczystości dla mamy, taty czy dziadków. Inną kategorią rytuału jest zdyscyplinowanie poprzez cichą recytację wierszyka, który kończą dzieci. Oczywiście musi być to rymowanka im znana i zawsze tej samej treści (Pamuła 2003).

Użycie języka ojczystego na lekcji

Na tym etapie kształcenia posługiwanie się przez nauczyciela językiem ojczystym jest uzasadnione, a nawet zalecane przez kursy językowe zatwierdzone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Dzieci powinny być wprowadzane w świat języka obcego stopniowo i systematycznie. Szczególnym momentem wypowiedzania się przez nauczyciela w języku ojczystym są sytuacje, kiedy należy wytłumaczyć uczniom kontekst sytuacyjny, na przykład omawianej historyjki lub wyjaśnić trudniejsze zagadnienie. *Nie zaleca się jednak posługiwania się językiem polskim, jeśli uczniowie są w stanie zrozumieć język obcy. Trzeba pamiętać o tym, że dzieci uczą się przez rozumienie i działanie (...). Uczą się angielskiego przez angielski* (Bogucka i Hasse 2005:11). Podobne podejście proponują autorzy podręcznika *New Sparks*. Książka nauczyciela zazwyczaj posiada listę słownictwa czynnego, które dzieci muszą opanować, oraz słownictwa biernego, które wystarczy, że rozumieją. Zalecane jest używanie przez nauczyciela poleceń w języku obym (Szpotowicz i Szulc-Kurpalska 2007:11). Do tych poleceń należą wyrażenia takie jak: *Open your books at page... Close your books... Hello/Goodbye! Look (at) This is... Listen... Find... Point to... Let's sing. What's/Who's this? Is it a... It's a... How many...? What colour...? Can you...? Have you got a...?* (Bogucka i Hasse 2005:11).

Nauczyciel na każdej lekcji powinien regularnie posługiwać się tymi zwrotami oraz, po niedługim czasie, oczekiwać poprawnego wykonania polecenia. Każde powtórzenie powoduje szybszą możliwość utrwalenia danych zwrotów.

Ewaluacja

Ocenianie postępów w nauce jest nieodłącznym elementem procesu nauczania. Stanowi również informację zwrotną zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia, czy nowy materiał został opanowany w zadowalającym stopniu. Dzięki różnym formom sprawdzającym nauczyciel może dokonać refleksji nad tym, co musi poprawić jeszcze w swoim warsztacie oraz zwrócić uczniom na braki w ich wiedzy. Młodzi uczniowie w szczególności potrzebują być oceniani, chwaleni za drobne lub większe postępy – sprzyja to rozwojowi oraz motywacji do dalszej pracy. Uczniowie również na samym początku muszą wiedzieć, w jaki sposób będą oceniani. Należy dokładnie opisać, za co dana osoba dostała ocenę pozytywną bądź negatywną. Nie wystarczy dziecku powiedzieć: *Narysowałeś ładny obrazek, należy sprecyzować: Podoba mi się połączenie kolorów, których użyłeś*. W kształceniu zintegrowanym nauczyciel nie posługuje się jeszcze oceną tradycyjną, dlatego najlepszym sposobem informacji zwrotnej dla ucznia i rodzica jest postawienie oceny opisowej lub symbolicznej (Bogucka i Hasse 2005:19). Ciekawą formą oceny jest samoocena, która powinna być poprzedzona komentarzem nauczyciela. Prowadzący lekcję powinien dokładnie powiedzieć, za co dziecko może się samo ocenić oraz opanowanie jakiego zakresu materiału powinno gwarantować ocenę pozytywną. Zazwyczaj samoocena polega na przyklejeniu naklejki w wyznaczonym miejscu pod koniec omawianego rozdziału. Często są to trzy rodzaje naklejek do wyboru w zależności od stopnia opanowania materiału. *Dziecko świadome swoich kompetencji językowych nie tylko pozytywnie odbiera siebie w roli ucznia, jest solidnie zmotywowane do dalszej nauki, ale potrafi również radzić sobie ze stresem i porażkami. Uczeń taki dobrze potrafi określić swoje mocne i słabe strony, wyciągać wnioski z informacji, których dostarcza mu nauczyciel, co z kolei mobilizuje go do dalszej pracy nad sobą* (Bogucka i Hasse 2005:21). Najważniejszym dla nauczyciela rodzajem oceniania jest kontrola okresowa, która dotyczy oceniania postępów ucznia i podsumowuje osiągnięcia uczących się (Szpotowicz i Szulc-Kurpalska 2007:12). Zazwyczaj narzędziem tego rodzaju kontroli jest test, wcześniej opracowany i dołączony jako jeden z komponentów kursu.

Obecnie na rynku wydawniczym znajduje się wiele publikacji przeznaczonych do nauczania języka angielskiego w klasach 0-III. Jednak nie każdy podręcznik w konfrontacji z rzeczywistością szkolną jest odpowiedni. Przed wyborem kursu należy zwrócić uwagę na cechy indywidualne klasy

(proporcja dziewczynek/chłopców), rodzaj klasy (uzdolniona językowo, integracyjna) oraz poziom językowy uczniów – czy przebyli kurs języka angielskiego w przedszkolu. Należy również zastanowić się nad rodzajami proponowanych ćwiczeń oraz nad organizacją jednostki lekcyjnej. Bardziej kompleksowe podejście pozwoli nauczycielowi wybrać podręcznik, który dostosuje do potrzeb większości uczniów.


Dzięki wczesnemu obowiązkowi nauki języka obcego oraz atrakcyjnym formom przekazu treści jego nauka staje się atrakcyjna, co sprzyja chęci pogłębiania znajomości języka obcego, a w konsekwencji powoduje, że społeczeństwo będzie bogatsze o pokolenie, dla którego język obcy stanie się drugim językiem codziennej komunikacji.

Przedstawione od strony psychologicznej oraz językowej argumenty przemawiają za pozytywnym wpływem uczenia się języka obcego na rozwój dziecka - nie tyle od szkoły podstawowej, ale już wcześniej. Usystematyzowany sposób edukacji językowej w dzisiejszych czasach odbywa się już na etapie przedszkolnym, choć nie jest jeszcze obowiązkowy. Dzięki plastyczności (do okresu dojrzewania) umysłu dziecka wczesne uczenie się języka obcego skutkuje lepszą realizacją fonetyczną dźwięków obcych, lepiej rozwiniętą siatką połączeń międzyneuronowych, co uwidacznia się w szybszym kojarzeniu czy umiejętności dłuższego skupienia uwagi.

Obecnie szkoły dysponują atrakcyjnym programem nauczania nie tylko w obrębie klasy. Nauczyciele dzięki współpracy z wydawnictwami, instytucjami językowymi czy innymi placówkami oświatowymi mogą zapraszać uczniów na lekcje tematyczne, dostosowane do poziomu grupy, prowadzone przez native speakerów. Dla dzieci, szczególnie tych, które pierwszy raz zetkną się z osobą pochodzącą z innego kręgu kulturowego, jest to wrażenie, które wzmocni pozytywnie chęć nauki języka oraz pokaże jego praktyczne zastosowanie. Poza zajęciami na zewnątrz uczniowie mogą korzystać z projekcji filmów anglojęzycznych czy wyjazdów zagranicznych organizowanych przez szkołę.

Pokazanie uczniom praktycznej strony nauki języka obcego sprawia, że lekcja odbiega od rutyny. Uczący się powinni mieć możliwość wykorzystania w praktyce materiału, który opanowali na lekcji. Może do tego posłużyć nowa technologia – zorganizowanie telekonferencji (wcześniej umówionej przez nauczyciela) na określony temat z rodzimym Anglikiem czy zaproszenie do szkoły gościa z British Council.

Możliwości aktywowania uczniów do skutecznej nauki jest wiele, należy tylko wybrać te odpowiednie i konsekwentnie je

stosować. Odzwierciedlenie poprawnie realizowanych technik oraz odpowiednie podejście, które zmotywuje uczniów do pracy, nauczyciel znajdzie w mierzonych ocenami pracach kontrolnych (sprawdzianach, klasówkach, odpowiedzi ustnej itp.) oraz w wykazywaniu przez uczniów chęci do pogłębiania indywidualnie wiedzy językowej. 

Bibliografia

- Bogdanowicz, M. (2004) *Metoda dobrego startu*. Warszawa.
- Bogucka, M., Hasse, M. (2005) *English Adventure 1. Książka nauczyciela*. Pearson Education Limited.
- Białystok, E. (2007) Wpływ dwujęzyczności na rozwój poznawczy. Tłum. Z. Wodniecka-Chlipalska. W: I. Kurcz (red.) *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzeziński, J. (1987) *Nauczanie języków obcych dzieci*. Warszawa: WSiP.
- Grosjean, F. (2007) Mieszane przetwarzanie językowe – problemy, wyniki i modele. Tłum. J. Suchecki. W: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk.
- Klein, W. (2007) Przyswajanie drugiego języka: proces przyswajania języka. Tłum. J. Okuniewski. W: I. Kurcz (red.) *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk.
- Komorowska, H. (2001) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- McLaughlin, B. (2007) Różnice i podobieństwa między uczeniem się pierwszego i drugiego języka. Tłum. A. Ciechanowicz. W: I. Kurcz (red.) *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk.
- Pamuła, M. (2003) *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych z 23 grudnia 2008 r.
- Selby, C. (2011) *Jak pomóc dziecku nauczyć się angielskiego*. Tłum. M. Pilawska-Miksa, Warszawa: Agora.
- Szpotowicz, M., Szulc-Kurpaska, M. (2007) *New Sparks 1. Książka nauczyciela*. Oxford University Press.

Agata Rubak

Absolwentka filologii polskiej Uniwersytetu Śląskiego oraz studiów podyplomowych w zakresie metodyki nauczania języka obcego. Nauczycielka języka angielskiego w klasach I-III w Zespole Szkół Publicznych w Lesznie.



Zagraniczne staże i szkolenia dla nauczycieli

Anna Atlas, Michał Sosnowski

‘Wśród dyskusji na temat podnoszenia jakości oświaty, jakie prowadzimy z beneficjentami programów europejskich, rola nauczycieli w budowaniu projakościowego podejścia i wdrażaniu pozytywnych zmian pojawia się bardzo często’.

Uczestnicy projektów współpracy partnerskiej i mobilności podkreślają, jak cenne w tym procesie są doświadczenia i pomysły zaczerpnięte z innych krajów europejskich oraz możliwość dyskusji o różnorodnych rozwiązaniach z ekspertami zagranicznymi. FRE wspiera proces doskonalenia kadr oświatowych oraz wdrażania nowych podejść do zarządzania oświatą, oferując polskim nauczycielom i dyrektorom szkół możliwość wyjazdów na staże i szkolenia za granicą w ramach dwóch projektów systemowych finansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego, Program Operacyjny Kapitał Ludzki:

- Zagraniczna mobilność kadry edukacyjnej w ramach projektów indywidualnych;
- Zagraniczna mobilność kadry edukacyjnej w ramach projektów instytucjonalnych.

Projekty systemowe umożliwią dofinansowanie wyjazdów na: zagraniczne szkolenia, wizyty studyjne, hospitacje, staże i wymiany doświadczeń. Wyjechać będzie mogło ponad dwa tysiące nauczycieli, dyrektorów szkół, pracowników samorządowych lub osób zarządzających edukacją na poziomie regionalnym i lokalnym. O środki finansowe można starać się indywidualnie bądź w ramach projektów instytucjonalnych. Projekty opierają się na sprawdzonych modelach organizacji mobilności edukacyjnej, od lat wdrażanych w ramach programu „Uczenie się przez całe życie”, w programach Comenius i Leonardo da Vinci.

W tym roku, 4 marca, zorganizowana została konferencja w Tarnowie oraz spotkanie informacyjne w Bydgoszczy, podczas których promowaliśmy te nowe możliwości. W każdym z wydarzeń wzięło udział ponad 100 osób – przedstawiciele samorządów, dyrektorów szkół i nauczycieli – zainteresowanych włączeniem swoich placówek do międzynarodowej współpracy.

Projekty instytucjonalne

Z dużym zainteresowaniem przyjęty został zwłaszcza projekt mobilności instytucjonalnych dla kadry edukacyjnej, który pozwala na wzbogacenie oferty doskonalenia zawodowego o element stażu zagranicznego lub zagranicznej wymiany doświadczeń. Do udziału w tym projekcie zachęcamy w szczególności instytucje, których zadaniem jest podnoszenie profesjonalnych kompetencji nauczycieli i dyrektorów szkół, przede wszystkim placówki kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz samorządy.

W ramach projektów składanych do FRSE instytucje zaangażowane w procesy edukacyjne będą mogły organizować wyjazdy studyjne, staże, praktyki lub kursy doskonalące dostosowane do własnych potrzeb i lokalnych strategii rozwoju. Z naszych doświadczeń wynika, że główną barierą w korzystaniu z tego typu możliwości szkoleniowych jest wciąż niewystarczająca znajomość języków obcych. Dlatego

w projekcie mobilności instytucjonalnych oferowane jest osobne wsparcie na przygotowanie językowo-kulturowe, które da instytucjom wysyłającym możliwość podniesienia umiejętności językowych uczestników, a tym samym przełamania barier komunikacyjnych i osiągnięcia większych korzyści merytorycznych. W projekcie chcą włączyć się kuratoria oświaty, w których gestii leży dbałość o jakość edukacji.

Wsparcie udzielane beneficjentom instytucjonalnym przewiduje dużą elastyczność doboru tematów szkoleniowych – nie chcemy narzucać obszarów tematycznych, pozostawiając je do decyzji instytucji wysyłających, a tym samym dając możliwość dostosowania oferty do rzeczywistych potrzeb kadry edukacyjnej z danego terenu. Instytucje wysyłające mogą rekrutować uczestników spoza własnej placówki – daje to szansę samorządom i placówkom doskonalenia nauczycieli na organizowanie wyjazdów nauczycieli z różnych szkół i placówek, co dodatkowo wzmocni efekt wymiany doświadczeń i wzajemnego uczenia się, przyczyniając się także do lepszej współpracy różnych instytucji w przyszłości.

Terminy składania wniosków: 2.04, 28.06 i 28.10 2013 r.

Projekty mogą objąć działania realizowane przez dwa lata (do maja 2015 r.), dzięki czemu instytucje mają możliwość wysłania kilku grup uczestników do różnych krajów i zaprojektowania spójnego cyklu szkoleniowego w dłuższym okresie. Mam nadzieję, że już wkrótce będziemy mogli podzielić się z Państwem na łamach czasopisma pierwszymi doświadczeniami nauczycieli, którzy skorzystali z tej formy podnoszenia kwalifikacji i że zainspirują one kolejne osoby do włączenia się w te działania.

Projekty indywidualne

Od sierpnia 2012 r. do grudnia 2014 r. FRSE realizuje projekt systemowy „Zagraniczna mobilność szkolnej kadry edukacyjnej w ramach projektów indywidualnych”, finansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego, Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Projekt zakłada podniesienie kompetencji i umiejętności przynajmniej tysiąca osób zaangażowanych w edukację szkolną (m.in. nauczycieli, dyrektorów, przedstawicieli kuratoriów oświaty) poprzez dofinansowanie udziału w szkoleniach odbywających się za granicą. Wnioskodawcy mają możliwość udziału w kursach szkoleniowych, seminariach, konferencjach oraz praktykach zawodowych, *jobshadowing*.

Projekt jest realizowany na zasadach programu Comenius. W odróżnieniu od projektów instytucjonalnych, w ramach mobilności indywidualnych to nauczyciele składają aplikacje bezpośrednio do FRSE na formularzach akcji „Mobilność szkolnej kadry edukacyjnej”.

Terminy składania wniosków: 30.04 na wyjazdy rozpoczynające się od maja do sierpnia 2013 r., oraz 17.09 na wyjazdy rozpoczynające się między styczniem a kwietniem 2014 r.

Dofinansowanie na szkolenia z Europejskiego Funduszu Społecznego zostanie przyznane wnioskodawcom z listy rezerwowej poszczególnych rund selekcyjnych.

Zagraniczne wyjazdy szkoleniowe umożliwiają nauczycielom wzrost praktycznych umiejętności w zakresie wykorzystywania innowacyjnych metod i technik nauczania, poznanie założeń innych systemów edukacji oraz wymianę doświadczeń z nauczycielami z innych krajów europejskich. Dyskusje na temat metod pedagogicznych, a także codzienna komunikacja w języku obcym sprzyjają podniesieniu kompetencji językowych i wielokulturowych. Nawiązanie kontaktu z przedstawicielami zagranicznych szkół staje się często początkiem owocnej współpracy w ramach międzynarodowych projektów edukacyjnych. ☒

Więcej informacji na stronach [POKL](#) i [Comenius](#).

Anna Atlas

Absolwentka historii i filologii germańskiej UW oraz studiów podyplomowych PISM. Stypendystka DAAD i Fundacji im. Robert Boscha. W latach 1992-2003 pracowała w Krajowej Szkole Administracji Publicznej, od 1998 r. kierowała Działem Języków Obcych i Komunikacji. Od 2004 r. pracuje w polskiej Narodowej Agencji dla europejskich programów edukacyjnych. Od 2009 r. pełni funkcję dyrektora programu „Uczenie się przez całe życie” dla programów Erasmus, Comenius, Wizyty Studyjne oraz European Language Label.

Michał Sosnowski

Absolwent filologii angielskiej i pedagogiki UW. Nauczyciel języka angielskiego wykorzystujący w praktyce materiały autentyczne, przedstawienia teatralne i metodę projektu. Trener edukacji globalnej i członek Stowarzyszenia Edukacja dla Pokoju. Pracuje w Narodowej Agencji Programu „Uczenie się przez całe życie” – Comenius.



Badania

ze szwajcarską precyzją

Katarzyna Aleksandrowicz

Fundusz Stypendialny Sciex działa od 2009 r. w ramach Szwajcarsko-Polskiego Programu Współpracy. Program ten kładzie nacisk na wspieranie inicjatyw w zakresie badań i stanowi ważny instrument mający na celu promowanie młodych, utalentowanych pracowników naukowych, którzy zamierzają prowadzić badania we współpracy z badaczami i instytucjami w Szwajcarii.



Fundusz umożliwia polskim stypendystom korzystanie z wysokich standardów badań i eksperymentów naukowych, z bliskich kontaktów pomiędzy szkolnictwem wyższym a przemysłem i sektorem prywatnym, a także zapewnia możliwości pracy w innowacyjnym i konkurencyjnym środowisku. Łącznie na stypendia w Polsce zostało przeznaczonych 12 mln franków szwajcarskich.

Jakie działania są finansowane?

Głównym celem projektów realizowanych w ramach Funduszu Stypendialnego Sciex jest utworzenie partnerstw naukowych, które:

- rozwiną zdolności poszczególnych pracowników naukowych (kapitał ludzki);
- będą wspierać postęp naukowy i innowacyjność (perspektywy naukowe);
- doprowadzą do nawiązania lub zacieśnienia kontaktów między pracownikami naukowymi (tworzenie sieci kontaktów).

W ramach Funduszu Stypendialnego Sciex konsorcjum polskiej uczelni wysyłającej i szwajcarskiej uczelni goszczącej może wnioskować o dofinansowanie dla następujących projektów:

- wizyty stypendialne doktorantów i młodszych pracowników naukowych (z tytułem doktora) z Polski – w celu prowadzenia badań naukowych w instytucjach badawczych Szwajcarii. Stypendia są przyznawane na okres od 6 do 24 miesięcy;
- wizyty samodzielnych pracowników naukowych z Polski lub Szwajcarii – w celu przygotowania projektów badawczych lub w związku z ich realizacją, tj. peoidniowe pobyty w Szwajcarii lub w Polsce, na które można otrzymać dofinansowanie w wysokości 2500 franków szwajcarskich. Wspierane projekty powinny służyć podnoszeniu kwalifikacji zawodowych, a także przyczyniać się do rozwoju współpracy naukowo-badawczej.



Ile grantów zostało przyznanych?

Od początku działalności program wzbudza duże zainteresowanie wśród naukowców – co roku zgłoszeń jest więcej niż dostępnych środków. Spośród nowych państw członkowskich Unii Europejskiej Polska jest krajem, który wysyła największą liczbę osób na stypendia w ramach Funduszu. Dotychczas na badania naukowe do Szwajcarii wyjechało 96 polskich naukowców.

Projekty, którym przyznano dofinansowanie, są prowadzone głównie przez osoby już posiadające tytuł doktora (53 projekty; 36 projektów realizowanych jest przez doktorantów). Projekty są tworzone we wszystkich dyscyplinach naukowych, jednak najwięcej z nich w dziedzinie chemii (15), nauk inżynierskich (11) oraz prawa, nauk społecznych i ekonomii (łącznie 11). Ponad 60 proc. przedsięwzięć, które uzyskały dofinansowanie, trwa przez 12 miesięcy.

Z Funduszu Stypendialnego mogą skorzystać przedstawiciele wszystkich dyscyplin akademickich.

Kiedy będzie kolejny nabór?

Konkursy wniosków przeprowadzane są raz w roku. Ogłoszenie ostatniego, w ramach I edycji programu, naboru wniosków dla polsko-szwajcarskich konsorcjów naukowych planowane jest we wrześniu 2013 r. z terminem składania propozycji projektowych do 1 listopada 2013 r.

Dlaczego warto wyjechać do Szwajcarii?

Ci, którzy skorzystali z możliwości oferowanych przez Fundusz, bardzo cenią nie tylko aspekty naukowe wyjazdu, ale również wiele dodatkowych możliwości wynikających z projektu. Dr Sebastian Kołodziejczyk prowadzący projekt pt. *Metafizyczne podstawy funkcjonowania umysłu* wspomina:

Pobyt w Szwajcarii uświadomił mi potencjał naukowy tego kraju, możliwości realizacji projektów badawczych, a także wspaniałą kulturę duchową i materialną jego mieszkańców. Życie w Szwajcarii (...) wspominam z nostalgią, mając w pamięci wspaniałą architekturę, przyjaznych mieszkańców i cudowny klimat Genewy. Pobyt naukowy otworzył mnie na inny niż transatlantyczny model współpracy badawczej. Pozwolił lepiej zrozumieć kulturę akademicką tej części Europy i poznać innowacyjność w sferze badań naukowych. ✕

Katarzyna Aleksandrowicz

Dyrektor programów administrowanych przez FRSE, w tym Funduszu Stypendialnego Sciex wdrażanego w ramach Szwajcarsko-Polskiego Programu Współpracy i Funduszu Stypendialnego i Szkoleniowego realizowanego w ramach Mechanizmu Finansowego EOG i Norweskiego Mechanizmu Finansowego 2009-2014. Absolwentka filologii niemieckiej na Uniwersytecie Zielonogórskim.

Ukończyła też studia podyplomowe z zarządzania i administracji.



Języki obce w trójjęzycznej Szwajcarii z punktu widzenia stypendysty SCIEIX

Wioleta Kobylińska, Piotr Malak

Szwajcaria oferuje wiele możliwości rozwoju. Jedną z nich są granty badawcze SCIEIX. W ramach przyznawanych stypendiów z młodych państw Unii Europejskiej mają możliwość realizowania badań w instytucjach naukowych w Szwajcarii, przy czym warunkiem koniecznym uzyskania grantu jest jakość projektu. Szwajcaria ze swoimi czterema językami urzędowymi jest krajem oferującym niezwykle możliwości nauki języków obcych.

Rząd Szwajcarii oraz Konferencja Rektorów Uniwersytetów Szwajcarskich – CRUS utworzyły i wdrażają „Program wymiany naukowej między Szwajcarią a nowymi państwami członkowskimi Unii Europejskiej Scieix-NMS^{ch}” na lata 2009-2016. Celem programu jest umożliwienie wyrównania różnic społeczno-gospodarczych w obrębie rozszerzonej Unii Europejskiej. Wyrównanie to ma zostać osiągnięte poprzez rozwój potencjału naukowego nowych państw członkowskich UE oraz propagowanie trwałej współpracy w zakresie badań naukowych pomiędzy tymi państwami a Szwajcarią. W ramach programu młodzi naukowcy (uczestnicy studiów doktoranckich lub młodszy pracownicy naukowcy z tytułem doktora) mogą uzyskać stypendium (trwające od 6 do 24 miesięcy) na prowadzenie badań naukowych w jednej z instytucji naukowych w Szwajcarii. Tematyka zgłaszanych projektów jest dowolna, jedynym kryterium oceny wniosków jest ich jakość naukowa.

Każde przyznane stypendium zakłada współpracę pomiędzy stypendystą oraz dwoma mentorami – samodzielnymi pracownikami naukowymi, z kraju rodzimego stypendysty (*Home Mentor*) oraz ze szwajcarskiej instytucji goszczącej (*Host Mentor*).

W Polsce rolę [Punktu Kontaktowego Funduszu Stypendialnego](#) pełni Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Wszelkie informacje dotyczące programu można także uzyskać na oficjalnej [stronie](#) programu.

W ramach naboru wniosków z 2011 r. dofinansowanie uzyskało 58 projektów z nowych państw Unii Europejskiej, w tym aż 21 (na 84 złożone wnioski) aplikacji z Polski (pełna lista przyznanych stypendiów oraz informacje ogólne na temat finansowanych aplikacji dostępne są na stronach CRUS w dokumentach: [List of the selected Scieix Fellows](#) oraz [Scieix-Press-Release](#)).

Jednym z zaakceptowanych w roku 2011 wniosków był projekt *IRP – Information Retrieval and Text Categorization for Polish* zgłoszony przez współautora niniejszego artykułu. Badania prowadzone są w Department of Computer Science, University of Neuchâtel w Szwajcarii. W przedsięwzięcie zaangażowani są także:

- jako *Home Mentor*: dr hab. Adam Pawłowski, prof UWŹ, Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa, Uniwersytet Wrocławski;
- jako *Host Mentor*: prof. Jacques Savoy, Department of Computer Science, University of Neuchâtel.

W ramach projektu, realizowanego od 1 sierpnia 2012 r. do 31 lipca 2013 r., prowadzone są badania, które mają na celu stworzenie systemu wyszukiwania informacji oraz klasyfikacji tekstów w języku polskim. Badania obejmują utworzenie korpusu tekstów współczesnego języka polskiego (artykuły z czasopism) poświęconych następującej tematyce:

- polityka: wewnętrzna i zagraniczna;
- doniesienia naukowe;
- tematy związane ze sportem (np. doping, narkotyki, korupcja);
- zdrowie;
- kultura i życie codzienne.

Uzyskane teksty są przetwarzane zgodnie z zasadami inżynierii lingwistycznej, na wstępnym etapie usuwane są słowa o niskiej wartości informacyjnej (ang. *stop words*). Lista takich słów została przygotowana głównie na podstawie częstości występowania danego wyrazu w całym korpusie tekstów. Do tej kategorii zaliczamy m.in. spójniki: *a, i*, przyimki: *w, na* itp. Następnie pozostałe wyrazy w artykułach sprowadzane są do jednolitej postaci. W tym celu testowane są dwie odmienne procedury: lematyzacja oraz *stemming*. W wyniku procedury lematyzacji wszystkie formy wyrazowe występujące w tekście sprowadzane są do wspólnej, podstawowej formy gramatycznej – lematu (np. mianownik lp. dla rzeczowników czy bezokolicznik dla czasowników). Operacje wskazania podstawowej formy gramatycznej przeprowadzane są na podstawie słownika zawierającego wszystkie formy fleksyjne poszczególnych słów języka polskiego. Z kolei *stemming* polega na wskazaniu tzw. rdzenia wyrazu (ang. *stem*), który pełni funkcję reprezentatywną dla wszystkich form fleksyjnych danego wyrazu. *Stemming* przeprowadzany jest na podstawie odpowiednich reguł (np. usuwanie wskazanych sufiksów czy prefiksów).

Następnie na tak przygotowanych tekstach stosowane są wybrane metody indeksowania oraz ustalania wagi terminu w opisie treści. Na tak przygotowanym korpusie tekstów przeprowadzane są operacje wyszukiwania dla pytań testowych (które również przetwarzane są tak jak wcześniej teksty artykułów). Jeden zestaw pytań konfrontowany jest z różnymi metodami indeksowania i ustalania wagi słów, w celu wskazania metody dającej najlepsze dopasowanie tekstów do pytań dla języka polskiego. Oprócz stopnia

dopasowania analizowany jest również średni czas znalezienia dokumentów pasujących do pytania.

Kolejnym etapem badań jest wykorzystanie wewnętrznego zróżnicowania korpusu tekstów ze względu na poruszane w artykułach tematy w celu stworzenia systemu automatycznej klasyfikacji tekstów. Na podstawie właściwości statystycznych analizowanych tekstów podejmowane są próby przygotowania systemu automatycznie wskazującego tematykę danego artykułu.

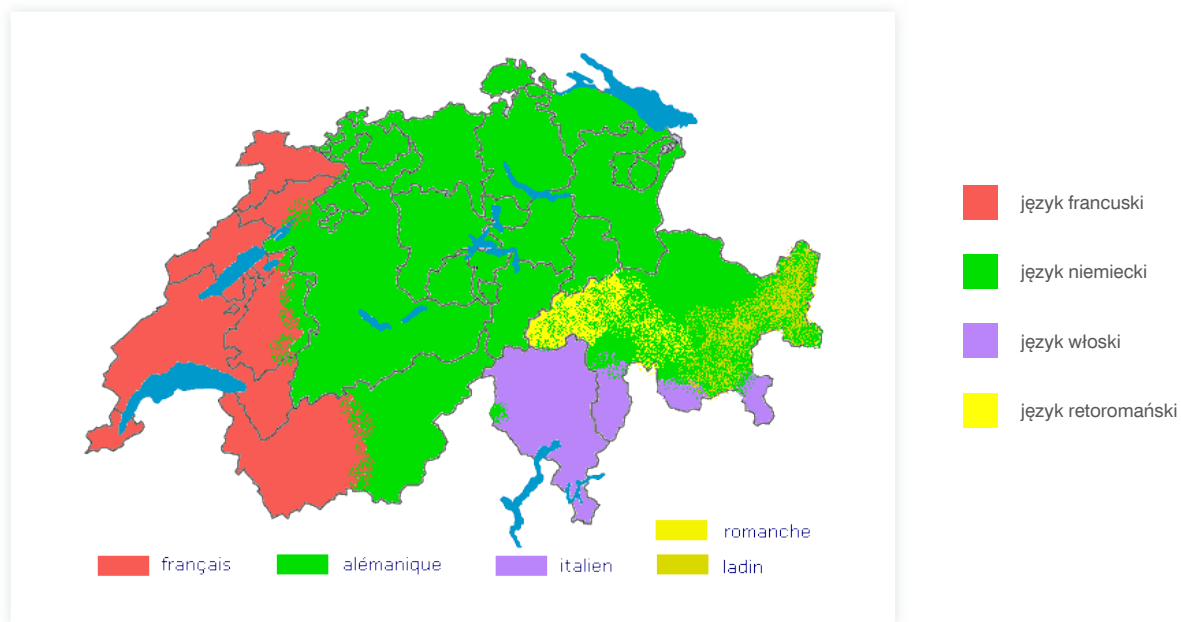
Instytucja goszcząca, Department of Computer Science, University of Neuchâtel, może pochwalić się bogatym doświadczeniem w zakresie tworzenia i testowania systemów wyszukiwania informacji dla różnych języków. Badano tu już język czeski, bułgarski, francuski, ale też japoński i chiński.

Neuchâtel jest stolicą kantonu o tej samej nazwie. Jest to jeden z kantonów francuskojęzycznych. Jednakże, ze względu na międzynarodowy charakter grantów Sciex-NMSth oficjalnym językiem roboczym jest angielski, jego znajomość jest wymagana przy ubieganiu się o stypendium. Również raporty składane w trakcie grantu oraz po jego zakończeniu pisane są w języku angielskim.

W [Instytucie Informatyki](#) Uniwersytetu w Neuchâtel jest zatrudnionych 24 pracowników naukowych, z czego znaczną część stanowią osoby realizujące różnego rodzaju granty i stypendia. Stypendyści pochodzą z różnych państw, nie tylko z Europy. Można tu spotkać badaczy z: Argentyny, Wenezeli, Hiszpanii, Niemiec, Kanady czy Włoch. I chociaż językiem urzędowym Uniwersytetu w Neuchâtel jest francuski, to dyskusje zawodowe odbywają się przeważnie po angielsku. Ze względu na otwartość na naukowców z różnych państw władze uniwersytetu oferują swoim pracownikom kursy języka francuskiego na różnych poziomach zaawansowania. W wielu urzędach można również posługiwać się językami innymi niż francuski. Najczęściej są to niemiecki i angielski. Sytuacja lingwistyczna uniwersytetu jest typowa dla całego państwa.

Języki w Szwajcarii

Sytuacja geolingwistyczna Szwajcarii jest specyficzna – w kraju obowiązują aż cztery języki urzędowe: niemiecki, francuski, włoski oraz retoromański. Najpowszechniejszy jest niemiecki, którym posługują się przede wszystkim mieszkańcy Szwajcarii Centralnej. Co ciekawe, obecny podział językowy został ustalony już w XIII wieku i pozostał od tamtej pory w zasadzie niezmienny.



Źródło: http://www.lexilogos.com/suisse_langues.htm.

Powyższa mapka przedstawia podział kraju na strefy językowe.

Granice językowe z reguły pokrywają się z granicami administracyjnymi. Spośród 26 kantonów wchodzących w skład państwa szwajcarskiego w 22 obowiązuje jeden język oficjalny, 17 kantonów tworzy strefę niemieckojęzyczną, 4 – francuskojęzyczną (Genewa, Jura, Vaud i Neuchâtel), kanton Ticino jest jedynym kantonem włoskojęzycznym. W 3. kantonach mówi się zarówno po niemiecku, jak i po francusku, natomiast w Gryzonii zatwierdzone są aż 3 języki oficjalne: włoski, niemiecki i retoromański (*Langues en Suisse*).

Większość Szwajcarów (około 64 proc.) jest niemieckojęzyczna i posługuje się jednym z dialektów szwajcarsko-niemieckich (*Schwyzerdüstch*). Owe dialekty w znacznym stopniu odbiegają od tradycyjnej niemczyzny, co więcej różnią się od siebie na tyle, że zrozumienie ich sprawia trudność nie tylko przybyszom zza granicy władającym niemieckim. Bywa, że niemieckojęzyczni Szwajcarzy pochodzący z różnych kantonów mogą mieć trudności z komunikacją. Aby zniwelować te różnice, w szkołach naucza się tzw. *Hochdeutsch* – niemieckiego literackiego. Po francusku mówi około 20 proc. obywateli – głównie w kantonach zachodnich, natomiast językiem włoskim posługuje się zaledwie 6 proc. – zwłaszcza mieszkańców południowej części kraju. Co do wywodzącego się z łaciny języka retoromańskiego, włada nim już coraz mniej Szwajcarów – ok. 40 000. Włoski i retoromański, jako

języki występujące w znacznej mniejszości, są wspierane przez państwo i zostały objęte specjalnym **programem ochrony**.

Widoczny na załączonej mapce podział na strefy językowe w rzeczywistości nie jest taki ścisły. Liczne są choćby rodziny mieszane, np. francusko- i niemieckojęzyczne. By ułatwić komunikację oraz codzienne życie swym obywatelom, państwo, a także firmy prywatne przeznaczają sporo środków na tłumaczenia. Można spotkać się nawet z określeniem, że tłumaczenie jest narodową tradycją Szwajcarów. Większość produktów handlowych jest wyposażona w etykiety w trzech językach (niemieckim, francuskim i włoskim), podobnie jest ze wszelkimi ulotkami medycznymi czy informacjami w pociągach. Również wszystkie oficjalne dokumenty są publikowane w języku ojczystym osób, których dotyczą.

Przykłada się tutaj dużą wagę do nauki języków, dzięki czemu wielu Szwajcarów mówi więcej niż jednym językiem. W szkołach obowiązkowe jest nauczanie jednego z języków narodowych jako obcego. Przeprowadzana właśnie reforma szkolnictwa zakłada, że najpóźniej w 2015/2016 roku we wszystkich szkołach I stopnia w kantonach francusko- i włoskojęzycznych będzie wprowadzony język niemiecki, natomiast w pozostałych francuski lub angielski (Elmigier).

Dodatkowy problem stanowią imigranci posługujący się językiem innym niż języki narodowe Szwajcarii (stanowiący około 9 proc. populacji).

Język	1990	2000
Ogółem	6873.7	7288.1
niemiecki	4374.7	4640.4
francuski	1321.7	1485.1
włoski	524.1	471.0
retoromański	39.6	35.1
hiszpański	116.8	77.5
serbsko-chorwacki	109.0	111.4
portugalski	93.8	89.5
turecki	61.3	44.5
angielski	60.8	73.4
albański	35.9	94.9
inne	117.4	142.0
słowiańskie	18.6	23.3

Języki macierzyste mieszkańców Szwajcarii w tysiącach.
Źródło: <http://www.bfs.admin.ch>

Trzeba przyznać, że Szwajcarzy dbają również o kompetencje językowe imigrantów. Dla dzieci organizowane są w szkołach dodatkowe kursy doszkolające. W kantonie Neuchâtel Dyrekcja Szkół proponuje tzw. *soutien langagier* – wsparcie w formie dodatkowych zajęć z języka francuskiego. Ponadto władze Szwajcarii zgodnie z zasadą optymalnej integracji dzieci i nastolatków pochodzących zza granicy oraz zasadą szacunku i tolerancji wobec ich rodzimych kultur wspierają naukę narodowych języków emigrantów. Dla dzieci najliczniej reprezentowanych w danym regionie mniejszości tworzone są kursy LCO – *Langue et la Culture d'Origine*. W kantonie Neuchâtel są to kursy m.in. hiszpańskiego i portugalskiego. Poza tym ambasady i konsulaty poszczególnych państw organizują dodatkowe szkoły językowe, przykładem mogą być szkolne punkty konsultacyjne przy ambasadzie w Bernie oraz w Zurychu. Również imigranci niezależnie od wsparcia zewnętrznego, we własnym zakresie, w trosce o naukę języka organizują zajęcia dla swych dzieci.

Przychylnie traktowane są różnego rodzaju projekty mające na celu wspieranie języka i kultury mniejszości. Przykładem może być choćby przedsięwzięcie *1001 histoires dans votre langue (1001 opowieści w Twoim języku)*. Dzięki temu projektowi, mającemu na celu zachęcenie do kultury

wowania narodowych tradycji i języka, dzieci w wieku do 6 lat narodowości albańskiej, bośniackiej, hiszpańskiej oraz portugalskiej podczas wspólnej zabawy poznają opowieści, piosenki i wierszyki w swoich narodowych językach.

Pobyt w Szwajcarii jest niezwykle inspirujący. Kraj ten oferuje zarówno swoim obywatelom, jak i przybyszom wiele możliwości nauki języków obcych. Oprócz naturalnego podziału kraju na strefy językowe, również otwarty stosunek do imigrantów i ich dziedzictwa kulturowego zachęca do poznawania nowych języków. Należy dodać, że Szwajcarzy są społeczeństwem bardzo mobilnym. Często zmieniają pracę oraz miejsce zamieszkania, co także przyczynia się do poznawania języków, przynajmniej tych oficjalnych. Osoby przybywające do tego państwa mają zapewnione liczne możliwości poznania jednego z czterech oficjalnych języków, ale też podtrzymywania własnej kultury. Stypendia SCIEIX oprócz możliwości prowadzenia badań naukowych w wiodących instytucjach szwajcarskich oferują również możliwość pracy w środowisku wielojęzycznym i zslifowania własnej znajomości języków obcych. ✕

Bibliografia

- *Informacje ogólne* [online] [dostęp 17.02.2013] oraz *Scientific Exchange Programme NMS-CH* [online] [dostęp 17.02.2013], *Sciex-NMS^{ch} Flyer* [online] [dostęp 17.02.2013].
- *Langues en Suisse* [online] [dostęp 17.02.2013].
- Elmigier, D. *Trois langues a l'école primaire en Suisse romande* [online] [dostęp 17.02.2013].

Wioleta Kobylńska

Filolog polski, freelancer. Zajmowała się tłumaczeniami z języka francuskiego (m.in. *Niepożądane towarzystwo* F. Rycka). Pracowała jako redaktor, korektor i kontroler jakości szkoleń e-learningowych. Interesuje się literaturą dziecięcą.

dr Piotr Malak

Stypendysta SCIEIX na Uniwersytecie Neuchâtel w Szwajcarii. Adiunkt w Instytucie Informacji Naukowej i Bibliologii UMK w Toruniu oraz członek Polskiego Towarzystwa Informatycznego. Jego zainteresowania badawcze dotyczą zarządzania informacją, wyszukiwania informacji w dokumentach oraz inżynierii lingwistycznej. Prowadził wykłady gościnne na Uniwersytecie w Ankarze, Hogeschool van Amsterdam w Amsterdamie oraz na Uniwersytecie Wileńskim. Autor książki *Indeksowanie treści*.

Porównanie skuteczności metod tradycyjnych i automatycznych.



Wykorzystanie pomysłu Polska Akademia Dzieci. Edukacja przyszłości w glottodydaktyce

Agata Hofman

Umiejętna selekcja informacji, porządkowanie treści oraz twórcze wykorzystanie indywidualnych talentów należą do najważniejszych umiejętności, które będą umożliwiały funkcjonowanie na rynku pracy przyszłości. A jak wygląda przeciętna szkoła w roku 2013?

W przeciętnej szkole w roku 1913 był nauczyciel, uczniowie, stały stoły, krzesła i były książki. Przez 100 lat ludzkość doświadczyła diametralnej zmiany otaczającej nas rzeczywistości.

Dynamiczny rozwój nauki i technologii doprowadził nas do czasów, kiedy mamy dostęp do darmowych, aktualizowanych z niezwykłą dokładnością informacji, które coraz częściej otrzymujemy w nadmiarze. Aby odnaleźć się w tym świecie, należy kształcić inne niż dotychczas kompetencje. Umiejętna selekcja informacji, porządkowanie treści oraz twórcze wykorzystanie indywidualnych talentów należą do najważniejszych umiejętności, które będą umożliwiały funkcjonowanie na rynku pracy przyszłości. A jak wygląda przeciętna szkoła w roku 2013? Nauczyciel, uczniowie, stoły, krzesła i książki.

Nowy model edukacji – uniwersytet prowadzony przez dzieci

Polska Akademia Dzieci (PAD) wypełnia nie tylko lukę w polskiej edukacji, w której nie ma miejsca na twórcze wystąpienia publiczne najmłodszych uczniów, ale przede wszystkim proponuje nowy model łączący edukację i naukę. Okazuje się, że dzieci mogą w realny sposób współtworzyć świat

nauki (Blackawton 2011). Co więcej, najnowsze teorie wpisane do kanonu psychologii rozwojowej precyzyjnie definiują, że dzieci posługują się narzędziami badawczymi w sposób nie tylko zbliżony do naukowców, ale w wielu przypadkach oba modele poznawcze są niemal identyczne (Gopnik i in. 2004:166). Z kolei badania Berger z PNAS (2006) ukazują, że już kilkumiesięczne niemowlęta są w stanie wykrywać błędy matematyczne. Jest to kolejny dowód na to, jak wciąż jeszcze niedoceniane są umiejętności i potencjał dziecięcy.

Prowadząc od 2009 r. pierwszy na skalę międzynarodową uniwersytet, w którym dzieci prezentują własne badania, obserwacje i pasje naukowe, doświadczamy przemiany myśli edukacyjnej. Odchodzimy od podawania gotowych pakietów wiedzy w możliwie atrakcyjny sposób do stwarzania przestrzeni, gdzie edukacja jest systemem samoporządkującym się. Ponieważ nasi studenci (młodzi naukowcy) samodzielnie wybierają temat wykładu, rola organizatorów projektu ogranicza się do wykształcenia umiejętnej selekcji informacji, porządkowania dostępnych treści naukowych, a twórcze zagospodarowanie indywidualnych talentów odbywa się w sposób naturalny.

Nasi wykładowcy w wieku od 6 do 12 lat prowadzą badania na temat lewitacji magnetycznej, brakujących

ogniw ewolucji kręgowców, psów, kotów i patyczaków. To oni samodzielnie decydują o tym, czym chcą się zająć, a organizatorzy wspierają ich od strony technicznej i wskazują wiarygodne źródła naukowe.

PAD opiera się na założeniu otwierania drzwi uczelni wyższych dla dzieci niezależnie od ich pozycji społecznej czy wyników w nauce. Chcemy, aby dzieci zdrowe i chore fizycznie lub psychicznie miały możliwość prowadzenia własnych wykładów wspólnie z naukowcami z różnych uczelni w Polsce. Marzeniem twórców Polskiej Akademii Dzieci jest to, aby w ciągu kilku najbliższych lat Polska stała się pierwszym na świecie krajem, w którym każde dziecko będzie mogło uczestniczyć w bezpłatnych wykładach na uczelniach wyższych oraz (jeśli tylko dzieci będą chciały) by młodzi naukowcy w wieku od 6. do 12. roku życia mogli poprowadzić swój własny wykład.

Wykłady na uczelniach wyższych są prowadzone raz w miesiącu, przeważnie w piątki, od października do maja. Zwieńczeniem roku akademickiego w ramach Polskiej Akademii Dzieci jest konferencja naukowa dla dzieci, która jest corocznie organizowana z okazji Dnia Dziecka, 1 czerwca. Podczas konferencji odbywa się kilkadziesiąt wykładów prowadzonych przez młodych prelegentów oraz znanych polskich i zagranicznych naukowców. W przerwie między wykładami wszyscy uczestnicy częstowani są pizzą, a na koniec uroczystości odbywa się bankiet z fontannami czekolady. Uczestnictwo w konferencji jest bezpłatne.

Pierwsza tego typu inicjatywa odbyła się na Uniwersytecie Gdańskim 1 czerwca 2009 r. pod nazwą Pierwszy Ogólnopolski Zjazd Młodych Naukowców i uczestniczyło w nim ponad 350 młodych słuchaczy z Trójmiasta i okolic.

Druga konferencja odbyła się na Politechnice Gdańskiej 1 czerwca 2010 r. Gościem honorowym był dr Scott Parazynski, który opowiadał dzieciom o swoim udziale w misjach kosmicznych NASA oraz o wyprawie na Mount Everest. W Międzynarodowej Konferencji Naukowej dla Dzieci na PG uczestniczyło ponad 500 dzieci.

Trzecia konferencja odbyła się 1 czerwca 2011 r. w Polskiej Filharmonii Bałtyckiej im. Fryderyka Chopina w Gdańsku. Gościem honorowym był dr Jonathan Gardner, który opowiadał o największym projekcie NASA – budowie teleskopu Jamesa Webba. W III Międzynarodowej Konferencji Naukowej dla Dzieci, Dniu Młodego Naukowca, uczestniczyło blisko 900 dzieci.

Kolejna konferencja odbyła się 1 czerwca 2012 r. W murach Politechniki Gdańskiej pojawiło się ponad 700 młodych naukowców fascynujących się robotyką, chemią, biologią i kosmologią. Tym razem spotkanie miało specjalny charakter, gdyż poza dziećmi m.in. z Żyrardowa, Bydgoszczy, Warszawy, Nowego Sącza, Kartuz, Starogardu Gdańskiego gościliśmy dzieci z Litwy oraz Białorusi. Było to historyczne wydarzenie, ponieważ po raz pierwszy na międzynarodową skalę duży i mali naukowcy zastanawiali się nad tym, czym jest symetria, od nano do makro skali.

Dotychczas odbyło się ponad 500 bezpłatnych wykładów w ramach Polskiej Akademii Dzieci. Cyklicznie co miesiąc w projekcie bierze udział 6000 dzieci w 10 miastach Polski.

Dzięki bezinteresownemu zaangażowaniu wszystkich współtworzących projekt PAD realizowany jest m.in. w następujących ośrodkach: Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński, Politechnika Gdańska, Gdański Uniwersytet Medyczny, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Sądecka Akademia Dzieci w Nowym Sączu, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu jako Kolorowy Uniwersytet oraz Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu, Ośrodek dla Niewidomych i Niedowidzących w Laskach i Dom Dziecka w Kartuzach.

Polska Akademia Dzieci za swoje działania została nominowana do tytułu Popularyzator Nauki 2011 oraz Popularyzator Nauki 2012 – konkursu organizowanego przez Serwis „Nauka” w Polsce, PAP i MNiSW. Współzałożyciele Polskiej Akademii Dzieci otrzymali nagrodę PolCul za wkład w intelektualny rozwój dzieci w Polsce oraz wyróżnienie dla najlepszej inicjatywy wolontariackiej 2012 na Pomorzu.

Edukacja przyszłości w glottodydaktyce

Nauczanie języków obcych jest jedną z kluczowych kompetencji, która przygotowuje dzieci do funkcjonowania w społeczeństwie przyszłości. Im bardziej ten proces będzie autonomiczny, tym większa jest szansa, że nie dla ocen czy punktów w teście kompetencji, ale w odpowiedzi na realne potrzeby własne uczniowie samodzielnie zadbają o możliwość komunikacji w języku obcym.

Powielając opracowany przez Polską Akademię Dzieci model współtworzenia konferencji naukowych dla dzieci i przez dzieci

od 4 lat, nauczyciele mają okazję do wprowadzania wykładów uczniowskich – najpierw w klasach, potem w szkołach i lokalnych ośrodkach kultury ramach projektu *Pasje dziecięce*. Takie cykliczne spotkania wzbogacone obecnością obcokrajowca stwarzają przestrzeń do praktycznego wykorzystania języka obcego sprawiają, że nauka jest tworzona i prezentowana przez dzieci.

Pasje dziecięce to przykład projektu łączącego publiczne prezentacje uczniów z promowaniem twórczości i autonomii w odkrywaniu nauki. Przedsięwzięcie to zostało opracowane w 2010 r. przez Elżbietę Kowalczyk, nauczycielkę ze SP nr 35 w Gdańsku. Inicjatywa *Pasje dziecięce* pod patronatem MEN i Kuratorium Oświaty ma na celu zachęcić wszystkie szkoły w Polsce do zorganizowania bezpłatnych wykładów dziecięcych. Na stronie internetowej (pasjedzieciece.blogspot.com) każdy nauczyciel i dyrektor szkoły jest zaproszony do udziału w bezpłatnym, ogólnopolskim projekcie, w ramach którego dzieci prowadzą swoje wykłady na forum szkoły oraz w ośrodkach kultury. Projekt dzięki ogromnemu zaangażowaniu twórców rozwija się dynamicznie w Gdańsku (SP 35, Gdański Park Naukowo-Technologiczny, Młynek Sztuki), w Warszawie, Żyrardowie oraz w Rywałdzie koło Gdańska.

Jak przygotować i zachęcić dzieci do tworzenia własnych wykładów? Przede wszystkim warto umożliwić kontakt z pasjonatami i zaproponować bazę materiałów interaktywnych, które zachęcą najmłodszych do konstruktywnego wykorzystania komputera. Przykładem takiej bazy jest strefa skarbów dostępna na stronie akademiadzieci.edu.pl. Zamieszczono tam filmy młodych wynalazców oraz naukowców, którzy konstruują swoje bezałogowe łodzie podwodne, zachęcają rówieśników do przeprowadzania prostych eksperymentów chemicznych oraz prezentują własne wynalazki.

Narzędzia do tworzenia materiałów edukacyjnych przez uczniów

Jednym z przykładów twórczych narzędzi TIK, które można wykorzystać na zajęciach języka obcego w sali komputerowej, jest laboratorium gier *Kodu Microsoft*. Jest to darmowy program, za pomocą którego dzieci w prosty sposób tworzą własne gry. Kodu pozwala na zaprogramowanie obiektu w obrębie własnej planety 2D lub 3D. Następnie nawet sześciolatek programista, wykorzystując ikony, może narzucić działania dla wybranych przez siebie bohaterów. Dzieci tworzą własne pościgi, gry przygodowe oraz typowe „strzelanki”. Różnica pomiędzy tradycyjnymi grami a Kodu polega na tym,

że Kodu to żmudna i kreatywna oraz autonomiczna praca dziecka, w wyniku której dzieło może być potem eksponowane w nowoczesny, atrakcyjny sposób wśród kolegów, rodzeństwa itp. Gra może być zaprogramowana dla kilku użytkowników.

Kolejnym ćwiczeniem wykorzystującym Internet są *wirtualne podróże*. Są one oparte na stronach internetowych wyposażonych w symultaniczne multimedialne prezentacje, które pozwalają na podróże do miejsc z reguły trudno dostępnych dla użytkowników sieci. W przeciwieństwie do poszukiwaczy skarbów (*Treasure Hunt*, por. Hofman 2009) tu zadania oparte są na zbieraniu informacji, a nie na segregacji. Powinny mieć jasno zdefiniowany cel. Nauczyciel jest koordynatorem zajęć i osobą odpowiedzialną. Zadania mogą być wykonywane nawet przy pomocy jednego komputera w klasie. Wyróżnia się kilka typów klasyfikacji wirtualnych podróży, jak odkrywanie historii czy wiedza o instytucjach publicznych (np. NASA). Mogą być one wykorzystywane również w interdyscyplinarnym nauczaniu drugiego języka – L2 (np. historii, geografii, astronomii w języku angielskim, por. Hofman 2007d) albo też występować jako część większego przedsięwzięcia czy projektu, podczas którego uczniowie odbywają rzeczywiste lub wirtualne wyprawy i wymieniają się wiedzą z innymi uczestnikami, klasami czy szkołami. Z drugiej strony, można po prostu je zastosować jako odrębne ćwiczenia w klasie. Przygotowując regularne zajęcia z wykorzystaniem podróży wirtualnych, można dodać inne ćwiczenia. Jednym z nich może być wprowadzenie, które informuje uczniów o nadchodzących wydarzeniach. Polega ono z reguły na odwiedzeniu strony internetowej projektu. Inne zadanie, już po „powrocie” z podróży, może polegać na konsolidacji wiedzy zgromadzonej. Do niewątpliwych zalet stosowania podróży wirtualnych w nauczaniu należy poszerzanie horyzontów uczniowskich oraz wiedzy ogólnej w L2. Uczniowie doskonalą swoje umiejętności selekcjonowania danych, analizowania i tworzenia osobistych kompilacji. Poprzez uczestniczenie w rzeczywistych problemach i rozwiązywanie ich można doskonalic umiejętności logicznego myślenia, a także umiejętność wykorzystania narzędzi technologii informacyjnej w celach edukacyjnych.

Kolejny przykład wykorzystania sieci internetowej w edukacji polega na nawiązywaniu znajomości poprzez Internet, *key pals* lub *pen pals*. Na stronie internetowej postcrossing.com można wymieniać się pocztówkami z kolegami i koleżankami z całego świata. Szczególnie w przypadku uczenia się języka obcego współpraca pomiędzy uczniami z różnych krajów może nadać

wymiaru realnego komunikacji w L2. Uczniowie, którzy uczą się języka obcego, są zwykle otoczeni sztucznym środowiskiem językowym. Nauczyciele nie są przeważnie rodzimymi użytkownikami języka obcego, a więc uczniowie często używają języka ojczystego podczas zajęć. W trakcie wykorzystywania *postcrossing* rozwijanie kompetencji interkulturowej nabiera realnego wymiaru, uczniowie stają się bardziej otwarci i tolerancyjni wobec innych kultur (Falsgraf 2007:46).

Pomysł *key pals* korzystający ze specjalnie przygotowanych do tego celu stron internetowych (np. [IECC](#)) uświadamia uczniom, jak ważne jest bezpieczeństwo w sieci. Narzędzie *key pals* można wprowadzić do regularnych zajęć lekcyjnych, tworząc, m.in. strony internetowe, blogi, wymieniając zdjęcia, informacje czy filmy, a nawet organizując spotkania szkolne lub pozaszkolne. Nawiązywanie realnych znajomości w sieci może być najbardziej ekscytującym pomysłem na uczenie się języka obcego (Nelson 2008:68). Wprowadzając do nawiązanych znajomości element cykliczny, możemy połączyć to z wykładami o kulturze, geografii czy gospodarce kraju, a nowo poznany przyjaciel staje się naszym ekspertem w tej dziedzinie.

Podsumowanie

Twórca teorii inteligencji wielorakich przekonuje nas, że zastosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w szkołach jest konieczne (Gardner 2001). Współczesna rzeczywistość dysponuje drukarkami 3D, dzięki którym możemy (dziś wciąż jeszcze za duże pieniądze) wydrukować krzesło, naszyjnik lub rower. Korzystamy już ze smartfonów, których aplikacje AR (poszerzonej rzeczywistości) pozwalają np. przez Google Sky na precyzyjne obserwacje nieba, a każda widoczna gwiazda jest opisana z dokładną odległością od Ziemi, nazwą, temperaturą itp. – wystarczy tylko skierować telefon na rozgwieżdżone niebo.

Szkoła tradycyjna, która w zestandaryzowanym czasie lekcji serwuje dane nieaktualizowane od lat, nie korzysta z narzędzi TIK i nie prowadzi zajęć interdyscyplinarnych, ma za zadanie przygotować uczniów do funkcjonowania w świecie przyszłości (Hofman 2009). Odchodząc od społeczeństwa opartego na przemyśle, należy się skupić na twórczym wykorzystaniu dostępnych nam narzędzi, które w rzetelny sposób przedstawiają aktualizowaną wiedzę opartą na badaniach naukowych oraz w kreatywny sposób pozwalają nam na tworzenie nowej jakości w edukacji, nauce oraz gospodarce. We współczesnym świecie obserwujemy błyskawiczny rozwój i modernizację nowych technologii,

superszybką wymianę informacyjną i aktualizację danych, stały spadek cen komputerów i ich większą dostępność oraz różnorodność (Rughooputh, Santally 2009:132). Wszystko to tworzy wyjątkową perspektywę edukacyjną, która może doprowadzić do rozwoju cywilizacji opartej na (aktualizowanej) wiedzy (Ray 2010). Twórcza aktywizacja dzieci, która wciąż jeszcze jest niedoceniana w świecie nauki, może doprowadzić do stworzenia rzeczywistości opartej na indywidualnym wykorzystaniu talentów każdej jednostki. ✕

Bibliografia

- Blackawton, P.S. i in. (2011) Blackawton bees. *Biology Letters* nr 7(2), 168-172.
- Berger, A., Tzur, G., and Posner, M.I. (2006) *Infant brains detect arithmetic errors*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS), 103(33), 12649-12653.
- Falsgraf, C. (2007) *Foreign Language Units for All Proficiency Levels*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Gardner, H. (2001) *Can technology exploit our many ways of knowing? The digital classroom*. Cambridge MA: Harvard Education Letter.
- Gopnik, A. i in. (2004) *Naukowiec w kołysce*. Warszawa: Media Rodzina.
- Hofman, A. (2007) Dydaktyczne implikacje teorii inteligencji wielorakich. „Przegląd Glotoodydaktyczny” nr 24, s. 59-67.
- Hofman, A. (2009) *Interdyscyplinarne nauczanie języka angielskiego z zastosowaniem narzędzi technologii informacyjnej*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Mayer, R.E. (2009) *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2008) *Teaching in the Digital Age: Using the Internet to Increase Student Engagement and Understanding*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ray, G.D. (2010) Multimedia learning: are we still asking the wrong questions? *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* nr 19 (1), 103-120.
- Rughooputh, S., Santally, M. (2009) Integrating text-to-speech software into pedagogically sound teaching and learning scenarios. *Educational Technology Research & Development* nr 57 Issue 1, s. 131-145.

dr Agata Hofman

Adiunkt na UG, członkini rady redakcyjnej *British Journal of Educational Technology* i autorka projektu *Polska Akademia Dzieci*. Autorka dwóch książek na temat nauczania języka obcego w świetle zastosowania TIK.



Geografia Francji

– regiony i terytoria zależne

Mariusz Mazurek

W kontekście obchodzonego corocznie Międzynarodowego Święta Frankofonii chciałbym zachęcić wszystkich nauczycieli do odkrywania przed uczniami podczas pierwszych lekcji języka francuskiego elementów wiedzy z zakresu geografii fizycznej i administracyjnej Francji, jak również francuskich terytoriów zależnych. Wierzę, że wiadomości te zaprocentują w dalszym procesie kształcenia, wzbogacając *culture générale* uczniów, a samym nauczycielom posłużą jako ciekawa baza do osvajania młodzieży z dźwiękami języka francuskiego i do solidnej pracy nad wymową już od pierwszych lekcji.



Poziom:

I klasa liceum, A1+

Czas trwania:

2 x 45 min.

Cele lekcji:**Wiadomości**

Uczeń:

- poznaje regiony Francji, największe miasta i główne elementy mapy fizycznej Francji (rzeki, morza, pasma górskie);
- poznaje francuskie terytoria zależne;
- zapoznaje się z charakterystyką poszczególnych regionów Francji.

Ćwiczone umiejętności

Uczeń:

- potrafi wymienić niektóre regiony Francji i francuskie terytoria zależne (departamenty i zbiorowości zamorskie);
- potrafi nazwać i zlokalizować największe miasta i główne elementy mapy fizycznej Francji (rzeki, morza, pasma górskie);
- umie zlokalizować dane miejsce, używając nazw stron świata.

Słownictwo

- francuskie nazwy regionów, terytoriów zależnych, miast, rzek, pasm górskich itd.;
- kierunki świata.

Metoda nauczania:

- metoda podająca i aktywizująca, badawcza, praca indywidualna, w grupach i na forum klasy

Wyposażenie pracowni:

- komputer z dostępem do Internetu;
- rzutnik podłączony do komputera;
- tablica;
- ewentualnie wieszak na mapy.

Materiał:

- kserokopie mapy Francji i świata zaczerpnięte z ogólnodostępnych stron internetowych;
- materiały własne – opis regionów;
- ewentualnie duża mapa fizyczna Francji.

I**Czynności organizacyjne**

Nauczyciel wita się w języku francuskim i pyta uczniów o samopoczucie. Podaje cele lekcji i zapisuje temat zajęć na tablicy. Zawiesza dużą mapę fizyczną Francji (jeżeli taką dysponuje) albo rozdaje uczniom kolorowe kopie takiej mapy (Załącznik nr 1). Wyjaśnia w skrócie, na czym polega podział administracyjny Francji i ile regionów Francji obejmuje.



Załącznik nr 1

II**Przygotowanie do wykonania zadania na lekcji**

W ramach rozgrzewki nauczyciel pyta uczniów o podanie różnego typu nazw geograficznych, jakie kojarzą im się z Francją. Propozycje uczniów są zapisywane na tablicy. Można pokusić się o zwrócenie uwagi, czy podawane nazwy są spolszczone (jak np. Paryż, Lazurowe Wybrzeże), czy w oryginalnym brzmieniu (jak np. Cannes, Mont Blanc). Można poprosić uczniów o zapisanie niektórych trudniejszych nazw (w zeszytcie bądź na tablicy) – na zasadzie dyktanda.

Nauczyciel wprowadza wyrażenia określające strony świata, które pozwolą na przybliżone zlokalizowanie podanych nazw: *se trouver au nord / au sud / à l'ouest / à l'est / au centre de la France*, np.:

- Où se trouve Cannes?
- Cannes se trouve au sud de la France.

III

Faza odkrywania/prezentacji

a. Poznawanie nazw regionów

Ze wszystkich zapisanych nazw nauczyciel wybiera te, które oznaczają regiony Francji. Pyta uczniów, czy znają jeszcze inne nazwy. Następnie odtwarza niewymagający znajomości języka francuskiego film *Régions de France* prezentujący w telegraficznym skrócie wszystkie regiony kontynentalnej Francji wraz z ich nazwami. Prosi uczniów o zanotowanie brakujących nazw. Po emisji filmu nauczyciel pokazuje lub rozdaje uczniom pełną listę francuskich regionów (we francuskiej wersji językowej). W tym momencie powinien nastąpić etap pracy nad wymową poszczególnych regionów. Nauczyciel pyta uczniów, czy znają polskie odpowiedniki francuskich nazw. Czy zawsze takowe istnieją? Ewentualnie uzupełnia zaprezentowaną listę o polskie nazwy francuskich regionów. Następnie rozdaje uczniom (najlepiej kolorowe) mapy Francji z podziałem na regiony (Załącznik nr 2 lub 3).

b. Lokalizowanie regionów na mapie

Uczniowie mają za zadanie operować francuskimi nazwami regionów i starać się określać położenie danego regionu na mapie (z użyciem poznanych wyrażen), na początku w parach, a później na forum klasy. Może to być forma zagadek dla reszty klasy.

c. Przypisanie stolicy do każdego regionu

Uczniowie dostają listę głównych miast regionów. Posługując się otrzymanymi wcześniej mapami fizycznymi z zaznaczonymi większymi miastami, muszą umiejscowić na nich podane miasta i przyporządkować je do danego regionu. Efektem ich pracy będzie dokończenie zdań, np. *Lille, c'est le chef-lieu de la région Nord-Pas-de-Calais* – na początku w wersji pisemnej, następnie na forum klasy (należy uprzednio wytłumaczyć znaczenie słowa *chef-lieu*).



Załącznik nr 2



Załącznik nr 3

IV

Faza przyswajania/utrwalania

a. Podpisanie map – praca indywidualna

Nauczyciel rozdaje uczniom konturową mapę Francji z zaznaczonymi stolicami regionów i zasięgiem poszczególnych regionów (Załącznik nr 4). Zadaniem uczniów jest przygotować sobie pomoc naukową na przyszłość: korzystając z mapy fizycznej Francji i mapy regionów (Załącznik nr 1, 2 i 3), należy podpisać każdy region, nanieść najważniejsze zbiorniki wodne okalające Francję, pasma górskie czy główne rzeki.

b. Charakterystyka regionów – praca w grupach

Nauczyciel rozdaje uczniom małe kartki z ogólną charakterystyką wybranych regionów. Ich zadaniem jest odgadnąć w grupie, o jaki region chodzi. Dla ułatwienia można skupić się w opisie na najbardziej charakterystycznych cechach regionu: zabytkach, walorach przyrodniczych, tradycji kulinarnej itd. Można też zaproponować, aby uczniowie dopasowali kartki z nazwą regionu do kartki z jego opisem.



Załącznik nr 4

V

Faza odkrywania/prezentacji

a. Poznawanie nazw francuskich terytoriów zamorskich

Wiedzę na temat regionów i ogólnej geografii fizycznej Francji warto poszerzyć o informacje dotyczące francuskich terytoriów zależnych. Na początku należy wyjaśnić podział na DROM-COM (dawne DOM-TOM) i różnice między nimi (kwestia autonomii, przynależności do Unii Europejskiej, statusu *sui generis* w przypadku Nowej Kaledonii i inne). Ciekawym i zabawnym urozmaicheniem będzie emisja fragmentu innego filmu umieszczonego w serwisie YouTube. Film opatrzony jest wyjaśnieniami przeznaczonymi dla grup zaawansowanych, dlatego też ważne jest, aby uzupełnić jego emisję o wyjaśnienia nauczyciela.

Zadaniem uczniów w trakcie oglądania jest zanotować możliwie jak najwięcej nazw departamentów i zbiorowości zamorskich.

Następnie nauczyciel rozdaje uczniom (najlepiej kolorowe) mapy Francji z podziałem na regiony (Załącznik nr 2 lub 3).

b. Lokalizowanie na mapie

Po emisji filmu nauczyciel rozdaje uczniom kolejną mapę (Załącznik nr 5) przedstawiającą francuskie terytoria zależne na tle świata. Zadanie młodzieży polega na podpisaniu miejsc zaznaczonych na czerwono. Nauczyciel czuwa nad poprawnym wykonaniem zadania.



Załącznik nr 5

VI

Transfer – zadanie domowe

Uczniowie proszeni są o wybranie jednego regionu bądź terytorium zależnego i przygotowanie na następną lekcję krótkiej prezentacji w języku polskim. Można poprosić również o wykonanie projektów na papierze (jako materiały do wyposażenia pracowni). Warto pamiętać, aby dokonać wyboru jeszcze w trakcie lekcji. W ten sposób każdy uczeń opíše inny region. Wyboru za ucznia może dokonać również nauczyciel. Kolejną lekcję lub jej część można poświęcić na zaprezentowanie prac uczniów.

VII

Plan awaryjny

Zadanie typu prawda–fałsz: na podstawie zdobytej na zajęciach wiedzy uczniowie tworzą prawdziwe bądź fałszywe zdania. Zadaniem pozostałych osób w grupie jest odgadnąć, czy w usłyszanym zdaniu jest zamierzony błąd i ewentualnie go poprawić.

Mariusz Mazurek

Absolwent Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Nauczyciel kontraktowy w XXI LO im. Hugona Kołłątaja w Warszawie, lektor języka francuskiego w szkole językowej, tłumacz. Współpracuje z Wydawnictwem Akademickim DIALOG. Jego zainteresowania dotyczą w głównej mierze teorii przekładownawstwa oraz nowych rozwiązań dydaktycznych w nauczaniu języka francuskiego.



Leuk-le-lièvre

czyli tradycja francuskojęzyczna w Senegalu

Agnieszka Dryjańska

Język francuski to nie tylko Francja. To ogromna, barwna mozaika złożona z wielu kultur i tradycji. W jej skład wchodzi też kultura Senegalu, którą mogliśmy poznać dzięki francuskojęzycznej twórczości Léopolda Senghora. Jest on między innymi autorem opowiadań inspirowanych baśniami i legendami popularnymi wśród dzieci afrykańskich. Jedno z tych opowiadań zostało użyte w prezentowanym scenariuszu lekcji, którego celem było wykorzystanie języka francuskiego do przybliżenia dzieciom polskim kultury afrykańskiej.



Obrazek 1.

Czas trwania: 90 min.

Poziom: A1-A2, 11-13 lat

Cele:

interkulturowe:

- uwrażliwienie w zakresie problematyki różnorodności kulturowej;
- zapoznanie się z tematyką tradycji francuskojęzycznej w Afryce przez pryzmat Senegalu;
- zapoznanie się z postacią L. Senghora i jego krajem (sytuacja językowa, położenie, stolica);
- poznanie specyfiki opowiadań afrykańskich i porównanie ich z baśniami i opowiadaniem popularnymi w Polsce.

leksykalno-gramatyczne:

- wzbogacenia słownictwa dotyczącego zwierząt;
- wprowadzenie przymiotników opisujących cechy osób i zwierząt;
- wprowadzenie stopnia najwyższego przymiotników.

Wprowadzenie:

Punktem wyjścia do rozważań o specyfice tradycji francuskojęzycznych w krajach afrykańskich przez pryzmat sytuacji w Senegalu będzie krótka rozmowa na temat tego, jakie zwierzęta najczęściej występują w bajkach znanych polskim dzieciom. Ten fragment może odbyć się po polsku, ale nauczyciel podaje francuskie odpowiedniki nazw zwierząt wymienianych przez dzieci (wilk, koza, kurczątka, kaczątko, miś...). Można też podać francuskie odpowiedniki cytowanych przez dzieci baśni, w których występują wymienione zwierzęta.

Następnie nauczyciel pokazuje obrazek (Obrazek 1.) i informuje, że jest on ilustracją do pewnego opowiadania dla dzieci.

Nauczyciel pyta, jakie zwierzęta są widoczne na obrazku i zapisuje na tablicy ich nazwy.

Następnie uczniowie wraz z nauczycielem zastanawiają się, jakie zwierzę może być bohaterem tego opowiadania i dlaczego. Dzieci mogą podawać różne odpowiedzi. Prawdopodobnie padnie odpowiedź, że zwierzę w środku – zając – jest bohaterem. Jeśli tak się nie stanie, nauczyciel pomaga uczniom dojść do tej odpowiedzi.

Dlaczego zając może być bohaterem i czy ma on jakieś szczególne cechy?

Nauczyciel prosi, by dzieci podawały cechy zająca po francusku (mały, szybki, miły, sprytny itp.).

Gdzie może rozgrywać się historia i dlaczego?

Nauczyciel zwraca uwagę na to, jakie zwierzęta są przedstawione na obrazku i na widoczny krajobraz, szczególnie drzewa. Następnie zwraca uwagę na kolorystykę ilustracji: bardzo żywe kolory i rodzaj oraz kolorystykę ubrań. Wszystkie te elementy kojarzą się z Afryką, gdzie rozgrywa się historia.

Nauczyciel informuje uczniów, że zając jest popularnym bohaterem opowiadań w różnych tradycjach francuskojęzycznych (Haiti, Luizjana czy opowiadania kreolskie).

Prezentacja historii

Nauczyciel przedstawia historię: podaje autora – L. Senghora i tytuł: *La belle histoire de Leuk-le-lièvre*.

Zapoznanie się z życiem autora

Léopold Sédar Senghor est né en 1906 au Sénégal (Afrique de l'Ouest), quand ce pays est encore une colonie française. Il passe son enfance dans un village de brousse. Ensuite, il est envoyé à «l'école des Blancs» où il est un excellent élève. Puis, il arrive à Paris pour faire ses études supérieures. Pendant ses études, il parle beaucoup de l'originalité et de la richesse des cultures noires : les arts et la façon de vivre des Négro-Africains. Selon lui, c'est en respectant la diversité de toutes les cultures qu'un monde de paix verra le jour.

Après ses études il est nommé professeur en France. Il est aussi poète et écrivain. Il écrit La belle histoire de Leuk-le-lièvre pour les enfants sénégalais. C'est une histoire qui présente la tradition sénégalaise mais elle est écrite en français (et pas en wolof qui est une langue traditionnelle des habitants du Sénégal). Le héros de l'histoire est un lièvre qui s'appelle Leuk, ce qui signifie en wolof lièvre. Les illustrations pour ce livre sont peintes avec la technique «sous verre», très populaire au Sénégal.

En 1960, L. Senghor devient le premier président du Sénégal libre et il habite à Dakar, capitale du Sénégal. Il est mort en 2001 en France.

(Tekst opracowany na podstawie Cartes à parler M. Boiron, J.-R. Bourrel)

Ćwiczenia związane z tekstem

1. Pytania do tekstu

- Où est-ce que L. Senghor est né?
- Expliquez les termes: «l'école des Blancs», «cultures noires», «Négro-Africains».
- Quelle est la langue traditionnelle au Sénégal?
- Comment dit-on lièvre en wolof?
- Expliquez le sens de la phrase: c'est en respectant la diversité de toutes les cultures qu'un monde de paix verra le jour.
- Est-ce que vous êtes d'accord avec cette opinion?

2. Vrai / Faux

- L. Senghor étudie en Afrique.
- Les gens en Afrique vivent de la même façon qu'en Europe.
- La culture des gens noirs est riche.
- Quand L. Senghor est le président du Sénégal il habite en France.

Uczniowie szukają w słowniku terminu *brousse*.

Nauczyciel pokazuje na mapie Afryki uczniom Senegal i Dakar. Dzieci indywidualnie odnajdują na mapkach konturowych Afryki (dostarczonych przez nauczyciela) Senegal, kolorują go i zaznaczają stolicę.

Nauczyciel wyjaśnia, że technika malowania pod szkłem *sous verre* polega na malowaniu na odwrót, czyli w sposób lustrzany i że najpierw umieszcza się szczegóły, a na końcu tło, gdyż efekt jest oglądany po odwróceniu malowidła.

Leuk-le-lièvre et d'autres animaux

C'est au temps où les animaux de la brousse aiment à se réunir pour causer et discuter de leurs affaires. Certain jour, ils se rassemblent, sous l'arbre des palabres, pour désigner le plus jeune animal. **Oncle Gaïdé-le-lion** préside la séance.

On connaît le plus fort de tous les animaux: c'est **Gaïdé-le-lion**, roi de la brousse, avec sa patte terrible et sa gueule puissante. On connaît le plus vieux, le plus gros et très doux en même temps: c'est Mame-Gnèye-l'éléphant. On connaît le plus féroce de tous les animaux et très agile: c'est la Panthère avec son cousin Sègue-le-léopard. On connaît aussi le plus malhonnête et le moins intelligent: c'est Bouki-l'hyène. Mais on ne connaît pas le plus intelligent.



Tout le monde veut passer pour le plus intelligent de tous les animaux. Oncle Gaïdé-le-lion dit: «Si nous connaissons le plus jeune d'entre nous, nous connaissons en même temps le plus intelligent»...

Alors ceux qui croient être le plus jeunes lèvent la main, pour demander à dire la date ou l'époque de leur naissance.

«Moi, je suis née l'année de la grande sécheresse, c'est-à-dire il y a trois ans,» déclare M'Bill la biche, qui est très craintive.

«Moi, je suis né il y a trois lunes,» affirme, en dressant ses oreilles pointues, Till-le chacal, voleur et bavard.

«Et moi, je viens de naître» dit Golo-le singe, malin mais capricieux.

«Attention! Je vais naître. Un peu de place pour me recevoir.» Et Leuk-le-lièvre tombe au milieu des autres animaux.

«Tu n'es peut-être pas vraiment le plus jeune, mais ton intelligence est supérieure à celle des autres parce que tu as réussi à nous prouver que tu es le plus jeune», dit oncle Gaïdé-le-lion.

(Fragment opracowany na podstawie *La belle histoire de Leuk-le-lièvre* Léopold Sédar Senghor, Abdoulaye Sadi)

Animal	Son nom (en wolof)	Ses traits caractéristiques

Ćwiczenia związane z tekstem

1. Odnajdywanie tradycyjnych elementów afrykańskich

- *L'arbre des palabres* – nauczyciel wyjaśnia znaczenie terminu *l'arbre des palabres*. Jest to drzewo, najczęściej baobab, pod którym zbierają się mieszkańcy wioski w Afryce, by rozmawiać o ważnych dla wszystkich sprawach i podejmować trudne decyzje;
- *oncle* – w kulturze afrykańskiej do osób obcych często używa się zwrotów *oncle* (wujek), *soeur* (siostra), *frère* (brat).

2. Sposoby odmierzania czasu:

l'année de la grande sécheresse, il y a trois lunes.

3. Charakterystyka zwierząt z opowiadania

- Quels animaux sont présents dans l'histoire?

Uczniowie wypisują z historii wszystkie zwierzęta, ich imiona (w języku wolof), cechy charakterystyczne (Tabela 1).

Nauczyciel wskazuje na różnice pomiędzy stopniem wyższym i stopniem podstawowym przymiotników: np. *le plus féroce et très agile*.

La panthère est la plus féroce de tous les animaux et très agile. Elle n'est pas la plus agile.

Uczniowie w parach układają 10 zdań z użyciem różnych cech zwierząt, zwracając uwagę na różnicę między stopniem najwyższym i podstawowym przymiotników.

Nauczyciel proponuje zastanowić się, czy uczniowie zgadzają się z cechami przypisanymi zwierzętom przez autora.

Uczniowie tworzą w parach podobną tabelkę dla zwierząt występujących w znanych im bajkach, wspomnianych na początku. Nazywają te zwierzęta według modelu *Leuk-le lièvre*, np. *Wilk-le-loup* itd. Następnie ustnie prezentują swoje zwierzęta i podają ich cechy. Uczniowie korzystają ze

słowników dwujęzycznych (lub Google Tłumacz) w celu odszukania potrzebnych cech zwierząt.

Zadanie domowe

Uczniowie piszą krótki tekst (ok. 10 zdań) na temat ulubionej bajki, którą pamiętają z wcześniejszego dzieciństwa lub aktualnie ulubionej książki. Używając jak najbardziej urozmaiconych przymiotników, w tym także w stopniu najwyższym, charakteryzują postacie występujące w przedstawianej historii i uzasadniają swój wybór – dlaczego ta historia jest najciekawsza, najpiękniejsza, najstraszniejsza itd.

Zakończenie

Inspirującym zakończeniem tego projektu byłyby uczestnictwo uczniów w warsztatach malowania techniką pod szkłem. Jest to technika znana także w Polsce w malarstwie ludowym, np. w rejonach górskich. Uczniowie mogliby wykonać ilustracje do przedstawionych w pracy pisemnej ulubionych historii. ✕

Bibliografia

- Senghor L.S., Sadi A. (1990) *La belle histoire de Leuk-le-lièvre*. Le nouvelles Editions Africaines du Sénégal.
- Boiron M., Bourrel J.-R. (2008) *Cartes à parler*. Editions Sèpia.
- [Livret pédagogique](#)
- [Les peintures sous verre, art populaire du Sénégal](#)

Agnieszka Dryjańska

Doktorantka w Instytucie Romanistyki UW. Posiada wykształcenie techniczno-filologiczne i prowadzi zajęcia z Technologii Informacji w Kolegium Francuskim i Angielskim na Uniwersytecie Warszawskim. Prowadziła także lektoriaty techniczne z języka angielskiego oraz francuskiego na Politechnice Warszawskiej. Zajmuje się uczeniem dzieci języka francuskiego w Towarzystwie Przyjaźni Polsko-Francuskiej.



Miasto moje, a w nim...

Kształcenie kompetencji transwersalnych

Marta Mackiewicz, Małgorzata Malinowska, Dorota Szymczak

Projekt edukacyjny stanowi interesującą metodę pracy na zajęciach języka obcego. Dzięki niemu uczniowie sami odkrywają język, którego się uczą i traktują go nie jako cel, ale złożony proces, który do niego prowadzi; dodatkowo uczy współpracy, planowania czy korzystania z różnorodnych źródeł. Z tego względu przedstawiamy przykładowy projekt edukacyjny, aby pokazać, jak w sposób atrakcyjny i efektywny uczniowie mogą poznawać nowy język.

Czas trwania:

semestr

Poziom:

poziom według ESOKJ $\geq A2$

grupa wiekowa: gimnazjum/liceum

Cele:

Celem strategicznym projektu jest realizacja w sposób interesujący i nietuzinkowy przewodnika po rodzinnym mieście uczniów w celu zaprezentowania go rówieśnikom z innego państwa i przybliżenia im swojej kultury.

Cele operacyjne w ramach rozwijania kompetencji ogólnych:

- wiedza deklaracyjna:
 - uczeń poszerza wiedzę na temat swojego miasta;
 - uczeń zdobywa wiedzę o mieście znajdującym się w innym państwie: jego historii, zabytkach i zwyczajach.
- wiedza proceduralna:
 - uczeń wykorzystuje swoje hobby/umiejętności artystyczne

(np. fotografowanie, grafika komputerowa) do realizacji postawionego mu celu;

- uczeń dostrzega podobieństwa i różnice między kulturą własną a obcą;
 - uczeń staje się pośrednikiem kulturowym i przekazuje informacje dotyczące swojej kultury.
- uwarunkowania osobowościowe:
 - uczeń relatywizuje swoje opinie dotyczące obcej kultury, odróżnia opinie od faktów;
 - uczeń dokonuje oceny otoczenia, w którym mieszka;
 - uczeń współpracuje z grupą, wychodzi z inicjatywą, rozwija swoją kreatywność.
 - umiejętność uczenia się:
 - uczeń jest świadomy swoich mocnych stron i stosowanych przez niego strategii oraz wykorzystuje je efektywnie na potrzeby wyznaczonego mu zadania;
 - uczeń korzysta z nowych technologii;
 - uczeń samodzielnie zdobywa potrzebne informacje, ocenia ich przydatność rzetelność i przekazuje je odbiorcom.

Cele operacyjne realizowane w ramach komunikacyjnych kompetencji językowych:

- kompetencje lingwistyczne:
 - uczeń wykorzystuje słownictwo związane z miastem: jego zabudowę i poruszaniem się po nim (kierunki, wskazywanie drogi);
 - uczeń używa form trybu rozkazującego;
 - uczeń uzgadnia przymiotniki opisywanych obiektów;
 - uczeń zna różnice w zastosowaniu rodzajnika nieokreślonego i określonego i używa ich poprawnie w zależności od kontekstu.

2. kompetencje socjolingwistyczne:
 - uczeń rozumie i wyraża funkcje językowe takie jak: wymiana informacji, wyrażanie poglądów, porady czy sugestie;
 - uczeń prawidłowo stosuje rejestr wypowiedzi i konwencję językową przyjętą w danej formie przekazu.
3. kompetencje pragmatyczne:
 - uczeń zachowuje spójność wypowiedzi zarówno pod względem gramatycznym, jak i stylistycznym;
 - uczeń skutecznie wyraża swoje poglądy i przekonania, stosuje proste metody perswazyjne, dzięki czemu zainteresuje odbiorcę swoim przekazem.

Analizując powyższe cele, warto zwrócić uwagę, jak wielki wpływ ma realizacja tego projektu na rozwijanie kompetencji transwersalnych ucznia (zwłaszcza w kwestii współpracy, wykorzystywania informacji, używania nowych technologii i prawidłowego komunikowania się).

Etapy realizacji projektu:

1. Nauczyciel, po znalezieniu szkoły chętnej do współpracy, przedstawia uczniom tematykę projektu: przygotowanie wspólnie z uczniami z innego państwa przewodnika po ich rodzinnych miastach; określa także czas trwania projektu. Uczniowie sami wybierają formę przekazu (wywiady, zdjęcia, artykuły, filmiki) i dokładny zakres tematyczny (historia miasta, nieznanne czy też najbardziej modne miejsca, ciekawe wydarzenia kulturowe itp.). Nauczyciel wspólnie z uczniami określa cele projektu oraz kryteria końcowej ewaluacji. (Zał. 1.)
2. Klasa wyznacza lidera projektu odpowiedzialnego za dostarczenie nauczycielowi fiszki (Zał. 2.), w której zawarte są następujące informacje: temat i tytuł projektu, podział klasy na grupy odpowiedzialne za wykonanie konkretnych zadań umożliwiających osiągnięcie ostatecznego celu, miejsce i czas podsumowania projektu oraz jego prezentacji, spisanie wcześniej omówionych kryteriów ewaluacji i wreszcie wyznaczenie dokładnego harmonogramu prac wraz z terminami realizacji poszczególnych etapów projektu. Każdy uczeń otrzymuje fiszkę autoewaluacji (Zał. 3.), do samodzielnej oceny swojej pracy na każdym etapie projektu.
3. Uczniowie realizują projekt w ramach wyznaczonych etapów:
 - przez pierwsze pół semestru zbierają potrzebne informacje, w tym celu szukają wiadomości w Internecie czy w muzeach, opisują ulubione miejsca, przeprowadzać wywiady z mieszkańcami (Zał. 4.), stworzyć interaktywną mapę itd.;

- na ok. 2 miesiące przed końcem semestru tworzą ścianę przy pomocy strony wallwisher.com, gdzie umieszczają swoje posty (każdy uczeń minimum 2-3, w zależności od liczebności grupy) w języku docelowym z towarzyszącymi im multimediami (zdjęcia, filmiki wideo, artykuły) i wysyłają link z ostateczną wersją do swoich rówieśników w innym państwie;
 - zapoznają się z analogicznym dokumentem przesłanym przez ich zagranicznych kolegów, dokonują jego krytycznej analizy oraz szukają dodatkowych informacji o przedstawionych im miejscach;
 - na koniec przygotowują wersję papierową swojego przewodnika w wybranej przez nich formie.
4. Uczniowie prezentują swój projekt oraz jego produkt finalny w szkole np. z okazji obchodów Europejskiego Dnia Języków czy wystawy prac uczniów.
 5. Nauczyciel wraz z klasą dokonują ewaluacji projektu według znanych wcześniej kryteriów, zarówno w skali globalnej, jak i w ramach poszczególnych grup. W razie potrzeby może też poprosić o autoewaluację pracy członków wewnątrz grup w celu jak najbardziej sprawiedliwej oceny wykonania zadania przez każdą z osób. ✕

Załączniki



- Kryteria ewaluacji (Zał. 1.)
- Przykładowa fiszka lidera klasy (Zał. 2.)
- Autoewaluacja (Zał. 3.)
- Kwestionariusz do wywiadu o mieście (Zał. 4.)

Marta Mackiewicz

Studentka pierwszego roku II stopnia filologii romańskiej na Uniwersytecie Warszawskim, przygotowuje pracę magisterską w zakresie inteligencji emocjonalnej i jej roli w nauczaniu języków obcych, była stypendystką programu Erasmus na Université Michel de Montaigne Bordeaux 3.

Małgorzata Malinowska

Absolwentka filologii angielskiej oraz studentka filologii romańskiej na Uniwersytecie Warszawskim, przygotowuje pracę magisterską na temat roli czynników psychospołecznych w autonomizacji ucznia.

Dorota Szyczak

Studentka Instytutu Romanistyki na Uniwersytecie Warszawskim, przygotowuje pracę magisterską w zakresie nauczania dzieci z ADHD, pracuje jako lektor języka francuskiego w prywatnej szkole językowej.



Języki obce w nauczaniu wczesnoszkolnym – szanse i wyzwania

Anna Żądło-Sobiepańska

Czytając najnowsze opracowania badawcze dotyczące nauczania języków obcych, w tym języka francuskiego, nietrudno zauważyć, że tradycyjny sposób nauczania nie daje pełnej możliwości osiągnięcia kompetencji komunikacyjnej. Daje ją natomiast dobrze już osadzona w polskiej szkole praca metodą projektów.



Metoda ta, przy stosowaniu której odchodzi się od nauczania przedmiotowego i systemu klasowo-lekcyjnego, wykorzystuje najrozmaitsze formy pracy grupowej, jest szeroko stosowana w klasie językowej. Co więcej, nie trzeba jej specjalnie dostosowywać do potrzeb nauczania wczesnoszkolnego. Biorąc pod uwagę psychologię rozwoju dziecka i autonomiczny sposób uczenia się, metoda projektu dobrze służy poznaniu kultury kraju języka docelowego. Dzieci rozwijają się w bardzo indywidualnym tempie. Bywa tak, że z racji zróżnicowanego poziomu zaawansowania i możliwości percepcyjnych część dzieci nie nadąża, a część wyprzedza koleżanki i kolegów z klasy. Nowoczesna lekcja języka obcego wspiera indywidualizm, samodzielność oraz odpowiedzialność uczniów. Wprowadza zasady wiedzy metakognitywnej, to znaczy podczas prac projektowych kształci strategię uczenia się, które uczeń nabywa, rozwiązując problemy. W pracy metodą projektów treści kształcenia zawsze dostosowane są do umiejętności dziecka.

Pomimo dużej swobody zarówno w podejmowaniu decyzji, jak i kierunku wykonywania zadań, praca tą metodą ma swoje charakterystyczne etapy: zainicjowanie projektu, dyskusowanie nad propozycjami, opracowanie planu, realizacja, zakończenie i prezentacja projektu oraz ewaluacja – różna od tradycyjnej, szkolnej oceny. Kolejne etapy chciałabym zaprezentować na podstawie dwóch projektów przeprowadzonych przeze mnie z uczniami ze Szkoły Podstawowej nr 1 w Łodzi.

Jak pracować metodą projektu?

Pierwsza z realizowanych inicjatyw nosi tytuł *Carnet du voyageur (Dziennik podróży)*. Była projektem interdyscyplinarnym, międzynarodowym, realizowanym w partnerstwie ze szkołą francuską z Grasse.

Pomysł projektu oparty jest na książce napisanej przez Jeffa Browna zatytułowanej *Flat Stanley*. Opisuje on historię chłopca, na którego spadła półka z książkami, przygniatając go i od tamtej pory spłaszczony podróżuje zamknięty w kopercie, odwiedzając dzieci na całym świecie. W wielu krajach, głównie anglosaskich, dzieci rysują postać chłopca lub dziewczynki, piszą list powitalny i wysyłają go do swoich rówieśników, prosząc o wypełnienie dziennika podróży. Chcą się poznać i zobaczyć oczami wysłanego bohatera świat dzieci z innych krajów, ich kulturę, tradycje i zwyczaje.

Nowoczesna lekcja języka obcego wspiera indywidualizm, samodzielność oraz odpowiedzialność uczniów. Wprowadza zasady wiedzy metakognitywnej.

Powstała również wersja francuska tej książki, zatytułowana *Clément Aplati*. Projekt nie jest trudny do zrealizowania. Jest dostosowany do poziomu dzieci, bowiem to one decydują, co opisać w dzienniku, jak przedstawiają swój kraj, rodzinę i szkołę. To czego jeszcze nie umieją opisać w języku kraju, z którego otrzymały list, przedstawiają w inny sposób, poprzez zdjęcie czy rysunek.

Etapy realizacji projektu

Po otrzymaniu listu i przeczytaniu go w klasie zrozumieliśmy, że gościmy wyjątkową postać. Była to *Splaszczona Eliza* narysowana przez naszych kolegów z Francji.

Szybko przeszliśmy do pierwszej fazy projektu, w której ustaliliśmy cele strategiczne i operacyjne. Zawarliśmy także kontrakt, który został podpisany przez każdego ucznia w klasie.

Cele główne projektu:

- rozwijanie w uczniach świadomości interkulturowej oraz kształtowanie otwartości i ciekawości wobec innych kultur;
- zwiększenie zasobu słownictwa;
- podniesienie poziomu kompetencji językowych: mówienia, słuchania, pisanie i czytania;
- wykształcenie umiejętności uzyskiwania i przekazywania informacji;
- rozwijanie umiejętności pracy w grupie;
- umacnianie w uczniach motywacji do nauki języka francuskiego;
- korzystanie z posiadanej wiedzy w sposób twórczy.

Przygotowaliśmy listę zagadnień do opracowania. Zagadnienia te korespondowały z rubrykami do wypełnienia w dzienniku podróży *Splaszczonej Elizy*. Następnie podzieliliśmy się na pięć grup, z których każda była odpowiedzialna za inną część przygotowania informacji:

- mój dzień w szkole;
- potrawy typowe dla naszego regionu/Polski;
- zwierzęta/rośliny naszego regionu/Polski;
- zabytki naszego miasta;
- pejzaż, miejsca szczególne w naszym regionie.

Zadania grup, przygotowywanie informacji przełożyły się na cele operacyjne, które odnosiły się do językowych, społecznych i komunikacyjnych treści.

Uczeń potrafi w języku francuskim:

- przedstawić siebie, swoją klasę, szkołę;
- nazywać zabytki Łodzi;
- zaprezentować interesujące miejsca Łodzi;
- nazywać rośliny i zwierzęta;
- wymienić kilka potraw regionalnych;
- wyszukiwać i przekazywać informacje.

Realizacja projektu

Projekt był realizowany na lekcjach języka francuskiego i okazał się strzałem w dziesiątkę, ponieważ to, czego się nauczyliśmy, mogliśmy zapisać w dzienniku podróży, to czego nie umieliśmy, bądź okazało się dla nas za trudne, mogliśmy przepisać z informatorów, przewodników czy książek. Rysowaliśmy i wklejaliśmy zdjęcia. Każdy znalazł dla siebie zadanie na miarę swoich możliwości. W rezultacie projekt rozrósł się, powstało kilka dzienników podróży. Do wysłania wybraliśmy najbardziej reprezentatywny, dołączyliśmy także nasz wielki list powitalny, zdjęcia klasowe, a nawet zdjęcia rodzinne z oddzielnymi listami od każdego z nas.

Prezentacja rezultatów działań projektowych nie odbyła się niestety w Polsce. Jej właściwe zakończenie miało miejsce we Francji, ale w podziękowaniu za naszą pracę otrzymaliśmy zdjęcia francuskiego *Clément Aplati* odwiedzającego różne zabytki Paryża.

Ewaluacja projektu pozwoliła dostrzec zalety jego realizacji oraz pewne niedociągnięcia. Zauważyliśmy postęp związany z doskonaleniem słownictwa oraz lepszą znajomość naszego miasta. Motywacja uczniów bardzo wzrosła: z jednej strony byli oni dumni ze swojej pracy, z drugiej zaś – chcieli kontynuować projekt. Przekonali się, że umiejętność posługiwania się językiem francuskim można wykorzystać w realnej sytuacji komunikacyjnej.



Drugi z realizowanych przez nas projektów to *Śniadanie francuskie*. Jest on klasycznym przykładem na spontaniczne zainicjowanie projektu. Podczas lekcji języka francuskiego uczniowie klasy piątej poznawali: słownictwo związane z jedzeniem, użycie *l'article partitif*, zwyczaje dotyczące spożywania posiłków we Francji, w tym francuskiego śniadania. Praca z rysunkiem nie wystarczyła. Dzieci zapragnęły poznać smak potraw, o których była mowa. Zaplanowaliśmy więc zorganizowanie wspólnej degustacji dań. Uczniowie zaangażowali się także w przygotowanie prezentacji dotyczących przyrządzonych smakołyków. *Śniadanie francuskie* wzbudziło bardzo duże emocje i postanowiliśmy realizować ten projekt jako zadanie konkursowe w ramach *Dni Frankofońskich*, które są co roku organizowane w naszej szkole.

Jak już wcześniej wspomniałam, faza planowania projektu została poprzedzona nauką słownictwa. Punktem wyjścia były cele językowe lekcji: poznanie i nazywanie produktów żywnościowych składających się na menu śniadania francuskiego. Wykonywaliśmy ćwiczenia interaktywne, oglądaliśmy zdjęcia i autentyczne francuskie opakowania spożywcze. Następnie w trakcie określania reguł, jakimi powinniśmy się wszyscy kierować, spisaliśmy regulamin konkursu:

1. Śniadanie jest prezentowane przez uczniów naszej szkoły.
2. Uczniowie przygotowują śniadanie indywidualnie lub w maksymalnie czteroosobowych grupach.

3. Wyznaczonego dnia każdy zespół przygotowuje swoje stanowisko degustacyjne.
4. Dania powinny być podpisane w języku francuskim.
5. Uczestnicy mogą się przebrać i zaaranżować stanowisko w oryginalny sposób.
6. Każdy zespół prezentuje swoje potrawy oraz częstuje gości, zachwalając je w języku francuskim.
7. Wszystkie produkty i elementy dekoracji są dostarczone przez uczestników projektu.
8. Jury konkursu składa się z trzech nauczycieli, którzy oceniają stanowiska, używając kart obserwacji wg ustalonych wcześniej kryteriów.
9. Zwycięzcy otrzymują nagrody.
10. Publiczność również przyznaje swoją nagrodę.

Cele projektu były już tylko przełożeniem konkursowych zadań.

Uczeń potrafi:

- przygotować śniadanie francuskie;
- wykorzystać nabytą wiedzę w praktyce;
- komunikować się w języku francuskim;
- brać udział w konkursie;
- tworzyć zespół, pracować w grupie i dzielić się pracą.

Realizacja projektu

Uczniowie rozpoczęli pracę w zespołach, przeglądali karty menu w Internecie, gromadzili słownictwo, tworząc tym samym minisłownik. Stosując metodę burzy mózgów, wyznaczyli w swoich zespołach kolejne zadania do wykonania. Składały się na nie:

- przygotowanie dekoracji stanowisk;
- stworzenie menu śniadania;
- wykonanie podpisów w języku francuskim;
- kupno bądź wykonanie serwowanych dań;
- zaproszenie kolegów i członków jury oraz całej społeczności szkolnej;
- przygotowania do wypowiedzi ustnej – powtarzanie dialogów, konstrukcji językowych.

Prezentacja stanowisk

Przygotowania do prezentacji stanowisk rozpoczęły się w naszej szkole 1 kwietnia 2011 r., o godzinie 12.00. Towarzyszył im francuski walczyk oraz nawoływania kelnerów zachęcających do degustacji. Każdy zespół po kolei prezentował przed członkami jury swoje stoisko, a następnie częstował zaproszonych gości przygotowanymi

przysmakami. Jury obradowało, często burzliwie. Obok ciekawych prezentacji, inspirowanych kulturą francuską, byli również oryginalnie przebrani uczniowie, śmieszne skecze czy śpiewanie francuskich piosenek – wszystko to budowało wyjątkową i wzniosłą atmosferę. Nagrodę publiczności przyznali uczniowie klasy szóstej, którzy rok wcześniej przygotowywali podobne śniadanie.

Monitorowanie i ewaluacja projektu

Obok wielu innych realizowanych przez naszą szkołę projektów *Śniadanie francuskie* przygotowujemy cyklicznie od 2006 r. Mając sześćoletnie doświadczenie, zarówno pod względem monitoringu, jak i ewaluacji, postanowiliśmy zaprezentować Państwu właśnie ten projekt. Przeprowadzana przez nas analiza ankiet i kart obserwacji ucznia podczas jego pracy w grupie pokazuje, że stopień przydatności i skuteczności podejmowanych działań zawsze jest oceniany przez uczniów i rodziców bardzo wysoko. Powyżej 98 proc. odpowiedzi na trzy poniższe pytania jest twierdzących, natomiast na pytanie ostatnie – 100 proc. odpowiedzi negatywnych.

Pytania monitoringu długotrwałego:

- Czy podejmowane działania prowadzą do zaplanowanego rezultatu?
 - Czy osiągnięte rezultaty prowadzą do osiągnięcia celów projektu?
 - Czy projekt przebiega zgodnie z założeniami?
 - Czy założenia tego działania wymagają przeformułowania?
- Karty ewaluacji pozwalają stwierdzić, że uczniowie bardzo lubią pracować metodą projektów i że jest to sposób, który najlepiej wspomaga naukę języka francuskiego, rozwijając wiarę uczniów we własne możliwości i umiejętności. ✕

Bardzo dziękuję pani dyrektor Mirosławie Marciniak za nieustające wsparcie i pełne zaangażowanie oraz Ambasadzie Francji w Polsce, która rokrocznie hojnie obdarowuje naszą szkołę.

Anna Żądło-Sobiepańska

Nauczycielka dyplomowana, romanistka i polonistka w Szkole Podstawowej nr 1 oraz w Publicznym Gimnazjum nr 1 w Łodzi, autorka licznych projektów, specjalistka i koordynatorka ds. pracy metodą projektów.



Skuteczna nauka języków obcych na przykładzie wybranych stron www

Magdalena Donderowicz

E-learning, blended learning, m-learning, etutor itp. Większość tych pojęć ma swoją proveniencję angielską i zostało zasymilowanych do polskiego systemu gramatyczno-leksykalnego. Odmieniamy je przez przypadki, liczby, nadajemy rodzaje gramatyczny, sufiksy i prefiksy, ale czy rozumiemy znaczenie tych pojęć? Czy nauka języka obcego będzie łatwiejsza z wykorzystaniem narzędzi multimedialnych?

Z pewnością znajdziemy wielu zwolenników stosowania nowoczesnych metod nauczania, jak i znaczną grupę nauczycieli, którzy sceptycznie podchodzą do zagadnienia. Niezależnie od tego, czy będziemy stosować nauczanie e-learningowe, czy też nie, nie jesteśmy w stanie zahamować postępu technicznego i obecności komputerów w szkole i w domu ucznia. Stanowczo należy podkreślić, że nasz mózg pracuje inaczej w dobie Internetu. Jesteśmy zmuszeni do intensywnej aktywności intelektualnej, ponieważ nasz umysł musi zapamiętać skondensowane informacje o otaczającym nas świecie, które pochłaniamy na każdym kroku.

Idąc ulicą, czytamy mimowolnie billboardy reklamowe, rozdawane przez hostessy ulotki banków i sklepów internetowych. Tankowanie na stacji benzynowej było kiedyś szybką czynnością. Dzisiaj płacąc za benzynę, musimy odpowiadać na wiele pytań np.: *Płaci Pan kartą czy gotówką? Paragon czy faktura? Posiada Pan naszą kartę lojalnościową? Przy rachunku za 100 zł dostanie Pan kawę gratis, czy chciałby Pan coś jeszcze dokupić?* Kiedyś dostawaliśmy tylko paragon. Dzisiaj otrzymujemy również bon zniżkowy na następne tankowanie, książeczkę z kuponami bonusowymi i talon na darmową kawę przy następnych zakupach.

Jak powinny wyglądać zajęcia lekcyjne, aby nowe treści trafiły do mózgu ucznia?

Nasz umysł przyjmuje głównie krótkie komunikaty docierające wieloma kanałami: wzrok, słuch, dotyk i węch. Co może nam zaproponować nauczyciel w szkole, który prowadzi zajęcia z wykorzystaniem tablicy i kredy? Powiemy, że najważniejsza jest wiedza pedagoga, ale nie chodzi o to, aby ją przekazać, lecz aby ta wiedza trafiła do ucznia. Warto przytoczyć myśl dr M. Żylińskiej (NKJO, Toruń), która od wielu lat zajmuje się **neurodydaktyką**: *W przedwczorajszych szkołach wczorajsi nauczyciele uczyli dzisiejszych uczniów rozwiązywania problemów jutra.* Uczniowie potrzebują odpowiednich bodźców, inspiracji, aby zdobywać nowe informacje. Nie wystarczą nauczyciel, książka i tablica. Informacje przekazywane przez nauczycieli muszą być poparte przykładami z życia, a wiedza przekazywana w sposób empiryczny. Nauczyciel powinien nauczyć się odpowiadać na pytania uczniów: *nie wiem*, następnie powinien wskazać, gdzie uczeń znajdzie taką odpowiedź.

Wiedza praktyczna jest bardzo skąpo przekazywana w polskich szkołach. Sama jestem nauczycielką z kilkunastoletnim stażem pracy i wiem, że najciekawsze i najbardziej efektywne są takie zajęcia, które czasami zostaną przeprowadzone spontanicznie. Należy postawić się na miejscu ucznia, który siedzi w ławce szóstą

godzinę i słucha monotonnego głosu nauczyciela powtarzającego, że ta definicja jest najważniejsza. Nasz umysł działa często na zasadzie przekory. Spróbujmy przez chwilę nie myśleć o niebie. Jaki obraz powstał w naszych głowach? Oczywiście błękitne niebo z białymi cumulusami. Tak samo jest z tą najważniejszą definicją – nauczymy się jej na pamięć, mimo iż nie będziemy w stanie zastosować jej praktycznie. Dlaczego tak się dzieje? Ponieważ słowa nauczyciela nie zostały zilustrowane przykładem lub przedstawione w formie audiowizualnej.

Zastosowania multimediów na lekcjach języków obcych.

Mając 45 minut do dyspozycji, należy krótko i precyzyjnie zobrazować omawiane zagadnienie i najlepiej połączyć je z aktywnością ruchową. Wówczas definicja zostanie zapamiętana mimowolnie, dzięki wzbudzeniu zainteresowania uczniów. Dlaczego ekranizacje powieści literackich pozwalają utrwalić więcej informacji niż treści zawarte w książce? Podczas oglądania filmu aktywizowane są takie zmysły, jak słuch i wzrok, które ułatwiają przyswajanie nowych informacji. Do tego dochodzi jeszcze nasze zaangażowanie i skupienie się na fabule filmu. Gdyby lekcje były ciekawe jak film science fiction, wówczas w polskich szkołach nie byłoby problemu z absencją uczniów.

Dzisiaj mamy narzędzia, które umożliwiają nam wzbogacenie lekcji o ciekawe informacje, np. za pomocą krótkiej prezentacji multimedialnej czy wirtualnej wizyty w muzeum. Wiedza powinna być przekazywana w sposób polisensoryczny. Skierowanie uwagi uczniów na omawiane zagadnienie jest największą sztuką, dopiero wtedy neurony zaczynają przetwarzać i zapamiętywać informacje. Nowa wiedza musi być zrozumiała, tylko wtedy jesteśmy w stanie połączyć wszystkie elementy w całość. Dlaczego narzędzia multimedialne mogą nam w tym pomóc? Tego nie jesteśmy w stanie do końca zbadać, tak jak niezbadane są wszystkie procesy zachodzące w naszym mózgu. Jedno jest pewne – zastosowanie multimediów na lekcji ułatwia zapamiętywanie informacji i tym samym zdobywanie wiedzy.

Problem czasu w nauczaniu języków obcych

Akwizycja języka ojczystego przychodzi nam łatwo. Nie mamy negatywnych wspomnień z dzieciństwa związanych z nauką języka naturalnego. Badania nad akwizycją języka mają wieloletnią tradycję i interdyscyplinarny charakter

(filozofia, psychologia poznawcza i rozwojowa, socjologia, językoznawstwo, a w ostatnich latach neurodydaktyka). Według teorii natywistycznej oraz behawiorystycznej jesteśmy biernymi uczestnikami procesu uczenia się języka naturalnego. Jesteśmy wiernymi odtwórcami i naśladowcami reguł językowej społeczności, w której dojrzewamy. Dlaczego więc nauka języka obcego wiąże się z ciężką pracą? Przecież uczestniczymy w lekcjach, wiernie naśladowując reguły i zasady poznawanego języka. Odpowiedź na to pytanie jest prosta.

Pierwszy kontakt z językiem obcym następuje w szkole podstawowej. Obowiązek nauki języka obcego od pierwszej klasy wprowadzono w roku szkolnym 2008/2009. W wieku wczesnoszkolnym posiadamy już wiedzę o metajęzyku i uczymy się języka obcego poprzez język ojczysty. Na drugim miejscu należy wymienić brak ciągłości i systematyczności w nauczaniu. Dwie godziny tygodniowo nie są wystarczające, aby opanować biegle język obcy. Akwizycja języka naturalnego następuje w okresie ok. 2 lat po 8-10 godzin dziennie, co daje razem ok. 7300 godzin. Przy 8 godzinach w miesiącu musielibyśmy uczyć się języka obcego przez ok. 23-25 lat. Elementem utrudniającym naukę języka obcego jest też zjawisko negatywnej interferencji językowej. Najbardziej narażeni na pomyłki językowe są uczniowie rozpoczynający swoją przygodę z językiem obcym. Te elementy prowadzą do sytuacji, że nauka języka obcego kojarzy się nam z ciężką pracą. Teraz możemy odpowiedzieć na pytanie, dlaczego dzieci po 12 latach spędzonych w szkole nie posługują się płynnie językiem angielskim czy niemieckim. Przyczyną jest zbyt mała liczba godzin i późny pierwszy kontakt z językiem obcym.

Nauka języka obcego powinna rozpocząć się w wieku przedszkolnym, kiedy dziecko nie ma jeszcze świadomości metajęzykowej i powinna być systematycznie kontynuowana. Jak więc spożytkować maksymalnie czas nauki języka obcego, aby nie były to lata stracone? W tym miejscu wysuwa się na pierwszy plan rola nauczyciela. To on jest odpowiedzialny za poziom wiedzy swoich uczniów. Nie można dzisiaj użyć stwierdzenia, że za brak osiągnięć ponosi odpowiedzialność tylko i wyłącznie uczeń. Nauka języka obcego to praca zarówno ucznia, jak i nauczyciela. W procesie nauki języka obcego nie wolno bazować tylko i wyłącznie na słowach, czyli teorii. Podanie definicji tworzenia np. strony biernej w języku angielskim nie spowoduje płynnego jej zastosowania w praktyce. Najnowsze techniki nauczania mówią o samodzielnym procesie tworzenia i dedukowania reguł z podanych przykładów. Należy

uczyć kreatywnie, tak aby aktywizowane były obie półkule mózgowe uczniów. Należy łączyć słowa, fakty z emocjami, kolorami czy muzyką lub wykorzystywać wyobraźnię.

Kształcenie uczniów polega na doborze przez nauczyciela odpowiedniej strategii nauczania, dostrzeżeniu różnic i indywidualnych przyzwyczajzeń, umiejętności, a nawet sposobu i tempa przyswajania wiedzy. Nauczyciel powinien tak ukierunkować i zainteresować ucznia, aby on sam chciał zdobywać nowe informacje. Człowiek jest z natury istotą ciekawą świata, ta ciekawość objawia się najwyraźniej w wieku przedszkolnym, kiedy zadajemy mnóstwo pytań. Z wiekiem ta naturalna cecha zanika, a raczej jest sztucznie tłumiona przez nauczycieli. I tak podporządkowujemy się regułom panującym w szkole – siedź cicho i nie wyróżniaj się.

Narzędzia multimedialne na lekcji języka obcego

Mówiąc o narzędziach multimedialnych, mam na myśli komputer z dostępem do Internetu oraz rzutnik multimedialny. Za pomocą tych dwóch narzędzi możemy uaktywnić zmysł słuchu oraz wzroku. Jak wykorzystać optymalnie Internet do pracy na lekcji języka obcego? Najczęstszym rozwiązaniem, z którym się spotkałam, jest stosowanie platformy edukacyjnej (e-learningowej) np. Moodle, Clip lub Lectora. Na stronach WSz PWN uruchomiono w styczniu 2013 r. nową [platformę edukacyjną](#), która umożliwia tworzenie takich narzędzi multimedialnych jak e-klasa czy generator testów. Sama pracuję z [platformą Moodle](#) i widzę duży potencjał tego oprogramowania. Ta platforma jest elementem łączącym nauczyciela z uczniem w sposób wirtualny. Już sama nazwa Moodle (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*) mówi o dynamicznym środowisku nauczania. Po trzech latach pracy z kursami mogę powiedzieć, że uczniowie chętnie korzystają z platformy jako źródła dodatkowych informacji, traktując ją jak wirtualny zeszyt do zadań domowych. Platforma ma na celu przede wszystkim wydłużenie kontaktu z językiem obcym oraz udostępnienie dodatkowych materiałów dla osób, które chcą poszerzać swoją wiedzę. Korzystanie z platformy ma jeszcze jeden atut – dyscyplinuje uczniów do punktualnego odrabiania zadań. Po ustaleniu terminu oddania pracy pisemnej nie ma możliwości późniejszego umieszczenia jej na serwerze.

Kursy e-learningowe przyczyniają się do podniesienia kompetencji lingwistycznych uczniów oraz zwiększają ich świadomość w zakresie planowania, organizowania i oceny

własnej nauki. Na platformie Moodle mamy wiele możliwości prowadzenia komunikacji asynchronicznej np. forum, poczta, e-mail oraz czat. Uczniowie korzystają najchętniej z kanałów asynchronicznych, takich jak e-mail. Ta forma kontaktu umożliwia zastanowienie się nad prawidłową konstrukcją tekstu, dokonanie korekty i wysłanie informacji bezpośrednio do nauczyciela, dzięki czemu uczeń nie musi obawiać się, że ośmieszy się swoją niewiedzą przed rówieśnikami z klasy. Poczta e-mailowa umożliwia nauczycielowi indywidualne podejście do każdego podopiecznego. Możemy sprawdzić jego aktywność na platformie, przeanalizować raporty logów i zobaczyć postępy w nauce. Poza tym mamy wszystkie zadania domowe i ćwiczenia w jednym kursie na Moodle. Platforma Moodle ma wiele innych możliwości, wymienione zostały tylko wybrane. Wykorzystanie tej platformy w procesie nauczania e-learningowego nie wymaga dostępu do Internetu podczas lekcji. Połączenie nauczania tradycyjnego z platformą edukacyjną określane jest jako nauczanie hybrydowe (ang. *blended learning*).

Internet na lekcji języka niemieckiego

Prowadzenie zajęć z wykorzystaniem stron www wymaga skrupulatnego przygotowania materiału przez nauczyciela. Mamy możliwość uzyskania ciekawych, aktualnych materiałów w postaci nagrań, obrazów, filmów, map, słowników itp.

Moje pierwsze zajęcia rozpoczynam zawsze od uzyskania informacji od uczniów, z jakich stron internetowych korzystają na co dzień. Następnie przeglądam te strony i staram się wykorzystać je na zajęciach (np. gry online, portale edukacyjne, sklepy internetowe). Jestem nauczycielką języka niemieckiego, dlatego sprawdzam, które portale są tłumaczone na ten język i proponuję uczniom np. rozpoczęcie gry w języku niemieckim. Polecam grę *Farmerama*, która jest przetłumaczona na kilkanaście języków. W ten sposób wydłużamy kontakt ucznia z językiem obcym, utrwała on sobie słownictwo i podnosi tym samym kompetencje językowe.

Powszechnie wiadomo, że człowiek uczy się najszybciej poprzez zabawę. Dlatego staram się urozmaicać moje zajęcia, wykorzystując np. krótkie filmy animowane lub fabularne. W kwietniu 2012 r. brałam udział w warsztatach metodycznych na temat wykorzystania materiałów filmowych na lekcji języka niemieckiego. Szkolenie prowadziła Nana Ochmann (Instytut Goethego, Monachium), która od lat zajmuje się zastosowaniem filmu i reklamy w nauczaniu języka niemieckiego. Jest ona również autorką serii filmów do podręcznika *Aspekte 1*.

W trakcie szkolenia zostało zaprezentowanych kilkadziesiąt filmów wraz z propozycjami i możliwościami praktycznego zastosowania na różnych poziomach nauczania. Powszechnie panuje opinia, że film można wykorzystać w pracy tylko z uczniami o zaawansowanej znajomości języka obcego. Nie zgadzam się z tą opinią i uważam, że proste, krótkie formy filmowe można stosować również z uczniami początkującymi. Wszystko zależy od odpowiedniego wyboru materiału. Dzisiaj wiele podręczników zawiera takie krótkie serie filmowe, np.: *Expedition Deutsch* PWN, oraz *Aspekte* Langenscheidt.

Wykorzystanie gotowych treści ma kilka zalet. Po pierwsze nie musimy ich sami przygotowywać, po drugie – poziom językowy jest dopasowany do poziomu naszych uczniów. Niestety, niekiedy filmy te są często oderwane od rzeczywistości. Czasami warto samemu wyszukać film i przygotować do niego własne ćwiczenia. Chciałabym polecić *Kleingeld* w reżyserii Marca Andreasa Bocherta. Ten piętnastominutowy film fabularny z 1999 r. jest prosty pod względem językowym i skłania do refleksji nad naszym zachowaniem. Na stronach Instytutu Goethego znajdziemy transkrypcję filmu w języku niemieckim oraz francuskim. W całej serii filmów pt. *Kurz & Gut macht Schule* znajdziemy jeszcze kilka innych ciekawych propozycji np. *Dufte* (z niem. *Zapachy*) oraz *Gregors größte Erfindung* (z niem. *Największy wynalazek Gregora*).

Wykorzystanie filmu na lekcji języka obcego nie może ograniczyć się tylko do jego projekcji. Nauczyciel powinien opracować własne materiały do filmu lub skorzystać z innych gotowych propozycji, które są często dostępne w Internecie. Pracę z filmem możemy podzielić na trzy etapy. Przed filmem można rozpocząć rozmowę na temat tytułu filmu np.: *Dufte*. Dla uczniów średnio zaawansowanych można przygotować ilustracje przedmiotów/zjawisk, które kojarzą się z zapachami (np. kwiaty, perfumy itp.). W trakcie projekcji można zatrzymać film (znakomicie nadaje się tutaj wspomniany film *Kleingeld*) i pozwolić uczniom opisać, jak rozwinie się akcja, jak oceniają zachowanie głównego bohatera, dlaczego tak postąpił itd. Po zakończeniu filmu można powtórzyć niektóre pytania, np.: Jak oceniacie teraz zachowanie bohatera?

Inną ciekawą propozycję filmową, która ma na celu promocję nauki języka niemieckiego, przedstawił Instytut Goethego. Ten film, a raczej trailer *German the movie* nawiązuje do znanych filmów jak np. *Batman*, *Gwiezdne wojny*, *Matrix*. Znajdziemy tu wiele elementów nawiązujących do niemieckiej kultury (typowy strój bawarski, piwo, wieża TV w Berlinie). Główny

bohater jest pozornie zwyczajnym mężczyzną. Jednakże pod tą maską kryje się superbohater. Hermann nagle przeobraża się w Germana, który zachwycony jest językiem i kulturą Niemiec. Jego zamiłowanie do języka niemieckiego przejawia się w stylu wypowiedzi, posługuje się on językiem wieszcza J. W. Goethego, jego wypowiedzi są rymowane, np.: *Hermann ist mein Werter Name* (z niem. Herman to moje szanowne imię). Za pomocą łamańców językowych (np.: *Der dicke Dachdecker deckte das dicke Dach*; z niem. Gruby dekarz pokrywa gruby dach) próbuje pokonać Lorda Vacuum, który planuje pozbawić ludzkość języka niemieckiego. Niektóre sceny są w języku angielskim. Pokazuje to wpływ anglicyzmów na współczesny język niemiecki. Ciekawym rozwiązaniem okazała się możliwość interaktywnej ingerencji w fabułę filmu. Dzięki umieszczeniu na serwerze własnych zdjęć możemy sami brać udział w filmie. Filmy mają wiele atutów, takich jak: atrakcyjność, efektywność w przekazywaniu wiedzy lingwistycznej oraz kulturowej, ale przede wszystkim działają na wiele zmysłów i dlatego są tak bardzo lubiane przez uczniów.

Wprowadzanie multimediów stanowi ważny, przede wszystkim twórczy element w nauce języka obcego. Jest to potrzebne nie tylko uczniom, ale również nauczycielom. Na koniec chciałabym przytoczyć za prof. Ł. Turskim tytuł jego artykułu, który ukazał się w „Gazecie Wyborczej” w czerwcu 2012 r.: *Nie uczmy fizyki, uczmy dzieci.* ☒

Bibliografia

- Rampillon U. (2004) *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen*, Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Spitzer M. (2007) *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa: PWN.
- Żylińska M. (2007) *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Żylińska M. (2010) *Neurodydaktyka języków obcych. Nauczanie języków obcych w świetle badań nad mózgiem w: Języki Obce w Szkole nr 6*, Warszawa: ORE.

dr Magdalena Donderowicz

Adiunkt w Zakładzie Komunikacji Językowej Wydziału Humanistycznego UKW w Bydgoszczy. Jej zainteresowania naukowe to: języki indogermańskie, językoznawstwo porównawcze indoeuropejskie (j. niemiecki, angielski i niderlandzki) oraz akwizycja języków obcych. Autorka podręcznika do nauki języka niderlandzkiego *Niderlandzki dla średniozaawansowanych* (2012).

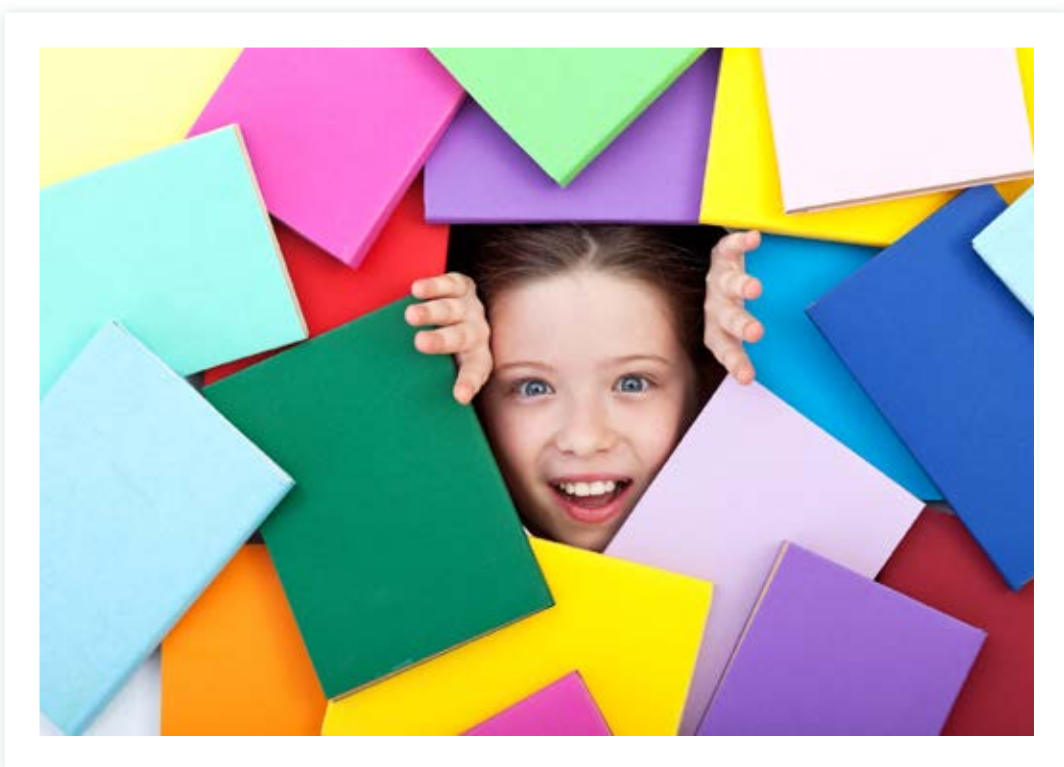


Twórcze sposoby

na naukę gramatyki angielskiej

Dorota Kondrat

Artykuł jest owocem intensywnej pracy w trakcie kursu *Creativity in the Classroom* w Bell International College, Cambridge, który odbyłam w ramach doskonalenia zawodowego kadry dla edukacji dorosłych programu Grundtvig.



Winston Churchill w swoich pamiętnikach *The early days* opowiada, jak wyglądał jego pierwszy dzień w szkole.

When the last sound of my mother's departing wheels had died away, the Headmaster invited me to hand over any money I had in my possession. I produced my three half-crowns, which were duly entered in a book, and I was told that, from time to time there would be a "shop" at the school with all sorts of things which one would like to have, and that I could choose what I liked up to the limit of the seven and six pence. Then we quitted the Headmaster's parlour and the comfortable private side of the house and entered the more bleak apartments reserved for the instruction and accommodation of the pupils. I was taken into a Form Room and told to sit at a desk. All the other boys were out of doors, and I was alone with the Form Master. He produced a thin greeny-brown covered book filled with words in different types of print. "You have never done any Latin before, have you?" he said.

"No, sir."

"This is a Latin grammar." He opened it at a well-thumbed page. "You must learn this," he said, pointing to a number of words in a frame of lines. "I will come back in half an hour and see what you know."

Behold me then on a gloomy evening, with an aching heart, seated in front of the First Declension.

Mensa – a table

Mensa – O table

Mensam – a table

Mensae – of a table

Mensae – to or for a table

Mensa – by, with or from a table

What on earth did it mean? Where was the sense in it? It seemed absolute rigmarole to me. However, there was one thing I could always do: I could learn by heart. And I thereupon proceeded, as far as my private sorrows would allow, to memorize the acrostic-looking task which had been set me.

In due course the Master returned.

"Have you learnt it?" he asked.

"I think I can say it, sir," I replied; and I gabbled it off. He seemed so satisfied with this that I was emboldened to ask a question.

"What does it mean, sir?"

"It means what it says. Mensa, a table. Mensa is a noun of the First Declension. There are five declensions. You have learnt the singular of the First Declension."

"But," I repeated, "what does it mean?"

"Mensa means a table," he answered.

"Then why does mensa also mean O table," I enquired, "and what does O table mean?"

"Mensa, O table, is the vocative case," he replied.

"But why O table?" I persisted in genuine curiosity.

"O table – you would use that in addressing a table, in invoking a table." And then seeing he was not carrying me with him, "You would use it in speaking to a table."

"But I never do," I blurted out in honest amazement.

"If you are impertinent, you will be punished, and punished, let me tell you, very severely," was his conclusive rejoinder.

Such was my first introduction to the classics from which, I have been told, many of our cleverest men have derived so much solace and profit."

W skrócie: młody Winston pełen przerażenia musiał rozpocząć swoją edukację od „wykucia na blachę” pierwszej deklinacji w łacinie. Gdy rezolutnie zapytał, co znaczy „o mensa”, otrzymał odpowiedź, że to forma wołacza do słowa stoł. „Ale ja nigdy nie mówię do stołu” – jego sensowna odpowiedź spotkała się jedynie z reprimendą za impertynencję.

Zawsze, gdy okazuje się, że w nauce języka obcego trzeba się czegoś nauczyć na pamięć i koniec dyskusji, coś się we mnie buntuje. Przypomina mi się ta słynna anegdota. I wiem już, że zamiast żmudnej i nudnej nauki, warto szukać sprytnych sztuczek. Dlatego postanowiłam się podzielić kilkoma sposobami na czasowniki nieregularne w języku angielskim.

Jak się uczyć czasowników nieregularnych

Oprócz typowego uczenia się na pamięć listy czasowników, możemy zastosować różne sztuczki i zabawy na zapamiętanie form. Przede wszystkim zwracamy uwagę uczniów na grupowanie znanych i nieznanymi czasowników nieregularnych według podobieństw form. Na zasadzie analogii

oraz własnej analizy te formy mają szansę być znacznie lepiej zapamiętane. Oto przykłady:

1. czasowniki, które w każdej formie są niezmiennie, np. *cut/cut*; (Załącznik 1.)
2. czasowniki zakończone w *past simple* i *past participle* na *-ught* (dwa z nich mają w środku *a-*, a pozostałe *o-*) – jest ich tylko 7; (Załącznik 2.)
3. a. czasowniki, które zmieniają tylko samogłoskę w środku: w formie *past simple* na *a-*, w *past participle* na *-u-*; (Załącznik 3a.)
b. zarówno w drugiej, jak i w trzeciej formie jest *-u-*; (Załącznik 3b.)
4. czasowniki, w których następuje oboczność, czyli te, które zmieniają zapis lub dźwięk samogłoski w środku; (Załącznik 4.)
5. czasowniki, które w formie podstawowej kończą literę *-d* zamieniają w *past simple* i *past participle* na *-t*; (Załącznik 5.)
6. czasowniki o tej samej tendencji w odmianie, ale bez *-d* w pierwszej formie; (Załącznik 6.)
7. czasowniki, które z obocznością (zmieniają dźwięk lub zapis samogłoski) w środku, zakończone w II i III formie na *-t*; (Załącznik 7.)
8. wyjątki z końcówką *-d*; (Załącznik 8.)
9. czasowniki, które oprócz oboczności (czyli zmiany samogłoski w środku), w formie *past participle* kończą się na *-en* (w tym są podobne do siebie, więc grupujemy je razem); (Załącznik 9.)
10. czasowniki, które odmieniają się podobnie do *blow*; (Załącznik 10.)
11. czasowniki, które odmieniają się jak *show*; (Załącznik 11.)
12. inne czasowniki z końcówką *-n* w *past participle*; (Załącznik 12.)
13. czasowniki zachowujące się jak *say*; (Załącznik 13.)
14. uwaga na podobne i mylące się czasowniki; (Załącznik 14.)
15. inne; (Załącznik 15.)

Jeśli trzeba, pozwalaj uczniom dopisać obok znaczenie czasowników, które się mylą (jak np. *feel* i *fall*). Jednak lepiej nie zapisywać tak podobnych słów obok siebie, bo będą się mylić.

Metoda ta odwołuje się przede wszystkim do sekwencyjnego stylu myślenia, ale można wspomóc uczniów, stosując dodatkowe elementy w zależności od typu inteligencji:

- styl wizualny / inteligencja przestrzenna – tabele są w różnych kolorach, z dużą wyraźną czcionką, narysowane własnoręcznie przez uczniów, wywieszane na ścianie, tak aby można było z nich na bieżąco korzystać;
- styl słuchowy / inteligencja muzyczna – uczeń powtarza na głos odmianę czasowników z jednej tabelki, takich jak

Zawsze, gdy okazuje się, że w nauce języka obcego trzeba się czegoś nauczyć na pamięć i koniec dyskusji, coś się we mnie buntuje. Wiem już, że zamiast zmudnej i nudnej nauki, warto szukać sprytnych sztuczek.

blow – blew – blown, draw – drew – drawn, nadaje temu co czyta rytm, a nawet jakąś rytmiczną melodię, przez co dźwięki łatwiej wpadają w ucho;

- styl kinestetyczny – sam fakt rysowania i wypełniania tabelki na dużych arkuszach papieru oraz zawieszanie ich na różnych ścianach (uczymy się, poruszając się) już wpływa pozytywnie na pamięć kinestetyków;
- inteligencja matematyczna – policzenie, ile jest jakich czasowników w danej tabelce (np. ogółem siedem z końcówką *-ught*, w czym dwa z *-aught*, a pięć z *-ought* w *past simple* i *past participle*) jest bardzo przydatne dla osób z tego typu inteligencją;
- inteligencja interpersonalna – uczeń zostaje nauczycielem dla drugiej osoby i w parach możemy sprawdzić, co pamiętamy. Należy pamiętać również, że wiele czasowników ma wersje z przedrostkami: *un-*, *mis-*, *re-*, *out-*, *over-*, *under-*, *pre-*, *fore-*, *inter-* itp. i zachowują wówczas takie same formy w odmianie, niezależnie od dodanego przedrostka. To bardzo ułatwia naukę.

Przy okazji uczenia się czasowników warto zadbać o inteligencję lingwistyczną – uczniowie o takich zdolnościach chętnie napiszą rymowane wierszyki z wykorzystaniem czasowników nieregularnych.

Bardzo dobrym przykładem jest poniższy wiersz z podręcznika *Natural English Preintermediate* (Oxford University Press:24). Uczniowie dostają listę czasowników w formie podstawowej, następnie zastanawiają się, gdzie wstawić jaką formę czasownika. Potem słuchają całej wersji na płycie i sami recytują kilkakrotnie. Warto dla lepszego zapamiętania zwizualizować, narysować lub odegrać scenki z wiersza.

I don't know what she
 But her face was very red.
 The trousers that I
 Were really very short.
 The best thing that I
 Was a teapot made of gold.
 The first time we
 He offered me a Coke.
 I asked how much she
 For a fizzy lemonade.
 I stopped work and
 "Now it's time for sport!"
 When the phone
 I heard a loud bang.
 The last film I
 Was in 1984.

Odpowiedzi:

said, bought, sold, spoke, paid, thought, rang, saw

Innym przykładem rymowanki wymyślonej przeze mnie jest poniższy żartobliwy wierszyk. Zachęcam zarówno nauczycieli, jak i uczniów do pisania podobnych rymowanek.

I wonder why I ate
 So many rolls – maybe eight.
 It's because I'd found
 These rolls, fresh and round.
 That night I only felt
 The tight jeans and the belt.
 And in my youth I heard
 "Eat as little as a bird".
 If only I had known
 I'd have my belly blown.
 Next time I'll try to fight
 My enormous appetite.



Trzeba nadmienić, że czasowniki te rymują się, gdy są wymawiane w wersji brytyjskiej (RP). Często niestety uczona jest albo amerykańska wersja na przemian z angielską (zwłaszcza *r* wymawiane miękko w amerykańskiej, w angielskiej w ogóle może prowadzić do nieporozumień), albo co gorsza uczniowie utrwalają niepoprawne wersje (np. wymawiają *bought* jak *boat*). Tak więc należy zwracać szczególną uwagę na wszystkie niuanse w wymowie, np. że *called* brzmi jak *cold*, ale nie *colt*, że *saw* to absolutnie nie dźwięk *sow*, że *heard* i *heart* pisane są podobnie, ale fonetycznie dyftong brzmi inaczej. Poza tym *rang* to nie *rank* i że *g* się nie wymawia, jedynie udźwięcznia ono dodatkowo *n*; *paid* czyta się podobnie jak *laid*, ale już nie *said*, a *run* i *ran* to też nie jest to samo. ✕

Dorota Kondrat

Lektorka języka angielskiego, metodyk w British School, trenerka nauczycieli i autorka scenariuszy twórczych zajęć dla dzieci i młodzieży. Członkini Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności, współpracuje z Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli i przy Europejskim Programie Edukacyjnym *Nauka Bez Granic*.



Uczyć obrazami

– materiały wizualne w procesie dydaktycznym w kształceniu zintegrowanym

Gabriela Krajewska

U dzieci wczesnoszkolnych w procesie nauczania istotną jest dominacja obrazów nad tekstem. Obraz jest narzędziem przekazywania treści merytorycznych oraz ważnym elementem motywacyjnym. Środki obrazowe mogą stanowić jedno ze źródeł wiedzy, pełnić rolę wprowadzenia do tematu lekcji, mogą uzupełniać materiały tekstowe, są nieocenioną pomocą w zapamiętywaniu.



Dzieci wczesnoszkolne uczą się języków w inny sposób niż starsi uczniowie, co jest spowodowane tym, że ich rozwój poznawczy silnie oddziałuje na proces przyswajania języka obcego (Komorowska 2001:29). U dzieci w klasach I-III szkoły podstawowej, w odróżnieniu od uczniów starszych, nauka języka obcego przebiega równocześnie z ich rozwojem poznawczym, który nie jest w tym wieku jeszcze zakończony.

Zgodnie z hipotezą wieku krytycznego, w życiu człowieka istnieje pewien okres, w którym jest on w stanie przyswoić język obcy w sposób naturalny, a jednocześnie może nabyć rodowity model wymowy języka, który przyswaja. W. Penfield i L. Roberts (1959:111) twierdzili, że przyswajanie języka obcego jest najbardziej efektywne podczas pierwszych dziesięciu lat życia. Wtedy bowiem zostaje jeszcze zachowana plastyczność mózgu, co oznacza, że poszczególne funkcje mózgu nie są jeszcze całkowicie podporządkowane konkretnej półkuli.

Każdy uczeń niezależnie od wieku oraz płci charakteryzuje się odmiennymi preferencjami percepcji. Istnieją trzy główne rodzaje modalności, czyli sposobu reagowania na nowe bodźce. Można wyróżnić tutaj uczniów, którzy najszybciej uczą się poprzez słuchanie (słuchowcy), tych, dla których szeroko pojęty ruch jest niezbędny do efektywnej i szybkiej nauki (kinestetycy) oraz takich uczniów, którzy najszybciej zapamiętują poprzez wizualne przedstawienie danego zjawiska (wzrokowcy). Pomimo że dzieci charakteryzują się bardzo rozwiniętą aktywnością kinestetyczną, nauczyciel nie powinien również zapominać o pozostałych sposobach uczenia się. Komorowska (2001:49) szczególną rolę w osiągnięciu sukcesu w szkole przypisuje właśnie *modalności wzrokowej*. Bardzo istotną kwestią jest oddziaływanie na uczące się dziecko w sposób jak najbardziej efektywny, by mogło ono przyswoić optymalną ilość materiału.

Dzięki wzrokowi do człowieka dociera przeciętnie aż 85 proc. informacji. Szczególnie dobrze zapamiętywane są obrazy łatwe do nazwania. Im młodsi uczniowie, tym istotniejsze są informacje obrazowe. Dlatego też, szczególnie w nauczaniu wczesnoszkolnym, obowiązuje wizualna forma przekazywania informacji. Ważnym jest, by odbiór informacji dwukanałowych (czyli obrazowych i werbalnych) był zsynchronizowany. Najsilniejszy efekt obrazowo-słuchowy uzyskuje się wtedy, gdy informacje wizualne ilustrują informacje werbalne. Obrazy, zarówno te odbierane z zewnątrz w postaci

**Ilustracje,
podręczniki i książki
dla dzieci w wieku
wczesnoszkolnym
powinny nawiązywać
do jego przeżyć
i doświadczeń oraz mieć
komunikatywną formę.
Treść materiałów musi
nawiązywać do sytuacji,
w których dzieci znajdują
się na co dzień.**

dzieł sztuki, ilustracji książkowych, filmów, plakatów, jak i wewnętrzne (wyobrażenia) – są bardzo istotnym składnikiem ludzkiego doświadczenia. W procesach poznawczych obrazy są jednym z podstawowych sposobów reprezentacji świata.

Małym dzieciom rodzice kupują książki, które w swej treści posiadają tylko ilustracje. Na tej podstawie próbujemy dzieci nauczyć, jak wyglądają zwierzęta, ludzie, domy itp. Są to książeczki głównie do oglądania. Tekst, jeśli w ogóle występuje, służy jedynie do objaśnienia obrazu. Po pierwszych latach nauki, gdy dziecko nabywa wiele nowych umiejętności poznawczych, rola obrazów w procesie uczenia się oraz zapamiętywania stopniowo się zmienia. Proporcje obrazu względem tekstu powoli ulegają zmianie. W odbiorze książki przez dzieci nieco starsze dochodzi do integracji sztuk, do współistnienia obrazu i słowa. Te dwa elementy stają się równie ważne. Istotne jest, by ilustracje oglądane przez dziecko w wieku wczesnoszkolnym nawiązywały do jego przeżyć i doświadczeń, by miały komunikatywną formę oraz były estetyczne. Takie same zasady towarzyszą konstruowaniu podręczników dla tej grupy wiekowej, także książek do nauki języków obcych, które swoją treścią muszą nawiązywać do sytuacji, w których dzieci znajdują się na co dzień.

W ilustracjach dla dzieci duże znaczenie ma humor, który nie zawsze możemy wyrazić słowami, biorąc pod uwagę niski jeszcze poziom znajomości języka obcego, którego dziecko się uczy. Niezmiernie ważna jest ekspresja mimiczna ukazywanych postaci, do której młodzi odbiorcy przywiązują wielką wagę.

Potrzeba estetyki oraz piękna rozwijana jest w psychice dzieci już od najwcześniejszych lat ich rozwoju, między innymi przez udostępnianie dzieciom książek bogato ilustrowanych. Ucząc się języka obcego, dziecko wczesnoszkolne nieustannie ma kontakt z obrazami, gdyż właśnie u dzieci myślenie obrazowe jest szczególnie aktywnym rodzajem myślenia. Toteż rozmaite fiszki obrazkowe i plakaty tematyczne znajdują szerokie zastosowanie podczas nauki języka obcego. Nie jest to jednak jedyna forma wykorzystania obrazu dla potrzeb edukacji językowej u dzieci. Równie skutecznym sposobem oddziaływania obrazem jest bogato ilustrowany podręcznik do nauki języka obcego. Nowoczesne podręczniki, w odróżnieniu od swoich starszych poprzedników, oprócz tekstu zawierają dużą liczbę barwnych ilustracji, które dopełniają treść tekstów. W ilustracjach dla dzieci, także w tych zawartych w podręcznikach, powinien, zgodnie z potrzebami dziecka, dominować ton pozytywnego nastawienia do rzeczywistości. Wielkie znaczenie ma humor, który nie zawsze możemy wyrazić słowami, biorąc pod uwagę niski jeszcze poziom znajomości języka obcego, którego dziecko się uczy. Niezmiernie ważna jest ekspresja mimiczna ukazywanych postaci, do której młodzi odbiorcy przywiązują wielką wagę. Dostarcza ona dzieciom nie tylko

informacji na temat zilustrowanej sytuacji, ale również jest atrakcyjną formą zainteresowania ucznia, co może mieć pozytywny wpływ na jego motywację do dalszej nauki. Im dziecko jest młodsze, tym znaczenie koloru jest większe, jednak również starsze dzieci (do 14. roku życia) wolą na ogół obrazy wielo- niż jednobarwne. Wyrazistość obrazu także pełni kluczową rolę. Dzieci preferują obrazy o wyraźnych formach konturach i kolorach.

Zgodnie z zasadą nauczania tu i teraz, dziecko w młodszym wieku szkolnym powinno być uczone tematyki ściśle powiązanej z jego bezpośrednim otoczeniem; tematy w książkach dla dzieci również powinny odnosić się do dnia codziennego młodych odbiorców. Stąd też w podręcznikach do nauki języka angielskiego podstawowymi tematami rozdziałów są na przykład: dom, szkoła, zabawki, czyli takie wycinki rzeczywistości, które są przez dziecko dobrze znane, niemal namacalne. Warto podkreślić, że nie dotyczy to tylko podręczników. Zasada ta jest także aktualna w odniesieniu do sztuki książkowej. Psycholog I. Słońska (1977:9) jest zdania, że *by rozwijać się prawidłowo, dziecko musi stykać się z obrazami stworzonymi specjalnie dla jego grupy wiekowej.*

Skupiając się na podręcznikach do nauki języków obcych, trzeba stwierdzić, że zawarte w nich ilustracje najczęściej wykorzystuje się do ćwiczeń wspierających:

- rozumienie tekstu pisanego;
- proces mówienia w języku obcym;
- rozumienie mowy;
- zapamiętywanie nowych zwrotów i słówek.

Chyba nikt nie wyobraża sobie dziś podręcznika do nauki języka obcego pozbawionego ilustracji. Niemal wszyscy nauczyciele omawianej grupy wiekowej korzystają również z fiszek obrazkowych. Dają one wielkie możliwości nie tylko podniesienia efektywności procesu przyswajania języka, ale są również znakomitym sposobem na uatrakcyjnienie zajęć. Fiszki można wykorzystywać do niezliczonej liczby ćwiczeń. Mogą mieć takie funkcje, jak:

- poszerzanie wiedzy dziecka;
- rozbudzanie zainteresowań dziecka, zaspokajanie jego naturalnej ciekawości świata;
- rozwijanie wyobraźni, kształtowanie intelektu oraz uczuć dziecka – czyli formowanie psychiki młodego człowieka.

Nie wolno również zapomnieć o ogromnej roli tzw. uczenia peryferyjnego (ang. *peripheral learning*). Z uwagi na świetne wyniki w przyswajaniu materiału, na który mimowolnie



patrzymy, uczniowie coraz częściej uczą się w salach przyozdobionych kolorowymi plakatami dydaktycznymi. Regularne, długotrwałe obcowanie z plakatami edukacyjnymi prowadzi do samoistnego niemal przyswojenia treści dydaktycznych prezentowanych na nich, nawet bez zwrócenia uwagi na te treści przez nauczyciela.

Mając na uwadze dobro ucznia z klas I-III szkoły podstawowej, każdy nauczyciel powinien w jak największym stopniu wykorzystywać materiały wizualne w procesie dydaktycznym. Stosowanie zróżnicowanych rozwiązań dydaktycznych oraz

włączenie kilku zmysłów w proces poznawczy znacznie zwiększa efektywność przyswajania materiału.

Ćwiczenia z użyciem materiałów wizualnych do przeprowadzenia z uczniami klas I-III

Należy podkreślić, że każde nowe zagadnienie tematyczne dobrze jest rozpoczynać od prezentacji słownictwa w formie wizualnej. Dla dzieci wczesnoszkolnych metoda ta jest niezwykle atrakcyjna. Poniżej znajduje się zbiór ćwiczeń, które mogą być wykorzystywane na różnych etapach lekcji.

I

TEMAT ZAJĘĆ: DOM

Zadanie 1.

Rysujemy na tablicy kontury domu, dzielimy go na pomieszczenia. Obrazek musi być dość duży. Dzieci nazywają poszczególne pomieszczenia. Następnie przychodzi czas na fiszki. Jeśli nie dysponujemy gotowymi fiszkami lub mamy ich za mało, łatwo możemy je sami przygotować w domu. Jest to bardziej pracochłonne, ale przecież takiego zestawu będziemy mogli wielokrotnie użyć w innych klasach, przez wiele lat. Każde dziecko może otrzymać po dwie fiszki. Dzieci przyporządkowują przedmioty zilustrowane na fiszkach do odpowiednich pomieszczeń poprzez przytwierdzenie ich do tablicy magnesem. Po kolei podchodzą do tablicy, wymawiają słowo zilustrowane na fiszce i przytwierdzają fiszkę do odpowiedniego pomieszczenia. W ramach ćwiczenia podsumowującego nauczyciel może wyznaczyć uczniów, którzy wymienią przedmioty znajdujące się w danych pomieszczeniach.

Zadanie 2.

Aby wprowadzić przyimki miejsca, najprościej jest posiłkować się fiszkami lub gotowymi obrazkami. Jeśli korzystamy z fiszek, na tablicy rysujemy pokój (ściany, drzwi i okno). Ustawiamy 2-3 fiszki w wybranym miejscu pokoju i formujemy zdanie demonstracyjne w języku obcym, kładąc nacisk na przyimek miejsca. Np.: *The sofa is **between** the desk and the wardrobe.* Następnie ustawiamy te same fiszki inaczej i prosimy kogoś, by ułożył zdanie z tym samym przyimkiem. W ten sposób możemy wprowadzić i przećwiczyć kolejne przyimki miejsca, tym samym powtarzając słówka związane z wyposażeniem pokoju/domu. Metoda z wykorzystaniem obrazu w tym ćwiczeniu jest bardziej efektywna, ponieważ uczeń musi podczas mówienia zastąpić obraz słowem, a nie tylko przeczytać dany wyraz. Nie tylko więc uczy się nowego zagadnienia, jakim są przyimki miejsca, ale również powtarza zagadnienie poznane np. na poprzednich zajęciach.

II

TEMAT: ZWIERZĘTA/CZĘŚCI CIAŁA

Aby wprowadzić dopełniacz saksoński, można przygotować ilustracje różnych części ciała zwierząt, których nazwy dzieci właśnie poznały. Najlepiej, by były to ilustracje realistyczne. W prosty sposób można je znaleźć w Internecie. Każdej parze rozdajemy po jednym takim tajemniczym wycinku obrazka całego zwierzęcia. Zadaniem każdej pary jest określenie, do kogo należy dana część ciała. Uczniowie formują swoje zdania na wzór zdania modelowego: *This is a crocodile's leg/paw. This is a pig's tail. This is a bear's ear.*



III

TEMAT: ZWIERZĘTA

Jeśli posiadamy dużo fiszek przedstawiających rozmaite zwierzęta, możemy wykorzystać je na kilka sposobów. Przede wszystkim można grupować zwierzęta według wspólnych cech: dzieci dzielą zwierzęta na te, które żyją w lesie, w wodzie, na sawannie, na farmie. Następnie organizujemy podział zwierząt według kontynentów. Możemy, ćwicząc nazwy zwierząt, wprowadzić czasownik *umieć*. W tym celu dzielimy zwierzęta na te, które umieją latać, pływać, skakać, biegać itp. (może to być także dobre wprowadzenie nowych czasowników). Takie podziały możemy tworzyć w zależności od potrzeb i pomysłowości.



Oczywiście istnieje też kilka bardziej popularnych metod wykorzystania materiałów wizualnych w procesie dydaktycznym dzieci wczesnoszkolnych. Należą do nich między innymi: przygotowanie swojego drzewa genealogicznego (temat: rodzina), opisywanie obrazków, szukanie podobieństw i różnic w parze obrazków czy własnoręczne tworzenie fiszek przez najmłodszych uczniów. Fiszki te będą następnie wykorzystywane w danej grupie do innych ćwiczeń. Warto również często korzystać na zajęciach z plakatów edukacyjnych, które oferują nam przeróżne wydawnictwa, a które na pewno znajdują się na ścianach sal lekcyjnych. Sposób, w jaki wykorzystujemy materiały wizualne w procesie nauczania, jest ograniczony jedynie naszą wyobraźnią. Warto wzbogacić swój warsztat pracy o kilka uniwersalnych pomysłów i stworzyć własny zestaw fiszek, by móc w pełni wykorzystywać możliwości dzieci do przyswajania i uczenia się nowych zagadnień językowych. ✕

Bibliografia

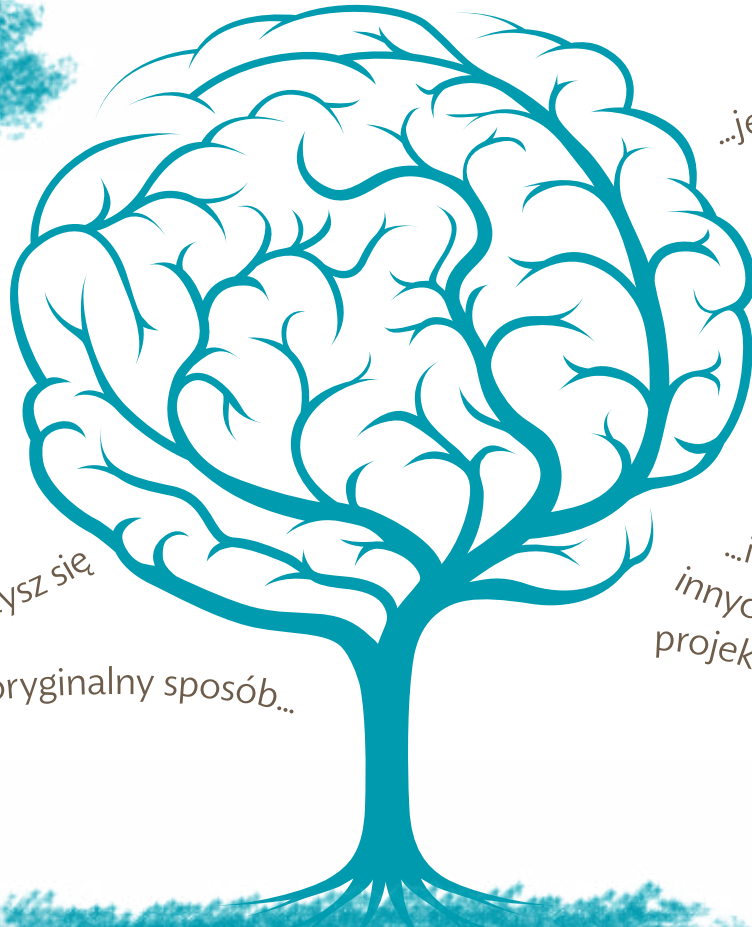
- Komorowska, H. (2001) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Penfield, W., Roberts, L. (1959) *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.
- Słońska, I. (1977) *Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Gabriela Krajewska

Lektorka języka angielskiego w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Wrocławskiego. Zainteresowania naukowe: samoocena ucznia, wykorzystanie nowoczesnych technologii w procesie dydaktycznym, materiały wizualne w procesie dydaktycznym.

12. edycja konkursu European Language Label już trwa!

Jeśli...



...jesteś kreatywny...

...nauczysz lub uczysz się
języków w oryginalny sposób...

...inspirujesz
innych do nowych
projektów językowych

...ten konkurs jest dla ciebie!

www.ell.org.pl

EUROPEAN
laengwidz
LABEL

12. edycja
konkursu

2013 | Termin nadsyłania wniosków: 6 maja 2013 r.

[języki : obce]
w szkole

