

[języki : obce]

w szkole



języki w Europie

Edukacja na +
IZABELA LASKOWSKA

metodyka

Kreatywność a potencjał,
wyzwanie czy po prostu
konieczność? O kreatywnym
pisaniu na lekcji języka obcego
AGNIESZKA PAWŁOWSKA

Temat numeru:
Z doświadczenia anglistów

str. 26

wieża Babel

Edukacja polonistyczna
uczniów z krajów byłego ZSRR
w polskiej szkole
RADOSŁAW BUDZYŃSKI

pomysły dla aktywnych

Twórcze sposoby na naukę
gramatyki angielskiej
DOROTA KONDRAT

[RADA PROGRAMOWA]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[REDAKCJA]

ANNA GRABOWSKA

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

MAŁGORZATA JANASZEK

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

WERONIKA SKACZKOWSKA redaktor strony internetowej

BEATA PŁATOS redakcja tekstów polskich i angielskich

JOANNA GARBACIK redaktor artystyczny | TAKE MEDIA

MICHAŁ GOŁAŚ skład | TAKE MEDIA

dr AGNIESZKA KAROLCZUK redakcja i korekta

WERONIKA WALASEK-JORDAN korekta

AGNIESZKA PAWŁOWIEC korekta

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

Informacje edytorskie dla autorów znajdują się na stronie www.jows.pl

[WYDAWCA]

**FUNDACJA ROZWOJU
SYSTEMU EDUKACJI**

ul. Mokotowska 43

00-551 Warszawa

www.frse.org.pl

PL ISSN 0446-7965

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2014

Grafika wykorzystana na okładce autorstwa TAKE MEDIA z wykorzystaniem materiałów z agencji fotograficznej Fotolia. Fotografia wykorzystana na stronie 1 autorstwa Ewy Beldowskiej. Fotografia na stronie 14 pochodzi z zasobów FRSE. Grafika na stronie 19 pochodzi z materiałów projektu Cztery strony bajek. Fotografie wykorzystane na stronach: 32, 39, 43, 51, 65, 73, 77, 86, 109-111, 116, 127-128 pochodzą z agencji fotograficznej Fotolia. Grafika wykorzystana na stronach 129-131 autorstwa Izabeli Witkowskiej.

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

Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+.

Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść umieszczoną w publikacji.

Publikacja bezpłatna

[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



JĘZYKI OBCE W SZKOLE

nr 1 / 2014



Od redakcji

WBerdyczowie 3 grudnia 1857 r. urodził się Józef Teodor Konrad Korzeniowski. W wieku 17 lat opuścił Polskę i wraz z rodzicami wyjechał do Francji. Jako 21-latek bez znajomości angielskiego przybył do Anglii. Zamieszkał w Lowestoft, gdzie pracował jako zwykły marynarz. W wieku 23 lat zdał swój pierwszy egzamin zawodowy w języku angielskim, by móc pracować jako oficer na statkach handlowych. Po latach napisał: „*The Standard*” był pierwszą gazetą, którą czytałem po angielsku w 1878 r., pierwsze angielskie słowa usłyszałem z ust rybaków i żeglarzy mieszkających na Wschodnim Wybrzeżu. Ale już w 1880 r. tak udoskonalilem swoją znajomość angielskiego, że przystąpiłem do trwającego dwie godziny ustnego egzaminu. „Udoskonalilem” nie jest jednak dobrym słowem. Powinienem raczej powiedzieć „nabyłem”. Nigdy bowiem w swoim życiu nie otworzyłem żadnej „Gramatyki języka angielskiego”. Niespełna 10 lat później Józef Korzeniowski jako Joseph Conrad wydaje swoją pierwszą powieść po angielsku, by wkrótce stać się jednym z najznamienszych powieściopisarzy angielskich. Historia twórczości polskiego emigranta, który stworzył największe dzieła literatury światowej w swoim drugim języku obcym, fascynuje do dziś nie tylko literaturoznawców, ale i językoznawców.

Postać Josepha Conrada stała się również inspiracją dla grupy intelektualistów europejskich, którzy w 2008 r. na prośbę ówczesnego komisarza UE ds. wielojęzyczności stworzyli teorię przybranego języka własnego (ang. *personal adoptive language*). Teoria ta mówi, że każdy człowiek oprócz znajomości języka ojczystego powinien znać tzw. język komunikacji międzynarodowej (w czasach gdy żył i tworzył Korzeniowski, był to język francuski) oraz drugi język obcy, w którym jesteśmy w stanie porozumieć się w pracy lub rodzinie i w którym czujemy się równie zadowolonymi, jak w języku ojczystym.

Na początku drugiej dekady XXI wieku możemy śmiało powiedzieć, że funkcję języka komunikacji międzynarodowej przejął język angielski. Dobra znajomość języka angielskiego jest jednym z podstawowych wymogów przy rekrutacji do pracy i na stypendia zagraniczne w dziedzinie nauki i sztuki na całym świecie. Liczba osób posługujących się językiem angielskim jako obcym kilkakrotnie przewyższa liczbę ludzi, dla których język ten jest językiem ojczystym. Pod koniec marca br. w „The Telegraph” ukazała się informacja o szkole w Leeds, w której wprowadzono obowiązkową naukę języka angielskiego jako obcego dla wszystkich uczniów. Bowiem jedynie ¼ uczniów tej szkoły to rodzimi użytkownicy języka angielskiego. Czy uda się im oraz setkom tysięcy innych ludzi codziennie rozpoczynających naukę tego języka osiągnąć taki poziom, jaki osiągnął Konrad Korzeniowski? Z pewnością nie. Ale może przykład Conrada będzie dla nich inspiracją do realizacji marzeń o możliwościach wyrażenia siebie i zakomunikowania swoich planów, dokonań i myśli innym, dla których język angielski jest jednym ze środków poszerzania granic swojego świata. Oddając w Państwa ręce pierwszy w roku 2014 numer czasopisma „Języki Obce w Szkole”, w którym angiści dzielą się swoim doświadczeniem nauczania języka obcego, chciałabym przypomnieć słowa naszego rodaka, który w języku, jakiego nauczył się jako trzydziestolatek, odnalazł siebie: *Wszystko o co proszę, po tym jak przez tyle lat używałem języka angielskiego z oddaniem i nie bez zwątpienia, niedoskonałości, wątpliwości, które tylko dodały trwogi w moim sercu, to abym miał prawo do tego, żeby mi uwierzono, gdy powiem, że gdybym nie pisał po angielsku, nie pisałbym wcale.*



Anna Grabowska
redaktor naczelna JOWS

Spis treści



języki w Europie

- 4 **Europa 2020**
BEATA PŁATOS
- 7 **Dydaktyka języków obcych**
wobec rosnącej mobilności studentów
TOMASZ RÓG
- 
- 14 **Edukacja na +**
IZABELA LASKOWSKA
- 18 **Twórczo, inspirująco, coraz lepiej:**
European Language Label
JOANNA CROISIER
- 
- 19 **Włączenie rodziców**
w edukację różnojęzyczną i międzykulturową
ANNA SUSEK
- 24 **Edukacja wobec integracji europejskiej**
a rola nauczycieli języków obcych
KAROL CZEJAREK



temat numeru

- 26 **Jak praktycznie nauczać o polskich i angielskich idiomatyzmach –**
na przykładzie jednostek leksykalnych zawierających nazwy kolorów
BARTOSZ POLUSZYŃSKI
- 32 **Wpływ kultury własnej**
na postrzeganie innych obszarów kulturowych
JOANNA ZATOR-PELJAN
- 39 **Proces wdrażania podejścia komunikacyjnego w różnych kulturach**
na przykładzie Chin, Japonii i Indii
AGNIESZKA DZIĘCIOŁ-PĘDICH
- 43 **Jakość e-edukacji językowej**
w polskim szkolnictwie wyższym
MAŁGORZATA ŚWIERK
- 47 **Podejście zadaniowe**
na lekcji języka obcego
ANNA KABZIŃSKA
- 51 **Jak Tytus de Zoo znalazł się w podręczniku e-learningowym do nauki języka angielskiego, czyli o tworzeniu materiałów dydaktycznych**
AGNIESZKA GADOMSKA
- 57 **Technologie cyfrowe**
we wczesnej edukacji językowej
IZABELA JAROS
- 61 **O aspiracjach edukacyjnych rodziców, czyli dlaczego rodzice chcą, by ich dzieci uczyły się języków obcych już w przedszkolu?**
JOANNA ROKITA-JAŚKOW
- 65 **Cele nauczania języka angielskiego w świetle współczesnych europejskich dokumentów edukacyjnych: o nauczaniu, uczeniu się i ocenianiu**
MARIUSZ MARCZAK
- 73 **Co to dziś znaczy nauczać języka medycznego?**
AGNIESZKA DUDZIK



metodyka



- 77 Egzamin maturalny z języka obcego**
nowożytnego od 2015 r.
– poziom podstawowy i rozszerzony
RADOSŁAW KUCHARCZYK

- 81 Sprawdzam, co kryje sprawdzian (szóstoklasisty)**
Uwaga – słuchanie!
MONIKA CICHMIŃSKA



- 86 Kreatywność – potencjał, wyzwanie**
czy po prostu konieczność?
O kreatywnym pisaniu na lekcji języka obcego
AGNIESZKA PAWŁOWSKA

- 92 Dzieci**
a nauka języków obcych
JOANNA KIC-DRGAS

Dyskusja wokół metody deDOMO

- 98 O angielskiej marchewce i polskim kijku,**
czyli, jak zniechęcać dziecko w wieku przedszkolnym
do mówienia po polsku
TADEUSZ ZGÓŁKA

- 101 Excuse me, can I have orange juice jabłkowy,**
czyli metoda deDOMO a sprawa polska
GRZEGORZ ŚPIEWAK



wieża Babel

- 103 Edukacja polonistyczna**
uczniów z krajów byłego ZSRR w polskiej szkole
RADOSŁAW BUDZYŃSKI



- 109 Różnice kulturowe w nauczaniu**
języka polskiego jako obcego
licealistów z polskimi korzeniami
ze Wschodu
KATARZYNA KOSTRO-OLECHOWSKA

- 113 Otwarcie**
na Wschód
LUDMIŁA SZYPIELEWICZ

- 115 III Kongres**
Języków Obcych PASE
LUIZA WÓJTOWICZ-WAGA



pomysły dla aktywnych



- 116 Twórcze sposoby**
na naukę gramatyki angielskiej
DOROTA KONDRAT

- 126 Poznajemy**
literaturę angielską
IWONA PIECYK

- 129 Mike**
loves spring
IZABELA WITKOWSKA



Europa 2020

Beata Płatos

Ograniczenie do 10 proc. odsetka osób przedwcześnie kończących naukę oraz wzrost do 40 proc. odsetka osób z wyższym wykształceniem – to najważniejsze cele strategii gospodarczej Europa 2020, przyjętej przez ministrów edukacji UE w 2010 r. Jak dziś wygląda realizacja najważniejszych celów edukacyjnych wynikających ze strategii? Celem artykułu jest przyjrzenie się najważniejszym typom inicjatyw podejmowanych w krajach członkowskich w trzech ostatnich latach na temat Europa 2020.

Europa 2020 jest zaplanowaną na 10 lat strategią na rzecz inteligentnej i zrównoważonej gospodarki oraz rozwoju sprzyjającego włączaniu społecznemu. Określa nadrzędny cel rozwoju Europy do roku 2020, u którego podstaw znajdują się dwa wspomniane we wstępie, mierzalne cele dotyczące edukacji i szkoleń.

Po koniec roku 2013 ukazał się raport Europejskiej Sieci Informacji o Edukacji Eurydice pt. *Edukacja i szkolenia w strategii Europa 2020. Odpowiedzi krajów członkowskich* (ang. *Education and Training in Europe 2020. Responses from the EU Member States*) na temat inicjatyw i reform edukacyjnych wynikających z założeń strategii Europa 2020 podejmowanych w 28 krajach członkowskich UE od 2011 r. Przy tworzeniu raportu wzięto pod uwagę dokumenty strategiczne oraz działania w obszarze polityki edukacyjnej wynikające z indywidualnych zaleceń dla krajów. Wykorzystano także dane zawarte w *Rocznym Sprawozdaniu Gospodarczym*, przygotowywanym w ramach tzw. semestru europejskiego (mechanizmu monitorowania realizacji strategii Europa 2020).

Zapobieganie zjawisku wczesnego kończenia nauki

Osoby wczesnie kończące naukę, czyli nieuzyskujące wykształcenia na poziomie co najmniej średnim lub zasadniczym, ze

względu na brak wymaganych kwalifikacji mają znacznie gorsze szanse na rynku pracy i są bardziej narażone na wykluczenie społeczne i biedę. Zjawisko wczesnego kończenia edukacji generuje zatem znaczne koszty społeczne i ekonomiczne. W 2012 r. średnia wysokość wskaźnika wczesnego kończenia nauki, czyli odsetka osób z wykształceniem co najwyżej gimnazjalnym, które w wieku 18-24 lat nie uczestniczyły w kształceniu lub szkoleniu, dla UE wynosiła 12,7 proc.

W pięciu krajach wysokość tego odsetka znacznie przekroczyła średnią unijną – we Włoszech i w Rumunii wyniosła 17,5 proc., natomiast w Hiszpanii, na Malcie i w Portugalii była pomiędzy 20 a 25 proc. W pozostałych krajach odnotowano wartości zbliżone do średniej UE bądź niższe. Najniższe odsetki odnotowano w Chorwacji (4,2 proc.), Słowenii (4,4 proc.), Słowacji (5,3 proc.), Czechach (5,5 proc.) i w Polsce (5,7 proc.). Dziewięć krajów (Czechy, Dania, Litwa, Łotwa, Luksemburg, Austria, Słowenia, Słowacja i Szwecja) osiągnęło już założone cele.



Rysunek 1.

Odsetek wczesnie kończących naukę w 2012 r.

Państwa członkowskie zostały zobowiązane do opracowania do roku 2012 strategii i działań mających na celu przeciwdziałanie zjawisku wczesnego kończenia nauki.

W ramach tych wysiłków wyodrębniono następujące typy działań: zapobiegawcze, w zakresie wczesnej interwencji i kompensacyjne.

Większość krajów, wśród nich nawet te, w których odnotowano niski odsetek wczesnie kończących naukę (np. w Czechach, Polsce, Słowenii i Słowacji), deklaruje, że podjęła działania w zakresie przeciwdziałania temu zjawisku. We Francji, na Węgrzech, w Austrii, na Malcie i w Zjednoczonym Królestwie (Anglii, Walii i Irlandii Północnej) reformy objęły wszystkie trzy typy działań – zapobieganie, wczesną interwencję i działania kompensacyjne, ale w większości krajów przeprowadzane reformy polegały głównie na wprowadzaniu działań zapobiegawczych. Wśród tych przedsięwzięć dominują dwa typy inicjatyw – działania upowszechniające wczesną edukację i opiekę oraz poprawiające jej jakość (np. zwiększanie liczby miejsc w placówkach, wsparcie finansowe) jak również działania skierowane do grup wymagających szczególnego wsparcia np. uczniów pochodzących z rodzin imigranckich lub romskich, którzy często mają trudności w uczeniu się i osiągają słabe wyniki.

W przypadku niemal połowy krajów EU-28 reformy zapobiegające zjawisku wczesnego kończenia nauki są związane z sektorem kształcenia zawodowego. Podejmowane inicjatywy mają na celu zmianę postrzegania kształcenia zawodowego i zwiększenie jego atrakcyjności poprzez m.in. poprawę jakości doradztwa zawodowego oraz zwiększenie elastyczności sektora (m.in. zapewnienie drożności ścieżek zawodowych). Aby to osiągnąć, w wielu krajach wzmacnia się współpracę pomiędzy pracodawcami a szkołami i wprowadza więcej możliwości uczenia się w miejscu pracy oraz modyfikuje programy nauczania. Tego typu reformy wprowadzono np. w Danii i Szwecji, gdzie w ramach procesu kształcenia zawodowego większy nacisk położono na praktyczną naukę w miejscu pracy. Dwa z krajów o najwyższym odsetku wczesnie kończących naukę (Hiszpania i Portugalia) wprowadziły możliwość wyboru ścieżek zawodowych już na poziomie gimnazjum, szczególnie z myślą o uczniach ze słabymi wynikami lub powtarzających klasę.

Stosowanie działań kompensacyjnych względem uczniów wczesnie kończących naukę okazuje się mniej powszechne w Europie. Jedynie sześć krajów (Estonia, Francja, Luksemburg, Węgry, Malta i Rumunia) sygnalizuje tworzenie lub wprowadzanie programów edukacyjnych tzw. drugiej szansy, w szczególności w zakresie kształcenia zawodowego i szkoleń. W ramach działań mających na celu przywrócenie do systemu edukacji uczniów, którzy przedwcześnie porzucili naukę,

w pięciu krajach (w Estonii, Francji, Austrii, Szwecji i Wielkiej Brytanii) zapewnią się takim osobom indywidualne wsparcie.

Zbieranie i analizowanie danych dotyczących zjawiska wczesnego kończenia nauki oraz stosowanie inicjatyw o udowodnionej skuteczności jest kluczowe dla rozwiązania tego problemu w sposób efektywny. Działania w tej dziedzinie zostały niedawno podjęte lub są w trakcie realizacji w około jednej trzeciej krajów.



Rysunek 2.

Typy działań kompensacyjnych podejmowanych w celu zapobiegania zjawisku wczesnego kończenia nauki

Zmiany w szkolnictwie wyższym

W roku 2012 odsetek osób w wieku 30-34 lat uzyskujących wykształcenie wyższe nadal wzrastał i dla całej Unii Europejskiej wynosił 35,7 proc. Największy odsetek odnotowano w Irlandii (51,1 proc.), na Cyprze (49,9 proc.), w Luksemburgu (49,6 proc.) i na Litwie (48,7 proc.), a najniższy we Włoszech (21,7 proc.), Rumunii (21,8 proc.) i na Malcie (22,4 proc.). Kilka krajów osiągnęło lub nawet przekroczyło wyznaczone (do roku 2020) krajowe cele w tym zakresie.



Rysunek 3.

Odsetek osób z wykształceniem wyższym lub równoważnym w populacji w wieku 30-34 lata

W strategii *Europa 2020* szkolnictwo wyższe zostało zidentyfikowane jako jeden z najważniejszych obszarów reform, w którego obrębie zmiany mogą się przyczynić bezpośrednio do poprawy zatrudnienia i wzrostu gospodarczego. Dlatego też kolejny kluczowy mierzalny cel strategii w obszarze edukacji zakłada zwiększenie udziału osób z wykształceniem wyższym wśród grupy w wieku 30-34 lata z 33,5 proc. w roku 2010 do co najmniej 40 proc. w 2020 r.

Wśród najważniejszych wyzwań stojących przed sektorem szkolnictwa wyższego, definiowanych przez Komisję Europejską, znalazły się: ułatwianie dostępu do szkolnictwa wyższego, zwiększanie odsetka osób kończących studia i obniżanie liczby studentów kończących studia z opóźnieniem. Priorytety te znalazły odzwierciedlenie w wielu inicjatywach krajowych.

Większość krajów informuje, że dąży do zwiększenia liczby studentów poprzez udzielanie specjalnej pomocy

osobom należącym do grup o mniejszych szansach, tworzenie alternatywnych dróg dostępu do szkolnictwa wyższego oraz reformowanie systemów wsparcia finansowego dla studentów.

Nadal stosunkowo niewielki nacisk w krajach członkowskich kładzie się na działania mające na celu poprawę wskaźnika kończenia studiów. Około połowa państw (w tym Belgia, Francja, Czechy, Dania, Niemcy, Grecja, Włochy, Węgry, Holandia, Austria i Finlandia) inwestuje w poprawę poradnictwa zawodowego lub działania sprzyjające kończeniu studiów w przewidzianych ramach czasowych.

Wzrost jakości i adekwatności programów szkolnictwa wyższego traktowany jest również w wielu krajach jako jeden z priorytetów polityk krajowych. Dwie trzecie krajów pracuje nad udoskonaleniem prawodawstwa mającego zapewnić odpowiednią jakość kształcenia oraz zwiększyć zatrudnialność absolwentów uczelni wyższych. W zakresie zapewniania jakości wyraźna jest tendencja do tworzenia pojedynczych jednostek mających zapewnić bardziej zintegrowany i przejrzysty system akredytacji odchodzący od akredytowania programów na rzecz akredytowania instytucji. W niektórych krajach (m.in. w Belgii, Francji, Holandii, Portugalii czy Słowenii) podejmuje się specjalne działania mające na celu podniesienie atrakcyjności absolwentów na rynku pracy – obejmują one między innymi tworzenie krótszych programów studiów zorientowanych na bardziej praktyczne umiejętności w branżach, w których brakuje specjalistów.

Niektóre kraje (Włochy, Węgry i Polska) informują, że ostatnio podjęły lub aktualnie wdrażają (Dania, Łotwa i Finlandia) reformy na szeroką skalę, dążące zarówno do zwiększenia odsetka osób uzyskujących wykształcenie wyższe, jak i do wzrostu jakości i adekwatności programów szkolnictwa wyższego w stosunku do potrzeb rynku pracy.



Rysunek 4.

Inicjatywy mające na celu zwiększenie odsetka osób osiągających wykształcenie wyższe

Jak na tym tle wypada Polska? Komentarz na podstawie Eurypedii

Działania w obszarze polityki edukacyjnej, które zostały wymienione w dokumencie *Europe 2020*, w Polsce zostały uwzględnione w nowych, zintegrowanych strategiach określających kluczowe obszary rozwoju kraju w perspektywie do 2020 r., w tym zwłaszcza w *Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego*, *Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego* oraz

Strategii Innowacyjności i Efektywności Gospodarki (rząd przyjął wymienione strategie w roku 2013) oraz w dodatkowym dokumencie strategicznym wynikającym ze zobowiązań w UE – *Perspektywa uczenia się przez całe życie*.

W zmniejszaniu odsetka osób wcześniej kończących naukę Polska osiągała wyniki lepsze od zakładanych na poziomie UE już od początku zeszłej dekady. Ponadto, odnotowany został postęp w zmniejszeniu tego odsetka z 7,4 proc. w roku 2001 do 5 proc. w roku 2007. Jednak zahamowanie tego postępu w następnych latach może oznaczać, że Polska zbliżyła się do trudnej do pokonania granicy poprawy. Korzystnie na zmniejszanie tego odsetka w Polsce wpływa przede wszystkim wysoki procent osób uzyskujących wykształcenie na poziomie co najmniej średnim lub zasadniczym (szkoły ponadgimnazjalnej). Tendencja ta może być wzmocniona przez bardziej elastyczne podejście do nauczania w szkołach na bazie reformy programowej kształcenia ogólnego wdrażanej od września 2009 r. uzupełnionej przez reformę kształcenia zawodowego wdrażaną od września 2012 r.

W upowszechnieniu wykształcenia wyższego wśród osób w wieku 30-34 lat Polska osiągnęła w latach 2010 i 2011 wynik przewyższający średnią w UE. Ponadto, tempo tego upowszechnienia w ostatniej dekadzie należy do najwyższych w UE. Do dalszej poprawy w tym zakresie może przyczynić się reforma kształcenia wyższego.

Podsumowanie

Oprócz przeglądu inicjatyw w ramach dwóch powyższych celów pozostałe rozdziały raportu Eurydice *Edukacja i szkolenia w strategii Europa 2020. Odpowiedzi krajów członkowskich* podejmują szczegółowo temat kształcenia zawodowego i zatrudnienia młodzieży oraz uczenia się dorosłych.

Raport zawiera dodatkowo odrębną część ze wszystkimi dostępnymi przykładami działań podejmowanych w poszczególnych krajach na rzecz realizacji celów strategii *Europa 2020*. Można tam znaleźć między innymi przykłady inicjatyw podjętych w Polsce: krótki opis nowych jakościowych instrumentów stosowanych w finansowaniu szkolnictwa wyższego czy też wzmiankę o projekcie *Twoja kariera – twój wybór*.

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.



Dydaktyka języków obcych wobec rosnącej mobilności studentów

Tomasz Róg

Co roku przybywa studentów decydujących się na wzięcie udziału w programach wymiany zagranicznej. Każdy wyjazd oznacza konieczność posługiwania się obcym językiem w obcej kulturze. Jakie są najczęstsze trudności studentów i jak nauczyciele języków obcych mogą im pomóc?

Nauczanie obcego języka polega w głównej mierze na rozwijaniu umiejętności językowych ucznia, a w mniejszym stopniu na przekazywaniu wiedzy o języku. Jednocześnie, będąc osadzone w specyficznym kontekście społecznym, historycznym i geograficznym, powinno takie nauczanie odpowiadać na potrzeby ucznia wynikające ze zmian w otaczającym go świecie. Oznacza to, że oprócz rozwijania sprawności językowych rolą edukacji językowej jest rozwijanie innych umiejętności, które pomogą uczniom funkcjonować w dynamicznie rozwijającym się świecie. Takimi umiejętnościami mogą być: zdolność nawiązania dialogu z drugim człowiekiem, przeprowadzenia prezentacji, wyszukiwania informacji czy rozwiązywania konfliktów. Tym samym, nauczane treści winny uwzględniać potrzeby uczniów i trudno wyobrazić sobie sytuację, w której uczniowie są zmotywowani do ćwiczenia sprawności, które w żaden sposób nie przystają do ich oczekiwań.

Idąc dalej, klasa językowa nie powinna być samotną wyspą, ale elementem rzeczywistości, i jako taka powinna reagować na zmieniające się warunki otoczenia. Skupianie uwagi nauczycieli na podawaniu treści i realizacji programu jest wymagane przez władze oświatowe, choć nie zawsze służy spełnianiu potrzeb i aspiracji uczniów. Często zapomina się, że w centrum działań pedagogicznych stoi uczeń, a nie program nauczania czy nauczyciel.

Rosnąca popularność programów wyjazdów studenckich (np. Erasmus) pociągnęła za sobą potrzebę większego zwrócenia uwagi na konieczność takiego nauczania, które pomoże studentom w ich przyszłych wyjazdach za granicę. Od blisko 20 lat postuluje się, by lekcje języków obcych sprzyjały rozwojowi kompetencji interkulturowych. W momencie, gdy rosnąca liczba osób bierze udział w programach wymiany studenckiej i gdy możliwość wyjazdu za granicę jest łatwiejsza niż było to w przeszłości, nauczanie interkulturowe stanowi praktyczne, a nie tylko teoretyczne, wyzwanie dla nauczycieli. W głównej mierze ciężar przygotowania studentów do kontaktów interkulturowych spada zatem na barki nauczyciela języka obcego.

Nauczanie akademickie a przygotowanie do wyjazdu za granicę

Popularność terminu interkulturowość znalazła, i wciąż znajduje, odbicie w wielu badaniach empirycznych. Nie jest to zarzut, zwłaszcza że – jak często pokazują rezultaty tych badań – choć wiele o nauczaniu interkulturowym pisze się i mówi, większość tych rozważań pozostaje w sferze debaty akademickiej. W dostępnej literaturze można odnaleźć badania koncentrujące się na roli nauczania akademickiego i jego wpływu na rozwój kompetencji interkulturowej studentów, zwłaszcza w perspektywie ich wyjazdów na studia zagraniczne. Przeglądowi tych badań zostanie poświęcona dalsza część tego artykułu.

Badanie Kuriaty z 2002 r. było poświęcone analizie wyjazdów studentów do zagranicznych ośrodków uniwersyteckich i rozwojowi ich kompetencji międzykulturowych. Zdaniem Kuriaty (2002:184), cały wysiłek wkładany w edukację interkulturową przyszłych nauczycieli języków obcych powinien się koncentrować na rozwijaniu umiejętności mediacji pomiędzy kulturami. Interkulturowa kompetencja nauczycieli powinna mieć, według autora, dwojaką naturę: osobistą i zawodową. Sukcesem takiego nauczyciela będzie rozwijanie otwartości i kreatywności swoich uczniów wobec kontaktów z obcymi kulturami (2002:186).

Klak i Martin (2003) zbadali wpływ edukacji i treningów interkulturowych oraz wyjazdów na stypendia zagraniczne na rozwój wrażliwości międzykulturowej studentów. W swoim badaniu obserwowali stosunek studentów pierwszego i drugiego roku geografii do obcych kultur przed wyjazdem i po powrocie ze stypendiów zagranicznych. Jak dowiedli, zaangażowanie uczelni w trening interkulturowy znajduje odzwierciedlenie w większej świadomości studentów, którzy okazali się bardziej otwarci na różnice i bardziej doceniali obce kultury. Innym badaniem mającym na celu przyjrzenie się wrażliwości interkulturowej studentów było badanie Straffona z 2003 r. Jego wyniki dobitnie pokazały, że doświadczenie życia w obcym kraju rozwija interkulturową kompetencję komunikacyjną. Straffon dodatkowo udowodnił, że istnieje zależność pomiędzy treningiem interkulturowym na uczelni macierzystej a rozwojem umiejętności interkulturowych. Studenci, którzy odbyli taki trening, uzyskiwali lepsze wyniki w testach badających sprawności międzykulturowe.

O rozwijaniu kompetencji interkulturowej przyszłych nauczycieli języka niemieckiego pisze Adamczak-Krysztofowicz (2004). Celem jej badań było stworzenie modelu kształcenia językowego i kulturowego na poziomie akademickim, uwzględniającego wykorzystanie materiałów autentycznych. Jak się okazuje, większość zajęć językowych koncentruje się na osobie nauczyciela, nie studenta. Nie ma zatem miejsca na potrzeby ucznia, a tym samym nie ma mowy o przygotowaniu go do funkcjonowania w środowisku obcym kulturowo. W podobnym duchu wypowiada się Błażek (2008), która badała, w jaki sposób polskie uczelnie wdrażają nauczanie interkulturowe, ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia nauczycieli języków obcych. Te same wnioski przynosi badanie Żebrowskiej (2008), w którym autorka wskazuje na konieczność edukacji interkulturowej przyszłych nauczycieli języka rosyjskiego.

Celem badania Van Hoof i Verbeeten (2005) było porównanie opinii studentów odnośnie do programów wyjazdów zagranicznych z dostępną literaturą i zbadanie, jakie aspekty takich wyjazdów stanowiły dla nich wyzwanie, a jakie przyniosły największe korzyści. Badanie to pokazało, że edukacja w obcej kulturze służy rozwijaniu osobowości studentów oraz pomaga im stać się świadomymi dorosłymi, którzy potrafią pracować i żyć w różnych środowiskach. Wśród największych korzyści studenci wskazywali lepsze rozumienie własnej kultury, poznawanie siebie samych oraz wzbogacanie własnej osobowości. Do największych wyzwań zaliczono te związane z adaptacją, przystosowaniem się, weryfikacją stereotypów kulturowych oraz szokiem kulturowym (2005:56). Jednocześnie odnotowano, że nawet te trudności były cenną lekcją i w pozytywny sposób przyczyniły się do rozwoju uczestników.

Badanie Orchowskiej z 2005 r. dotyczy przygotowania studentów, przyszłych nauczycieli języka francuskiego, do autonomicznego rozwijania kompetencji interkulturowych. Autorka wskazuje, w jaki sposób teksty medialne mogą być wykorzystane do aranżowania sytuacji międzykulturowych w środowisku klasy językowej. Rozwój umiejętności funkcjonowania w obcej kulturze jest przez autorkę postrzegany jako ważny element w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej ucznia. Badanie wykazuje ponadto, że ocenianie kształtujące w wyniku systematycznej ewaluacji i samooceny prowadzi do rozwoju świadomości i wrażliwości interkulturowej.

Badanie Penbeka i innych z 2009 r. ujawnia, że zaangażowanie studentów w relacje z innymi kulturami pozytywnie wpływa na szacunek do nich. Penbek i inni (2009:13) twierdzą, że międzynarodowe wymiany studenckie, symulacje sytuacji interkulturowych czy projekty prowadzone z przedstawicielami innych kultur przez Internet są cennymi środkami. Według autorów badania, sukces takiej edukacji zależy od tego, jak dobrze nauczyciele akademicy rozumieją aspekty komunikacji między kulturami i jak organizują proces takiego kształcenia.

Niedawne badanie przeprowadzone przez Brux i Fry (2009) skupia się na ograniczeniach związanych ze studiami zagranicznymi oraz na problemach, z którymi borykają się uczestnicy takich wyjazdów. Według autorów, problemy instytucjonalne, jakie napotykać studenci wymian zagranicznych, różnią się od tych, z jakimi muszą sobie radzić ich koledzy w kraju. Wśród nich są problemy związane z dostosowaniem planu zajęć i brakiem informacji wsparcia ze strony koordynatorów

programów (2009:515). Ponadto, studenci napotykały trudności finansowe. Problemy z pieniędzmi są zresztą poruszane w wielu innych badaniach (np. Perdreau 2002; Pickard i Ganz 2005; Raby 2005). Na powodzenie udziału w programie wymiany mają również wpływ czynniki takie jak: rodzina studenta (nie dość lub nazbyt opiekuńcza), strach przed dyskryminacją na tle rasowym (odnosi się to zwłaszcza do Afroamerykanów, którzy wcześniej doświadczali rasizmu w Ameryce) oraz brak odpowiedniego programu studiów (pod względem kierunku studiów, czasu, miejsca) (Brux i Fry 2009:513-516). Ponadto Brux i Fry zwrócili uwagę, że wielu doradców akademickich jest nieświadomych funkcjonowania takich programów. Wśród pozostałych kwestii ograniczających dostęp do studiów zagranicznych są zobowiązania finansowe i zawodowe oraz obawa przed własnym bezpieczeństwem w obcym kraju (2009:518).

Biles i Lindley zaobserwowali (2009:148), że studia za granicą są nieocenioną metodą promowania zrozumienia międzykulturowego, docenienia różnic i względnego charakteru poczucia tożsamości. Jednocześnie wyrazili obawę, że amerykańskie uniwersytety w zbyt daleko idący sposób promują ideę globalizacji, która prowadzi do uniformizacji i zacierania odmienności kulturowych. W ich przekonaniu (2009:153), najlepszym ćwiczeniem przed wyjazdem za granicę byłoby uczenie się eksperymentalne i podejście etnograficzne. Aby wyzwolić się od wszechobecnego mitu globalizacji, autorzy postulują większe skupienie się na nauczaniu geografii.

Badanie dotyczące wzrostu wiedzy na temat zjawisk kulturowych jako rezultatu wyjazdu na studia zagraniczne podjęte zostało przez Molinę'a w 2009 r. W przekonaniu autora, przekazywanie wiedzy na temat różnych regionów świata jest jednym z ważnych aspektów edukacji międzykulturowej. Badanie przeprowadzone wśród studentów Augustana College, biorących udział w programie wymiany studenckiej ze wschodnią Azją, ujawniło wzrost ich wiedzy dotyczącej tego regionu oraz konieczność wprowadzania takiego treningu interkulturowego, który wskazywałby studentom potrzebę przyjęcia perspektywy geograficznej dla lepszego zrozumienia warunków życia w danym regionie (2009:94).

Mimo wielu deklaracji studentów wracających z zagranicy odnośnie do zmian, jakie dokonały się w ich życiu, wciąż niejasnym pozostaje, jakie konkretnie zmiany mają oni na myśli.

Clarke i inni (2009) podjęli próbę nakreślenia, w jaki sposób różne cechy osobowości rozwinęły się u studentów podczas wymian zagranicznych. Ich badanie ujawniło (2009:178),

że rzeczeni studenci demonstrują większą otwartość wobec odmienności kulturowych i bardziej globalnie zorientowane myślenie w porównaniu z osobami, które studiowały w ojczyźnie. Jeśli zaś chodzi o postrzeganie samych siebie, uczestnicy wymian studenckich uznali się za bardziej otwartych na komunikację nie tylko międzykulturową, ale przede wszystkim międzyludzką oraz podkreślali rozwinięcie umiejętności językowych.

W 2009 r. Aleksandrowicz-Pędich wyraziła konieczność przeprowadzenia szczegółowych badań odnośnie do przygotowania studentów filologii angielskiej do roli pośredników międzykulturowych. W opinii autorki (2009:133), bycie kompetentnym mediatorem jest niepodważalnie umiejętnością, jaką powinien szczyć się przyszły nauczyciel języka obcego. Aleksandrowicz-Pędich wysuwa szereg praktycznych wskazówek, jak tę umiejętność wykształcić. Potrzebę takiego kształcenia uzasadnia z kolei wzrostem migracji zarobkowej Polaków, która bardzo często jest źródłem nieporozumień na tle kulturowym. Niezależnie od tego, jak długo przebywają za granicą, niektórzy nie są w stanie dokonać głębszej refleksji dotyczącej odmienności kulturowych, dlatego rolą nauczyciela języka obcego staje się przygotowanie uczniów do funkcjonowania w obcym kulturowo środowisku.

Przedmioty akademickie związane z rozwijaniem sprawności językowych (np. pisanie, mówienie) są według Aleksandrowicz-Pędich okazją do ćwiczenia umiejętności interkulturowych. Autorka powołuje się na badanie Owczarek z 2008 r. przeprowadzone wśród studentów kolegium nauczycielskiego, które wskazuje na spotkanie z rodzimym użytkownikiem języka jako najbardziej pożądanym sposobem ćwiczenia umiejętności interkulturowych. Natywny mówca może zaoferować studentom własną perspektywę i zmotywować do pogłębionego myślenia na temat znaczenia kultury w życiu człowieka (2009:142). Cytowane badanie Owczarek również zwraca uwagę na znaczenie programów zagranicznej wymiany studenckiej. Studenci powracający z takich programów podkreślają szereg ich zalet: lepsze zrozumienie i docenienie własnej kultury, poczucie dumy z bycia ambasadorem Polski, wzrost tolerancji dla odmienności, otwartość i elastyczność (Aleksandrowicz-Pędich 2009:144).

Dialogowe podejście do ewaluacji kompetencji interkulturowej studentów nauczycielskich kolegiów języków obcych jest tematem badania przeprowadzonego na potrzeby rozprawy doktorskiej Owczarek w 2010 r. Autorka bada, czy po trzech latach kształcenia nauczycielskiego studenci są gotowi do roli

mediatorów pomiędzy kulturami. Jak wnioskuje (2010:231), edukacja studentów zmierza we właściwym kierunku. Przyszli nauczyciele są coraz bardziej ciekawi świata. Jednocześnie rozwijanie świadomości studentów w zakresie teorii IKK (indywidualnej kompetencji kulturowej) oraz roli pośrednika między kulturami stanowi główne wyzwanie ich edukacji. Jak konkluduje Owczarek (2010:231), *przyznanie IKK takiej samej wagi, jaką przyznaje się kompetencji językowej pozwoli na uzmysłowienie ważności roli pośrednika kulturowego.*

Dodatkowe wnioski płynące z badania Owczarek (2010) odnoszą się do roli tożsamości w nawiązywaniu relacji w wielokulturowej klasie językowej. Badanie to dotyczyło studentów programu Erasmus i Comenius, którzy odbyli swoje praktyki nauczycielskie za granicą. Rezultaty badania wskazują (2010:307-313), że przyszli nauczyciele są świadomi reguł stanowiących o udanej komunikacji międzykulturowej. Jednakże, pomimo tej świadomości, rzadko taką komunikację nawiązywali, ponieważ byli skłonni ujawniać krytykę w stosunku do zjawisk obcych kulturowo (2010:312). W rezultacie, jako praktykanci nie byli w stanie pośredniczyć pomiędzy różnymi kulturami w klasie złożonej z różnych nacji. Badani często wyrażali przekonanie, że klasa językowa nie jest miejscem, w którym należałoby odwoływać się do doświadczeń kulturowych zarówno uczniów, jak i nauczyciela.

Obalenie stereotypów kulturowych w wyniku doświadczenia studiów zagranicznych było tematem badania Adamczak-Krysztofowicz w 2012 r., przeprowadzonego wśród przyszłych nauczycieli języka niemieckiego. Wyniki wywiadów przeprowadzonych z byłymi uczestnikami wyjazdów studyjnych potwierdziły wcześniejszą hipotezę autorki, że studiowanie za granicą, a nawet sam udział w zagranicznych seminariach, przyczynia się do lepszego zrozumienia siebie samego oraz przedstawicieli obcej kultury. Jednocześnie doświadczenia takie pozwalają na szersze spojrzenie na obcokrajowców, tj. obserwację różnic wewnątrz grup społecznych i porzucanie wcześniejszych (często fałszywych) przekonań dotyczących funkcjonowania danej kultury (również ojczystej). W celu zmaksymalizowania korzyści płynących z programów studiów zagranicznych Adamczak-Krysztofowicz (2012:92) postuluje potrzebę dalszych badań nad celami, formami i treściami interkulturowych wymian studenckich.

Badanie własne autora

Uczestnikami badania byli studenci polskich uniwersytetów, politechnik i wyższych szkół zawodowych, powracający

z programu Erasmus. Dziesięciu z nich zdecydowało się wziąć udział w rozmowie z autorem, aby podzielić się swoimi obserwacjami dotyczącymi wyjazdu za granicę. Pochodzili oni z następujących placówek edukacyjnych: Politechnika Wrocławska, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Łódzki i Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Pile. Wywiad miał charakter na wpół ustrukturyzowany, autor pytał głównie o trudności napotkane podczas wyjazdu, nabywanie nowej wiedzy, o ewentualne zmiany w nastawieniu do obcej kultury i kultury własnej oraz o nabyte umiejętności.

Trudności podczas wyjazdu

Pierwszym zagadnieniem poruszonym podczas wywiadu były trudności napotkane przez studentów w trakcie ich pobytu na Erasmus. Większość z badanych wskazywała na barierę językową jako główny problem w komunikacji z obcokrajowcami. Często podkreślano, że badani nie byli wyposażeni w odpowiednie umiejętności językowe lub umiejętności, które posiadali, nie były adekwatne do zastanej sytuacji (np. nie byli w stanie zrozumieć mowy potocznej, slangu bądź żargonu używanego przez innych studentów).

Drugim problemem, na który wskazywano, były zwyczaje panujące w obcej kulturze. Badani nie spodziewali się, że różnice kulturowe będą aż tak znaczące. Trzecią poruszaną kwestią były finanse. Odzwierciedla to wyniki raportu programu Erasmus z 2010 r. dotyczącego m.in. problemów finansowych uczestników Erasmus. Raport donosi (Alfranseder i in. 2011:20), że blisko 80 proc. biorących udział w programie musiało polegać na wsparciu finansowym ze strony rodziny, 5 proc. podejmowało legalną pracę za granicą, a 1,6 proc. uczestników pracowało w trakcie Erasmus nielegalnie.

Wśród pozostałych problemów wymieniano kłopoty z wypełnieniem wszystkich formalności na miejscu, zawieranie przyjaźni, poruszanie się po mieście, odmienne podejście do czasu i punktualności, znajdowanie mieszkania.

Rozwój wiedzy interkulturowej

Najczęściej poruszonymi zagadnieniami, jeśli chodzi o nabytą wiedzę, były polityka i kultura. Studentka przebywająca w Portugalii podkreślała: *Niewiele wiedziałam o portugalskiej polityce, zanim nie pojechałam na Erasmus. Byłam zaskoczona, gdy zobaczyłam marsze partii komunistycznej, która wciąż jest bardzo popularna w Portugalii. Zaskoczyło mnie, że chociaż*

Antonio Salazar już nie jest dyktatorem, a był nim przez 30 lat, wcięż jest znaczącą osobą w polityce.

Student odbywający studia w Wielkiej Brytanii przyznał: *Nie interesowałem się specjalnie tym krajem. W sumie nigdy nie interesowałem się polityką, więc tym bardziej to, co działo się w Wielkiej Brytanii, nie miało dla mnie znaczenia. Mimo tego odwiedziłem kilka muzeów i sporo podróżowałem po Anglii. To pozwoliło mi poznać lepiej brytyjską kulturę, chociaż to był raczej efekt uboczny tych podróży.*

W istocie, to doświadczenie przyczyniło się do raczej negatywnego odbioru kultury obcej.

Inną rzeczą, której nauczyli się studenci Erasmusa, były rytuały związane z kulturą. Przyznawali podczas rozmowy, że najtrudniejsze były początki: *Na początku pobytu musiałam poznać podstawowe sposoby powitań, które zależały od pory dnia. Poza tym musiałam nauczyć się, jak podróżować po mieście oraz jak spożywać posiłki. Zauważyłam, że najciekawszym momentem dnia był obiad. Każdy z erasmusowców pochodził z innego kraju i na zmianę przygotowywaliśmy nasze tradycyjne potrawy. Zresztą studenci Erasmusa wolą trzymać się razem niż z tubylcami.*

Badani studenci poruszali również kwestię różnych gestów: *Na początku uczyłam się wielu niuansów, np. przeciąganie się uważane jest w Portugalii za bardzo niegrzeczne, wręcz obraźliwe. Zagraniczni studenci również mają problemy z tym, jak zwracać się do nauczycieli. W Portugalii zwykle mówi się do nauczycieli po imieniu, co na polskim uniwersytecie byłoby nie do pomyślenia. Podobne różnice w gestach przywoływał student, który mieszkał w Turcji: Zauważyłem, że są gesty, które mogą być zupełnie inaczej zinterpretowane. Na przykład wskazywanie palcem na ludzi czy przedmioty uważane jest za bardzo obraźliwe w tureckiej kulturze. Według niektórych najlepszym sposobem na nieznaną gestów w norweskiej kulturze było odpowiadanie na wszelkie niezrozumiałe sytuacje uśmiechem.*

Postawa studentów wobec obcej i ojczystej kultury

Wszyscy badani podkreślali, że wyjazd za granicę zmienił ich nastawienie do kultury, w której się znaleźli, choć w różnym stopniu u poszczególnych badanych. Studentka przebywająca w Portugalii zapewniała w czasie wywiadu, że jej zainteresowanie obcą kulturą wzrosło. Po powrocie do Polski postanowiła kontynuować naukę portugalskiego. Inna osoba postawiła hipotezę: *Wielu byłych erasmusowców wraca do krajów, które odwiedzili, chyba nie tyle z powodu danej kultury, ale z powodu*

doświadczeń, jakich tam nabrali. Na pewno był to wyjazd, który zmienił ich życie. Jej obserwacje doprowadziły ją do zmiany w postrzeganiu polskiej kultury. Badana zauważyła, że Polacy są w istocie bardzo otwartym narodem. Jak zauważyła, program Erasmus kształtuje nie tyle percepcję własnej czy obcej kultury, ile osobowość wyjeżdżających. Inny uczestnik przyznał, że jego nastawienie do tureckiej kultury zmieniło się diametralnie pod wpływem wyjazdu. Żyjąc w Stambule, uświadomił sobie, jak bardzo wiele zakorzenionych stereotypów dotyczących Turków jest nieuzasadnionych: Spodziewałem się, że ludzie będą poważnie przywiązani do zasady Koranu, tymczasem było zupełnie na odwrót. Również kuchnia turecka okazała się o wiele bardziej wyrafinowana niż tylko kebab.

Interakcja pomiędzy ludźmi pochodzącymi z różnych kultur jest korzystna dla obu stron, ponieważ jest źródłem cennych obserwacji i doświadczeń, pomimo że nie zawsze są one pozytywne. Jeden z uczestników wyjazdu stwierdził: *Nie da się uniknąć porównywania kultur, ale nie wszystko w Wielkiej Brytanii było złe. Ludzie byli bardzo mili, zupełnie inni niż w Polsce. Tutaj bardzo łatwo spotkać ludzi agresywnych i niemiliych. Część badanych przyznawała, że w czasie ich pobytu na zagranicznym uniwersytecie stopniowo otwierała się na interakcję z obcokrajowcami, np.: Z początku myślałem, że skupię się tylko na nauce i nie będę sobie zwracał głowy całym tym integrowaniem się z inną kulturą. Ale w miarę upływu czasu coraz bardziej interesowało mnie poznawanie ludzi, a coraz mniej studiowanie.*

Umiejętności interkulturowe

Przeprowadzając wywiady, autor miał na celu dowiedzenie się również, w jaki sposób wiedza dotycząca nowo poznanej kultury jest wykorzystywana przez studentów programu Erasmus w celu zrozumienia zachowań obcokrajowców oraz rozwijania umiejętności funkcjonowania w obcym środowisku, interpretowania tekstów obcej kultury oraz interakcji z członkami innych kultur. Jak zauważyła jedna z badanych: *W przypadku komunikowania się z obcą kulturą bariera językowa to żadna bariera. Studentka ta, aby odnosić sukcesy komunikacyjne w obcej kulturze, próbowała zaadaptować swoje zachowanie do jej wymogów. Oznaczało to, między innymi, przyjęcie nowego stylu życia. Mieszkając w Holandii, zrezygnowała z transportu publicznego i przesiadła się na rower, ponieważ jest to typowy środek komunikacji dla osób w jej wieku. Inna osoba wyraziła przekonanie, że doświadczenie programu Erasmus przyczyniło się*

do jej umiejętności rozwiązywania konfliktów interkulturowych. Przekładając to, czego nauczyła się o obcej kulturze na praktykę, stopniowo zaczęła rozumieć, jak funkcjonować w dwóch kulturach jednocześnie: *Po kilku początkowych kłótniach człowiek zaczyna rozumieć, że każdy jest inny i to się nie zmienia. A przeważnie wystarczy zapytać drugą osobę, czy cię dobrze zrozumiała albo co konkretnie oznaczają wykonywane przez nią gesty.*

Przebywający w Wielkiej Brytanii przyznał, że rozwinął w sobie umiejętność adaptacji do obcej kultury. Przede wszystkim wyjazd na Erasmus był świetną lekcją tego, jak nawiązywać kontakty z obcokrajowcami i szybko reagować w momentach nieporozumień na tle kulturowym. Jego zdaniem, w takich sytuacjach należy być bezpośrednim i wprost wyjaśniać, że nie rozumie się danego zachowania. Jednocześnie należy natychmiast prostować własne zachowania, jeśli czujemy, że mogły być źle odebrane. Zauważył także, że rozwinął umiejętność pracy zespołowej, organizacji czasu i używania języka angielskiego.

Opowiadając o umiejętności przystosowania się do życia w innej kulturze, jedna ze studentek mówiła przede wszystkim o udziale w wydarzeniach kulturowych. Chodziła do kina, na koncerty, do restauracji oraz pubów i starała się zawrzeć możliwie dużo nowych znajomości: *Brałam udział w tylu wydarzeniach, w ilu mogłam, żeby poznać lokalne zwyczaje. Poznałam mnóstwo ludzi z wielu różnych kultur. Na początku to było trochę trudne, bo ciężko mi było stworzyć sobie w głowie jakiś konkretny obraz tej kultury. Ale teraz widzę, że wielokulturowość to też cecha kultury.*

Potrzeba treningu interkulturowego przed wyjazdem

Kolejne pytanie dotyczyło treningu, jaki przydałby się studentom przed ich wyjazdem. Zdecydowana większość wyraziła potrzebę uczestniczenia w kursie językowym przed wyjazdem na program Erasmus. Według badanych, ich pobyt za granicą byłby o wiele ciekawszy, gdyby znali oni język, jakim posługiwali się obcokrajowcy. Ponadto, studenci wskazywali na konieczność uczenia się o obcej kulturze. Badani twierdzili również, że trening przed wyjazdem powinien obejmować elementy historii danego kraju i jego geografii. Innymi wymienianymi propozycjami były nauka o tradycjach i zwyczajach panujących w danym kraju. Część studentów Erasmusa wskazywała na trening praktyczny, np. odgrywanie ról czy rozmowy z obcokrajowcami. Pojedyncze odpowiedzi dotyczyły poznawania języka ciała w obcej kulturze, sytuacji politycznej za granicą i obcej kuchni.

Zakończenie

Podsumowując rezultaty badań, chciałbym przedstawić kilka wniosków dla dydaktyki języków obcych odnośnie do pewnej modyfikacji w przygotowaniu studentów do wyjazdów na studia zagraniczne. Jak wykazano w badaniu, wyjazd studentów w ramach programu Erasmus przyczynił się do rozwoju ich kompetencji interkulturowej. Trudno ocenić stopień tego rozwoju, tak, jak trudno jest ocenić sam poziom IKK (por. Kuriata 2002, Owczarek 2010). Niemniej, można założyć, że doświadczenia interkulturowe studentów byłyby bardziej owocne i/lub wywołujące mniej początkowej frustracji, gdyby ich przygotowanie do wyjazdu było lepsze, na co zwracali uwagę badani podczas wywiadów.

W odniesieniu do wiedzy wskazywano przede wszystkim na lepsze poznanie polityki i historii odwiedzanych krajów. Część badanych wskazywała również na nauczenie się różnych rytuałów, obyczajów związanych z obcą kulturą i lepszego zrozumienia specyficznej mowy ciała obcokrajowców. Wielu z odpowiadających podkreślało, że przyswojenie tej wiedzy było raczej efektem ubocznym wyjazdu i życia w obcej kulturze niż świadomym uczeniem się. Jednocześnie, pomimo rosnącego zainteresowania studentów obcą kulturą, większość z nich nie była w stanie porzucić własnej perspektywy kulturowej. Stworzenie zatem tzw. trzeciego miejsca, z którego kultury mogłyby być obserwowane jest wciąż umiejętnością, której badani studenci nie opanowali. Bardzo kategoryczne i zasadnicze podejście do fenomenów kulturowych (zarówno własnych, jak i obcych) pozostało faktem.

Co się tyczy postaw badanych studentów, zaobserwowano, że w miarę upływu czasu rodziło się w nich rosnące zainteresowanie procesami kulturowymi oraz komunikacją interpersonalną. Wiele spostrzeżeń odnotowanych przez autora dotyczyło właśnie komunikacji z drugim człowiekiem (np. *bariera językowa to żadna bariera czy każdy jest inny i to się nie zmienia*).

W rezultacie pobytu za granicą studenci rozwinęli też w pewnym stopniu umiejętność rozwiązywania konfliktów interkulturowych. Jak twierdzili badani, im dłużej przebywali w obcej kulturze, tym lepiej rozumieli różnorodność między ludźmi oraz uczyli się bardziej ją doceniać. Niestety, respondenci nie byli w stanie podać konkretnych przykładów ani sytuacji, w których rozwiązywali konflikty na tle kulturowym, ani zysków płynących z doświadczeń interkulturowych.

Doświadczenie programu Erasmus pozwoliło jego uczestnikom na głębsze zrozumienie tzw. kultury niskiej. Podczas

gdy w warunkach szkolnych, w Polsce, większość zagadnień kulturowych omawianych w trakcie zajęć języków obcych traktowała o kulturze wysokiej (sztuki piękne, literatura, rzeźba, malarstwo itp.), studenci Erasmusa nie byli przygotowani do funkcjonowania w codziennym życiu, nie znali typowych rytuałów dnia, specyficznych zachowań, powiedzonek, gestów.

Z powyższych obserwacji można wyprowadzić kilka postulatów będących wyzwaniem dla dydaktyków języków obcych, w szczególności tych, którzy pracują ze studentami przygotowującymi się do wyjazdu na studia zagraniczne. Powinni oni zadbać o:

- poszerzenie kursu języka o szeroko rozumiane elementy kulturoznawcze zarówno kraju wyjazdu, jak i kultury ojczyzny;
 - ćwiczenie umiejętności krytycznego spojrzenia na zjawiska kulturowe;
 - zwrócenie uwagi nie tylko na różnice/podobieństwa między kulturami, ale również na źródła tych różnic/podobieństw;
 - zapoznanie studentów ze zjawiskiem szoku kulturowego i jego poszczególnymi fazami;
 - zachęcenie studentów do nawiązania kontaktów z obco-krajowcami, np. poprzez projekty internetowe;
 - integrowanie sprawności językowych z wiedzą ogólną;
 - wprowadzenie elementów dramy, odgrywania ról i symulacji sytuacji, w jakich mogą znaleźć się wyjeżdżający za granicę.
- Na zakończenie zasadne wydaje się podkreślenie, że udział studentów programu Erasmus w dialogu międzykulturowym musi być ich świadomym wyborem. Nie sposób wyobrazić sobie owocnej komunikacji pomiędzy kulturami, gdy jedna ze stron czuje się do tej komunikacji przymuszana. Zajęcia językowe powinny wspierać studentów w ich przygotowaniach do wyjazdu na studia zagraniczne, a podstawą tych działań powinno być zachęcenie do otwartości na inność i intencjonalne rozwijanie kompetencji interkulturowej.

Bibliografia

- Adamczak-Krzysztofowicz, S. (2004) Teksty autentyczne jako źródło interkulturowej kompetencji komunikacyjnej. Wybrane wyniki badań empirycznych przeprowadzonych wśród studentów i wykładowców studiów germanistycznych i kolegów językowych. W: „Neofilolog”, nr 25, 36-42.
- Adamczak-Krzysztofowicz, S. (2012) Rola podróży studyjnych w procesie świadomej refleksji i relatywizacji stereotypów: projekt polsko-niemiecki. W: E. Wąsikiewicz-Firlej, A. Szczepaniak-Kozak i H. Lankiewicz (red.) *Interkulturowe aspekty dydaktyki języków obcych*. Piła: PWSZ, 85-97.
- Aleksandrowicz-Pędich, L. (2009) Skuteczność przygotowania studenta filologii angielskiej do roli mediatora kulturowego. W: H. Komorowska (red.) *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*. Warszawa: Academica, 133-149.

- Biles, J. L. i Todd, L. (2009) Globalization, Geography, and the Liberation of Overseas Study. W: „Journal of Geography”, nr 108 (3), 148-154.
- Błażek, A. (2008) *Evaluation interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrern in Polen*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Brux, J., Murray i Blake, F. (2009). Multicultural Students in Study Abroad: Their Interests, Their Issues, and Their Constraints. W: *Journal of Studies in International Education*, nr 14, 508-527 [online] [dostęp 3.01.2012].
- Clarke, I., Flaherty, T. B., Newell, D. Wright i McMillen, Robert, M. (2009) Student Intercultural Proficiency From Study Abroad Programs. W: *Journal of Marketing Education*, nr 31 (2), 173-181.
- Klak, T., Martin P. (2003) Do University-sponsored International Cultural Events Help Students to Appreciate Difference. W: *International Journal of Intercultural Relations*, nr 27, 445-465.
- Kuriata, J. (2002) *Kompetencja interkulturowa w kształceniu nauczycieli języków obcych na przykładzie języka francuskiego* [praca doktorska]. Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza.
- Moline, N. (2009) International Studies Become Pilgrimages: Geography in a Multidiscipline Overseas Program. W: *Journal of Geography*, nr 108 (3), 94-104.
- Orchowska, I. (2005) *Wdrażanie przyszłych nauczycieli języka francuskiego jako obcego do samokształcenia interkulturalnego w polskim kontekście akademickim. Próba zastosowania ewaluacji kształcącej przy wykorzystaniu materiałów medialnych* [praca doktorska]. Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza.
- Owczarek, D. (2010) Preparing Teacher Trainees for Multicultural Classrooms – Interviews with Erasmus and Comenius Students. W: H. Komorowska i L. Aleksandrowicz-Pędich (red.) *Coping with Diversity: Language and Culture Education*. Warszawa: Academica SWPS, 303-314.
- Penbek, S., Dicle Yurdakul i Cerit, Guldem, A. (2009) *Intercultural Communication Competence: A Study About the Intercultural Sensitivity of University Students Based on Their Education and Intercultural Experiences* [online] [dostęp 3.01.2012].
- Perdreau, C. (2002) Study Abroad: A 21st century Perspective: Building Diversity in Education Abroad Programs [online] [dostęp 3.01.2012].
- Pickard, M. D., Ganz, M. A. (2005) Increasing National Diversity in Education Abroad Using the Gilman International Scholarship and Others. W: *IIE Networker Magazine: Diversity in International Education*.
- Raby, R. (2005) Community College Study Abroad: Making Study Abroad Accessible to All Students. W: *IIE Networker Magazine: Diversity in International Education*.
- Straffon, D. A. (2003) Assessing the Intercultural Sensitivity of High School Students Attending an International School. W: *International Journal of Intercultural Relations*, nr 27, 487-501.
- Van Hoof, H. B., Verbeeten, M. J. (2005) Wine is for Drinking, Water is for Washing: Student Opinions About International Exchange Programs. W: *Journal of Studies in International Education*, nr 9 (1), 42-61.
- Żebrowska, A. (2008) *Rola i miejsce aspektów interkulturowych w dydaktyce języka rosyjskiego na filologii rosyjskiej* [praca doktorska]. Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza.

dr Tomasz Róg

Anglista, pracownik Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Złotowie. Jego dorobek naukowy to m.in. publikacje, w których stara się łączyć teorię z praktyką, a skupia się na zagadnieniach związanych z glottodydaktyką. W polu jego zainteresowań leżą m.in. interkulturowość w nauczaniu języka obcego, język formułiczny i różne formy rozwijania kompetencji komunikacyjnej. Pisał również o źródłach motywacji w kontekście nauczania dorosłych, pracy z uczniem z zespołem Aspergera i zastosowaniach językoznawstwa korpusowego w dydaktyce językowej.



Edukacja na +

Izabela Laskowska

W styczniu 2014 r. pożegnaliśmy program „Uczenie się przez całe życie” (2007–2013), a powitaliśmy nowy program Erasmus+, który będzie nam towarzyszył przez kolejne siedem lat, do roku 2020. Z jednej strony cieszymy się, że rozpoczyna się nowa perspektywa finansowa umożliwiająca wsparcie instytucji i organizacji zajmujących się edukacją formalną, nieformalną i pozaformalną, z drugiej strony przyzwyczailiśmy się do struktury, zasad finansowych i nazw programów takich jak: Comenius, Grundtvig czy Leonardo da Vinci. Towarzyszące nam jeszcze rok temu obawy co do ewentualnego wykluczenia w nowym programie grup, które wspierał program „Uczenie się przez całe życie”, zostały rozwiane. Program Erasmus+ będzie ciekawy, inspirujący i pełen nowych możliwości.

Stanowi on połączenie wszystkich dotychczasowych programów unijnych w obszarze kształcenia, szkolenia, młodzieży i sportu, w tym programów „Uczenie się przez całe życie” (Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius, Grundtvig), „Młodzież w działaniu” oraz pięciu programów współpracy międzynarodowej (Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink, jak również programu na rzecz współpracy z państwami uprzemysłowionymi). Wprowadzone zostają dodatkowe uproszczenia, które ułatwią uzyskanie dotacji. Zgodnie z podstawowym założeniem programu inwestowanie w kształcenie i szkolenie jest kluczem do uwolnienia ludzkiego potencjału, bez względu na wiek i sytuację społeczną. Nowy program opiera się w dużej mierze na dorobku poprzedniego programu oraz na doświadczeniu i potencjale polskich szkół i organizacji edukacyjnych, młodzieżowych, które z sukcesem realizowały ciekawe inicjatywy i współpracowały z instytucjami europejskimi.

Erasmus+ ma trzy główne cele: dwie trzecie budżetu przeznaczają się na finansowanie indywidualnych wyjazdów edukacyjnych na terytorium UE i poza nim (akcja 1 – Mobilność edukacyjna); pozostałą część kieruje się na wsparcie partnerstw zawieranych między instytucjami edukacyjnymi, organizacjami młodzieżowymi, przedsiębiorstwami, władzami lokalnymi i regionalnymi oraz organizacjami pozarządowymi, a także na reformy mające na celu modernizację systemów kształcenia i szkolenia oraz promowanie innowacyjności i przedsiębiorczości, jak również zwiększanie szans na zatrudnienie (akcja 2 i 3). Celem Erasmus+ jest także poprawa jakości i zwiększenie przydatności kwalifikacji i umiejętności.

Komisja Europejska zaproponowała trzy rodzaje kluczowych działań, adresowane do grup docelowych w poszczególnych sektorach: szkolnictwo wyższe (dawniej Erasmus), edukacja szkolna (dawniej Comenius), kształcenie i szkolenia zawodowe (dawniej Leonardo da Vinci), edukacja dorosłych (dawniej Grundtvig), młodzież (dawniej „Młodzież w działaniu”).

Akcja 1. Mobilność edukacyjna

Z tej akcji mogą skorzystać różne grupy uczestników:

- studenci, pracownicy akademicy (szkolnictwo wyższe);
- nauczyciele, kadra edukacyjna (edukacja szkolna);
- uczniowie i kadra szkół zawodowych (kształcenie i szkolenie zawodowe);

- pracownicy organizacji edukacyjnych (edukacja dorosłych);
 - wolontariusze oraz pracownicy młodzieżowi (młodzież).
- Ocenia się, że w ramach proponowanego budżetu w latach 2014-2020 za granicę może wyjechać nawet 5 mln osób. Dla porównania: w latach 2007-2013 było to 2,7 mln osób. Okres spędzony za granicą może wynosić od kilku dni do jednego roku. Formy mobilności mogą być różnorodne, takie jak dotychczas znane w programie Comenius czy Grundtvig, czyli prowadzenie zajęć dydaktycznych, szkoleń, uczestnictwo w kursach doskonalenia zawodowego i innego typu formach szkoleniowych, *job shadowing*/obserwacja pracy. Dla czytelników mających już doświadczenie w korzystaniu z programu Comenius czy Grundtvig istotna jest informacja, że składanie wniosków do tej akcji we wszystkich sektorach będzie się odbywało poprzez instytucje.

Akcja 2. Współpraca na rzecz innowacji i wymiany dobrych praktyk

Akcja ta będzie wspierać różne rodzaje działań: partnerstwa strategiczne, w tym projekty sektora młodzieży, sojusze na rzecz wiedzy i sojusze na rzecz umiejętności sektorowych, platformy informatyczne oraz projekty z udziałem krajów trzecich dotyczące szkolnictwa wyższego. W ramach tych działań będzie można też realizować wyjazdy edukacyjne, uzasadnione celami projektu.

Akcja 3. Wsparcie w reformowaniu polityk

Ta akcja będzie wspierać działania związane z wdrażaniem reform w obszarze edukacji, szkoleń i młodzieży, w tym badania, analizy, monitoring wdrażania reform, narzędzia strategiczne (jak: EQF, ECTS, ECVET, EQAVET, Europass, Youthpass), współpracę kluczowych organizacji międzynarodowych i dialog pomiędzy interesariuszami reform.

Realizacja programu Erasmus+ rozpoczyna się w okresie, kiedy w Unii Europejskiej prawie sześć milionów młodych osób jest bezrobotnych. W Hiszpanii i Grecji odsetek ten przekracza 50 proc. Równocześnie w UE istnieje ponad 2 mln wolnych miejsc pracy, a jedna trzecia pracodawców zgłasza trudności z rekrutacją pracowników posiadających odpowiednie umiejętności. Jest to dowód na spory niedobór kwalifikacji w Europie. Niedopasowanie umiejętności do potrzeb rynku pracy w Europie jest niepokojące: prawie 20 proc. 15-latków wykazuje braki w czytaniu, a 73 mln dorosłych ma wykształcenie podstawowe lub nie ma żadnych kwalifikacji. Erasmus+, oferując możliwości uczenia się, szkolenia lub

zdobywania doświadczenia za granicą, może mieć realny wpływ na rozwiązanie tego problemu. Równocześnie wsparcie dla doskonalenia zawodowego pracowników szkolnictwa i osób pracujących z młodzieżą oraz współpraca środowiska edukacji z rynkiem pracy pozwolą na podniesienie jakości europejskich systemów kształcenia, szkolenia i wsparcia dla młodzieży.

Erasmus+. Sport

W programie Erasmus+ przewidziano także specjalną linię budżetową dla sportu. Przez siedem lat planuje się przeznaczyć około 265 mln euro na rozwój europejskiego wymiaru sportu poprzez eliminowanie zagrożeń transgranicznych, takich jak ustawianie wyników zawodów sportowych i doping. Wsparciem objęte zostaną także projekty ponadnarodowe z udziałem lokalnych organizacji sportowych, służące promowaniu np. właściwego zarządzania, włączenia społecznego, dwutorowych karier sportowców i aktywności fizycznej.

Zmiany

Wiele osób pyta, co nowego oferuje program Erasmus+. Czy ten *plus* w nazwie programu można interpretować jako pewien bonus do tego, co proponował program „Uczenie się przez całe życie”?

Widoczną zmianą w programie Erasmus+ jest zmniejszenie liczby akcji w poszczególnych sektorach edukacji z kilku, a nawet kilkunastu, do trzech. Taki pomysł może okazać się bardziej przyjazny dla wnioskodawców, którzy nie będą stawali przed dylematem, którą akcją wybrać. Obecnie zaproponowany podział wydaje się bardziej czytelny i pojemny. Poza tym wiele poprzednich działań, które były możliwe w programie Comenius czy Leonardo da Vinci zmieni swoją nazwę i umiejscowienie. Dla przykładu, „Wyjazdy Indywidualne Uczniów” (WIU) w programie Comenius będą mogły być wspierane w ramach akcji 2. Podobnie rzecz ma się z partnerstwami strategicznymi. W ramach tej akcji będą mogły być realizowane znane bardzo dobrze polskim szkołom „Projekty Partnerskie Szkół” (PPS) Comeniusa. W programie Leonardo da Vinci znika nazwa osobnej akcji „Transfer Innowacji”, aczkolwiek działania zbliżone do ofert poprzedniego programu – w tym także w dziedzinie nauczania języków obcych ukierunkowanych zawodowo – będą oferowane w ramach wspomnianej już akcji 2 „Partnerstwa strategiczne”.

Wnioskowanie

Wspomniałam już, że w nowym programie zmienia się istotnie podejście do składania wniosków: zamiast formuły indywidualnego wnioskowania o środki finansowe programu, pojawia się zasada składania wniosku przez instytucję lub organizację. Kadra oświatowa, w tym także nauczyciele języków obcych (poprzednio akcja programu Comenius „Mobilność Szkolnej Kadry Edukacyjnej”) będą mogli nadal podnosić swoje kwalifikacje poprzez udział w kursach szkoleniowych, wizytach, praktykach typu *job shadowing* organizowanych przez zagraniczne instytucje edukacyjne, lecz o grant na taki wyjazd będzie musiała wystąpić ich placówka. Podobnie wygląda sytuacja w sektorze edukacji dorosłych programu Erasmus+. Kursy doskonalenia zawodowego kadry zajmującej się edukacją osób dorosłych (znane beneficjentom programu Grundtvig) nadal będą możliwe, jednak o dotację na takie działania będzie musiała zawnieioskować organizacja beneficjenta. Taka zmiana, mimo że początkowo może wydawać się trudniejsza organizacyjnie i merytorycznie, w dalszej perspektywie może zostać doceniona przez dotychczasowych beneficjentów: oprócz indywidualnych korzyści i rozwoju zawodowego nauczycieli lub edukatorów grupowa mobilność ma duże szanse wpłynąć na podniesienie jakości oferty edukacyjnej. Doskonalenie kompetencji kadry i wdrożenie zmian zaobserwowanych w czasie pobytu za granicą przyczyni się do unowocześnienia polskich placówek edukacyjnych.

Partnerstwa strategiczne

Erasmus+ będzie rozwijać synergię między różnymi sektorami edukacji i środowiskiem pracy. Dlatego też pojawia się w programie nowa akcja o nazwie „Partnerstwa strategiczne”, która ma być bodźcem do tworzenia trwałej współpracy między instytucjami zajmującymi się edukacją i szkoleniami oraz działaniami młodzieżowymi na różnym szczeblu i o różnym profilu. Tematem współpracy może być wspólna dziedzina np. wspieranie przedsiębiorczości, rozwój doradztwa zawodowego, kompetencje językowe, międzykulturowe. Formuła partnerstw strategicznych jest bardzo elastyczna i pozwala realizować różnorodne inicjatywy, innowacyjne pomysły, umożliwia wzajemne uczenie się, wymianę doświadczeń pomiędzy partnerami z różnorodnych środowisk.

Organizacje funkcjonujące w systemie edukacji formalnej będą otwarte na współdziałanie z organizacjami aktywnymi w edukacji pozaformalnej. **Najbliższy termin składania wniosków do tej akcji to 30 kwietnia 2014 r.**

Jestem przekonana, że propozycje nowego programu spotkają się z dużym zainteresowaniem czytelników zaangażowanych także w edukację językową. Mimo że program nie oferuje oddzielnej ścieżki dedykowanej wyłącznie projektom językowym, to właśnie w ramach partnerstw strategicznych jest ogromna przestrzeń do tworzenia ciekawych rezultatów w tej dziedzinie.

Erasmus+ przyczyni się do walki z bezrobociem młodzieży, pomagając młodym ludziom w zdobywaniu kluczowych umiejętności, takich jak biegłe posługiwanie się językiem obcym, łatwość nawiązywania kontaktów i przystosowywanie się do nowych warunków, dając im możliwość nauczania się, jak żyć i pracować z osobami różnych narodowości i kultur. Erasmus+ ma ułatwić współpracę między uczelniami i pracodawcami, która zaowocuje powstaniem programów nauczania dostosowanych do potrzeb rynku pracy. W programie Erasmus+ przywiązując się też dużą wagę do nieformalnego uczenia się. Pracodawcy doceniają umiejętności zdobyte na przykład w czasie wolontariatu. Potwierdzają to byli wolontariusze. 75 proc. z nich twierdzi, że dzięki temu doświadczeniu poprawiły się ich perspektywy zawodowe. Z badań wynika również, że studenci, którzy odbyli część studiów za granicą, mają większe szanse na podjęcie swojej pierwszej pracy w innym kraju.

Edukacja językowa

Nowy program stanie się ważnym narzędziem polityki językowej, zwłaszcza w kontekście mobilności, która jest jednym z głównych filarów programu Erasmus+. Większa mobilność może oznaczać więcej osób umiejących komunikować się w języku obcym. W dokumentach strategicznych Unii Europejskiej podkreśla się, że znajomość języków obcych jest nieodłącznym elementem zwiększania szans na zatrudnienie i rozwój zawodowy na rynku pracy. Kompetencje językowe i międzykulturowe będą też istotnym elementem zapewniania odpowiedniej jakości realizowanych projektów. Zatem przed nauczycielami języków obcych otwierają się możliwości rozwijania pomysłów w zakresie tworzenia nowych metod ich nauczania. Pojawiają się także szanse współpracy nauczycieli języka z nauczycielami innych przedmiotów, którzy mogą uczestniczyć w akcji 1. programu na przykład w sektorze edukacji szkolnej. Ciekawe dla nas będzie też poznanie opinii uczniów, studentów, wolontariuszy o korzyściach, jakie zapewni im program Erasmus+ w kontekście rozwoju i poprawy ich kompetencji językowych i międzykulturowych oraz szans na zatrudnienie.

Umiejdzynarodowienie instytucji edukacyjnych

Jednym z często podkreślanych wyzwań nowego programu jest również zwiększenie zakresu umiejdzynarodowienia instytucji edukacyjnych, nie tylko uczelni, ale także szkół oraz organizacji pozarządowych. Stąd też wymóg opisanie we wniosku dla akcji 1. sektora edukacji szkolnej i edukacji dorosłych założeń *Europejskiego planu rozwoju placówki* (ang. *European Development Plan*). Bez mobilnej kadry, która posługuje się językiem obcym i korzysta z doświadczeń innych krajów oraz uczniów otwartych na świat, inną kulturę, pracę projektową lub nowe metody nauczania, nie uda się przeprowadzić zamierzonej internacjonalizacji.

Rozpoczynając realizację nowego programu, powinniśmy sobie życzyć ciekawych pomysłów na projekty współpracy partnerskiej oraz jeszcze większego niż dotychczas zainteresowania wyjazdami edukacyjnymi nauczycieli i uczniów. Ważne tutaj będzie także wsparcie ze strony samorządu terytorialnego w zachęcaniu szkół do wnioskowania do programu. Czas pokaże, czy nowemu programowi udało się pobudzić do aktywności środowiska lokalne oraz zwiększyć motywację do nauki języków.



Tabela 1. Akcje programu Erasmus+, w których mogą brać udział nauczyciele języków obcych (oprac. Joanna Croisier)



Oficjalna strona internetowa programu Erasmus+

Bibliografia

- European Commission (2013) *Erasmus+ Frequently Asked Questions*. MEMO/13/1008 19/11/2013.
- Komisja Europejska (2014) *Erasmus+ Programme Guide*.
- Komisja Europejska (2013) *Green light for Erasmus+: more than 4 million to get EU grants for skills and employability*. Komunikat z dn. 19.11.2013 r.

Izabela Laskowska

Zastępca dyrektora programu Erasmus+ ds. kształcenia i szkolenia zawodowego. Absolwentka Wydziału Dziennikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego oraz studiów podyplomowych z zakresu polityki regionalnej Unii Europejskiej. Z programami unijnymi z zakresu edukacji i szkoleń związana zawodowo od roku 2000. W Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji pracuje od 2007 r.



Twórczo, inspirująco, coraz lepiej: European Language Label

Joanna Croisier

Zrealizowałeś ciekawy projekt językowy? Uczysz języka obcego, poszukując coraz bardziej kreatywnych metod? Podejmujesz dodatkowe inicjatywy? Czas pokazać to innym w Polsce i Europie!

Właśnie rusza trzynasta edycja konkursu *European Language Label*. ELL to *Europejski znak innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych* przyznawany instytucjom i indywidualnym nauczycielom za oryginalne, twórcze, dobre jakościowo projekty i inicjatywy z zakresu edukacji językowej. Konkurs organizowany jest od roku 1998 przez Komisję Europejską. W Polsce prowadzony jest przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji. Nagrodą w konkursie jest prestiżowy certyfikat ELL podpisany przez komisarza UE ds. edukacji, kultury, wielojęzyczności i młodzieży oraz ministra edukacji narodowej w Polsce.

Celem konkursu jest wyróżnienie tych instytucji i nauczycieli, którzy w dziedzinie języków obcych z pasją, osobistym zaangażowaniem i w twórczy sposób rozwijają ciekawe projekty i przedsięwzięcia językowe. To instytucje i nauczyciele, którzy szukają nowatorskich rozwiązań, tworzą własne metody, realizują coś więcej niż program nauczania. Warto, aby ich działalność została nagrodzona!

Konkurs przeprowadzany jest w dwóch kategoriach: instytucjonalnej (projekty do konkursu mogą zgłaszać wszystkie typy publicznych i niepublicznych przedszkoli, szkół, uczelni wyższych, instytucji oświatowych zajmujące się kształceniem językowym) oraz indywidualnej (inicjatywy mogą zgłaszać nauczyciele wszystkich typów placówek edukacyjnych). Aby wziąć udział w konkursie, wystarczy

opisać swoje przedsięwzięcie w formularzu konkursu. Wnioski polskiej edycji oceniane są przez wybitne grono ekspertów językowych, którym przewodniczy prof. zw. dr hab. Hanna Komorowska.

Tegoroczna edycja konkursu promuje w szczególności projekty i inicjatywy powiązane ze sportem, reintegracją osób powracających z zagranicy oraz promowaniem języka polskiego jako obcego. Innowacyjne podejście do nauki języków może okazać się bardzo przydatne i skuteczne w przypadku budowania poczucia przynależności społecznej u osób, które wchodzą w nową kulturę (imigrantów, powracających z zagranicy, wykluczonych społecznie). Priorytet dotyczący sportu jest spójny z nową tendencją w europejskich programach edukacyjnych (Erasmus+) i zintegrowanym podejściem do edukacji, obejmującym też nieformalne ścieżki nauki.

Szczegółowe informacje o konkursie i formularze wniosków znajdują się na stronie: <http://ell.org.pl>. Termin nadsyłania formularzy upływa **5 maja 2014 r.**

Joanna Croisier

Absolwentka filologii angielskiej na Uniwersytecie Warszawskim i psychologii społecznej na SWPS. Lektor języka angielskiego w Polsce i za granicą. Od 2004 r. zatrudniona w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Posiada doświadczenie pracy w zespołach Eurydice i Leonardo da Vinci. Aktualnie pracuje w redakcji „Języków Obcych w Szkole” i zespole ELL.



Włączenie rodziców w edukację różnojęzyczną i międzykulturową

Anna Susek

Skrót FREPA, czyli *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur* (ang. *The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*), stałym czytelnikom „Języków Obcych w Szkole” powinien się kojarzyć z tekstem Michela Candeliera i Anny Schröder-Sury (2012), opublikowanym w numerze 4/2012 czasopisma. Koordynatorzy projektu FREPA opisali w artykule zasady funkcjonowania narzędzia powstałego w Europejskim Centrum Języków Nowożytnych (ECML) w Grazu. Eksperti przedstawili możliwości zastosowania narzędzia i wykorzystania go w rozwijaniu kompetencji językowych i wielokulturowych uczniów oraz opisali sposoby upowszechniania projektu.



Ścisłe powiązany z FREPA jest kolejny projekt mediacyjny ECML pn. *Włączenie rodziców w edukację różnojęzyczną i międzykulturową – FREPA dla rodziców (FREPA for Parents)*. Projekt ten wykorzystuje narzędzia FREPA do pracy w szkole z uczniami i z ich rodzicami. Czas trwania przedsięwzięcia przewidziano na lata 2013-2014. Opis projektu znajduje się na [stronach ECML](#) w języku angielskim, francuskim i niemieckim. Koordynatorzy to eksperci w dziedzinie

kształcenia językowego z całej Europy oraz przedstawiciele organizacji i instytucji m.in. z Kanady, Francji, Austrii.

Głównymi adresatami *FREPA dla rodziców* są rodzice, organizacje ich skupiające, a także stowarzyszenia specjalistów, krajowe oraz międzynarodowe, zajmujące się edukacją i promujące pluralistyczne podejścia w dydaktyce. Projekt nawiązuje w swoich założeniach do zapisów w *Powszechnej Deklaracji UNESCO o różnorodności kulturowej* oraz do *Białej Księgi Dialogu Międzykulturowego* „*Żyjemy razem równi w godności*”.

Powszechna Deklaracja UNESCO o różnorodności kulturowej, przyjęta jednomyślnie na 31. sesji Konferencji Generalnej UNESCO, Paryż, 2 listopada 2001 r. (publikowany tekst jest roboczym tłumaczeniem Deklaracji, przygotowanym przez Polski Komitet ds. UNESCO)

Artykuł 5. Prawa kulturalne jako ramy właściwe dla różnorodności kulturowej:

Prawa kulturalne stanowią integralną część praw człowieka, powszechnych, niepodzielnych i współzależnych. Rozwój różnorodności twórczej wymaga pełnej realizacji praw kulturalnych, takich jak je definiuje artykuł 27 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka oraz artykuły 13 i 15 Międzynarodowego Paktu dotyczącego Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych. Każdy człowiek powinien w związku z tym móc wyrażać się, tworzyć i upowszechniać swoje dzieła w dowolnym języku, a szczególnie w języku ojczystym; każdy człowiek ma prawo do edukacji i kształcenia na odpowiednim poziomie, w pełni szanujących jego tożsamość kulturową; każdy człowiek ma prawo uczestnictwa w życiu kulturalnym wedle swego wyboru oraz do realizacji własnych praktyk kulturowych, w granicach narzuconych przez poszanowanie praw człowieka oraz podstawowych wolności.

Artykuł 6. Ku różnorodności kulturowej dostępnej dla wszystkich:

Zapewniając swobodny obieg idei w słowie i obrazie, należy dbać, aby wszystkie kultury miały możliwość wypowiedzi i własnej prezentacji. Wolność słowa, pluralizm mediów, wielojęzyczność, równy dostęp do sztuki, do dorobku naukowego i technologicznego – również w formie cyfrowej – oraz możliwość, dla wszystkich kultur, dostępu do wypowiedzi i rozpowszechniania, są gwarancją istnienia różnorodności kulturowej.

Główne Linie Planu Działania dla wprowadzenia w życie Powszechnej Deklaracji UNESCO o różnorodności kulturowej:

(5.) Chronić dziedzictwo językowe ludzkości oraz wspierać formy wyrazu, twórczość oraz rozpowszechnianie, w możliwie jak największej liczbie języków;

(6.) Zachęcać do różnorodności językowej – przy poszanowaniu języka ojczystego – na wszystkich poziomach nauczania, wszędzie, gdzie to możliwe, a także zachęcać do nauki wielu języków od najmłodszych lat (...).

Biała księga dialogu międzykulturowego Rady Europy

Rozdział 5.3 Uczucie się i nauczanie kompetencji międzykulturowych:

(...) Należy stworzyć dodatkowe materiały metodyczne, które pomogą uczniom kształtować umiejętności bazujące na samodzielności, w tym umiejętności dotyczące krytycznej refleksji nad własnymi reakcjami i postawami wobec swoich doświadczeń z innymi kulturami. (...)

FREPA dla rodziców ma przede wszystkim ułatwiać zwalczanie przesądów i stereotypów utrudniających integrację osób odmiennych kulturowo czy/i językowo, co jest niezwykle istotne w przypadku języków/kultur społecznie marginalizowanych. Głównym priorytetem jest informowanie rodziców – a także wszystkich zainteresowanych edukacją – o korzyściach społecznych płynących z uwrażliwienia na odmienność wynikającą zarówno z wielojęzyczności, jak i wielokulturowości.

Projekt uświadamia wagę istnienia wielu języków w kształtowaniu postrzegania świata i tworzeniu wspólnej, ale różnorodnej kultury. Jest to możliwe dzięki zaangażowaniu większej liczby grup społecznych zainteresowanych tą tematyką. Projekt jest także odpowiedzią na oczekiwania placówek edukacyjnych dążących do włączenia w życie szkoły rodziców uczniów, w tym rodziców imigrantów lub pochodzących ze środowisk społecznie defaworyzowanych.

Realizacja powyższych założeń wiąże się z koniecznością przygotowania nauczycieli do pracy w wielokulturowym środowisku i zachęcenia rodziców do wszelkich różno-/wielojęzycznych i międzykulturowych działań.

W ramach upowszechniania i promocji projektu w październiku 2013 r. ECML zorganizowało warsztaty w Grazu, *FREPA for Parents*, na które zaproszono specjalistów z całej Europy. Celem spotkania było wypracowanie konkretnych działań gotowych do zaadaptowania w kontekście społeczno-kulturowym typowym dla poszczególnych krajów. Eksperti przedstawili przykłady dobrych praktyk, które miały zainspirować pozostałych uczestników do szukania własnych rozwiązań.

Przykłady dobrych praktyk w Europie

Szwajcaria

Sac d'histoire (Plecak pełen opowieści)

Elisabeth Zurbruggen ze Szwajcarii – kraju o szczególnym statusie w Europie, w którym trzy języki (pomijając retomański) mają status języka urzędowego – przedstawiła projekt *Sac d'histoire (Plecak pełen opowieści)*. *Sac d'histoire* wprowadzono do genewskich szkół w 2007 r. Projekt objął dzieci w wieku od 4 do 8 lat. Jego celem było podjęcie działań na rzecz zwiększenia zaangażowania rodziców w proces kształcenia dzieci. W ramach przedsięwzięcia każdy uczeń po kolei zabierał do domu na 3-4 dni *Sac d'histoire* z:

- dwujęzyczną książką;
 - płytą CD zawierającą identyczną treść jak książka w kilku wersjach językowych;
 - grą powiązaną tematycznie z treścią książki;
 - niespodzianką, również związaną z treścią opowieści;
 - glosariuszem ze słowami-kluczami do danej historii do przetłumaczenia na język używany przez członków rodziny.
- W ciągu tych kilku dni rodzice aktywnie towarzyszyli dziecku w zapoznawaniu się z zawartością plecaka (wspólne czytanie, słuchanie nagrań). Włączali się również na etapie przygotowywania niespodzianek, nagrań czy tłumaczeń opowieści. Takie aktywne zaangażowanie rodziców w projekt sprawiło, że poczuli się oni bardziej docenieni oraz przede wszystkim włączeni w życie szkoły. Co więcej, dało poczucie, że np. wspólne czytanie wzbogaca znajomość języka francuskiego przy jednoczesnym zachowaniu tożsamości kulturowej związanej z krajem pochodzenia członków rodziny. *Sac d'histoire* trafiał do rodziny raz na trymestr, stąd podjęto dodatkowe działania podtrzymujące zainteresowanie dzieci tą formą nauki, takie między innymi jak:
- drzewo opowieści, na którym przyklejane są kopie okładek wszystkich książek, które dzieciom czytali rodzice;
 - spektakle przygotowywane przez uczniów, nauczycieli i rodziców (w różnych językach) wystawiane na podstawie opowieści z *Sac d'histoire*.

Więcej informacji o projekcie w języku francuskim.

Katalonia

Ballem el joc perdut (Taniec z rodzicami – Przypominamy zapomniane)

María del Carmen Gonzáles André z Escola Pia Sant Antoni w Katalonii przedstawiła projekt, w który zaangażowani byli nauczyciele różnych przedmiotów. Na lekcjach wychowania fizycznego zorganizowano naukę tradycyjnych tańców katalońskich oraz tańców z krajów uczniów imigrantów lub ich bliskich. Zaangażowano całą społeczność dzielnicy – przedstawiciele wszystkich pokoleń i krewnych dzieci. Początkowo były to pojedyncze zajęcia, na których pojawiał się rodzic uczący dzieci kilku kroków nowego tańca. Wcześniej grono pedagogiczne przygotowywało go do poprowadzenia takiej lekcji. Projekt *Ballem el joc perdut* rozpoczął się dzięki dwójce zainteresowanych krewnych, a zakończył festiwalem tańca na szkolnym dziedzińcu, w którym wzięło udział 40 rodziców i 200 dzieci.

Organizatorom najczęściej trudności sprawiły problemy językowe w komunikacji z krewnymi dzieci oraz przełamanie obaw rodziców przed zrobieniem pierwszego kroku. Korzyści to przede wszystkim:

- poczucie współuczestnictwa rodziców w kształceniu swoich dzieci;
- zacieśnienie kontaktów towarzyskich;
- dowartościowanie dzieci i ich krewnych w poczuciu, że szkoła jest wielokulturowym i wielojęzycznym miejscem spotkań mieszkańców dzielnicy.

Włochy

The Gate Porta Palazzo – In piazza si Impara

Kolejny pomysł wykraczał poza mury szkoły. Damien Boisset z francuskiej fundacji Approches Cultures & Territoires (ACT) przybliżył przykład z Włoch – *In piazza si Impara*. W tym roku odbyła się szósta edycja programu walczącego z dyskryminacją etniczną i społeczną. Zrealizowano go w Turynie dzięki pracy wolontariuszy. W dzielnicy Porta de Palazzo podczas 10 tygodni udzielano darmowych lekcji języka włoskiego oraz innych języków z całego świata. Zorganizowano też punkt informacyjny dla imigrantów i dodatkowe atrakcje, jak np. lekcje kaligrafii.

Przykłady dobrych praktyk w Polsce

Polska jest krajem, w którym przeważają rodziny monolingwiczne. Niemniej może pochwalić się ciekawymi inicjatywami, do których należy projekt edukacyjny *Cztery strony bajek*. Autorka – Martyna Majewska – zrealizowała go przy wsparciu Ambasady Stanów Zjednoczonych. Seria krótkich animowanych bajek sześciu mniejszości (senegalskiej, gruzińskiej, romskiej, ukraińskiej, wietnamskiej i żydowskiej) pomaga w przybliżaniu różnorodności etnicznej najmłodszym uczniom (opowieści są przeznaczone dla widzów w wieku 3-9 lat). Każda bajka jest opracowana w trzech wersjach językowych (w wersji oryginalnej, polskiej i angielskiej). Dodatkowo przygotowano materiały edukacyjne udostępnione na zasadzie *Creative Commons*, które mogą być wykorzystane przez nauczycieli oraz przez rodziców.



Linki do materiałów:

[bajki](#); [strona projektu](#); [materiały edukacyjne](#).

Spis bajek: *Szczęśliwy człowiek* – bajka Jacoba Weitznera, tom 27 *bajek żydowskich*; *O Demonicy, Kobięcie i ptaku* –

senegalska opowieść grupy etnicznej Serer znaleziona na stronie conte-moi.net; *O Cyganie i dziewięciu krukach* – bajka z tomu *Galązka z Drzewa Słońca* Jerzego Ficowskiego; *Pan Kotowski* – bajka ukraińska, *Pan Kot* tom *Fairy tales – kazki, KAZKI*; *Uczeń i Kamienny Pies* – bajka wietnamska; *Piękna Tamara* – bajka gruzińska.

FREPA dla rodziców w Europie i w Polsce

Uczestnicy warsztatów przyznali, że we wszystkich krajach Europy pojawiają się podobne przeszkody natury instytucjonalnej oraz ideologicznej. Postawa wobec dwu-/wielo-/różnojęzyczności, jak i poglądy, co do roli nauczyciela, grają również istotną rolę. Najczęściej spotykane zastrzeżenia to:

- brak czasu;
- przeciążone programy nauczania;
- niewystarczające kwalifikacje pedagogów;
- niechęć kadry pedagogicznej;
- opory rodziców przed angażowaniem się w życie szkoły;
- obawa przed ksenofobicznym nastawieniem społeczeństwa;
- poczucie wykluczenia (rodzice monolingwiczni);
- zagubienie dzieci w wielości kultur;
- przekonanie o nadrzędności języka ojczystego.

Uczestnicy warsztatów wypracowali konkretne rozwiązania popularyzujące projekt:

- stopniowe wprowadzanie projektu przy wsparciu doświadczonych kolegów z innych krajów europejskich;
- wyszukanie w podstawie programowej treści dotyczących włączania elementów kształcenia ku różno-/wielojęzyczności i różno-/wielokulturowości;
- angażowanie wszystkich nauczycieli, nie tylko językowców;
- praca z rodzicami już od etapu edukacji przedszkolnej;
- zaproszenie do współpracy władz i ośrodków decyzyjnych;
- wieloaspektowe wspieranie imigrantów.

Głównym celem projektu, również w Polsce, jest zebranie przykładów dobrych praktyk (materiały audiowizualne, w formie pisemnej, wszelkie wydarzenia i działania), które zostaną przesłane do bazy danych FREPA. Równie ważne jest ulepszenie już istniejących rozwiązań, a także udostępnienie ich wszystkim zainteresowanym. Przede wszystkim jednak należy się skupić na doskonaleniu umiejętności nauczycieli w dziedzinie kompetencji międzykulturowych. Korzyści z realizacji tych działań można podzielić na dwie kategorie:

- a. z punktu widzenia nauczycieli:
 - dowartościowanie rodzin imigrantów;

- poprawa relacji między rodzicami i dziećmi;
- zacieśnienie kontaktów i znajomości;
- lepsza integracja cudzoziemskich dzieci i rodziców;
- poczucie zaufania do szkoły;
- otwarcie na nowe i nieznanne;
- pojawienie się potrzeby wymiany międzykulturowej;
- zwiększenie motywacji do uczenia się języków obcych;
- b.** z punktu widzenia dzieci i ich rodziców:
 - promowanie różnorodności i otwarcie na „inne”;
 - uczenie dzieci wyrozumiałości i szacunku;
 - uświadomienie, że nie ma lepszych i gorszych kultur;
 - wzmocnienie poczucia przynależności do wspólnoty szkolnej;
 - dostrzeżenie przewagi funkcjonowania w kilku kulturach;
 - dowartościowanie języka używanego w domu;
 - przybliżenie rodzicom szkolnej rzeczywistości dziecka;
 - rozwijanie kontaktów między rodzicami.

Więcej informacji na stronie projektu: ECML w Grazu, [FREPA for Parents](#). A odpowiadając na wątpliwości sceptyków, chciałabym zacytować Adolfa Muschga: (...) *jakie fundamentalne znaczenie ma nauka języków obcych dla kulturalnego statusu indywidualium lub grupy. Język, jako kwalifikacja kulturowa, jest zawsze szkołą złożoności: kto ją opanował, musiał nauczyć się tego, co w języku otwarte. Nauka języka obcego adekwatna do naszej wrażliwej części ziemi ma dwie strony: pierwszą, w której we własnym języku odkrywa się aspekty nie oczywiste, obce, dziwne. Druga strona pokazuje się, gdy uczeń przeżywa w języku obcym nie tylko trudności, ale też wolność. Na czym to polega? Na spostrzeżeniu, że w równouprawniony sposób, lecz zupełnie inaczej można mówić o pozornie tym samym i zrozumieć, że to samo nie jest takie same. Francuska „lune” przynosi zupełnie inną znaczeniową aurę niż niemiecki „Mond”, z określeniami tymi związane są zupełnie różne konstrukcje rzeczywistości, inny sposób patrzenia na to, co w języku rzeczywiste i to co w nim skuteczne. Zbliżenie się do innego sposobu widzenia, nabycie umiejętności przewyższającej przecucie, oznacza ogromny przyrost własnej wolności i szacunku wobec innego.*

FREPA for Parents. Koordynatorzy:

- [Stéphanie Clerc](#),
- [Anna Maria Curci](#),
- [Brigitte Gerber](#) i [Xavier Pascual Calvo](#),
- [Danièle Moore](#),
- [Simon Fraser University](#) (Kanada),

- [Philippe Blanchet](#) Laboratoire PREFICs Université Européenne de Bretagne (Rennes, Francja),
- [ADEB – Association pour le Développement de l’Enseignement BiPlurilingue](#) (Francja),
- [APIC – Association pour la Promotion de l’Intercompréhension des Langues](#) (Francja),
- [EDiLiC – Éducation et Diversité Linguistique et Culturelle](#) (Francja) i [Arja Krauchenberg](#) (Austria) z [European Parents’ Association – EPA](#).

Bibliografia

- *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Centrum Języków Nowożytnych w Grazu [online] [dostęp 15.01.2014].
- Candelier, M., Schröder-Sura, A. (2012) *Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej*. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 4 [online] [dostęp 14.01.2014].
- *Cztery strony bajek – wielokulturowa mozaika legend i opowieści* [online] [dostęp 15.01.2014].
- *Cztery Strony Bajek/Four Directions of Fairy Tales* [online] [dostęp 15.01.2014].
- Direction générale de l’enseignement primaire – *Sac d’histoires* [online] [dostęp 14.01.2014].
- Eur-Lex *Powszechna Deklaracja UNESCO o różnorodności kulturowej* 31. sesja Konferencji Generalnej UNESCO, Paryż, 2 listopada 2001 [online] [dostęp 15.01.2014].
- *The Gate Porta Palazzo – In piazza si Impara* [online] [dostęp 14.01.2014].
- Höffner, M. (red.) (2011) *Autobiografia spotkań międzykulturowych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- *Implication des parents dans l’éducation plurilingue et interculturelle* Centrum Języków Nowożytnych w Grazu [online] [dostęp 15.01.2014].
- *Involving parents in plurilingual and intercultural education*, Centrum Języków Nowożytnych w Grazu [online] [dostęp 15.01.2014].
- Muschg, A. *Obrona pierwszego języka obcego – języka własnego* [online] [dostęp 14.01.2014].
- Rada Europy – *Intercultural Dialogue* [online] [dostęp 14.01.2014].
- Scribd [online] [dostęp 15.01.2014].

Anna Susek

Specjalistka ds. języków romańskich Wydziału Rozwoju Kompetencji Językowych Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie. Koordynatorka projektu *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur – FREPA – Kompetencje różnojęzyczne i międzykulturowe: wyznaczniki biegłości i materiały dydaktyczne* w Polsce. Absolwentka Wydziału Filologii Romańskiej Uniwersytetu Gdańskiego, Studium Podyplomowego Master *Zarządzanie Gospodarką Europejską* i Hautes Études Commerciales de Paris (HEC) w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie oraz Interdyscyplinarnego Podyplomowego Studium Kształcenia Tłumaczy na Wydziale Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich Uniwersytetu Warszawskiego.



Edukacja wobec integracji europejskiej a rola nauczycieli języków obcych

Karol Czejarek

Trwający obecnie proces zjednoczeniowy w Europie uważam za jeden z najważniejszych i oczywistych we współczesnych stosunkach międzynarodowych. Próbowali „integrować” Europę w przeszłości m.in. Karol Wielki a w czasach nowożytnych Napoleon. Ale nikomu to się dotąd nie udało. Natomiast dzisiejsza integracja jest wielką szansą, przede wszystkim dla pokoju w Europie i w jakimś sensie – na świecie.

Po przystąpieniu do Unii Europejskiej Polska uzyskała także wpływ na politykę edukacyjną oraz naukową Unii i tę szansę powinniśmy jak najszerzej wykorzystać. Odpowiedzialność za realizację tego zadania spoczywa również (a być może nawet w największym stopniu) na nauczycielach języków obcych.

Godzi się przypomnieć, że polscy obywatele mają dziś dostęp do edukacji w innych państwach Unii Europejskiej na takich samych zasadach jak obywatele tych krajów. Na zasadzie wzajemności również obywatele państw członkowskich mają dostęp do edukacji w Polsce na wszystkich jej poziomach, tak jak Polacy.

W styczniu 2014 r. nastąpiła zmiana w europejskich programach edukacyjnych – program „Uczenie się przez całe życie” został zastąpiony przez program Erasmus+. Dzięki niemu niewątpliwie jeszcze więcej niż dotąd nauczycieli języków obcych (także studentów) będzie mogło wyjechać w najbliższych latach za granicę. Wdrażany program ma na celu przede wszystkim współpracę międzynarodową na rzecz innowacji i dobrych praktyk. Czym różni się Erasmus+ od dotychczasowych programów? Przede wszystkim uproszczeniem zasad i procedur składania wniosków. Erasmus+ nade wszystko wspiera kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość oraz tworzenie nowych

możliwości kształcenia i podnoszenia kwalifikacji! Ponadto rozszerzeniu ulega współpraca UE z państwami trzecimi.

Wspominam o tym dlatego, że niektóre państwa członkowskie przyznawały nam już wcześniej prawo do studiowania zgodnie z zasadami obowiązującymi w ich systemach szkolnictwa wyższego, ale nie była to i wciąż nie jest praktyka powszechna. Dlaczego? Dlatego że warunkiem udziału w europejskim systemie edukacyjnym jest odpowiedni poziom znajomości języków obcych. Jako nauczyciele języków obcych powinniśmy zacząć od siebie, stale doskonalić swoje umiejętności w tym zakresie, zwiększając równocześnie nasze wymagania wobec uczniów i studentów.

Istnieje potrzeba wprowadzenia do programów szkół i studiów wyższych zajęć na temat integracji europejskiej, jej celów i korzyści wynikających z niej dla Polski, a z czasem rozszerzenia tej problematyki o globalne wyzwania cywilizacyjne. Takiego przedmiotu czy wykładu nie ma na większości wydziałów.

Chciałbym również zaapelować do ministrów edukacji i szkolnictwa wyższego o rozważenie wprowadzenia zasady, że nie ma matury bez przynajmniej jednego języka obcego na poziomie rozszerzonym, jak i dyplomu studiów wyższych bez certyfikatu językowego. Realizacja takiego zamierzenia

powinna stać się dla polskiego systemu edukacyjnego zadaniem strategicznym. Konieczna jest w tym zakresie współpraca resortów: edukacji i szkolnictwa wyższego. Istnieje wiele programów europejskich umożliwiających taką współpracę.

Kolejne hasła integracji europejskiej to równość szans edukacyjnych, stała poprawa jakości kształcenia w całej Unii, a w Polsce dodatkowo wypracowanie i wprowadzenie jednolitego modelu wychowania w pokoju, równości ras i religii, tolerancji wobec innych kultur i poszanowania praw człowieka. Wiele na ten temat się pisze, ale konkretnych działań w zakresie wychowania wielokulturowego społeczeństwa wciąż brak. A to dlatego, że Europa często nadal jest postrzegana wyłącznie jako unia gospodarcza. Tymczasem musimy nauczyć się na nią patrzeć z możliwie wielu płaszczyzn, nie tylko ekonomicznej, politycznej i historycznej, ale także społecznej, edukacyjnej i kulturowej. Należy dążyć do integracji międzykulturowej, związanej z sytuacją świata i współczesnego człowieka poprzez wychowanie nowych pokoleń w poszanowaniu zasad demokracji, pluralizmu etycznego, religijnego, a także kulturalnego.

Patrząc tak na Unię Europejską, wyłaniają się następujące konkluzje dla nauczycieli języków obcych. Po pierwsze: śledzenie na bieżąco trendów rozwojowych UE, a także nieuchronnych procesów globalizacyjnych, zwłaszcza dotyczących rozwoju społeczeństwa informatycznego. Po drugie: dążenie do posiadania wyższego wykształcenia (szczególnie specjalistycznego) przez jak największą część społeczeństwa, z jednoczesną porządną znajomością co najmniej jednego, dwóch, a może i trzech zachodnich języków obcych (co nie stoi w sprzeczności z tym, żeby i w Niemczech, Wielkiej Brytanii, Francji, Hiszpanii, czy Włoszech były możliwości uczenia się języka polskiego; tutaj wiele mogłyby zrobić Polskie Instytuty Kultury – wzorem Instytutu Goethego, czy British Council).

Spełnienie tych postulatów być może przybliży nas do wejścia do grupy najsilniejszych i najzamożniejszych państw świata, określanych jako G-20, czego sobie i Polsce życzę. Polska może i powinna te aspiracje spełnić! Bez oświaty, kształcenia, nauki i kultury – tego poziomu nie osiągniemy. Członkostwo w UE powinno nam w tym pomóc.

Pedagogika musi współpracować z innymi dyscyplinami naukowymi, aby łączyć wychowywanie z nauczaniem. Musi stać się sztuką uczenia się. Dzisiaj bowiem należy oczekiwać od nauczyciela wszechstronnej wiedzy, gruntownego wykształcenia i szerokich zainteresowań, a nie tylko znajomości własnego przedmiotu. Nauczyciel to nie tylko osoba nauczająca

danego przedmiotu, ale przede wszystkim wychowawca młodego pokolenia. Musi umieć kształtować osobowość swoich uczniów jako przyszłych obywateli zjednoczonej Europy, którzy jednocześnie nadal pozostaną Polakami. Nie jest to zadanie łatwe. Musimy przygotować uczniów do życia w społeczeństwie globalnym, nauczyć ich rozwiązywać codzienne problemy, z którymi zetkną się w życiu dorosłym, takie jak: bezrobocie, bezdomność, czy brak tolerancji.

Chciałbym zamknąć ten artykuł wskazaniem szczególnej roli nauczyciela języków obcych w XXI wieku. Na pewno nauczyciel ten musi być osobą w pełni wykwalifikowaną, zarówno pod względem językowym, pedagogicznym, jak i społecznym. Musi też posiadać wiedzę z zakresu lingwistyki, glottodydaktyki, psychologii oraz wiedzę o kraju, którego języka naucza. Idealny nauczyciel języków obcych oprócz umiejętności językowych powinien posiadać też szereg cech osobowościowych, niezbędnych w kontaktach z uczniami. Musi też być samokrytyczny wobec własnych działań i mieć odwagę przyznać się do popełnionego błędu językowego. Należy dodać, że nauczyciel wykorzystujący w swojej pracy najnowsze technologie dodatkowo motywuje uczniów do nauki.

Trzeba też pamiętać, że nauczyciel języka obcego jest pośrednikiem między kulturami; likwiduje uprzedzenia do innych kultur oraz narodowości i w związku z tym powinien umieć reagować odpowiednio na powtarzane stereotypy. Przekazując kulturę danego obszaru językowego – uczy tolerancji, poszanowania i akceptacji dla odmienności kulturowych. I sprawa trzecia, o której powinien pamiętać: poprzez zapoznavanie uczniów z odmienną kulturą, uczymy ich jednocześnie szacunku dla dorobku własnej kultury i języka ojczystego.

I na zakończenie: każdy nauczyciel języka obcego powinien być innowatorem, nie bać się nowości i zmian, jakie proponuje współczesna, dynamicznie rozwijająca się glottodydaktyka i technologia. Oczywiście w zakresie permanentnego doskonalenia swych umiejętności językowych oraz metodycznego warsztatu pracy.

dr Karol Czejarek, prof. AH

Profesor nadzwyczajny na Wydziale Pedagogicznym Akademii Humanistycznej im. A. Gieyszтора w Pułtusku. Wieloletni pracownik naukowo-dydaktyczny Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego; wykładał także w Nauczycielskim Kolegium Języka Niemieckiego UW.



Jak praktycznie nauczać o polskich i angielskich idiomatyzmach – na przykładzie jednostek leksykalnych zawierających nazwy kolorów

Bartosz Poluszyński

W niniejszym artykule autor zajmuje się zagadnieniem idiomatyzmów zawierających nazwy kolorów. Dokonując porównania ekwiwalentnych par takich idiomów w języku polskim i angielskim, poszukuje podobieństw i różnic między nimi pod kątem semantyki, leksyki, struktury, a czasem i etymologii. W pierwszej części artykułu autor przedstawia podstawy teorii na temat idiomatyzmów, w drugiej proponuje stworzone przez siebie praktyczne ćwiczenie leksykalne z uwzględnieniem ww. grupy frazeologizmów, a w trzeciej przedstawia wyniki i statystyczne podsumowanie badania empirycznego, jakie zostało wykonane w grupie badawczej w związku z poruszaną tu tematyką. Wyniki badania jednoznacznie wskazują, w jaki sposób należy skutecznie nauczać o idiomach w klasie językowej i jak interpretować różnice między nimi, a także jak je wiernie tłumaczyć z jednego języka na drugi.

Nauczanie języka obcego – szczególnie w dzisiejszym świecie, w którym granice między państwami szybko się zacierają, a odmienne kultury coraz mocniej się wzajemnie przenikają – już jakiś czas temu stało się kwestią priorytetową, która nie podlega dyskusji. Dyskusyjne pozostają jednak niektóre elementy akademickich programów nauczania filologów – przyszłych glottodydaktyków – na polskich uniwersytetach. Wiele z nich zbyt duży nacisk kładzie bowiem na elementy niepraktyczne, zbyt teoretyczne, a przez to w większości mało przydatne w późniejszym nauczaniu języka obcego. Dla przykładu, we współczesnym kształceniu nauczycieli języków obcych niemalże nieobecne (lub bardzo okrojone) jest kształtowanie umiejętności nauczania o frazeologizmach, które

są przecież najpowszechniej stosowanymi jednostkami języka codziennego – najbardziej przydatnego z punktu widzenia ucznia. A już w ogóle nieobecne jest na uniwersytetach jakiegokolwiek szkolenie z zakresu nauczania o idiomatyzmach, których przydatność w języku kolokwialnym (potocznym) pozostaje bezdyskusyjna. Zdaniem autora niniejszego artykułu, aby przyszli nauczyciele byli w stanie skutecznie nauczać żywego języka obcego po ukończeniu filologicznych studiów wyższych, integralną częścią ich kształcenia powinno być przynajmniej podstawowe szkolenie z ww. zakresu, które wzbogaciłoby warsztat metodyczny każdego ambitnego glottodydaktyka. Z tej troski wypłynęła idea napisania niniejszego artykułu – w pierwszej części bardziej teoretycznego, a w drugiej – praktycznego.

W *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego* (2003:244) czytamy, że idiom (idiomatyzm) to dwu- lub kilkuwyrazowa ustalona (stała) konstrukcja językowa, której znaczenia nie da się wyprowadzić ze znaczeń i reguł łączenia składających się na nią wyrazów. Dla przykładu, znaczenie idiomu *jeść komuś z ręki* w znaczeniu *być uległym wobec kogoś* nie wynika ani ze znaczenia czasownika *jeść*, ani ze znaczenia wyrażenia przyimkowego *z ręki*. Wyrażenie to jest niepodzielne znaczeniowo i składniowo, a w zdaniu pełni funkcję czasownika. Funkcję rzeczownika spełnia idiomatyzm *kamień u szyi* w znaczeniu *niewygodny, kłopotliwy ciężar*, którego znaczenie również nie jest sumą znaczeń rzeczownika *kamień* i wyrażenia przyimkowego *u szyi*. Z kolei wyrażenie *w gorącej wodzie kąpany* w znaczeniu *impulsywny, porywczy* może funkcjonować w zdaniu jako przymiotnik, a jego ogólnego znaczenia także nie można wywnioskować ze znaczenia imiesłowu *kąpany* oraz wyrażenia przyimkowego *w gorącej wodzie*.

Autorzy innego źródła, *Encyklopedii języka polskiego* (1999:138), zauważają słusznie, że idiomatyzy my stanowią bardzo istotny problem dla opisu języka, ponieważ z jednej strony tworzą one wyrażenia syntaktyczne, tj. są połączeniami wyrazów zbudowanych jak grupy syntaktyczne, a czasem nawet jak całe zdania, z drugiej zaś wymagają traktowania pod wieloma względami podobnego jak pojedyncze wyrazy, tj. jak jednostki leksykalne. Co gorsza, jak zaznaczają autorzy ww. źródła, niektóre idiomatyzy mogą występować w kilku różnych wariantach formalnych, tj. mogą występować w nich pewne różnice w składzie wyrazowym przy identyczności znaczenia (np. *żyć na wiarę/na kocią łapę*) bądź też występują wśród nich warianty znaczeniowe, tj. różnicom w składzie leksykalnym towarzyszą mniejsze lub większe różnice znaczeniowe (np. *dostać/dać kosza*).

Jeszcze większe trudności napotkamy przy próbie kontrastownego zestawienia wybranych idiomatyzy mów występujących w dwóch różnych językach – szczególnie, gdy będą to dwa języki nienależące do tej samej grupy językowej, np. język polski (z grupy zachodniosłowiańskich w rodzinie indoeuropejskiej) i język angielski (z grupy germańskich w rodzinie indoeuropejskiej). Trudności te wynikają z faktu, że idiomy w jednym języku mogą bardzo często zawierać odniesienia kulturowe, które są częściowo lub zupełnie odmienne, a czasem wręcz nieznanne, dla przedstawicieli innego języka (innych języków). Dla przykładu, Polacy porównują, że ktoś jest *trzeźwy jak*

świnia, podczas gdy Anglicy mówią (*as*) *sober as a judge* (dosł. *trzeźwy jak sędzia*), a porównanie w języku polskim, że ktoś *wyszedł na czymś jak Zabłocki na mydle*¹ jest z kolei całkowicie nieprzetłumaczalne na inne języki – tak samo, jak nieprzekładalne na inne systemy językowe jest angielskie porównanie (*as*) *dead as a dodo*².

Idiomatyzy – podobnie jak frazeologizmy w ogóle – można podzielić na kilka podrodzajów, w zależności od różnych kryteriów typologicznych. Biorąc pod uwagę kryterium gramatyczne (tj. badając wewnętrzną strukturę idiomu), można wyróżnić idiomy-frazy (o budowie przypominającej zdanie lub równoważnik zdania, np. *Każdy kij ma dwa końce.*), idiomy-zwroty (ich głównym członem jest czasownik, np. *wcisnąć komuś kit*) oraz idiomy-wyrażenia (zbudowane wokół rzeczownika, przymiotnika, liczebnika, zaimka lub przysłówka np. *małe piwo, ostry jak brzytwa, raz na ruski rok, oko za oko*, itp.). Analizując natomiast funkcje idiomów w wypowiedzi, czyli według kryterium funkcjonalnego, możemy analogicznie wyróżnić idiomy-frazy (związki frazeologiczne pełniące funkcję pełnej wypowiedzi – w postaci zdania lub jego równoważnika, np. *Jedna jaskółka nie czyni wiosny* lub *Koniec, kropka!*), idiomy-zwroty (związki orzekające o jakimś stanie rzeczy i wymagające wskazania przedmiotu, którego stan rzeczy dotyczy, np. *puszcza farbę* – ktoś, czy też *kamień spadł z serca* – komuś) oraz idiomy-wyrażenia (związki pełniące funkcję podmiotów, dopełnień, określeń, a nawet partykuł, spójników i przyimków, np. *biały kruk, całą głębą* [żołnierz, student], [zmarzł] *na kość, chcąc nie chcąc* [coś zrobić], *krótko i węzłowato* itp.) (*Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* 2003:244).

Szczególne miejsce wśród idiomatyzy mów – zarówno w języku polskim, jak i w angielskim – zajmują idiomy-wyrażenia zawierające nazwy kolorów. Jak zauważa Dobrowolski (2008)

1 Cyprian Franciszek Zabłocki (1792-1868) był polskim ziemianinem i właścicielem dworu w Rybnie k. Sochaczewa. Za życia wspaniał się wieloma niefortunnymi – za to bardzo oryginalnymi – inwestycjami, które zamiast wielkich pieniędzy przynosiły mu tylko kolejne plajty. Najszlenniejsza z nich to oczywiście próba przemytu drogą rzeczną (Wisłą do Gdańska) wyprodukowanego przez siebie mydła, które – schowane przed celnikami w drewnianych skrzyniach pod powierzchnią tratwy – całkowicie rozpuściło się w wodzie (na podstawie <http://www.rybno.waw.pl/zablocki.php>).

2 Dodo był ptakiem-nielotem, nieco podobnym do współczesnego indyka, żyjącym niegdyś na wyspie Mauritius, który całkowicie wymarł w XVII w. Wyrażenie (*as*) *dead as a dodo* zostało rozslawione w języku angielskim przez Lewisa Carrolla w powieści *Alicja w Krainie Czarów* (1865), gdzie dodo był jedną z postaci. W literaturze istnieją również odwołania do dwóch alternatywnych wyrażeń: (*as*) *extinct as a dodo* (dosł. wymarły jak dodo) oraz (*as*) *rare as a dodo* (dosł. rzadki jak dodo) (na podst. <http://www.phrases.org.uk/meanings/38900.html>).

w przedmowie do swojego słownika frazeologizmów, idiomy te są powszechnie używane w codziennym życiu [w różnych językach – BP] w celu doprecyzowania lub uszczegółowienia zamierzonego komunikatu oraz ubarwienia języka, co ma go uczynić bardziej atrakcyjnym dla odbiorcy. Wspomniane tu ubarwienie języka pojawia się również w serwisie internetowym T4TW³ w części poświęconej idiomom angielskim (w zakładce *Słownictwo*), gdzie autorzy wymieniają cztery powody, dla których warto stosować idiomy w codziennej komunikacji, tj.

- aby bawić się słowami (czytamy tu również, że rodowici użytkownicy języka angielskiego – aby brzmieć zabawnie – lubią bawić się słowami, tzn. używać podwójnego znaczenia danego potocznego zwrotu, co daje początek do powstawania idiomów);
- aby nadać wypowiedzi żywszy i bardziej obrazowy charakter;
- aby wyróżnić się z szerokiego tłumu rozmówców i podkreślić swoją indywidualność;
- aby rozładować napięcie pomiędzy rozmówcami, dzięki temu, że idiomy brzmią dowcipnie.⁴

Aby w tym miejscu choć trochę docenić ową kolorystykę idiomów zawierających nazwy kolorów, wystarczy zestawić kilka ekwiwalentnych semantycznie wyrażen i zwrotów w języku polskim: *zzieleniał z zazdrości zamiast był/poczuł się bardzo zazdrosny; spojrzeć (na coś) przez różowe okulary zamiast spojrzeć z optymizmem; czarna owca [w rodzinie] zamiast odmieniec, czy też czerwony jak rak/burak zamiast bardzo czerwony*. Jak widać, wszystkie wymienione tu idiomatyzmy są bardzo powszechne w codziennym użyciu i dużo barwniej, i z większą energią opisują rzeczywistość niż ich nieidiomatyczne parafrazy.

Ćwiczenia z idiomami

W dalszej – dużo bardziej praktycznej – części artykułu jego autor proponuje najpierw gotowe ćwiczenie leksykalne, które można wykorzystać w średnio zaawansowanej (lub wyższej)

grupie językowej. Kopię tabeli 1., znajdującej się w załączniku, należy wręczyć każdemu uczniowi w ramach ćwiczenia w klasie lub zadania domowego – z zaznaczeniem, że ma on pełną dowolność źródeł, z których może korzystać w celu wyszukania brakujących w tabeli informacji. Mogą to być obszerniejsze słowniki ogólne (jednojęzyczne, dwujęzyczne bądź semibilingwalne – półdwujęzyczne), słowniki elektroniczne zainstalowane na komputerach stacjonarnych, laptopach, tabletach, czy smartfonach bądź aplikacje dostępne online, a nawet cały Internet. Ćwiczenie – oprócz rozwijania zasobu leksykalnego ucznia – ma również sprawdzić, jak skutecznie potrafi on wyszukiwać niezbędne informacje w klasie i/lub poza nią. Z doświadczenia piszącego te słowa wynika bowiem, że – mimo bogactwa dostępnych źródeł wiedzy – z niektórymi pozycjami w tabeli uczniowie mogą mieć trudności i to mimo faktu, że niemal wszystkie wymienione tam jednostki są w powszechnym i codziennym użyciu w świecie anglojęzycznym. Klucz z rozwiązaniami zamieszczony jest w załączniku.



Tabela 1. i klucz

Ćwiczenie leksykalne – idiomy zawierające nazwy kolorów

Po wypełnieniu tabeli należy zwrócić uwagę uczniów na wymienione w lewej kolumnie grupy 1-5 (np. grupa 1., grupa 2. itd.) i dwurzędowe podgrupy w ramach każdej z grup (np. podgrupy jednostek 1-2 i 3-4 w grupie 1., jednostek 5-6, 7-8, 9-10 w grupie 2. itd.). Należy wyjaśnić, że grupy te różnią się między sobą – ujmując rzecz kolokwialnie – stopniem przetłumaczalności idiomatyzmów z jednego języka na drugi, tj. że – używając języka profesjonalnego – istnieją między parami ekwiwalentów podobieństwa i różnice pod kątem semantycznym, leksykalnym i (nieco rzadziej) strukturalnym. W zależności zatem od korelacji, jaką można zaobserwować między parami idiomów w języku polskim i angielskim, grupy 1-5 zawierają odpowiednio:

- grupa 1.: idiomy ekwiwalentne semantycznie oraz ekwiwalentne pod względem nazwy koloru (czyli występuje zgodne znaczenie i kolor w obydwu językach);
- grupa 2.: idiomy ekwiwalentne semantycznie, ale nieekwiwalentne pod względem nazwy koloru (czyli występuje zgodne znaczenie, ale niezgodny kolor w obydwu językach);
- grupa 3.: idiomy nieekwiwalentne semantycznie, ale ekwiwalentne pod względem nazwy koloru (czyli występuje

³ Projekt T4TW (Translations For The Web) został stworzony przez grupę tłumaczy zafascynowanych informatyką, którzy jako cel postawili sobie pokonanie jednej z najpoważniejszych barier związanych z dostępnością sieci internetowej, tj. bariery językowej. Autorzy tłumaczą strony, które zawierają informacje o wybranych standardach i projektach internetowych (na podstawie <http://www.t4tw.info>).

⁴ Zob. <http://www.t4tw.info/angielski/slownictwo/idiomy.html>. Co ciekawe, na podstronach tego adresu można znaleźć obszerną listę ok. 700 idiomów angielskich rozpisanych w trzech kolumnach, tj. oryginalny idiom angielski, idiom angielski przetłumaczony na język polski oraz przykładowe zdania wykorzystujące dane wyrażenie czy zwrot.

niezgodne znaczenie, choć zgodny kolor w obydwu językach);

- grupa 4.: idiomy ekwiwalentne semantycznie, ale zawierające nazwę koloru tylko w jednym z języków (czyli występuje zgodne znaczenie, ale kolor pojawia się tylko w jednym z języków);
- grupa 5.: idiomy zawierające nazwę koloru w jednym z języków, ale nieposiadające ekwiwalentnego idiomatyzmu (ani „kolorowego”, ani żadnego innego) w drugim z nich. Jeśli chodzi o poszczególne idiomatyzmy występujące w tabeli w widocznych podgrupach w każdej z grup 1-5, podziały rysują się następująco:
 - w grupie 1. – jednostki 1-2 to w zasadzie stuprocentowa ekwiwalencja, gdyż idiomy polski i angielski są tożsame i semantycznie, i leksykalnie, i strukturalnie; w jednostkach 3-4 występują natomiast pewne różnice leksykalne, tj. idiomy polski i angielski różnią się między sobą – najczęściej jednym leksemem, ale semantycznie i strukturalnie są bardzo zbieżne: w miejscu polskiego *czerwonego raka* występuje leksem *lobster* (homar), a *czarne kolory* w języku polskim *widzimy* i występują one w liczbie mnogiej, podczas gdy w angielskim *malujemy czarny obraz* – w liczbie pojedynczej – *czegoś* lub *kogoś*;
 - w grupie 2. – przy pełnej ekwiwalencji semantycznej, w idiomach 5-6 różny jest tylko element oznaczający kolor, tj. polska *błękitna krew* jest w angielskim w odcieniu *blue* (niebieska), *ognistorude* czy też *marchewkowe* (czyli jednak bardziej pomarańczowe) włosy przybierają w angielskim kolor *tomato-red* (czerwień charakterystyczna dla pomidorów); w jednostkach 7-8 różny jest już natomiast nie tylko element oznaczający kolor, ale i kolejny leksem, do którego ten kolor się odnosi (a zatem Polacy dostają *białej gorączki*, gdy się złuszczą, a Anglosasi – *see red* albo *see red mist*, tj. *widzą czerwień* albo *widzą czerwoną mgłę*, natomiast polskie *białe myszki* w znaczeniu *wyimaginowanych nierealnych przedmiotów* to angielskie *pink elephants*, tj. *różowe słonie*⁵); i wreszcie

w idiomach 9-10 – oprócz różnic w występujących leksemach (rzeczownikach) – mamy do czynienia z konkretnym kolorem obecnym w jednym języku i tylko z pewnym (jego) odcieniem w drugim języku (polskie porównanie *ciemny jak czekolada* zawiera jedynie ogólnik koloru, podczas gdy w angielskim jest to konkretna barwa – *as brown as a berry*, tj. *brązowy jak jagoda*⁶; i podobnie, ogólnikowe przyrównanie *blady jak ściana* na angielski tłumaczymy konkretnym kolorem – *as white as a sheet/as a ghost*, tj. *biały jak prześcieradło/kartka* lub *biały jak duch*⁷);

- w grupie 3. – żadna para idiomatyzmów 11-12 nie jest ekwiwalentna semantycznie, choć wyrażenia – pod względem strukturalnym i leksykalnym – są niemal identyczne; jednostki leksykalne tego typu stanowią największe utrapienie dla niedoświadczonych tłumaczy i są źródłem wielu nieporozumień zwykłych użytkowników obydwu języków w środowisku międzynarodowym: angielskie *grey area* niekoniecznie odbywa się bowiem w niezgodzie z prawem (jak to ma miejsce u nas w *szarej strefie*), a w USA można otrzymać *the red card* poza boiskiem sportowym, i to nie zrobiwszy nic złego (bo to zwykle zwolnienie z pracy, niekoniecznie dyscyplinarne);
- w grupie 4. – pary idiomów 13-14 i 15-16 są wprawdzie ekwiwalentne semantycznie, ale w parach 13-14 tylko jednostki polskie zawierają nazwy kolorów (nasze *złote góry* to zwykle angielskie *wonders*, tj. *cuda*, a polskie *marzenia* czy *sny o niebieskich migdałach* to angielskie *chasing rainbows* albo *chasing after rainbows*, tj. *ściganie tęczy*); w parach 15-16 mamy natomiast do czynienia z sytuacją odwrotną, tj. nazwy kolorów występują wyłącznie w jednostkach angielskich (polski *gorący uczynek* to angielski ekwiwalent *red-handed*, tj. *z czerwoną ręką*, a położenie *między młotem a kowadłem* to angielskie *between the devil and the deep blue sea*, tj. *między diabłem a głębokim niebieskim morzem*⁸);
- w grupie 5. – sytuacja komunikacyjna jest najtrudniejsza, gdyż jeden z języków w ogóle nie posiada ekwiwalentnego

5 A zatem nasze małeńkie gryzonie – w białej wersji kolorystycznej występujące niemal wyłącznie w laboratoriach testowych (a zatem bardzo rzadkie poza nimi) – należy w angielskim zamienić na największe z żyjących ssaków, ale w zupełnie nieistniejącym w realnym świecie kolorze (a zatem jeszcze rzsadsze). W tym miejscu należy również wspomnieć (i zarazem ostrzec tłumaczących idiom *widzieć białe myszki* na angielski), że istnieje również idiomatyczna jednostka leksykalna *a white elephant* (dosł. *biały słon*), która ma jednak zupełnie odmienne znaczenie, gdyż oznacza chybioną inwestycję, najczęściej dużych (jak ów słon) rozmiarów, za to bardzo kosztowną w zakupie i przez to cenną dla właściciela, choć niepraktyczną.

6 Rzeczownik *berry* oznacza w zasadzie każdy owoc jagodowy, np. jagodę, jeżynę, truskawkę, poziomkę, malinę, żurawinę, itd., ale – co ciekawe – żaden z tych owoców nie przybiera barwy brązowej. Zaawansowane słowniki dwujęzyczne podają również inne ekwiwalenty rzeczownika *berry* – ikra, dolar, funt, jajeczko czy ziarnko, ale żaden z tych przedmiotów również nie kojarzy się z kolorem brązowym.

7 W języku polskim również mamy idiomatyczną frazę nawiązującą do ducha, ale nie zawiera ona żadnej nazwy koloru, np. *Wygładasz, jakbyś ducha zobaczył*.

8 Niektóre bardziej zaawansowane anglojęzyczne źródła wyjaśniają również, że – w terminologii żeglarskiej – *the devil* to pionowa spoina (szew) w przedniej części kadłuba statku, łodzi, itp., o którą rozbija się woda podczas rejsu, a więc miejsce burzliwe i zawsze targane siłami natury (<http://www.phrases.org.uk/meanings/b.html>).

idiomatyizmu; i w takim przypadku, tj. próbując jednak dokonać przekładu idiomatycznej jednostki leksykalnej z języka źródłowego na docelowy, należy posłużyć się odpowiednio dobraną parafrazą nieidiomatyczną w języku docelowym, aby jak najprecyzyjniej przekazać treść zawartą w idiomie (w jednostkach 17-20 autor niniejszego artykułu uwzględnił takie właśnie optymalne jego zdaniem odpowiedniki-tłumaczenia, przy czym niejednokrotnie są to pojedyncze leksemy, które precyzyjnie oddają ideę danego idiomu, a innym razem są to jednostki nieco bardziej złożone).

Ekwiwalencja idiomów z kolorami

Oczywiście, lista idiomów zawierających nazwy kolorów w obydwu językach – polskim i angielskim – jest dużo obszerniejsza niż ujęto to w powyższej tabeli. W roku 2010 autor niniejszego tekstu zlecił w swojej grupie badawczej przeprowadzenie szczegółowego badania empirycznego dotyczącego właśnie ekwiwalencji bądź nieekwiwalencji pomiędzy idiomami w języku polskim i angielskim, zawierającymi nazwy kolorów (przynajmniej w jednym z tych języków). Przeprowadzona analiza miała ujawnić, czy i w jakim stopniu takie idiomy są przetłumaczalne z jednego języka na drugi, a jeśli są, to jakie istnieją między owymi ekwiwalentami podobieństwa i różnice pod kątem semantycznym, leksykalnym i (nieco rzadziej) strukturalnym.

Ostatecznie wyselekcjonowano więc dokładnie 79 idiomatyzmów w każdym z języków i zestawiono je w pięć wyżej wspomnianych odrębnych grup – w zależności od korelacji, jaką zaobserwowano między parami idiomów w języku polskim i angielskim. Poniższe tabele 2-6 odpowiadają ww. grupom idiomatyzmów, a w kolumnach *Idiom angielski* są również zawarte częściowe lub pełne tłumaczenia wybranych idiomów na język polski. Dodatkowo, tabele 5. i 6. występują w podwójnych wersjach oznaczonych jako *a* i *b* – zależnie od języka (kierunku tłumaczenia), w którym opisywane w tabeli zjawisko występuje.

Bogaty materiał leksykalny zawarty w załączonych zestawieniach można z dużym powodzeniem zastosować podczas praktycznych zajęć z języka angielskiego w grupach średnio zaawansowanych i zaawansowanych. Z racji ograniczonego miejsca, zamieszczone w tabelach idiomatyzmy pozbawione zostały szczegółowego komentarza autorskiego,

jak to uczyniono w powyższym ćwiczeniu. Uwzględniono natomiast statystyczne podsumowanie wszystkich pięciu zestawień i krótki komentarz podsumowujący.



Tabela 2.

Ekwiwalencja semantyczna + ekwiwalencja pod względem nazwy koloru



Tabela 3.

Ekwiwalencja semantyczna + brak ekwiwalencji pod względem nazwy koloru



Tabela 4.

Brak ekwiwalencji semantycznej + ekwiwalencja pod względem nazwy koloru



Tabela 5a.

Ekwiwalencja semantyczna + nazwa koloru tylko w języku polskim (brak w ang.)



Tabela 5b.

Ekwiwalencja semantyczna + nazwa koloru tylko w języku angielskim (brak w pol.)



Tabela 6a.

Idiom z nazwą koloru w jęz. polskim + brak idiomu w jęz. angielskim (parafraza)



Tabela 6b.

Idiom z nazwą koloru w jęz. angielskim + brak idiomu w jęz. polskim (parafraza)

Podsumowując dane zawarte w załączonych tabelach, możemy stwierdzić, że zdecydowana większość polskich idiomów zawierających nazwy kolorów posiada jednak swoje odpowiedniki, tzn. jest przetłumaczalna na język angielski za pomocą ekwiwalentnych jednostek idiomatycznych (załączone tabele 2.-5.: łącznie 51 przypadków na 79 przykładów, tj. 65 proc.). Okazuje się jednak, że bardzo różne mogą być korelacje między odpowiadającymi sobie parami idiomów w języku polskim i angielskim:

- zbieżność (ekwiwalencja) idealna lub niemalże idealna, tj. gdy w obydwu językach odpowiadające sobie idiomy

zawierające nazwy kolorów są tożsame lub niemalże tożsame semantycznie, leksykalnie i gramatycznie – 15 przypadków (Tab. 2.) na 79 przykładów (19 proc.);

- zbieżność (ekwiwalencja) częściowa, tj. gdy w obydwu językach odpowiadające sobie idiomy zawierające nazwy kolorów są tożsame semantycznie, ale różnią się (w różnym stopniu) leksykalnie i/lub gramatycznie – 7 przypadków (Tab. 3.) na 79 przykładów (9 proc.);
- zbieżność (ekwiwalencja) pozorna, tj. gdy w obydwu językach idiomy zawierające nazwy kolorów wyglądają zbieżnie pod kątem leksyki i gramatyki, ale są nieekwiwalentne semantycznie – 4 przypadki (Tab. 4.) na 79 przykładów (5 proc.);
- zbieżność (ekwiwalencja) niewielka, tj. gdy idiomy zawierają nazwy kolorów jedynie w jednym z języków, ale istnieją dla nich ekwiwalentne semantycznie jednostki idiomatyczne (niezawierające jednak nazw kolorów) w drugim z języków – 25 przypadków (Tab. 5a. i 5b.) na 79 przykładów (32 proc.);
- zbieżność (ekwiwalencja) zerowa, tj. gdy idiomy zawierające nazwy kolorów w jednym z dwóch języków w ogóle nie posiadają ekwiwalentnych semantycznie idiomatycznych odpowiedników w drugim z nich i dlatego muszą być parafrazowane za pomocą jednostek nieidiomatycznych – 28 przypadków (Tab. 6a. i 6b.) na 79 przykładów (35 proc.).

Konkludując, podczas przekładu jednostek idiomatycznych zawierających nazwy kolorów z języka polskiego na język angielski należy postępować niezwykle ostrożnie, gdyż wyniki przeprowadzonego tu badania udowadniają, że – choć większość takich idiomów (aż 65 proc.) posiada idiomatyczne odpowiedniki w języku angielskim – to jedynie niewielki ich odsetek (zaledwie 19 proc.) to idiomatyzmy identyczne lub bardzo podobne pod względem znaczenia, zawartej leksyki i struktury. W pozostałych przypadkach tłumaczący musi zastosować odpowiednie strategie tłumaczeniowe, aby wiernie i dokładnie oddać treść polskiego idiomu w języku angielskim.

Oczywiście, oprócz idiomatyzmów zawierających nazwy kolorów, występują również inne, zawierające np. nazwy zwierząt (*mieć wilczy apetyt*, *siedzieć jak mysz pod miotłą*), nazwy przedmiotów codziennego użytku (*głupi jak but*, *kubek w kubek*), nazwy rodzajów żywności (*czerwony jak burak*, *kapusta – głowa pusta*), nazwy części ciała (*Ale z niego noga!*,

mieć głowę na karku), a nawet nazwy stanów pogodowych (*burzliwa dyskusja*, *chorągiewka na wietrze*) i wiele innych. Należy się jednak spodziewać – choć nie udowodniono tego bezpośrednio w ww. badaniu empirycznym – że korelacje między tymi idiomatyzmami a ich ekwiwalentami w języku angielskim (lub w jakimkolwiek innym) będą tożsame z tymi, które odkryto w przypadku idiomów zawierających nazwy kolorów. A zatem schemat nauczania o idiomach „kolorowych”, jaki przytoczono w tym artykule, można generalizować do nauczania o idiomach w ogóle, a nawet szerzej – do nauczania o frazeologizmach, i to również tych, które nie zawierają elementów idiomatycznych.

Bibliografia

- Dobrowolski, M. (2008) *Słownik frazeologiczny*. Katowice: Videograf.
- *Encyklopedia języka polskiego* (1999) S. Urbańczyk i M. Kucała (red.). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* (2003) K. Polański (red.). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- *Longman Dictionary of Contemporary English* (2005). Harlow: Pearson Education Limited.
- *Longman Słownik współczesny angielsko-polski polsko-angielski* (2011). Harlow: Pearson Education Limited.
- *Słownik wyrazów obcych PWN* (2006) L. Wiśniakowska (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- *Wielki Słownik Angielsko-Polski Polsko-Angielski* (wersja PC). Warszawa: Techland.

Netografia

- <http://angielski.bajo.pl>
- <http://www.answers.com>
- <http://www.learn4good.com>
- <http://www.phrases.org.uk>
- <http://www.slownik-online.pl>
- <http://www.r4tw.info/angielski>
- <http://www.thefreedictionary.com>

dr Bartosz Poluszyński

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa. Adiunkt w Uniwersytecie Opolskim, w Instytucie Filologii Wschodniosłowiańskiej. Wykłada kanon przedmiotów praktycznych (w tym PNJA i fonetykę j. angielskiego), a także gramatykę opisową języka angielskiego, pisanie akademickie oraz lingworealizację angielskie. Zainteresowania naukowe to: językoznawstwo stosowane, gramatyka opisowa języka angielskiego, translatoryka oraz współczesne teorie i technologie przekładoznawstwa, glottodydaktyka, socjolingwistyka i psycholingwistyka; socjologia oraz psychologia nauczania, a także praktyczna (samodzielna) nauka języka rosyjskiego.



Wpływ kultury własnej na postrzeganie innych obszarów kulturowych

Joanna Zator-Peljan

Interakcja pomiędzy odmiennymi obszarami kulturowymi jest powiązana z powstawaniem różnorodnych poglądów dotyczących obcych rzeczywistości. W niniejszym artykule zostało podkreślone istotne znaczenie, jakie wywiera własna kultura na sposób postrzegania innych kultur. Zostało przeanalizowane znaczenie ważnych dla dalszej analizy pojęć takich jak kultura i komunikacja interkulturowa oraz sposób postrzegania obrazów własnych i obcych, a także współzależność pomiędzy własną a obcą kulturą.



W obecnych czasach globalizacji interakcja z innymi państwami jest rozumiana jako nieodłączny czynnik właściwego funkcjonowania kontaktów międzykulturowych zarówno na polu zawodowym, jak i prywatnym. Sukces różnorodnych międzynarodowych transakcji jest ściśle powiązany ze znajomością realiów danej kultury, np. obeznaniem z etykietą obowiązującą w określonym środowisku biznesowym czy wiedzą na temat tradycji oraz aktualnych problemów danego kraju. Kultura własna jest w przypadku relacji interkulturowych uważana za tzw. punkt odniesienia do analizy podobieństw i różnic kultur całego świata. Tajfel (1981), Thomas (2001) i Wilczyńska (2005) przedstawiają pogląd, że tzw. kulturowa tożsamość odgrywa istotną rolę w procesie poznawania różnic międzykulturowych. Thomas (2001:269) definiuje ową tożsamość jako *sumę wiedzy danej osoby o jej przynależności do określonej grupy społecznej* (tamże). Autor podkreśla, że ważny jest tu również stosunek emocjonalny danej osoby do kultury własnej oraz wyznaczanych przez nią wartości (tamże). Wilczyńska (2005:21) wskazuje, że kultura nie jest doświadczana tylko na poziomie poszczególnego społeczeństwa, lecz również odnosi się do indywidualnych przeżyć danej osoby, które są bardziej intensywnie przeżywane niż umiejętność lub brak umiejętności posługiwania się językiem obcym. Według Wilczyńskiej dobra znajomość języka obcego nie jest równoznaczna z pełną akceptacją kultury, dla której ów język jest językiem ojczystym (tamże). Należy zwrócić tu również uwagę na fakt, że obrazy własne nie są zauważalne tak długo, jak długo przebywamy wyłącznie w obrębie własnej kultury – rozmaite różnice kulturowo-społeczne uwidaczniają się dopiero z perspektywy pobytu za granicami ojczystego kraju (tamże:20). W celu zbadania nakreślonego problemu niezbędne wydaje się dokładne wytłumaczenie takich pojęć jak: *kultura, komunikacja interkulturowa, obrazy własne i obce*.

Definicja kultury i komunikacji interkulturowej

Bolten (2007:39) twierdzi, że nie ma jednej ogólnej definicji kultury, która usatysfakcjonowałaby badaczy różnych dziedzin naukowych. Istnieją setki rozmaitych sposobów określania wspomnianego terminu, które odnoszą się do określonego kontekstu badań naukowych. Autorka niniejszego artykułu koncentruje się na wybranych definicjach kultury, mających na celu lepsze zrozumienie kwestii wpływu obrazów własnych na sposób kreowania obrazów innych obszarów kulturowych.

Goodenough (1964:36) nie traktuje kultury jako *materiałnego fenomenu* (tamże), w skład którego wchodzi ludzie i rzeczy. Bardziej interesuje go sposób organizacji wyżej wymienionych aspektów oraz związane z tym przeżycia, myśli, uczucia, emocje, jak również sposób postrzegania rzeczywistości przez daną osobę. Kroeber i Kluckhohn (1952:357) podkreślają duże znaczenie wydarzeń historycznych jako czynnika wiążącego i jednoczącego ze sobą przedstawicieli danej kultury. G. Hofstede, G.J. Hofstede i Minkov (2010:4) przedstawiają pogląd mówiący o tym, że kultura to rodzaj *mentalnego zaprogramowania* (tamże), które rozpoczyna się w dzieciństwie i zawiera określone sposoby reakcji. Heringer (2004), Markowsky i Thomas (1995) rozważają kulturę jako sposób orientacji w nieznannej rzeczywistości.

Hall (1976:91) utrzymuje, że kultura jest ściśle związana z komunikacją, która wydaje się być nieodzownym elementem składającym się na proces poznawania innych obszarów kulturowych. Komunikacja oznacza według Becka (2007:13) *wiadomość, zaanonsowanie, wymianę lub połączenie*. Należy tu zwrócić uwagę na szczególny rodzaj komunikowania się między różnymi narodami określany mianem komunikacji interkulturowej (Bolten 2007:22): *Interkultury powstają, gdy członkowie różnych światów A i B współpracują ze sobą* (tamże). Zjawisko to odgrywa istotną rolę we wspomnianej wcześniej współpracy międzynarodowej na różnych poziomach zaawansowania.

W czasach globalizacji powszechne jest np. wysyłanie przez przedsiębiorstwa pracowników za granicę w celu zdobycia międzynarodowego doświadczenia, które może być pozyskane w wyniku współpracy z zagranicznym oddziałem danego podmiotu. Nieodłącznym aspektem przytoczonego przykładu jest – obok pogłębienia umiejętności zawodowych – nabycie wiedzy dotyczącej języka obcego, tradycji i zwyczajów danego państwa, jak również zapoznanie się z obrazem rutyny dnia codziennego. Lüsebrink (2005:7) nazywa komunikację interkulturową *komunikacyjnym wymiarem relacji* (tamże). Naukowcy badający problem psychologii społecznej (jak np. Thomas 2007:56) koncentrują się – podobnie jak w przypadku definiowania kultury – na aspekcie behawioralnym w kontekście doświadczeń międzykulturowych. W opinii Thomasa istnieje ścisły związek pomiędzy komunikacją interkulturową a tzw. interkulturowym sposobem reagowania na określone sytuacje, co autor określa mianem *specyficznej formy zachowania* (tamże).

Rozumienie kultury własnej i obcej

W celu przeprowadzenia analizy wpływu kultury własnej na postrzeganie innych obszarów kulturowych należałoby głębiej zastanowić się nad tym, jakie czynniki mają decydujący wpływ na zrozumienie lub brak zrozumienia kwestii ściśle powiązanych z fenomenem kultury. Göller (2000:357-358) przedstawia tezę, że zdolność pojmowania aspektów kulturowych jest nierozzerwalnie scalona ze zmysłami istot ludzkich: *O rozumieniu może być (wyłącznie) wówczas mowa, gdy brane jest pod uwagę ogólne rozumowanie za pomocą zmysłów* (tamże).

Bechtel (2003:65) i Busch (2005:67) przedstawiają pogląd, że zrozumienie innego obszaru kulturowego nie jest osiągalne bez zrozumienia kultury kraju ojczystego: *Obcość może zostać poznana wyłącznie poprzez zintegrowanie jej z kulturą własną i poprzez to stracić swój dotychczasowy charakter obcości* (tamże). Blumtritt, Iramitz i Wahl (2001:9) oraz Bredendiek, Krewer, Scheitza i Schenk (2001:45) za brak pełnej zdolności zrozumienia innych obszarów kulturowych czynią odpowiedzialne socjalne i mentalne różnice kulturowe: *W każdej kulturze panują określone wyobrażenia o tym, jakie sposoby zachowania są akceptowane, a które nie oraz które cele uważane są za sensowne, warte starań i ważne* (tamże). Blumtritt, Iramitz i Wahl (2001:9) zwracają uwagę na to, że relacje pomiędzy ludźmi o różnych korzeniach kulturowych są znacznie bardziej narażone na wszelkiego rodzaju nieporozumienia niż kontakty międzyludzkie w obrębie własnego narodu. Autorzy uzasadniają swoje twierdzenie, powołując się na różnice międzykulturowe, które w efekcie mogą doprowadzić do powstania różnorodnych konfliktów interkulturowych, których często rezultatem może być zakończenie interesujących dotąd relacji międzyludzkich (tamże). W celu uniknięcia wyżej nakreślonych sytuacji Winter (2003:165) proponuje analizę podobieństw i przeciwieństw pomiędzy kulturą własną a obcą przed przekroczeniem granic danego państwa. Autor wskazuje również na to, jakie cechy są niezbędne do rozwiązywania konfliktów interkulturowych: otwartość, pozytywne nastawienie, a także społeczna, emocjonalna i intuicyjna kompetencja (tamże): *Chodzi tutaj o odpowiednie oszacowanie, o zdolność zmiany punktu widzenia, o porzucenie własnej egoistycznej perspektywy, o wdanie się w dyskusję z innym, obcym* (tamże). Brak zdolności wewnętrznego otwarcia się na obcy obszar kulturowy prowadzi nie tylko

do wspomnianych nieporozumień interkulturowych, lecz również finalnie przejawia się jako szeroko pojęta ksenofobia (por. Bordeau 2010:6).

Spora grupa naukowców twierdzi, że pomimo wielu trudności zrozumienie innych obszarów językowych należy uznać za możliwe i wykonalne – do tej grupy należą między innymi Bredella (2004:142), Thomas (2003:138), Witte (2000:417) czy Vasilache (2003:73). Zdolność rozumienia obcych obszarów kulturowych jest w przeświadczeniu Göllera (2000:358) powiązana z ich wielokrotnym doświadczaniem w postaci podróży. Modyfikacja poglądów własnych następuje w momencie zetknięcia się z nieznaną dotąd rzeczywistością, która budzi ciekawość, chęć dostrzeżenia i zrozumienia różnic kulturowych (tamże).

Nie należy w tym miejscu zapominać o bardzo istotnej kwestii – języku obcym, który odgrywa ważną rolę w kontaktach międzykulturowych i którego brak może doprowadzić do wielu nieporozumień na gruncie interkulturowym: *Granice językowe i kulturowe nie są wprawdzie identyczne, ale w celu zrozumienia interkulturowego należy wziąć pod uwagę naukę języka obcego* (Bredella 2004:81).

Vasilache (2003:73) wyraźnie rozgranicza dwa – jego zdaniem – niezależne od siebie aspekty: rozumienie interkulturowe oraz indywidualną ocenę obcości: *Kulturowe praktyki mogą być bardzo dobrze rozumiane, ale niekoniecznie pozytywnie oceniane* (...) (tamże).

Podobny problem porusza także Bredella (2004:142), koncentrując się na rozumieniu interkulturowym w odniesieniu do zjawiska tolerancji innych nacji. Autor podkreśla, że pełne zrozumienie obcości nie jest równoważne z jakąkolwiek formą tolerancji innej kultury (tamże): *Kiedy podziwiamy kogoś pochodzącego z obcej kultury, bardzo niestosownym byłoby stwierdzenie, że go również tolerujemy. Nie może być mowy o tolerancji, gdy czegoś nie akceptujemy* (tamże).

Również Thomas (2003:138) w swoich publikacjach zwraca uwagę na wyżej nakreślony problem. Autor zakłada, że człowiek nie posiada naturalnych predyspozycji do rozumienia interkulturowego, ponieważ ludzki system orientacji jest za bardzo skoncentrowany na znanych od czasów dzieciństwa, wyznaczanych przez własną kulturę wartościach, normach, tradycjach, zwyczajach, obyczajach, sposobie zachowania i reagowania w określonych okolicznościach (tamże). W związku z powyższym członkowie danej kultury niemalże automatycznie wykazują tendencję do

traktowania własnej kultury jako tej jedynej właściwej oraz jako punktu odniesienia do oceniania obcości innych krajów (Bredella 2004:142; Thomas 2003:138) – są przekonani, że *życie w określonej społecznej wspólnotcie płynie nieprzerwanie w normalnych, codziennych okolicznościach (...) i z tego względu jest ono najbardziej wydajne* (Thomas 2003:138). Przedstawiciele poszczególnej kultury mylnie wychodzą z założenia, że *wszyscy, którzy się z nimi komunikują lub współdziałają, identycznie albo przynajmniej bardzo podobnie do nich postrzegają, osądzają, czują, przeżywają i działają* (tamże). Bredella (2004:142), Thomas (2003:138) oraz Witte (2000:417) jednomyślnie bronią poglądu, że członkowie poszczególnych kultur najczęściej nie są świadomi tego, że ich własny system orientacji w znacznym stopniu odbiega od systemów orientacji obowiązujących w innych państwach. Interesujące spostrzeżenie dotyczące powyższej kwestii przedstawia Thomas (2003:138): pochodzący z różnych kultur członkowie rozmaitych spotkań międzykulturowych wymagają od innych uczestników spotkań, by respektowali ich własny system orientacji, który postrzegają jako jedyny właściwy. W tej sytuacji nietrudno o nieporozumienia interkulturowe, które mogą być bardzo brzemienne w skutki, jeśli przyjmimy, że wspomniana grupa przedstawicieli to np. politycy decydujący o losach danych krajów świata lub przedsiębiorstwa próbujące rozszerzyć swą działalność na polu międzynarodowym. Powyższe przykłady pokazują, jak ważna jest chęć zapoznania się z realiami panującymi w innych kulturach oraz próba ich zrozumienia w kontekście interkulturowym. Niektórzy naukowcy sugerują, że dobra znajomość kultury własnej ma znaczący wpływ na postrzeganie innych obszarów kulturowych. Owa zależność zostanie dokładniej przeanalizowana w kolejnym rozdziale niniejszego artykułu.

Współzależność pomiędzy obrazami własnymi a sposobem postrzegania innych kultur. Znaczenie pojęcia ja.

Przeprowadzone w niniejszym artykule analizy pojęć *kultury* i *komunikacji interkulturowej*, jak również tego, co kryje się pod pojęciem *kultury*, miały na celu bardziej wnikliwe spojrzenie na kwestię wpływu kultury własnej na postrzeganie innych obszarów kulturowych. Zainteresowania naukowców fenomenem współzależności obrazów własnych i obcych można określić jako *problematyczne budowanie opozycji pomiędzy*

obcością a zażyłością (Wierlacher 2001:62). Dokładne informacje na ten temat można znaleźć w publikacjach wspomnianego już Wierlachera (2001), a także Göllera (2000), Krusche (1985) czy Schütza (1932/1974). Autorzy przedstawiają punkt widzenia traktujący o tym, że obrazy obce mogą być właściwie zinterpretowane wyłącznie poprzez uważne przyjrzenie się obrazom własnym. Jedną z najwcześniejszych wzmianek na ten temat widoczna jest w publikacji Schütza z 1932 roku – jest tutaj mowa o *własnej interpretacji wydarzeń z uwzględnieniem swojego „ja”* (Schütz 1932/1974:16). W tym miejscu należy bliżej przyjrzeć się temu, co z naukowego punktu widzenia rozumiane jest jako *ja*:

„Ja” determinuje nasze myśli, uczucia i działania, a także to, jak spostrzegamy otaczający nas świat oraz siebie i innych w tym świecie, między innymi nasze relacje z innymi ludźmi, z miejscami, z przedmiotami i ze zdarzeniami. (...) „Ja” jest istotą naszej egzystencji, czynnikiem, który nieświadomie i automatycznie wpływa na nasze myśli, działania i uczucia. Wszyscy odwołujemy się do wewnętrznych atrybutów zawartych w pojęciu „ja”, pozwalając, aby kierowały naszymi myślami i zachowaniami w różnych sytuacjach społecznych (Juang i Matsumoto 2007:368).

Obrazy własne są wobec tego uznawane za rodzaj wzorów, które przyczyniają się do stopniowego odkrywania innych kultur – obcość jest ściśle powiązana z *aktami zrozumienia samego siebie* (Wierlacher 2001:63) i rozumiana jako alternatywa w odniesieniu do kultury własnej: *Ludzie nabywają język obcy i postrzegają obcą kulturę zawsze przy użyciu przynależącego do własnej kultury filtra rozumienia i wzorów* (tamże:62). Obcość jest dlatego przede wszystkim interpretowana na zasadzie szukania różnic i podobieństw w nawiązaniu do obrazów własnych (tamże):

Relacje z grupą własną to związki oparte na znajomości, intymności i zaufaniu. (...) Relacje z grupami obcymi są przeciwieństwem związków z członkami grupy własnej. Brakuje w nich znajomości, intymności i zaufania, które charakteryzują nasze relacje z osobami należącymi do grupy własnej. Związki z członkami grupy własnej często opierają się na poczuciu bliskości, którego na ogół brakuje w relacjach z przedstawicielami grup obcych. Co więcej, w kontaktach z osobami należącymi do innych grup często pojawiają się takie negatywne uczucia, jak wrogość, agresja, wyniosła rezerwa czy poczucie wyższości. W grupie własnej tworzy się więź, która spaja wszystkie relacje nawiązywane wewnątrz tej grupy (Juang i Matsumoto 2007:468).

Powyższy pogląd przedstawiają również m.in. Schütz (1932/1974:156), Witte (2001:457) oraz Zawadzka (2004:331). W dyskusji na temat wpływu obrazów własnych na sposób postrzegania innych obszarów kulturowych również poniższy cytat wydaje się odgrywać istotną rolę: *Obcość może zostać ogarnięta wyłącznie na bazie kultury własnej: w postaci literatury obcojęzycznej jako przeciwieństwa do literatury w języku ojczystym; w postaci obcej kultury jako przeciwieństwa tej własnej, o ile powstaje zależność pomiędzy obrazem własnym a obcym* (Litde 2012). Koncept Witte (2001:457) bardzo przypomina wyżej wspomniane założenia – autor podkreśla, że w celu pełnego zrozumienia obcości każdy z nas powinien być baczny obserwatorem różnic i podobieństw istniejących pomiędzy poszczególnymi obszarami językowymi. Niezwykle ważny jest tutaj zdaniem Witte dystans do kultury własnej, który umożliwi jak najbardziej obiektywną i autentyczną ocenę relacji panujących pomiędzy naszą a inną kulturą (tamże). Również Zawadzka (2004:331) popiera współzależność pomiędzy obrazami własnymi i obcymi – według autorki poznanie obcości to także obietnica lepszego poznania samego siebie, to *wspólna gra wzajemnych kontrastów* (tamże).

Wpływ kultury własnej na doświadczenie innych obszarów kulturowych może w opinii J. Assmanna/Hölschera (1988), Göllera (2000), Krusche (1991), Schmidta (1991) i Wierlachera (2001) zostać zinterpretowany w różnorodny sposób. Jako punkt wyjścia tych rozważań należy – zdaniem wyżej wymienionych badaczy – przyjąć tezę, że każda kultura posiada swoją własną pamięć kulturową. W nawiązaniu do pamięci kulturowej oraz do tego, że *odmienne pojęcia „ja” w różnych kulturach przyczyniają się do istotnych różnic międzykulturowych w wielu obszarach i pod względem rozmaitych zachowań* (Juang/Matsumoto 2007:372) psychologowie Juang i Matsumoto opisują różnice pomiędzy dwoma rodzajami ja: niezależnego i zależnego:

Jednostki odznaczające się (...) niezależnym pojęciem „ja” skupiają się na swych osobistych, wewnętrznych atrybutach – na indywidualnych zdolnościach, inteligencji, cechach osobowości, celach i preferencjach – wyrażając je publicznie oraz weryfikując i potwierdzając je prywatnie poprzez dokonywanie porównań społecznych (...). Tak rozumiane „ja” jest bytem o wyraźnie zaznaczonych granicach, zdecydowanie odrębnym od innych osób (tamże:370-371).

Różnice pomiędzy zależnym a niezależnym ja przyczyniają się, według Juanga i Matsumoto, do różnorodnych interpretacji obrazów własnych i obcych (tamże). Bardziej szczegółowe przyjrzenie się pojęciu ja wskazuje – jak zauważają Hellwig (1969:113-121), Juang i Matsumoto (2007:370-371) czy Wierlacher (2001:50) – na dokładniejszą analizę takich aspektów, jak np. indywidualność, inteligencja, osobiste cele, zadania i perspektywy. Zgodnie z założeniem Hellwiga, jak i Wierlachera, zależność pomiędzy własnym (czyli ja) a obcym odgrywa bardzo istotną rolę w kontekście kontaktów interkulturowych: granice pomiędzy dwoma teoretycznie obcymi sobie obszarami kulturowymi zacierają się i tworzą tzw. *mosty pomiędzy tożsamościami* (Wierlacher 2001:50). Biorąc pod uwagę powstałą w ten sposób współzależność pomiędzy kulturą własną a obcością, można stwierdzić, że w procesie poznawania się i przenikania rozmaitych kultur mamy do czynienia z różnorodnymi zależnościami, które summa summarum tworzą podwaliny kulturowej jedności (tamże). Na rozumienie obcego obszaru kulturowego składają się zatem dwie istotne kwestie: rozumienie własnego ja oraz różnic kulturowych (tamże). Z powyższych względów analiza obcości powinna mieć swój początek w zrozumieniu kultury własnej (tamże). Wierlacher wyraźnie wskazuje na to, że doświadczanie obcego obszaru kulturowego to nieustanny proces porównywania swojego ja i obcości przy zachowaniu osobistej tożsamości kulturowej (tamże). Autor podkreśla, jak istotne jest tu zachowanie równowagi i rzetelna ocena sytuacji, co jawi się jako trudne zadanie, ponieważ żadna z kultur nie powinna być w jakikolwiek sposób faworyzowana: *nie można poświęcić własnego dla obcego ani obcego dla własnego* (tamże). W celu zachowania własnej tożsamości oraz ustalenia granicy pomiędzy dwoma kulturami należy zdaniem Witte (2001:455) odpowiedzieć sobie na pytanie, co rozumiemy pod pojęciem ojczyzny i jaką rolę odgrywa ona w naszym życiu: czy jesteśmy dumni i usatysfakcjonowani z przynależności do niej czy jest dokładnie odwrotnie? Pierwszy z wymienionych wariantów powinien zdecydowanie ułatwić obiektywny sposób postrzegania oraz wyznaczenie odpowiednich międzykulturowych granic: *ojczyzna jawi się jako gwarantowana pewność przynależności do danego rejonu, jako niezawodne wspomnienie oraz własność* (tamże).

Wyżej przytoczona próba analizy różnorodnych kultur jest zdecydowanie łatwiejsza w przypadku niezależnego ja, które charakteryzuje otwartość na wszelkie formy odmienności

(Juang i Matsumoto 2007: 371-374). Natomiast w odniesieniu do zależnego *ja* zdefiniowanie tego, co rozumie się pod pojęciem *ojczyzny*, może w znacznym stopniu utrudniać obiektywne postrzeganie różnych rzeczywistości ze względu na intensywne przywiązanie przedstawicieli danej kultury do egzystujących w niej reguł, norm, obyczajów i tradycji (tamże). Z powyższych argumentów wynika, że w przypadku dwóch przeciwstawnych pojęć *ja* oraz osobistych preferencji czy poglądów dany obszar kulturowy będzie odbierany w zupełnie inny, indywidualny sposób (tamże). Należałoby jeszcze wspomnieć, że ważną rolę w powyższym procesie odgrywiają uczucia i emocje, jakich doświadczamy podczas kontaktów międzykulturowych (Blumtritt, Iramitz i Wahl 2001:44). To właśnie one w znacznym stopniu są odpowiedzialne za ostateczny obraz poszczególnych kultur, jaki powstaje w ludzkim umyśle – może on być zarówno pozytywny, jak i negatywny, w zależności od emocjonalnego nastawienia w zaistniałej sytuacji:

Nasze indywidualne odczucia są w nas głęboko zakorzenione: sporą ich część stanowią wrodzone emocjonalne predyspozycje, które są określane mianem temperamentu (...). Owa sieć emocji motywuje nasz sposób zachowania się w społeczeństwie, nasz sposób interakcji z innymi ludźmi (tamże).

Larcher (1992:187) zwraca uwagę na tzw. szok kulturowy, który w znacznym stopniu może utrudnić obiektywne postrzeganie obcej rzeczywistości. Według Larchera, istnieją trzy odmienne sposoby odbioru obcej kultury w momencie próby dłuższego pobytu za granicą. Pierwsza z nich to zachwyt innym obszarem kulturowym i tym samym całkowite odrzucenie wszystkiego, co jest związane z ojczyzną. Druga reakcja to z kolei odrzucenie wszystkiego, co przynależy do obcej kultury, wzmożona tęsknota za swoim państwem oraz idealizowanie go. Trzecia z możliwych reakcji dotyczy zdolności obiektywnej oceny rzeczywistości, akceptacji i tolerancji inności połączonej z zachowaniem szacunku i przywiązania do kultury własnej. Larcher zakłada, że wyżej wymienione sposoby reagowania na obcość mogą ewaluować podczas pobytu za granicą. Autor twierdzi, że ze względu na indywidualizm każdej jednostki nie jest możliwe stworzenie jednego właściwego wzoru przeobrażeń odczuć związanych z modyfikacją obrazów własnych i obcych (tamże).

Kończąc niniejsze rozważania, należałoby podkreślić, że wielu naukowców, takich jak np. Bolten (2007:52),

Hansen (2000:320), Thomas (2001:265-266) czy Wierlacher (2001:19-114), zwraca uwagę na pewną zależność występującą podczas kontaktów międzykulturowych: z jednej strony kultura własna ma wpływ na postrzeganie obcości, natomiast z drugiej strony doświadczenia nabyte w odmiennej rzeczywistości mają wpływ na kształtowanie się tożsamości określonych jednostek: *Bez wątplenia nic nie byłoby oczywiste, gdyby nie istniała możliwość odniesienia się do innego, obcego, z którym mogę się porównać* (Bolten 2007:52). Hansen (2000:320) dodaje, że *relacja z obcością odzwierciedla nasz stosunek do nas samych* (tamże). Z kolei Krusche (2001:440) określa obrazy obce mianem alternatywy do obrazów własnych. Zgodnie z założeniem Wierlachera (2001:63-64) *kulturowe doświadczenie obcości oznacza konfrontację z możliwymi alternatywami, których nie wykorzystaliśmy* (tamże) oraz motywuje do refleksji dotyczącej miejsca poszczególnych indywidualności w społeczeństwie, w którym funkcjonują.

Podsumowanie

Z powyższych argumentów wynika, że kultura własna ma znaczny wpływ na sposób postrzegania innych obszarów kulturowych. Ocena innej rzeczywistości jest zawsze w większym lub w mniejszym stopniu powiązana ze stosunkiem danej jednostki do jej kraju ojczystego, sposobu zachowania jego przedstawicieli oraz charakterystycznych dla niego norm, tradycji czy mentalności. Na podsumowanie realiów obcości składają się takie czynniki, jak np. niezależne lub zależne *ja* czy stosunek do ojczyzny. Relacja pomiędzy własnym a obcym polega także na pewnej zależności: kultura własna ma duży wpływ na kształtowanie poszczególnych poglądów dotyczących odmiennych kultur i odwrotnie. Nie należy w tym miejscu zapominać o szoku kulturowym, który w znacznym stopniu może być odpowiedzialny za konkretny sposób odbierania poszczególnych kultur. Ta sama kwestia dotyczy uczuć i emocji występujących podczas kontaktów międzykulturowych. Zważywszy na fakt, że w dzisiejszych czasach globalizacji relacje interkulturowe są nieuniknione, należałoby dołożyć wszelkich starań, by były one jak najbardziej serdeczne i poprawne. Nawet jeśli nie jesteśmy w stanie w żaden sposób tolerować pewnych aspektów obcej rzeczywistości, powinniśmy postarać się zaakceptować tę inność i przyjąć ją za jeden z wyznaczników obcego obszaru kulturowego.

Bibliografia

- Assmann, J., Hölscher, T. (red.) (1988) *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bechtel, M. (2003) *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Beck, K. (2007) *Kommunikationswissenschaft*. Konstanz: UVK.
- Blumtritt, J., Iramitz, C., Wahl, C. (2001) *Fremdenfeindlichkeit. Auf den Spuren extremer Emotionen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bolten, J. (2007) *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Druckerei Sömmerda GmbH.
- Bordeau, J. (2010) *Xenophobia. The Violence of fear and hate*. New York: The Rosen Publishing Group.
- Bredella, L. (2004) Interkulturelles Verstehen mit multikulturellen Jugendromanen. W: L. Bredella, E. Burwitz-Melzer (2004) *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik. Mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 139-200.
- Bredendiek, M., Krewer, B., Scheitza, A., Schenk, E. (2001) Interkulturelle Kommunikation und Management. W: A. Köppen, A.W. Scheer (red.) *Consulting: Wissen für die Strategie-, Prozess- und IT-Beratung, 2. Auflage*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag, 41-72.
- Busch, D. (2005) *Interkulturelle Mediation. Eine theoretische Grundlegung triadischer Konfliktbearbeitung in interkulturell bedingten Kontexten*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Göller, T. (2000) *Kulturverstehen. Grundprobleme einer epistemologischen Theorie der Kulturalität und kulturellen Erkenntnis*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Goodenough, W.H. (1964) Cultural Anthropology and Linguistics. W: D. Hymes (red.) *Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology*. New York: Harper & Row, 36-39.
- Hall, E.T. (1976) *Beyond Culture*. New York: Anchor Press/ Doubleday.
- Hansen, K.P. (2000) *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Hellwig, F. (1969) Die Überwindung der Grenze. *Grenzbildende Faktoren in der Geschichte. Forschungs- und Sitzungsberichte der Akademie für Raumplanung und Landesplanung*. Hannover: nr 40.: 113-121.
- Heringer, H.J. (2004) *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: UTB.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J., Minkov, M. (2010) *Cultures and Organizations. Software of the Mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival, Third Edition*. New York: Mc Graw-Hill.
- Juang, L., Matsumoto, D. (2007) *Psychologia międzykulturowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kroeber, A.L., Kluckhohn, C. (1952) *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge: Mass.
- Krusche, D., (1985) *Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kultur-räumlicher Distanz*. München: Iudicium.
- Krusche, D. (1991) Gedächtnis – ein Begriffskomplex im Umbau. W: D. Krusche (red.) *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, t. 17, 121-274.
- Krusche, D. (2001). Erinnern, Verstehen und die Rezeption kulturell distanter Texte. W: A. Wierlacher (red.) *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung*. München: Indicium Verlag, 433-450.
- Larcher, D. (1992) *Kulturschock. Fallgeschichten aus dem sozialen Dschungel*. Bozen.
- Litde. Serwis internetowy [online] [dostęp 12.12.2012].
- Lüsebrink, H.-J. (2005) *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Schmidt, J.S. (1991) *Texttheorie. Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation*. München: Fink.
- Schütz, A. (1932/1974) Grundzüge einer Theorie des Fremdverstehens. W: A. Schütz, (red.) *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Tajfel, H. (1981) *Human groups and social categorization*. Cambridge: University Press.
- Thomas, A., Markowsky, R. (1995) *Studienhalber in Deutschland. Interkulturelles Orientierungstraining für amerikanische Studenten, Schüler und Praktikanten*. Heidelberg: Asanger.
- Thomas, A. (2001) Fremdheitskonzepte in der Psychologie als Grundlage der Austauschforschung und der interkulturellen Managerausbildung. W: A. Wierlacher (red.) *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung*. München: Indicium Verlag, 257-281.
- Thomas, A. (2003) Interkulturelle Kompetenz: Grundlagen, Probleme und Konzepte. W: *Erwägen, Wissen, Ethik – Streitforum für Erziehungskultur*. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH, nr 14 (1), 137-221.
- Thomas, A. (2007) Interkulturelle Kommunikation aus psychologischer Sicht. W: A. Moosmüller (red.) *Interkulturelle Kommunikation. Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin*. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 51-66.
- Vasilache, A. (2003) *Interkulturelles Verstehen nach Gadamer und Foucault*. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.
- Wierlacher, A., (2001) (red.) *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung*. München: Indicium Verlag.
- Wilczyńska, W. (2005) Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej?. W: M. Mackiewicz (red.) *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, 15-26.
- Winter, G. (2003) Ethnische Leitlinien für interkulturelles Handeln. W: S. Kammhuber, S. Schroll-Machl, A. Thomas (red.) *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Länder, Kulturen, und interkulturelle Berufstätigkeit, Band 2*. Göttingen: Vadenhoeck und Ruprecht, 149-166.
- Witte, B.C. (2001) Fremdheitswissen als Basis auswärtiger Kulturpolitik. W: A. Wierlacher (red.) *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung*. München: Indicium Verlag.
- Zawadzka, E. (2004) Selbst – und Fremdbilder – nur ein fremdsprachendidaktisches Problem? W: C. Badstübner-Kizik, R. Rozalowska-Żądło, A. Uniszewska (red.) *Sprachen lehren, Sprachen lernen. Nauczanie i uczenie się języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

dr Joanna Zator-Peljan

Obroniła pracę doktorską na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, prodziekan Wydziału Filologii Angielskiej w Poznańskiej Wyższej Szkole Biznesu, gdzie wykłada w języku angielskim i niemieckim oraz pełni funkcję koordynatora programu MBA PWSB/Clark University, USA. Autorka publikacji z zakresu tematyki komunikacji interkulturowej oraz współzależności pomiędzy własną a obcą kulturą. Do jej zainteresowań naukowych należą komunikacja interkulturowa, dydaktyka języków obcych, stereotypy narodowe, ksenologia oraz imagologia.



Proces wdrażania podejścia komunikacyjnego w różnych kulturach na przykładzie Chin, Japonii i Indii

Agnieszka Dzieciół-Pędich

Mimo że podejście komunikacyjne jest obecnie jednym z najbardziej popularnych w nauczaniu języków obcych, proces jego wdrażania jest związany z różnymi trudnościami, a samo podejście, zamiast skutecznie rozwijać kompetencję komunikacyjną, bywa źródłem frustracji dla uczniów i nauczycieli.

Podejście komunikacyjne opracowano w połowie lat 70. XX w., a popularność zyskało pod koniec lat 80. Obecnie jest to podejście silnie eklektyczne, łączące w sobie pomysły z różnorodnych źródeł (np. lingwistycznych czy dydaktycznych), które nauczyciele uznają za dobre (Mitchell 1994:33). Jest ono jednym z najbardziej popularnych podejść w nauczaniu języków obcych, jednakże jego wdrażanie w kulturach innych niż anglosaska, w której zostało opracowane, związane jest z różnorodnymi trudnościami. Dzieje się tak dlatego, że wprowadzanie podejścia komunikacyjnego w nowym kontekście edukacyjnym prowadzi nie tylko do zmian w zachowaniu uczestników procesu edukacyjnego, ale także do zmian w ich systemach wartości. Co więcej, LoCastro (1996:45) zauważa,

że *komunikacja* nie jest pojęciem uniwersalnym i ma różne znaczenie w różnych kulturach, co oznacza, że kompetencja komunikacyjna również nie jest pojęciem uniwersalnym, gdyż kształtowana jest przez społeczny i kulturowy kontekst, w którym używa się języka. Również takie koncepcje, jak *uczeń w centrum nauczania języka obcego*, *autonomia* czy *indywidualizacja procesu nauczania* są definiowane inaczej w kulturach, w których wdraża się podejście komunikacyjne, niż w kulturze anglosaskiej, w której ono powstało (Kramsch and Sullivan 1996:199). Według Le (2005:3), materiały do nauki przygotowane w krajach anglojęzycznych nie odpowiadają stylom uczenia się i wartościom kulturowym uczniów i nauczycieli z krajów, w których wprowadza się podejście komunikacyjne.

Kolejnym czynnikiem wpływającym na stosowanie podejścia komunikacyjnego są techniki pracy. Podejście to zakłada na przykład, że uczniowie docenią swobodę wyboru, a relacja między nimi będzie mniej więcej równa (Sullivan 2000 W: Le 2005:6). Oznacza to również, że nauczyciel niejako usunie się w cień i przekaze kontrolę nad przebiegiem lekcji w ręce uczniów, co w kulturach hierarchicznych, takich jak np. kultura chińska, jest trudne do zaakceptowania. Ellis (1994:214) podkreśla, że nowa wiedza i techniki pracy powinny być zharmonizowane z postawami uczniów i nauczycieli, szczególnie jeśli pomiędzy starym a nowym doświadczeniem edukacyjnym pojawia się rozdźwięk. W nauczaniu języków obcych opartym na podejściu komunikacyjnym brak takiej harmonizacji może przyczynić się do pasywnego oporu ze strony uczniów, braku zainteresowania nauką lub też zlekceważenia ćwiczeń komunikacyjnych. Może to także utrudniać produkcję językową i być źródłem frustracji dla uczniów i nauczycieli.

Celem tego artykułu jest pokazanie na przykładzie trzech krajów, tj. Chin, Japonii i Indii, jakie trudności kulturowe i praktyczne (np. dostępność materiałów czy liczebność klas) mają wpływ na proces wdrażania podejścia komunikacyjnego.

Podejście komunikacyjne w Chinach

W 1992 r. Państwowa Komisja do spraw Rozwoju Edukacji w Chinach wprowadziła dla całego kraju ujednolicony sylabus, w którym rozwój kompetencji komunikacyjnej stanowił główny cel nauczania języka angielskiego.

Od samego początku wdrażanie podejścia komunikacyjnego wiązało się z różnymi trudnościami. Przede wszystkim w szkołach brakowało wykwalifikowanych nauczycieli, co prowadziło do tego, że nauczanie odbywało się w klasach liczących nawet do 100 uczniów. Poza tym poziom znajomości języka angielskiego wśród nauczycieli był tak niski, że byli oni w stanie uczyć go tylko za pomocą metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Nie było też materiałów autentycznych ani materiałów dydaktycznych zaprojektowanych pod kątem rozwijania kompetencji komunikacyjnej. Brakowało szkoleń, w trakcie których nauczyciele mogliby poszerzyć swoją wiedzę językową czy zapoznać się z najnowszymi technikami nauczania (Daly 2009). Mimo że od momentu wprowadzenia podejścia komunikacyjnego minęło już ponad 20 lat, problemy te są nadal obecne w uboższych i mniej rozwiniętych gospodarczo regionach w głębi Chin, choć w trochę mniejszym stopniu niż na początku lat 90.

Najpoważniejszym jednak czynnikiem utrudniającym wdrożenie podejścia komunikacyjnego są chińskie tradycje kulturowe i edukacyjne, zdominowane przez podejście analityczne. Podejście analityczne ma swoje korzenie w konfucjanizmie, który jest systemem filozoficzno-religijnym głoszącym m.in. potrzebę przestrzegania hierarchii społecznej. W tym aspekcie podejście komunikacyjne jest sprzeczne z konfucjanizmem, gdyż jedną z jego cech jest umieszczenie ucznia w centrum procesu nauczania języka obcego. Relacje nauczyciel-uczeń są w chińskiej kulturze hierarchiczne i jednocześnie harmonijne. Uczeń w centrum procesu nauczania może być zagrożeniem dla tej hierarchii, a przede wszystkim dla jej harmonii.

Po drugie, konfucjanizm sprawia, że chińscy nauczyciele i uczniowie traktują edukację jako poważne przedsięwzięcie, w które trzeba włożyć wiele zaangażowania i żmudnego wysiłku, podczas gdy ćwiczenia komunikacyjne i gry językowe traktowane są wyłącznie jako ćwiczenia służące rozrywce (Rao 1996:467).

Po trzecie, edukacja w Chinach to proces gromadzenia wiedzy. Jest to przeciwstawne podejściu komunikacyjnemu promującemu nauczanie pod kątem indywidualnych potrzeb językowych, które zazwyczaj są krótkoterminowe, mają wymiar praktyczny i nie są związane z nabywaniem wiedzy, pochodzącej np. z dzieł klasyków (Hu 2002:97).

Po czwarte, w chińskim systemie edukacyjnym główną rolę odgrywają podręczniki, co wynika z przekonania, że wiedza znajduje się w tekstach pisanych, szczególnie dziełach klasyków i autorytetów. Hu (2002:97) twierdzi, że koncepcja podręczników jako głównych źródeł wiedzy jest sprzeczna z zasadami podejścia komunikacyjnego, w którym uczniowie są odkrywcami, współtwórcami i źródłami wiedzy i informacji.

Po piąte, w podejściu konfucjańskim źródłami sukcesu edukacyjnego są o wiele bardziej wysiłek i wytrwałość aniżeli wrodzone zdolności, a w podejściu komunikacyjnym, jak zauważa Hu (2002:98), bardziej ceni się właśnie zdolności i inteligencję niż ciężką pracę.

Po szóste, pod wpływem konfucjanizmu edukacja w Chinach obejmuje rozwój zarówno intelektualny, jak i moralny. Nacisk na rozwój moralny oznacza, z jednej strony, naśladowanie modelowych zachowań aprobowanych społecznie, a z drugiej strony – obecność orientacji kolektywistycznej. Dlatego też indywidualizacja i wychodzenie naprzeciw potrzebom językowym jednostki czy potrzeba rozwoju osobistego nie będą w pełni akceptowane na lekcjach językowych.

Obok konfucjanizmu drugim poważnym czynnikiem mającym ogromny wpływ na wdrażanie podejścia komunikacyjnego w Chinach jest system egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie. Tradycje egzaminacyjne sięgają swymi korzeniami starożytności, a doskonale wyniki na egzaminach są, według Chena, Wardena i Changa (2005:623), jednym z elementów tradycyjnych struktur społeczeństwa chińskiego, wraz z nabożnością synowską i szacunkiem dla nauczycieli. Chińscy studenci ze względów kulturowych nie mogą sobie pozwolić na porażkę na egzaminach. Każde niepowodzenie oznacza utratę twarzy, podobnie wyłamanie się ze społecznych obowiązków, oczekiwań i zobowiązań, co może być równoznaczne ze zburzeniem harmonii środowiska, w którym funkcjonuje jednostka. Co więcej, przyszłość uczniów szkół średnich jest zdeterminowana przez wyniki egzaminów wstępnych – wysokie noty oznaczają, że uczniowie dostaną się na prestiżowe uczelnie, a w przyszłości mają szansę na dobrze płatną pracę i poważanie. Innymi słowy, oznacza to awans społeczny, który jest szczególnie ważny dla uczniów z ubogich regionów w głębi kraju.

Chińska kultura edukacyjna to w dużej mierze kultura testowania, a w sylabusach do różnych przedmiotów bardziej podkreśla się znaczenie wiedzy niż umiejętności. Język angielski jest obowiązkowym przedmiotem egzaminacyjnym na wszystkich szczeblach edukacyjnych, co sprawia, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie skupiają się bardziej na umiejętnościach egzaminacyjnych niż na umiejętnościach komunikacyjnych (Pan and Block 2011:400). Egzamin z języka angielskiego składają się głównie z testów gramatyczno-słownikowych, mimo że kompetencja komunikacyjna jest uważana za użyteczną i pomimo podejmowanych prób uczynienia egzaminów wstępnych bardziej komunikacyjnymi. Jednak głęboko zakorzeniona kultura egzaminacyjna pociąga za sobą sylabusy zawierające umiejętności egzaminacyjne, co stoi w sprzeczności z zasadami podejścia komunikacyjnego.

Podjęcie komunikacyjne w Japonii

Mimo że podejście komunikacyjne po raz pierwszy pojawiło się w Japonii na początku lat 90., jego wdrażanie, podobnie jak w Chinach, wiązało się i wiąże z różnorakimi trudnościami. Dlatego też w 2003 r. japońskie Ministerstwo Edukacji, Kultury, Sportu, Nauki i Technologii przygotowało plan działania, którego celem był rozwój kompetencji komunikacyjnej w języku angielskim wśród obywateli Japonii. W kraju tym,

podobnie jak w Chinach, języka angielskiego uczy się w dużych liczebnie klasach, lekcje języka obcego koncentrują się wokół nauczyciela, a uczniowie mają minimalny kontakt z językiem angielskim (czyli ograniczone potrzeby komunikacyjne) po wyjściu ze szkoły (Nishino 2008:29). Podobne problemy z wprowadzaniem podejścia komunikacyjnego mają też inne kraje, takie jak Egipt, Indonezja czy Wietnam (Chowdhury 2012:56).

Nauczanie języka angielskiego w Japonii odbywa się za pomocą metody *yakudoku* (Gorusch 1998:7). Oznacza to, że główną czynnością na lekcjach jest tłumaczenie – słowo po słowie – tekstów angielskich na język japoński. Dodatkowo nauczyciel podaje uczniom do tłumaczonych tekstów wyjaśnienia gramatyczne po japońsku. Uczniowie odzywają się po angielsku tylko wtedy, gdy czytają na głos, tzn. nauczyciel czyta tekst, a uczniowie za nim powtarzają. *Yakudoku* jest bardzo popularną metodą nauczania angielskiego, gdyż pomaga uczniom skutecznie zdać egzaminy wstępne na wyższe uczelnie, testujące głównie czytanie ze zrozumieniem i konstrukcje gramatyczne. Jak zauważa Joanna Bator (2008:192): *Japoński system słynie w świecie z egzaminacyjnego piekła, które każdy uczeń musi przejść kilkakrotnie – w Japonii życiowy sukces bardziej niż na przykład w krajach Zachodu zależy od ukończenia właściwych szkół we właściwym czasie. (...) Tylko po dobrej szkole średniej można dostać się na dobry uniwersytet, a tylko po dobrym uniwersytecie dostać dobrą pracę. Lepiej więc zacząć przygotowania wcześniej niż później.* Z tego powodu wielu japońskich nauczycieli nie ośmieli się nigdy zignorować przygotowań do egzaminów wstępnych i będzie stosowało metodę *yakudoku*. Takie nauczanie nie sprzyja efektywnemu wdrażaniu podejścia komunikacyjnego, zwłaszcza że *Juken Eigo* – angielski egzaminacyjny – sprawia, że uczniowie uczą się języka wyrwanego z kontekstu i zawierającego rzadko używane struktury gramatyczne. Gorusch (2000:685) podkreśla, że wpływ oczekiwań uczniów szkół średnich co do ich przygotowania do egzaminów wstępnych jest tak duży, że mogą oni nie docenić wartości kompetencji komunikacyjnej. Dlatego też bez współpracy ze strony uczniów japońscy nauczyciele mogą nie być w stanie wdrożyć podejścia komunikacyjnego. Co więcej, japońscy nauczyciele mogą być niechętni wobec tego podejścia, gdyż w ich tradycji edukacyjnej to nauczyciel sprawuje kontrolę nad lekcją, a uczenie się na pamięć i tłumaczenie to podstawa nauczania języka obcego.

Podjęcie komunikacyjne w Indiach

Podobnie jak w Chinach i Japonii podejście komunikacyjne w Indiach nie sprawdzało się w nauczaniu języka angielskiego. Niemniej jednak, szybkie tempo zmian ekonomiczno-społecznych w tym kraju sprawiło, że jego popularność i efektywność znacznie wzrosła. W 1991 r. premier Indii zreformował indyjską gospodarkę. Jak zauważa Paulina Wilk (2012:113): *To był wystrzał rozpoczynający wielką gonitwę. Hindusi, którzy długo stali w blokach startowych, popędzili naprzód.* Dzięki uwolnieniu gospodarki Hindusi zyskali nowe powody, aby uczyć się języka angielskiego, między innymi dzięki nowym miejscom pracy, takim jak *call centres* czy wielonarodowe korporacje rekrutujące pracowników płynnie posługujących się językiem angielskim. Hindusi chcący wyjechać na studia na Zachód muszą zdawać takie testy jak na przykład IELTS. W telewizji pojawiło się więcej kanałów anglojęzycznych, na rynku prasowym i wydawniczym więcej publikacji w języku angielskim, a zachodni styl życia stał się kuszącą opcją (Gupta 2005:2). Po uwolnieniu gospodarki znajomość angielskiego w Indiach przestała być symbolem statusu wyższych klas społecznych, które posługiwały się nim na co dzień. Angielskiego zaczęły uczyć się też niższe klasy społeczne, które aż do początku lat 90. nie miały z nim kontaktu, gdyż w szkołach państwowych nie uczono tego języka.

Jak zauważa Gupta (2005:7), podejście komunikacyjne w Indiach było wdrażane w latach 80., ale brak odpowiedniego kontekstu edukacyjnego sprawił, że poniosło ono całkowitą klęskę. Jednakże fakt, że Zachód intensywnie wkracza do Indii sprawia, że zarówno uczniowie, jak i nauczyciele pozytywnie postrzegają podejście komunikacyjne jako skuteczny sposób uczenia się języka angielskiego. Co ciekawe, dzięki obserwacji zmian będących konsekwencją zaakceptowania statusu języka angielskiego jako współczesnego *lingua franca* to rodzice są jedną z grup, która zachęca do wprowadzania innowacji i eksperymentowania w klasach językowych. Sposób nauczania zmienia się jednak także poza środowiskiem akademickim i tradycyjnym systemem szkolnym, który ignoruje potrzeby studentów. To prywatne instytucje uczące języka angielskiego są w Indiach źródłem innowacji pedagogicznych.

Podsumowując, należy podkreślić, że powyższe rozważania odnoszą się ogólnie do całych społeczności, a nie do pojedynczych osób, których indywidualne doświadczenia mogą znacznie odbiegać od opisanych trendów, zwłaszcza jeśli

uczą się języka angielskiego poza tradycyjnymi strukturami edukacyjnymi.

Bibliografia

- Bator, J. (2008) *Japoński wachlarz*. Warszawa: Wydawnictwo Książkowe Twój Styl.
- Chen, J.F., Warden, C.A., Chang, H-T. (2005) Motivators That Do Not Motivate: The Case of Chinese EFL Learners and the Influence of Culture on Motivation. W: *TESOL Quarterly*, nr 39(4), 609-633.
- Chowdhury, Md.K.B. (2012) Communicative Language Teaching Approach at Higher Secondary Level in Bangladesh –Teachers’ Perceptions and Classroom Practice. W: *Language in India*, nr 12(2), 1-78.
- Daly, N. (2009) Globalizing ‘Foreign’ Language Teaching in Taiwan: Conditions and Convergences. W: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, nr 14(1), 7-21.
- Ellis, G. (1996) How Culturally Appropriate Is the Communicative Approach? W: „*ELT Journal*”, nr 50(3), 213-218.
- Gorusch, G. (1998) Yakudoku EFL Instruction in Two Japanese High School Classrooms: An Exploratory Study. W: *JALT Journal*, nr 20(1), 6-32.
- Gorusch, G. (2000) EFL Educational Policies and International Cultures: Influences on Teachers’ Approval of Communicative Activities. W: *TESOL Quarterly*, nr 34(4), 675-710.
- Gupta, D. (2005) A Brief Historical and Current Overview. W: *Asian EFL Journal*, nr 7(1), 1-13.
- Hu, G. (2002) Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China. W: *Language, Culture and Curriculum*, nr 15(2), 93-105.
- Kramsch, C., Sullivan, P. (1996) Appropriate Pedagogy. W: *ELT Journal*, nr 50(3), 199-212.
- Le, N.T.C. (2005) From Passive Participant to Active Thinker. A Learner-Centered Approach to Materials Development. W: *English Teaching Forum*, nr 43(3), 2-9.
- LoCastro, V. (1996) English Education in Japan. W: H. Coleman (red.) *Society and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 48-50.
- Mitchell, R. (1994) The Communicative Approach to Language Teaching. W: A. Swabrick (red.) *Teaching Modern Languages*. New York: Routledge, 33-42.
- Nishino, T. (2008) Japanese Secondary School Teachers’ Beliefs and Practices Regarding Communicative Language Teaching: An Exploratory Survey. W: *JALT Journal*, nr 30(1), 27-50.
- Pan, L., Block, D. (2011) English as a “global language” in China: An investigation into learners’ and teachers’ language beliefs. W: „*System*”, nr 39, 391-402.
- Rao, Z.H. (1996) Reconciling communicative approaches to the teaching of English with traditional Chinese methods. W: *Research in the Teaching of English*, nr 30, 458-471.
- Wilk, P. (2012) Demony chciwości. W: „*Kontynenty*”, nr 2, 112-123.

Agnieszka Dzieciół-Pędich

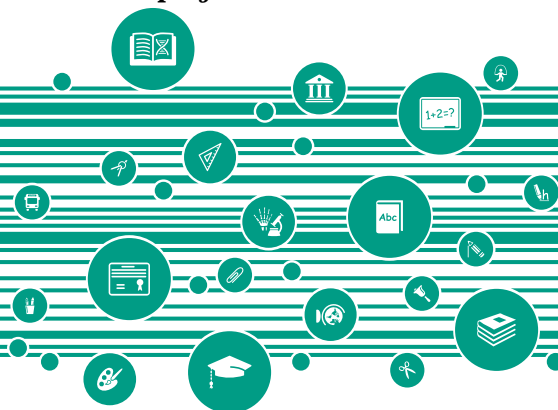
Doktorantka w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Lektorka języka angielskiego na Uniwersytecie w Białymstoku. Jej zainteresowania obejmują podejście komunikacyjne w nauczaniu języka angielskiego, język angielski do celów specjalistycznych i kompetencję międzykulturową.



Jakość e-edukacji językowej w polskim szkolnictwie wyższym

Małgorzata Świerk

E-learning staje się integralnym elementem procesu kształcenia i wirtualizacji uczelni w Polsce. Przechodzi on do fazy dojrzałego rozwoju (SEA 2014). Czy jednak kursy językowe wykorzystujące metody i techniki kształcenia na odległość spełniają wymagania jakości, a uczelnie dbają o ich innowacyjność oraz różnorodność? W niniejszym artykule zostaną zaprezentowane wyniki badania, które pozwolą ocenić stan faktyczny e-edukacji językowej w szkolnictwie wyższym oraz pomogą wskazać pro jakościowe kierunki zmian.



Oferta zdalnego akademickiego kształcenia językowego

Uczelnie wyższe w Polsce wprowadziły możliwość zdobywania wiedzy na odległość na początku XXI wieku, niemniej jednak nowe technologie w kształceniu językowym zaczęły być wykorzystywane dopiero kilka lat później. Oferta kursów językowych obejmuje: kursy językowe tradycyjne, kursy wspomagane narzędziami nowych technologii, kursy komplementarne oraz internetowe. Kursy wspomagane narzędziami nowych technologii są w istocie kursami tradycyjnymi, w trakcie których nauczyciel oraz

student korzystają z elektronicznych źródeł materiałów oraz narzędzi Internetu. Ta forma zajęć językowych nadal dominuje na uczelniach, pojawia się jednak coraz więcej kursów mieszanych, których część wirtualna odbywa się na platformach edukacyjnych. Komponent tradycyjny stanowi zwykle 30-50 proc. godzin kursu. Kursy językowe internetowe nie są obecnie szczególnie popularne. Wiąże się to przede wszystkim z przywiązaniem uczestników kursów do tradycyjnych metod nauczania, jak również z opinią, że języka nie można nauczyć się bez kontaktu bezpośredniego z nauczycielem oraz grupą (Świerk 2013).

W szkołach wyższych w Polsce dominują kursy tworzone w ramach projektów uczelnianych lub międzyuczelnianych, często wspieranych finansowo przez fundusze europejskie. Z badań autorki (Świerk 2013) wynika, że występują trzy warianty projektów:

- kursy tworzone przez zespół ekspertów językowych, metodyków nauczania (rzadko metodyków zdalnego nauczania), informatyków, techników, czasami również psychologów. Powstają one w ciągu kilku miesięcy, przeprowadzany jest kurs pilotażowy, studenci wypełniają ankietę ewaluacyjną, e-lektorzy zgłaszają błędy, które są poprawiane i kurs trafia do oferty dydaktycznej uczelni;
- kursy tworzone w tandemach, w skład których wchodzi nauczyciele akademicki prowadzący zajęcia językowe na danej uczelni. Nad całym projektem czuwa koordynator, który wybiera wiodący podręcznik wykorzystywany na zajęciach tradycyjnych, stanowiący źródło, na przykład czytanek, do których są tworzone ćwiczenia językowe dostępne na platformie edukacyjnej. E-materiały po przejściu ewaluacji są częścią obowiązkową każdego kursu językowego na uczelni;
- uczelnia zamawia cyfrowe materiały dydaktyczne u eksperta językowego, który jest również informatykiem. Są one dostosowane do podręczników kursowych, poziomów biegłości językowej oraz zainteresowań studentów. Jest to dodatkowe źródło ćwiczeń językowych, które nauczyciele traktują jako część nieobowiązkową kursu, na przykład przeznaczoną dla osób nieobecnych na zajęciach na uczelni. Rzadko stanowią one część integralną kursu.

Ponadto uczelnie oferują kursy językowe tworzone przez nauczycieli akademickich, którzy nie tylko podejmują pracę w środowisku wirtualnym, ale również tworzą własne e-materiały dydaktyczne i dokonują doboru pomocy naukowych. Lubina (2010:245-250) nazywa je *eksperymentami metodycznymi*, ma do nich jednak bardzo pozytywny stosunek, gdyż uważa, że to właśnie one wyznaczają kierunek rozwoju metodyki zdalnego nauczania. Niemniej jednak jest to grupa kursów stanowiąca niewielki procent e-oferty językowej uczelni, ponieważ tworzenie cyfrowych materiałów dydaktycznych oraz prowadzenie e-zajęć jest czasochłonne, wymaga ogromnego zaangażowania oraz wielu nowych kompetencji, m.in. technicznej oraz informacyjnej.

Tradycyjne kształcenie językowe jest również wzbogacane przez komercyjne e-kursy wydawnictw językowych i firm

szkoleniowych. Mają one postać samouczka, nad którym kontrolę sprawuje lektor prowadzący zajęcia tradycyjne na uczelni. Są to materiały niedostosowane do potrzeb grupy oraz niepowiązane z częścią tradycyjną kursu (Świerk 2013:364-370).

Przeprowadzone badanie

Celem badania była ocena jakości kształcenia językowego komplementarnego oraz na odległość w szkołach wyższych w Polsce na podstawie analizy i oceny: e-kursów, systemu pracy e-nauczycieli, e-studentów oraz narzędzi nowych technologii. W tym też celu autorka zapoznała się ze standardami i wskazówkami dotyczącymi zapewnienia jakości kształcenia zdalnego (por. Phipps, Merisotis, Harvey 2000; Chao, Saj, Tessier 2006, Chickering, Ehrmann 1996), które zostały dostosowane do nauki języków obcych na odległość.

Badanie zostało przeprowadzone w latach 2011-2013 na pięciu uczelniach, metodą wywiadu na 15-osobowej grupie docelowej, w skład której wchodziłi autorzy e-materiałów dydaktycznych, e-wykładowcy oraz koordynatorzy e-kursów. W drugim etapie badania została przeprowadzona analiza jakości kursów przy użyciu ankiety ewaluacyjnej (University of New Brunswick), którą wypełniło 300 studentów.

Wyniki

Wyniki badania pokazały, że uczelnie wyższe w Polsce zapewniają infrastrukturę techniczną, wsparcie organizacyjne oraz techniczne dla kursów językowych prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Przyszli e-wykładowcy mają obowiązek zapoznania się z wirtualnym środowiskiem nauczania oraz nowym sposobem pracy ze studentami na warsztatach oraz szkoleniach organizowanych przez ich uczelnie. Dodatkowo nauczyciele projektujący multimedialne i interaktywne materiały edukacyjne regularnie doksztalają się, biorąc udział w webinarach, kursach internetowych, szkoleniach oraz konferencjach w kraju i za granicą.

Wykładowcy języków obcych nie są zachęceni do wykorzystywania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w nauczaniu języków. Tylko jedna z badanych uczelni wprowadziła motywacyjny system wynagradzania nauczycieli akademickich premiujący korzystanie z innowacyjnych metod i technik nauczania.

W skład grupy projektującej e-zajęcia językowe rzadko wchodzi metody zdalnego nauczania. Kursy nie przechodzą ewaluacji przed wprowadzeniem do oferty uczelni, są jednak

kontrolowane podczas oceny okresowej pracownika. Kryteria oceny e-zajęć nie są dostosowane do nowego środowiska pracy, osoby hospitujące nie są metodykami zdalnego nauczania, nie muszą nawet posiadać doświadczenia w tej dziedzinie. Jedynie studenci pomagają wykładowcom prowadzącym oraz projektującym internetowe i komplementarne kursy językowe w podniesieniu jakości kursów, dostosowaniu ich do potrzeb, zainteresowań, stylów uczenia się kursantów oraz zakładanych efektów kształcenia.

Badanie wykazało również, że cyfrowe materiały dydaktyczne są znacznie lepiej dostosowane do potrzeb studentów oraz rynku pracy niż podręczniki wykorzystywane na kursach tradycyjnych. Ich największym atutem jest autentyczność, interaktywność oraz multimedialność. Są one dostarczane za pomocą platform edukacyjnych (np. Moodle, Edux) w formie modułów oraz lekcji, na których zrobienie kursanta ma określony czas.

Komunikacja pomiędzy uczestnikami kursu, wykładowcą oraz uczelnią odbywa się wielotorowo, w określonym oraz przedstawionym studentowi przed kursem czasie. Studenci otrzymują regularnie instrukcje zwrotne, automatyczne zaraz po wykonaniu zadania oraz *odlegle powiązaną odpowiedź zwrotną* (Bednarek, Lubina 2008:221), bardziej szczegółową, mającą na celu omówienie błędów językowych kursanta oraz przedstawienie metod i sposobów ich poprawy.

Wszystkie uczelnie zapewniają dostęp do informacji związanych z zasadami organizacji pracy na e-kursach, zasadami oraz sposobami uzyskania zaliczenia, metodami i narzędziami pracy. W każdej szkole wyższej istnieje jednostka administrująca platformą, odpowiedzialna za wsparcie techniczne e-nauczania. Niemniej jednak bywa, że brakuje profesjonalnego wsparcia technicznego dla e-wykładowców, autorów cyfrowych materiałów dydaktycznych, co skutkuje ich nadmiernym obciążeniem i koncentracją ich uwagi na aspektach technicznych kursów.

Badanie ujawniło ponadto, że sposób realizacji e-zajęć dydaktycznych nie podlega ocenie. Nie ma też przykładów mentoringu i e-obszerności koleżeńskiej.

Kontrola oraz ocena wyników nauczania na odległość odbywa się za pomocą komputera, oceny wzajemnej (tzw. *peer evaluation*) oraz nauczyciela. Jest ona różnorodna i dostosowana do zakładanych efektów kształcenia. Studenci uzyskują pomoc zindywidualizowaną, dostosowaną do ich stylów uczenia się. Coraz częściej wykorzystuje się ocenianie

alternatywne, gdyż jest ono bardziej autentyczne, dynamiczne i bardziej angażujące uczących się (Świerk 2010:385).

Ewaluacja mieszanych kursów językowych oraz kursów internetowych przez studentów odbywa się semestralnie lub rocznie, po ich zakończeniu. Ankiety ewaluacyjne przeznaczone są zarówno do oceny kształcenia tradycyjnego, jak i zdalnego. Projektanci e-zajęć oraz multimedialnych i interaktywnych materiałów edukacyjnych przeprowadzają ich nieformalną szczegółową ewaluację za pomocą ankiet, rozmów z kursantami, głosowania na najciekawsze czy najmniej stymulujące do pracy aktywności. E-lektorzy, którzy nie są autorami prowadzonych przez siebie kursów, nie mają możliwości oceny cyfrowych materiałów dydaktycznych, metod czy technik nauczania im narzuconych. Zasugerowane przez nich zmiany są wprowadzane po długim czasie, nawet po upływie pięciu lat.

Wnioski

Uczelnie wyższe w Polsce oferują nauczycielom akademickim szkolenia przygotowujące do e-nauczania, niemniej jednak koncentrują się na stronie technicznej platform edukacyjnych, pomijając aspekty psychologiczno-pedagogiczne kształcenia na odległość. Szkolenia powinny być prowadzone przez metodyków zdalnego nauczania, osoby mające doświadczenie w projektowaniu oraz prowadzeniu kursów zdalnych.

Jest wskazane, aby szkoły wyższe zaczęły wynagradzać nauczycieli akademickich za wykorzystywanie zaawansowanych rozwiązań metodycznych w kształceniu zdalnym, gdyż to one pozwalają dostosować ofertę edukacyjną do oczekiwań rynku pracy oraz mają korzystny wpływ na nabywanie kompetencji kluczowych i praktycznych (Lubina 2010:249).

Ważne jest, by ocena jakości i efektywności e-kursu była przeprowadzana trój etapowo: po fazie przygotowawczej projektu, w trakcie jego realizacji oraz po zakończeniu. Kryteria ewaluacji powinny uwzględniać specyfikę kształcenia zdalnego. Ponadto w procesie ewaluacji mają obowiązek wziąć udział e-studenci oraz prowadzący e-zajęcia, a ich uwagi należy przeanalizować i wprowadzić w życie. Warto zacząć monitorować przebieg e-zajęć oraz wprowadzić system oceny pracy e-nauczyciela. Ocena stosowanych metod pracy powinna obejmować: metody kształcenia, ich adekwatność względem założonych celów, środowisko pracy, czy jest ono przyjazne studentom, czy wspiera kształcenie indywidualne oraz zespołowe, zachęca do aktywnego oraz systematycznego udziału w procesie uczenia. Ocena pracy e-nauczyciela nie może

polegać tylko na obserwacji jego aktywności na platformie edukacyjnej, gdyż jest to proces wspierany przez różne aplikacje internetowe. Należy zatem wspólnie z prowadzącym kurs przeanalizować jego wkład pracy w proces kształcenia zdalnego.

Pożądane byłoby wprowadzenie zasad organizacji pracy na kursie, które regulowałyby terminy otwierania i zamykania lekcji na platformie i zasady nadrabiania zaległości. Bardzo istotne jest trzymanie się ustalonego schematu pracy, gdyż jego łamanie wprowadza chaos do przebiegu kursu oraz niepokój u studenta, co stanowi przeszkodę w nauce języka obcego oraz w osiągnięciu zakładanych efektów kształcenia. Pomoc nauczyciela powinna polegać na bardziej bezpośrednim kontakcie interpersonalnym, umożliwieniu uczącym się doskonalenia umiejętności samodzielnego uczenia się, zarządzania czasem i pracy w grupie w środowisku wirtualnym.

Kolejnym warunkiem podniesienia jakości oferty e-edukacyjnej jest bliska współpraca pomiędzy autorami kursów, technikami oraz konsultantami ds. platformy. Nauczyciel jest specjalistą od pedagogicznego wykorzystania zasobów oraz narzędzi Internetu, który winien koncentrować się na tym, co umie najlepiej, a resztę zadań pozostawić ekspertom z odpowiedniej dziedziny.

Uczestnicy badania podkreślili wpływ doboru multimedialnych środków dydaktycznych na efektywność oraz atrakcyjność kursów internetowych. Brak bezpośredniego, interpersonalnego oraz merytorycznego kontaktu z wykładowcą oraz uczestnikami kursu sprawia, że potrzebują oni różnorodnych sposobów przekazywania wiedzy oraz inspiracji do poszukiwania nowych technik uczenia się (Bednarek i Lubina 2008:135). Należy zatem oferować kursy oparte na zróżnicowanych metodach i formach kształcenia, wykorzystujące technologię Web 2.0 oraz technologię mobilną.

Samodzielną decyzją studenta o wyborze kształcenia na odległość wpływa na jego zadowolenie z osiągniętych wyników oraz chęć ponownego zapisania się na kurs językowy komplementarny i internetowy. W związku z tym, uczelnie nie powinny narzucać studentom formy kształcenia, lecz powinny zadbać o różnorodność i jakość swojej oferty edukacyjnej, dostosowując ją do potrzeb oraz stylów uczenia się *pokolenia sieci* oraz *pokolenia iPodów*.

Podsumowanie

Rekapitulując, należy zadbać o współpracę między nauczycielem i kursantami, wymianę doświadczeń i przykładów dobrych

praktyk. Właściwym rozwiązaniem byłoby wprowadzenie mentoringu, obserwacji koleżeńskiej oraz ściślejszej współpracy autorów cyfrowych materiałów dydaktycznych, projektantów e-zajęć z metodykami zdalnego nauczania oraz konsultantami ds. platformy. Wielopłaszczyznowe współdziałanie podniesie jakość kształcenia na odległość, pozwoli nauczycielom skoncentrować się na aspektach pedagogicznych wykorzystywania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w procesie nauczania oraz umożliwi władzom uczelni kontrolę, a także doskonalenie kształcenia akademickiego.

Standaryzacja działań zmierzających do poprawy jakości e-edukacji językowej jest konieczna. Warto jednak pamiętać, co podkreśla Lubina (2010:247-248), że – *paradoksalnie* – *nie sprzyja [ona] rozwojowi kreatywności metodycznej ani poszukiwaniu nowych rozwiązań, promuje natomiast mechaniczne powielanie dobrych skądinąd wzorców i usztywnia myślenie*.

Bibliografia

- Bednarek, J., Lubina, E. (2008) *Kształcenie na odległość, podstawy dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chao, T., Saj, T., Tessier, F. (2006) *Establishing a Quality Review for Online Courses*. EQ Volume 29 [online] [dostęp 15.01.2014].
- Chickering, A. W., Ehrmann, S.C. (1996) *Implementing the Seven Principles: Technology as Lever* [online] [dostęp 18.1.2014].
- Lubina E. (2010) *Metodyka e-learningu akademickiego w warunkach powszechnego wdrażania – rozwój czy skostnienie?* W: M. Dąbrowski, M. Zajac (red.) *E-learning w szkolnictwie wyższym – potencjał i wykorzystanie*. Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, 245-250 [online] [dostęp 20.01.2014].
- Phipps R., Merisotis, J., Harvey, M. (2000) *Quality on the Line. Benchmarks for Success in Internet-based Distance Education*. Washington: The Institute for Higher Education Policy [online] [dostęp 20.01.2014].
- SEA (2013) *Ocena zajęć dydaktycznych prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość* [online] [dostęp 21.01.2014].
- SEA. *Dlaczego e-learning akademicki?* [online] [dostęp 20.01.2014].
- Świerk, M. (2010). *Jakość edukacji językowej na uczelniach wyższych w Polsce na przykładzie kursów mieszanych oraz internetowych*. W: L. Banachowski (red.) *Postępy e-edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo PJJWSTK, 379-386.
- Świerk, M. (2013) *Quality in E-Language Teaching and Learning in the Polish Tertiary Education Context* [niepublikowana rozprawa doktorska]. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- University of New Brunswick. *Course Evaluation Form for Individual (Open Entry) Course* [online] [01.02.2014].

Małgorzata Świerk

Doktorantka w Instytucie Anglistyki UW. Wykładowca języka angielskiego w Szkole Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego. Od 2006 r. prowadzi oraz tworzy e-kursy języka angielskiego.



Podejście zadaniowe na lekcji języka obcego

Anna Kabzińska

Umiejętność skutecznego porozumiewania się w języku obcym jest podstawowym celem edukacji językowej. Zdobywanie tej umiejętności jest jednak dla wielu uczących się długim i zmusnym procesem stanowiącym duże wyzwanie. W artykule zaprezentowano i przeanalizowano propozycje metodyki zadaniowej w zakresie charakterystyki zadań oraz zadaniowego modelu lekcji, które mogą mieć istotny wpływ na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej uczniów.

W ostatnich latach zadania komunikacyjne¹ stały się tematem bardzo popularnym. Literatura przedmiotu, zwłaszcza anglojęzyczna, bogata jest w publikacje poświęcone podejściu zadaniowemu (TBLT)², a także wpływowi zadań na kształcenie kompetencji językowych uczących się. Również w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) wiele uwagi poświęcono zadaniom językowym. Jak zauważają autorzy ESOKJ, wykonywanie zadań jest częścią procesu posługiwania się językiem obcym, a także jego przyswajania. Uczniowie będący uczestnikami życia społecznego, komunikując się i ucząc języków, biorą udział w procesach pozwalających *rozumieć lub tworzyć teksty dotyczące tematów z określonych sfer życia. Stosują przy tym strategie najbardziej odpowiednie dla wykonania danego zadania. Świadoma obserwacja procesów towarzyszących tym wszystkim działaniom prowadzi, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, do wzmocnienia lub do modyfikacji własnych kompetencji* (Rada Europy 2003:20).

¹ Terminy: *zadanie, zadanie językowe i zadanie komunikacyjne* będą w artykule używane wymiennie.

² TBLT (ang. *Task-Based Teaching and Learning* lub *Task-Based Language Teaching*), czyli nauczanie zadaniowe, będące formą podejścia komunikacyjnego ukierunkowaną na działania komunikacyjne.

Ponieważ zadania stanowią nieodłączny element komunikacji oraz uczenia się, powinny być traktowane jako naturalne narzędzia służące przygotowaniu uczących się do samodzielnego posługiwania się językiem. Przekonani o tym są także zwolennicy podejścia zadaniowego, którzy podkreślają rolę zadań w tym zakresie i proponują, by zadania, ze względu na ich wieloaspektowy wpływ na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej uczniów, stały się podstawą działań lekcyjnych. Umiejętność wykonywania zadań jest bowiem celem i jednocześnie środkiem do celu w TBLT. W tym kontekście pojawia się pytanie o cechy skutecznych zadań i sposób ich stosowania na lekcji języka obcego. Na tych zagadnieniach skoncentrujemy się w kolejnych częściach tekstu.

Czym jest zadanie?

W literaturze przedmiotu istnieje wiele interpretacji tego pojęcia³ – od definicji ogólnych, obejmujących większość działań podejmowanych w klasie do definicji dokładnie opisujących cechy skutecznego zadania. Twórcy ESOKJ opisują zadania w następujący sposób:

³ K. Van den Branden przytacza aż 12 definicji pojęcia *zadanie*.

Zadanie definiuje się jako każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie; ta definicja obejmuje całą gamę działań, takich jak np.: przesuwanie szafy, pisanie książki, uzyskiwanie określonych warunków drogą negocjacji, grę w karty, zamawianie posiłku w restauracji, tłumaczenie tekstu z języka obcego lub przygotowywanie gazetki szkolnej przez grupę uczniów (Rada Europy 2003:21).

Zadania mogą być różnorodne: nieskomplikowane lub też bardziej złożone, *z życia wzięte* lub *o charakterze pedagogicznym* (Nunan 2004); mogą być także poświęcone każdej z czterech sprawności językowych, rozwijać umiejętności uczniów zarówno w mowie, jak i piśmie. Wszystkie łączy jednak zespół cech, który wyróżnia zadania spośród zwykłych ćwiczeń językowych stosowanych w klasie. Odwołując się do definicji zaproponowanych przez różnych autorów (por. N. S. Prabhu 1987; D. Nunan 1989; J. Willis 1996; P. Skehan 1998; M. Bygate, P. Skehan i M. Swain 2001), R. Ellis (2012) wymienia najważniejsze w jego opinii cechy skutecznego zadania. Pierwszą z nich jest skupienie uwagi uczących się na znaczeniu, treści wypowiedzi. Dobre zadanie pozwala uczniowi skoncentrować się przede wszystkim na tym, co chciałby powiedzieć, dopiero w drugiej kolejności wymaga od niego poprawności form językowych. Odpowiednio zaprojektowane zadanie skłania również do wyrażenia własnej opinii, wymiany informacji lub wyciągania wniosków na podstawie otrzymanych materiałów, na przykład znalezienia rozwiązania przedstawionej w zadaniu sytuacji problemowej. W czasie realizacji zadania uczący się powinni *w dużej mierze polegać na własnych możliwościach językowych* (Ellis 2012:198). W ten sposób zadania będą sprzyjać rozwijaniu kreatywności i samodzielności uczniów, przygotowując ich do zmierzenia się z podobnymi zadaniami w życiu codziennym. Ponadto, każde zadanie musi mieć jasno określony cel, do którego uczący się będą dążyć przy użyciu języka docelowego. Jak zaznacza autor, język powinien być tu narzędziem, nie zaś *celem samym w sobie* (Ellis 2012:198). Dlatego też ćwiczenie wybranych słów i zwrotów przez ich mechaniczne powtarzanie nie powinno być celem zadania (Willis 1996; Skehan 1998) tylko przedmiotem zwykłych ćwiczeń gramatycznych. Zadanie będzie wymagało natomiast skuteczności komunikacyjnej (Ellis 2000). Konkretny wynik zadania, zwany również *rezultatem*, posłuży jako podstawa oceny jego wykonania (Skehan 1998).

Jak piszą D. i J. Willis (2007) dobre zadanie będzie potrafiło swoją treścią także zainteresować uczących się i zaangażować ich w jego realizację. Tworząc zadania, warto więc korzystać z materiałów autentycznych, również materiałów samodzielnie wybieranych przez uczniów. Zadanie, które zaciekawi uczącego się, może zmotywować go zarówno do działania podczas zajęć lekcyjnych, jak i do pracy własnej w domu, przyczyniając się w rezultacie do poszerzenia jego wiedzy i sukcesu komunikacyjnego poza klasą szkolną.

Model lekcji w podejściu zadaniowym

Zadaniowy model lekcji składa się z trzech etapów: fazy przygotowawczej (*pre-task*), zadania głównego (*task*) oraz fazy po wykonaniu zadania (*post-task*). Mimo że zadanie główne jest kluczowym ogniwem sekwencji zadaniowej, nie mniej ważne są czynności w pozostałych dwóch fazach modelu.

W pierwszej fazie modelu zadaniowego, obejmującej czynności przed wykonaniem zadania, uczniowie zapoznają się z tematem zajęć i treścią zadania, które będą mieli wykonać. Na tym etapie otrzymują także informację na temat celu zadania i umiejętności, jakie będą podczas zajęć rozwijane. W ramach przygotowania do realizacji zadania głównego uczący się mogą wysłuchać nagrania – modelowego zadania wykonanego przez inne osoby lub wykonać ćwiczenia aktywizujące, mające na celu przypomnienie potrzebnych środków językowych (Willis 1996). Uczący się mogą również wykonać podobne zadanie, które ułatwi realizację zadania w późniejszej części zajęć, lub kilka mniejszych zadań cząstkowych. Innym możliwym rozwiązaniem w tej części lekcji jest planowanie wypowiedzi (Skehan 1998), które może znacząco wpływać na jakość produkcji językowej w zakresie płynności i poprawności stworzonych tekstów, jak i na ogólne powodzenie w wykonywaniu zadań. Warto, aby każdy uczestnik zajęć zastanowił się, jakich środków językowych będzie potrzebował i w ich poszukiwaniu skorzystał ze słownika, pomocy nauczyciela lub odwołał się do treści zadania. Wykonanie zadania bez przygotowania może być dla uczniów sprawdzianem umiejętności w sytuacji przypominającej codzienną i inspiracją do indywidualnej refleksji nad językiem oraz zidentyfikowania obszarów, które będą wymagały dalszego doskonalenia.

Kolejna faza lekcji to czas realizacji zadania właściwego. W tej części zajęć podstawą skutecznego działania jest odpowiednio zaprojektowane lub też dobrane zadanie. W ocenie przydatności gotowych materiałów dydaktycznych

lub tworzeniu własnych zadań Ellis (2003:21) proponuje, by wziąć pod uwagę następujące parametry zadania (*Model zadania* w tłumaczeniu I. Janowskiej 2011:205): cel zadania (*goal*), materiał wyjściowy (*input*), warunki (*conditions*) i procedury metodyczne (*procedures*) oraz przewidywany rezultat zadania (*predicted outcomes*). Dokładne określenie celu zadania jest pierwszym krokiem w ocenie jego przydatności w konkretnej sytuacji dydaktycznej. Istotne jest również określenie rodzaju materiału wyjściowego, który może być tekstem pisany, mówionym bądź ilustracją. Analizując warunki wykonania zadania, należy rozważyć, jaki zestaw informacji otrzymają uczniowie (np. czy będzie to zadanie o tej samej czy odmiennej treści), czy zadanie będzie wymagało interakcji czy tylko jednostronnego przekazania informacji (np. wygłoszenia prezentacji w formie monologu), a także czy warunkiem pomyślnego wykonania zadania będzie wynegocjowanie wspólnego stanowiska wobec określonego w nim tematu. W ramach procedur metodycznych nauczyciel określa, czy uczy się będą pracować w parach, grupach czy też indywidualnie i czy po wykonaniu zadania będą mogli wykonać je ponownie, a także jaki czas zostanie przeznaczony na wykonanie zadania i przygotowanie się do niego. Innymi słowy, czy uczniowie będą mogli zaplanować swoją wypowiedź i czy będą zmuszeni do działania pod presją czasu. Ostatnim parametrem do określenia jest przewidywany rezultat zadania w postaci produktu (w formie ustnej lub pisemnej) i procesów poznawczych, które zadanie powinno wywołać. W tym kontekście ważny jest charakter zadania, to znaczy czy ma ono jedno określone rozwiązanie (charakter zamknięty zadania) czy kilka możliwych rozwiązań (charakter otwarty zadania). Na etapie planowania zajęć niezmiernie ważne jest odpowiednie zaprojektowanie zadania, każdy parametr wpływa bowiem znacząco na przebieg zajęć.

J. Willis (1996) proponuje, aby faza zadania głównego składała się z trzech mniejszych etapów, które autorka nazywa cyklem zadaniowym (*task cycle*), obejmującym wykonanie zadania w małych grupach (*task*), planowanie krótkiej prezentacji na temat procesu realizacji zadania i pojawiających się w tym czasie trudności (*planning*) oraz zaprezentowanie wyników pracy grupy na forum klasy (*report*). Rolą nauczyciela w tej części zajęć jest pomoc uczącym się w przygotowaniu ustnych lub pisemnych raportów i monitorowanie ich pracy. Nauczyciel wspiera, motywuje, zachęca do aktywnego udziału w zajęciach, jest organizatorem i moderatorem dyskusji, może

także udzielić informacji zwrotnej na temat treści i formy wypowiedzi uczniów.

Sekwencję zadaniową zamykają czynności końcowe, poświęcone analizie wykonania zadania oraz służące podsumowaniu zajęć. Uwaga uczących się tym razem skupia się na formach – analizie cech języka docelowego. Faza ta ma na celu poszerzenie repertuaru językowego uczących się tak, aby mogli bardziej precyzyjnie formułować wypowiedzi w języku obcym. J. Willis (1996) proponuje, by ostatni etap lekcji zadaniowej składał się z fazy analizy (*analysis*) i fazy ćwiczeń (*practice*). W pierwszej z nich nauczyciel wprowadza ćwiczenia podnoszące świadomość językową, zwraca uwagę uczniów na przydatne słowa i zwroty ważne z perspektywy wykonania zadania albo nawiązuje do wypowiedzi uczniów z poprzedniej części zajęć. Następnie, aby utrwalić poprawne formy, uczniowie wykonują ćwiczenia gramatyczne pomagające zautomatyzować potrzebną wiedzę i włączyć ją do aktywnego użycia. W tym czasie uczy się mogą także ponownie wykonać zadanie i poprawić swoją skuteczność komunikacyjną. Jeżeli zaistnieje taka potrzeba, faza po wykonaniu zadania głównego może być w całości poświęcona analizie wypowiedzi uczniów i pracy nad pojawiającymi się problemami. Interesującą propozycją rozwijania językowych umiejętności uczących się jest praca z nagraniami lub zapisem wypowiedzi uczniów (Willis 1996; Lynch 2001, 2007). Jednakże, takie działanie wymaga od nauczyciela dodatkowego przygotowania materiałów dydaktycznych i przesunięcia analizy zadania na kolejne zajęcia, a w konsekwencji poświęcenia tym czynnościom więcej czasu lekcyjnego.

Czego uczyć zadania?

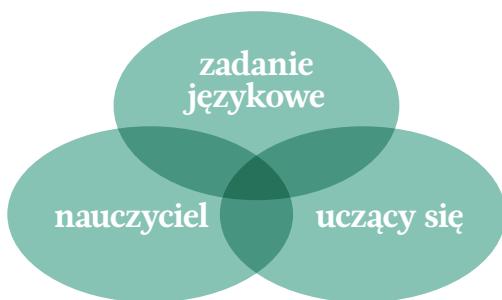
Zadania są przede wszystkim przydatne ze względu na ich pozytywny wpływ na rozwijanie cennej wiedzy proceduralnej – przygotowują uczących się do stosowania wiedzy językowej w praktyce, uaktywniając ich aktualne zasoby leksykalno-gramatyczne w sytuacjach zbliżonych do prawdziwych sytuacji komunikacyjnych. Zadaniowy model lekcji zapewnia swobodę wypowiedzi, zachęca do interakcji, poświęca dużo uwagi komunikacyjnym działaniom językowym. Wykonywanie zadań rozwija kreatywność, uczy pracy zespołowej, uczy języka przez działanie, przygotowując uczniów do niezależności językowej. Zarówno korzystanie z pojedynczych zadań, jak i z całego modelu zadaniowego skłania ponadto do indywidualnej refleksji – oceny własnych

możliwości i samodzielnego poszukiwania potrzebnych środków językowych, która prowadzi do wzmocnienia kompetencji i uczy autonomicznego działania. Zadania mogą być zatem wykorzystywane jako narzędzia ewaluacyjne służące do oceny oraz samooceny umiejętności i postępów uczniów, dodatkowo silnie motywujące do pracy. Dla nauczyciela zadanie to również źródło wiedzy na temat przebiegu procesu dydaktycznego (Ellis 1998), narzędzie planowania pracy lekcyjnej i diagnozowania potrzebnych zmian, począwszy od doboru i tworzenia materiałów, na ocenie skuteczności całego nauczania zadaniowego skończywszy.

Należy jednak pamiętać, że model zadaniowy nie jest uniwersalny i wymaga dostosowania wszystkich podejmowanych działań i realizowanych zadań do wieku, poziomu znajomości języka i potrzeb uczących się. Elastyczność modelu pozwala na modyfikacje, na przykład przez rozbudowanie lub ominięcie poszczególnych faz lekcji. W zapewnieniu odpowiedniego stopnia trudności zadania pomocne mogą okazać się typy zadań⁴, opisane przez D. i J. Willis (2007), odpowiednie dla uczniów na różnych poziomach zaawansowania językowego. Różnorodność zadań i elastyczne stosowanie modelu zadaniowego wraz ze spersonalizowaną pomocą językową dają również szansę na większą indywidualizację kształcenia językowego.

Podsumowanie

Zadaniowy model lekcji oferuje duże możliwości w komunikacyjnym nauczaniu języków obcych. Zadania są nie tylko wskazane, ale wręcz konieczne w kształceniu językowych kompetencji komunikacyjnych.



Rys. 1. Czynniki wpływające na kształt lekcji w podejściu zadaniowym

⁴ Siedem typów zadań obejmuje: tworzenie list, sortowanie i układanie w kolejności, łączenie, porównywanie, rozwiązywanie problemów, projekty i zadania kreatywne oraz dzielenie się doświadczeniami. Klasyfikacja ta wraz z konkretnymi przykładami zadań znajduje się w publikacji D. i J. Willis (2007) *Doing Task-based Teaching*.

Jednakże nauczanie z wykorzystaniem zadań nie może obyć się bez starannego planowania w zakresie selekcji i projektowania zadań oraz wyboru procedur metodycznych, najlepszych w danej sytuacji dydaktycznej. Powodzenie podejścia zadaniowego w dużym stopniu zależy również od aktywnej postawy nauczyciela i uczących się – chęci wchodzenia w interakcje i ogólnego nastawienia uczestników zajęć na wykonywanie zadań. Szczególnie istotne jest zatem budowanie pozytywnego nastawienia uczniów do dydaktyki zadaniowej na podstawie świadomości celów, korzyści płynących z wykonywania zadań, a także korzyści z pracy własnej, mającej kluczowy wpływ na rozwój kompetencji językowych. Dobrze skonstruowane zadanie jest podstawą nauczania zadaniowego. Sukces lekcji w podejściu zadaniowym będzie zaś sumą dobrze zaprojektowanego zadania oraz wspólnych wysiłków nauczyciela i uczących się, działających w określonych warunkach dydaktycznych.

Bibliografia

- Ellis, R. (1998) The Evaluation of Communicative Tasks. W: B. Tomlinson (red.) *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 217-238.
- Ellis, R. (2000) Task-based Research and Language Pedagogy. W: *Language Teaching Research*, nr 4 (3), 193-220.
- Ellis, R. (2003) *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- Ellis, R. (2012) *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Wiley-Blackwell.
- Janowska, I. (2011) *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Lynch, T. (2001) Seeing What They Meant: Transcribing as a Route to Noticing. W: *ELT Journal*, nr 55 (2), 124-132.
- Lynch, T. (2007) Learning From the Transcripts of an Oral Communication Task. W: *ELT Journal*, nr 61 (4), 311-320.
- Nunan, D. (2004) *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Skehan, P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: OUP.
- Van den Branden, K. (2006) *Task-Based Language Education. From Theory to Practice*. Cambridge: CUP.
- Willis, D. i Willis, J. (2007) *Doing Task-based Teaching*. Oxford: OUP.
- Willis, J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

Anna Kabzińska

Lektorka języka angielskiego i doktorantka w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego. W pracy badawczej koncentruje się na zagadnieniach związanych z podejściem zadaniowym i komunikacyjnym nauczaniem języków obcych.



Jak Tytus de Zoo znalazł się w podręczniku e-learningowym do nauki języka angielskiego, czyli o tworzeniu materiałów dydaktycznych

Agnieszka Gadomska

Funkcjonujemy na rynku edukacyjnym, na którym nauczyciele języka angielskiego mają dostęp do znakomitych gotowych materiałów dydaktycznych. Pojawia się zatem pytanie, jaki jest cel tworzenia materiałów autorskich. Wielu nauczycieli czuje jednak taką potrzebę.



Wynika ona zarówno z określonej sytuacji dydaktycznej, jak i z wewnętrznego nastawienia, typowego dla kreatywnego i inspirującego podejścia do nauczania. Żyjemy w świecie mediów elektronicznych. Jak pisze Elżbieta Gajek (2007:82), *stały się one narzędziami w edukacji, w tym w edukacji językowej*. I dodaje: *O stosowaniu techniki dostępnej w konkretnej sytuacji edukacyjnej decyduje postawa nauczyciela, którego zadaniem jest dostosowanie istniejących warunków do potrzeb uczniów i celów nauki. Najważniejsza jest motywacja nauczyciela do korzystania z komputerów* (Gajek 2007:93). Niniejszy artykuł jest próbą podzielenia się własnym doświadczeniem w tworzeniu materiałów edukacyjnych wykorzystujących metodę e-learningu. Przedstawione zasoby nie są *sensu stricto* materiałem autorskim przygotowanym na potrzeby konkretnej sytuacji edukacyjnej, ale fragmentem dużego projektu. Jednak ze względu na jego lokalny charakter oraz wolność twórczą, jaką zostali obdarzeni autorzy, zasoby te pokazują, że proces tworzenia własnych materiałów daje nauczycielowi motywację do rozwijania własnych umiejętności i zainteresowań oraz ich twórczego wykorzystywania w pracy z uczniem, co w efekcie przyczynia się nie tylko do wzbogacenia warsztatu nauczyciela, ale także wpływa na efekty jego nauczania.

Październik 2009 r. to początek pracy zespołu autorów w projekcie *e-Akademia Przyszłości* (2010-2013), współfinansowanym ze środków Unii Europejskiej i realizowanym we współpracy z Ministerstwem Edukacji Narodowej. Celem projektu było kształtowanie kompetencji kluczowych na podstawie *Gimnazjalnego programu kształtowania kompetencji kluczowych*, a jego adresatem było 1,5 tys. nauczycieli oraz 22 376 uczniów w 200 gimnazjach w całej Polsce. Zadaniem autorów było napisanie na potrzeby projektu, między innymi, 168 jednostek e-learningowych jako materiałów uzupełniających do nauki matematyki, WOS, biologii, historii, chemii, geografii, fizyki, samokształcenia oraz języka angielskiego. *Projekt [zakładał] zastosowanie metody nauczania komplementarnego (ang. blended learning). Specjalnie dla celów projektu została uruchomiona dedykowana platforma e-learningowa, na której zamieszczono wszystkie niezbędne materiały, tj. jednostki e-learningowe, testy, scenariusze lekcji, dodatkowe ćwiczenia, pliki, prace domowe, komunikator.* (Gadomska i Krajka 2011:92).

Kompetencje kluczowe

Kompetencje kluczowe zostały zdefiniowane w *Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (2006/962/WE) jako *połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Są potrzebne każdemu uczniowi do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia.* W *Zaleceniu* czytamy, że *edukacja powinna oferować wszystkim młodym ludziom środki do rozwijania kompetencji kluczowych na poziomie dającym im odpowiednie przygotowanie do dorosłego życia oraz stanowiącym podstawę dla dalszej nauki i życia zawodowego* (Okońska-Walkowicz, Plebańska i Szaleniec 2009:3).

Mimo że obowiązująca podstawa programowa *nie odwołuje się w sposób bezpośredni do kategorii kompetencji kluczowych, warto zauważyć, że zawarte zarówno w celach kształcenia jak i umiejętnościach sformułowania pośrednio wskazują na fakt, że realizowanie podstawy np. w gimnazjum oznacza jednocześnie kształtowanie kompetencji kluczowych* (Gadomska, Morusiewicz, i Krajka 2011:424).

Zespół anglistów (Agnieszka Gadomska, Jarosław Krajka i Rafał Morusiewicz) *e-Akademia Przyszłości* miał za zadanie, między innymi, napisanie scenariuszy 21 jednostek e-learningowych. Każda z tych jednostek składała się z części: *Wiedza, Utrwalenie i Test* i była przeznaczona do 45-minutowej pracy własnej ucznia. Jednocześnie powstały scenariusze zajęć wykorzystujące na lekcji języka angielskiego zarówno pracę z platformą, jak i techniki tradycyjne. Celem twórców i koordynatorów projektu była motywacja nauczycieli oraz uczniów do samokształcenia i podejścia interdyscyplinarnego przy zastosowaniu e-learningu. Każda z kompetencji była dla nas punktem wyjścia do skomplikowanego procesu projektowania jednostek e-learningowych.

Tworzenie materiałów w projekcie e-Akademia Przyszłości

Aby móc odpowiedzieć na pytanie zawarte w tytule artykułu, przyjrzyjmy się, jak powstawały materiały do jednostki zatytułowanej *Learning through Humour*.



Rysunek 1.

Ekran początkowy jednostki *Learning through Humour*. Źródło: e-Akademia Przyszłości

Etap 1. Kompetencje społeczne i obywatelskie

Punktem wyjścia do tej jednostki były kompetencje społeczne i obywatelskie.

Kompetencje społeczne to kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe oraz wszelkie formy zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym. Jest to związane z dobrem osobistym i społecznym. Ważne jest zrozumienie zasad postępowania i zwyczajów w różnych społeczeństwach i środowiskach, w których funkcjonują dane osoby. Kompetencje obywatelskie, a zwłaszcza znajomość pojęć i struktur społecznych i politycznych (demokracji, sprawiedliwości, równości, obywatelstwa i praw obywatelskich), przygotowują do angażowania się w aktywne i demokratyczne działania (Zalecenie).

Przy podejmowaniu decyzji co do sposobu przekazywania wiedzy i uczenia umiejętności, a także postaw odpowiadających tej kompetencji, niezbędnym elementem naszej pracy była analiza potrzeb i zainteresowań grupy docelowej, czyli polskich gimnazjalistów, a następnie dobór treści nauczania, konstrukcja ćwiczeń z uwzględnieniem dostępnych materiałów i możliwości techniczne platformy e-learningowej.

Etap 2. Dopasowanie treści nauczania do potrzeb grupy

Ewa Lewicka-Mroczek (2011:140) pisze, że *młodzież gimnazjalna osiągnęła etap operacji formalnych (...), [co] w praktyce oznacza, że potrafi myśleć krytycznie, analitycznie i abstrakcyjnie (...). Nastolatki [chętnie] systematyzują wiedzę, segregują dane, wyciągają wnioski i łączą świeżo poznane fakty ze znanymi wcześniej, czynią to w charakterystycznej dla grupy wiekowej formie, a więc z zachowaniem postawy krytycznej, poszukującej, zindywidualizowanej i niezaprzeczalnie twórczej.* Lewicka-Mroczek uważa, że należy zwrócić uwagę na umiejętne i nieocenające wprowadzanie tematów, które ta grupa uważa za atrakcyjne, a także na dobór treści nauczania i rodzajów aktywności tak, aby stanowiły one *intelektualne i motywujące wyzwania* (2011:144).

Każda z jednostek w projekcie *e-Akademia Przyszłości* była w założeniu nie tylko materiałem wspomagającym nauczanie języka angielskiego (zgodnym z wytycznymi *Podstawy programowej*), ale także pewnego rodzaju historią multimedialną, która ilustrowała wiedzę, umiejętności oraz postawy typowe dla danej kompetencji. Żeby historia zainteresowała gimnazjalistów, powinna być ciekawa wizualnie i tematycznie, stąd pomysł wykorzystania komiksu jako

gatunku atrakcyjnego graficznie, który znakomicie sprawdza się w pracy z młodzieżą. Zastanawiając się nad połączeniem realizacji zarówno celów dydaktycznych (m.in. utrwalenie zasad użycia czasowników modalnych oraz pierwszego trybu warunkowego, poszerzenie zasobu struktur gramatycznych i leksykalnych, opisujących życie społeczne oraz towarzyskie, poznanie i utrwalenie sposobów wyrażania związku przyczynowo-skutkowego), jak i kompetencji społecznych i obywatelskich, wpadłam na pomysł wykorzystania II księgi przygód Tytusa, Romka i A' Tomka (*Tytus otrzymuje prawo jazdy*).

Etap 3. Kontakt z twórcą materiałów, do których nie mamy praw autorskich

Początkowo moim zamiarem było tylko wykorzystanie fragmentu księgi do przygotowania ćwiczeń na czasowniki modalne. Jednak już wkrótce okazało się, że dzięki temu, iż poznałam Henryka Chmielewskiego osobiście, wykorzystałam nie tylko fragment tego właśnie komiksu, ale także biografię Papcia Chmiela – do zilustrowania postawy społecznej i obywatelskiej. Henryk Chmielewski jest idolem wielu nauczycieli mojego pokolenia, ale także dzieci i młodzieży: to powstaniec warszawski, człowiek odznaczony Krzyżem Komandorskim Orderu Odrodzenia Polski, artysta niezwykle otwarty na to, co nowe i ciekawe, ceniący edukację poprzez humor. W efekcie naszej współpracy powstało wiele ćwiczeń, w których wykorzystaliśmy zarówno materiały gotowe, jak i nowe, specjalnie narysowane przez Henryka Chmielewskiego na potrzeby projektu.



Rysunek 2.

Wykorzystanie fragmentu Księgi II (tłumaczenie dialogów – A. Gadomska).
Źródło: *e-Akademia Przyszłości*



Rysunek 3.

Przykład wykorzystania nowego materiału ilustracyjnego Henryka Chmielewskiego do konkretnego ćwiczenia autorstwa anglistów.
Źródło: *e-Akademia Przyszłości*

Przykład współpracy z Henrykiem Chmielewskim pokazuje, jaki wpływ ma motywacja nauczyciela, ale także i autora na poszukiwanie kreatywnych i dopasowanych do potrzeb grupy materiałów dydaktycznych. Niezaprzeczalnie ogromne

znaczenie miały cele projektu, tj. kształtowanie kompetencji kluczowych, oraz jego interdyscyplinarny charakter. Założenie to doskonale wpisało się w intencje i styl twórczości Henryka Chmielewskiego, który od 47 lat oddziałuje na czytelników poprzez sztukę i humor.

Kolejna jednostka *WOŚP – The Great Orchestra of Christmas Charity* pokazuje natomiast wpływ motywacji grupy docelowej na dobór treści materiałów autorskich. Motywacja jest jednym z czynników, które mają wpływ na sukces w uczeniu się języka obcego. Jak twierdzi Jeremy Harmer, ta grupa wiekowa (gimnazjaliści) często uważana jest za stwarzającą problemy. Zauważa on jednak, że nastolatków cechuje niezwykle zaangażowanie w to, z czym się identyfikują. Czują oni silną potrzebę bycia docenianymi, między innymi ze względu na obniżone w tym wieku poczucie własnej wartości (Harmer 2007; Lewicka-Mroczek 2011). Zadaniem nauczycieli jest, jak twierdzi Harmer, dostarczenie uczniom motywującego i odpowiedniego materiału, praca nad wzmocnieniem ich poczucia własnej wartości i świadomość identyfikowania własnej tożsamości (2007:84). Harmer, powołując się na Puchtę i Schratza, zwraca uwagę na częsty powód niepowodzeń nauczycieli, a mianowicie ich porażkę w dostosowaniu materiału do oczekiwań uczniów. Badacze ci twierdzą, że należy ściśle powiązać nauczanie języka z codziennymi zainteresowaniami uczących się, dzięki czemu uczniowie, wykorzystując własną wiedzę i doświadczenia, żywo reagują na tekst i sytuacje w nim przedstawione, a nie mechanicznie i biernie wykonują polecenia nauczyciela (Harmer 2007:84). Sukces w nauce języka obcego jest możliwy właśnie dzięki motywacji wewnętrznej oraz umiejętności krytycznego i analitycznego myślenia. Rolą nauczyciela jest więc pewnego rodzaju prowokacja intelektualna, aby uczniowie byli świadomi różnorodności poglądów czy koncepcji, do których są w stanie samodzielnie się odnieść (Harmer 2007:84). Założenia projektu *e-Akademia Przyszłości*, tj. realizacja celów dydaktycznych poprzez kształtowanie kompetencji kluczowych, niejako obligują nauczyciela do wykorzystania technologii w poszukiwaniu i tworzeniu materiałów dydaktycznych, dostosowanych do potrzeb gimnazjalistów, którzy, co warto podkreślić, posługują się technologią informacyjną niezwykle sprawnie.

Treść jednostki *WOŚP – The Great Orchestra of Christmas Charity* to historia awatarów, którzy chcą zostać wolontariu-

szami *WOŚP*. Celem autorów było, aby po ukończeniu tej jednostki uczeń posiadał wiedzę oraz umiejętności zarówno językowe, jak i z zakresu kompetencji społecznych oraz inicjatywności i przedsiębiorczości, a także porozumiewania się w języku ojczystym. Jak pisze Lewicka-Mroczek: (...) *język ojczysty, którym w tym wieku sprawnie się posługują, stwarza im dogodne podstawy do odwołań, daje większą świadomość budowy i funkcjonowania języka* (2011:141). Dlatego też wykorzystano materiały autentyczne (dzięki uprzejmości *WOŚP*), takie jak np. jingle, identyfikator *WOŚP* (Rysunek 6.) czy wywiad autorki z Jurkiem Owsiakiem przeprowadzony w języku polskim. Fragmenty tej rozmowy zostały przetłumaczone do celów ćwiczeń językowych (Rysunek 4. i 5.).



Rysunek 4.

Wywiad z Jerzym Owsiakiem na wyłączność *e-Akademia Przyszłości*. Źródło: *e-Akademia Przyszłości*



Rysunek 5.

Wywiad z Jerzym Owsiakiem – użycie słownictwa. Źródło: *e-Akademia Przyszłości*



Rysunek 6.

Identyfikator *WOŚP* – użycie słownictwa. Źródło: *e-Akademia Przyszłości*

Różnorodność celów oraz możliwości wykorzystania w sposób kreatywny materiałów autorskich, głęboko osadzonych w rodzimym kontekście, pokazuje ekran wstępny jednostki (Rysunek 7.).



Rysunek 7.

Cele jednostki *WOŚP – the Great Orchestra of Christmas Charity*. Źródło: *e-Akademia Przyszłości*

W części *Utrwalenie* autorzy przedstawili inne organizacje pozarządowe zajmujące się działalnością charytatywną zarówno w Polsce, jak i krajach anglosaskich, dzięki czemu zwrócono uwagę na kształcenie kompetencji międzykulturowej. Celem autorów było pokazanie działalności charytatywnej polskich organizacji pozarządowych w kontekście globalnym. W najczęściej używanych podręcznikach do nauki języka

angielskiego w gimnazjum odniesienia do życia codziennego w Polsce występują zwykle na dużo mniejszą skalę.

Zdaniem Hanny Komorowskiej (2004:55):

Poznanie uczniowskich zainteresowań ułatwi odpowiadanie na ich potrzeby i oczekiwania poprzez dobór właściwych treści, a podręcznik zawierający takie treści zachęci do czytania i uczenia się. Również chęć wypowiedzenia się na interesujący temat będzie sprzyjać rozwojowi sprawności mówienia i pisania. Poczucie istotności treści omawianych na lekcjach wiąże się z poczuciem własnej wartości ucznia (...) Jest to szczególnie ważne w nauczaniu młodzieży i dorosłych. Poczucie sukcesu bowiem budowane jest poprzez poczucie sensu pracy i przydatności opanowywanych umiejętności oraz poprzez zainteresowanie treściami wartymi poznawania i omawiania. Ogromną rolę odgrywa tu dobór materiału ilustracyjnego w podręczniku i odpowiedni dobór szczególnie tzw. tekstów autentycznych oraz szata graficzna podręcznika.

Podsumowanie

Zasoby e-learningowe omawiane w niniejszym artykule stanowiły w projekcie materiał uzupełniający, miały więc dwie funkcje: motywującą i kompensacyjną (Komorowska 2004:55). Materiały uzupełniające mają w procesie nauki języka dostarczać *dotatkowego, interesującego materiału różnego typu, zwiększającego atrakcyjność zajęć i uzupełniając ewidentne braki podręcznika kursowego* (Komorowska 2004:55). Zdaniem Komorowskiej (2004:60), to uczeń *przesądza o rzeczywistej atrakcyjności pomocy naukowych*. Dlatego w dobie globalnej cyfryzacji e-learningowe materiały dydaktyczne do nauki języka obcego mogą stanowić niezwykle skuteczne narzędzie. Kamila Knol-Michałowska w artykule *Nowoczesne technologie komunikacyjne – dlaczego warto, aby nauczyciele się z nimi zaprzyjaźnili* pisze, że *[eliminowanie] nowych mediów ze szkoły równoznaczne jest ze swoistym odcięciem się od uczniów oraz elementu ich codzienności. Skutkować to może powstawaniem pewnych barier, które mogą stać się trudne do pokonania, jeśli nie zostaną w odpowiedni sposób przezwyciężone. Warto zatem, aby nauczyciele zaprzyjaźnili się z nowymi mediami* (2013:237). W tym miejscu warto podkreślić, że *e-Akademia Przyszłości* nie jest odosobnionym na rynku polskim przykładem wykorzystania nowoczesnej technologii w nauczaniu języków obcych i kształceniu kompetencji międzykulturowych. *Aktywność polskich szkół w programie eTwinning jest przykładem podejmowania form*

nauki, w której umiejętności językowe i kulturowe są rozwijane za pośrednictwem techniki. Technika zapewnia otwarcie edukacji, to znaczy wyjście poza typowy schemat edukacyjny, w którym jeden nauczyciel pracuje w jednej klasie, w tym samym czasie z grupą uczniów zamieszkałych, najczęściej, w sąsiedztwie szkoły (Gajek 2007:92).

Przedstawione powyżej pomysły, wykorzystane w projekcie *e-Akademia Przyszłości*, mogą stanowić inspirację do tworzenia własnych materiałów przy wykorzystaniu zasobów Internetu. Warto odnotowania jest fakt, że wszystkie te ćwiczenia można wykorzystać w sposób tradycyjny, np. w formie wydruku jako materiał pomocniczy na zajęciach. Czasami jest to konieczne, np. w sytuacji braku sprzętu, dostępu do sieci internetowej czy ze względu na potrzebę indywidualizacji procesu nauczania. Wtedy widać jednak doskonale brak największych zalet materiałów e-learningowych, takich jak:

- atrakcyjność wizualna;
- podobieństwo do materiałów używanych na co dzień, do innych celów, poza szkołą;
- ich multimedialność: możliwość wykorzystania narzędzi tekstowych, sieciowych, audio, wideo, interaktywnych quizów językowych;
- funkcja promująca autonomię ucznia i wspomagająca strategię uczenia się;
- dostępność wszędzie i zawsze;
- możliwość interaktywnego dzielenia się nimi z innymi nauczycielami;
- możliwość ich wykorzystania przy pomocy tablicy interaktywnej.

Chociaż projektowanie materiałów dydaktycznych wykorzystujących metodę e-learningu stanowi nie lada wyzwanie, warto spróbować. *Ograniczeniem jest jedynie wyobraźnia nauczyciela. Tak naprawdę nie ma przedmiotu, którego lekcje nie mogłyby się odbywać z wykorzystaniem Internetu, a to z kolei może sprzyjać budowaniu wspólnej płaszczyzny porozumienia i pogłębianiu relacji między nauczycielami a ich podopiecznymi*, pisze Knol-Michałowska (2013:238). Ta sama autorka sugeruje, że mogą to być teksty na specjalnej stronie internetowej nauczyciela, na blogu, portalu społecznościowym, poczcie elektronicznej, komunikatorze czy forum dyskusyjnym (2013:238). Może to też być materiał w formacie Word czy PowerPoint, stosowany na lekcji przy pomocy tablicy interaktywnej. Można też korzystać z interaktywnej prezentacji, czy ćwiczeń przygotowanych

dzięki innym darmowym programom internetowym. Kursy wspierane Internetem mają ułatwiać pracę nauczyciela. Inną kategorię stanowią materiały w formie cyfrowej, umieszczone np. na szkolnej platformie Moodle – ogólnodostępnej, bezpłatnej i coraz powszechniej stosowanej w dydaktyce. Tu rolę Internetu jest wzbogacenie kursów tradycyjnych, odbywających się w klasie. Taki kurs stanowi integralną część zajęć lekcyjnych.

Bez względu na rodzaj kursu czy stopień zaangażowania się nauczyciela w wykorzystanie materiałów cyfrowych na lekcji języka angielskiego, sama możliwość ich współtworzenia oraz dzielenia się nimi z uczniami w sposób nowoczesny, odpowiadający ich zainteresowaniom, daje okazję do propagowania wiedzy na temat własnego kraju, jego historii, pozycji w świecie i osiągnięć, możliwość realizacji celów językowych poprzez kształtowanie kompetencji kluczowych i interdyscyplinarność, wykorzystanie realiów, wzmacniających proces zapamiętywania/ uczenia się, identyfikację uczniów i nauczyciela z tematyką, wzbudzanie spontaniczności, entuzjazmu i zaangażowania. Co więcej, materiały cyfrowe umieszczone na platformie e-learningowej, stronie internetowej nauczyciela czy przesłane pocztą elektroniczną zachęcają do dzielenia się swoim warsztatem z innymi nauczycielami, do wymiany doświadczeń i opinii. Tworzenie materiałów cyfrowych to zwykle praca zespołowa. Przykładem takiej efektywnej współpracy może być doświadczenie autorów *e-Akademii Przyszłości*. Tu współpraca odbywała się na kilku poziomach: tworzenia materiałów (autorzy i recenzenci), ich digitalizacji (COMBIDATA) oraz koordynacji (WSiP). Ponadto, autorzy mieli okazję współpracować z ekspertami innych przedmiotów w projekcie, dzieląc się swoją wiedzą i umiejętnościami. Jarosław Krajka, kierownik zespołu autorskiego języka angielskiego *e-Akademii Przyszłości*, w artykule *Cel kształcenia językowego – umiejętność posługiwania się technologią informacyjną i komunikacyjną*, zauważa: *W obliczu coraz większej dostępności sprzętu komputerowego i usług sieciowych umożliwiających wspomaganie nauczania, czy to w formie prezentacyjnej nauczyciela, pracy indywidualnej uczniów w domu, czy na lekcji w klasie, naturalne staje się używanie wybranych programów, funkcjonalności czy technik dla lepszej realizacji celów dydaktycznych* (Krajka 2011:106). Trzeba jednakże pamiętać, że przygotowywanie własnych materiałów dydaktycznych wymaga doświadczenia, często dodatkowej wiedzy i umiejętności, i jest czasochłonne.

Warto także podkreślić, że wykorzystanie materiałów autentycznych z Internetu, nawet do celów edukacyjnych, niejednokrotnie wiąże się z koniecznością pozyskania do nich praw autorskich. Wszystkie te czynności są warte wysiłku, ponieważ, jak twierdzą autorzy raportu Ministerstwa Administracji i Cyfryzacji *Młodzi 2011: w nowej rzeczywistości społecznej, która coraz bardziej nasiąka techniką komunikacyjną (...) nic już nie jest takie jak dawniej* (Szafraniec 2011).

Bibliografia

- *e-Akademia Przyszłości*. WSiP [online] [dostęp 14.02.2014].
- Gadomska, A., Krajka, J. (2011) *Kompetencje kluczowe w e-learningu – projekt e-Akademia Przyszłości*. W: K. Jaworska-Biskup, B. Kijek, A. Sz wajczuk (red.) *Interdyscyplinarność w dydaktyce nauczania języków obcych*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Gajek, E. (2007) *Technologia informacyjna i komunikacyjna (TIK) w edukacji językowej w Polsce i innych krajach europejskich*. W: H. Komorowska (red.) *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS „Academica”.
- Harmer, J. (2004) *How to Teach Writing*. Harlow: Pearson Longman.
- Knol-Michałowska, K. (2013) *Nowoczesne technologie komunikacyjne – dlaczego warto, aby nauczyciele się z nimi zaprzyjaźnili*. W: P. Plichta i J. Pyżalski (red.) *Wychowanie i kształcenie w erze cyfrowej*. Łódź: Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi.
- Komorowska, H. (2004) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krajka, J. (2011) *Cel kształcenia językowego – umiejętność posługiwania się technologią informacyjną i komunikacyjną*. W: H. Komorowska (red.) *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Lewicka-Mroczek, E. (2011) *Proces uczenia się uczniów gimnazjum*. W: H. Komorowska (red.) *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- MEN (2014) *Reforma programowa kształcenia ogólnego*. Kuratorium Kielce. [online] [dostęp 14.02.2014].
- Okońska-Walkowicz, A., Plebańska, M., Szaleniec, H. (2009) *O kompetencjach kluczowych, e-learningu i metodzie projektów*. Warszawa: WSiP.
- Parlament Europejski (2006) *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)*. *Official Journal of the European Union*. EU [online] [dostęp 14.02.2014].
- Sharma, P., Barrett, B. (2011) *Blended Learning. Using Technology in and Beyond the Classroom*. Oxford: Macmillan.
- Szafraniec, K. (2011) *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. Centrum Prasowe. [online] [dostęp 31.08.2012].

Agnieszka Gadomska

Wykładowca i koordynator praktycznego nauczania języka angielskiego w IA SWPS. W latach 2009-2013 członek zespołu autorów w projekcie *e-Akademia Przyszłości* prowadzonego przez WSiP we współpracy z MEN i współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej.



Technologie cyfrowe we wczesnej edukacji językowej

Izabela Jaros

Technologie informacyjno-komunikacyjne stają się determinantą współczesnego procesu edukacyjnego. Stosowanie nowoczesnych technologii w procesie dydaktycznym jest odpowiedzią na oczekiwania dzisiejszych uczniów, zanurzonych w cyfrowym świecie.

Dorastając w otoczeniu elektronicznych zabawek, komputerów, telefonów komórkowych czy tabletów, młodzi ludzie spędzają coraz więcej czasu na interakcji z mediami cyfrowymi, które tworzą ich niemal naturalne środowisko życia. Często określani są oni mianem cyfrowych tubylców (ang. *digital natives*), pokoleniem sieci (ang. *net generation*) lub pokoleniem aplikacji (ang. *appgeneration*) – generacją, dla której świat wirtualny jest równie naturalny jak ten prawdziwy. Pokolenie nauczycieli natomiast to cyfrowi imigranci (ang. *digital immigrants*), którzy pamiętają czasy bez komputerów czy Internetu i którzy znacznie słabiej radzą sobie z nowymi technologiami. Obowiązkiem każdego nauczyciela jest jednak odnalezienie się w nowej rzeczywistości i wspieranie uczniów w komputerowo wspomaganym procesie zdobywania wiedzy, umiejętności i komunikacji. To właśnie postawy i działania nauczycieli są jednym z kluczowych czynników mających wpływ na zmniejszenie dysonansu pomiędzy światem ucznia a praktyką szkolną. Cyfrowe rozwiązania, oferowane przez nowoczesne technologie, mają ogromny potencjał edukacyjny, który warto wykorzystać zwłaszcza we wczesnej edukacji językowej. Celem tego opracowania jest przedstawienie wybranych narzędzi i aplikacji technologii informacyjno-komunikacyjnych, które mogą być wyko-

rzystywane w nauczaniu języka angielskiego na pierwszym etapie edukacyjnym.

Oferta cyfrowych wydawnictw językowych dla pierwszego etapu edukacyjnego

Do wykorzystywania nowoczesnych narzędzi cyfrowych w pracy dydaktycznej zachęcają wydawnictwa edukacyjne, które zdają sobie sprawę, iż świat nauczania szybko się zmienia. Obecnie multimedia stają się obowiązującym standardem w edukacji. Ciekawe i efektywne nauczanie oraz wysoka jakość materiałów edukacyjnych opierają się na zastosowaniu nowych technologii. Warto podkreślić, iż wydawnictwa zachęcają do *mądrej cyfryzacji, która rozpoczyna się w umyśle nauczyciela. To on wie, które umiejętności najlepiej nadają się do tego, by ćwiczyć je przy komputerze, a które wymagają metod tradycyjnych. To nauczyciel wie najlepiej, które zagadnienia pokazać na tablicy interaktywnej, a które zadania umieścić w Internecie jako pracę domową. Dlatego dobrego nauczyciela nigdy nie zastąpi nawet najlepszy komputer i najnowocześniejsza technologia* (Mądra cyfryzacja).

Wydawnictwa językowe intensywnie propagują wykorzystywanie takich narzędzi cyfrowych, jak: interaktywne e-booki, zeszyty ćwiczeń online, oprogramowanie do tablic interaktywnych czy dostęp do internetowych zasobów

dotatkowych lekcji. Poniżej omówione są najciekawsze multimedialne propozycje wydawnicze.

Digitalbooki

E-booki, e-podręczniki i multipodręczniki – to elektroniczne wersje podręczników, uzupełnione o dodatki multimedialne i narzędzia, które umożliwiają interakcję z materiałem wyświetlanym na ekranie. Do przykładowych funkcjonalności zwiększających dynamikę lekcji oraz zaangażowanie uczniów zaliczyć można: powiększanie ćwiczeń i obrazków, wprowadzanie notatek, rozwiązywanie zadań bezpośrednio w multipodręczniku za pomocą narzędzi do pisania, odtwarzanie animacji czy plików dźwiękowych, wykonywanie interaktywnych zadań oraz niemal natychmiastowe wyświetlanie odpowiedzi. Z pewnością takie rozwiązania pozwalają na przeprowadzanie ciekawych lekcji, koncentrujących uwagę uczniów na konkretnych zagadnieniach, które na długo zostaną w ich pamięci. Cyfrowe podręczniki zaprojektowane zostały do pracy z tablicą interaktywną, tabletem lub w połączeniu z komputerem i projekтором. Wiele wydawnictw udostępnia multipodręczniki w formie nieodpłatnej zarówno nauczycielom, jak i uczniom korzystającym z papierowych wersji książek.

Cyfrowe zeszyty ćwiczeń

Kolejną nowatorską propozycją wydawniczą jest system pracy domowej online, czyli cyfrowe zeszyty ćwiczeń oraz testy z systemem samooceny. Takie rozwiązanie w pełni zastępuje tradycyjne papierowe zeszyty ćwiczeń, dając wiele korzyści zarówno nauczycielom, jak i uczniom. Korzystanie z elektronicznego zeszytu ćwiczeń pozwala nauczycielom oszczędzać czas na lekcji i w domu, dzięki łatwości zlecenia zadań domowych oraz automatycznemu ich ocenianiu. Niezwykle istotna jest łatwa kontrola osiągnięć uczniów, monitorowanie ich postępów w nauce oraz przekazywanie im informacji zwrotnej o zagadnieniach, które wymagają dalszych ćwiczeń czy powtórek. Nauczyciel ma również możliwość indywidualnego podejścia do pracy z uczniami, między innymi dzięki tworzeniu własnych zadań dopasowanych do potrzeb konkretnych uczniów. Elektroniczny system pracy domowej oferuje uczniom możliwość wykonania zleconych zadań w ich ulubionym środowisku cyfrowym, co z pewnością zachęca ich i motywuje do dodatkowej pracy w domu. Atrakcyjna forma interaktywnych ćwiczeń dodatkowo

stymuluje pozytywne nastawienie do procesu uczenia się. Automatyczne ocenianie i natychmiastowa informacja zwrotna o popełnionych błędach pozwalają na ich korektę i ułatwiają osiągnięcie lepszych wyników.

Oprogramowanie do tablic interaktywnych

Najpoważniejsze wydawnictwa językowe proponują bogatą ofertę oprogramowania do tablic interaktywnych. W wielu przypadkach komercyjne oprogramowanie stanowi element cyfrowej obudowy podręcznika, z którym jest on skorelowany. Jednakże wydawnictwa oferują również oprogramowanie, które może być wykorzystane w klasie szkolnej, niezależnie od realizowanego podręcznika. Uniwersalność takich programów możliwa jest dzięki doborowi tematyki uwzględnianej na danym etapie edukacyjnym. Ten typ oprogramowania nie pozwala nauczycielom na tworzenie własnych ćwiczeń. Jednakże w najnowszych rozwiązaniach cyfrowych, zamieszczone zostały dodatkowe narzędzia umożliwiające tworzenie autorskich lekcji lub dodatkowych ćwiczeń. Tablice wyposażone są również we własne oprogramowania, które pozwalają nauczycielom na tworzenie oryginalnych materiałów dydaktycznych. Szablony ćwiczeń interaktywnych, szablony gier dydaktycznych czy bogate zasoby graficzne z wielu obszarów edukacyjnych dają nieograniczone możliwości ich zastosowania oraz personalizacji. Poniżej przedstawiono przykładowe ćwiczenia językowe z wykorzystaniem oprogramowania tablic Qomo oraz SMART Board. Na przygotowanie takiego ćwiczenia potrzeba kilku minut, a najważniejszą jego właściwością jest możliwość dostosowania treści do aktualnie realizowanej tematyki. W poniższym przykładzie znajdującym się w załączniku poniżej zadaniem uczniów jest określenie własnych preferencji żywieniowych poprzez przeciągnięcie odpowiedniego produktu do właściwej kolumny oraz użycie struktury *I like* lub *I don't like* i nazwy wybranego elementu w zdaniu.



Rysunek 1.

Ćwiczenia przygotowane z wykorzystaniem zasobów dostępnych w oprogramowaniu do tablicy Qomo i tablicy SMART Board.

Opracowanie: Izabela Jaros

Tablice interaktywne powoli wrastają w codzienność dydaktyczną polskich szkół, gdyż są technologią edukacyjną dość łatwą do zastosowania. Z danych Ministerstwa Edukacji

Narodowej wynika, iż dostępność tablic interaktywnych szybko wzrasta. W 2009 r. w szkołach zainstalowano 5318 tablic cyfrowych, a rok później było już 7629 tych urządzeń. W kujawsko-pomorskich szkołach podstawowych nowoczesne tablice interaktywne zostały zainstalowane w każdej pierwszej, drugiej i trzeciej klasie. Jednak zdecydowanym liderem w wyposażeniu szkół w tablice interaktywne jest Wielka Brytania. Z raportów Brytyjskiej Agencji Komunikacji i Technologii w Edukacji wynika, iż elektroniczne tablice są dostępne w ponad 90 proc. brytyjskich szkół podstawowych. Dlatego też w literaturze anglojęzycznej występuje wiele opracowań dotyczących wykorzystania tablic interaktywnych w szkołach podstawowych. J. Cogill (2003:53) wskazuje na liczne korzyści tego środka dydaktycznego dostrzeżone przez nauczycieli uczestniczących w badaniach: podtrzymywanie uwagi uczniów i ich zainteresowania prezentowaną tematyką, angażowanie wszystkich uczniów, oszczędność czasu poświęcanego na pisanie na tradycyjnej tablicy oraz dystrybucję kart pracy. W rezultacie nauczyciele podkreślali, że wykorzystując tablicę multimedialną, mają więcej czasu na nauczanie. Również wybitny brytyjski psycholog i światowy autorytet w dziedzinie efektywnego uczenia się Colin Rose (2013:7) w raporcie *Sukces z multitablicą* podkreśla, że *kluczowym aspektem używania multitablicy jest to, iż nauka na lekcji jest dynamiczna i dużo bardziej wciągająca*.

Technologie Web 2.0

Technologie Web 2.0 określają nową generację aplikacji czy serwisów internetowych, powstałych po 2001 r. Termin Web 2.0 został ukuty przez Tima O'Reilly'ego w 2004 r., podczas konferencji poświęconej nowemu trendowi internetowemu, który pojawił się po dominacji Web 1.0. Możliwości praktycznego zastosowania aplikacji dostępnych w zasobach internetowych do zdobywania wiedzy i rozwijania umiejętności językowych jest wiele i nie sposób tutaj przedstawić wszystkich rozwiązań. Poniżej zaprezentowana jest krótka charakterystyka wybranych narzędzi.

Storybird

Storybird jest aplikacją umożliwiającą tworzenie krótkich opowiadań inspirowanych ilustracjami profesjonalnych artystów: grafików i ilustratorów książkowych. Olśniewające ilustracje stymulują wyobraźnię i rozbudzają kreatywność piszących opowiadania. Wykorzystanie tej aplikacji we

wczesnej edukacji językowej rozwija umiejętność konstruowania dłuższych wypowiedzi pisemnych oraz dostrzegania związków między słowem a obrazem. Opowiadanie może być tworzone indywidualnie bądź zespołowo, gdyż jedną z funkcjonalności tej aplikacji jest możliwość współpracy z innymi uczniami. Narzędzie to rozwija sprawność pisania oraz czytania. Zaprezentowany przykład to wybrana strona z opowiadania *My fantastic Dad*, które doskonale sprawdziło się w roli prezentu na Dzień Ojca. W zasobach internetowych dostępne są inne aplikacje umożliwiające tworzenie opowiadań, takie jak ZooBurst czy Myebook.

Wordle

Wordle jest aplikacją do tworzenia tzw. chmur słów z dowolnie wybranego tekstu. Narzędzie to często jest nazywane generatorem obrazów malowanych słowami. Chmury słowne można modyfikować, używając różnych typów czcionek, układów i kombinacji kolorystycznych. Chmura słów to rodzaj barwnej ilustracji, którą można wykorzystywać w różnorodnych ćwiczeniach leksykalnych. We wczesnej edukacji językowej narzędzie to umożliwia tworzenie wielu kreatywnych ćwiczeń, dostosowanych do realizowanej tematyki. Innym narzędziem również służącym do tworzenia chmur wyrazów, ale posiadającym bardziej zaawansowane funkcjonalności, jest Tagxedo. Ciekawym rozwiązaniem jest możliwość wyboru kształtu do prezentacji wybranego obszaru leksykalnego lub powiększenia pojedynczego wyrazu. Zadaniem ucznia jest wskazanie i odczytanie wyrazów określających zadany temat. W kategorii aplikacji wykorzystywanych do tworzenia chmur słownych znajduje się wiele innych generatorów, takich jak Tagul, ABCya czy WordItOut.

QuizRevolution

Aplikacja umożliwia tworzenie quizów oraz testów wielokrotnego wyboru. Rewolucyjność tego narzędzia wynika z jego multimedialnego potencjału. Materiałem, na podstawie którego sprawdzana jest wiedza ucznia, może być tekst (np. opowiadania), grafika, a nawet film. Jest to przykład aplikacji integrującej obraz, dźwięk oraz słowo. Taka forma testowania uczniowskiej wiedzy z pewnością sprawia, iż tradycyjne papierowe testy stają się mało atrakcyjne.

Storybird, ZooBurst czy Myebook należą do kategorii narzędzi służących do tworzenia opowiadań czy komiksów online. Wordle, Tagul, ABCya czy Tagxedo można zakwalifikować do

grupy programów stosowanych do tworzenia chmur słownych. W językowej edukacji wczesnoszkolnej warto wykorzystać również inne aplikacje, np. służące do tworzenia galerii zdjęć, pokazu slajdów czy filmów, programy do tworzenia prezentacji online oraz programy do rysowania i edycji grafiki.

Program eTwinning

Innowacyjne użycie technologii informacyjno-komunikacyjnych jest jednym z priorytetów w projektach partnerskiej współpracy szkół i przedszkoli – eTwinning. To właśnie podczas realizacji międzynarodowych inicjatyw edukacyjnych nauczyciele wraz z uczniami najczęściej sięgają po nowoczesne narzędzia cyfrowe. W opisach zwycięskich projektów w konkursach programu eTwinning uwagę przyciąga mnogość i różnorodność stosowanych narzędzi i aplikacji cyfrowych. I tak, przykładowo, w projekcie *Talking Pictures*, który zdobył pierwsze miejsce w kategorii przedszkoli w 2013 r., wykorzystano 15 prostych aplikacji multimedialnych: Wordpress, Paint, Windows Movie Maker, Photostory 3, Smilebox, Tripadvisor, Voicethread, PhotoPeach, Jigsaw puzzle, 123D Catch, Glogster, Padlet, Glossi, Skype, Doodle. W kategorii szkół podstawowych pierwsze miejsce przyznano projektowi *A Night in the Library*, w którym odnotowano aż 40 wykorzystanych narzędzi i aplikacji: czat, e-mail, Facebook, Skype, PowerPoint, Movie Maker, Jigsaw puzzle, Voki, Bookemon, FlipSnack, Glossi, Issuu, Mixbook, Storybird, StoryJumper, Kizoa, ZooBurst, Glogster, Lino, Pinterest, DomoAnimate, SlideBoom, Bitstrips, Creaza, Kerpoof, Pixton, StoryboardThat, ToonDoo, Blubbr, Educaplay, LearningApps, Quizlet, Zondle, Slideful, Vimeo, YouTube, PhotoPeach, Photodex, ABCya Paint, Sumo Paint, ThingLink. Zwycięskie projekty to nie tylko przykłady dobrych praktyk, ale również doskonałe źródło wiedzy z zakresu dostępnych aplikacji edukacyjnych. Projekty realizowane w ramach programu eTwinning pokazują, iż współczesny proces nauczania może obfitować w narzędzia oferowane przez nowoczesne technologie i jednocześnie przynosić wiele edukacyjnych korzyści.

Podsumowanie

Efektywne funkcjonowanie w dynamicznie zmieniającym się świecie wymaga stałego aktualizowania wiadomości, umiejętności i kompetencji, umożliwiających dostosowanie się do nowych warunków życia. Zestaw umiejętności kluczowych w XXI wieku obejmuje: kreatywność i innowacyjność, myślenie

krytyczne, rozwiązywanie problemów, współpracę, autonomię, plastyczność, uczenie się przez całe życie. Jednak w świecie zdominowanym przez nowoczesne technologie najistotniejsze wydają się umiejętności cyfrowe, umożliwiające posługiwanie się nowoczesnymi narzędziami. Właściwie są one kluczem do rozwijania wszystkich wymienionych umiejętności. Nauczyciele winni być świadomi, iż umiejętne wykorzystanie narzędzi cyfrowych już od pierwszego etapu edukacyjnego jest koniecznością, gdyż tylko w takim środowisku jest możliwe rozwijanie u uczniów pożądaných kompetencji cyfrowych.

Przedstawione rozwiązania cyfrowe to jedynie przykłady zaczerpnięte z oceanu nowoczesnych technologii edukacyjnych. Mnogość różnorodnych aplikacji dostępnych w zasobach internetowych oraz ich potencjał edukacyjny zachęcają do stosowania cyfrowych rozwiązań we wczesnej edukacji językowej. Wiele aplikacji dostępnych jest bez konieczności ponoszenia nakładów finansowych.

Wykorzystanie cyfrowych narzędzi w edukacji językowej pozwala rozwijać zarówno kompetencje językowe, jak i informatyczne najmłodszych uczniów, które potrzebne im będą w XXI wieku.

Bibliografia

- Cogill, J. (2003) *The Use of Interactive Whiteboards in the Primary School: Effects on Pedagogy*. W: *ICT Research Bursaries*. London: DfES.
- *Coraz więcej interaktywnych tablic w szkołach* (2011) [online] [dostęp 03.02.2014].
- FRSE (2013) *Zwycięskie projekty w konkursach progr@mu eTwinning*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Sytemu Edukacji.
- *Interaktywne tablice dla kujawsko-pomorskich szkół* (2009) [online] [dostęp 05.02.2014].
- Komisja Europejska (2006) *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia* [online] [dostęp 10.09.2011].
- *Mądra cyfryzacja* [online] [dostęp 20.03.2013].
- O'Reilly, T. (2005) *What Is Web 2.0* [online] [dostęp 28.06.2013].
- Prensky, M. (2001) *Digital Natives, Digital Immigrants*. [online] [dostęp 21.10.2009].
- Rose, C. (2013) *Sukces z multitablecą*. [online] [dostęp 03.02.2014].

Izabela Jaros

Pracownik Instytutu Edukacji Szkolnej, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach. Autorka wielu artykułów naukowych dotyczących kształcenia językowego najmłodszych uczniów. Przygotowuje rozprawę doktorską na temat implementacji technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji wczesnoszkolnej. Od 2005 r. uzależniona od konkursu ELL. W roku 2011 otrzymała nagrodę honorową ELL za całokształt działań na rzecz edukacji językowej.



O aspiracjach edukacyjnych rodziców, czyli dlaczego rodzice chcą, by ich dzieci uczyły się języków obcych już w przedszkolu?

Joanna Rokita-Jaśkow

Wczesną jesienią 2013 r. przez media przetoczyła się burzliwa dyskusja nad wprowadzonym przez MEN przepisem, że każda dodatkowa godzina pobytu dziecka w przedszkolu ponad obowiązkowe minimum nie może kosztować więcej niż 1 zł. Miało to dotyczyć również zajęć dodatkowych, w tym z języka obcego, najczęściej języka angielskiego. W rzeczywistości oznaczało to brak możliwości zorganizowania zajęć w tej cenie.

Brak takich zajęć wielu rodziców określało jako równanie szans w dół, gdyż pozbawiał on wiele dzieci możliwości nauki języka obcego od najmłodszych lat. Mimo iż pieniądze na te zajęcia znalazły się w budżecie państwa i zostały na ten rok szkolny przekazane samorządom, problem pozostaje i pokazuje istotę zjawiska: wielu rodziców chce, by ich dzieci uczyły się języków obcych od najmłodszych lat, widząc w tym szansę na ich sukces edukacyjny i zawodowy. Celem artykułu jest krótka prezentacja raportu z badań prowadzonych przeze mnie na temat aspiracji edukacyjnych rodziców dzieci w wieku przedszkolnym i ich implikacji dla glottodydaktyki.

Czym są aspiracje edukacyjne i dlaczego je badamy?

Aspiracje edukacyjne są jednym z wielu rodzajów aspiracji, które stanowią motor ludzkich działań. Aspirujemy zwykle do czegoś, stawiając sobie wyraźne cele, próbujemy różnych

środków i sposobów, by te cele osiągnąć. Widzimy więc, że aspiracje są pokrewne motywacji i według Janowskiego (1977) stanowią kolejne ogniwo w przejściu od motywu i pragnień poprzez aspiracje aż do zorientowania na cel i ogólnej życiowej orientacji. Pokazuje to, że nie każda jednostka ma takie same aspiracje i dążenia, na przykład nie dla każdego wartością będzie edukacja, ale np. osiągnięcia materialne.

Należy wspomnieć, że na kształtowanie się aspiracji dzieci i młodzieży, oprócz środowiska wychowawczego, jakim jest szkoła, ma wpływ przede wszystkim środowisko rodzinne. Jego rola w kształtowaniu osiągnięć edukacyjnych oraz aspiracji jest jeszcze większa w przypadku małych dzieci. Środowisko rodzinne najczęściej jest charakteryzowane za pomocą zmiennych bliższych (takich jak więź emocjonalna pomiędzy jej członkami lub styl wychowawczy), a także dalszych (takich jak poziom wykształcenia rodziców, status społeczno-ekonomiczny rodziny, wielkość rodziny, wiek rodziców, miejsce zamieszkania itp.).

Zagadnieniu aspiracji edukacyjnych poświęcono szczególnie wiele miejsca w polskiej pedagogice (por. Lewowicki 1987) oraz ostatnio w badaniach amerykańskich (Spera, Wentzel, Mato 2009) i australijskich z zakresu psychologii edukacyjnej (np. Marjoribanks 2003), gdyż dynamika aspiracji (wzrost lub spadek) jest istotnym wyznacznikiem kondycji geopolitycznej państwa/regionu i postrzegania edukacji jako możliwej ścieżki awansu społecznego. Oznacza to, że osoby o wyższych aspiracjach edukacyjnych zazwyczaj osiągają wyższe wyniki w nauce i wyższy stopień wykształcenia, co z kolei przekłada się na lepsze możliwości zdobycia dobrze płatnej pracy, zwłaszcza jeśli jest się specjalistą w jakiejś dziedzinie.

Nie ulega wątpliwości, że w zglobalizowanym świecie umiejętnością niezbędną na rynku pracy jest znajomość języków obcych. Co więcej, wydaje się, że nie wystarczy już znajomość jednego języka obcego, najczęściej angielskiego, ale ceni się znajomość kilku języków obcych, czyli tzw. indywidualny plurilingualizm. Najczęściej dotyczy to znajomości języka angielskiego oraz innych języków dodatkowo przydatnych w danym regionie. Pozwala to np. na znalezienie zatrudnienia w międzynarodowych korporacjach obsługujących lokalne rynki. Trudno jest jednak przewidzieć, które języki obce są/będą przydatne w przyszłości. Wynika z tego, że języków należy się uczyć przez całe życie.

Taka jest również polityka Unii Europejskiej, widoczna w jej istotnych dokumentach np. we wnioskach końcowych z prezydencji hiszpańskiej w roku 2002 (a także konkluzjach prezydencji Polski w Radzie UE w dziedzinie edukacji w roku 2011 podkreślających znaczenie nauki języków obcych dla sukcesu zawodowego i edukacyjnego w Europie [przyp red.]). Znajomość języków obcych jest, oprócz umiejętności cyfrowych, kluczowa dla gospodarki UE, którą określa się gospodarką opartą na wiedzy. Wiemy, że aby nauczyć się kilku języków obcych, należy uczyć się ich od najmłodszych lat i temu służy propagowana w dokumentach europejskich idea wczesnego startu językowego. Popularne stwierdzenie, że im wcześniej zacznie się uczyć języków obcych, tym lepiej, nabiera tu nowego znaczenia: oznacza ono, że tym więcej języków ma dziecko szansę się nauczyć w swoim życiu (choćby tylko częściowo). Już we wspomnianej strategii barcelońskiej określono, że każde dziecko powinno się uczyć przynajmniej dwóch języków obcych od najmłodszych lat. Ponadto w wydanym ostatnio przez Komisję Europejską dokumencie (2011) wskazano, że jest to jedno z zadań priorytetowych. Aby każde dziecko

miało szansę nauczyć się języków obcych, nauczanie powinno spełniać cztery warunki: równości (dostępne dla wszystkich), jakości, jednakowych standardów i ciągłości (czyli kontynuacji nauki w szkole podstawowej).

Warto również podkreślić, że aspiracje rodziców mogą być jedną z oddolnych inicjatyw wpływających na kształtowanie dalszej polityki edukacyjnej i językowej kraju. Jest o tym również wzmianka w dokumentach europejskich. Na przykład *Guide for the development of language education policies in Europe* opracowany przez Byrama i Beacco (2003:68) wskazuje, że forma plurilingualizmu, czyli liczba i rodzaj promowanych odmian językowych, jest z jednej strony uwarunkowana występowaniem poszczególnych języków w regionie, a z drugiej powinna uwzględniać potrzeby zbiorowości i ich aspiracje.

Aspiracje rodziców polskich przedszkolaków – wyniki badań

Nie ulega wątpliwości, że język polski jest językiem o małym zasięgu, stąd aby funkcjonować w przyszłości na globalnym rynku pracy, konieczna jest znajomość nie tylko języka uniwersalnego, obecnie angielskiego, ale także np. języków krajów sąsiednich (niemieckiego, rosyjskiego, a nawet słowackiego), innych języków europejskich lub nawet języków azjatyckich.

Potrzebę tę zauważa wielu rodziców pragnących zapewnić swojemu dziecku jak najlepszy start zawodowy. W przeprowadzonym przeze mnie badaniu ankietowym wśród rodziców, których dzieci uczęszczały do przedszkoli państwowych (63,6 proc.) oraz prywatnych (26,9 proc.) w Krakowie i na terenie województwa małopolskiego, spośród 335 zapytanych wszyscy zdecydowali, że ich dziecko będzie się uczyć języka angielskiego jako pierwszego języka obcego. 66 osób spośród badanych zdecydowało się również na to, by ich dziecko uczyło się drugiego języka obcego, najczęściej był to język francuski, a w kilku przypadkach niemiecki. Trzeba jednak przyznać, że było to spowodowane dostępnością tych języków, których nauka stanowiła część oferty edukacyjnej danego przedszkola (tak stwierdziło 19,3 proc. uczących się J3), co również pokazuje, że instytucje edukacyjne przez swoją ofertę językową mogą istotnie wpływać na kształtowanie indywidualnego plurilingualizmu i zainteresowanie językami już od najmłodszych lat. Jako motywy wyboru języka angielskiego rodzice wskazywali na jego powszechność

użycia (30,4 proc.) i przydatność w karierze zawodowej (29,5 proc.). Nie bez znaczenia była również znajomość tego języka przez rodziców i w związku z tym możliwość pomocy dziecku w jego nauce (13,5 proc.). Natomiast tylko kilkuprocentowe poparcie uzyskały takie motywy wyboru nauki angielskiego, jak przydatność kontaktu ze znajomymi obcokrajowcami, zainteresowanie kulturą anglojęzyczną, plany emigracji itp. Wyraźnie więc widać przewagę motywacji instrumentalnej nad integracyjną. Wiąże się to z pewnością ze zmianą statusu języka angielskiego w świecie – stał się on językiem międzynarodowym, a jego znajomość jest niezbędna, nawet gdy się mieszka i pracuje w rodzimym kraju. Podobnie przy motywach wyboru, obok motywu skorzystania z istniejącej oferty edukacyjnej (19,3 proc.), podobny odsetek respondentów wskazywał na przydatność tego języka (a może więcej niż jednego języka?) w przyszłej karierze zawodowej (20,2 proc.).

Rodzice, wyjaśniając powód, dlaczego chcą, by ich dziecko uczyło się języków obcych od wczesnego dzieciństwa, wciąż jednak podają wiarę w to, że im wcześniej się zacznie się uczyć danego języka, tym lepiej (20,3 proc.) oraz w to, że dzieci uczą się języków obcych lepiej niż dorośli (14,2 proc.). Ponadto 6 proc. ankietowanych wskazywało, że dziecko może się nauczyć języka drugiego tak samo jak pierwszego. Pokazuje to, że u wielu rodziców brak jest pogłębionej wiedzy na temat tego, co rzeczywiście może osiągnąć małe dziecko na zorganizowanym kursie języka obcego, który odbywa się kilka razy w tygodniu, i jakie są rzeczywiste cele nauki języka obcego. Tymczasem powyższe stwierdzenia są prawdziwe tylko w odniesieniu do dzieci, które uczą się języka obcego w warunkach naturalnych, czyli np. w rodzinie dwujęzycznej lub uczęszczając do przedszkola w kraju, do którego emigrowało ono z rodzicami. W warunkach klasy, gdy dziecko ma kontakt z językiem 2-3 razy w tygodniu, osiągnięcie biegłej znajomości języka obcego, równej dzieciom wychowującym się w rodzinach dwujęzycznych, nie jest absolutnie możliwe. Dlatego głównie cele nauki języków obcych w tak wczesnym wieku, wskazywane również w dokumentach europejskich, to – oprócz osiągnięć *stricte* językowych – rozwijanie umiejętności poznawczych, np. poprzez ogólne ćwiczenie pamięci i innych operacji umysłowych (grupowania, przewidywania itp.) oraz afektywnych, takich jak ogólnej świadomości językowej, zainteresowania innymi kulturami i językami, a w konsekwencji kształcenia postaw otwartości i tolerancji wobec innych.

Mały odsetek rodziców posiada realistyczne oczekiwania, co do tego, co dziecko może osiągnąć w trakcie nauki przedszkolnej. Wskazują oni na chęć dania dziecku szansy zetknięcia się z językiem obcym jako podwaliny pod przyszłą poważniejszą naukę (5,9 proc.), korzystają z tego, że język jest w ofercie przedszkola (12 proc.) i wierzą, że przez to dziecko przyzwyczaja się do języków obcych, ich brzmienia, czyli stopniowo budują świadomość językową i metajęzykową (11,2 proc.). Natomiast jeszcze mniej osób wskazało na cele afektywne, tj. zainteresowanie kulturą (5,5 proc.) czy naukę współpracy z innymi dziećmi (1,7 proc.) lub kognitywne (4,4 proc.) jako przyczyny zapisania dziecka na kurs językowy.

Badani rodzice byli również pytani o to, jak sobie wyobrażają, że ich dziecko będzie wykorzystywać naukę języków obcych w przyszłości. Wydaje się, że duża liczba rodziców (ok. 40 proc.) ma nadzieję, że ich dzieci będą dobrze funkcjonować w globalnym świecie, podróżując (14,3 proc.) bądź wykonując dobrze płatną pracę, np. na stanowiskach kierowniczych (14,3 proc.) lub we wszelkich innych kontaktach z obcokrajowcami (10,5 proc.). Z drugiej strony aż 24 proc. badanych nie planuje świadomie inwestować w naukę drugiego języka obcego, uzależniając tę decyzję od oferty szkoły (9,4 proc.) i samodzielnej decyzji dziecka (23,8 proc.). Część wręcz uważa, że znajomość jednego języka jest wystarczająca (11,2 proc.). Świadczy to o tym, że w zachęcaniu do nauki języków obcych wielu rodziców kieruje się motywami czysto utylitarnymi i nie jest im zbyt bliska idea plurilingwalizmu.

Interesujący wgląd w to, jak różne są aspiracje rodziców w stosunku do dzieci w zależności od ich zmiennych dalszych dają wyniki korelacyjne uzyskane w toku analizy statystycznej za pomocą testu Spearmana. Pokazały one, że ogólnie wyższe aspiracje mają rodzice o wyższym stopniu wykształcenia (zarówno matek, jak i ojców), jak też rodzice starsi (dojrzałsi) i o wyższym (według własnej samooceny) statusie społeczno-ekonomicznym (co zapewne jest konsekwencją wcześniejszych zmiennych). W szczególności spodziewają się oni, że w wieku nastoletnim ich dzieci będą się posługiwać co najmniej dwoma językami obcymi, a w dorosłości będą się nimi posługiwać czynnie w miejscu pracy, a także być może studiować lub pracować za granicą. Zaistniała także korelacja pomiędzy wykształceniem ojca a oczekiwaniem, że dziecko będzie miało przyjaciół obcokrajowców, oraz wykształceniem matki a oczekiwaniem, że w przyszłości dziecko będzie się posługiwać językiem obcym tak samo

dobrze, jak jego rodzimi użytkownicy. Wskazane stwierdzenia odpowiadały wysokim aspiracjom edukacyjnym. Z drugiej strony zaobserwowano negatywną korelację pomiędzy wykształceniem rodziców a stwierdzeniem, że wystarczy aby dziecko zdało pomyślnie egzaminy szkolne z języka obcego, czyli im wyższe wykształcenie rodzica, tym większa niezgoda na to stwierdzenie. Wydaje się więc, że rodzice o wyższym wykształceniu i lepszej znajomości języków obcych mają lepszą orientację i świadomość faktu, że znajomość jednego języka obcego nie wystarczy. Posługiwanie się językiem angielskim jest już oczywistą koniecznością.

Warto również zauważyć, że istotne statystycznie różnice (w teście Manna-Whitneya) wystąpiły pomiędzy wskazanymi powyżej wysokimi aspiracjami rodziców a rodzajem przedszkola, do którego uczęszcza dziecko. Zazwyczaj to rodzice, których dzieci uczęszczały do przedszkoli prywatnych, a więc i ci o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, wyższym poziomie wykształcenia, mieli wyższe oczekiwania w stosunku do przyszłych osiągnięć swoich dzieci. Ci sami rodzice udzielali również swoim dzieciom więcej wsparcia i pomocy w zakresie nauki języków obcych, czyli im wyższe były aspiracje rodziców, tym więcej rodzajów różnego wsparcia oni oferowali. Wystąpiły tu istotne statystycznie korelacje pomiędzy ilością stosowanych technik wspierających a wyżej wspomnianymi zmiennymi, a także dodatkową zmienną: ilością technik/sposobów używania języków obcych przez samych dorosłych w życiu codziennym.

Zarówno środowisko domowe, jak i fakt, że już na etapie przedszkolnym niektóre dzieci otrzymują więcej wsparcia w zakresie nauki języków obcych, pokazują, że różnice w umiejętnościach językowych dzieci uwidaczniają się dość wcześnie, już na starcie szkolnym: niektóre dzieci miały nauczanie języka obcego na dość dobrym poziomie już w przedszkolu, inne uczestniczyły wprawdzie w zajęciach językowych, ale np. niskiej jakości (w dużych grupach, rzadko, mało ciekawe, powtarzały ciągle ten sam rodzaj słownictwa itp.), a jeszcze inne być może nie miały go w ogóle. Stąd już na samym początku nauki w szkole niektórzy uczniowie mogą przyswajając język obcy łatwiej lub też mieć z tym trudności, co z kolei, przy odpowiednim wsparciu rodziców lub jego braku, może zaowocować zainteresowaniem dalszą nauką języków obcych i w konsekwencji osiągnięciem plurilingwalizmu w przyszłości u jednych, a zniechęceniem i porażką u drugich.

Podsumowanie

Nie ulega wątpliwości, że większość rodziców zauważa konieczność nauki języków obcych od najmłodszych lat, choć może nie zawsze zdają sobie oni wszyscy sprawę z konieczności ich nauki przez całe życie i to nie tylko angielskiego. Jako niezwykle istotna jawi się tu więc rola instytucji edukacyjnych w popularyzacji wiedzy na temat celów i możliwych osiągnięć dziecka w nauce języka obcego.

Należy też pamiętać, że obecnie udział we względnie dobrej jakości nauczaniu języków obcych jest dostępny nielicznym dzieciom i jest uzależniony od środowiska społecznego, z którego dane dziecko pochodzi. W związku z tym jest niezbędnym, by w przyszłości nauka dzieci objęła wszystkie dzieci również w przedszkolu, a jej jakość była coraz lepsza, co pociąga za sobą konieczność lepszego przygotowania nauczycieli, być może wychowania przedszkolnego, również do nauczania języków obcych.

Bibliografia

- Beacco, J.-C. and Byram, M. (2003; revised 2007) *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strassbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- Janowski, A. (1977) *Aspiracje młodzieży szkół średnich*. Warszawa: PWN.
- Komisja Europejska (2011) *Language Learning at Pre-primary School Level: Making it Efficient and Sustainable. Policy Handbook*. [online] [dostęp 10.01.2014].
- Lewowicki, T. (1987) *Aspiracje dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN.
- Marjoribanks, K. (2003) *Family Background, Individual and Environmental Influences, Aspirations and Young Adult's Educational Attainment: a Follow-up Study*. W: *Educational Studies*, nr 29, 233-242.
- Spera, Ch., Wentzel, K. R., Matto, H. C. (2009) *Parental Aspirations for their Children's Educational Attainment: Relations to Ethnicity, Parental Education, Children's Academic Performance, and Parental Perceptions of School Climate*. W: *Journal of Youth Adolescence*, nr 38, 1140-1152.
- Wnioski końcowe prezydencji w Barcelonie 15-16 marca 2002 [online] [dostęp 10.01.2014].

Wyniki całego projektu zostały opublikowane w formie książki (Rokita-Jaśkow, J. (2013) *Foreign language learning at pre-primary level: parental aspirations and educational practice*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego) i stanowią podsumowanie projektu finansowanego przez NCN (UMO-2011/01/D/HS2/04115).

dr hab. Joanna Rokita-Jaśkow

Adiunkt w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Zajmuje się nauczaniem i przyswajaniem języków obcych przez dzieci w wieku przedszkolnym.



Cele nauczania języka angielskiego w świetle współczesnych europejskich dokumentów edukacyjnych: o nauczaniu, uczeniu się i ocenianiu

Mariusz Marczak

Artykuł omawia cele współczesnej edukacji językowej w świetle europejskich dokumentów edukacyjnych, w tym *Podstawy programowej dla szkół w Polsce*, z uwzględnieniem docelowych kompetencji i sposobów ich oceniania.



Kontekst europejski: CEFR i kompetencje kluczowe

Dwa kluczowe dokumenty, które w dużej mierze kształtują politykę edukacyjną w krajach europejskich, to: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (*The Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* (Council of Europe 2001) i *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (Parlament Europejski 2006/962/WE).

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (Council of Europe 2001; Rada Europy 2003), opracowany przez Radę Europy, stanowi wspólny punkt odniesienia dla specjalistów z krajów europejskich zaangażowanych w opracowywanie podstaw programowych, programów nauczania i materiałów dydaktycznych oraz określanie standardów wymagań egzaminacyjnych. Jego celem jest ujednoczenie celów i treści nauczania oraz kryteriów oceniania stosowanych w europejskiej edukacji językowej. Jednocześnie dokument ma ułatwiać transfer i rozpoznawalność kwalifikacji językowych w Europie, jak również wspomagać współpracę pomiędzy autorami programów nauczania i kursów językowych, osobami zaangażowanymi w kształcenie kadry dydaktycznej oraz nauczycielami z krajów europejskich.

Zapisy ESOKJ (Council of Europe 2001) odzwierciedlają aktualnie priorytetowe dla Rady Europy cele kształcenia językowego, które wcześniej wyrażone zostały w *Zaleceniu R(82)18 Komitetu Ministrów Rady Europy dla państw członkowskich w sprawie języków nowożytnych*: zachowanie europejskiej różnorodności językowej i kulturowej oraz wykorzystanie jej jako platformy porozumienia między narodami europejskimi; jak również wspomaganie komunikacji w obrębie Europy, zwiększenie indywidualnej mobilności Europejczyków oraz przeciwdziałanie uprzedzeniom i dyskryminacji.

ESOKJ zawiera szczegółowy opis wielu kompetencji, które należy rozwijać u osób uczących się języków obcych. Kompetencje te opisane zostały w dwóch kategoriach: *kompetencje ogólne*, w tym: wiedza deklaratywna, umiejętności praktyczne, uwarunkowania osobowościowe i umiejętność uczenia się oraz *komunikacyjne kompetencje językowe*, obejmujące zbiór kompetencji lingwistycznych, kompetencję socjolingwistyczną i pragmatyczną.

Wśród kompetencji lingwistycznych można wyróżnić kompetencję: leksykalną, gramatyczną, semantyczną, fonologiczną, ortograficzną i ortoepiczną. Kompetencja leksykalna pozwala posługiwać się systemem słownictwa; natomiast gramatyczna pozwala na to samo w zakresie gramatycznych środków językowych. Kompetencja semantyczna umożliwia rozumienie i wyrażanie różnych znaczeń, kompetencja fonologiczna to umiejętność posługiwania się systemem dźwięków na poziomie recepcji i produkcji. Kompetencja ortograficzna dotyczy umiejętności posługiwania się systemem języka pisanego, w celu odczytywania i tworzenia tekstu, a kompetencja ortoepiczna odnosi się do umiejętności właściwego odczytywania tekstu na podstawie jego zapisu graficznego.

Kompetencja socjolingwistyczna dotyczy umiejętności używania języka poprawnego nie tyle z punktu widzenia morfo-składniowego, ile uwzględniającego kontekst społeczny, w którym jest stosowany, łącznie z obowiązującymi relacjami i normami społecznymi oraz grzecznościowymi. Rozwinięcie tej kompetencji pozwala użytkownikowi języka dostosować formę i rejestr wypowiedzi oraz warianty języka do społeczno-kulturowych wymogów sytuacji komunikacyjnej.

Kompetencja pragmatyczna pozwala zorientować się w zasadach rządzących organizacją i budowaniem przekazu językowego. Wymaga to rozwinięcia kompetencji dyskursywnej, która umożliwia konstruowanie tekstu danego typu, np. opowiadania czy dowcipu, w sposób zgodny z obowiązującą konwencją, a przy tym spójnego językowo i logicznie. Natomiast kompetencja funkcjonalna to znajomość funkcji form językowych, np. relacjonowania, korygowania (funkcje mikro), interpretowania, prezentacji (funkcje makro) oraz umiejętność ich realizowania.

Podczas gdy komunikacyjna kompetencja językowa odnosi się – przynajmniej w pewnym stopniu – do zbioru kompetencji tradycyjnie postrzeganych jako składowe procesu nauki języka obcego (patrz: Chomsky 1965; 1980; Hymes 1972), kompetencje ogólne wydają się podkreślać szerszy wymiar edukacji językowej, której rolą jest dziś przygotowanie ucznia do funkcjonowania w dynamicznym, zglobalizowanym, umiędzynarodowionym i międzykulturowym świecie. Przyjrzyjmy się kompetencjom ogólnym nieco bliżej. Komponent *wiedzy* (w języku francuskim określanej jako *savoirs*) dotyczy tzw. wiedzy deklaratywnej, nabytej empirycznie, tj. poprzez doświadczenie, oraz akademickiej, czyli wyuczonej. Może to być zarówno znajomość praktycznych sposobów postępowania

w życiu codziennym, jak i wiedza teoretyczna. Nabywanie takiej wiedzy jest istotne dla osobistego i językowego rozwoju ucznia, gdyż wchodzi ona w interakcję z wiedzą nabytą uprzednio, jednocześnie ją modyfikując. Można by rzec, że chodzi tu o szeroko rozumianą wiedzę o świecie, która może znacząco wspierać edukację językową jednostki, np. świadomość realiów życia oraz kulturowo uwarunkowanych wartości i przekonań wybranych społeczeństw (wiedza socjokulturowa), a także rozumienie zjawisk zachodzących na styku kultur, tj. relacji między odmiennymi społecznościami (wrażliwość interkulturowa).

Umiejętności i *know-how* (w języku francuskim określane terminem *savoir-faire*) oznaczają wiedzę proceduralną, niezbędną do tego, by efektywnie nie tylko uczyć się języka, ale także poznawać obcą kulturę i być w stanie swobodnie i pewnie funkcjonować w obcym społeczeństwie. Można tu rozróżnić umiejętności społeczne, życiowe, zawodowe i związane ze spędzaniem wolnego czasu oraz umiejętności interkulturowe, które obejmują umiejętność podejmowania efektywnych mediacji między kulturami w kontakcie z przedstawicielami różnych społeczności. W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* umiejętności takie są zilustrowane prostym przykładem posługiwania się w procesie uczenia się języka źródłami referencyjnymi, np. słownikiem i nowoczesnymi technologiami.

Uwarunkowania osobowościowe (savoir-être) to cechy osobowościowe, temperament, stosunek jednostki do innych ludzi, motywacja, postawy, poglądy i style poznawcze, które mogą wywierać istotny wpływ na stopień, w jakim uczeń osiąga sukces w nauce języka obcego. Uwarunkowania te są dynamiczne i ewoluują pod wpływem doświadczeń kulturowych oraz tych związanych z samym procesem uczenia się. To z kolei może determinować nastawienie jednostki i jej wrażliwość w sytuacjach nieporozumień międzykulturowych (Council of Europe 2001; Rada Europy 2004).

Umiejętność uczenia się (savoir apprendre) odnosi się do stopnia, w jakim uczeń, wykorzystując nabytą wiedzę deklaratywną i proceduralną oraz uwarunkowania osobowościowe, a także opierając się na uprzednich doświadczeniach, potrafi zastosować efektywne procedury/strategie podczas nauki języka i w procesie odkrywania zjawisk. Uczniowie posiadający tę kompetencję są w stanie dokonać celnego wyboru strategii, które pozwolą im najlepiej poradzić sobie z wyzwaniami, jakie stawia przed nimi nauka języka, oczywiście przy założeniu, że

ich dotychczasowe doświadczenia były wystarczająco bogate (CEFR 2001; ESOKJ 2004). Ponadto, umiejętności uczenia się odnoszą się do wrażliwości językowej i komunikacyjnej, ogólnej wrażliwości i sprawności fonetycznej oraz umiejętności heurystycznych, tj. radzenia sobie z nowymi doświadczeniami/sytuacjami, a także umiejętności zarządzania informacjami oraz korzystania z nowoczesnych technologii.

Kompetencje kluczowe

Lista bardziej ogólnych współczesnych celów edukacyjnych jest zawarta w *Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (Parlament Europejski 2006/962/WE). Dokument ten podkreśla potrzebę uczenia się przez całe życie, niezależnie od wieku, ze względu na dynamiczny rozwój współczesnego świata. Warto zauważyć, że zgodnie z zapisami zalecenia każda jednostka powinna systematycznie poszerzać wiedzę, rozwijać umiejętności oraz aktualizować i zdobywać nowe kwalifikacje w celu poradzenia sobie ze zmianami, zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym. Z jednej strony, taki wszechstronny rozwój jest potrzebny, by ludzie mogli przystosować się do życia w cyfrowym świecie i nauczyć się radzić sobie z technologiami, do korzystania z których nie mogła przygotować ich szkoła. Z drugiej strony jest to niezbędne, jeśli mają funkcjonować na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy. Nauka ma więc trwać przez całe życie i odbywać się może zarówno w sytuacjach formalnych, tj. w instytucjach edukacyjnych, jak i nieformalnych, np. poprzez samokształcenie (European Commission 2007).

Europejskie ramy kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, które zostały przyjęte przez Radę i Parlament Europejski w *Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (...)* po raz pierwszy na szczeblu europejskim, kompetencje niezbędne obywatelom do ich samorealizacji, integracji społecznej, aktywnej postawy obywatelskiej i uzyskania szans na rynku pracy w społeczeństwie opartym na wiedzy (Figel 2007:1).

Kompetencje kluczowe to: 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 ekspresja kulturalna (Parlament Europejski 2006/962/WE:L394/13).

Kompetencje kluczowe przenikają się wzajemnie i uzupełniają. Ich posiadanie jest niezbędne do efektywnego funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy.

Porozumiewanie się w języku ojczystym oznacza umiejętność rozumienia i wyrażania dużego zakresu znaczeń w formie ustnej i pisemnej oraz wchodzenia w poprawną interakcję językową w szerokiej gamie kontekstów społeczno-kulturowych (European Commission 2007).

Porozumiewanie się w językach obcych stanowi odpowiednik umiejętności porozumiewania się w języku ojczystym, z zastrzeżeniem, że w tym przypadku zdolność dotyczy realizowania potrzeb komunikacyjnych w języku obcym. Warte uwagi jest fakt, że kompetencja ta wymaga nie tylko rozwinięcia kompetencji lingwistycznej, lecz również pracy nad elementami kompetencji interkulturowej, która jest niezbędna do podejmowania mediacji i rozumienia różnic kulturowych (tamże).

Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne obejmują umiejętność zastosowania myślenia matematycznego w rozwiązywaniu problemów praktycznych (tamże). Kompetencje naukowe oznaczają umiejętność i chęć do stosowania wiedzy i metodologii, formułowania właściwych pytań oraz wyciągania umotywowanych wniosków w celu wyjaśniania świata przyrody. Kompetencje techniczne odnoszą się do umiejętności stosowania wiedzy naukowej i metodologii w celu zaspokajania ludzkich potrzeb, przy jednoczesnym zachowaniu świadomości wpływu działań człowieka na otaczający go świat (tamże). Kompetencje informatyczne to nie tylko zdolność do wykorzystywania technologii informatycznych w życiu prywatnym i zawodowym, w celach: komunikacji, telekolaboracji, zbierania, przechowywania, odzyskiwania i tworzenia informacji, ale również umiejętność dokonywania ich krytycznej oceny (tamże).

Umiejętność uczenia się oznacza zdolność do wspierania procesu uczenia się z wykorzystaniem uprzednich doświadczeń, ale też umiejętność określania własnych potrzeb edukacyjnych i identyfikowania strategii uczenia się niezbędnych do realizacji zakładanych celów. Kompetencja ta wymaga rozwijania świadomości metakognitywnej, a także umiejętności zarządzania informacjami i czasem. Umiejętność uczenia się dotyczy zarówno nauki indywidualnej, jak i w grupie, i jest

w dużej mierze determinowana przez motywację oraz wiarę we własne siły (tamże).

Kompetencje społeczne i obywatelskie obejmują zespół kompetencji osobowych, interpersonalnych oraz międzykulturowych i odnoszą się do wszystkich form zachowań, które przygotowują jednostkę do efektywnego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, w szczególności w obrębie społeczeństw różnorodnych, gdzie może się pojawić potrzeba rozwiązywania konfliktów. Kompetencje obywatelskie pozwalają jednostce w pełni uczestniczyć w życiu obywatelskim, z wykorzystaniem znajomości pojęć społecznych i politycznych, struktur społecznych oraz w poczuciu potrzeby aktywnego uczestnictwa z zachowaniem zasad demokratycznych (tamże).

Inicjatywność i przedsiębiorczość oznaczają zdolność jednostki do praktycznego realizowania pomysłów. Wymaga to kreatywności, innowacyjności, podejmowania ryzyka oraz umiejętności planowania i zarządzania działaniami w celu osiągnięcia obranych celów. Kompetencje te służą jednostce nie tylko w codziennym życiu prywatnym i społecznym, ale także zawodowym, do uzyskania świadomości kontekstu pracy i rozwijania umiejętności wykorzystywania nadarzających się szans. Stanowią one również podstawę rozwoju konkretnych umiejętności i wiedzy niezbędnych do podejmowania działań społecznych i gospodarczych. Inicjatywność i przedsiębiorczość powinny także obejmować świadomość zagadnień etyki oraz umiejętność właściwego zarządzania (tamże).

Świadomość i ekspresja kulturalna oznacza docenianie wagi twórczego wyrażania idei, doświadczeń i emocji za pomocą rozmaitych środków wyrazu: muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych (tamże).

Choć na pierwszy rzut oka tylko kompetencja kluczowa dot. porozumiewania się w językach obcych wydaje się istotna w określaniu celów nauczania/uczenia się języka angielskiego, należy pamiętać, że pozostałe kompetencje również mogą takie cele określać. Kompetencje informatyczne ucznia, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, ale też jego świadomość i ekspresja kulturalna mogą być rozwijane w trakcie nauki języka lub wspomagać jego nauczanie.

Co więcej, dokument zatytułowany *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia* (Komisja Europejska 2007) wskazuje, że kompetencje kluczowe powinny być rozwijane z uwzględnieniem *krytycznego myślenia*,

kreatywności, inicjatywności, rozwiązywania problemów, oceny ryzyka, podejmowania decyzji i konstruktywnego kierowania emocjami (Komisja Europejska 2007:3), a to z kolei sugeruje, które dodatkowe umiejętności mogą być doskonałe na lekcjach językowych.

Kontekst krajowy: Podstawa programowa

Najważniejszym dokumentem odzwierciedlającym politykę edukacyjną państwa polskiego, w tym edukację językową, a jednocześnie kształtującym praktykę dydaktyczną w polskiej szkole, jest *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach* (MEN 2008). Dokument ten opisuje treści nauczania i wymagania dla poszczególnych zajęć przedmiotowych, włącznie z zajęciami języka obcego nowożytnego w różnych typach szkół.

W przypadku nowożytnych języków obcych wymagania ogólne i szczegółowe dla *Podstawy programowej* z założenia zostały oparte na idei rozwijania kompetencji kluczowych i uczenia się przez całe życie, zalecanej przez Parlament Europejski i Radę UE. Należy sobie uświadomić, że wedle zapisów *Podstawy programowej* zajęcia języka obcego mają nie tylko rozwijać kompetencję porozumiewania się w językach obcych, najbardziej oczywistą w tym przypadku, lecz również prowadzić do doskonalenia umiejętności uczenia się, rozwijania kompetencji informatycznej, społecznej i obywatelskiej oraz świadomości i ekspresji kulturalnej (Szpotowicz i in. 2008).

Odzwierciedleniem powiązania *Podstawy programowej* z zaleceniami Parlamentu Europejskiego i Rady UE w sprawie kompetencji kluczowych jest fakt, że cele nauczania języka dotyczą rozwijania trzech obszarów: zdobywania wiedzy, rozwijania umiejętności oraz kształtowania odpowiednich postaw, przy pomocy których w Europie szczegółowo opisuje się kompetencje kluczowe (*Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia* 2007).

Podczas prac nad *Podstawą programową* intencją jej twórców było również nawiązanie do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, promowanego przez Radę Europy. Na poziomie poszczególnych etapów edukacyjnych, z wyłączeniem etapu pierwszego, czyli nauczania języka obcego w klasach I-III, opis biegłości językowej uczniów zawarty w *Podstawie programowej* odnosi się do skali pomiaru zastosowanej w ESOKJ: poziom podstawowy (A1, A2), poziom samodzielności (B1, B2) i poziom biegłości (C1, C2) (Szpotowicz i in. 2008).

Podstawa programowa zawiera opis wymagań ogólnych, wyznaczających cele edukacji językowej, oraz wymagań szczegółowych – efektów kształcenia, w tym treści nauczania i umiejętności, które ma opanować uczeń kończący dany etap edukacji.

Ocenianie kompetencji na lekcjach językowych

Omówione powyżej dokumenty stawiają przed współczesnymi systemami edukacji wymóg nie tylko rozwijania u uczniów wiedzy deklaratywnej – wyuczonej, lecz także podkreślają potrzebę rozwijania konkretnych umiejętności praktycznych (wiedza proceduralna) i kształtowania odpowiednich postaw. Aby efektywnie osiągnąć cele, jakim musi podołać edukacja, każdy z rozwijanych w jej ramach elementów powinien nie tylko być uwzględniony w procesie nauczania i uczenia się, lecz musi też podlegać ocenie. Ocena taka ma na celu zaznajomienie ucznia z wynikami jego pracy, ale może także służyć motywowaniu go do podejmowania dalszych wysiłków zmierzających do doskonalenia już posiadanej wiedzy i nabytych umiejętności oraz do osiągania nowych celów, krótko mówiąc: do realizacji idei uczenia się przez całe życie.

Nie można zapominać o wpływie, jaki ocenianie wybranych aspektów wiedzy, umiejętności czy dążenia do rozwijania pożądanych postaw może wywierać na kształtowanie ww. elementów na lekcjach. Jak twierdzi jeden z najpoważniejszych autorytetów w dziedzinie edukacji europejskiej Michael Byram, to, co nie podlega ocenie, nie jest tak naprawdę nauczane (Byram 2000).

Europejski system opisu kształcenia językowego zawiera listę sposobów oceniania umiejętności językowych, obejmujących, między innymi: ocenę osiągnięć/biegłości, ocenę przez cały okres nauki/jednorazową, ocenę bieżącą/kończącą, ocenę bezpośrednią/pośrednią, ocenę umiejętności wykonania zadań/posiadanej wiedzy, ocenę subiektywną/obiektywną, ocenę całościową/analityczną, ocenę dokonywaną przez innych/samoocenę (Rada Europy 2003).

Ze względu na rozbudowany charakter powyższej listy stanowi ona kompendium wiedzy o sposobach oceniania nie tylko kompetencji czysto językowych, ale również wybranych elementów kompetencji kluczowych, chociażby tych, które znalazły miejsce w *Podstawie programowej dla szkół*. Pod tym właśnie kątem sposoby te zostaną pokrótce omówione.

Ocena osiągnięć dotyczy stopnia, w jakim uczeń osiągnął cele nauczania, które zostały mu postawione w ramach

wymagań konkretnego kursu, z uwzględnieniem danego programu nauczania i z wykorzystaniem wybranych materiałów dydaktycznych, np. podręcznika. Informacja zwrotna, jaką tego typu ocena przynosi uczniowi i nauczycielowi w danej sytuacji edukacyjnej, jest oczywiście istotna. Jednakże jeśli fakt, iż przywoływane powyżej współczesne dokumenty edukacyjne, np. ESOKJ, *Europejskie ramy kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, czy też *Podstawa programowa dla szkół w Polsce*, kładą nacisk na praktyczne wykorzystanie nabywanych kompetencji w życiu prywatnym i zawodowym, ocena osiągnięć wymaga uzupełnienia o ocenę biegłości. Biegłość bowiem wykracza poza ramy konkretnego kursu językowego i dotyczy stopnia, w jakim uczeń potrafi zastosować nabytą wiedzę i umiejętności w sytuacjach praktycznych, takich, z jakimi będzie miał do czynienia w życiu codziennym. Ważne jest, by potrafił skutecznie skorzystać z tego, co już wie, i by poradził sobie w konkretnych sytuacjach.

Kolejne dwa tryby oceniania to ocena dokonywana przez cały okres nauki i ocena jednorazowa. Ta ostatnia jest dokonywana tylko w konkretnym dniu, najczęściej dzieje się to na zakończenie kursu językowego, np. w postaci egzaminu lub testu końcowego. Choć taka ocena ma celu stwierdzenie, co w danej chwili potrafi uczeń, jej wynik może nie być determinowany wyłącznie treściami nauczania realizowanymi w obrębie danego kursu. Dopiero ocena dokonywana systematycznie w trakcie trwania nauki pozwala odnieść ocenę bezpośrednio do zadań, jakie wykonuje uczeń w toku nauki. Taka ocena może być wypadkową informacji o wykonywaniu przez ucznia zadań klasowych, formalnych ocen zebranych w trakcie krótkich sprawdzianów i obszerniejszych testów, ale może być też uzupełniona o systematycznie prowadzony wykaz zagadnień, z którymi radzi sobie uczeń, a nawet o zbiór jego prac gromadzonych na poszczególnych etapach nauki. Ocena dokonana w ten sposób pozwala przyjrzeć się bliżej efektom pracy ucznia w konkretnym punkcie kursu, co umożliwi mu zidentyfikowanie efektywnych strategii uczenia się i będzie znacząco wspierało rozwój jego świadomości metakognitywnej.

Świadomość ta może być również skutecznie rozwijana poprzez ocenę bieżącą, która ma na celu wsparcie ucznia w dążeniu do poznawania własnych słabości i ograniczeń oraz uświadomienia sobie mocnych punktów. Taka informacja może w istotny sposób kształtować proces uczenia się, stąd alternatywną nazwą tego typu oceny jest ocena kształtująca. Jak zauważono w ESOKJ (Rada Europy 2003), aby skutecznie

wykorzystać informację zwrotną płynącą z oceniania bieżącego, uczeń musi samodzielnie podejmować wysiłki zmierzające do uważnej analizy własnej nauki i konfrontować swoje wrażenia z realnymi osiągnięciami, wykorzystując do tego celu przykładowe modele wykonywania zadań lub listy kryteriów oceniania. Trzeba zaznaczyć, że ocenianie bieżące może być także wykorzystane w procesie rozwijania np. świadomości interkulturowej ucznia czy też postawy otwartości na odmienne kultury i sposoby postrzegania świata. Choć ocenianie świadomości interkulturowej, jako „finalnego produktu”, mogłoby być zakwestionowane na gruncie etyki (Byram 2008), to jednak proces jej kształtowania da się na bieżąco oceniać, jednocześnie kształtując jego przebieg i uświadamiając uczniom ich umiejętności i ograniczenia w tym zakresie.

Ocena końcowa jest dokonywana jako podsumowanie osiągnięć lub stopnia biegłości w postaci konkretnej noty, którą uczeń uzyskuje na koniec nauki. Oba sposoby oceny mogą się wzajemnie uzupełniać, co więcej, ocena kształtująca może wpłynąć pozytywnie na wartość oceny końcowej, tak więc stosowanie obu wydaje się zasadne.

Podstawa programowa dla szkół wyraźnie zaleca stosowanie oceny bieżącej, przy założeniu, że ocenianie tego typu będzie (...) *poprzedzone przekazaniem uczniowi kryteriów oceniania, czyli informacji, co będzie podlegało ocenie i w jaki sposób ocenianie będzie prowadzone* (Marciniak 2008:11). Należy jednak pamiętać o wspieraniu ucznia w dokonywaniu oceny kształtującej w trakcie procesu uczenia się i rozwijaniu u niego odpowiedniego poziomu świadomości i umiejętności metakognitywnych.

Wybór pomiędzy oceną umiejętności wykonania zadania a oceną posiadanej wiedzy stanowi poszerzenie sposobu oceniania kształtowanych przez uczniów kompetencji. Ocena posiadanej wiedzy tradycyjnie bywa postrzegana jako instrument ewaluacji dokonań nauczyciela oraz ucznia w procesie dydaktycznym. Jednak wymagania stawiane przed współczesną edukacją kładą dużo większy nacisk na uzupełnianie wiedzy deklaratywnej rozwijanymi przez uczniów umiejętnościami praktycznymi oraz postawami. Z tego też względu na znaczeniu zyskuje ocena umiejętności posługiwania się posiadanymi kompetencjami w celu wykonania konkretnych zadań językowych. Należy zauważyć, że zadania te wymagają dziś więcej niż zademonstrowania umiejętności lingwistycznych i mogą również obejmować potrzebę zaprezentowania odpowiednich postaw, np. tolerancji, zrozumienia dla innych kultur czy chęci

obiektywizowania sposobu postrzegania kultury własnej oraz umiejętności negocjowania problemów pojawiających się na styku odmiennych kultur i społeczności (MEN 2008).

Nie zawsze oceniany komponent danej kompetencji jest na tyle wymierny, ażeby dało się go ocenić bezpośrednio, tzn. poprzez obserwację czynności językowych wykonywanych w danej chwili przez ucznia. Niestety, nie wszystkie kompetencje, nawet językowe, można oceniać na podstawie bezpośredniej obserwacji. Niektóre z nich, np. sprawności receptywne, tj. rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstu pisanego, można ocenić tylko wtedy, kiedy zostaną one zaminiestrowane w sposób namacalny z wykorzystaniem sprawności produktywnych, tj. pisanie lub mówienie. Podobnie rzecz się ma w przypadku np. kompetencji społecznych i obywatelskich czy świadomości kulturalnej. Same w sobie mogą być one trudne do zaobserwowania, ale jest możliwe dokonanie oceny stopnia ich wykształcenia na podstawie działań ucznia, które wykorzystania owych kompetencji wymagają. I to właśnie jest istotą oceny pośredniej. Trudno bezpośrednio zaobserwować, czy uczeń szanuje prawa człowieka lub czy ma umiejętność konstruktywnego uczestnictwa w działaniach społeczności. Jest jednak możliwe dokonanie oceny wykonania przez ucznia zadań wymagających wykazania się tymi postawami i umiejętnościami. Według *Podstawy programowej*, mogą być to zadania angażujące ucznia w rozwiązywanie problemów na styku kultur czy też udział w zadaniach wymagających współpracy (MEN 2008).

Kolejny tryb oceniania obejmuje ocenę subiektywną lub obiektywną. Ocena obiektywna nie pozostawia osobie oceniającej miejsca na subiektywną interpretację udzielonej odpowiedzi. Można to osiągnąć np. przez ograniczenie, w teście liczby odpowiedzi uznawanych za prawidłowe. Wydaje się więc, że jest to ocena rzetelna i miarodajna. Jednak, jak zapisano w ESOKJ (Rada Europy 2003), wrażenie obiektywności oceny jest często mylne, gdyż kryteria, według których stwierdza się, jaka odpowiedź w konkretnym przypadku będzie uznawana za prawidłową, są ustalane przez autora testu, tzn. przynajmniej w pewnym zakresie subiektywnie.

Wynik oceny subiektywnej w jeszcze większym stopniu jest zależny od osoby oceniającej i może budzić zastrzeżenia, jeżeli chodzi o jej trafność czy rzetelność. Jednocześnie ma ona pewne zalety, gdyż pozwala na dokonanie oceny zjawisk złożonych, które trudno ująć w ramach odpowiedzi z góry przewidzianych i określonych jako poprawne. Według zapisów

ESOKJ (Rada Europy 2003), ocena subiektywna może być wykorzystana w celu oceniania np. komunikacji językowej. Można dodać, że tego rodzaju ocena będzie przydatna też w przypadku oceniania kompetencji interkulturowej, społecznej, a także umiejętności uczenia się. Przy tym jest możliwe pewne zobiektywizowanie oceny subiektywnej, np. poprzez systematyczne ocenianie, zwielokrotnienie podejmowanych prób czy usystematyzowanie oceny za pomocą list konkretnych elementów, które w danym przypadku ocenie podlegają (Rada Europy 2003).

Ocena może być dokonywana całościowo lub analitycznie. W pierwszym przypadku chodzi o dokonanie globalnej oceny, np. wybranej kompetencji ucznia, na podstawie danych zebranych podczas jego obserwacji. Taka ocena stanowi pewne uogólnienie i jest wypadkową poszczególnych elementów danej kompetencji, sprowadzoną do wspólnego mianownika przez osobę oceniającą.

W przypadku oceny analitycznej każdy z aspektów kompetencji jest oceniany osobno. Pozwala to z większą dokładnością przyjrzeć się składowym tego, co podlega ocenie, lecz może stanowić problem, jeżeli jednoczesnej ocenie ma podlegać zbyt wiele elementów. Trzeba jednak dodać, że w przypadku kompetencji, których ocena całościowa może stanowić trudność, np. ze względu na zagrożenia etyczne z nią związane, rozwiązaniem lepszym od oceny całościowej jest skupienie się na wybranych elementach danej kompetencji, szczególnie tych, które osoba oceniająca jest w stanie zmierzyć. Może to mieć zastosowanie w przypadku kompetencji takich, jak kompetencja międzykulturowa, gdzie trudno jest stwierdzić ogólnie, na ile świadomość ta jest rozwinięta. Łatwiej w tym przypadku ocenić wybrane elementy tej kompetencji, np. umiejętność zdystansowania się od kultury własnej czy spojrzenia na świat z perspektywy przedstawiciela odmiennej społeczności.

Szczególnie ważną formą oceny, mającą zastosowanie w przypadku współcześnie rozwijanych kompetencji, jest samoocena. Ocena wystawiana przez innych, np. nauczyciela, stanowi niejako kanon w kontekście szkolnym. Samoocena natomiast ma być odpowiedzią na nowe potrzeby edukacyjne uczniów, a jej celem jest nie tyle uzyskanie konkretnej noty za wykonanie danego działania, ile zwiększenie zaangażowania ucznia w proces uczenia się, rozwinięcie jego świadomości językowej i metakognitywnej, umiejętności krytycznego spojrzenia na własne dokonania, diagnozowania własnych

niedostatków i mocnych punktów oraz motywacja do dalszej pracy. Stosowanie samooceny jest niezwykle istotne w przypadku kompetencji, które trudno ocenić niezależnemu obserwatorowi z zewnątrz, tak jest np. w sytuacji afektywnych aspektów kompetencji międzykulturowej, ale także w przypadku umiejętności uczenia się, kiedy uczeń ma za zadanie diagnozować własne potrzeby, podejmować się oceny stanu posiadanej wiedzy i umiejętności oraz stosować niezbędne działania naprawcze, które wspomogą proces jego dalszego systematycznego rozwoju. Umiejętność dokonywania samooceny będzie uczniowi niezbędna, jeżeli ma on uczyć się przez całe życie i rozwijać coraz to nowe kompetencje, niezależnie od nauczyciela. Skuteczna samoocena wymaga określenia jasnych kryteriów, na podstawie których jest dokonywana, dlatego też należy je wcześniej uczniowi uświadomić. Pomocne w tym zakresie mogą być instrumenty przygotowane przez Radę Europy, takie jak: *Europejskie portfolio językowe* (Rada Europy 2000; 2004; 2006; 2007) dla wybranych grup wiekowych, które służy dokonywaniu samooceny kompetencji językowych, czy *Autobiografia spotkań międzykulturowych* (Rada Europy 2009), wspierająca dokonywanie samooceny kompetencji międzykulturowych ucznia.

Uwzględniając różnorodność kompetencji, które ma rozwijać współczesna edukacja językowa, należy podkreślić potrzebę stosowania przez nauczycieli adekwatnych trybów oceniania, z wykorzystaniem możliwości omówionych powyżej. Rozwiązania takie można zastosować w ramach opisanego przez *Podstawę programową* (MEN 2008) oceniania wewnątrzszkolnego, które jest realizowane przez nauczyciela w ciągu lub na koniec roku szkolnego. Pomoże to usystematyzować pracę nad kompetencjami, których nie można zmierzyć w sposób tradycyjny (testowy), uwypukli wagę tychże kompetencji, a jednocześnie pomoże dodatkowo zaktywizować ucznia i pozwoli mu na skuteczną realizację idei uczenia się przez całe życie, angażując go w świadomą pracę nad własnym rozwojem.

Bibliografia

- Byram, M. (2000) Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. W: *Sprogforum*, nr 18, vol. 6, 8-13.
- Byram, M. (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Chomsky, N. (1980) *Rules and Representations*. Oxford: Blackwell.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (1982) Council of Europe Committee of Ministers Recommendation No. R (82) 18 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern Languages. [online] [dostęp 02.01.2014].
- European Commission (2007) *Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Figel, J. (2007) Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. W: *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia*. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich.
- Komisja Europejska (2007) *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia*. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich.
- Marciniak, Z. (2008) O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego. W: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach*, 7-16.
- MEN (2008) *Podstawa programowa kształcenia ogólnego wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach*. [online] [dostęp 21.12.2008].
- Parlament Europejski (2006) Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). W: *Official Journal of the European Union* L394. [online][dostęp 02.01.2014].
- Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej (2006) Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE). W: *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej* nr L 394 z dnia 30.12.2006, 10-18.
- Rada Europy (2009) *Autobiography of Intercultural Encounters*. Strasbourg: Rada Europy. [online] [dostęp: 29 lipca 2010].
- Rada Europy. *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 3-6 lat*. Warszawa: CODN.
- Rada Europy (2006) *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 6-10 lat*. Warszawa: CODN.
- Rada Europy (2004) *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10-15 lat*. Warszawa: CODN.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa: CODN.
- Rada Europy (2000) *Europejskie portfolio językowe dla dorosłych*. Warszawa: CODN.
- Szpotowicz, M., Sikorzynska, A., Szulc-Kurpaska, M., Trzcinińska, B., Gregorczyk, J. i Czarnecka-Cicha, B. (2008) Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język obcy nowożytny. W: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach* (2008) [online] [dostęp 21.12.2008].

dr Mariusz Marczak

Adiunkt w Zakładzie Nowoczesnych Technologii w Edukacji Wyższej Szkoły Lingwistycznej w Częstochowie, recenzent krajowych i zagranicznych periodyków naukowych oraz rzeczoznawca MEN ds. podręczników. Od ponad 16 lat zajmuje się teorią i praktyką kształcenia nauczycieli języka angielskiego, a jego zainteresowania naukowe obejmują wykorzystanie nowoczesnych technologii w edukacji językowej oraz rozwijanie kompetencji interkulturowej uczniów.



Co to dziś znaczy nauczać języka medycznego?

Agnieszka Dudzik

Nauczanie języka medycznego ma na celu przygotowanie zarówno studentów, jak i praktykującej kadry medycznej do efektywnego funkcjonowania zawodowego w środowisku anglojęzycznym. To oznacza, że nadrzędnym celem kształcenia w zakresie *English for Medical Purposes* – EMP jest doskonalenie kompetencji komunikacyjnej oraz pogłębianie znajomości słownictwa specjalistycznego z zakresu nauk medycznych.



O potrzebie nauczania medycznego języka angielskiego

W dobie powszechnej globalizacji, intensywnej współpracy naukowej, gospodarczej oraz politycznej, a także w związku z rosnącą liczbą osób podejmujących studia lub pracę za granicą, zwiększa się potrzeba znajomości języków obcych w różnych grupach społecznych. Odnosi się to szczególnie do języka angielskiego, powszechnie uznawanego za język komunikacji międzynarodowej. Jego znajomość jest obecnie niezbędna do prowadzenia biznesu i sprawnego funkcjonowania zawodowego, a tym samym stanowi jedną z najbardziej pożądanых umiejętności na rynku pracy. Ponadto, umiejętność posługiwania

się językiem angielskim to otwarte drzwi do źródeł wiedzy pozwalających na rozwój naukowy i podnoszenie kwalifikacji zawodowych. Wynikiem współdziałania tych czynników jest zwiększone zapotrzebowanie na kursy specjalistycznego języka angielskiego (ang. *English for Specific Purposes* – ESP).

Jedną z subkategorii języka angielskiego do celów specjalistycznych, cieszącą się w ostatnich latach dużym zainteresowaniem, jest język medyczny, określany mianem *English for Medical Purposes* lub za pomocą akronimu EMP. Ferguson (2013:246) twierdzi, że EMP pojawił się w obrębie języków specjalistycznych dzięki upowszechnieniu się angielskiego jako międzynarodowego języka nauk ścisłych

i medycznych w końcu ubiegłego wieku. Wzrost znaczenia języka angielskiego w dziedzinach medycznych odnotowuje także wielu innych badaczy (np. Antic 2007; Hwang i Lin 2010), którzy zauważają, że jest on zarówno językiem publikacji naukowych w prestiżowych czasopismach medycznych, jak i podstawowym narzędziem porozumiewania się na forum międzynarodowych konferencji medycznych.

Błędne byłoby założenie, że jedynie pozycja języka angielskiego jako dominującego narzędzia komunikacji medycznej przyczynia się do rosnącego zapotrzebowania na kształcenie w zakresie EMP. Potrzeba sprawnej komunikacji w języku angielskim ma także związek z rosnącą mobilnością zawodową pracowników ochrony zdrowia, co ma podłoże w nieustającym niedoborze pracowników sektora medycznego na świecie, odnotowywanym przez Światową Organizację Zdrowia (WHO 2006). Migracja kadry medycznej na zagraniczne rynki pracy w celu podjęcia tam zatrudnienia jest obecnie powszechna, zaś *państwa anglojęzyczne są zależne od imigrującego personelu medycznego* (Belcher 2009:16). W sposób oczywisty, warunkiem koniecznym do podjęcia pracy w tych krajach, jak i w wielu innych, gdzie angielski jest językiem urzędowym, staje się znajomość specjalistycznego medycznego języka angielskiego.

Dlaczego język medyczny?

Ferguson (2013:243-247) definiuje kształcenie w zakresie EMP jako *przedsięwzięcie pedagogiczne i badawcze mające na celu doskonalenie sprawności językowych kadry medycznej spoza obszarów anglojęzycznych*, jednocześnie wskazując na fakt, że znaczący odsetek osób obecnie uczących się EMP to pracownicy sektora medycznego planujący rozpoczęcie kariery zawodowej w środowisku anglojęzycznym. Ponadto, jak zauważa badacz, proces internacjonalizacji szkolnictwa wyższego znacznie przyczynił się do dominacji języka angielskiego, który stał się niezbędny w procesie zdobywania edukacji medycznej również poza krajami anglojęzycznymi. To oznacza, że znajomość specjalistycznego medycznego języka angielskiego jest dziś nieodzowna zarówno w przypadku osób zatrudnionych w placówkach ochrony zdrowia, jak i dopiero planujących karierę medyczną. Wiąże się bowiem z koniecznością rozumienia tekstów specjalistycznych publikowanych w języku angielskim, jest niezbędna w kontaktach zawodowych z pacjentami i ich rodzinami oraz z członkami personelu medycznego, a także w kontekście porozumiewania

się z innymi przedstawicielami świata nauki na forum międzynarodowym. Naprzeciw wszystkim tym potrzebom wychodzą kursy specjalistycznego języka medycznego.

Nauczanie EMP stawia sobie za cel kształcenie w zakresie efektywnego komunikowania się w szerokim spektrum sytuacji związanych z wykonywaniem pracy w środowisku medycznym oraz pogłębianie znajomości specjalistycznej terminologii medycznej i różnych aspektów jej wykorzystania. Odgrywa także olbrzymią rolę w uwrażliwianiu studentów medycyny i praktykującej kadry medycznej na znaczenie języka w komunikacji zarówno z pacjentem, jak i współpracownikami sektora medycznego, często będącymi przedstawicielami odmiennych grup językowo-kulturowych. Osiągnięcie tych celów z reguły nie jest możliwe na kursach języka ogólnego, które w głównej mierze koncentrują się na realizowaniu programu przy wykorzystaniu wybranego podręcznika, a tym samym nie zaspokajają potrzeb osób pragnących utrwalić lub rozszerzyć wiedzę i umiejętności językowe w zakresie medycyny. Nauczanie języka medycznego jest natomiast nierozzerwalnie powiązane z realizowaniem potrzeb językowych pracowników sektora ochrony zdrowia oraz studentów kierunków medycznych i skupia się na zagadnieniach językowych odpowiadających czynnościom zawodowym w środowisku medycznym.

Specyfika kursów języka medycznego i charakterystyka treści nauczania

W dydaktyce angielskiego języka specjalistycznego najczęściej wyróżnia się jego dwie subkategorie: angielski do celów akademickich (ang. *English for Academic Purposes* – EAP) i angielski do celów zawodowych (*English for Occupational Purposes* – EOP). Zróżnicowanie potrzeb uczących się języka do celów medycznych sprawia, że EMP ma swoje miejsce w obydwu wyodrębnionych wariantach, co znajduje odbicie między innymi w klasyfikacji zaproponowanej przez Dudleya-Evansa i St. Johna (1998:6), gdzie jest nurtem zarówno w obrębie nauczania języka do celów akademickich, jak i zawodowych.

Dydaktyka w zakresie języka do celów akademickich stawia sobie za cel kształcenie sprawności potrzebnych do studiowania w języku angielskim. Obejmuje nauczanie zarówno umiejętności językowych przydatnych w życiu naukowym i akademickim, jak i specjalistycznego języka charakterystycznego dla studiowanej dziedziny (Dudley-Evans i St. John 1998:41). W przypadku

kursów ukierunkowanych na zagadnienia medyczne koncentruje się na umiejętnościach niezbędnych do studiowania medycyny i adresowane jest do osób planujących rozpoczęcie edukacji medycznej za granicą, chociaż bywa również skierowane do studentów kierunków medycznych, którzy pragną odbywać zagraniczne kursy, praktyki czy staże. W obydwu sytuacjach treści nauczania zazwyczaj koncentrują się na wzbogaceniu języka ogólnego o specjalistyczną terminologię medyczną, odróżniającą tę dyscyplinę naukową od pozostałych, oraz kształceniu następujących kompetencji:

- czytanie tekstów akademickich;
- pisanie akademickich form wypowiedzi, np. streszczenie, raport, opis przypadku, abstrakt, artykuł naukowy itp.;
- sporządzanie notatek podczas wykładów, lektury książek lub artykułów naukowych itp.;
- wyszukiwanie, porządkowanie i przetwarzanie informacji z różnych źródeł;
- udział w dyskusjach i debatach akademickich;
- opracowywanie oraz wygłaszanie referatów i prezentacji naukowych;
- publiczne prezentowanie problemów i proponowanie rozwiązań;
- formułowanie opinii zawierających m.in. refleksje na temat aspektów naukowych i etycznych danego problemu.

W odróżnieniu od kursów EAP nauczanie w zakresie języka do celów zawodowych skierowane jest przede wszystkim do absolwentów kierunków medycznych. Oznacza to, że grupę docelową stanowią zazwyczaj praktykujący pracownicy sektora medycznego pragnący zwiększyć swoje kompetencje językowe. Z tego względu programy kursów języka specjalistycznego dla osób posiadających wiedzę z określonej dziedziny, niejednokrotnie popartą wieloletnią praktyką zawodową, odbiegają w swoich założeniach od kursów dla osób, które nie mają takiego doświadczenia i rozbudowanej wiedzy merytorycznej. Według Dudleya-Evansa i St. Johna (1998:49), nauczanie języka zawodowego zazwyczaj obejmuje kształcenie w zakresie następujących trzech aspektów:

- języka pisemnej komunikacji medycznej;
- wygłaszania prezentacji na międzynarodowych konferencjach medycznych;
- komunikowania się z pacjentem.

O ile wygłaszanie prezentacji stanowi jednocześnie element kursów języka akademickiego i jest kompetencją doskonaloną u osób przygotowujących się do wykonywania zawodu,

o tyle pozostałe zagadnienia w znacznym stopniu przewidują wykorzystanie specjalistycznej wiedzy medycznej.

W zakresie doskonalenia języka komunikacji pisemnej programy nauczania powinny się koncentrować na umożliwieniu zapamiętania struktur charakterystycznych dla języka medycznego oraz kształceniu umiejętności sporządzania dokumentacji medycznej, z naciskiem na użycie akronimów i skrótów medycznych powszechnie stosowanych w jej przygotowaniu. Wśród dokumentów, których analiza stanowi nieodłączny element szkolenia, należy wymienić karty informacyjne leczenia szpitalnego, historie choroby, skierowania na badania diagnostyczne i specjalistyczne oraz wyniki tych badań, orzeczenia i opinie lekarskie, karty leków czy wypisy ze szpitala. Wybór typów tekstów podyktowany jest profilem zawodowym grupy docelowej oraz jej specyficznymi potrzebami językowymi, gdyż przedstawiciele różnych profesji mają odmienne potrzeby w zakresie prowadzenia i rozumienia zapisu dokumentacji medycznej. W realiach pracy zawodowej z innymi dokumentami stykają się lekarze, a z innymi pielęgniarki, ratownicy medyczni czy farmaceuci.

Doskonalenie umiejętności komunikowania się z pacjentem odbywa się głównie poprzez angażowanie uczących się w symulowaną, choć w miarę możliwości jak najbardziej autentyczną, komunikację osadzoną w realnym kontekście medycznym. Najczęściej przybiera ona formę dialogu na osi pacjent – personel medyczny lub pacjent – pacjent, ale także interakcji pomiędzy pracownikami medycznymi. Kształcenie sprawności komunikacyjnych jest realizowane z wykorzystaniem autentycznych materiałów źródłowych i zadań typowych dla środowiska pracy personelu medycznego. Za ich pomocą uczący się ćwiczą funkcje językowe niezbędne w kontaktach zawodowych. Spośród tych funkcji najbardziej charakterystyczne, wraz z przykładowym kontekstem sytuacyjnym, obejmują:

- zadawanie pytań (wywiad z pacjentem, zbieranie historii choroby, pytanie o objawy, prowadzenie rozmowy telefonicznej z pacjentem lub innym pracownikiem personelu medycznego);
- relacjonowanie wydarzeń (przekazywanie danych o pacjencie jego bliskim, przekazywanie raportu na temat stanu pacjenta i przebytego leczenia członkom zespołu terapeutycznego);
- wyjaśnianie (formułowanie diagnozy i leczenia, informowanie pacjenta, jego rodziny i bliskich o przygotowaniu do badań diagnostycznych, ich celu oraz przebiegu,

przedstawianie informacji na temat planu opieki i przebiegu procesu terapeutycznego);

- wydawanie poleceń (instruowanie pacjenta podczas badania, udzielanie informacji dotyczących zażywania leków lub przestrzegania diety, wydawanie poleceń innym członkom personelu medycznego);
- udzielanie porad (omawianie działań w zakresie umacniania zdrowia, profilaktyki chorób, zachowań prozdrowotnych, postępowania w trakcie choroby);
- definiowanie (objaśnianie terminologii medycznej, wyjaśnianie działania leków);
- opis procesu (wybrane zabiegi i procedury medyczne, czynności zawodowe w miejscu pracy, czynności pielęgnacyjne);
- opis struktury (anatomia człowieka);
- działania i funkcje (fizjologia ciała ludzkiego, obsługa urządzeń lub aparatury medycznej).

Symulowane sytuacje komunikacyjne przedstawiają autentyczne problemy, z którymi personel medyczny spotyka się w codziennej pracy. Przyjmują formę odgrywania ról, gier symulacyjnych, dyskusji na plenum, studium przypadku lub metody pracy projektem, i w każdym przypadku są określane przez cele i potrzeby występujące w naturalnej komunikacji medycznej.

Mając na uwadze fakt, że komunikacja nie ogranicza się do słów, ale obejmuje także szerokie spektrum komunikatów niewerbalnych, do zadań realizowanych w ramach kursów zawodowego języka medycznego należy także dodać rozwijanie kompetencji interkulturowej, pojętej jako przybliżanie kultury kraju języka docelowego i uświadamianie różnic międzykulturowych. Wśród elementów nieodzownych w pracy kadry medycznej znajduje się bowiem wiedza na temat funkcjonowania systemów ochrony zdrowia w kraju docelowym, praw i obowiązków personelu medycznego, praw pacjenta, organizacji służb społecznych oraz szeroko pojęte interpretowanie sygnałów niewerbalnych. Wiedza ta obejmuje także znajomość praktyk prozdrowotnych, pojmowania zdrowia i choroby oraz stosunku do leczenia w docelowej grupie kulturowej. Jak zauważa Wilner (2007:14), świadomość różnorodności światopoglądów poszczególnych grup kulturowych jest niezbędna w trakcie zbierania wywiadu lekarskiego i leczenia pacjenta, gdyż wartości i przekonania kulturowe odnoszą się do *stylu porozumiewania się, podejmowania decyzji, nawyków higienicznych i żywieniowych, stosunku do farmakoterapii, stosowania się do zaleceń medycznych czy decyzji dotyczących kresu życia*.

Podsumowanie

Nauczanie języka medycznego ma na celu przygotowanie zarówno studentów, jak i praktykującej kadry medycznej do efektywnego funkcjonowania zawodowego w środowisku anglojęzycznym. Kursy EMP obejmują w głównej mierze kształcenie umiejętności niezbędnych do porozumiewania się w mowie i piśmie z pacjentami i ich rodzinami oraz z personelem medycznym i paramedycznym. To oznacza, że nadrzędnym celem nauczania EMP jest doskonalenie kompetencji komunikacyjnej oraz rozwój znajomości specjalistycznego słownictwa w zakresie nauk medycznych, co jest realizowane poprzez stawianie uczących się przed koniecznością rozwiązywania zadań osadzonych w kontekście ich (przyszłej) pracy. Kursy specjalistycznego języka medycznego obejmują szkolenie w zakresie nauczania języka do celów akademickich lub zawodowych. Należy jednak podkreślić, że nauczanie w obrębie obydwu nurtów czasami stawia sobie podobne cele i może być w pewnym stopniu zbliżone. Wynika to z faktu, że zdecydowana większość absolwentów uczelni medycznych rozpoczyna karierę w wyuczonym zawodzie medycznym, a umiejętności językowe, które wykształciła w trakcie studiów, są przez nią wykorzystywane w pracy zawodowej.

Bibliografia

- Antic, Z. (2007) Forward in Teaching English for Medical Purposes. W: *Medicine and Biology*, nr 14(3), 141-147.
- Belcher, D. (2009) What ESP is and can be: An Introduction. W: D. Belcher (red.) *English for Specific Purposes in Theory and Practice*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1-20.
- Dudley-Evans, T., St. John, M. (1998) *Developments in ESP: A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferguson, G. (2013) English for Medical Purposes. W: B. Paltridge, S. Starfield (red.) *The Handbook of English for Specific Purposes*. UK: John Wiley & Sons, 243-262.
- Hwang, Y., Lin, S. (2010) A Study of Medical Students' Linguistic Needs in Taiwan. W: *The Asian ESP Journal*, nr 6(1), 35-58.
- WHO (2006) *The World Health Report 2006 – Working Together for Health*. Geneva. [online] [dostęp 7.05.2013].
- Wilner, L. K. (2007) Communication Skills Training Programs for IMGs. W: *Academic Internal Medicine Insight*, nr 5(3), 14-15.

Agnieszka Dudzik

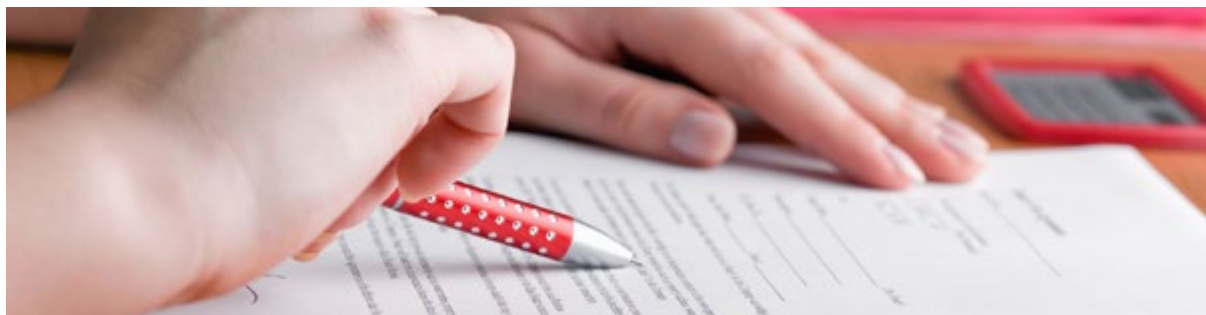
Od 2008 r. lektorka w Studium Języków Obcych Uniwersytetu Medycznego w Białymstoku, gdzie prowadzi zajęcia z angielskiego języka specjalistycznego dla studentów różnych kierunków medycznych. Obecnie doktorantka w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego.



Egzamin maturalny z języka obcego nowożytnego od 2015 r. – – poziom podstawowy i rozszerzony

Radosław Kucharczyk

System egzaminów zewnętrznych, ciągle się rozwija. Zachodzące zmiany są skutkiem dostosowania egzaminów do najbardziej aktualnego stanu wiedzy (zarówno w zakresie merytorycznym, jak i dydaktycznym) i obowiązujących aktów prawnych. Egzaminy wpływają również na przebieg procesu dydaktycznego (Smolik, Stopińska 2013). W niniejszym artykule postaram się przedstawić pokrótce kontekst zmian w systemie egzaminów zewnętrznych oraz scharakteryzować zadania na egzaminie maturalnym z języka obcego nowożytnego zarówno na poziomie podstawowym i rozszerzonym.



Kontekst zmian

Główną przyczyną zmian, które nastąpią w egzaminie maturalnym od 2015 r., było niewątpliwie wprowadzenie w roku szkolnym 2009/2010 nowej *Podstawy programowej*: to właśnie w maju 2015 r. do egzaminu maturalnego przystąpią uczniowie, którzy są kształceni w zreformowanym systemie edukacyjnym. Tytułem przypomnienia pozwolę sobie napisać o tym, jak nowa *Podstawa programowa* wpłynęła na nauczanie i uczenie się języków obcych. Poniżej przedstawiam najważniejsze zmiany:

- jeden język obcy nowożytny jest obowiązkowy od pierwszej klasy szkoły podstawowej;
- w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej uczniowie uczą się obowiązkowo dwóch języków. Lekcje odbywają się w grupach międzyoddziałowych: uczeń ma możliwość kontynuacji nauki języka, którego uczył się wcześniej, na określonym i właściwym dla niego poziomie;
- *Podstawa programowa* jasno definiuje wymagania ogólne (cele kształcenia) oraz wymagania szczegółowe (treści nauczania) dla poszczególnych etapów edukacyjnych wraz z poziomem kompetencji językowej, wymaganym od ucznia. Określają one również zakres wiadomości i umiejętności

sprawdzanych na egzaminach zewnętrznych, kończących dany etap edukacyjny. Przedstawia to Tabela 1.



Tabela 1.

Zakres wiadomości i umiejętności sprawdzanych na egzaminach zewnętrznych kończących dany etap edukacyjny

Od 2015 r. egzamin z języka obcego napiszą wszyscy uczniowie kończący szkołę podstawową, gimnazjum i szkołę ponadgimnazjalną. Arkusze wszystkich egzaminów będą do siebie podobne pod względem sprawdzanych umiejętności, tak aby móc porównać – w przyszłości – przyrost wiedzy i umiejętności uczniów. Należy też zwrócić uwagę na fakt, że od roku szkolnego 2014/2015 egzamin maturalny z języka obcego na poziomie dwujęzycznym będzie otwarty dla wszystkich uczniów, nie tylko absolwentów szkół z oddziałami dwujęzycznymi.

Egzamin maturalny na poziomie podstawowym i rozszerzonym

Od 2015 r. egzamin maturalny zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym, będzie się składał z czterech części:

- rozumienie ze słuchu;
- rozumienie tekstów pisanych;
- znajomość środków językowych;
- wypowiedź pisemna.

Nowością jest więc część zadań w arkuszu egzaminu na poziomie podstawowym, która bezpośrednio sprawdza, w jakim stopniu uczeń opanował zagadnienia gramatyczne i leksykalne wymagane dla poziomu podstawowego. Do tej pory były one brane pod uwagę tylko i wyłącznie w czasie oceny wypowiedzi pisemnej ucznia (w tzw. pisaniu dłuższej formy użytkowej). Jak zauważa M. Smolik (2012:27), *jest to odpowiedź na oczekiwania nauczycieli, którzy niejednokrotnie wyrażali frustrację wynikającą z lekceważącego stosunku uczniów do zagadnień niesprawdzanych na egzaminie.*

Zmieniają się również typy zadań w pozostałych komponentach egzaminu. O zmianach tych napiszę w kolejnych częściach artykułu.

Rozumienie ze słuchu

W Tabeli 2. poniżej przedstawiam krótką charakterystykę części egzaminu, sprawdzającą rozumienie ze słuchu.



Tabela 2.

Charakterystyka egzaminu maturalnego sprawdzająca rozumienie ze słuchu.

Na podstawie: *Informator o egzaminie maturalnym z języka francuskiego od roku szkolnego 2014/2015*

Jak widać, zasadniczo część sprawdzająca rozumienie ze słuchu nie zmienia się. Niemniej jednak, uczeń zdający egzamin maturalny na poziomie podstawowym będzie miał za zadanie wysłuchanie kilku krótkich tekstów w obrębie jednego zadania czy też dłuższych tekstów powiązanych ze sobą tematycznie. Przykładowe zadania egzaminacyjne dla poszczególnych języków znajdują się w *Informatorach o egzaminie maturalnym od roku szkolnego 2014/2015*, dostępnych na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, do lektury których serdecznie zachęcam.

Rozumienie tekstów pisanych

Poniższa tabela opisuje część egzaminu sprawdzającą rozumienie tekstów pisanych.



Tabela 3.

Charakterystyka egzaminu maturalnego sprawdzająca rozumienie tekstów pisanych.

Na podstawie: *Informator o egzaminie maturalnym z języka francuskiego od roku szkolnego 2014/2015*

Zadania sprawdzające rozumienie tekstów pisanych na poziomie podstawowym zostały zmienione w stosunku do zadań, które pojawiały się na egzaminie przed 2015 r. Uczeń może spotkać się z prostymi tekstami literackimi, jak również kilkoma tekstami połączonymi wspólnym tematem w obrębie jednego zadania. Pojawia się również tekst, z którego usunięto kilka zdań (3-4): zadaniem ucznia jest wybrać zdania spośród podanych (jest ich więcej niż luk w tekście) i wstawić w odpowiednie miejsce. Zadania na poziomie rozszerzonym pozostają podobne do zadań, które występowały na egzaminie przed 2015 r.

Znajomość środków językowych

Charakterystyka tej części egzaminu została przedstawiona w Tabeli 4.

**Tabela 4.**

Charakterystyka egzaminu maturalnego sprawdzającego znajomość środków językowych. Na podstawie: *Informator o egzaminie maturalnym z języka francuskiego od roku szkolnego 2014/2015*

W arkuszach egzaminacyjnych z poprzednich lat zadania sprawdzające w sposób bezpośredni opanowanie przez uczniów środków językowych, na które składają przede wszystkim gramatyka i słownictwo, pojawiały się tylko w arkuszach poziomu rozszerzonego. Od roku 2015 r. również egzamin maturalny na poziomie podstawowym będzie sprawdzał te umiejętności, jednak tylko w formie zadań zamkniętych. Uczeń będzie musiał wybrać elementy uzupełniające tekst, wybrać słowo, które poprawnie uzupełnia dwa zdania z różnych kontekstów (słowa wieloznaczne), wybrać wyrażenie synonimiczne do elementu podkreślonego w zdaniu czy też wybrać właściwe tłumaczenie z języka polskiego na język obcy. Na poziomie rozszerzonym zadania w tej części egzaminu pozostają podobne. Nowością jest układanie zdań lub ich fragmentów z luźno podanych słów. Raz jeszcze gorąco zachęcam do zapoznania się z przykładowymi zadaniami zamieszczonymi w *Informatorach*, których nie sposób pokazać tutaj ze względu na ograniczenia edytorskie.

Wypowiedź pisemna

Tabela 5. przedstawia charakterystykę zadań sprawdzających umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnej.

**Tabela 5.**

Charakterystyka zadań sprawdzających umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnej. Na podstawie: *Informator o egzaminie maturalnym z języka francuskiego od roku szkolnego 2014/2015*

Część egzaminu sprawdzająca tworzenie przez zdającego tekstu pisemnego uległa znaczącym zmianom zarówno w kontekście rodzajów zadań, jak i kryteriów oceniania.

Poziom podstawowy

Na poziomie podstawowym uczeń będzie musiał napisać tylko jeden tekst (a nie dwa, jak na egzaminie przed 2015 r.). Będzie to tekst użytkowy (np. list, e-mail, wpis na blogu

lub post na forum internetowym), który może zawierać elementy opisu, relacjonowania, uzasadniania, w tym również przedstawiania zalet i wad różnych rozwiązań i poglądów. Poniżej zamieszczam przykładowe zadanie egzaminacyjne, zaczerpnięte z *Informatora o egzaminie z języka francuskiego od roku szkolnego 2014/2015* (CKE 2013:60):

Uczestniczyłeś w międzynarodowej wymianie w Marsylii.

Napisz list do kolegi z Francji, w którym:

- opisziesz rodzinę, u której mieszkałeś(-aś);
- zrelacjonujesz wydarzenie, które szczególnie utkwiło Ci w pamięci;
- przedstawisz wady i zalety tego wyjazdu;
- zaproponujesz wspólne wakacje w wybranym przez Ciebie miejscu i uzasadnisz swój wybór.

W tym zadaniu uczeń jest oceniany w czterech kategoriach: treść, spójność i logika wypowiedzi, zakres środków językowych oraz poprawność środków językowych.

W kategorii treść¹ (0-4 pkt) bierze się pod uwagę, czy uczeń umiejętnie przekazał informacje podane w poleceniu, czyli czy się do nich odniósł i czy je rozwinął. Punkty przyznawane są zgodnie z Tabelą 6.

**Tabela 6.**

Liczba punktów przyznawana za część pisemną egzaminu

W kategorii spójność i logika (0-2 pkt) ocenie poddana jest struktura tekstu: powiązania pomiędzy kolejnymi zdaniami, jak również związki pomiędzy słowami tworzącymi poszczególne zdania.

Zakres środków językowych (0-2 pkt) to kryterium, które bierze pod uwagę, na ile struktury gramatyczno-leksykalne użyte przez ucznia są zróżnicowane i precyzyjne, w kontekście polecenia do zadania.

Kryterium poprawność środków językowych to inaczej błędy (gramatyczne, leksykalne oraz ortograficzne) popełnione przez ucznia i sposób, w jaki zakłócają komunikację.

¹ Uszczegółowienie kryteriów oceniania wypowiedzi pisemnej można znaleźć w *Informatorach o egzaminie maturalnym od roku szkolnego 2014/2015*.

Poziom rozszerzony

Na poziomie rozszerzonym uczeń będzie mógł wybrać jeden temat wypowiedzi pisemnej spośród dwóch (a nie trzech, jak na egzaminie przed 2015 r.). Każdy z tematów będzie tekstem argumentacyjnym z elementami opisu, relacjonowania, sprawozdania, recenzji lub pogłębionej argumentacji. Wypowiedź może przybrać formę listu formalnego, rozprawki lub artykułu publicystycznego. Poniżej zamieszczam przykładowe zadanie egzaminacyjne (CKE 2013:72).

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

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

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

Wypowiedź pisemna na poziomie rozszerzonym, podobnie jak na poziomie podstawowym, podlega ocenie w czterech kategoriach: zgodność z poleceniem, spójność i logika wypowiedzi, zakres środków językowych oraz ich poprawność².

W kryterium zgodność z poleceniem (0-5 pkt) brane są pod uwagę elementy treści i formy: wstęp i adekwatne do tematu rozpoczęcie wypowiedzi, realizacja poszczególnych elementów tematu, podsumowanie i zakończenie oraz to, czy wypowiedź odbiega od tematu narzuconego w temacie zadania.

Rozkład punktacji w kolejnych podkategoriach oceny wygląda następująco:

- spójność i logika wypowiedzi: 0-2 pkt;
- zakres środków językowych: 0-3 pkt;
- poprawność środków językowych: 0-3 pkt.

² Uszczegółowienie kryteriów oceniania wypowiedzi pisemnej można znaleźć w *Informatorach o egzaminie maturalnym od roku szkolnego 2014/2015*.

Opis tych kategorii jest bardzo podobny do ich opisu na poziomie podstawowym. Należy jednak pamiętać, że egzamin maturalny z języka obcego nowożytnego na poziomie rozszerzonym oscyluje wokół poziomu B2 według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003) i to właśnie w kontekście europejskich deskryptorów, właściwych dla poziomu B2, należy interpretować zapisy w *Informatorze o egzaminie maturalnym*.

Podsumowanie

Egzamin maturalny z języków obcych nowożytnych w maju 2015 r. będzie próbą nie tylko dla uczniów, ale również dla nauczycieli, którzy muszą przystosować swoje techniki pracy do nowej rzeczywistości egzaminacyjnej. Nie powinno to być jednak trudne, zważywszy na fakt, że nowe egzaminy sprawdzają dokładnie to, czego wymaga podstawa programowa, do realizacji której nauczyciele są zobowiązani. Ułatwieniem na pewno będą *Informatory o egzaminie* oraz pokazowe arkusze maturalne dostępne na stronie [Centralnej Komisji Egzaminacyjnej](#). W grudniu 2014 r. planowane jest również przeprowadzenie diagnostycznego egzaminu maturalnego.

Artykuł powstał we współpracy z Ludmiłą Stopińską, kierownikiem Zespołu Języków Obcych w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

Bibliografia

- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- CKE (2013) *Informator o egzaminie maturalnym z języka francuskiego od roku szkolnego 2014/2015* [online] [dostęp 1.02.2014].
- Smolik, M. (2012) *Języki obce na egzaminach zewnętrznych: innowacje w latach 2012-2015*. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 1, 22-33 [online] [dostęp 1.02.2014].
- Smolik, M., Stopińska, L. (2013) *Zmiany w systemie egzaminów zewnętrznych z języków obcych nowożytnych*. [Prezentacja przedstawiona na konferencji *Sukces w glottodydaktyce* Warszawa, 21.06.2013 r.].

dr Radosław Kucharczyk

Dyrektor ds. naukowych Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Metodologii i Dydaktyki Języków Romańskich. Prowadzi zajęcia specjalistyczne z glottodydaktyki oraz praktycznej nauki języka francuskiego. W swojej pracy badawczej zajmuje się wdrażaniem europejskiej polityki językowej na gruncie polskim, w tym również glottodydaktycznymi implikacjami zjawiska wielo – i różnojęzyczności. Rzecznik nauki podrechników do nauki języka francuskiego w MEN. Współpracuje także z CKE. Nauczyciel języka francuskiego w XXI LO im. H. Kołłątaja w Warszawie.



Sprawdzam, co kryje sprawdzian (szóstoklasisty)

Uwaga – słuchanie!

Monika Cichmińska

Czy sprawdzian szóstoklasisty wymaga takiego samego sposobu pracy jak egzamin gimnazjalny i maturalny? Czy warto poddawać się reżimowi testowania i treningu egzaminacyjnego? A może dobrze byłoby się zastanowić, jak przy okazji przygotowań do sprawdzianu rozwijać sprawności i wiedzę naszych uczniów nie tylko pod kątem zaliczenia tego sprawdzianu? Jak można to zrobić bardziej uważnie? W pierwszym z czterech tekstów poświęconych przygotowaniu do sprawdzianu szóstoklasisty przyglądamy się sprawności słuchania.

Jak każdy nowy egzamin zewnętrzny, sprawdzian szóstoklasisty sprawia, że my, nauczyciele, czujemy się postawieni pod murem. Musimy bowiem sprostać wymogom nie tylko samego egzaminu, ale również oczekiwaniom uczniów, nauczycieli, rodziców i kierownictwa szkoły. Naturalną i niejako automatyczną reakcją w takiej sytuacji jest odwołanie się do rozwiązania, które wydaje nam się skuteczne przy innych egzaminach (gimnazjalnym i maturalnym): wprowadzenia uczniów w tryb treningu czy drylu egzaminacyjnego. Taki sposób pracy wynika z naszej obawy, że nawet uczniowie, którzy nieźle znają język obcy, niekoniecznie poradzą sobie na egzaminie z tego języka, gdyż mogą nie rozumieć poleceń lub typów zadań, mogą nie poradzić sobie z egzaminem w określonym przedziale czasowym itd.

W wielu nauczycielach – w tym we mnie – budzą się jednak wątpliwości. Przecież nie mamy tu do czynienia z egzaminem, ale ze sprawdzianem – ustawodawca nieprzypadkowo tak właśnie określił całe przedsięwzięcie. Rzeczywiście, sprawdzian nie ma żadnego wpływu na rekrutację do gimnazjum, więc egzaminem nie jest. Poza tym, dotyczy dzieci, u których trudno o taką motywację jak u maturzystów. Czy więc opisana reakcja, czyli włączenie drylu egzaminacyjnego, takiego samego

jak przy innych, bardziej doniosłych egzaminach (egzamin gimnazjalny i maturalny), jest w pełni uzasadniona? A może to tylko automatyczna reakcja na samo słowo *sprawdzian*? Może warto uważniej przyjrzeć się naszej, poniekąd usprawiedliwionej, choć może przesadzonej, reakcji, oraz samemu sprawdzianowi?

Usprawiedliwioną postawą wobec sprawdzianu jest, moim zdaniem, spokojna uważność – a używam tego słowa nieprzypadkowo. Skoro treści programowe sprawdzianu obejmują treści opisane w nowej *Podstawie programowej*, a my nauczamy języka, kierując się jej wymogami, rzeczywiście przygotowujemy uczniów do sprawdzianu – stąd apel o spokój. Uwaga zaś jest nam potrzebna, by przyjrzeć się sprawdzianowi i zastanowić się, jakich umiejętności ogólnych (pozajęzykowych) wymaga on od ucznia, a potem pomyśleć, jak te umiejętności wprowadzać i ćwiczyć, a nie tylko testować.

Moim celem nie jest próba zignorowania sprawdzianu, ale raczej apel i zachęta do głębokiego zrozumienia tego, czego sprawdzian będzie wymagał od naszych uczniów, uważnego przemyślenia tych wymogów i mądrego nauczania. W tym artykule mowa zatem będzie o rozwijaniu umiejętności słuchania: zarówno jako umiejętności niezbędnej na lekcjach języka obcego, oraz na sprawdzianie, jak i jako umiejętności życiowej,

bardziej złożonej, niż nam się na co dzień wydaje. W kolejnych tekstach poruszę kwestie rozwijania umiejętności czytania, kompetencji leksykalnej oraz roli i nauczania środków językowych.

Uważność w uczeniu się – uważność w nauczaniu

Pojęcia uważności (ang. *mindfulness*) zazwyczaj używa się w odniesieniu do pewnego rodzaju uwagi: skierowanej na tu i teraz, świadomej i nieoceniającej, której celem jest doświadczanie rzeczy takimi, jakie są (Kabat-Zin 2009). Ellen Langer używa tego pojęcia w inny sposób, wskazując na jego zastosowanie w edukacji (Langer 1990, 1998). Według niej, uważność to elastyczny stan umysłu, który jest otwarty na nowe doświadczenia i informacje, nieustannie budujący nowe kategorie, w pełni świadomy istnienia wielu różnorodnych perspektyw (Langer 1998:4). Tak więc uważne uczenie się (ang. *mindful learning*) ma wszystkie wymienione wyżej cechy, w odróżnieniu od uczenia się w sposób nieuważny (ang. *mindless*), kiedy to nasze zachowania są automatyczne, bezrefleksyjne, uwięzione w jednym sposobie kategoryzowania i jednej perspektywie.

Uważne nauczanie oznaczałoby zatem, że jako nauczyciele szukamy nowych punktów widzenia i nowych rozwiązań, nie ograniczając się do jednego, dobrze nam znanego sposobu postępowania i nauczania. Może warto odważyć się i spojrzeć na każdy egzamin nie tylko jak na sprawdzenie wiedzy i sprawności, ale jako pewnego rodzaju paradoksalne wyzwanie: jakich ważnych życiowych umiejętności można nauczać, przygotowując uczniów do danego egzaminu? Próba odpowiedzi na to pytanie znajduje się w niniejszym artykule, razem ze wskazówkami, jak ćwiczyć dane umiejętności.

Uważne słuchanie

Proces słuchania, wbrew obiegowym opiniom, jest procesem niezwykle złożonym. Nie jest umiejętnością bierną, jak niegdyś uważano, wręcz przeciwnie: niektórzy uważają nawet, że używanie określenia receptywny w odniesieniu do słuchania jest nadużyciem, ponieważ w czasie słuchania nasz mózg daleki jest od bierności: wykonuje ciężką pracę (Badecka-Kozikowska 2008:77). Słuchanie jest złożonym procesem w ogóle, nawet wtedy, kiedy słuchamy w języku ojczystym (jakże często w życiu codziennym musimy słuchać wypowiedzi we własnym języku z taką uwagą i uważnością, jak w czasie egzaminu ze słuchania w języku obcym). Istnieje

wiele przyczyn trudności, z jakimi zmagają się nasi uczniowie, a słaba znajomość języka obcego jest tylko jedną z nich. Inne to nieumiejętność skupiania uwagi przed dłuższy czas, łatwe włączanie i wyłączanie uwagi, brak podpowiedzi wizualnych (mimiki i gestykulacji, nieobecnych na ścieżce dźwiękowej), niepewność i brak wiary we własne możliwości, braki w wiedzy o otaczającym świecie oraz wiele innych (Badecka-Kozikowska 2008:90-91; Brown 2011).

Przygotowanie uczniów do sprawdzianu może stanowić okazję do ćwiczenia umiejętności słuchania, w szczególności do treningu różnych strategii kognitywnych, opisanych poniżej. Podane sugestie będą się odnosić do przykładowego zadania z [Informatora o sprawdzianie od roku szkolnego 2014/2015](#).



Ćwiczenie 1.

Informator 2014/2015:99

Uruchamianie schematów

Prawidłowe odkodowanie informacji podawanych w języku obcym jest łatwiejsze, jeśli uruchomimy wiedzę uczniów na temat danej sytuacji i wiedzy pozajęzykowej z nią związanej. Strategię tę ćwiczymy przed wysłuchaniem nagrania, kierując uwagę uczniów na materiał ikonograficzny, który towarzyszy zadaniu. W ćwiczeniu 1. można więc zadawać następujące pytania w języku docelowym (na przykładzie obrazka A): *Gdzie jest dziewczynka? Co widzicie na obrazku? Kim jest druga osoba na obrazku? Co w tym miejscu można robić?* Zadając powyższe pytania, ustalamy kontekst tekstu i uruchamiamy wiedzę schematyczną (pozajęzykową) uczniów na temat danej sytuacji. W trakcie słuchania łatwiej będzie im połączyć to, co usłyszą, z posiadaną już wiedzą. Ponieważ robimy to wszystko na lekcji języka obcego, uruchamianie wiedzy schematycznej łączy się naturalnie z przywoływaniem i powtarzaniem danego języka.

Aktywizacja zasobów językowych

Zadając pytania o kontekst sytuacyjny na ilustracjach, powtarzamy również słownictwo, za pomocą którego uczniowie opisują nie tylko to, co widzą na obrazkach, ale też to, co dzieje się w danych miejscach/sytuacjach. Praca z ilustracjami ma dodatkową zaletę: wtedy, gdy uczniowie chcą o czymś opowiedzieć, ale nie znają określenia w języku obcym, często pytają o to w trakcie pracy, w ten sposób nie tylko utrwalają zwroty językowe, ale również uczą się nowych sformułowań.

Ważne jest, aby to uczniowie podawali odpowiedzi, aby wiedza schematyczna i językowa pochodziła od nich – buduje to poczucie posiadania *zasobów* wiedzy (Badecka-Kozikowska 2008:92) i wytwarza oczekiwanie dotyczące tekstu.

Jaką zatem wiedzę językową powtarzamy i wywołujemy? Oprócz słownictwa kluczowego warto ćwiczyć język funkcyjny, na przykład przy obrazku A zapytać: *Co w takiej sytuacji może powiedzieć klient, a co sprzedawca? Jakich mogą użyć wyrażen i zwrotów?*, a przy ilustracji D: *Jakich wyrażen i zwrotów używamy przy stolew restauracji?*

Warto ćwiczone słownictwo i zwroty zapisywać na tablicy, aby uczniowie mogli na nie patrzeć w czasie słuchania. Można też przyzwyczajając uczniów, że dobrą praktyką jest zapisywanie kilku kluczowych słów obok obrazka lub w zeszytce.

Przy niektórych typach zadań, jak w zadaniu poniżej, można też zapytać uczniów o struktury gramatyczne, które pojawiają się w nagraniu. W przykładzie z załącznika poniżej, w którym uczniowie muszą wybrać poprawną odpowiedź, można zapytać uczniów, w jaki sposób lekarz może przekazać polecenie pacjentowi (tryb rozkazujący), a potem można przeciwyczyć polecenia, jakie mogły pojawić się w związku z kolejnymi ilustracjami.



Ćwiczenie 2.

Informator 2014/2015:102

W kolejnym przykładzie, w którym należy odpowiednio dopasować miejsca, w jakich znajdują się przedmioty pokazane na pierwszym obrazku, warto przeciwyczyć nie tylko nazwy tych rzeczy oraz nazwy przedmiotów na obrazku, ale również opisywać, gdzie te różne rzeczy mogą się znajdować: *książka jest na krześle/pod stołem/na stole* itd., aby przeciwyczyć użycie przyimków.



Ćwiczenie 3.

Informator 2014/2015:100-101

Elicytacja słownictwa, struktur gramatycznych oraz języka funkcyjnego jest strategią bardzo skuteczną, ponieważ pomaga uczniom uruchomić wiedzę schematyczną i kontekstową oraz wiedzę językową. W większości przypadków słuchanie ze zrozumieniem ma charakter selektywny, więc strategia ta pomaga ukierunkować uwagę uczniów na słowa, zwroty i struktury gramatyczne, które zostały powtórzone przed wysłuchaniem nagrania.

W trakcie treningu przed samym sprawdzianem warto uczniom przypomnieć, że mogą zrobić dokładnie takie samo ćwiczenie samodzielnie: popatrzeć na obrazki, zadać sobie takie same pytania, jakie ćwiczyli wcześniej w klasie, a nawet zapisać ołówkiem słowa lub zwroty, które wydają im się ważne. Pomoże im to nie tylko w powtórzeniu zasobów językowych, ale też w skupieniu się i ukierunkowaniu uwagi, a jak wiadomo – brak uwagi i skupienia często prowadzi do słabych wyników na sprawdzianach ze słuchania ze zrozumieniem, nie mówiąc już o codziennych sytuacjach życiowych.

Uważność a polecenia

Według Stevena Browna (2011:51), uczniowie często mają problemy z zadaniami na słuchanie ze zrozumieniem, bo zamiast skoncentrować się na pytaniu, skupiają się na odpowiedziach. Dlatego też należy zawsze się upewnić nie tylko co do tego, czy uczniowie zrozumieli polecenie (które jest podane w języku polskim), ale czy wiedzą, co mają zrobić, czego dokładnie się od nich wymaga w danym zadaniu.

Skup się! – czyli o zadaniach wykonalnych i niewykonalnych

Jak pisze Daniel Goleman w swojej najnowszej książce na temat uwagi i jej braku, skupienia i uważności, *uwaga jest zasobem ograniczonym. Kiedy się skupiamy, bardzo szybko się zużywa, tak, jak szybko męczą się mięśnie w czasie intensywnego treningu* (Goleman 2013:19, tłum. własne). Dla nas, nauczycieli, smutny fakt, że uczniowie często nie zwracają na nas uwagi, jest codziennością. Czyż sami nie jesteśmy często winni braku uwagi? A jednak w codziennym życiu jest wiele sytuacji, w których ani my, ani nasi uczniowie nie mamy żadnych problemów w utrzymaniu uwagi: ostatniego odcinka ulubionego serialu słucham uważnie przed 43 minuty, a nasz uczeń bez żadnego problemu skupia uwagę, wydawałoby się, całymi godzinami, na grze komputerowej czy jeździe symulatorem.

Sytuacje, w których bez problemu skupiamy uwagę, zazwyczaj charakteryzuje jedna z dwóch cech: albo są dla nas nowe lub zawierają jakiś element nowości, albo odbieramy je jako zabawę, a nie ciężką pracę. Jeśli uczniowie słuchają tego samego nagrania po raz drugi, nie jest ono dla nich zbyt atrakcyjne i z łatwością się rozpraszają. Można jednak odtworzyć to samo nagranie, ale zadać inne polecenie lub sformułować je w inny sposób. Można też niektóre elementy w zadaniach na słuchanie zamienić w grę i zabawę – wszystko

po to, by nauczyć lepszego skupiania się, wyostrzonego słuchania selektywnego i podtrzymywania uwagi przez całe nagranie. Oto kilka użytecznych strategii.

Praca z zapisem nagrania – szukanie pułapki

Jednym z problemów związanych z brakiem uwagi jest to, że uczniowie często czekają na prawidłową odpowiedź, i kiedy tylko w nagraniu pojawia się słowo kluczowe, z zadowoleniem wybierają odpowiedź i przestają uważnie słuchać. Dlatego warto, raz na jakiś czas, dać uczniom do przeczytania transkrypcję i potraktować to jako okazję do gry pt. *Poszukaj pułapki*. Trzeba wytłumaczyć uczniom, że w tekście nagrania, oprócz odpowiedzi właściwej, kryją się pułapki, których celem jest zmylenie „przeciwnika”, czyli coś, co może się wydawać odpowiedzią poprawną, ale nią nie jest. Zadaniem uczniów jest więc znalezienie i podkreślenie odpowiedzi prawidłowej na czarno, a pułapek – na czerwono.



Ćwiczenie 4.

Informator 2014/2015:100

Uczniowie bez większego trudu odgadują, że pułapką jest już pierwsze pytanie mężczyzny, bo jest typowe dla zachowania w restauracji.

Kiedy zrobimy to zadanie kilka razy z transkrypcją, którą uczniowie mogą przeczytać, możemy przejść do wyszukiwania pułapek w czasie słuchania. Aby ułatwić uczniom zadanie, można odtworzyć nagranie raz, sprawdzić, co udało im się zapisać i zapamiętać, i jeśli mają z tym trudności, pokazać transkrypcję po pierwszym słuchaniu.

To samo inaczej

Aby ćwiczenie zadań na słuchanie ze zrozumieniem nie wydawało się nudne i monotonne, można spróbować je robić na kilka różnych sposobów – mowa tu oczywiście o ćwiczeniu umiejętności słuchania i uważności, które możemy przeprowadzać, używając zadań egzaminacyjnych. Można więc wprowadzić następujące zmiany:

- można przesłuchać nagrania po raz pierwszy bez pokazywania poleceń i zadań; przed włączeniem nagrania powiedzieć, o czym jest tekst i jakie jest do niego polecenie. Po przesłuchaniu nagrania rozmawiamy o tekście i dopiero wtedy pokazujemy polecenia i możliwe odpowiedzi. Bardzo często okazuje się, że uczniowie potrafią rozwiązać

zadanie już teraz – być może dlatego, że ich uwaga nie jest podzielona na patrzeć na ilustracje i na słuchanie nagrania i mogą się skupić tylko na słuchaniu;

- można ćwiczyć selektywną uwagę, każąc uczniom zwracać uwagę tylko na pojedyncze wyrazy, zwroty lub formy, na przykład policzyć, ile razy w nagraniu usłyszą wyraz *lody*. Można też dołączyć reakcję fizyczną, np. kazać uczniom klasnąć za każdym razem, gdy usłyszą daną formę lub pytanie, lub podzielić klasę na grupy i każdej grupie zadać inne zadanie, na przykład jedna grupa wstaje, gdy usłyszy wyraz *książka*, druga – *księgarnia*, a trzecia – *biblioteka*, w zależności od tego, na co chcemy zwrócić uwagę uczniów. Dopiero po tym wstępnym ćwiczeniu czytamy polecenie;
- zamiast włączyć nagranie, nauczyciel może przeczytać tekst sam, a jeśli jest to dialog, można go przeczytać z podziałem na role, odpowiednio modulując głos.

Warto zastanowić się, jak to samo nagranie lub ten sam typ zadania można wykorzystać na wiele sposobów, traktując zadanie egzaminacyjne jako okazję do uczenia się umiejętności słuchania, traktując słuchanie jako proces, a nie produkt, w którym liczą się tylko poprawne odpowiedzi. Jak pisze Ellen Langer, większą skuteczność można osiągnąć poprzez kreatywne przetwarzanie tych samych schematów postępowania niż przez ćwiczenie określonych schematów lub sprawności w określonej kolejności (Langer 1998:24).

Siła pozytywnego wzmocnienia

Istotnym elementem uważnego nauczania jest dostrzeżenie wysiłku uczniów i tego, co już potrafili zrobić, zamiast skupiania się na tym, czego jeszcze nie umieją. Jeśli nasi uczniowie mają pewne kłopoty z zadaniami na słuchanie, warto budować ich pewność siebie, ponieważ wiara w powodzenie jest przy słuchaniu bardzo ważna: nagranie szybko się kończy, nawet jeśli słuchamy go dwukrotnie, a do tekstu, który jest zapisany, zawsze można wrócić i spróbować przeczytać go jeszcze raz. Innymi słowy, trzeba naszych uczniów przygotować na sukces, a nie na porażkę (Badecka-Kozikowska 2008:92). Co możemy zatem robić?

Zadawać pytania sprawdzające, które tak naprawdę są pytaniami wzmocniającymi, ponieważ odpowiedzi na nie powinny być dla uczniów bardzo łatwe. Jak zauważa Adrian Tennant (2007), uczniowie często zamykają się, kiedy przestają rozumieć tekst, i łatwo się zniechęcają. Dlatego, po pierwszym przesłuchaniu, zamiast skupiać się na poprawnych

odpowiedziach w zadaniu, warto zadawać takie pytania, jak: *Ile osób rozmawia? Ile kobiet/ilu mężczyzn? Kto mówi szybko, a kto powoli? Jaki jest temat rozmowy/wypowiedzi? Jakie wyrazy, które usłyszeliście, pomogły wam zdecydować, o czym jest rozmowa/wypowiedź?* Trzeba też chwalić uczniów za każdym razem, gdy znają odpowiedź.

Można zachęcać uczniów do wypowiadania się w języku ojczystym, jeśli wydaje nam się, że nie potrafią odpowiadać na nasze pytania dotyczące treści nagrania w języku docelowym. Jeśli chodzi nam o ćwiczenie sprawności słuchania, a nie wypowiadania się, wypowiedź ucznia w języku ojczystym pozwala określić, czy uczeń naprawdę zrozumiał treść nagrania (Seligson 2009).

Należy przekonywać uczniów, że normalne jest to, że nie rozumiemy wszystkiego – ważne jest, że potrafimy znaleźć informacje, które są nam potrzebne. Karolina Kotorowicz-Jasińska (2014) odtwarza swoim uczniom wiadomości z serwisów informacyjnych, na przykład z BBC. Mimo iż nie rozumieją prawie nic, zadanie polega na wychwyceniu nazwisk dwóch piłkarzy lub dwóch aktorów. Jest to zadanie łatwe, ale świetnie buduje poczucie sukcesu i ćwiczy uwagę selektywną. Warto na to zwracać uwagę, gdyż w informatorze nt. sprawdzianu, tuż pod listą struktur gramatycznych, które są w nim wymagane, pojawia się następujący komentarz: *W tekstach na rozumienie ze słuchu oraz rozumienie tekstów pisanych mogą wystąpić środki gramatyczne spoza powyższej listy. Znajomość takich środków nie będzie jednak warunkowała poprawnego rozwiązania zadań egzaminacyjnych* (CKE 2013:99). Może rzeczywiście wystąpienie trudniejszych środków językowych spoza listy nie będzie warunkowało poprawnego rozwiązania zadań, my jako nauczyciele musimy jednak pamiętać, że może wpływać na samopoczucie uczniów.

Rozwój umiejętności a sprawdzian

Jak pisze Marzena Żylińska w swojej książce poświęconej neurodydaktyce: *zadania receptywne (...) często niczego nie ćwiczą, nie powinno się zatem nazywać ich ćwiczeniami. Są to raczej narzędzia pomiaru czy kontroli* (2013:45). Jest to prawda i trudno się z autorką nie zgodzić, gdy mówi, że prawdziwe ćwiczenia to te, które zmuszają mózg ucznia do aktywności. Zadaniem nauczycieli jest zatem uważne i wnikliwe spojrzenie na to, do czego jesteśmy zobowiązani przygotować naszych uczniów, czyli pierwszego z serii egzaminów, jako na pewne wyzwanie. Wyzwanie, które zmusza nas do poszukiwania

sposobów pobudzenia uczniowskiej aktywności i do uważnego przemyślenia nauczania tak istotnej umiejętności, jaką jest słuchanie, nie tylko po to, by uczniowie dobrze zaliczyli sprawdzian, ale przede wszystkim po to, by stali się lepszymi, bardziej uważnymi słuchaczami. Oczywiście jest, że trening zadań egzaminacyjnych jest koniecznością, bo nasi uczniowie muszą dobrze poznać typy zadań i długość trwania sprawdzianu. Jestem jednak przekonana, że nie warto takiemu treningowi poświęcać zbyt dużo czasu. Warto jednak nauczać tych umiejętności, które uczniom będą potrzebne w sposób aktywny i zróżnicowany, traktując naukę jako zabawę i grę: lepiej przerobić mniej zadań egzaminacyjnych, ale zrobić to wielostronnie i wnikliwie, z głębokim zrozumieniem i uwagą, niż dawać uczniom kolejne testy do zaliczenia.

W kolejnych artykułach z tego cyklu ze spokojem i uwagą będziemy się przyglądać umiejętności czytania, kompetencji leksykalnej oraz roli i sposobom nauczania środków językowych.



Scenariusz

lekcji nt. rozwijania umiejętności słuchania.

Opracowanie własne na podst. *Informatora* 2014/2015:100-101

Bibliografia

- Badecka-Kozikowska, M. (2008) *Siedem grzechów głównych nauczycieli języków obcych oraz jak je przekuć w metodyczne cnoty*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Brown, S. (2011) *Listening Myths*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- CKE (2013) *Informator o sprawdzianie od roku szkolnego 2014/2015*. Warszawa: Autor.
- Goleman, D. (2013) *Focus. The Hidden Driver of Excellence*. Londyn: Bloomsbury.
- Kabat-Zinn, J. (2009) *Życie, piękna katastrofa*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Kotorowicz-Jasińska, K. (2014) *Slowly But Surely – a Process Approach to Six-graders Sprawdzian* [referat przedstawiony na konferencji metodycznej wydawnictwa Macmillan, Olsztyn].
- Langer, E. (1990) *Mindfulness*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Langer, E. (1998) *The Power of Mindful Learning*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Seligson, P. (2009) *Skills Work!* [referat przedstawiony na konferencji metodycznej ELTea Masters in Action, Warszawa].
- Tennant, A. (2007) *Listening Matters: Process Listening*. [online] [dostęp 30.12.2013].
- Żylińska, M. (2013) *Neurodydaktyka*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

dr Monika Cichmińska

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



Kreatywność – potencjał, wyzwanie czy po prostu konieczność?

O kreatywnym pisaniu na lekcji języka obcego

Agnieszka Pawłowska

W gospodarce, polityce, mediach, życiu zawodowym i prywatnym wciąż akcentuje się kreatywność. Czym jednak ona jest? Czy istnieje dla niej miejsce w polskiej rzeczywistości edukacyjnej? Jak wspierać kreatywne zachowania uczących się na lekcji języka obcego? W niniejszym artykule podjęto próbę odpowiedzi na powyższe pytania.



Kreatywność? Kreatywny(-a)? A cóż to znaczy?

Kreatywność zdaje się być jedną z głównych cech niezwykle pożądaných i cenionych we współczesnych społeczeństwach. Wyjaśnienie tego pojęcia nie stanowi jednak łatwego zadania, gdyż wiąże się z uwzględnieniem kontekstu historycznego oraz danego wycinka rzeczywistości, w którym ono funkcjonuje. Według Weinerta (1993:3), większość ludzi uważa się za kreatywnych i twierdzi równocześnie, że wie, na czym polega istota kreatywności. Z reguły mają oni na myśli: wszystko to, co niezwykle, oryginalne, fantastyczne, co daje poczucie samospelnienia i co nie bazuje na ugruntowanej wiedzy, zaniedbuje reguły logiki, przewyżcza normy i konwencje.

Jeśli zapytamy uczących się o ich asocjacje z pojęciem *kreatywność*, najczęściej usłyszymy następujące odpowiedzi:

- pole (tworzą je osoby kontrolujące dostęp do domeny i podejmujące decyzję, czy dany pomysł, produkt się w niej znajdzie);
- indywidualność (osoba kreatywna, która zmienia istniejącą domenę bądź tworzy nową. Niezbędna jest tu jednak zgoda odpowiedniego pola, przez co kreatywność zyskuje względny charakter).

Twórczość jest także postrzegana jako aktywność ludzka przebiegająca w określonych warunkach, zaś jej wynik charakteryzuje się nowością, oryginalnością i wartościowością w wymiarze indywidualnym i/lub społecznym (Blachowska-Szmigiel 2010:17).

Z językowego punktu widzenia kreatywność jest naturalnym warunkiem przyswajania języka, istotnym czynnikiem w recepcji i produkcji tekstów, językową innowacyjnością oraz zabawowo-eksperymentalną czynnością umożliwiającą poznanie (Menzel 1997:3). Dla Blachowskiej-Szmigiel (2010:217)



Ankietowani przypisują kreatywne myślenie różnym płaszczyznom ludzkiego życia: od urządzania mieszkania, poprzez zabawę czy pisanie, aż po flirtowanie. Co ciekawe, kreatywność wiąże się według nich z siłą przebicia, niezbędną do przekonania innych do swoich pomysłów.

Csikszentmihalyi (1997:47-48) osadza kreatywność w systemie, na który składają się trzy komponenty:

- domena (zbiór symbolicznych reguł, np. matematyka);

przejawem kreatywności uczącego się jest natomiast tekst nowy, oryginalny i wartościowy w wymiarze indywidualnym, na danym etapie nauczania.

Jak jednak zauważa Gardner (2002:14-15), chociaż kreatywne działania jednostki zdają się być pożądane, to jednak osoby kreatywne traktuje się z dużą dozą powątpiewania. Oczywiście ceni się ich dorobek, nazywa ich nazwiskami budowle, na ich słowach i dziełach buduje się dyscypliny

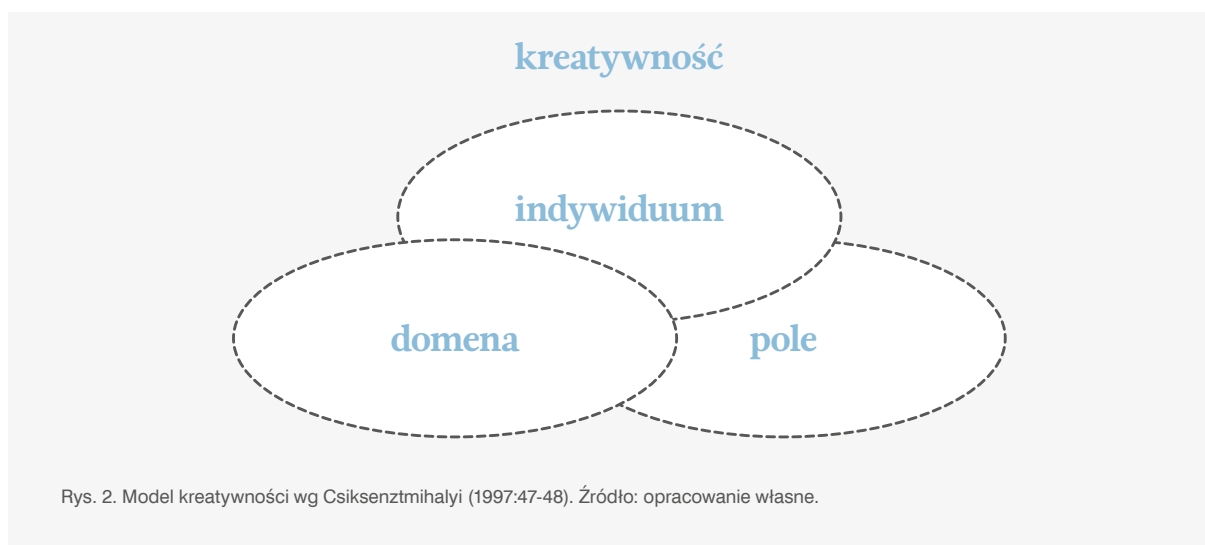
naukowe. Początkowo jednak ich dokonania nie są akceptowane, a gdy w końcu zostaną uznane, szuka się u nich słabych punktów i powodów, by je mimo wszystko zdeklasować.

W kontekście rozważań nad kreatywnością nie należy zapominać, że – jak akcentuje Guilford (1970) – właściwie każdej jednostce ludzkiej można przypisać twórczość. Dla Urban (2004:1) stanowi ona natomiast centralny aspekt człowieczeństwa.

O ile kreatywność, jak starano się unaocznic powyżej, ma kompleksowy charakter i nie sposób jej określić jedną tylko definicją, o tyle panuje ogólne przekonanie, że jako relevantny potencjał należy ją wspierać, gdyż jest motorem postępu warunkującym rozwój cywilizacyjny człowieka.

myśleniu. Ponieważ uczniowie postrzegają lekcje jako nudne, sposobność do rozwijania kreatywności znajdują w pracy nad szkolną gazetką, w kółku teatralnym czy w szkolnym chórze. Mimo że przytoczona diagnoza rzeczywistości edukacyjnej postawiona została ponad 15 lat temu i nie dotyczyła szkoły polskiej, nadal (niestety) nie straciła na aktualności, o czym świadczą argumenty Błachowskiej-Szmigiel (2010:42-43). Badaczka otwarcie pisze o hamowaniu rozwoju twórczego uczniów przez szkołę, gdyż ta:

- jest odporna na wszelkie innowacje, a charakter zmian w niej zachodzących jest pozorny, np. przyjmowanie nowej terminologii na oznaczenie starych metod, technik pracy, wykorzystywanie w ograniczonym stopniu osiągnięć



Rys. 2. Model kreatywności wg Csikszentmihalyi (1997:47-48). Źródło: opracowanie własne.

Kreatywność a (polska) szkoła

Kreatywność, mimo że jest obecnie doceniana, przypisywana jest raczej różnym dziedzinom nauki, sztuce, ludziom znanym i wielkim i traktowana jest jako cecha zarezerwowana wyłącznie dla wybrańców. Tym samym nadaje się jej charakter elitarny i czyni nieosiągalną dla ogółu. W gruncie rzeczy jednak jej źródła sięgają codzienności, zwyczajności i tam należy ją wspierać. Właściwym miejscem do rozwijania kreatywnych postaw zdaje się być szkoła. Csikszentmihalyi (1997:25) zwraca jednakże uwagę na fakt, że coraz więcej szkół ze względów finansowych rezygnuje z dodatkowych zajęć i koncentruje się tylko na objętych planem przedmiotach. Oczywiście nie byłoby w tym nic złego, gdyby nie to, że nauczając czytania, pisania czy liczenia, raczej zapomina się o oryginalności i kreatywnym

naukowo-technicznych (Dobrołowicz 1995);

- ujednolica myślenie i zachowania, uczy konformizmu, stosując nacisk wobec uczniów twórczych (Dobrołowicz 1995; Nęcka 2001; Bernacka 2004);
- odzwyczajają od zadawania pytań (Dobrołowicz 1995; Nęcka 2001);
- nie rozwija umiejętności dostrzegania problemów, skupiając się na przekazywaniu *wiedzy jałowej*, którą E. Nęcka (1995) charakteryzuje jako wiedzę wyłącznie *oznajmującą* (mówi się o tym, co już odkryto i co już wiadomo), *bez perspektyw rozwojowych* (nie określa się perspektyw badawczych), *mało implikatywną* (uczeń/student zamiast wychodzić poza dane informacje i wyciągać wnioski, ogranicza się do zapamiętywania), wyrażoną *mało kreatywnym językiem* (tj. językiem

ściślym, hermetycznym, pełnym formuł matematycznych i terminów naukowych, co w rezultacie prowadzi do operowania terminami bez zrozumienia istoty rzeczy);

- zbyt często stosuje wzmocnienia negatywne (np. to nie tak; źle; niedobrze) (Dobrołowicz 1995);
- stosuje warunkowanie sprawcze (Nęcka 2001), które polega na karaniu zachowań twórczych uczniów;
- uczy myślenia i zachowania konwergencyjnego (Dobrołowicz 1982, 1995; Nęcka 2001);
- hamuje rozwój myślenia (de Bono 1973), wyobraźni, takich cech osobowości, jak otwartość, poczucie wartości własnego ja, samodzielność (Dobrołowicz 1995).

Sami uczniowie zdają się dostrzegać, że na lekcjach nie ma miejsca dla kreatywności.

Najwięcej kontrowersji wśród maturzystów budzi koncepcja pisania wypracowania według z góry określonego przez egzaminatorów klucza, czyli spisu informacji, jakie muszą się znaleźć w pracy pisemnej, aby maturzysta otrzymał za nią punkty. Za treść można otrzymać maksymalnie 25 punktów, ale... trzeba napisać zgodnie z kluczem. Nie ma tu więc miejsca na inwencję twórczą, samodzielne myślenie, a przede wszystkim oryginalność i kreatywność zarówno w podejściu do tematu, jak i w interpretacji tekstów, których temat wypracowania dotyczy (Wąs 2010:3).

Pomimo niezbyt optymistycznych opinii na temat podejścia do kreatywności i jej rozwijania w ramach zinstytucjonalizowanego nauczania i uczenia się istnieje, dyktowana wymaganiami stawianymi młodym ludziom, konieczność wspierania twórczych postaw. Jednym z ciekawych sposobów wspierania kreatywności może okazać się pisanie kreatywne na lekcji języka obcego.

Kreatywne pisanie na lekcji języka obcego krok po kroku

Krok pierwszy: Historia i pojęcie

Wbrew pozorom kreatywne pisanie nie jest zjawiskiem nowym, gdyż jego historia sięga antyku, w którym praktykowano zabawy językowe. Także w kręgach arystokratyczno-dworskich znano i pielęgnowano wspomniane formy. Również w XX wieku zarówno w Europie, jak i w Stanach Zjednoczonych żywo zajmowano się pisaniem kreatywnym (por. Böttcher 2008a:13-14). Jak podawał pod koniec ubiegłego stulecia Spinner (1993:17-18), w kreatywnym pisaniu upatrywano sposobność obrony przed rosnącą anonimowością

w społeczeństwie, przed zalewem mediów i biurokratyzacją, za sprawą których indywidualność staje się coraz mniej widoczna.

Samo pojęcie *pisania kreatywnego* w literaturze przedmiotu nie zostało jednoznacznie zdefiniowane. Merten (1997:82) pojmując je jako proces pozwalający na wykorzystywanie własnej wyobraźni i posiadanych zdolności. Cel stanowi stworzenie tekstu, za który uczący się czuje się odpowiedzialny. Nie chodzi zatem o pracę według szczegółowych wytycznych dotyczących oczekiwanego produktu, ale o autonomiczne kształtowanie procesu pisania, o aktywizację potencjału imaginalnego. Böttcher (2008a:15) dokonuje porównania pisania kreatywnego z tradycyjnym. Podczas gdy pierwsze kładzie nacisk na sam proces pisania, na kreatywne podejście do tradycyjnych, językowych norm, drugie upatruje kryteriów produkcji i oceny w normach językowych i aspektach dotyczących treści.

Krok drugi: Formy pisania kreatywnego

W literaturze fachowej poświęconej kreatywnemu pisaniu napotkać można szereg typologii jego form (por. Fritzsche 2001; Mosler/Herholz 2003; von Werder 2007). Böttcher (2008b:22-25) proponuje następujący podział:

- formy bazujące na skojarzeniach, będące źródłem pomysłów i łączące je ze sobą, sprawiające, że myśli, wyobrażenia, obrazy, wspomnienia, zapachy czy kolory przyjmują podczas pisania indywidualną formę, np. akrostych (niem. *das Akrostichon*) (kolejne litery wyrazu zapisuje się jedna pod drugą. Do każdej z nich należy dopisać wyraz bądź zdanie, które tematycznie pasuje do podanego na początku wyrazu);
- zabawy językowe, które akcentują wspólne tworzenie tekstów bądź też dalszą pracę nad powstałą wypowiedzią pisemną, np. walizka ze słówkami (niem. *der Wörterkoffer*). Uczniowie tworzą grupy 3-4-osobowe. Z walizki, w której nauczyciel zgromadził różne przedmioty, przedstawiciel danej grupy wyciąga 3-4 rzeczy. Na tej podstawie każda grupa tworzy historię, w której wszystkie wylosowane przedmioty odgrywają kluczową rolę;
- pisanie według reguł, wzorów, gdzie uczący się nie są zdani jedynie na własne doświadczenia czy asocjacje, np. *Elfchen*:
 - pierwsza linijka: jeden wyraz – słowo, temat, pomysł, uczucie;
 - druga linijka: dwa wyrazy – do czego/kogo pasuje wyraz z pierwszej linijki;

- trzecia linijka: trzy wyrazy – gdzie jest, jak wygląda to, co zostało wspomniane w drugiej linijce;
- czwarta linijka: cztery wyrazy – kolejne informacje o tym, co zostało wspomniane w drugiej linijce;
- piąta linijka: jeden wyraz – wyraz kończący wierszyk (pointa, uzupełnienie, prowokacja itd.).

Aby ułatwić uczniom zadanie, można przygotować dla nich poniższy wzór:



Rys. 3. *Elfchen* – wzór dla uczniów. Źródło: opracowanie własne.

- włączenie do procesu pisania tekstów literackich. Nauczyciel wybiera ciekawy tekst i prezentuje uczniom jego krótki, urwany w najbardziej interesującym momencie fragment. Następnie prosi o dokończenie opowiadania;
- impuls do pisania, np. utwór muzyczny, obraz, zdjęcie jako punkt wyjścia do tworzenia tekstu;
- kontynuacja pisania tekstu poprzez jego przeredagowanie, o czym będzie mowa poniżej.

Zaprezentowane przykłady form kreatywnego pisania świadczą o dużych możliwościach pracy z (i nad) językiem oraz aktywizacji obu półkul mózgowych. Niewątpliwie należy jednak pamiętać, by dostosować tematykę do wieku, zainteresowań, potrzeb, a przede wszystkim poziomu biegłości językowej grupy docelowej. Nieocenioną pomocą podczas pisania kreatywnego okazują się słowniki mono- i bilingwalne.

Krok trzeci: Co dalej z kreatywnymi tekstami?

Przeredagowywanie tekstów powstałych w ramach kreatywnego pisania pozwala na głębszą refleksję nad poszczególnymi fazami procesu pisania. Istnieje szereg sposobów pracy nad wypowiedziami pisemnymi, do których należy np. tzw. *Textlupe* (Böttcher/Wagner 1993:24-27). Każdy uczeń otrzymuje przepisany przez nauczającego na komputerze tekst innego ucznia oraz kartę z trzema rubrykami w języku obcym bądź w języku polskim. Jego zadanie polega na przeanalizowaniu otrzymanego tekstu według podanych wytycznych:



Rys. 4. *Textlupe* (za Böttcher/Wagner 1993:24-27). Źródło: opracowanie własne.

Böttcher (2008b:77-80) wymienia także jeszcze inny sposób pracy nad tekstem tzw. *Spezialisten*. Grupa „specjalistów” pracuje nad wypowiedzią pisemną według podanych kryteriów (np. pytania do treści, zrozumiałość tekstu, dobór leksyki, recepcja itd.). Przeredagowywanie odbywa się przy kolejnych stacjach zadaniowych, z których każda poświęcona jest tylko jednemu z kryteriów. Po opracowaniu tekstu pod danym kątem uczniowie zmieniają stację na inną.

Oczywiście przygotowanie opisanych zadań wymaga od nauczyciela dodatkowego nakładu czasu i pracy, ale jednocześnie pozwala pochylić się nad procesem pisania i pokazać, że nie musi to być – jak brzmi obiegowa opinia uczących się – czynność trudna i mozolna, którą wykonuje się wyłącznie samodzielnie i częstokroć jedynie w domowym zaciszu.

Bardzo istotnym czynnikiem wpływającym na proces powstawania każdego tekstu jest także świadomość istnienia adresata. Stąd też tak istotną rolę odgrywa prezentacja produkcji językowych. Należy starać się jednak nie ograniczać do przedstawiania tekstów tylko na forum klasy. Można je zaprezentować w formie gazetki ściennej albo zorganizowanej w bibliotece wystawy. Takie podejście do tekstów pozwoli uczącym się nie tylko pochwalić się realnymi osiągnięciami w języku obcym, ale także zmotywuje ich do dalszej pracy.

Konkluzje

Pisanie kreatywne zdaje się być ciekawym sposobem pracy nad językiem, umożliwiającym wspieranie kreatywnych zachowań uczących się. Ponieważ właściwie każdy uczeń jest (w mniejszym bądź większym stopniu) kreatywny, nauczyciel powinien starać się go wykorzystywać w procesie dydaktycznym. Jest to wyzwanie również dla nauczyciela, który musi wykazać się twórczą postawą w zaplanowaniu i przeprowadzeniu lekcji mającej na celu rozwój kreatywności uczniów. Nie należy przy tym także zapominać, że kreatywność jest w ciągle zmieniającym się świecie koniecznością, a jedno z głównych zadań szkoły polega na przygotowaniu uczniów do życia w takiej właśnie rzeczywistości.

Bibliografia

- Bernacka, R. E. (2004) *Konformizm i nonkonformizm a twórczość*. Lublin: UMCS.
- Blachowska-Szmigielska, M. (2010) *Twórcze schematy poznawcze a kreatywność językowa*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bono, E. de (1973) *Children solve problems*. London: Allen Lane Penguin Education.
- Böttcher, I. (2008a) Grundlagen kreativen Schreibens. W: I. Böttcher (red.) *Kreatives Schreiben*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH&C. KG, 9-20.
- Böttcher, I. (2008b) Kreatives Schreiben in den Fächern. W: I. Böttcher (red.) *Kreatives Schreiben*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH&C. KG, 46-81.
- Böttcher, I., Wagner, M. (1993) Kreative Texte bearbeiten. „Praxis Deutsch”, nr 119, 24-27.
- Csikszentmihalyi, M. (1997) *Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dobrołowicz, W. (1995) *Psychodaktyka kreatywności*. Warszawa: WSPS.
- Dobrołowicz, W. (1982) *Psychologia twórczości w zarysie*. Kielce: WSP.
- Fritzsche, J. (2001) *Schreibwerkstatt. Geschichten und Gedichte: Schreibaufgaben, – übungen, – spiele*. Stuttgart Düsseldorf Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Gardner, H. (2002) *Kreative Intelligenz. Was wir mit Mozart, Freud, Woolf und Gandhi gemeinsam haben*. München: Piper Verlag.
- Guilford, John P. (1970) Kreativität. W: G. Mühle, Ch. Schell (red.) *Kreativität und Schule*. München: Piper, 13-36.
- Menzel, W. (1977) Kreativität und Sprache. „Praxis Deutsch“ Sonderheft, 3-9.
- Merten, S. (1997) Kreatives Schreiben und kreativer Umgang mit Übungen aus dem Arbeitsbuch. „Zielsprache Deutsch“, nr 2, 81-89.
- Mosler, B., Herholz, G. (2003) *Die Musenkussmischmaschine: 128 Schreibspiele für Schulen und Schreibwerkstätten*. Essen: Neue deutsche Schule.
- Nęcka, E. (1995) *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Impuls.
- Nęcka, E. (2001) *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Pawłowska, A. (2012a) Zur Bedeutung des fremdsprachlichen Schreibens. Einige Überlegungen aus der Theorie und Praxis des DaF-Unterrichts auf der Fortgeschrittenenstufe. „Glottodidactica“ nr XXXIX/1, 69-79.
- Pawłowska, A. (2012b) Schreiben ist Sache des Schülers, Korrigieren das schmutzige Geschäft des Lehrers. Zum Überarbeiten kreativer Texte auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts. W: „Studia Germanica Gedanensia“, nr 27, 257-270.
- Schmidinger, H. (2008) Das Auszeichnende des Menschen ist seine Kreativität – Eine geistesgeschichtliche Einstimmung. W: H. Schmidinger, C. Sedmak (red.) *Der Mensch – ein kreatives Wesen? Kunst – Technik – Innovation*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 7-24.
- Spinner, K. (1993) Kreatives Schreiben. W: „Praxis Deutsch“, nr 119, 17-23.
- Urban, K. K. (2004) *Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft*. Münster: LIT Verlag.
- Weirner, F. E. (1993) Wissenschaftliche Kreativität: Mythen, Fakten und Perspektiven. W: P. Freese (red.) *Paderborner Universitätsreden*. München: Hausdruckerei, 3-24.
- Werder, L. von (2007) *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Wiesbaden: Marix Verlag.
- Wąs, M. (2010) *Wypracowania „z klucza”*. Kraków: Wydawnictwo Greg.

dr Agnieszka Pawłowska

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa stosowanego, adiunkt w Instytucie Filologii Germańskiej UAM w Poznaniu, członek Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego oraz Stowarzyszenia Germanistów Polskich. Punkt ciężkości jej badań stanowią: wspieranie autonomii uczących się, korekta błędów językowych w tekstach pisanych, a także rozwijanie sprawności pisania poprzez pisanie kreatywne z wykorzystaniem nowych mediów oraz uczenie się języków obcych w tandemach.



Dzieci a nauka języków obcych

Joanna Kic-Drgas

Czy jest w ogóle możliwe nauczanie języków obcych najmłodszych? Jakie metody należy stosować, aby zajęcia językowe z najmłodszymi były nie tylko ciekawe, ale także przynosiły zamierzone efekty? Niniejszy artykuł jest próbą odpowiedzi na powyższe pytania.

Zarówno teoretyczne, jak i praktyczne rozważania nad nauczaniem dzieci języków obcych warto rozpocząć od zadania sobie podstawowego, być może retorycznego, pytania, mianowicie: czy jest ono w ogóle możliwe? Szczególnie nasilone w ostatnim czasie badania wskazują jednoznacznie, że z dziećmi pracować można, co więcej, ta praca może przynosić, po uwzględnieniu stosownych wytycznych i reguł, bardzo dobre efekty. Dzieci nie tylko biorą udział w procesie dydaktycznym, ale uwzględniając najnowsze badania, mogą, a raczej powinny, go także współtworzyć (por. Blackawton 2011, Hofman, 2013:112n.).

Nasuwa się bardzo istotne pytanie: kiedy zacząć pracę z dzieckiem, jak ona powinna wyglądać, aby przyniosła zamierzone efekty? Odpowiedzi na to pytanie niestety są bardzo różne, a nawet sprzeczne.

Hipoteza wieku krytycznego i jej następstwa

W tym kontekście nie sposób nie odwołać się do słynnej koncepcji wieku krytycznego (*critical period hypothesis*), według której ludzki mózg wraz z upływem czasu staje się coraz bardziej skostniały, co w znacznym stopniu wpływa na naukę języków obcych. Lenneberg (1967) opisał dokładnie to zjawisko, wskazując nie tylko koniec procesu rozwoju mowy, ale także jego początek, który przypada na wiek dwóch lat. W swojej publikacji naukowiec podkreślił, że

po osiągnięciu przez dziecko wieku krytycznego następuje zakończenie nieświadomej nauki języka, a jakiegokolwiek działania, mające na celu opanowanie języka obcego, będą przebiegały w sposób świadomy (por. Lenneberg 1967:179). Prawdziwość powyższej hipotezy sprawdzana była poprzez testowanie osób, które rozpoczęły naukę języka obcego jako dorośli, zatem już po zakończeniu okresu lateralizacji. Niestety brak szczegółowych badań i dokładnej analizy uniemożliwiły całkowite potwierdzenie tezy Lennberga, choć niektóre wyniki wskazywały jednoznacznie na bardzo dobrą znajomość języka u osób dorosłych, które rozpoczęły jego naukę w sposób świadomy (por. Sopata 2009:69). Podsumowując te krótkie teoretyczne rozważania, warto uświadomić sobie, że każde dziecko (niezależnie ile ma lat) może nauczyć się języka obcego. Trudno także ograniczać się do książkowych definicji. Dziś nowoczesna metodyka nauczania języków obcych otwiera się na dotychczas nieznanne wyzwania. Jednym z nich jest nauczanie dzieci w wieku płodowym. Ciężarne kobiety zachęcane są do udziału w niestresujących lekcjach konwersacyjnych, połączonych z technikami relaksacyjnymi (takie zajęcia znajdują się w ofercie niektórych szkół językowych), aby przyzwyczaić słyszące od 24. tygodnia ciąży dziecko do innego tembru głosu matki mówiącej w obcym języku i jednocześnie dać dziecku możliwość słuchania nowych dźwięków. Dziś rozwija się także nowoczesna geragogika,

czyli nauczanie języków obcych seniorów. Okazuje się zatem, że nie ma rzeczy niemożliwych... Nauczyciel języka obcego powinien dopasować swoje metody pracy do nowych grup odbiorców (uczniów).

Dzieci – nowa/stara grupa uczniów

Nauczanie dzieci języków obcych nie jest niczym nowym. Język obcy od dawna figuruje w programie szkolnym. Od pięciu lat jest obligatoryjny także w nauczaniu zintegrowanym (zmiana *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych z 23 grudnia 2008 r.*). Dzieci stanowią więc grupę uczących się języków obcych w nauczaniu zinstytucjonalizowanym. Jest to jednak grupa bardzo zróżnicowana, biorąc pod uwagę choćby ich wiek. Trudno też wszystkie uczące się języka obcego dzieci traktować tak samo, często nawet 2-3 miesiące mogą oznaczać u dziecka olbrzymią zmianę w rozwoju emocjonalnym i intelektualnym. *Etapy, przez które dziecko musi przejść w czasie swojego rozwoju, są, ogólnie rzecz biorąc, podobne dla wszystkich. Aby wejść na najwyższe piętro, trzeba przejść wszystkie schody. Choć jednak te schody (...) dla każdego są takie same, to sposób w jaki poszczególne dzieci je pokonują, jest za każdym razem nieco inny* (Ilg i in. 2007:12). Warto to uwzględnić nie tylko przy budowaniu planu pracy, ale nawet w trakcie prowadzenia zajęć. Dziś coraz więcej mówi się o indywidualnym podejściu do ucznia. Poniższy schemat pokazuje bardzo ogólny podział dzieci na grupy ze względu na ich potrzeby wynikające z nauki języków obcych:

- wiek 2-3 lata;
- wiek wczesny przedszkolny 3-4 lata;
- wiek przedszkolny 4-5 lat;
- wiek przedszkolno-szkolny 6 lat;
- wiek 6/7-10 lat – pierwszy etap edukacyjny (nauka zinstytucjonalizowana).

Każdą z wymienionych powyżej grup charakteryzują inne cechy związane z rozwojem osobniczym. Podział rozpoczyna się od dzieci dwuletnich, co oczywiście nie oznacza, że nie można pracować z dziećmi młodszymi. Iluk (2006:11) wskazuje na następujące czynniki, które należy wziąć pod uwagę, decydując się na udział dziecka w zajęciach z języka obcego: predyspozycje dziecka do nauki języków obcych, koncepcje nauczania, możliwość kontynuacji nauki, kompetencje kadry dydaktycznej, cele edukacyjne.

Wiek 2–3 lata

Na wstępie warto uświadomić sobie fakt, że nie jest to grupa ucząca się w sposób świadomy. Bardzo wyraźnie widać ciągłą zmianę w rozwoju dziecka w tym wieku. Dzieci 2-, 3-letnie bardzo szybko się męczą, jednak równie szybko regenerują swoje siły, chcą poznawać świat. Ta ciekawość powoduje, że trudno im skupić uwagę przez dłuższy czas na jednym przedmiocie. Starają się wszystkiego dotknąć, spróbować i wykorzystać fakt, że coraz stabilniej chodzą. Wiek 2,5-3 lata to obecnie często czas, kiedy dzieci zaczynają uczęszczać do przedszkola. Na tym etapie ujawnia się skłonność najmłodszych do doskonałego naśladownictwa, która może się bardzo przydać w trakcie zajęć z języka obcego. Dzieci w tym wieku wyśmienicie powtarzają wyrazy, zachowując nieświadomie reguły fonetyczne. Ważnym elementem zajęć powinna być różnorodność proponowanych zadań oraz włączanie ćwiczeń ruchowych, które zaspokoją potrzebę ruchu i aktywności fizycznej dziecka. W nauce języka obcego na tym etapie powinny dominować piosenki, bajki, rymowanki, powtarzane dziecku kilkakrotnie. Jeśli rodzic zna język obcy, warto by po nazwaniu przedmiotu po polsku nazwał go także w języku obcym, np. piesek – *dog*. Dzieci na tym etapie zdobywają wiedzę, patrząc, słuchając i powtarzając (por. Selby 2011:20). Bardzo przydatne mogą być zabawki znajdujące się w otoczeniu dziecka, takie jak piłka, klocki, które stanowią doskonały materiał do nauki kolorów i kształtów. Dzięki nim można sprawdzać, czy dziecko rozumie wydawane w języku obcym polecenia. Ciepielewska-Kaczmarek (2012:49) wskazuje na bardzo istotną rolę literatury już na najwcześniejszym etapie nauki języka. Mogą to być proste bajeczki czy opowiadania na dobranoc, które rodzice puszczaają dzieciom z odtwarzaczy CD. Bajki w obcym języku przyczynią się do stopniowego osłuchania z obcojęzycznym słownictwem, co będzie procentować w przyszłości.

Wiek 3–4 lata

Wiek 3-4 lata to etap, kiedy większość dzieci potrafi się już bardzo sprawnie poruszać. Rośnie ich zainteresowanie światem zewnętrznym i po okresie skupienia tylko na sobie chętniej biorą udział w zorganizowanych zabawach, chcą nawiązywać kontakty z rówieśnikami. W tej grupie wiekowej możliwe są już zabawy zespołowe z elementami zręcznościowymi. Dzieci 3-, 4-letnie znajdują się w stadium myślenia sensoryczno-motorycznego, dlatego wiele zadań

rozwiązują na płaszczyźnie ruchowej i manipulacyjnej (por. Ilg i in. 2007:38-40). Tu warto odwołać się do opisywanego przez Selby (2011:28) etapu kształcenia językowego *actions*, który zakłada uwzględnienie motoryki dziecka w kształceniu językowym. W dalszym ciągu ważną rolę odgrywa wielokrotne powtarzanie piosenek, rymowanek czy wierszyków, zwłaszcza jeśli można je połączyć z elementami ruchowymi. Olpińska-Szkiełko (2012:453) wskazuje, że od samego początku ćwiczenia językowe powinny służyć tworzeniu interakcji językowych, zatem bardzo ważny, także wśród najmłodszych, jest aspekt komunikacyjny, który powinien stanowić podstawę procesu dydaktycznego.

Wiek 4-5 lat

Cztero-, pięcioletki są już coraz bardziej samodzielne, a także stopniowo przystosowują się do zinstytucjonalizowanego charakteru zajęć, tj. określonych ram czasowych, sensu zaproponowanych działań. Pięcioletki dążą wytrwale do postawionego sobie celu. Rozwijają się u nich bardzo silnie sfera emocjonalna. Dzieci w tym wieku wyraźnie pokazują swoje emocje i uczucia, które wyrażają w zachowaniu, mimice i gestach. Na tym etapie możliwe jest wprowadzenie elementów ćwiczeń wykorzystujących pierwsze nabyte przez dziecko umiejętności w pisaniu. Dzieci chętnie piszą po śladzie lub odwzorowują poznane literki, a nawet słowa. Ta grupa wiekowa jest już bardzo sprawna manualnie, dlatego naukę języka należy uzupełniać przez wprowadzanie różnego typu ćwiczeń plastyczno-artystycznych, które uatrakcyjnią zajęcia i wpłyną na zwiększenie ich skuteczności.

Wiek 6 oraz 6/7 lat

Jeszcze kilka lat temu dzieci 6-letnie uczęszczały do klas zerowych, realizując program przygotowania do nauki w szkole, a 7-latki uczęszczały do klas pierwszych. Ostatnie zmiany dotyczące wieku rozpoczęcia nauki w szkole wprowadziły duże zamieszanie i zatarły to dotychczas wyraźne rozgraniczenie na 6-latki – przedszkolaki i 7-latki – uczniowie. Nagle w klasach pierwszych pojawiły się dzieci 6- i 7-letnie jednocześnie, a w niektórych szkołach utworzono klasy pierwsze, do których uczęszczają tylko dzieci 6-letnie. Zaistniała sytuacja stanowi duże wyzwanie dla nauczycieli uczących na pierwszym etapie edukacyjnym, także dla nauczycieli języków obcych, gdyż, jak już wcześniej zostało to zaznaczone, często dwa, a nawet trzy miesiące różnicy mogą stanowić bardzo wyraźny skok

w rozwoju dziecka. Nietrudno sobie zatem wyobrazić, jakie dysproporcje w możliwościach i potrzebach mogą się pojawić w odniesieniu do dzieci, między którymi jest rok różnicy. Jest to kolejny dowód na to, jak ważna jest rola nauczyciela we właściwej diagnozie potrzeb dziecka i umożliwieniu autonomicznego rozwoju każdemu uczniowi pracującemu w grupie. Zarysowany przez autorkę problem jest niewątpliwie niezwykle ciekawy, jednak ze względu na mnogość aspektów, które warto by poruszyć, wymaga osobnego artykułu, który byłby mu poświęcony, dlatego w tym miejscu został tylko zasygnalizowany. Naprzeciw potrzebom rynku wyszli wydawcy, wprowadzając na rynek książki przeznaczone dla grup 7-latków, 6-latków, a także grup mieszanych 6- i 7-latków.

Nauka języka obcego poprzez ruch

Ruch i mówienie (w tym także nauka języka) to bardzo ważne elementy dziecięcego świata, które mogą być analizowane osobno, jednak należy pamiętać, że wzajemnie na siebie wpływają, zatem ich integracja może przyczynić się do osiągnięcia zbieżnych efektów. Dzieci poznają świat przez dotyk i zmysły. To właśnie one pozwalają im zdobywać doświadczenie i poznawać nowe, nieodkryte wcześniej obszary. Nauka języka obcego to dla dziecka także proces polegający na konfrontacji z otoczeniem i światem materialnym. Podstawowe funkcje języka to rozumienie i przekazywanie informacji. Poprzez język, podobnie jak przez gesty, dziecko buduje więź z otaczającym światem, rozwija swoją wiedzę (por. Zimmer 2009:71). Gesty, mimika, ruchy już od okresu niemowlęctwa stanowią formę kontaktu ze światem zewnętrznym, z czasem stają się bardzo ważnym elementem porozumiewania się określanym jako komunikacja niewerbalna. Dziecko, które uprawia piłkę w ruch, wyraża chęć bycia samodzielnym i tego, że może coś osiągnąć bez pomocy rodziców. Zatem kontrola nad ruchem i mową otwierają dzieciom drzwi do samodzielności. Ruch i gesty są pierwszymi opanowanymi przez dziecko umiejętnościami i dlatego stanowią dobrą podstawę do tego, aby rozwijać komunikowanie się ze światem, gdyż dzieci czują się w tym obszarze bezpiecznie. Łączenie rozwoju kompetencji mówienia i ruchu pozwala na zachowanie kontroli nad własnym ciałem oraz zapamiętywaniem nowych słów i wyrażen, także w języku obcym. Jak zatem przenieść ten ważny wniosek na grunt glottodydaktyczny? Z pewnością jest to zadanie niełatwe, bo wymagające od

nauczyciela olbrzymiej kreatywności, a także umiejętności wnikliwej obserwacji grupy, z którą pracuje.

Dobrym i ciekawym rozwiązaniem jest nauka wierszyków-rymowanek, do których dzieci mogą jednocześnie tańczyć. Nadają się do tego wszystkie piosenki dla dzieci: i te z podręczników do nauki języka, i te tradycyjne, które można znaleźć w Internecie. Często jednak nauczyciel sam musi zaplanować, co dzieci będą pokazywały albo w jaki sposób będą się ruszały.

Kolejnym pomysłem dydaktycznym wykorzystującym współzależność ruchu i mówienia są zabawy z piłką. Można przekazywać sobie piłkę w kole, wymieniając różne kolory, z zastrzeżeniem, że kiedy padnie kolor np. czerwony, piłka nie powinna zostać złapana przez dziecko, tylko wyrzucona do środka koła.

Dawanie i przyjmowanie prezentów to zabawa, która pozwala ćwiczyć zwroty grzecznościowe: *proszę, dziękuję*, ale także nazywanie przedmiotów. To ćwiczenie pozwala na wyrażanie gestów, mimiki, a także wprowadzenie elementów dramy na zajęciach z najmłodszymi.

Bardzo duży nacisk szkoły kładą obecnie na wprowadzanie tzw. ćwiczeń międzylekcyjnych, które mają na celu chwilowe odwrócenie uwagi uczniów od zagadnień naukowych, rozluźnienie ich i dotlenienie (ćwiczenia powinny być wykonywane przy otwartym oknie). Dlaczego nie przenieść tego novum na grunt zajęć językowych? Dla dzieci taka gimnastyka w obcym języku będzie czymś nowym i interesującym i nawet nie zauważą, kiedy nauczą się kilku nowych słówek, a nawet zwrotów.

Innym przykładem zabawy ruchowej pozwalającej utrwalić, ewentualnie przyswoić nazwy zwierząt jest naśladowanie zwierzęcia, którego nazwa została wymieniona w języku obcym przez nauczyciela. Inne ćwiczenie to zgadywanka, gdy jedno dziecko naśladowuje wybrane zwierzę, a pozostali uczniowie próbują je odgadnąć.

Ćwiczenia ruchowo-językowe mają jeszcze jedną ważną zaletę, mianowicie pozwalają na integrację dzieci w grupie, a także zacieśnienie więzi z nauczycielem.

Przez muzykę do nauki języka obcego

Nauka języka za pośrednictwem muzyki daje szerokie możliwości, gdyż muzyka jest nie tylko środkiem wyrazu, ale także pobudza liczne zmysły. Muzyka stanowi ważny bodziec, który przyczynia się do tego, że pełni zapału mali uczniowie chcą się

uczyć nowych treści. Jednocześnie systematyczne słuchanie, rozpoznawanie elementów muzycznych jest istotnym ćwiczeniem wspierającym rozwój mowy dziecka (por. Eibeck i in. 2009:81). Wypowiadane zdania mają określony rytm. Ów rytm można rozpoznać, klaskając lub wystukując melodię wypowiedzianych zdań. Jest to najlepszy dowód na to, że – podobnie jak w muzyce – melodia i rytm mogą określać także język. Zabawy muzyczne wspierają też aktywne, uważne słuchanie. Ono z kolei stanowi podstawę procesu uczenia się, wpływającego na takie czynniki, jak: inteligencja, wrażliwość społeczna, koncentracja, umiejętność pracy w zespole. Umiejętność słuchania jest elementem niezbędnym do aktywnego uczestniczenia w życiu kulturalnym. Ścisłe powiązanie muzyki i nauki języka można uzyskać poprzez zabawę z dźwiękami czy wspólne śpiewanie. Poniżej kilka przykładów praktycznego wykorzystania tej współzależności na zajęciach z języka obcego:

- zabawy z samogłoskami i spółgłoskami – np. dzieci stukają długopisem raz o blat stołu, gdy słyszą krótką samogłoskę, a dwa razy, gdy słyszą długą samogłoskę w słowie (oczywiście, najpierw należy zademonstrować dźwięk, na który dzieci mają reagować, gdyż nie wszystkie rozróżniają samo- i spółgłoski);
- naśladowanie poznanych na zajęciach zwierząt lub instrumentów, zgadywanie, o jaką zabawkę, środek transportu chodzi na podstawie dźwięków wydawanych przez małych uczestników zabawy;
- różnego typu łamańce językowe;
- rymowanki – mogą być powtarzane głośno w chórze przez wszystkie dzieci razem lub pojedynczo;
- piosenki;
- pobudzanie kreatywności dzieci do tworzenia własnych kompozycji muzycznych, wyrażających ich emocje. Uczniowie sami mogą też wykonać proste instrumenty muzyczne, następnie nazywają je w języku obcym oraz rozmawiają o charakterze muzyki w języku obcym;
- praca z muzyką na zajęciach języka obcego może dotyczyć także utworów poważnych, np. dzieła *Cztery pory roku* Vivaldiego – nauczyciel odtwarza muzykę, a dzieci odgadują porę roku, następnie opisują ją za pomocą nazw kolorów;
- inscenizacja wiersza czy bajki.

Wspólne śpiewanie i odtwarzanie utworów muzycznych bardzo zbliża grupę, a jednocześnie łamie stereotyp, że nauka musi być ściśle związana z książką czy zeszytem ćwiczeń, w którym dzieci rysują lub wykonują zadania.

Treści naukowo-przyrodnicze a nauka języka obcego

Dzieci to mali odkrywcy, jeśli coś je zainteresuje, zapamiętają to na długi czas. Nawet drobne eksperymenty mogą być wspaniałym bodźcem do tego, aby rozwijać nowe słownictwo w języku obcym. Pierwszym etapem ćwiczenia może być nazywanie przedmiotów potrzebnych do jego wykonania, a następnie opisanie ich za pomocą poznanego już słownictwa w języku obcym (kolorów, określeń wielkości). Kolejnym etapem jest wykonanie eksperymentu przez nauczyciela, na przykład sprawdzenie, który z przedmiotów będzie pływał na powierzchni wody albo co się stanie, gdy do wody wsypimy sól. Formą eksperymentu może być również wspólne upieczenie ciasta lub przygotowanie sałatki owocowej. Bardzo ważne jest dokładne opisywanie każdej czynności za pomocą powtarzanych wielokrotnie prostych słów, zdań. Naturalnie ciekawość i instynkt odkrywcy będą silniejsze, jeśli dzieci same będą mogły choć częściowo brać udział w eksperymencie.

Inną formą wspólnego odkrywania świata, a jednocześnie obcowania z językiem obcym może być projekt realizowany w ramach zajęć, np. kosmos albo planeta Ziemia. Wówczas każde dziecko przez skonstruowanie własnej planety zgodnie z wytycznymi nauczyciela co do koloru, kształtu będzie mogło przyczynić się do przygotowania większej instalacji, którą potem przyjdą podziwiać rodzice. Naturalnie różnych pomysłów w tym zakresie jest bardzo dużo, najważniejsze, aby dać dziecku szansę bycia współtwórcą zajęć, brania w nich czynnego udziału, tak aby każdy uczestnik poczuł się zmotywowany do aktywności. Eksperymenty stymulują nie tylko ciekawość świata, ale także rozwój inteligencji wielorakich i pobudzenie wszystkich zmysłów (por. Hofman 2007:60). Dzięki temu dzieci uczą się chętniej, a zdobyta wiedza towarzyszyć im będzie bardzo długo.

Zajęcia plastyczno-techniczne a nauka języka obcego

Mimo że artystyczne środki wyrazu odgrywają bardzo ważną rolę w edukacji przed- czy wczesnoszkolnej, często poświęca się im jeszcze zbyt mało uwagi na zajęciach z języka obcego, ograniczając się tylko do pokolorowania obrazka. A przecież różne formy twórczości artystycznej najmłodszych są wspaniałym bodźcem pobudzającym proces mówienia i wspierającym nieświadomą naukę języka

obcego. Braun (2009:108) podkreśla, że komunikacja jest wymianą informacji, przy czym komunikacja werbalna uzupełniana jest przez jej formę niewerbalną. Komunikacja werbalna przeważa w świecie dorosłych, choć cały czas towarzyszy jej także sfera niewerbalna. W świecie dzieci to właśnie komunikacja niewerbalna jest bardzo ważna jako wyraz uczuć, myśli, a także jako preludium do komunikacji werbalnej. Dziecko może kodować pewne treści w różnych formach ekspresji, stopniowo nadając im formę komunikatów werbalnych. Świat, co w niniejszym artykule podkreślano było już wielokrotnie, poznawany jest przez dzieci za pomocą wszystkich zmysłów. Są one również wykorzystane, aby wyrażać myśli czy uczucia. Motywacja dziecka będzie silniejsza, gdy zauważy ono, że jest w stanie stworzyć coś, na co dorośli zareagują z większą mocą. Poniżej znajduje się kilka propozycji ćwiczeń do wykorzystania na lekcji języka obcego:

- prace plastyczne z wykorzystaniem farb, kredek, ale także gliny, plasteliny czy materiałów znalezionych w czasie spaceru, podczas którego dzieci nazywają wraz z nauczycielem mijane obiekty: dom, ulicę, samochody, a także las, drzewo, most, rzekę. W trakcie spaceru uczestnicy zbierają liście, kamyczki, trawę, kwiatki, za pomocą których będą mogli po powrocie do domu czy przedszkola zobrazować to, co widzieli na spacerze. Elementy języka obcego mogą być obecne przez cały czas spaceru i zajęć w klasie;
- samodzielnie wykonana gra memo będzie także nie lada atrakcją. Dzieci przygotowują osiem kartoników z obrazkami przedstawiającymi nowo poznane słownictwo, aby były cztery pary ilustracji. Następnie należy je odwrócić rycinami do dołu. Najmłodszy biorący udział w zabawie odkrywają dwa kartoniki w poszukiwaniu pary tych samych lub uzupełniających się rysunków. Znalezienie pary będzie zaliczone tylko wówczas, jeśli dziecko, które je znalazło, będzie umiało nazwać w języku obcym to, co jest przedstawione.

Komunikacja interkulturowa na zajęciach z języka obcego z najmłodszymi

Współczesna metodyka nauczania języków obcych przywiązuje dużą wagę do uświadamiania uczącym się specyfiki danego obszaru językowego, a także różnic występujących między mieszkańcami różnych krajów. Jest to bardzo ważne

w kontekście późniejszych kontaktów osób uczących się języka obcego z natywnymi użytkownikami tego języka. W jaki sposób można wprowadzać elementy komunikacji interkulturowej do nauki języka obcego? Oczywiście przez zabawę:

- poprzez wskazanie na mapie lub globusie krajów, gdzie dzieci mówią w danym języku;
- poprzez przedstawienie najmłodszym ilustracji przedstawiających ciekawe miejsca lub typowe produkty dla kraju, którego język poznają.

Wszystkie zebrane informacje mogą zostać uwiecznione w formie dużego plakatu, który dzieci wykonują razem z nauczycielem.

Ciekawym rozwiązaniem (dla dzieci 5-7-letnich) może być nawiązanie przez nauczyciela współpracy w ramach programu e-Twinning, który umożliwia wymianę doświadczeń i wspólne projekty internetowe, które z pewnością przybliżą małym odkrywcom inny kraj i jego mieszkańców (bliższe informacje można znaleźć na [stronie internetowej](#)).

Wnioski

Dziecko, niezależnie od tego ile ma lat, jest wrażliwym obserwatorem i odkrywcą, nawet jeśli jego możliwości percepcyjne nie są tak rozwinięte jak u osoby dorosłej; czuje i postrzega to, co dzieje się wokół. Często nauczyciele języków obcych, wydawcy i metodycy zdają się nie zauważać tej ważnej cechy dziecięcego charakteru, jaką jest ciekawość, chęć samodzielnego odkrywania świata, nawet mimo mylnie wyciągniętych wniosków. Dziecko jest pełnoprawnym podmiotem procesu dydaktycznego, zatem powinno mieć szansę na jego współtworzenie adekwatnie do własnych potrzeb i możliwości. W tym względzie pojawia się zadanie dla nauczyciela, który ma małym uczniom ułatwić naukę. Diagnoza potrzeb i możliwości jest w przypadku dzieci utrudniona, gdyż one same rzadko są w stanie określić własne oczekiwania, dlatego tak ważna jest rola nauczyciela. Wilczyńska (1999:189) podkreśla, że *rola nauczyciela jest równie ważna co delikatna. Promowaniu postawy aktywnej i odkrywczej winna towarzyszyć równoległe przebiegająca ewolucja oczekiwań uczącego się wobec nauczającego*. Nauczyciel to słowo, które nabrało nowego kolorytu w świetle nowoczesnej dydaktyki języków obcych – to przede wszystkim mistrz, przyjaciel, ale także współtowarzysz w odkrywaniu tajemnic wiedzy.

Bibliografia

- Blackawton, P.S. i in. (2011) *Blackawton bees*. W: *Biology Letters*, nr 7 (2), 168-172.
- Braun, D. (2009) *Sprache und kreatives Gestalten*. W: Ministerium für Generationen, Familie und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (red.) *Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder. Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertagesstätten*. Münster: Waxmann, 105-127.
- Ciepielewska-Kaczmarek, L. (2012) *Das Potenzial der Kinderliteratur im Hinblick auf den frühen Fremdspracherwerb*. „Glottodidactica“ XXXIX/2, 49-58.
- Eibeck, G., Lorentz, Ch. (2009) *Sprachförderung durch Musik*. W: Ministerium für Generationen, Familie und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (red.) *Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder. Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertagesstätten*. Münster: Waxmann, 81-89.
- Hofman, A. (2007) *Dydaktyczne implikacje teorii inteligencji wielorakich*. „Przegląd Glotodydaktyczny”, nr 24, 59-67.
- Hofman, A. (2013) *Wykorzystanie pomysłu Polska Akademia Dzieci*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, 112-116.
- Jaroszevska, A. (2007) *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Ilg, F. L., Ames, L.B., Baker, S.M. (2007) *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat. Poradnik dla rodziców, psychologów i lekarzy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Iluk, J. (2006) *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Języków Obcych.
- Lenneberg, E. H. (1967) *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons.
- Ministerium für Generationen, Familie und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (red.) (2009) *Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder. Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertagesstätten*. Münster: Waxmann.
- Olpińska-Szkiełko, M. (2012) *Glottodidaktische Implikationen der antropozentrischen Sprachtheorie*. W: M. Olpińska-Szkiełko, S. Gruzca, Z. Berdychowska, J. Żmudzki (red.) *Der Mensch und seine Sprachen. Festschrift für Professor Franciszek Gruzca*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 445-454.
- Selby, C. (2011) *Jak pomóc dziecku nauczyć się angielskiego*. Tłum M. Piławska-Miksa. Warszawa: Agora.
- Sopata, A. (2009) *Erwerbtheoretische und glottodidaktische Aspekte des frühen Zweitspracherwerbs. Sprachentwicklung der Kinder im natürlichen und schulischen Kontext*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W. (1999) *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa, Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zimmer, R. (2009) *Sprache und Bewegung*. W: Ministerium für Generationen, Familie und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (red.) *Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder. Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertagesstätten*. Münster: Waxmann, 2009, 71-81.

dr Joanna Kic-Drgas

Absolwentka lingwistyki stosowanej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza. W roku 2012 obroniła pracę doktorską. Autorka wielu artykułów z zakresu metodyki oraz dydaktyki nauczania języków obcych.



Dyskusja wokół metody deDOMO

W grudniu 2014 r. redakcja czasopisma „Języki Obce w Szkole” otrzymała list od przewodniczącego Rady Języka Polskiego prof. zw. dr hab. Andrzeja Markowskiego w sprawie, wydanej w 2010 r. książki dr. Grzegorza Śpiewaka *Angielski dla rodziców przedszkolaka. Przewodnik metodyczny*. Redakcja została poproszona o opublikowanie na łamach kwartalnika stanowiska Rady wobec zawartych w tej publikacji treści. Poniżej przedstawiamy artykuł prof. zw. dr hab. Tadeusza Zgółki prezentujący opinię o zaprezentowanej w ww. książce metodzie *deDOMO*.

O angielskiej marchewce i polskim kijku, czyli, jak zniechęcać dziecko w wieku przedszkolnym do mówienia po polsku

Tadeusz Zgółka

Czy rodzice mogą/powinni zniechęcać polskie dzieci w wieku przedszkolnym do mówienia w domu rodzinnym po polsku?

Celem naczelnym tego tekstu jest sformułowanie ostrzeżenia pod adresem rodziców dzieci w wieku przedszkolnym, choć nie tylko tych. Znane jest skrajne stanowisko reprezentowane przez niektórych przedstawicieli krajów europejskich na temat balastu, jakim jest dla dziecka konieczność posługiwania się językiem tzw. ojczystym. Dotyczy

to zwłaszcza języków niewielkich, czasem wręcz niszowych. Mnie osobiście przekonywał już przed laty pewien Szwed, dziennikarz. Jego pogląd był mniej więcej taki: po co sztucznie utrzymywać przy życiu język szwedzki? Dla tych raptem ośmiu czy dziewięciu milionów obywateli tego kraju? Po co obarczać dzieci szwedzkie uczeniem się i posługiwaniem tym językiem? Czy nie lepiej przejść od niemowlęctwa na komunikację w języku angielskim, znacznie bardziej pożytecznym w życiu, we wszystkich sytuacjach komunikacyjnych? Pogląd to

w naszych dziejach nienowoty. W powieści Stefana Żeromskiego jeden z nauczycieli klerykowskiego gimnazjum napomina rodziców, że ich dzieci, niestety, mówią w domach jakimś *prwiwislinskim* narzeczem.

Wiem: żyjemy w wolnych krajach, jednoczących się do postaci jednej Europy. Każdy ma prawo głosić swoje poglądy tak długo, jak nie są one sprzeczne z postanowieniami prawnymi. Mój znajomy Szwed także ma takie prawo. Podobnie jak moi rodacy – Polacy. Być może takie poglądy staną się powszechne. Być może nastanie czas jednej „owczarni” (europejskiej? światowej?) i jednego w niej języka. Więc może nie warto myśleć o zachowaniu dla potomnych języka polskiego, bo potomni nie będą go potrzebować i przestaną używać, nawet w domu, w kontaktach z rodzicami. Może uchwalona przez Sejm Rzeczypospolitej *Ustawa o języku polskim* (1999) jest po prostu anachronizmem.

Na wszelki wypadek zacytuję jednak jej preambułę. Oto ten wniosek – jak na preambułę przystało – tekst:

Parlament Rzeczypospolitej Polskiej:

- *zważywszy, że język polski stanowi podstawowy element narodowej tożsamości i jest dobrem narodowej kultury,*
 - *zważywszy na doświadczenie historii, kiedy walka zaborców z językiem polskim była narzędziem wynaradawiania,*
 - *uznając konieczność ochrony tożsamości narodowej w procesie globalizacji,*
 - *uznając, że polska kultura stanowi wkład w budowę wspólnej, różnorodnej kulturowo Europy, a zachowanie tej kultury i jej rozwój jest możliwy tylko poprzez ochronę języka polskiego,*
 - *uznając tę ochronę za obowiązek wszystkich organów i instytucji publicznych Rzeczypospolitej Polskiej i powinność jej obywateli*
- uchwala niniejszą ustawę.*

Od uchwalenia tego wniosłego aktu mija właśnie 15 lat. Globalizacja dostrzeżona w zacytowanym tekście postępuje. Pomysł zaprzestania mówienia w rodzinnym domu po polsku (po szwedzku) zaczyna być propagowany także u nas. Oto pewien anglista naucza, jak to skutecznie uczynić.

Ponieważ sam tak na swoich dzieciach eksperymentuje i innych – zwłaszcza zapewne kolegów anglistów – do tego zachęca. Wiem: żyjemy w wolnym kraju. Każdy może czynić tak, jak mu się żywnie podoba, zwłaszcza w swoim domu. I może nakłaniać do naśladowania swoich działań innych. Ale sytuacja staje się poważniejsza, kiedy ten punkt widzenia propaguje nauczyciel, dydaktyk, doradca wydawców publikujących podręczniki, bo jego siła oddziaływania (by nie powiedzieć – rażenia) jest znacznie większa. Chwali się też w swojej książce dyplomem podpisanym przez ówczesnego wiceministra edukacji narodowej, który z satysfakcją dostrzega twórczy i innowacyjny charakter pomysłu na eliminację polszczyzny z rodzinnego domu.

Oto metoda deDOMO, bo o niej tu mowa, dr. Grzegorza Śpiewaka kierowana ku rodzicom przedszkolaków. Celem tej metody jest skuteczne zniechęcenie ich dzieci do mówienia w domu po polsku. Na podwórzu – niech tam sobie gadają w tym gorszym języku polskim, wśród rówieśników – wybaczymy. Może nawet w przedszkolu. Ale nie w domu. Zapyta dziecko po polsku o możliwość napicia się soku – oczywiście spotka się z odmową (po polsku). A jeśli po angielsku – bardzo proszę: *here you are*. Niewiarygodne? Groźne, bo wszak chodzi o potrzeby egzystencjalne. Ale jednak opublikowane w poradniku dla rodziców. Oto te oryginalne wskazówki:

*(...) nie ma potrzeby silić się na żadne skomplikowane systemy motywacyjne, wystarczy bowiem najprostszy: jeśli dziecko chce zwiększyć sobie szansę, że mnie nakłoni do tego, na czym jemu lub jej akurat najbardziej zależy [np. na napiciu się soku lub pogrananiu w grę komputerową – przyp. T. Z.], **niech o to poprosi po angielsku!** [podkr. Autora]. Przykłady? Bardzo proszę, z mojego domowego doświadczenia: (...). Przy czym oczywiście nie o ustalenie wspólnych dzieciom potrzeb tu chodzi, lecz o uświadomienie sobie, że jest ich mnóstwo. I że dziecku na ogół bardzo zależy na ich pilnym zaspokojeniu. (Śpiewak 2010:20).*

Przypomina to system kształtowania odruchów warunkowych psa Iwana Pawłowa albo nakłanianie osiołka za pomocą kija i marchewki? Autor metody zniechęcania do mówienia po polsku jest w pełni świadom oddziaływania na osiołka. Oto uzasadnienie dla angielskiej marchewki i polskiego kija:

A jeśli muszę odmówić, robię to polsku. W ten sposób wzmacniam angielski pozytywnie po raz kolejny, kojarząc go dziecku z pożądanym skutkiem i przyjemnością w przeciwieństwie do języka polskiego, w którym niestety od czasu do czasu usłyszy ode mnie odmowę. (...) Jak wiadomo, nic nowego pod słońcem, więc i deDOMO to językowa odmiana znanej skądinąd metody kija i marchewki. Z tym, że w deDOMO marchewka jest ogromna, a kijek ... tak naprawdę „kijek” nie zniknął całkowicie, po pierwsze pozostała zasada coś za coś – bez wysiłku ze strony dziecka nie będzie upragnionego w danej chwili bonusu. I po drugie, jako rodzic muszę pozostawić sobie możliwość odmowy, do czego, jak pamiętamy z rozdziału 4-tego służy mi język polski (Śpiewak 2010:22-23).

Angielska marchewka praktykowana w metodzie deDOMO ma całkiem wymierny charakter. Są to punkty bonusowe, zamieniane z czasem na *wirtualne kieszonkowe*:

W naszym domu punkty bonusowe zamieniają się na wirtualne kieszonkowe. Nasze dzieci mogą za nie kupować różne upragnione drobiazgi. Płaci Tata czy Mama, ale decyzję o zakupie podejmuje dziecko, o ile ma jeszcze punkty na koncie! (Śpiewak 2010:39).

Rodzice też są kuszeni swoistymi marchewkami, na przykład w postaci satysfakcji, kiedy znajomi podczas wizyty u Państwa Śpiewaków zachwycają się tym, że ich dzieci nie mówią po polsku:

Można też organizować różne „marchewkowe promocje” – na przykład podwójne punkty za wypowiedzi spontaniczne, bez indagowania ze strony rodziców. Albo za wypowiedzi w obecności znajomych (zapewniam, że warto, bo satysfakcja dla Mamy i Taty bezcenna). (Śpiewak 2010:38).

Osiółki – jak wiadomo – bywają uparte, niewdzięczne i przewrotne. Reagują czasem na przykład na przekór marchewce i kijowi. Tak zareagował syn Autora metody deDOMO, wtedy sześciopółletni Jeremi:

A jak już będę miał wszystkie zabawki, to nie będę musiał mówić po angielsku! (Śpiewak 2010:39).

Strach pomyśleć, co by się stało, gdyby Jeremi powiedział to podczas wizyty znajomych. Pełna kompromitacja zamiast satysfakcji dla Mamy i Taty. Ale z drugiej strony – może to jednak jakiś promyk nadziei, że nawet dzieci ambitnych anglistów będą czasem mówiły po polsku.

Przedstawiona powyżej koncepcja jest – w mniemaniu jej Autora – oparta na dydaktycznej koncepcji immersji, czyli zanurzenia osoby uczącej się w nauczanym języku. Różnica jest jednak podstawowa: zwolennicy metody immersji nie zakładają oduczania języka innego niż ten, w którym uczący się ma być zanurzony. I tym bardziej nie zakładają systemu kar za używanie innego języka.

Na metodę deDOMO zwrócili uwagę Rady Języka Polskiego angliści z poznańskiego ośrodka naukowego: dr Hanna Wysocka i dr hab. Paweł Scheffler. Oni też są autorami wnikliwej polemiki zamieszczonej na łamach „Języków Obcych w Szkole”, co zwalnia mnie z kolejnej merytorycznej oceny tej metody. Rada Języka Polskiego sformułowała swoje stanowisko, jako że w *Ustawie o języku polskim* właśnie ona jest zobowiązana statutowo do czuwania nad ochroną tego języka przed zagrożeniami i szkodnikami. Stanowisko takie zostało przekazane Minister Edukacji Narodowej, Rzecznikowi Praw Dziecka i Dyrektorowi Instytutu Badań Edukacyjnych. W niniejszym artykule ograniczam się do wyżej sformułowanego ostrzeżenia kierowanego do nauczycieli.

Bibliografia

- Śpiewak, G. (2010) *Angielski dla rodziców przedszkolaka. Przewodnik metodyczny*. Warszawa: Wydawnictwo deDOMO Education.
- *Ustawa o języku polskim* (1999) DzU nr 90 poz. 999 [online] [dostęp 10.03.2014].

prof. zw. dr hab. Tadeusz Zgółka

Profesor w Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu, były dziekan Wydziału Neofilologii UAM, dr nauk humanistycznych w zakresie logiki i metodologii nauk, dr hab. nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa ogólnego, członek Komitetu Językoznawstwa Polskiej Akademii Nauk, członek Prezydium Rady Języka Polskiego przy Prezydium PAN, przewodniczący Zespołu Dydaktycznego tej Rady.

Poniżej przedstawiamy tekst dr. Grzegorza Śpiewaka, będący odpowiedzią na artykuł autorstwa prof. Tadeusza Zgólki na temat metody deDOMO, opisaney w książce *Angielski dla rodziców przedszkolaka. Przewodnik metodyczny* (2010). Zachęcamy także do zapoznania się z artykułami, które ukazyły się na łamach czasopisma „Języki Obce w Szkole” i dotyczyły analizowanej metody. Mogą je Państwo znaleźć w archiwalnych wydaniach na stronie internetowej kwartalnika.



Grzegorz Śpiewak

Pochwała powolności, czyli język obcy udomowiony,
nr 4/2012



Grzegorz Śpiewak

Mój przyjaciel błąd. Język obcy udomowiony,
nr 3/2013



Paweł Scheffler, Hanna Wysocka

Pochwała naturalności, czyli język obcy oswojony
nr 3/2013

Excuse me, can I have orange juice jabłkowy, czyli metoda deDOMO a sprawa polska

Grzegorz Śpiewak

Pomysł na pierwszą część tytułu podsunął mi tekst w numerze 11/2014 tygodnika „Newsweek” (Kim 2014). Tematem jest zachowanie Polaków w czasie podróży samolotem, z perspektywy stewardess i pilotów. Jak mówią, jedną z cech, które wyróżniają naszych obywateli wśród innych nacji, jest poziom (nie)znajomości języka angielskiego. Ponoć wyrażenia *orange juice jabłkowy* i *sok z piczy* (ang. *peach*, czyli brzoskwinia) weszły na stałe do firmowego słownika LOT-u.

Trochę śmieszne, trochę straszne, ale niestety niezaskakujące, przynajmniej jeśli śledzi się uważnie wyniki badań poziomu umiejętności Polaków w językach obcych, w tym zwłaszcza najnowszy raport, opracowany przez Instytut Badań Edukacyjnych na zakończenie tzw. *Europejskiego Badania Kompetencji Językowych* (2013). Badanie to, przeprowadzone z inicjatywy Komisji Europejskiej i OECD wśród 54 tys. nastolatków w wieku 15-16 lat w 14. krajach wykazało, że umiejętności polskich uczniów kończących gimnazjum są

w zakresie zarówno pierwszego, jak i drugiego nauczanego języka obcego jednymi z najsłabszych w Europie. I nawet nie to jest najbardziej porażające, lecz fakt że ponad 20 proc. badanych młodych Polaków nie osiąga w tym badaniu najniższego mierzalnego poziomu, czyli A1!

W świetle tych wyników trudno uznać sytuację za zadawalającą – i chyba są powody, by przynajmniej otworzyć dyskusję i próbować szukać zasobów, narzędzi i metod, które możemy próbować wykorzystać, by ten zawstydzający stan rzeczy zmienić. Zdaniem twórców metody deDOMO takim nieocenionym zasobem może być polski dom. A potężnymi sprzymierzeńcami profesjonalnych edukatorów mogą stać się polscy rodzice. O ile uświadomi im się ich potencjalnie nieocenioną rolę i pokaże, jak można nieformalną, spontaniczną edukację różnojęzyczną wprowadzać w ich własnym domu. I to właśnie próbujemy osiągnąć w deDOMO. Naszym celem nie jest – wbrew twierdzeniu prof. Zgólki – oduczanie polskich dzieci mówienia po polsku, lecz pozytywne wzmocnienie języka angielskiego i innych języków obcych. Bo to języki obce wymagają szczególnego wsparcia w polskim domu! Jak pisze Barbara Zurer Pearson w wydanym niedawno poradniku *Jak wychować dziecko dwujęzyczne* (2013:165, podkr. Autora), język szerszego otoczenia – *język wykładowy w szkole, język handlu, administracji czy język mediów – jest zagwarantowany. W każdej kulturze wszystkie zdrowe dzieci uczą się języka większości*, nawet gdy rodzice go nie znają. Doprawdy dziwne, że trzeba nadal o tym przypominać – i to nie w odpowiedzi na uprzedzenia laika lecz argumenty humanisty i w dodatku filologa.

Ale skoro już zostałem niejako wywołany do tablicy, to przypomnę jeszcze raport o stanie nauczania języka angielskiego na świecie, opracowany na zlecenie British Council przez Davida Graddola (1997), w którym wywołał ogromne poruszenie, porównując rangę znajomości języków obcych do kompetencji cyfrowej. Graddol mówi bez ogródek, że niezajomość języka obcego to we współczesnym społeczeństwie rodzaj samo-wykluczenia, podobnie jak brak umiejętności obsługi komputera! Co zatem będzie z co piątym polskim gimnazjalistą i z kolejnymi rocznikami polskich uczniów? Z myślą o nich właśnie, a zwłaszcza o ich znacznie młodszych kolegach i rodzeństwie powstała metoda deDOMO

W odpowiedzi na pojawiające się co rusz pytania ztroskanych rodziców, czy i jak mogą pomóc, w jaki sposób się

zaangażować, nim będzie za późno – bynajmniej nie dla polszczyzny! Cytowana już Zurer Pearson (2013:165) brzmi jak ekspert deDOMO, gdy twierdzi, że to właśnie *rodzice powinni stworzyć dziecku motyw i okazję do nauki języka mniejszości*. I to oni właśnie – bardziej niż najlepsza nawet szkoła – mogą znaleźć sposób, żeby dać dzieciom wystarczającą liczbę powodów, by w ogóle chciały zacząć używać języka obcego w polskim domu. I tym samym okazje do wystarczającej ilości kontaktu z językiem obcym, bez czego trudno o szanse nie tylko na pełną dwujęzyczność, ale nawet na stworzenie niezbędnych podstaw do dalszej skutecznej nauki. Przy czym kluczowy, zdaniem ogromnej większości badaczy, jest tu czas – a ściślej moment, w którym dziecko ma kontakt z językiem obcym (por. Munoz i Lindgren 2011 i in.). O ten właśnie czas zabiegamy w metodzie deDOMO, pokazując nie teoretyczne dywagacje, lecz praktyczne, sprawdzone sposoby na stopniowe *udomowienie* języka obcego w optymalnych, domowych warunkach. (Oczywiście nie miejsce tu na pełną prezentację samej metody. Wszystkich zainteresowanych pozwolę sobie odesłać do źródła, czyli do książki *Angielski dla rodziców. Przewodnik metodyczny*, a także do całej serii *Angielski dla rodziców*, serwisu internetowego www.dedomo.pl oraz moich tekstów, które ukazały się w JOwS).

Metoda deDOMO i inspirowane nią publikacje zdobyły European Language Label 2012, a także Nagrodę im. Kallimacha, przyznaną przez redakcję Magazynu Literackiego „Książki” za wybitne osiągnięcia w sferze edukacji w roku 2012; zostały również wyróżnione w konkursie EDU Inspiracje 2013.

Bibliografia

- Graddol, G. (2006) *English Next*. British Council.
- Graddol, G. (1997) *The Future of English?* British Council.
- Kim, R. (2014) Pasażer awanturujący się. W: „Newsweek”, nr 11.
- Muñoz i Lindgren (2011) Out-of-school factors: the home. W: J. Enever (red.) *Early Language Learning in Europe*. British Council.
- Zurer Pearson, B. (2013) *Jak wychować dziecko dwujęzyczne*. Warszawa: Media Rodzina.

dr Grzegorz Śpiewak

Wykładowca w nowojorskiej uczelni New School. Autor materiałów dydaktycznych i akademickich. Członek komitetu honorowego Międzynarodowego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Angielskiego IATEFL Poland. Autor metody nauczania języka angielskiego deDOMO i projektu

Angielski dla rodziców deDOMO.



Edukacja polonistyczna uczniów z krajów byłego ZSRR w polskiej szkole

Radosław Budzyński

Potomkowie Polaków, którzy kiedyś z różnych powodów znaleźli się na terenach dzisiejszej Rosji, Kazachstanu czy Ukrainy, mają możliwość wysłania swoich dzieci na naukę do szkół w kraju przodków. Początkowo, w latach 90., młodzież brała udział w letnich kursach języka polskiego organizowanych na uniwersytetach. Dziś młodzi ludzie z krajów byłego ZSRR mogą uczestniczyć w regularnej nauce na wszystkich szczeblach edukacyjnych.

W Polonijnym Liceum Ogólnokształcącym Niepublicznym „Klasyk” w Warszawie do egzaminu maturalnego przygotowują się uczniowie pochodzący z różnych krajów, m.in. z Białorusi, Kazachstanu, Rosji, Ukrainy. Niniejszy tekst jest poświęcony problemom, z jakimi mierzą się nauczyciele języka polskiego w szkole średniej w kontakcie ze „wschodniakami” oraz problemom uczniów uczęszczających na lekcje prowadzone w ramach polskiego systemu kształcenia.

Zagadnienia *stricte* glottodydaktyczne będą stanowiły niewielką część tego artykułu, ponieważ nie znajdują się one w polu głównych zainteresowań badawczych autora oraz są rozpoznane i można sięgnąć do specjalistycznych publikacji. Warto przywołać takie tytuły, jak choćby: *ABC Metodyki nauczania języka polskiego jako obcego; Planowanie lekcji języka obcego; Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*. Dokładne adresy bibliograficzne tych publikacji znajdują się w wykazie na końcu tekstu. W ostatnich latach pojawiło się wiele nowych opracowań, a zamieszczony spis uwzględni tylko niewielką ich część.

Pojęcie edukacja polonistyczna oznacza przekazywanie uczniom wiedzy o dawnej i współczesnej literaturze polskiej. Ponadto dla nauczyciela ważne jest przedstawienie – zwłaszcza

uczniom cudzoziemskim – otoczenia kulturowego dzieł literackich, w jakim powstawały, oraz wartości dominujących w poszczególnych epokach. Na lekcjach języka polskiego zapoznaje się również uczniów z innymi tekstami kultury polskiej. Bardzo często kontekstem dla utworu literackiego jest kompozycja muzyczna czy wizja malarska. Edukacja to proces całościowy, trudno zatem wskazać momenty, kiedy – przekazując wiedzę o literaturze – uczymy młodego człowieka, a kiedy go wychowujemy. Dlatego w niniejszym tekście poruszone zostaną także kwestie o charakterze wychowawczym.

Specyfika szkoły

Przed przystąpieniem do właściwej części artykułu warto powiedzieć kilka słów o środowisku pracy. PLON „Klasyk” jest placówką posiadającą uprawnienia szkoły publicznej, do której uczęszcza kilkudziesięciu uczniów w wieku 15-19 lat. Do Polski przyjeżdżają oni nie tylko w celu poznania kraju swoich przodków i doskonalenia umiejętności posługiwania się polszczyzną. Już pierwszoklasiści ślubują, że przez trzy lata będą sumiennie wypełniać obowiązki uczniowskie w przygotowanym do edukacji „wschodniaków” polskim liceum. Dlatego cudzoziemscy uczniowie będą mogli przystąpić

do polskiej matury, a dzięki temu – jeśli oczywiście zdadzą egzaminy i pomyślnie przejdą procesy rekrutacyjne na studia – uzyskają możliwość bezpłatnej nauki w Polsce.

„Klasyk” to placówka przeznaczona głównie dla osób deklarujących swoją polskość, ale z różnych powodów mieszkających za obecną wschodnią granicą Polski. Statutową misją realizowaną przez szkołę jest kształcenie młodzieży polskiego pochodzenia ze Wschodu. Główny cel tego kształcenia to przygotowanie do polskiej matury i studiów w naszym kraju. Instytucja ta jest również otwarta na młodych ludzi, których z Polską nie łączą korzenie rodzinne, ale którzy wyrażają chęć poznania polskiej kultury. Uczniowie tej szkoły to – jak na razie – wyłącznie obcokrajowcy. W procesie edukacyjnym ważne jest nastawienie na przypomnienie polskich korzeni, polskości w jej szerokim znaczeniu. Polskości będącej czynnikiem łączącym, ale nie zawłaszczającym, różne narody w Europie Środkowej.

Młodzież mieszka w bursie „Inter”, gdzie oprócz zakwaterowania i wyżywienia ma także zapewnioną opiekę wychowawczą. Specyfika szkoły, w której podopieczni przez cały rok szkolny – z wyjątkiem dłuższych przerw, np. świąt Bożego Narodzenia lub Wielkanocy – przebywają w bursie, stwarza wiele sytuacji do efektywnego wykorzystania czasu.

Nasz uczeń – obcokrajowiec?

Po pierwszym semestrze z uczniami zostały przeprowadzone rozmowy podsumowujące ich kilkumiesięczny pobyt w Polsce. Wielokrotnie powtarzało się stwierdzenie, że mimo dużej dyscypliny panującej w szkole i w bursie młodzi ludzie są zadowoleni z możliwości nauki w Polsce. Twierdzili, że dostają szansę zdobycia klasycznego europejskiego wykształcenia, którego często w swoich krajach nie mieliby szansy otrzymać. Zwracali również uwagę na odmienną systemów edukacyjnych Polski i innych państw. Częste były także pytania o zasadność omawiania podczas lekcji danych utworów, ale w tym nie widać zbyt wielkiej różnicy między nimi a innymi polskimi nastolatkami. Warto nadmienić, że uczniowie mają już za sobą etap edukacji na poziomie podstawowym – ukończony w kraju urodzenia.

W drugim semestrze roku szkolnego 2012/2013 zorganizowano cykl dziesięciu zajęć, które miały na celu uzupełnienie wiedzy uczniów naszej szkoły o obraz współczesnej kultury polskiej, która nie jest jeszcze zaliczana do kanonu polskiej literatury czy sztuki. Na zajęcia uczęszczały tylko osoby chętne,

co było miernikiem tego, na ile współczesna polska kultura jest atrakcyjna dla cudzoziemskiej młodzieży. Większość uczniów na początku roku szkolnego deklarowała chęć poznania kraju przodków, nie wykazała zaś chęci zaznajomienia się z najnowszymi osiągnięciami młodych polskich twórców, co jest dość zastanawiające. *Musimy dużo czasu poświęcać na naukę* – często powtarzano ten argument. Początkowe deklaracje miały zatem niewiele wspólnego z rzeczywistością, gdyż młodzież polskiego pochodzenia ze Wschodu wybiórczo traktuje kulturę polską, częstokroć ograniczając ją do lepszej szkoły czy do możliwości zdobycia lepszego wykształcenia (por. Mażejka 2013). Zastanawiając się nad tożsamością¹ uczniów „Klasyka”, należy stwierdzić, że nie są to młodzi ludzie, którzy nagle poczuli się Polakami i z tego powodu przyjechali do Polski. Przyjeżdżają tutaj, żeby zdobyć europejskie wykształcenie i w zasadzie do tego wielu z nich ogranicza swój pobyt w Warszawie. Nie stają się Polakami – są nadal Rosjanami, Ukraińcami czy Kazachami. Trudno na tym etapie wyrokować o ich światopoglądzie, gdyż spora część z nich po raz pierwszy zetknęła się z możliwością myślenia o sobie nie tylko w jednej kategorii narodowościowej. Poruszając to zagadnienie, nie sposób uniknąć pytania o świadomość indoktrynacji politycznej uczniów. Jak jednak to sprawdzić, skoro nie mieli oni możliwości poznania innej rzeczywistości? Dopiero tutaj mają przecież szansę porównania poziomu wolności i demokracji w swoich krajach oraz w Polsce.

Nauczyciel języka polskiego

Główne pytania, jakie musi sobie postawić nauczyciel na początku pracy z młodzieżą ze Wschodu mogą być takie: Kim są ci młodzi ludzie? Czy to „nasi” – Polacy z Ukrainy, ekspatrianci z Kazachstanu itd., czy też młodzi Ukraińcy, Kazachowie, Rosjanie? A może kosmopolici, którym ojczyzna nie jest potrzebna? Albo zagubieni ludzie, niewiedzący, który kraj jest ich ojczyzną? Nie ma tutaj żadnych oczywistych odpowiedzi, wszystkie mogą być zarazem i sensowne, i niedorzeczne. Kilkadziesiąt lat temu sprawę zapewne ułatwiłaby nam lektura *Rodzinnej Europy* Miłosza, ale obecnie? To kwestie o wiele bardziej skomplikowane, choć niektóre spostrzeżenia noblisty pozostają trafne do dziś (*natione Polonus, gente Lithuanus*). Z tego powodu lepiej byłoby mówić o poszczególnych uczniach, nie zaś traktować ich

¹ Tożsamości narodowej rozumianej jako poczucie przynależności do pewnej etnicznej *wspólnoty wyobrażonej*.

jak jednorodną zbiorowość. Wiąże się z tym także bardziej praktyczna kwestia – jak nazywać tę młodzież: czy są to polscy nastolatki? Jeśli tak, to z pewnością nietypowi. Jako że socjologowie dostrzegają już podobne zjawisko wysyłania dzieci w celach edukacyjnych do Polski przez potomków emigrantów zarobkowych na Zachodzie, to, jak się wydaje, w niedługim czasie przed omawianymi problemami mogą zostać postawieni nauczyciele innych szkół w kraju.

Kontakt z uczniami reprezentującymi wiele kultur uświadamia istotę pracy polonisty, gdyż nauczanie tego przedmiotu w Polsce, oprócz doskonalenia umiejętności komunikacyjnych w tym języku, ma jeszcze jeden aspekt, o którym czasami się zapomina – aspekt tożsamościowy. Oznacza to, że głównie na lekcjach języka polskiego buduje się wspólnotę użytkowników polszczyzny, wspólnotę Polaków². Analiza różnorodnych aktów prawnych³ skłania do refleksji, że wymieniony aspekt jest niedowartościowany w polskim ustawodawstwie, co – w obecnych czasach globalizacji, otwarcia granic, społeczeństw pluralistycznych – nie jest, moim zdaniem, stanem nastawionym na rozwiązania pragmatyczne. Polonista oraz historyk pokazują uczniom, że nie muszą czuć się wyłącznie Ukraińcami, Rosjanami czy Kazachami, że mają prawo również do polskiej kultury i do poczucia polskości. Co więcej, na lekcjach historii czy języka polskiego wiedza przekazywana przez nauczycieli tworzy podstawy *narodowego imaginarium*: bohaterów, pisarzy, artystów – bez znajomości którego utrudnione jest nie tylko zdanie egzaminu maturalnego, choć dzisiaj nie jest to niemożliwe, ale również zwyczajne funkcjonowanie w polskim społeczeństwie. Dlatego jeżeli jest mowa o kształtowaniu w uczniach *polskiej tożsamości*, to chodzi nie tyle o przekazanie wiedzy o Janie Kochanowskim czy Zbigniewie Herbertcie, ile o uświadomienie młodym ludziom

europiejskich korzeni, o próbę zaszczepienia w nich wartości i przede wszystkim szacunku dla wolności.

Edukacja polonistyczna

W szkole średniej z reguły nie ma czasu, aby doskonalić umiejętności czytania i pisania w języku polskim. Kształci się je, oczywiście, ale przy założeniu, że uczniowie mają już niezbędne podstawy z poprzednich etapów edukacyjnych. W przypadku uczniów, którzy przyjeżdżają do Polski, aby uczęszczać do liceum, to założenie na wstępie trzeba odrzucić i poświęcić sporo czasu właśnie na doskonalenie umiejętności czytania i pisania po polsku,

Zaangażowanie uczniów w toku lekcji pozwalało zweryfikować wykorzystywane metody nauczania. Przykładowo, we wrześnieju jedyną możliwą formą pracy w grupie była metoda scenki lub dramy, gdyż uczniowie nie byli przyzwyczajeni do wspólnego i samodzielnego rozwiązywania problemów, a zaangażowanie wykazywali jedynie wtedy, gdy zostali do jakiegoś zajęcia wyznaczeni. Pod koniec roku szkolnego, dzięki systematycznej pracy i oswojeniu się ze sposobem nauki w polskiej szkole, bardzo chętnie sami przejmowali inicjatywę. W niektórych przypadkach zrezygnowano ze strukturalistycznego opisu dzieła literackiego na rzecz analizy intertekstualnej (*Rozmowa Mistrza Polikarpa ze Śmiercią*), co dało znakomite efekty.

Podczas omawiania *De republica emendanda* Modrzewskiego i wskazywania na inne, europejskie konteksty państwa idealnego, kilkoro uczniów wskazywało na Związek Radziecki, nie zauważając przy tym etycznych i moralnych dylematów wprowadzania *idealnego komunistycznego porządku*. Zostali poproszeni o przeczytanie fragmentu *Roku 1984* Orwella oraz o rozmowę z kolegami i koleżankami z Ukrainy na temat Wielkiego Głodu, zaś nauczyciel historii rozmawiał z uczniami o założeniach państwa komunistycznego. Inny przykład dotyczy lekcji o twórczości Jana z Czarnolasu, a dokładniej *Pieśni o spustoszeniu Podola*. W tym przypadku przed nauczycielem stoi bariera bardzo trudna do pokonania, bowiem dotycząca historii, albo raczej „naszej” wersji historii. Oczywiście nie jest to miejsce na wartościowanie, która z wizji – polska czy ukraińska – jest mniej lub bardziej prawdziwa czy dokładna. Warto wspomnieć, że wiele czasu należało poświęcić na przedstawienie stanowiska dominującego w polskiej historiografii. Były to zajęcia bardzo pouczające zarówno

2 Budowanie takich *wspólnot wyobrażonych* właśnie na zajęciach z historii czy języka polskiego można uogólnić. Tworzenie *narodowych imaginariów* sprzyja umacnianiu więzi pomiędzy obywatelami. Przekonująco pisał o tym Benedict Anderson w *Imagined Communities*.

3 Dla przykładu: co to znaczy *dbałość o piękno mowy ojczystej* (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r.; §15.1, ust. 4.) i jak wymagać stosowania tego zapisu na lekcji języka polskiego? Gdybym nie pracował z cudzoziemcami, prawdopodobnie ten przepis nie wzbudziłby moich wątpliwości, gdyż byłbym przekonany, że może chodzić wyłącznie o język polski. Bez doprecyzowania, że ustawodawcy chodzi o polszczyznę, myślę że jest to przepis martwy, gdyż nie wiadomo, o jaki język ojczysty chodzi i jak ewentualnie ten zapis ma być egzekwowany. Polska była i jest ojczyzną dla wielu narodowości, jednak w prawie dotyczącym oświaty nie powinno, według mnie, być miejsc niedookreślonych.

dla uczniów, którzy zazwyczaj nie słyszeli, żeby Polacy odgrywali pozytywną rolę na terenie obecnie zajmowanym przez Ukrainę⁴, jak i dla nauczyciela, który musi dysponować niemałą wiedzą historyczną, aby prawidłowo wytłumaczyć rozmaite zawiłości historyczne. Z tego powodu praca z uczniami pochodzącymi ze Wschodu wymaga więcej czasu niż z młodzieżą polską.

Jednym z elementów dostosowania programu nauczania uczniów wielokulturowych w „Klasyku” było wprowadzenie do planu lekcji przedmiotu pod nazwą *język polski dodatkowy*, dzięki czemu udawało się łączyć wiedzę języko – i literaturoznawczą. Nazwa przedmiotu została zaakceptowana przez mazowieckiego kuratora oświaty. W ramach tych zajęć nauczaliśmy według wytycznych zawartych w materiałach dla nauczycieli języka polskiego jako obcego. Co więcej, poruszane zagadnienia gramatyczne staraliśmy się integrować z wiedzą przekazywaną podczas języka polskiego (w odróżnieniu od *dodatkowego* nazywanego przez nas *kursowym*). Dla przykładu, jeżeli temat lekcji języka polskiego *kursowego* dotyczył tragedii Sofoklesa lub Ajschylosa, to na języku polskim *dodatkowym* omawiano leksykę związaną z teatrem oraz wskazywano na pochodzenie słownictwa dramatycznego z greki i łaciny.

Kwestia odpowiednich podręczników przygotowujących do egzaminu maturalnego z języka polskiego dla uczniów cudzoziemskich jest z punktu widzenia polonisty najważniejsza, ponieważ takich książek (czy nawet takiej książki) po prostu nie ma. Na rynku księgarskim są dostępne podręczniki glottodydaktyczne przeznaczone dla różnych poziomów biegłości językowej, o różnej tematyce. Jednak na lekcjach języka polskiego *kursowego* nauczyciele nie mieli – i nadal nie mają – odpowiednich gotowych narzędzi – podręczników i pomocy metodycznych. Dlatego trzeba było dostosować dostępne pomoce dydaktyczne do potrzeb uczniów wielokulturowych. Z tego powodu większość materiałów była przygotowywana samodzielnie – teksty preparowane, odpowiednio dobrane fragmenty utworów itp. Oczywiście korzystano z podręcznika zgodnego z nową *Podstawą Programową*, ale należy przy tym pamiętać, że to książka przeznaczona dla polskiego (tzn. mającego za

sobą trzy wcześniejsze etapy edukacyjne) ucznia. Niemniej jednak typowe podręczniki bywają pomocne, gdyż pozwalają porównać kompetencje, zwłaszcza językowe, uczniów z Polski i z zagranicy. Dzięki ćwiczeniom umieszczonym po każdym temacie można było lepiej rozeznaczyć nie tylko w tym, czy uczniowie rozumieją polecenia, ale również w tym, czy zrozumieli temat lekcji, oraz czy nauczyciele osiągnęli zamierzone cele dydaktyczne.

Glottodydaktyka na lekcji języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej

Planując kolejne lekcje języka polskiego, trzeba było uwzględnić kwestie glottodydaktyczne, albowiem w innym przypadku proces przekazywania wiedzy polonistycznej nie byłby pełnowartościowy. Dlatego w ramach każdej jednostki lekcyjnej starano się kształcić różne kompetencje językowe, tj. czytanie, pisanie, mówienie, słuchanie.

Dla wielu licealistów na początku roku duży problem stanowiło czytanie w języku polskim. Ma to swoje źródło w otoczeniu kulturowym, z jakiego pochodzą uczniowie. Trzeba pamiętać, że większość z nich pochodzi z krajów, gdzie alfabet łaciński jest znany głównie z reklam zachodnich firm i nie jest używany powszechnie. Z tego powodu na każdej lekcji poświęcano przynajmniej dziesięć minut na doskonalenie tej umiejętności. Po roku żmudnej pracy można było zaobserwować znaczącą poprawę w zakresie wymowy polskich głosek, zwłaszcza u uczniów, którzy w ogóle nie mówili po polsku. Oczywiście wiąże się to ze znacznie większym nakładem czasu i pracy ze strony nauczyciela, który przygotowuje lekcje.

Czy powyższe kwestie mogą mieć wpływ na przebieg lekcji języka polskiego? Zanim zbyt pochopnie odpowiemy przecząco na to pytanie, podam dwa przykłady z prowadzonych przeze mnie zajęć. Pierwszy z nich dotyczy lekcji o angielskiej poezji metafizycznej. Uczniowie mieli zapoznać się z filmem *Wit*, którego główna bohaterka jest badaczką poezji Johna Donne’a. Na lekcji zaś przeprowadziliśmy małe warsztaty tłumaczeniowe. Dzięki temu, korzystając z języka trzeciego, uczniowie poznawali nie tylko nowe słowa w języku polskim, ale także przypomnieli sobie podstawowe zasady rządzące gramatyką polską (w tym podział wyrazu na sylaby), co pozwoliło im lepiej zrozumieć sens igraszek słownych oraz najprostsze reguły wersyfikacji. Drugi przykład jest związany z przyswajaniem sobie polskiego

⁴ Uczniowie, nawet polskiego pochodzenia, często wypowiadają się o okresie I Rzeczypospolitej na Ukrainie jako o polskiej okupacji. Z kolei postaci, które uważamy za polskich bohaterów, bardzo często, według nich, nie mają nic wspólnego z Polską – można odnieść wrażenie, że za wschodnią granicą mamy do czynienia ze zjawiskiem rutenizacji niektórych postaci historycznych.

nazewnictwa dotyczącego kultury antycznej. Bardzo często w szkołach, do których wcześniej uczęszczali nasi uczniowie, mitologia grecka i rzymska były już omawiane. W naszej szkole nauczyciel miał trudne zadanie nie tylko wyrównania poziomu wiedzy, ale także uświadomienia uczniom, że na egzaminie raczej nie dostaną punktu, jeśli przedstawią wschodniosłowiańską wersję imienia np. boga Olimpu lub boga Podziemi. Przy okazji mogli oni dokonać analizy porównawczej dwu języków, zwłaszcza w zakresie zapisu znaków dźwiękowych, a także zaobserwować zmiany zachodzące w języku polskim: dawniej dźwięczne „h” wymawiano z przydechem, dziś w zasadzie nie ma różnicy między wymową „h” i „ch”. Jedynie w dawnych wschodnich województwach Rzeczypospolitej ta wymowa się zachowała. Co ciekawe, po tych zajęciach niektórzy uczniowie zaczęli zastanawiać się nad postacią własnych nazwisk zapisanych w alfabecie łaćńskim.

Kwestie wychowawcze – wyzwania

Katalog kwestii problemowych wynikających ze współpracy nauczycieli i uczniów ograniczę do najistotniejszych zagadnień. Wstępnie warto zaznaczyć, że w zwykłej polskiej szkole wiele z opisanych problemów nie występuje, gdyż urodzonych i wychowanych w Polsce młodych ludzi nie trzeba zbyt wiele przekonywać na przykład do pozytywnego wartościowania wolności słowa, przekonań czy zgromadzeń.

Wielu uczniów pochodzi z kręgów kulturowych odmiennych od polskiego. Jest to istotne dlatego, że w niektórych państwach Europy tradycja demokratyczna wciąż nie jest tą, którą uważa się za właściwą dla współczesnych społeczeństw. Stąd na początku roku kilkoro uczniów pochodzących z tych krajów skłonnych było wyrażać bardzo kateryczne sądy, które zdumiewały nauczycieli. Czasami ich wypowiedzi na tematy literackie czy historyczne wzbudzały konsternację wśród pedagogów. Trzeba było przypominać uczniom, że obecnie znajdują się w wolnym i demokratycznym kraju i poglądy legitymizujące jakikolwiek ustrój totalitarny są w Polsce zabronione przez prawo. Należało im również uświadomić podstawowe prawa człowieka, zgodnie z którymi pobierają nauki w szkole: szacunek dla drugiej osoby, wolność wyznania, przekonań itp., gdyż zdarzały się bezpodstawne negatywne wypowiedzi na temat religii (np. na temat osób wyznania mojżeszowego) czy odmienności koloru skóry lub orientacji seksualnej.

Z jednej strony, uczniom zza wschodniej granicy uświadamiano normy kulturowe obowiązujące w Polsce, z drugiej nauczyciele zdobywali bardzo wiele informacji na temat zwyczajów panujących w innych krajach. Ze strony pedagoga nie może tu być miejsca na zdziwienie, że niektóre rzeczy należy mówić uczniom w wieku licealnym, bowiem oni są wystarczająco zdziwieni naszymi zasadami. Dobrze jest pamiętać o tym, że ci uczniowie nie byli wychowywani w Polsce. Niekoniecznie więc muszą znać zasadę powitania nauczyciela słowami dzień dobry, a nie słowem cześć, oraz że używamy – zwracając się do pedagoga – trzeciej osoby. Podobnie jest z kwestią stroju. Częstokroć trzeba uczyć uczniów na odmienną stroju formalnego i nieformalnego. Nauczyciele pokazują, że standard ubioru szkolnego jest inny niż np. zupełnie swobodnego. Dlatego już w pierwszych dniach współpracy warto poruszyć to zagadnienie. Jeżeli mówić o dyscyplinie w klasie, to koniecznie trzeba wspomnieć o regułach obowiązujących na lekcji, choć – według mnie – lepiej wspólnie z uczniami ustalić zasady, których będziemy przestrzegać. Ma to jeszcze tę zaletę, że kształci poczucie odpowiedzialności za powzięte decyzje i umiejętność rozsądnego formułowania argumentów – przepisów możliwych do stosowania.

Odpowiednie przygotowanie do egzaminu dojrzałości to niejedyny zobowiązanie, które przyjęli na siebie nauczyciele i inni pracownicy „Klasyka” oraz bursy „Inter”. Kiedy w sierpniu przyjeżdżają do Warszawy z różnych państw kandydaci do liceum, muszą wykazać się odpowiednią postawą, tzn. przede wszystkim powinni chcieć się uczyć, gdyż czasami myślą oni, że jadą do Polski na roczne wakacje i nie wykazują zbyt dużego zaangażowania w proces przyswajania wiedzy podczas kursu przygotowującego do nauki w szkole średniej. Nauczyciele oraz wychowawcy poprzez swoją postawę dają świadectwo tego, że w Polsce pracownicy starają się jak najlepiej wykonywać przydzielone obowiązki, że warto tutaj pracować i mieszkać. Z kolei próby ominięcia przepisów nie przyniosą dobrych rezultatów.

Główne problemy stanowiły spóźnianie się na lekcje i zakłócanie toku zajęć, jednak trudno powiedzieć, że pozwalało to odróżnić uczniów szkoły wielokulturowej od młodzieży z innych polskich szkół. Uczniowie bardzo ciężko pracowali w trakcie roku szkolnego, do czego nie zawsze byli przyzwyczajeni w krajach, z których pochodzą. Istotną przeszkodą w zdobywaniu wiedzy był brak nawyku uczenia

się u niektórych licealistów, jednak nauczyciele, przygotowując lekcje z uwzględnieniem różnic kulturowych oraz poziomu znajomości polszczyzny, w zdecydowanej większości osiągnęli zamierzone cele dydaktyczne.

Korzyści z edukacji międzykulturowej

Czy z obecności w jednym miejscu Polaka, Ukraińca i Rosjanina mogą wynikać wyłącznie spory? Takim uproszczeniom trzeba się stanowczo sprzeciwić. Stereotypy i trudne dzieje to tylko jeden z łączących nas elementów kultury. Przede wszystkim należy stwierdzić, że uczniowie i nauczyciele PLON „Klasyk” pracują na styku wielu kultur: polskiej, ukraińskiej, rosyjskiej i in. Kształcenie uczniów cudzoziemskich to również dla pedagogów wyjątkowa lekcja wielokulturowości, także oni zdobywają cenne i unikatowe jeszcze na polskim rynku edukacyjnym doświadczenie. Wiąże się z tym szereg korzyści, które warto, przynajmniej pokrótce, wymienić i ogólnie scharakteryzować.

Osoba przebywająca w takim środowisku zyskuje uwrażliwienie na *inność* ucznia posługującego się obcym jej językiem, wyznającego inną wiarę, wyrosłego w odmiennym kodzie kulturowym. Z jednej strony, wydawałoby się to naturalne we współczesnej Polsce z granicami otwartymi dla migrantów, z drugiej nie jest to jeszcze, niestety, oczywiste dla osób odpowiedzialnych za kształcenie przyszłych nauczycieli. Dzięki kontaktowi z młodymi ludźmi pochodzącymi z zagranicy pedagodzy uzyskują wiele interesujących i przydatnych w dalszej pracy informacji. Można je później wykorzystać jako punkt odniesienia do wprowadzenia nowego materiału.

Uczniowie, dzięki przebywaniu w otoczeniu wielokulturowym, uczą się zrozumienia dla odmienności swoich kolegów. Za pozytywny sygnał należy uznać to, że konflikty na tle narodowościowym w naszej szkole nie mają miejsca, gdyż, dostrzeżone w odpowiednim czasie, są natychmiast rozwiązywane. Ważne są sukcesy młodych ludzi oraz zaangażowanie w pracę na rzecz szkoły. Wielu uczniów dzięki swojej wzorowej postawie oraz postępom w nauce zostało przeniesionych do grup bardziej zaawansowanych.

Podsumowanie

Praca pedagogiczna w wielokulturowym środowisku na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej wzbogaca o różne nowe umiejętności, niezbędne w zawodzie nauczycielskim, które dotychczas nie były, czy też jeszcze nie są, przedmiotem

głębszej refleksji akademickiej. Jeszcze jako student filologii polskiej chciałem się dowiedzieć, jak prowadzi się zajęcia z języka polskiego z osobami mającymi polskie korzenie na Wschodzie. Z tego powodu w ramach praktyk studenckich wyjechałem do Wilna, gdzie prowadziłem lekcje pod okiem znakomitej polonistki, Czesławy Osipowicz, której w tym miejscu pragnę bardzo serdecznie podziękować. Obecnie, w Warszawie, głównie za sprawą naszych uczniów, miałem możliwość doszlifowania swojej wiedzy. Podejmowane wysiłki – przede wszystkim nauczenie podstaw kultury polskiej, zarówno w zakresie literatury, tzn. wymogów zawartych w nowej *Podstawie Programowej*, jak i języka (tu wyznacznikiem była ich kompetencja językowa) – w wielu przypadkach przyniosły efekty. Oczywiście, trudno byłoby zachęcić młodych użytkowników języka do polubienia polszczyzny wyłącznie na podstawie tekstów średniowiecznych i renesansowych, dlatego starałem się zadbać o zaznajomienie moich podopiecznych ze współczesną kulturą – w tym literaturą – polską, która mogłaby stanowić punkt wyjścia do rozmów o dziedzictwie okresu staropolskiego.

Bibliografia

- Candelier, M. (red.) (2012) *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and Resources*. Strasburg: Wydawnictwo Rady Europy.
- Janowska, I. (2010) *Planowanie lekcji języka obcego*. Kraków: Universitas.
- Janus-Sitarz, A. (2009) *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*. Kraków: Universitas.
- Mażejka, P. (2013) *Polak koniunkturalny*. W: „Nowa Europa Wschodnia”, nr 1, 24.
- Miodunka, T. (red.) (2009) *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*. Kraków: Universitas.
- MEN (2007) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*. DzU nr 83, poz. 562. §15.1 ust. 4.
- Seretny, A., Lipińska, E. (2005) *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.

Radosław Budzyński

Nauczyciel w Polonijnym Liceum Ogólnokształcącym Niepublicznym „Klasyk” w Warszawie, doktorant w Katedrze Międzynarodowych Studiów Polonistycznych na Uniwersytecie Jagiellońskim. Studiował filologię polską na Uniwersytecie Jagiellońskim, bałtystykę na Uniwersytecie Warszawskim i w School of Slavonic and East European Studies w University College of London (Wielka Brytania). Stypendysta Rządów Litwy (2010) i Łotwy (2013).



Różnice kulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego licealistów z polskimi korzeniami ze Wschodu

Katarzyna Kostro-Olechowska

Rozwijanie kompetencji interkulturowej jest bardzo istotne w nauce języka polskiego jako obcego. Nie musi oznaczać rezygnacji z realizacji celów językowych na lekcji, a nawet jest jej nieodłącznym składnikiem. Niniejszy artykuł dotyczy różnic kulturowych, które pojawiają się w trakcie nauki języka polskiego jako obcego uczniów ze Wschodu, którzy mają polskie korzenie, a obecnie uczęszczają do jednego z warszawskich liceów.





Rozwijanie kompetencji interkulturowej w czasie edukacji językowej znalazło się w kręgu zainteresowania badaczy dopiero w latach 90. XX w. Kompetencja interkulturowa razem z kompetencją komunikacyjną i językową jest jednym z głównych celów kształcenia językowego. Krystyna Mihułka zwraca także uwagę na to, że *różnice wynikające z odrębności kulturowej mogą stać się, mimo nienagannego opanowania języka (...), przyczyną licznych nieporozumień interkulturowych* (Mihułka 2012:107). Reakcje na te różnice bywają różne: śmiech, zdziwienie, smutek, czasami nawet odczuwanie urazy. Dlatego też, poruszając kwestie różnic kulturowych, należy postępować delikatnie, szczególnie w przypadku dorastającej młodzieży.

Jak zauważa Władysław Miodunka, *inny zakres wiedzy socjokulturowej będzie potrzebny Słowianom, inny Europejczykom, inny przedstawicielom kontynentów o europejskim rodowodzie (np. Amerykanom czy Australijczykom), a jeszcze inny przedstawicielom np. Dalekiego Wschodu. W istocie uczący się języka polskiego oczekują od nas kontrastowego opisu kultury polskiej, uwzględniającego porównanie z elementami ich własnej kultury* (Miodunka 2009:105).

Miodunka zauważa ponadto, że szczególną uwagę trzeba poświęcić nauczaniu kultury polskiej uczniów z krajów sąsiadujących z Polską, ze względu na funkcjonujące tam stereotypy, mocno upraszczające wiedzę o naszym państwie, społeczeństwie i kulturze.

Artykuł ten dotyczy kilku obszarów różnic kulturowych, które zaobserwowałam w czasie uczenia młodzieży ze Wschodu.

Podobna leksyka – inna semantyka

Krystyna Mihułka w artykule w JOWS napisała, że *znaczenie danego słowa występującego w wielu językach nie jest w każdym z nich takie samo. Słowniki pomagają w kwestii poprawnego przyporządkowania znaczenia niewiele, gdyż poza denotatywnym odpowiednikiem danego słowa nie dostarczają informacji na temat jego konotacji i funkcji w danym kontekście społecznym* (Mihułka 2012:111).

Przykład leksemu o takim samym brzmieniu i identycznej formie, lecz innym znaczeniu, pojawia się już na początku nauki języka polskiego jako obcego, wywołując zdziwienie, śmiech oraz niezrozumienie kontekstu przez uczniów. Licealiści ze Wschodu podczas swojej pierwszej podróży do Polski zwracają uwagę na napis: *Salon urody*. W ich językach słowo *uroda* oznacza *brzydotę*. Wywołuje to u nich rozbawienie,

ponieważ zastanawiają się, czemu Polki celowo *się ubrzydząją*. Oczywiście dla młodzieży najzabawniejsze są leksemy związane z wulgaryzmami czy nazwami nacechowanymi emocjonalnie. Dlatego wielki śmiech wywołuje polecenie zawieszenia plecaka na *haczyk* stolika. W potocznym języku rosyjskim *haczyk* oznacza mieszkańca Kaukazu, który ma ogromną brodę, nie dba o higienę i jest niebezpieczny.

Rozbawienie w klasie wywołuje także słowo *pukać*. W języku polskim oznacza *uderzać w coś lekko, powodując powstawanie jakiegos odgłosu, stuknąć, kołatać*, zaś w języku rosyjskim określa jeden z efektów związanych ze złą pracą jelit. Mówiąc uczniom ze Wschodu, że pukanie przed wejściem do klasy czy pokoju jest zachowaniem kulturalnym, można spodziewać się salwy śmiechu. Dlatego też trzeba szczególnie uważać na formy obecne w wypowiedziach skierowanych do uczniów i reakcje przez nie wywoływane w klasie.

Zwroty grzecznościowe

Przywoływana już K. Mihułka pisze także, że *sposób, w jaki zwracamy się do innych osób obwarowany jest konwencjami panującymi w obrębie każdej kultury. Obowiązujące w ramach jednej kultury formy rutynowe nie muszą występować w innych, a bezpośrednio tłumaczenie ich na inny język prowadzi do nieporozumień komunikacyjnych* (Mihułka 2012:112).

Konwencje grzecznościowe stanowią źródło nieporozumień międzykulturowych. Na Wschodzie do osób starszych od siebie należy zwracać się w drugiej osobie liczby mnogiej – *wy*. Dlatego też uczniom trudno przestawić się na stosowanie trzeciej osoby liczby pojedynczej – *pan/pani*. Ponadto w szkołach średnich i wyższych w Polsce do nauczycieli i wykładowców uczniowie i studenci zwracają się per *panie doktorze/pani doktor* lub *panie profesorze/pani profesor*, w zależności (lub nie) od stopnia naukowego. Wynika to z konwencji grzecznościowej i szacunku, które na Wschodzie wyrażane są w inny sposób. Uczniowie spontanicznie zwracają się do swoich nauczycieli,



używając ich imienia i tzw. *otczestwa*, czyli rosyjskiego imienia ojcowskiego.

Uczniowie muszą zapoznać się z tymi konwencjami, by w przyszłości nie popełniać *faux pas* w sytuacjach oficjalnych. Bywa, że mimo długiego pobytu w szkole, podopiecznym nadal zdarza się zapominać o polskiej etykietce językowej i zwracać się do nauczyciela: *O której kończycie lekcje? Czy możecie powtórzyć?*

Święta i obrzędy

W Polsce większość społeczeństwa deklaruje wyznanie katolickie i obchodzi święta kościelne, bardziej lub mniej religijnie. Na Wschodzie większość społeczeństwa jest wyznania prawosławnego. Nawet jeśli nasi uczniowie są katolikami, to i tak polski sposób świętowania jest inny. Dlatego trzeba uczyć młodzież szacunku do odmiennych obyczajów, a także rozwijać w nich ciekawość poznawania inności. Najwięcej różnic dotyczy potraw bożonarodzeniowych i wielkanocnych. Różnice występują przecież również w poszczególnych regionach Polski. Dla uczniów z Białorusi, Ukrainy czy Rosji nie ma Wigilii bez kutii ani Wielkanocy bez paschy. Należy przy tym zwrócić uwagę, że w niektórych domach w Polsce święta również nie mogą odbyć się bez tych potraw, co łączy kulturę polską i wschodnią, ale nie świadczy o tym, że inne rodziny są gorsze.

Typowo polską tradycją jest studniówka organizowana w szkołach średnich na 100 dni przed maturą. W krajach za wschodnią granicą uczniowie mają bale na zakończenie szkoły lub po zdaniu egzaminu dojrzałości. Młodzież z ciekawością dowiaduje się, jak wygląda zabawa studniówkowa w Polsce. Należy też zawsze podkreślić zakaz spożywania alkoholu na tego typu balach.

Uczniowie poznają także inne polskie zwyczaje i okazje do świętowania, takie jak Dzień Matki, Dzień Babci i Dziadka, Dzień Dziecka, andrzejkki czy mikołajki. Bardzo często zdarza

się, że te święta obchodzone są w krajach studentów, ale innego dnia i w odmienny sposób.

Wiele emocji wywołują tzw. mikołajki i postać Świętego Mikołaja. W Polsce Mikołaj obdarowuje dzieci 6 grudnia, zaś na Wschodzie ta data zarezerwowana jest na święto wojsk radzieckich. Mikołaj przychodzi do dzieci 19 grudnia, zostawiając drobny upominek w skarpecie. Ponadto w krajach uczniów ważniejszy jest Dziadek Mróz, ubrany w niebieski strój, który przychodzi w Nowy Rok. Dzień ten, a właściwie noc, obchodzi się dużo huczniej niż w Polsce.

Stosunek do nauki

Z moich obserwacji wynika, że uczniowie na Wschodzie najczęściej uczą się języków obcych metodą gramatyczno-tłumaczeniową. Takiej też metody oczekują od nauczycieli języków obcych w Polsce. Dla młodzieży ze Wschodu niezbędna do zgłębiania języka jest tabela gramatyczna, lista słówek i każda inna forma systematycznego i schematycznego uporządkowania wiedzy. W ich krajach lekcje języka obcego prowadzone są najczęściej w języku ojczystym. Podstawowym celem nauki jest opanowanie gramatyki i leksyki, co ma umożliwić samodzielne czytanie i rozumienie tekstów. Uczniowie ci raczej nie mają kontaktu z żywym językiem, słuchaniem oryginalnych wypowiedzi, zwracaniem uwagi na kontekst kulturowy.

Aby wybrać właściwą w opisywanej sytuacji metodę nauczania, należy zwrócić uwagę na kilka czynników: potrzeby i wiek uczniów, ich cechy osobowościowe, nastawienie uczniów i nauczyciela do nauki oraz dostęp do atrakcyjnych i nowoczesnych materiałów nauczania. Ze względu na dobro uczniów rosyjskojęzycznych nie można całkowicie odejść od metody gramatyczno-tłumaczeniowej, ponieważ są do niej przyzwyczajeni i potrzebują tak zorganizowanego stylu nauki. Skoro domagają się tabel i reguł gramatycznych, to je otrzymują. Niektórzy uczniowie lubią śpiewać piosenki, innym wystarczy uzupełnianie luk w tekście ze słuchu bez śpiewu. Nie każdy lubi ten sposób pracy. Warto także wykorzystywać możliwości nowoczesnych technologii audiowizualnych. Ważne, by lekcje były urozmaicone, lecz należy zachować zdroworozsądkową równowagę między różnymi koncepcjami, metodami, materiałami.

Różnice szkolne widoczne są również w skali ocen. W Polsce stosujemy skalę od 1 do 6, w Rosji skala jest 5-stopniowa, na Ukrainie 12-stopniowa, a na Białorusi

i w Mołdawii 10-stopniowa. Inaczej wygląda też system edukacji na Wschodzie. Obowiązkowa nauka zaczyna się wcześniej niż w Polsce i trwa, w zależności od kraju, 11-12 lat oraz kończy się egzaminami. Uczniowie mają więcej dni wolnych od nauki, a wakacje zaczynają zwykle 1 czerwca. Tego właśnie dnia rozpoczynają się ich egzaminy.

Znajomość różnic dotyczących skali ocen i systemu edukacji to minimalna wiedza, jaką uczniowie muszą posiadać już na początku swojej nauki w obcym kraju.

Kultura – film

Filmy i seriale w byłych republikach Związku Radzieckiego mają pełny *dubbing*. Każdej postaci przypisany jest głos innego aktora, tak jak w Polsce w przypadku obcojęzycznych kreskówek i filmów dla dzieci. Uczniowie są więc zdziwieni, że w kinach zagraniczne filmy są wyświetlane z polskimi napisami, a w telewizyjnych serialach i filmach kwestie wielu postaci czytane są przez jednego lektora. W dodatku często bywa tak, że ten sam głos można usłyszeć w różnych ekranizacjach.

Uczniowie lubią oglądać filmy i seriale po polsku. Staram się dostosować ich tematykę i trudność w odbiorze do poziomu znajomości języka moich uczniów. Ponadto w miarę możliwości do filmu dołączam napisy w języku polskim, by ułatwić im zrozumienie przekazu.

Styl życia

Młodzież od samego początku zwraca uwagę na to, że Polki palą papierosy – na Wschodzie jest to nie do pomyślenia. Uważają, że palenie nie przystoi kobietom – mężczyznom wolno więcej, nie tylko w tej sferze. Dziewczęta obserwują także wygląd kobiet. Bardzo zdziwiły mnie opinie, że Polki nie dbają o siebie. Uczennicom chodziło o to, że Polki rzadko chodzą w butach na wysokim obcasie, rzadko zakładają sukienki i praktycznie nie mają makijażu. Wynika to z innego poczucia piękna i gustu. Ponadto uczennice zwracały uwagę, że w Polsce często widzą ojców spacerujących z dziećmi. Na Wschodzie nadal opieka nad dziećmi i domem należy do obowiązków kobiety, zaś zadaniem mężczyzny jest utrzymanie rodziny.

Osobie uczącej się danego języka obcego do sprawnego posługiwania się nim i życia w obcojęzycznej społeczności potrzebna jest elementarna wiedza o jej kulturze, historii znanych postaciach oraz tradycjach i obyczajach. Często wiedza uczniów zniekształcona jest przez stereotypy, których istnienia nie byli wcześniej świadomi.

Dlatego też, podążając za wytycznymi *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, należy zwracać uwagę na umiejętności interkulturowe, na które składają się:

- a. *umiejętność dostrzegania związku między kulturą własną a obcą;*
- b. *wrażliwość kulturowa oraz umiejętność dokonywania właściwych wyborów strategii i ich odpowiedniego użycia w kontakcie z osobami z innych kultur;*
- c. *umiejętność pośredniczenia między kulturą własną a kulturą obcą oraz radzenia sobie z interkulturowymi nieporozumieniami i wynikającymi stąd sytuacjami konfliktowymi;*
- d. *umiejętność przewyższania stereotypów* (Miodunka 2009:106).

Dla obcokrajowców posiadających polskie korzenie, którzy uczą się w Polsce, wiedza o kulturze naszego kraju jest niezbędna do właściwego w nim funkcjonowania, co oczywiście nie oznacza wyzbycia się własnej tożsamości: *Pomijanie w trakcie nauczania języka jego elementów wyrażających treści kulturowe (bądź kulturą uwarunkowanych) może utrudniać komunikację, adaptację nowych kodów kulturowych, a nawet wywołać u osoby uczącej się danego języka jako obcego zjawisko tzw. szoku kulturowego* (Burzyńska, Dobesz 2009:119).

Warto więc zapoznawać uczniów z nową kulturą, w której przyszło im żyć. Różnice kulturowe uwidaczniają się od samego początku pobytu w obcym kraju. Należy je omówić, lecz także poszukać cech wspólnych. Uczniowie z pomocą nauczyciela mają szansę zdobyć wiedzę językową i kulturową. Sam nauczyciel też może się od nich wiele nauczyć. Wspólne zdobywanie wiadomości o innych kulturach poszerza horyzonty, przynosi wiele obustronnej radości, a także zwiększa apetyt na poznanie świata.

Bibliografia

- Gębał, P. E. (2010) *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*. Kraków: Universitas.
- Mihińska, K. (2012) Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka polskiego. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 2, 106-117.
- Miodunka, W. T. (red.) (2009) *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.

Katarzyna Kostro-Olechowska

Nauczycielka języka polskiego i języka polskiego jako obcego w jednym z warszawskich liceów ogólnokształcących.



Otwarcie na Wschód

Ludmiła Szypielewicz

Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli i Wykładowców Języka Rosyjskiego pod koniec listopada 2013 r. zorganizowało wyjazd do Moskwy dyrektorów polskich szkół, w których nauczany jest język rosyjski.

Wizyta studyjna została przeprowadzona już po raz drugi. Rezultatem wyjazdu poprzedniej grupy dyrektorów było zwiększenie liczby godzin języka rosyjskiego oraz wprowadzenie w niektórych szkołach elementów nauczania dwujęzycznego.

Główne cele wyjazdu dyrektorów polskich szkół do Moskwy to:

- poznanie systemu edukacji w Rosji;
- spotkanie z przedstawicielami Ministerstwa Edukacji Rosji oraz omówienie możliwości współpracy szkół polskich i rosyjskich;
- spotkanie z przedstawicielami Dumy Państwowej zajmującymi się zagadnieniami edukacji;
- spotkania w moskiewskich szkołach i omówienie możliwości współpracy placówek edukacyjnych;
- spotkanie z kierownictwem Instytutu Języka Rosyjskiego im. Puszkina;
- przybliżenie rosyjskiej kultury.

Organizatorzy chcieli zaprezentować uczestnikom z Polski modele nauczania w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, pokazać im nie tylko system edukacji, ale także rosyjską kulturę i historię. W Polsce to od dyrektora szkoły zależy, czy język rosyjski jest nauczany w danej placówce oraz czy nauczyciele będą mieć pracę. To on może wpłynąć na rodziców i zachęcić ich, aby dzieci uczyły się jednego z głównych języków europejskich. Często zdarza się, że w mniejszych miastach dyrektorzy szkół prawie nic nie wiedzą o współczesnej Rosji, o Moskwie, o tamtejszych szkołach, programach nauczania i wykładanych językach.

Wyjazd przedstawicieli Biura Edukacji m.st. Warszawy, dyrektora Wydziału Edukacji województwa lubelskiego, a także dyrektorów różnego rodzaju szkół z mniejszych miejscowości przyczynił się do zwiększenia motywacji do propagowania języka rosyjskiego nie tylko w danej placówce, ale także w sąsiednich szkołach.

Program wyjazdu był bardzo bogaty. Rozmowy w Ministerstwie Edukacji Rosji były bardzo owocne i zakończyły się ustaleniem możliwych form współpracy między partnerami polskimi i rosyjskimi. Szczególnie ważne dla uczestników było także spotkanie z przewodniczącym komitetu edukacji Dumy Państwowej oraz prezesem zarządu fundacji Русский Мир Wiczesławem Nikonowem. Dyrektorzy odwiedzili także dwa gimnazja, technikum oraz uczestniczyli w programie kulturalnym, poznali najważniejsze zabytki Moskwy oraz miejscowości należące do tzw. Złotego Pierścienia Rosji.

Wizyta nie mogłaby się odbyć, gdyby nie organizacyjne i finansowe wsparcie fundacji Русский Мир i Instytutu Języka Rosyjskiego im. Puszkina oraz logistyczne i merytoryczne wsparcie АНО ПроЛОГ, w szczególności dyrektor generalnej Natalii Szemiakinej.

Uczestnicy opuszczali Rosję pełni wrażeń i nowych doświadczeń. Podkreślali, że zobaczyli zupełnie inną Rosję i Rosjan niż jest to podawane w mediach. Byli także zaskoczeni poziomem nauczania oraz dostępnymi w szkołach pomocami dydaktycznymi.

Organizatorzy są przekonani, że wyjazd pozwolił dyrektorom przeformatować patrzenie na Rosję, a co za tym idzie na

nauczanie języka rosyjskiego. Stowarzyszenie jest gotowe pomóc zainteresowanym placówkom w udoskonalaniu metod nauczania języka rosyjskiego i uzupełniania go o elementy

współpracy międzynarodowej. Rok po wyjeździe planowane jest także spotkanie wszystkich uczestników celem podsumowania osiągnięć w zakresie wprowadzania języka rosyjskiego w szkołach.

Inicjatywy Biura Edukacji m. st. Warszawy na rzecz nauczycieli języka rosyjskiego

Zasada promowania wielojęzyczności w warszawskich szkołach oznacza szukanie nowych rozwiązań, partnerów, projektów, by zachęcić nauczycieli i uczniów do nauki mniej popularnych języków. Od kilku lat obserwujemy powolny powrót języka rosyjskiego i zainteresowanie kulturą i życiem społeczno-gospodarczym Rosji i Ukrainy. Warszawa podpisała umowę o współpracy edukacyjnej z Kijowem (w 2008 r.), a od 2012 r. rozpoczęła realizację projektów z Moskwą i Smoleńskiem. Nawiązywanie kontaktów odbywa się zarówno na poziomie oficjalnym, jak i bardziej osobistym, dzięki wymianie między szkołami, wizytom nauczycieli i dyrektorów. O tym, jak ważne są bezpośrednie kontakty, przekonaliśmy się, uczestnicząc w wizycie studyjnej zorganizowanej przez Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli i Wykładowców Języka Rosyjskiego w listopadzie 2013 r. Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy reprezentowały Joanna Gospodarczyk, dyrektor BE i Bożena Gałażewska, koordynująca współpracę ze szkołami na Wschodzie. Możliwość wymiany doświadczeń, rozmowy z dyrektorami szkół, które w Moskwie przechodzą gruntowną reformę, pomogły w ustaleniu kierunków współpracy ze szkołami w obu miastach. Do obszarów naszego wspólnego zainteresowania zaliczyliśmy projekty szkół zawodowych (rozwijająca się współpraca m.in. szkół odzieżowych, które już uczestniczyły w międzynarodowych pokazach mody); doskonalenie umiejętności językowych nauczycieli języka rosyjskiego, wspólne projekty szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych (m.in. projekty dotyczące wiedzy o historii i kulturze Rosji i Polski).

Równie obiecujące są nowe projekty ze szkołami ze Smoleńska. Współpracę rozpoczęła i prowadzi Krystyna Kancewicz, doradca metodyczny m.st. Warszawy, nauczycielka LO im.

L. Kossutha. Kontakty szkół ursynowskich, a od 2013 r. szkół z innych dzielnic Warszawy pozwoliły na realizację wymiany młodzieży ze Smoleńska. W październiku 2013 r. w dwóch tygodniowych turach młodzież z gimnazjów i liceów warszawskich oraz szkół smoleńskich uczestniczyła w warsztatach artystyczno-językowych w Warszawie i Kazimierzu Dolnym. Oprócz możliwości doskonalenia języka rosyjskiego, a także angielskiego i polskiego młodzież zwiedzała, poznawała kulturę i historię, uczyła się różnych technik artystycznych (od rysunku po fotografię). Na wiosnę planowany jest wyjazd warszawskich uczniów do Smoleńska. Zwieńczeniem projektu będzie wystawa poplenerowa prac uczniów, które powstały w Kazimierzu Dolnym. Wernisaż wystawy planowany jest Centrum Komunikacji Społecznej Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy na Placu Konstytucji 4 w pierwszej połowie maja br.

Planując wszelkiego rodzaju inicjatywy o charakterze edukacyjnym i kulturalnym, bierzemy pod uwagę rok 2015, który został ogłoszony Rokiem Polskim w Rosji i Rosji w Polsce. Wierzymy, że projektowane przez nas działania (warsztaty dla uczniów i nauczycieli, organizacja wystaw artystycznych, przedstawień, telemosty itd.) przyczynią się nie tylko do rozwoju języka rosyjskiego, ale również pozwolą nam zaistnieć w świecie edukacji i kultury w Rosji. Ważna będzie dla nas systemowa wymiana młodzieży i nauczycieli. Pomoże to w przelamywaniu wzajemnych stereotypów, wzbogaci wzajemną wiedzę o współczesnej Polsce i Rosji, historii obu państw, kulturze i dziedzictwie obu narodów. ymina dobrych praktyk oraz wspieranie atrakcyjnych form nauczania j. rosyjskiego przyczyni się z pewnością do wzrostu zainteresowania tym językiem i kulturą, którą reprezentuje.

Joanna Gospodarczyk, Bożena Gałażewska

dr hab. Ludmiła Szypielewicz

Samodzielny pracownik naukowy w Zakładzie Komunikacji Językowej Instytutu Rusycystyki Wydziału Lingwistyki Stosowanej UW. Członkini Prezydium МАПРЯА. Prezes Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli i Wykładowców Języka Rosyjskiego. Autorka monografii oraz artykułów naukowych z zakresu metodyki nauczania języków obcych oraz psycholingwistyki. Organizatorka wielu międzynarodowych konferencji naukowych, festiwali oraz seminariów dla nauczycieli języka rosyjskiego.



III Kongres Języków Obcych PASE

Luiza Wójtowicz-Waga

W dniach 9–11 maja 2014 r. odbędzie się trzeci Kongres Stowarzyszenia PASE (Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Jakości w Nauczaniu Języków Obcych). Dotychczasowe konferencje udowodniły, że praca nad zapewnieniem odpowiedniego poziomu merytorycznego i organizacyjnego spotkania z roku na rok daje coraz lepsze efekty.

Prelegenci z kraju i zagranicy co roku przekazują uczestnikom solidną dawkę wiedzy i inspiracji, a samo wydarzenie jest doskonałą okazją do rozwoju i utrwalania więzi. Uczestnicy spotkań reprezentują kilka grup odbiorców, działających w branży językowej. Z ogromnym zaangażowaniem biorą udział w proponowanych sesjach i warsztatach, podkreślając ich różnorodność i dużą przydatność. Tęgo samego możemy spodziewać się w tym roku. Kongresowi towarzyszą także dwa uroczyste wydarzenia: 75-lecie Cambridge English Language Assessment oraz 430 lat nieprzerwanej działalności Cambridge University Press.

Program wydarzenia

9 maja to dzień przeznaczony dla metodyków i dyrektorów szkół językowych, dający wiele możliwości dyskusji i analizy zagadnień oraz problemów nurtujących środowisko językowe z punktu widzenia tej grupy docelowej. Problematyka zarządzania szkołą językową i zasobami ludzkimi, rozwój zawodowy nauczycieli, obsługa IT i inne ważne kwestie branżowe będą najważniejsze tego dnia. Kim będą prelegenci? To eksperci w dziedzinie zarządzania edukacją, wykładowcy szkół wyższych, autorzy publikacji na temat zarządzania edukacją i wiedzą, wieloletni menedżerowie i metodycy.

Kolejnego dnia do udziału w kongresie zaproszeni zostaną lektorzy i nauczyciele języków obcych. Planowane są bloki

językowe (rosyjski, angielski, niemiecki, francuski), dzięki którym kongres stanie się prawdziwie międzynarodowym wydarzeniem. Zaproponowane tematy warsztatów i sesji pomogą zgłębić problematykę nauczania różnych grup wiekowych i środowisk – począwszy od warsztatów na temat uczenia małych dzieci, przez edukację młodzieży, skończywszy na dorosłych w środowiskach biznesowych. Do udziału zaproszeni zostali doświadczeni, opiniotwórcy metodycy, trenerzy i szkoleniowcy, którzy podzielą się swoimi obserwacjami i opiniami dotyczącymi rozwoju zawodowego nauczycieli.

Na zakończenie kongresu, 11 maja, odbędą się praktyczne warsztaty doskonalące technikę zawodową nauczycieli języków obcych. Warto dołączyć do innych praktyków, dzielących się pomysłami i metodami pracy.

Szczegółowe informacje o kongresie pojawiają się już wkrótce na stronie: www.kongres2014.pase.pl

Luiza Wójtowicz-Waga

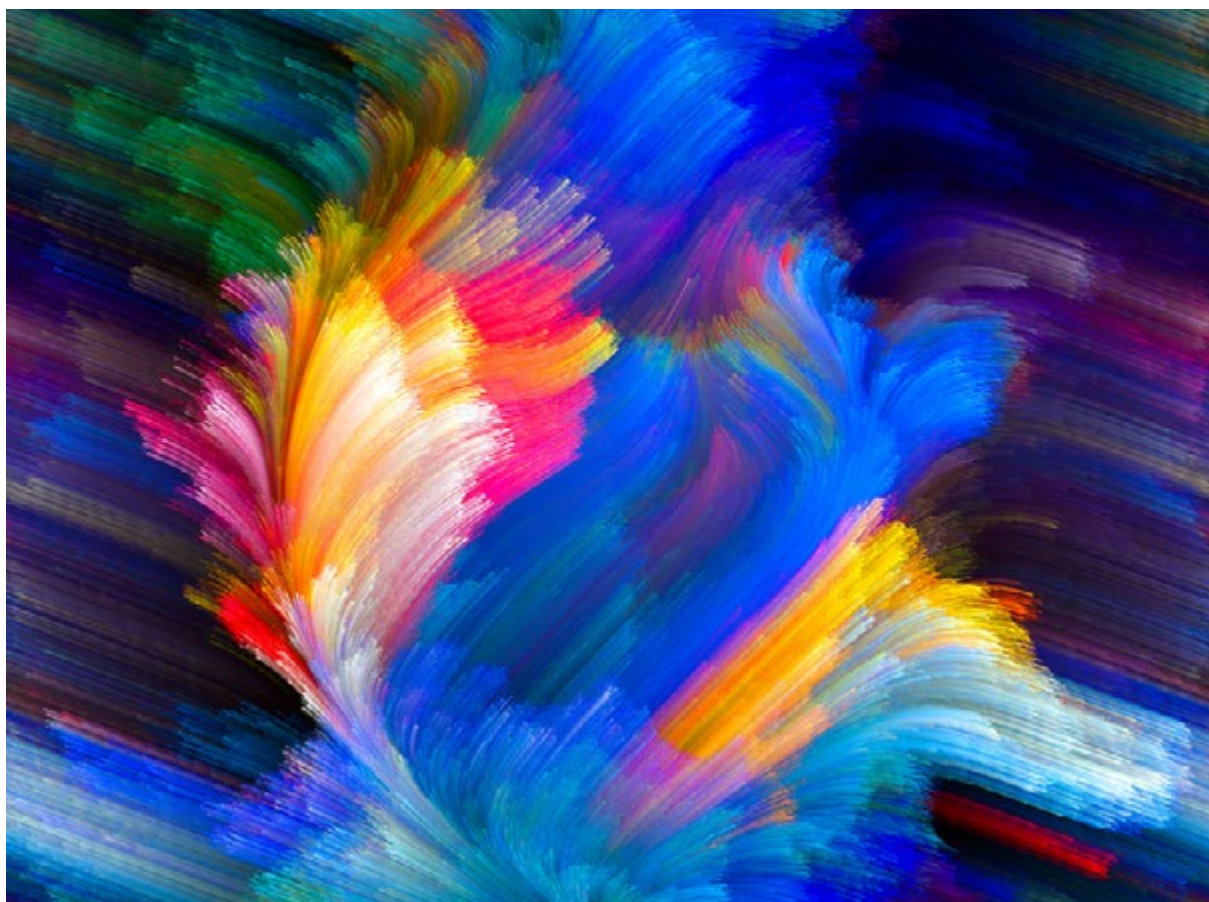
Trenerka i inspektor Stowarzyszenia PASE, prezydentka Cambridge University Press, recenzentka wydawnictw językowych. Przez ponad dekadę związana z Warsaw Study Centre. Prowadzi kursy metodyczne online w ramach projektu *Nauka Bez Granic*. W miesięczniku „The Teacher” prowadzi sekcję poświęconą rozwojowi świadomego nauczyciela. Autorka bloga o dobrym nauczaniu.



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.



Wyobraźmy sobie zdanie w pierwszym ćwiczeniu w podręczniku: *This is 234567. We are not at home right now. Please leave a message after the beep.* Czego nauczyciel będzie uczył, wykorzystując przywołane zdanie? Po pierwsze, tzw. języka funkcyjnego: zwrotów stosowanych w rozmowach telefonicznych i w automatycznych sekretarkach. Po drugie, słownictwa: czy to pojedynczych słów (*message, beep*), czy kolokacji (*leave a message*), czy wyrażen lub zwrotów (*at home, right now, after the beep*). Po trzecie, wydzielonych struktur gramatycznych: *to be* w czasie present simple, trybu rozkazującego, użycia przyimków. Jak można podejść do uczenia gramatyki, mając tego rodzaju materiał? Czy ważne jest, żeby przeprowadzać analizy, podawać reguły, odmieniać czasowniki przez osoby? A może raczej potraktować to wszystko jako nieodłączne elementy zdania, jak pewne słowa lub zwroty, a uczeń przyswoi je w równie naturalny sposób?

Dedukcyjne i indukcyjne podejście do nauczania gramatyki

Warto się zastanowić, czy gramatyki chcemy uczyć przez reguły, czy też przez kontekst i odkrycie. Pierwsze podejście, zwane dedukcyjnym, jest skupione na nauczycielu i polega na tym, że to on przedstawia temat gramatyczny, tłumaczy zasady, a następnie proponuje ćwiczenia, w których reguły i formy mają być wpasowane w zdania. W drugim podejściu, indukcyjnym, nauczyciel znajduje odpowiednie przykłady zdań, z których można wywnioskować zasady. To uczeń jest w centrum procesu nauczania, on dokonuje „odkrycia”. Podejście to składa się z trzech kroków. Zauważenie (*noticing*) to proces aktywnego zapoznawania się z treścią, w którym uczeń uświadamia sobie istnienie nowej struktury i widzi związek między formą językową a znaczeniem. Strukturyzacja (*structuring*) wnosi nowe wzorce do używanego przez uczniów języka i zwykle wymaga kontrolowanej praktyki i proceduralizacji (*procedurising*) to zastosowanie nowej struktury gramatycznej w natychmiastowej i płynnej komunikacji. (Batstone 1994).

Opisywane podejście indukcyjne z wielu względów jest lepsze od innych: podnosi motywację ucznia, przenosząc na niego odpowiedzialność za własną naukę, docenia inteligencję i inicjatywę ucznia, dodaje wiary we własne możliwości, a co najważniejsze – ten sposób nauczania gwarantuje głębsze przetwarzanie przyswajanego materiału. Jeśli instrukcje są

prawidłowo podawane przez nauczyciela, uczeń sam staje się nauczycielem dla siebie i dla innych. Dzięki temu może lepiej zrozumieć materiał, jest otwarty na eksperymentowanie i bez zahamowania używa nowych struktur w innym kontekście. Dodając do tego elementy personalizacji (układanie zdań w odniesieniu do siebie) oraz zabawy, zwracamy także uwagę na bardzo ważny aspekt: pozytywne emocje w uczeniu się.

O czym należy pamiętać w nauczaniu gramatyki

Nauczanie gramatyki przynosi więcej korzyści, gdy prowadzone jest w formie zabawy (Gerngross, Puchta 1994). Osoby dorosłe potrzebują reguł, ale uczą się na różne sposoby i – podobnie jak dzieci – lubią się uczyć przez zabawę. Najistotniejsze czynniki w uczeniu się gramatyki to treść i głębia doświadczenia emocjonalnego (Stevick:1996). Połączenie takie można uzyskać, podając wybrane struktury gramatyczne w ważnej dla ucznia treści. Zdecydowanie lepiej zapamiętamy to, co nas treściowo pasjonuje, dotyczy nas samych, rozbawia nas, zadziwia – niż materiał neutralny znaczeniowo. Dlatego zamiast uczyć czasu teraźniejszego na zdaniach o anonimowych Hani, Marku i Stefanie, lepiej gdy uczniowie ułożą podobne prawdziwe zdania o sobie i o swoich kolegach. Zaleca się również metodę zakotwiczenia (termin z tzw. programowania neurolingwistycznego). Polega ono na tym, że podczas czytania, po cichu albo na głos, uczniowie wizualizują scenę, wykorzystując wszystkie zmysły. Do zakotwiczenia przydatne są dźwięki produkowane np. przez nauczyciela (instrument muzyczny, stukanie, nucenie) oraz przestrzeń (technika pokoju rzymskiego). Nauczyciel powinien sterować wizualizacjami, ilustrując omawiane przykłady zdjęciami, ruchem lub muzyką. Skupiając się na składni i na rytmie zdania, odkrywamy coś więcej niż suche reguły gramatyczne. Okazuje się, że język ma swoją melodię. Osoby o wysokiej inteligencji muzycznej zaczynają odczuwać w sposób naturalny, które zdanie jest poprawne, a które nie.

W prezentowanym zbiorze ćwiczeń na kreatywne nauczanie gramatyki przeważa metoda powtarzania, w celu wyćwiczenia automatyzmów (tzw. drylu), a dodatkowo jest sporo pomysłów na zastosowanie twórczego myślenia. Nie są to typowe ćwiczenia podręcznikowe, gdyż są one na tyle otwarte, żeby nauczyciel mógł je odpowiednio modyfikować. Wiele z nich daje pole dla wyobraźni nauczyciela i ucznia. Dzięki nieskupianiu uwagi na samej gramatyce, a raczej na

ciekawych opowieściach, humorze oraz zabawie, nauka staje się przyjemniejsza. Warto pamiętać o tym, aby wszystkie „dzieła” w ten sposób stworzone przez uczniów mogły zostać przeczytane i docenione, a nawet opublikowane. Uczniowie za pomocą tych ćwiczeń mają możliwość stworzenia ciekawych i mądrych treści, które można zamieścić w szkolnej gazecie, na stronie internetowej, na przykład pod tytułem *clever kids*.

TWÓRCZE ĆWICZENIA

Poziom zaawansowania: A1-B1

What a ...!

Rzeczowniki policzalne i niepoliczalne

Uczniowie stoją w kręgu. Nauczyciel wykrzykuje *Look! What a nice rainbow!* Następnie każdy uczeń po kolei ma wykrzyknąć *and what a ...*, dodając przymiotnik i rzeczownik. Jeśli użyje rzeczownika niepoliczalnego z przedimkiem, wtedy nauczyciel sygnalizuje błąd i uczeń ten musi w kolejnej rundzie stać na jednej nodze. W drugiej rundzie nauczyciel zmienia wypowiedziane zdanie, używając rzeczownika niepoliczalnego lub liczby mnogiej, np. *What lovely sunglasses!* Uczniowie tworzą analogiczne formy. Jeśli niechcący użyją przedimka, stają na jednej nodze.

Is it a book?

Konstrukcja pytań zamkniętych

Ćwiczenie to wprowadzamy w grupie: nauczyciel myśli o dowolnym przedmiocie materialnym, na przykład *kettle*. Poprzez zadawanie zamkniętych pytań *yes/no* grupa ma zgadnąć, o jaki przedmiot chodzi. Na przykład:

- *Is it in this room?/ Is it made of wood?*
- *Do you need it every day?/ Can you open it?*

Następnie uczniowie, podzieleni na mniejsze grupy, po kolei ćwiczą takie zgadywanie. Jedna osoba myśli o przedmiocie, a reszta zadaje pytania i zgaduje.

Why is water wet?

Konstrukcja pytań otwartych

To proste ćwiczenie, zainspirowane dziecięcymi pytaniami, doskonale pobudza ciekawość poznawczą i pozwala przećwiczyć konstrukcję pytań w różnych czasach. Namawiamy uczniów, by obudzili w sobie dziecięcą świeżość i wymyślili jak najwięcej pytań zaczynających się od *why*. Na przykład: *Why is snow white?, Why don't penguins fly?* Mogą wypisać

takie pytania na kartkach w małych grupkach. Następnie grupa wspólnie próbuje znaleźć odpowiedzi na zadane pytania.

Not just a poem.

Konstruowanie prostych zdań w present simple i present perfect

(źródło: Gerngross, Puchta 1994)

Nauczyciel kilkakrotnie czyta uczniom nietrudny wiersz. Uczniowie mają zamknięte oczy i wyobrażają sobie poszczególne przedmioty, ludzi oraz czynności. Po wysłuchaniu wiersza dajemy uczniom szkielec tego tekstu (tekst z lukami) do dokończenia. Uczniowie wpisują to, co zapamiętali, uzupełniając puste miejsca swoimi pomysłami. Można przeprowadzić konkurs na „najbardziej autorski” wiersz, który jest poprawny gramatycznie. W ten sposób uczy my nie tyle zapamiętywania, ile obserwowania i myślenia przez analogię. Przykład wiersza, który możemy sami uzupełnić:

- *Too many people write about love.*
- *I want to*
- *I (since /for)*
- *.....*
- *It's*

There are...

Konstruowanie zdań z there

(źródło: Gerngross, Puchta 1994)

Uczniowie ćwiczą strukturę *there are*, uzupełniając według uznania wiersz:

- *There are*
- *There are*
- *There are*
- *There are*
- *And*
- *When I look into your eyes.*

Ostatnią linijkę można dowolnie zmieniać, np.: *When I look out of my bedroom window* albo *When I think of my future*. Można podać do wyboru różne wyrażenia do wpisania (jak: *tall trees, seagulls crying, high waves*), a uczniowie sami wymyślają puentę. Zamiast *there are* można używać *there is*. Należy zwrócić uwagę uczniów na to, które rzeczowniki są policzalne i mogą występować w liczbie mnogiej, oraz kiedy w liczbie pojedynczej używa się przedimka *a*.

Auction.

Powtarzanie i porównywanie struktur gramatycznych

Jest to ćwiczenie bardzo przydatne do powtórzenia materiału przed obszernym testem. Nauczyciel pisze zdania, wśród których część jest błędna. Może pisać te zdania na tablicy (przydatny jest OHP lub tablica interaktywna), a może je tylko głośno czytać. Zanim uczniowie zaczną licytować zdania, nauczyciel wprowadza słownictwo i struktury związane z aukcjami: *to bid, auctioneer, a bid, what am I bid?, a hammer, going – going – gone!*

Uczniowie mają chwilę na zdecydowanie, czy zdanie jest poprawne, czy nie, i licytują. Ustalamy, że dysponują określonym budżetem, np. 10 tys. euro (w sklepach z zabawkami można kupić banknoty do zabaw edukacyjnych). Uczniowie wiedzą, ile będzie zdań, ale nie wiedzą, jaka część z nich jest błędna. Ten, kto kupi zdanie za najwyższą kwotę, musi odpowiedzieć, czy jest poprawne, czy nie. Jeśli nie jest, ma za zadanie poprawić błąd.

Aby nadać grze posmak hazardu, można ustalić, że za dobrze rozpoznane zdanie bank (czyli nauczyciel) wypłaca uczniowi równowartość postawionej stawki, za dobrze poprawiony błąd bank podwaja stawkę, a za pomyłkę zabiera się uczniowi jego stawkę.

Zasad gry w aukcję jest wiele, można je upraszczać albo komplikować, zależnie od preferencji uczniów. Inne, bardzo ciekawe zasady tej gry przedstawia Rinvolucri w świetnej książce *Grammar games* (Rinvolucri 2000:18-21).

Noughts and crosses.

Powtarzanie i porównywanie struktur gramatycznych

Dzielimy klasę na dwie grupy. Rysujemy na tablicy tabelkę. Upewniamy się, czy wszyscy znają zasady gry w kółko i krzyżyk. Do tabelki wpisujemy słowa/wyrażenia gramatyczne, jak np. *quantifiers* (poniżej przykłady na bardziej zaawansowany poziom, ale ćwiczenie to sprawdza się na każdym poziomie).

Some	A few	Any
A lot of	Much	Enough
Many	Several	A couple

Mogą to być także *phrasal verbs*:

Put off	Put up	Turn down
Get by	Turn up	Come across
Get on	Catch up	Pass on

Grupy mają za zadanie wybrać kratkę i w ograniczonym czasie (20-30 sek.) ułożyć poprawne zdanie z wybranym słowem lub wyrażeniem. Jeśli zdanie jest zaakceptowane przez nauczyciela, mogą w tej kratce postawić swój znak, czyli kółko albo krzyżyk. Oczywiście grupa, która postawi trzy swoje znaki w linii prostej, wygrywa. Grę można powtarzać wielokrotnie z innymi słowami.

Grammar tennis.

Powtarzanie form czasowników, przymiotników i in.

(źródło: Rinvolucri 2000, ćw. pochodzi z: Scher, Verrall 1975)

Sadzamy dwóch chętnych uczniów na przedzie klasy, twarzami do siebie. Jeden „serwuje”, drugi „odbija”. Jeśli pierwszy lub drugi się pomyli, dostaje szansę poprzez oddanie serwu przeciwnikowi. Serwowanie polega na tym, że pierwsza osoba podaje *past participle* czasownika nieregularnego, a druga „odbija” przez podanie formy *past simple* tego samego czasownika, po czym piłeczka wraca do pierwszej osoby, która ma podać podstawową formę. Za podanie prawidłowej odpowiedzi dostaje się punkt. I tak po kolei, z następnym czasownikiem, tyle że serwuje druga osoba. Można użyć prawdziwej piłeczki do rzucania, jeśli chcemy podnieść dynamikę ćwiczenia.

Za pomocą tego ćwiczenia można też ćwiczyć stopniowanie przymiotników: *good-better-best* albo nazwy krajów, narodowości i języków: *Turkey-Turk-Turkish*.

Można również w ten sposób wymieniać kolokacje do danego czasownika lub wyrażenia z danym przymiotnikiem: każda kolejna osoba zmienia element przy głównym słowie, a runda kończy się na osobie, której zabraknie przykładu *be at home / work / a bus stop / a bank; make money / a phone call / a decision / up your mind*.

Poziom zaawansowania: B1-B2

Rub out and replace.

Okresy warunkowe

(źródło: Rinvoluceri 2000)

Za pomocą tej gry można w ciekawy i kreatywny sposób powtórzyć tryby warunkowe. Nauczyciel, jak najmniej się odzywając (*silent way*) rysuje lub przedstawia obrazek: kobieta, mężczyzna, pieniądze, kasyno. Po czym pisze zdanie i pokazuje, że będzie po kolei ścierał jedno słowo, aby uczniowie to słowo czymś zastąpili. W końcu zdanie powinno zmienić się w zdanie o zupełnie innej treści.

- *If the woman finds out that her husband lost all their money in a casino, she will really go mad.*
- *If the woman finds out that her husband lost all their money in a casino, she will really go* (Uczniowie proponują na przykład *angry* zamiast *mad*)
- *If the woman finds out that her husband lost all their money in a, she will really go angry.* (na przykład *poker game*)
- *If the woman finds out that her lost all their money in a poker game, she will really go angry.*

Inny przykład, którym też można pobawić się w taki sposób:

- *If the teacher goes on nagging about my homework, I will change the group.*

Podobnym ćwiczeniem jest redukcja zbyt długich zdań poprzez wstawianie precyzyjnego słownictwa i używanie klarownych konstrukcji. Warto ćwiczyć to z bardziej zaawansowanymi uczniami, którzy nabrali już płynności, ale komunikują się w sposób rozwlekły. Tym razem podajemy bardzo długie zdanie i za każdym razem proponujemy zlikwidować od dwóch do czterech słów, aby zastąpić je jednym. Oto przykład zdania, które warto poprawić:

My mother and my father, they took me on a very long holiday in the countryside in July or August, every year, and we used to ride horses or ride bikes in the woods a lot, which never made us tired.

Words like matches (The Marienbad game).

Szyk słów w zdaniach (źródło: Rinvoluceri 2000)

Na pewno każdy grał kiedyś w bierki – gra ta polega na usuwaniu ze stosu jednego elementu, tak aby nie poruszyć, czy nie uszkodzić reszty. W tej zabawie nauczyciel pisze na tablicy krótki wiersz, w czterech liniijkach. Jeszcze lepiej, gdy każde słowo wpisane jest w jedną „cegiełkę” (kartonik),

i wszystkie one razem tworzą piramidę. Uczniowie mogą zabierać po kolei kartoniki, przesuwając pozostałe w obrębie liniijki i w ten sposób sprawdzać, czy budowla nadal się trzyma.

- *Darling*
- *I love you so much*
- *You must never leave me*
- *If you go, I fear I will kill myself*

Inny wiersz (część wg Adrian Mitchell, za: Rinvoluceri 2000):

- *When a man is*
- *Too ill or old to work*
- *We often punish him*
- *Half his income is taken away*
- *Or all of it vanishes and he gets pocket money.*

Klasę dzielimy na dwie drużyny, z których każda kolejno ma zabrać jeden wyraz z wiersza, tak aby wiersz nadal miał sens, był gramatycznie poprawny, i żeby się „nie przewrócił”. Wygrywa ta drużyna, która ostatnia wyjęła słowo, zanim czynność ta stała się niemożliwa. Łatwiejsza wersja pozwala na przesuwanie „cegiełek” w obrębie jednego poziomu. Natomiast wersja trudniejsza na to nie pozwala, więc pozostawione „dziury w murze” mogą spowodować „zawalenie się” wyższej kondygnacji. Nauczyciel może z łatwością tworzyć własne przykłady, nawet przepisując kawałek tekstu z podręcznika.

Sentence transformation. Szyk słów w zdaniach

Dzielimy klasę na małe grupy. Opisujemy sytuację: *jest wieczór, nad brzegiem jeziora stoi smutna dziewczyna* i zapisujemy na tablicy lub podajemy na kartkach zdanie. Każda grupa dostaje na kartce to samo stwierdzenie, np. w pierwszym trybie warunkowym, jak poniżej:

- *I really don't know what I'll do if he doesn't come to see me by this strange lake tonight.*

Następnie podkreślamy dla każdej grupy inny fragment zdania (od jednego do czterech słów) i prosimy grupy o wymienienie go na inne elementy. Grupy piszą własną wersję zdania i podkreślają inny element (nie ten sam) do wymienienia, po czym przekazują kartkę grupie siedzącej z lewej strony. I tak każda grupa robi ze swoją kartką. Kiedy kartki zatoczą koło albo wszystkie elementy zostaną wymienione, czytamy na głos powstałe zdania.

Why did it happen?

Formy twierdzące, przeczące i pytające past simple

Jest to świetna i twórcza gra na powtórzenie konstrukcji pytań i czasu przeszłego. Uczniowie siedzą w kręgu. Pośrodku, na

stole albo na podłodze, są porozrzucane rozmaite ilustracje z kolorowych pism (im więcej, tym lepiej). Znajdujemy zdanie w czasie przeszłym, np. *he shouted STOP* i zadajemy do niego jedno otwarte pytanie: *Why did he shout STOP?* Uczeń po lewej stronie wymyśla jakakolwiek, nawet bezsensowną odpowiedź, inspirując się którymś z obrazków, np.: *He shouted STOP because she ran away* i zadaje pytanie *Why did she run away?* lub *Where did she run away?* Kolejna osoba odpowiada pełnym zdaniem w czasie *past simple*, zadaje pytanie i tak do momentu, aż wyczerpią się pomysły.

Oracle.

Future simple i pierwszy okres warunkowy

(Morgan, Rinvoluceri 2004)

Uczniowie siedzą w kręgu. Przygotowujemy dużo pasków papierowych (ok. 4x12 cm), a następnie rozdajemy po dwa paski każdemu uczniowi. Prosimy uczniów, aby wymyślili pytanie, osobiste lub ogólne, dotyczące tego, jak będzie wyglądała przyszłość. Na przykład: *Will I get married next year?*, *Will Poland ever win the Cup?* Zapisują je na jednej z kartek i odkładają na bok. Następnie uczniowie przypominają sobie słowa, jakich ostatnio się nauczyli, i zapisują jedno z nich na drugiej kartce. Po napisaniu wrzucają kartki do pojemnika, z którego będziemy je potem losować. Zaczynamy od wybranej osoby – staje się ona *wyroczną*, wybiera kogoś, kto zada jej pytanie, po czym losuje kartkę ze słowem i odpowiada na pytanie, interpretując wylosowane słowo. Odpowiedzi mogą być nieprecyzyjne, a nawet dość absurdalne, jak na przykład: *Will I be rich?* – *Yes, you will be rich if you stop smoking.* Autor tego ćwiczenia proponuje dość szerokie interpretacje, jak *smoking* od *global warming*. Ja proponuję układanie zdania z wylosowanym słowem, gdyż w ten sposób uczymy się też jego zastosowania.

My birthday. Something/anything

(luźna adaptacja z: Gerngross, Puchta 1994)

Świetnym ćwiczeniem na użycie *something/anything* jest kończenie tekstu. Nauczyciel podaje uczniom kartki z przykładowym tekstem. Może nawet dać im po kilka szablonów. Najpierw nauczyciel czyta uczniom uzupełnioną przez siebie wersję. Uczniowie nie notują, tylko słuchają ze zrozumieniem i mówią, co im się podobało w tekście. Można w trakcie czytania namówić ich do rysowania lub wizualizacji. Następnie uczniowie uzupełniają tekst według swojego pomysłu.

Nauczyciel monitoruje i poprawia ewentualne błędy. Na zakończenie uczniowie chodzą po sali i porównują teksty innych. Wybierają osobę, która wstawiła podobne słowa.

- *For my birthday*
- *You can give me*
- *Something*
- *Or something that*
- *Or something*
- *But please don't give me*
- *Anything*
- *And don't give me anything*
- *That is*

I used to dream.

Forma used to

(źródło: Gerngross, Puchta 1994)

Uczniowie przeprowadzają wizualizację (podróż w przeszłość). Przypominają sobie swoje marzenia z dzieciństwa lub z młodości. Można zaprezentować wcześniej tekst modelowy, dyktując go. Następnie uczniowie tworzą własny tekst na bazie oryginalnego.

- *I used to dream of*
- *I used to dream of*
- *I used to dream of*
- *And of*
- *But all I want right now*
- *Is*

I wonder.

Zdania względne i pytajne

(źródło: Gerngross, Puchta 1994)

To ćwiczenie należy do bardzo kreatywnych, pobudza ciekawość poznawczą i wyobraźnię. Nauczyciel dyktuje tekst wyjściowy, prosząc by po każdej linijce, czyli słówku pytającym, postawić trzy kropki. Model jest następujący:

- *When I go for a walk, I wonder where...*
- *When I read a book, I wonder why...*
- *When I open a parcel, I wonder what...*
- *When I answer the phone, I wonder who...*
- *When I think of growing up, I wonder when...*

Uczniowie sprawdzają poprawność, po czym proponują zakończenia do tych zdań. Próbuje wykrzesać z siebie jak najwięcej kreatywności. Dlatego nie oczekujemy jedynych poprawnych zakończeń, wszelkie pomysły, również te

niebanalne, są mile widziane. Następnym krokiem jest napisanie przez uczniów podobnego wiersza składającego się z pięciu linijek i pięciu różnych słów pytających.

What would happen if...?

Drugi okres warunkowy

Czasem zadajemy sobie pytanie *Co by było gdyby...?* Zadaniem uczniów jest tutaj wyobrażenie sobie jak największej liczby ciekawych i różnorodnych odpowiedzi na pytania, które „zawieszają prawa fizyki”. Przy okazji mamy okazję przećwiczyć drugi okres warunkowy. (W przykładach używam potocznej formy *was* zamiast *were*).

- *What would happen if there was no gravity?*
- *What would happen if dogs could speak a human language?*
- *What would happen if it rained every Saturday?*
- *What would happen if singing was banned?*
- *What would happen if people didn't die?*
- *What would happen if we became more and more attractive with age?*
- *What would happen if we slept 23 hours a day and were up for only 1 hour?*
- *What would happen if there was just one sex?*
- *What would happen if all people looked identical?*
- *What would happen if TV commercials were banned?*
- *What would happen if our eyelashes grew like hair?*
- *What would happen if smoking increased our mental capacity?*
- *What would happen if all water on the Earth was red?*
- *What would happen if milk was black?*
- *What would happen if there was a drug helping people make up their mind?*

She looks... look + przymiotnik / like... / as if...

(źródło: Lisbeth Harisson, Bell International College)

Uczniowie przynoszą na zajęcia swoje prywatne zdjęcia. Zaczyna nauczyciel, pokazując kilka zdjęć przedstawiających ludzi, zwierzęta, miejsca. Nic nie mówi, a uczniowie zgadują, co i kogo przedstawiają zdjęcia, i jak mogą być związane z nauczycielem. Opisują to, co widzą: *There's a young woman holding a cat*, a następnie interpretują: *She seems happy, she looks like an artist, she looks as if she's talking to someone, it's probably you, she has the same eyes*. Następnie uczniowie pokazują swoje zdjęcia w małych grupkach, a ich koledzy mówią o tym, co widzą, i jakie mają odczucia, przypuszczenia. Fakt, że uczniowie omawiają własne zdjęcia, dodatkowo podnosi ich motywację.

How am I different?

Zdania twierdzące w present perfect

(źródło: Lisbeth Harisson, Bell International College)

Nauczyciel prosi, aby uczniowie się mu przyjrzeni, po czym wychodzi na chwilę za drzwi, gdzie zdejmuje jakąś niewielką część garderoby (okulary, naszyjnik, może maluje usta pomadką). Kiedy wraca, pyta uczniów *How am I different?* Celowo nie używa czasu *present perfect*, ale skłania uczniów do podania odpowiedzi w tym czasie, np.: *You have taken off your glasses*.

Następnie uczniowie robią to samo w parach. Żeby nie robić zamieszania z wychodzeniem z klasy, wystarczy, aby jeden uczeń miał oczy zamknięte w czasie, gdy drugi zmienia coś w swoim wyglądzie.

Long time no see! Present perfect simple i continuous

(źródło: Lisbeth Harisson, Bell International College)

Nauczyciel wprowadza uczniów w sytuację: *jest rok 2020* (w każdym razie co najmniej 10 lat później od obecnego roku), spacerujesz ulicą i spotykasz kogoś ze swojej grupy. O czym będziecie rozmawiać? Zwykle o tym, co kto robił. Od czego zaczniesz rozmowę? Jakie pytania padną?

Long time, no see! It's a small world!! What have you been doing?/ Have you heard from...?

Uczniowie dostają swoje role na kartkach lub też sami je wymyślają. W rolach należy ująć pewne dokonania w *present perfect simple* (np. *You have opened a language school*) oraz czynności w *present perfect continuous* (jak: *You have been working as a pilot for 5 years*). Najciekawiej będzie, gdy uczniowie będą mieli role bardzo odległe od ich teraźniejszych zainteresowań. Dzięki temu możemy wprowadzić element zaskoczenia i humoru.

Grupa spaceruje po klasie, uczniowie witają się i rozmawiają z innymi. Następnie siadają i dzielą się najciekawszymi plotkami. Jako ćwiczenie dodatkowe, można poprosić uczniów o napisanie wywiadów lub miniartykułów.

Poziom zaawansowania: B2-C2

This is the news.

Strona bierna i struktury typowe w języku prasowym

(źródło: Francoise Votocek, Bell International College)

Nauczyciel przynosi gotowe proste nagłówki/tytuły wymyślonych artykułów, np. *DOG BITES MAN, ENGLISH*

TEACHER TO MARRY HER STUDENT, PALACE OF CULTURE PULLED DOWN?

Następnie uczniowie robią burzę mózgow na temat gorących newsów. Nauczyciel podaje lub wspólnie z uczniami przypomina, jakie struktury biernie są często spotykane w wiadomościach. Razem wszyscy dyskutują, dlaczego właśnie strona bierna jest wtedy używana. Uczniowie piszą artykuły do szkolnej gazetki w oparciu o wybrane tytuły. Można też przygotować teksty w formie krótkiego reportażu do telewizji. Przykłady struktur, które mogłyby być użyte:

- *The Palace of Culture is going to be pulled down.*
- *It is said / thought / believed that ...*
- *An elderly dog has been bitten by a stray dog.*
- *Mr X was interviewed by reporters...*
- *Yesterday the students were shocked by the news that ...*
- *This was announced at the school assembly.*
- *The wedding will be held in the school gardens...*
- *Preparations are being made.*

On one condition. Pierwszy okres warunkowy oraz formułowanie próśb

Każdy uczeń pisze listę przysług, o które chciałby poprosić każdego w grupie. Im bardziej zwariowane i nierealistyczne pomysły, tym lepiej. Następnie, krążąc ze swoją listą po klasie, proszą inne osoby o przysługę. Uczymy wcześniej wyrażen:

- *Can I ask you a favour?! Could you do something for me?*

Osoby poproszone o wykonanie danej rzeczy mają powiedzieć: *Yes, but only if...* Uczniowie powinni wypowiedzieć całe zdanie, jak np.: *Yes, I'll buy you a car, but only if you buy me a flat.* Uwrażliwiamy uczniów na to, aby nie używali form czasu przyszłego po *if*:

Ci bardziej zaawansowani niech naprzemiennie używają oprócz *if* również *as long as*, *providing (that)*, *provided (that)*. Mogą dodać takie wyrażenia, jak:

- *I need a favour from you, too! You will owe me a favour! If I do this for you, you have to...! Too much to ask.*

Psychic.

Mowa zależna, formy czasu przyszłego

Uczniowie, zapoznawszy się z formami czasu przyszłego do przewidywania przyszłości, pod okiem nauczyciela pracują w parach. Jeden ma szklaną kulę, wróży z ręki lub z kart, a drugi pyta o swoją przyszłość. Wróżbiarz wymyśla

świetlaną, mocno przesadzoną przyszłość. Następnie osoby te zamieniają się rolami. Bardzo ważne jest, aby uczniowie zapamiętali jak najdokładniej to, co usłyszeli. Odradzamy robienie notatek. W drugiej części ćwiczenia uczniowie piszą do swoich wróżbiarzy list z reklamacjami. W liście powinny znaleźć się zdania w mowie zależnej. Na przykład: *You said that I would be rich and I'm still poor; "You told me that I was going to marry within 3 months and I haven't met anyone.* Gotowe listy czyta się na forum grupy, można zrobić konkurs na najdowcipniejszy z nich.

Tendencies. Tend to

Warto posłużyć się tutaj korpusem losowanych zdań z użyciem danego słowa lub wyrażenia ([British National Corpus](#)) lub słownikiem kolokacji. Wyjaśniamy uczniom, jak używa się wyrażenia *tend to*, oraz informujemy ich, że jest ono bardzo często stosowane w potocznym angielskim. Zadaniem uczniów jest układanie dialogów (*small talk*) z użyciem tego wyrażenia. Dla ułatwienia wybieramy temat, np. *Sunday in spring*. Gdy zastrzeżemy, żeby każdy użył tego wyrażenia trzy razy, może zrobić się wesoło. Oto przykład dialogu, który można zamienić w skecz z charakterystycznymi postaciami:

- *Hi, have you noticed? It tends to rain whenever I want to ride a bike.*
- *No, not really. I tend to sit at home and watch TV on Sunday.*
- *Oh, yeah, old people tend to be so boring...*
- *Sure, and these youngsters tend to complain a lot.*

On the axis.

Powtórzenie i zestawienie czasów

(źródło: Bowkett 2000)

Jest to dobre ćwiczenie na zestawienia czasów przeszłych i przyszłych, ale można je też wykonać w czasie *present simple*. Nauczyciel rysuje pionowo oś czasu, wypisując różne daty, od początku XX wieku, a może nawet od starożytności, do wyimaginowanej daty w przyszłości. Uczniowie wypisują najważniejsze, ich zdaniem, osiągnięcia cywilizacyjne w konkretnej dziedzinie (np. transport, komunikacja międzyludzka, medycyna, podbój kosmosu). Następnie wymyślają, co zostanie wynalezione w przyszłości. Później grupa tworzy krótki tekst do encyklopedii przyszłości, pamiętając o użyciu czasów narracyjnych i *time expressions*.

Have you ever...?

Użycie it must be, would like i pytań w present perfect

(źródło: Gerngross G., H. Puchta 1994)

Zadawanie pytań zaczynających się od *Have you ever...?* może wydać się nam mocno wyeksploatowane, lecz dzięki proponowanemu ćwiczeniu można zmienić tworzenie pytań w bardziej twórcze zadanie. Nauczyciel czyta swoje przykłady zdań. Następnie rozdaje uczniom kartki do uzupełnienia według uznania.

- *I'd like to.../ I wouldn't like to.../ It must be interesting to.../ It must be fun to.../ It must be exciting to.../ It must be boring to.../ It must be difficult to...*

Uczniowie potem porównują swoje pomysły w małych grupach, podkreślają czasowniki użyte we własnych zdaniach i wpisują formy *past participle*. Następnie na zasadzie „*mingling*” (chodzenie po klasie i zagadywanie różnych osób) pytają się siebie nawzajem *Have you ever...?* z użyciem formy *past participle* podkreślonych czasowników. Należy zwrócić szczególną uwagę uczniów na to, że w takich pytaniach jedyną możliwą formą *go* jest *been*, a nie *gone*. Słowo *ever* też nie jest obowiązkowe, więc polecamy od czasu do czasu je odrzucić, aby język był mniej szkolny, a bardziej naturalny.

Zatem jeśli uczeń A ma zdanie: *It must be fun to go on a rollercoaster*, zadaje on następnie uczniom B i C pytanie: *Have you (ever) been on a rollercoaster?* Uczniowie odpowiadają, mogą się też odwdziżyć krótkim pytaniem *Have you?*

Possibly maybe.

Czasowniki modalne do dedukcji

Nauczyciel pokazuje kawałek zdjęcia znanej osoby, mogą to być same usta i broda albo ucho. Uczniowie zgadują, kto to może być, używając czasowników modalnych: *it may/might/could be...*

Następnie, gdy dokładamy kolejne fragmenty zdjęcia, portret staje się już rozpoznawalny. Gdy nasze przypuszczenia stają się coraz bardziej pewne, używamy: *it must be... / it can't be...* Gdy w końcu ujawnimy całą twarz, wtedy nie używamy już czasowników modalnych, ale po prostu czasownika *be* (*It is Brad Pitt*).

Zamiast fragmentu zdjęcia możemy pokazać jakieś interesujące zdjęcie nieznanego osoby znalezione w czasopiśmie (doskonale sprawdzają się zdjęcia z czasopism o tematyce społecznej). Klasa zgaduje, kim może być ta osoba, czym się zajmuje, w jakim jest wieku, czy ma przyjaciół. Często

pojawiają się zupełnie zaskakujące interpretacje, a uczniowie bardzo chcą się dowiedzieć czegoś o człowieku ze zdjęcia. Dlatego warto mieć towarzyszący artykuł i streścić uczniom prawdziwe informacje o bohaterze zdjęcia.

Podobnie będzie z zastanawianiem się nad tajemniczym zdjęciem jednej lub dwóch osób. Im mniej wiadomo, tym lepiej, dlatego znowu proponujemy zacząć od kawałków. Można użyć wtedy czasowników modalnych w formie *continuous*: *She might be feeling sick, She can't be holding the boy's hand;* a także w czasie przeszłym: *He can't have washed for a few days.*

A picture chain.

Zestawienie czasów, czasowniki modalne do dedukcji

Codziennie jesteśmy „bombardowani” tysiącami obrazów: w telewizji, w prasie, na ulicy. Stoją za nimi prawdziwe lub wymyślone historie. Proponuję dopisać własne historie do wybranego obrazu. Można w ten sposób ćwiczyć najróżniejsze konstrukcje i zagadnienia gramatyczne. Znajdujemy dwa niezwiązane ze sobą zdjęcia przedstawiające ludzi. Uczniowie wyobrażają sobie, co ich może łączyć, jaki mają życiorys, wymyślają historyjkę łączącą dwa różne zdjęcia i różne osoby. Pomysły zapisują. Można użyć tych samych zdjęć dla osobno pracujących grup. Na koniec porównywane są różne wersje.

Metaphors.

Słowotwórstwo, sense verbs

(źródło: Gerngross, Puchta 1994)

Podajemy kilka nowych rzeczowników oznaczających uczucia, jak np.: *love, hatred, anxiety, boredom, anger, disappointment, joy, happiness*, pokazując, od jakich słów zostały one utworzone. Uczniowie mają dokończyć zdanie dla każdego z tych uczuć wg modelu: *Fear is the colour of grey, polluted water.*

- *is the colour of*

Następnie podajemy przykład tekstu, w którym brakuje czasowników związanych ze zmysłami. Uczniowie zgadują, o jakie wyrazy chodzi.

- *Happiness* *the colour of poppies in spring.*
- *It* *like a chocolate ice cream.*
- *It* *like peach blossom.*
- *It* *like the cry of an eagle.*
- *And it* *like the wide open sky.*

Brakujące czasowniki w kolejności występowania to: *tastes, smells, sounds, looks.*

Teraz uczniowie niech pomyślą, z jakimi doznaniem zmysłowymi kojarzą im się podane rzeczowniki. Każdy ma swoje skojarzenia, mogą być zupełnie odległe, należy dać przyzwolenie na wszelkie pomysły. Uczniowie tworzą własne teksty, opierając się na powyższej strukturze. Mogą wybrać trzy z podanych uczuć, mogą też opisać wszystkie.

I saw a chicken kick a lamp-post.

See / hear + bare infinitive

(źródło: Gerngross, Puchta 1994)

Czy pozwalasz czasem sobie lub swoim uczniom być jak małe dzieci, które mają nieujarzmioną wyobraźnię, mówią to, co chcą, i są z tego dumne? Tego właśnie oczekuje się w poniższym ćwiczeniu. Uczniowie piszą kłamiwy wiersz, w którym „biorą udział” rzeczy lub zwierzęta (nowe słówka z lekcji). Zdania mają być zbudowane według wzoru:

- *I saw a (verb) a*
.....
- *Oraz: I heard a (verb) a*

Ćwiczenie to ma za zadanie oswoić ze strukturą *see/hear sb do sth*, gdzie używamy *bare infinitive* na określenie kompletnego wydarzenia, które zaobserwowaliśmy od początku do końca. Na to trzeba zwrócić szczególną uwagę. Uczniowie, w trakcie pisania i czytania w grupie swoich zdań, wizualizują te wydarzenia. Zwykle ćwiczenie to powoduje salwy śmiechu.

Elementary, my dear Watson.

Rozmaite czasy gramatyczne

(źródło: Bowkett 2000)

Uczniowie znajdują w kolorowym piśmie tajemnicze zdjęcia i pokazują je kolegom. Ich zadaniem jest wspólnie wydedukować, co się właśnie wydarzyło, przy użyciu czasu *present perfect simple*. Gdy wolą skupić się na tym, co się dopiero działo (trwanie), używają *present perfect continuous*. Portrety osób też są świetną inspiracją. Patrząc na ciekawy portret, dorysowujemy „dymek” i wpisujemy, o czym myśli właśnie ta osoba. A jeśli będzie to para lub grupa osób, to wpisujemy ich rozmowę.

Możemy też stworzyć narrację czy opowiadanie, pamiętając o właściwym użyciu czasów gramatycznych, w zależności od punktu odniesienia w czasie, od ukończenia pewnych czynności, od trwania innych itd.

What a story!

Czasy narracyjne, pytania otwarte

Celem tego ćwiczenia jest skłonienie uczniów do rozważań, co mogło się wydarzyć wcześniej, co było przyczyną jakiejś sytuacji. Niedobór informacji pozwala na myślenie kreatywne i spekulowanie. Uczniowie są zachęcani do użycia czterech czasów narracyjnych. Nauczyciel wprowadza uczniów w sytuację. Wybrany przykład pochodzi z rewelacyjnego zbioru *Puzzle stories* (Frank, Rinvoluceri, Berer 2008): *A man was found lying with a pack on his back in the middle of a field at night. What caused his death?*

Uczniowie, zadając pytania zamknięte (*yes/no*), próbują dojść do odpowiedzi znanej nauczycielowi (*He jumped out of a plane, his parachute failed to open*). Nauczyciel skłania uczniów do używania różnych form czasów przeszłych.

Bibliografia

- Batstone, R. (1994) *Language Teaching: Grammar*. Oxford University Press.
- Boers, F., Lindstromberg, S. (2009) *Teaching Chunks of Language*. Helbling Languages.
- Boggs, R. S., Dixon, R. J. (2012) *Grammar Step by Step with Pictures*. Pearson Longman.
- Bowkett, S. (2000) *Wyobraź sobie, że... Ćwiczenia rozwijające twórcze myślenie uczniów*. Warszawa: WSiP.
- Covington, M., Karen, V., Teel, M. (2004) *Motywacja do nauki*. Gdańsk: GWP.
- Frank, C., Rinvoluceri, M., Berer, M. (2008) *Challenge to Think*. ELB Publishing.
- Gerngross, G., Puchta, H. (1994) *Creative Grammar Practice. Getting Learners to Use Both Sides of the Brain*. Longman.
- Gerngross, G., Puchta, H., Thornbury, S. (2006) *Teaching Grammar Creatively*. Helbling Languages.
- Morgan, J., Rinvoluceri, M. (2004) *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Rinvoluceri, M. (2000) *Grammar Games. Cognitive, Affective and Drama Activities for EFL Students*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scher, A., Verrall, C. (1975) *100+ Ideas for Drama*. Heinemann.
- Shaw, E., Eckstut-Didier, S., Ordovery, H., Bonner, M., Fuchs, M. Maurer, J. (2012) *Focus on Grammar Interactive*. Pearson Longman.
- Stevick, E. (1996) *Memory, Meaning and Method*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Thornbury, S., (2012) *How to Teach Grammar*. Pearson Longman.

Dorota Kondrat

Lektorka języka angielskiego, metodyk w British School, trener nauczycieli i autorka scenariuszy twórczych zajęć dla dzieci i młodzieży. Członkini Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności, współpracuje z Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli i w Europejskim Programie Edukacyjnym *Nauka Bez Granic*.



Poznajemy literaturę angielską

Iwona Piecyk

Lekcja kulturowa z języka angielskiego ma na celu zapoznanie uczniów z nazwami najważniejszych gatunków literackich w języku angielskim oraz poszerzenie ich wiedzy o pisarzach języka angielskiego. Uczniowie mają okazję pracować w grupach metodą stacji dydaktycznych. Nauka odbywa się zgodnie z założeniami neurodydaktyki, według których komunikacja i dialog między uczniami wpływają na lepsze zapamiętywanie tekstu. Różnorodność zadań: łączenie pojęć i definicji, dopasowywanie tytułów i gatunków do autorów, „biegające” dyktando oraz twórcze pisanie zapewniają współpracę w grupie, a także wykorzystanie mocnych stron poszczególnych uczniów, nie tylko tych o najwyższym poziomie kompetencji językowych.

 **Temat:** Who wrote that book? – We are getting to know English language writers and literary genres

 **Poziom:** poziom IV.1 – zakres rozszerzony (na podbudowie poziomu III.1); poziom IV.2 – oddziały dwujęzyczne; B2–C1

Cele lekcji

Cele komunikacyjne:

- uczeń uzgadnia definicje, nazwy, tytuły utworów literackich;
- konstruuje krótki tekst;
- mówi o przynależności autorów i utworów do gatunków literackich;
- opisuje cechy charakterystyczne dla poszczególnych gatunków literackich i autorów.

Cele językowe:

- gramatyczne: uczeń stosuje czasy narracyjne;
- leksykalne: uczeń używa określeń gatunków literackich; potrafi wymienić cechy charakterystyczne dla poszczególnych gatunków;
- fonetyczne: uczeń poprawnie wymawia fragmenty dyktowanego tekstu i poprawnie je zapisuje.

Cele socjokulturowe:

Uczeń poznaje znanych pisarzy angielskiego obszaru językowego, ich najbardziej znane utwory i gatunki literackie.

Metody i techniki pracy:

- burza mózgów;
- praca w parach;
- metoda stacji dydaktycznych;
- wypowiedź pisemna;
- dyktando;
- dopasowywanie pojęć i definicji;
- grupowanie pojęć.

Formy oceniania:

- ocena biegłości – sprawdzenie tego, co uczeń wie o gatunkach literackich i pisarzach języka angielskiego;
- ocena osiągnięć – ocenienie, czy uczniowie poprawnie wykonali zadania na stacjach dydaktycznych;
- ocena bieżąca (kształtująca) – nauczyciel monitoruje pracę grup na poszczególnych stacjach dydaktycznych i ocenia, co uczniowie potrafią wykonać;
- samoocena ucznia – uczniowie dokonują samooceny i samokontroli tego, co wykonali na poszczególnych stacjach dydaktycznych.

Przebieg lekcji

Przygotowanie do zajęć (10 minut)

Zaczynamy od sprawdzenia listy obecności; nawiązania do poprzedniej lekcji; sprawdzenia zadania domowego; przygotowania ławek do rozkładu stacji dydaktycznych.

Dalej następuje przedstawienie celów lekcji oraz zasad organizacji pracy na lekcji przeprowadzanej w formie stacji dydaktycznych. Uczniowie będą pracowali w grupach 3-5-osobowych, wykonując zadania przy poszczególnych stacjach dydaktycznych i sprawdzając samodzielnie poprawność odpowiedzi po wykonanym zadaniu. Każda grupa zapisuje, ile punktów zdobyła za poszczególne zadania.

Przed lekcją nauczyciel przygotowuje numery stołów, przy których będą się znajdowały poszczególne stacje dydaktyczne i materiały wykorzystywane do rozwiązywania zadań przy poszczególnych stacjach. Liczbę stacji dydaktycznych można zmieniać, w zależności od poziomu zaawansowania i tempa pracy uczniów. Wszystkie polecenia na stacjach dydaktycznych podane są w języku angielskim.

Prezentacja materiału lekcyjnego (15 minut)

Najpierw odbywa się rozgrzewka językowa polegająca na burzy mózgów i wymienieniu przez uczniów nazwisk pisarzy języka angielskiego oraz sprawdzeniu ich rozumienia pojęcia gatunek literacki (*literary genre*). Nauczyciel zapisuje na tablicy pojęcie i jego definicje: *literary genre: writing style; a style of expressing yourself in writing*. Podaje także na tablicy kilka przykładów gatunków literackich wymienionych przez uczniów.

Podziału na grupy można dokonać na wiele sposobów. Proponuję wykorzystanie tematu lekcji i rozdanie uczniom karteczek z tytułami znanych książek, które reprezentują typowe gatunki literackie, np.:

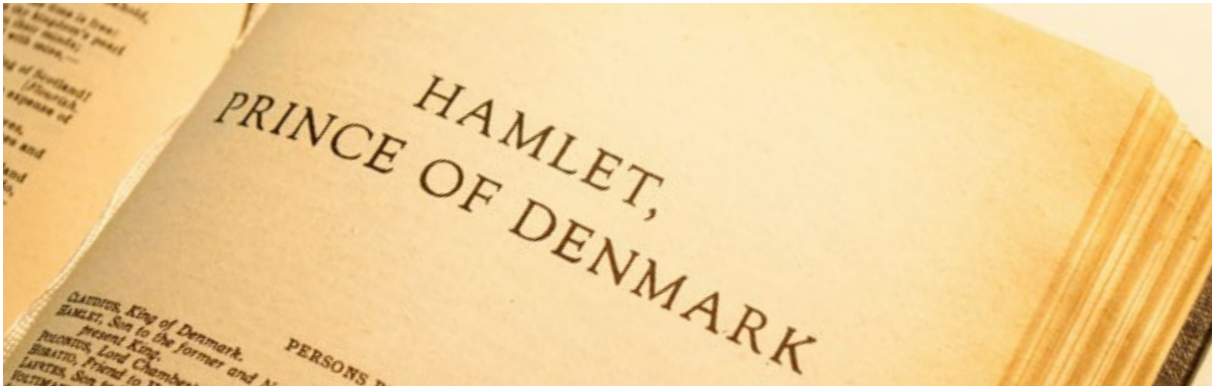
- fairy tales: *Cinderella, Ugly Duckling, Beauty and the Beast, Snow White, Little Red Riding Hood*;
- plays: *Midsummer Night's Dream, Pygmalion, Much Ado about Nothing, The Tempest, Macbeth*;
- romance: *Pride and Prejudice, Jane Eyre, Wuthering Heights, Emma, Sense and Sensibility*;
- fantasy: *The Hobbit, Lord of the Rings, Colour of Magic, Harry Potter, A Game of Thrones*.

Uczniowie poruszają się po klasie, podając tytuł i gatunek literacki, który prezentują, próbując ustalić, czy pasują do tej samej kategorii. Należy na to przeznaczyć dosyć ograniczony czas (np. 2 minuty), aby młodzież energicznie wykonywała zadanie, które jest jedynie wstępem do lekcji. Nauczyciel sprawdza, czy podział na grupy jest prawidłowy. Tak podzieleni uczniowie otrzymują kartki z kolejnością poruszania się po stacjach dydaktycznych:

- gr. 1: stacje 1, 2, 3, 4;
- gr. 2: stacje 2, 3, 4, 1;
- gr. 3: stacje 3, 4, 1, 2;
- gr. 4: stacje 4, 1, 2, 3.

Utrwalanie materiału lekcyjnego (ok. 40 minut)

Uczniowie poruszają się po klasie w podanej kolejności stacji dydaktycznych i wykonują zadania w grupach. Nauczyciel monitoruje pracę, upewniając się, że każdy z uczniów ma przydzielone zadanie i wszyscy wykonują zadania grupy wspólnie. Grupy sygnalizują zakończenie zadania przy danej stacji dydaktycznej, a wtedy nauczyciel podaje zespołowi kartę z odpowiedziami. Uczniowie sami sprawdzają stopień wykonania zadania (z wyjątkiem stacji nr 4) i zapisują liczbę zdobytych przez siebie punktów.



Stacja 1. – Połącz pojęcia gatunków literackich z ich definicjami. Potnij kartę pracy, najlepiej wydrukowaną na sztywniejszym lub różnokolorowym papierze. (Karta pracy 1.)



Karta pracy 1.

Stacja 2. – *A running dictation*: Uczniowie przydzielają kolejność wykonywania zadań w grupie. Jeden uczeń może podyktować tylko jedno zdanie, a następnie wymienia się dyktującego. Zadanie polega na całkowitej aktywacji ucznia (również ruchowej). Na ścianie, w dostatecznej odległości od stacji, jest przyklejony krótki fragment tekstu literackiego. Tylko jeden uczeń może podejść do tekstu w danym czasie, zapamiętuje jego fragment, podbiega do stacji i dyktuje go grupie. Nie można zapisywać tekstu podczas jego odczytywania ze ściany. Zadanie to ćwiczy zapamiętywanie, poprawną wymowę i poprawny zapis ortograficzny. Po zapisaniu całego tekstu grupa zgaduje, jaki jest tytuł i autor tego utworu. Po podaniu karty odpowiedzi przez nauczyciela, uczniowie sprawdzają, czy poprawnie zapisali tekst, oraz czy odgadli autora tekstu i jego tytuł. (Karta pracy 2.)



Karta pracy 2.

Stacja 3. – Połącz pisarzy i tytuły ich książek, a następnie podziel ich na dwie kategorie: pisarze amerykańscy i pisarze brytyjscy. Zadanie to pozwala uczniom wykorzystać posiadaną już wiedzę o literaturze języka angielskiego, a następnie drogą eliminacji dopasować nieznanne sobie tytuły i ich autorów. (Karta pracy 3. do zaadaptowania)



Karta pracy 3.

Stacja 4. – Uczniowie losują kopertę ze zdaniem, które ma być podstawą do napisania krótkiego tekstu o długości 50-100 słów w konwencji podanego gatunku literackiego. Uczniowie nie wiedzą, że będą pisali różne formy literackie na podstawie tego samego zdania. Ciekawe będzie późniejsze odczytanie przez młodzież napisanych tekstów i odgadnięcie gatunku literackiego. (Karta pracy 4. do zaadaptowania)



Karta pracy 4.

Wykorzystanie materiału lekcyjnego (15 minut)

Każda grupa odczytuje napisany przez siebie krótki tekst, a pozostali uczniowie odgadują, jaki gatunek literacki on przedstawia. Jeżeli nie wystarczy czasu podczas jednej lekcji, aby odczytać opowiadania, można wykorzystać je jako powtórkę na lekcji kolejnej lub zebrać do sprawdzenia i napisania informacji zwrotnej.

Ewaluacja (10 minut)

Uczniowie oceniają stopień trudności wykonywanych zadań i liczbę punktów zdobytych przez grupę oraz przekazują nauczycielowi informację zwrotną o tym, co zapamiętali najlepiej.

Iwona Piecyk

Nauczycielka języka angielskiego w XXI LO im. H. Kołłątaja w Warszawie, gdzie uczy języka angielskiego ogólnego i specjalistycznego na poziomach B2 i C1 w grupach międzyoddziałowych i w klasie lingwistyczno-kulturowej. Prowadzi konkursy, np. Konkurs Libros Lege – czytanie literatury angielskojęzycznej na głos, projekty międzynarodowe eTwinning. Za projekt *Creation and Illustration of Stories and Legends* otrzymała Krajową Oznakę Jakości za wybitny i innowacyjny projekt na skalę krajową i europejską.



Mike loves spring

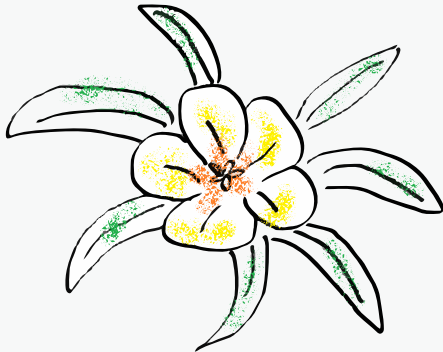
Izabela Witkowska

Mike loves spring to materiał dotyczący tematu przyrody. Rozwija umiejętności związane z nazywaniem zjawisk otaczającego świata, zwłaszcza w okresie wiosennym. Odbiorcami bajki są uczniowie klas I-III.

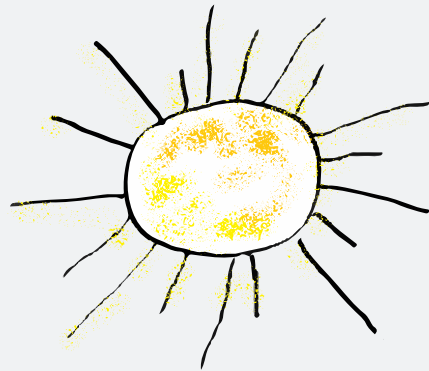


Wiosna to okres zmian zachodzących nie tylko w środowisku, ale również w najbliższym otoczeniu każdego z nas. To czas na porządkowanie, segregację, unowocześnienia.

Może warto odświeżyć też pracownię językową i udekorować ją wiosennymi symbolami, a przy okazji zaprezentować lub utrwalić nazwy roślin i zwierząt budzących się do życia w tym okresie.



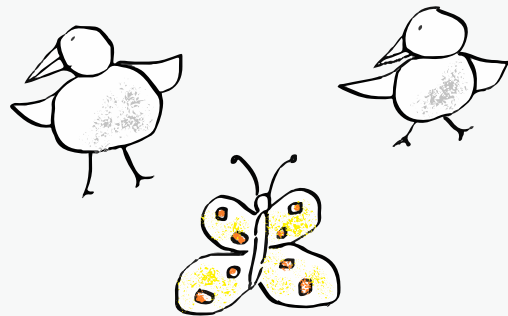
Welcome lovely little primrose!
Hello raindrop on Mike's nose!



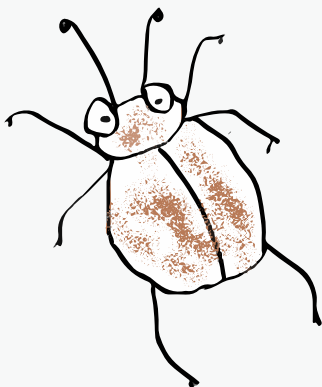
See you next year, Winter Days,
now it's time for sunny rays.



Mike is happy, he can run
through the meadow in the sun.



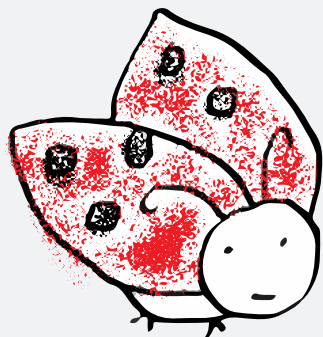
He can see the butterfly
and the birds flying high.



'Mike, be careful, look around,
there's a beetle on the ground'.



'It's got a house in the grass,
it is safe there – I can guess'.



But the tiny ladybird
is so young and really scared.



– ‘Please, don’t move, it’s not funny’.
– ‘Why? It’s a bee, it makes honey’.



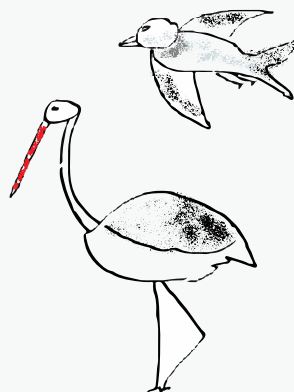
‘But it’s not nice, don’t you think?
If it’s angry, it can sting’.



– ‘Listen Mike, what can it be?’
– ‘A cuckoo!’
– ‘Where?’
– ‘In the tree’.



A tulip! A daffodil!
Do they smell good? Yes, they’re real!



– ‘A stork! A swallow! Now it’s clear.
I know, spring is finally here’.

Classroom decoration

Kilka dni przed planowaną prezentacją rymowanej bajki o Mike'u możemy poprosić uczniów o przyniesienie wycinaków z gazet, zdjęć, pocztówek, rysunków roślin i zwierząt charakterystycznych dla wiosny. W klasie rozwieszamy sznurki na pranie (symbolizujące wielkie porządki) i przypinamy spinaczami przygotowane materiały. Największą uwagę skupimy na wizerunku bociana, pszczoły, chrabąszcza, motyla, biedronki, kukulki, jaskółki, żonkila, pierwiosnka, tulipana, trawy, gdyż są to kluczowe słowa omawianej bajki.

Spring-cleaning

Dekorację klasową wykorzystamy jako pomoc do prezentacji słów z bajki. Uczniowie z pewnością rozpoznają wybrane zjawiska, rośliny czy zwierzęta. Dobrze jest, gdy posiadamy kilka sznurów umieszczonych w różnych częściach klasy, bo wtedy możemy je podzielić na kategorie: rośliny, ptaki, owady i inne. Sugerując wiosenne porządki, dzielimy obrazki na wymienione grupy. Być może na tym etapie uczniowie już rozpoznają znane słowa. Nazwane obrazki możemy wtedy umieścić na początku sznura.

Life in spring

W kolejnym etapie zapoznujemy uczniów z bajką, następnie umieszczamy na tablicy karty z nazwami interesujących nas owadów, ptaków i roślin: *stork, ladybird, beetle, grass, butterfly, swallow, cuckoo, daffodil, primrose, tulip, bee*. Wyjaśniamy, że to są właśnie rośliny i istoty, które budzą się do życia i które Mike ma okazję zaobserwować na łące. Uczniowie starają się połączyć nazwy z obrazkami za pomocą przypięcia ich kolejnym spinaczem do odpowiedniego wizerunku. W celu przeprowadzenia następnego ćwiczenia nauki słownictwa pt.: *What can Mike see in the meadow?* możemy przenieść wszystkie obrazki z omawianej bajki wraz z ich podpisami na oddzielny sznur. Zadaniem uczniów jest wysłuchanie bajki po raz kolejny i ułożenie obrazków w sugerowanej przez nią kolejności. Inną formą podobnego ćwiczenia jest *What's missing?* Prosimy wybranego ucznia o wyjście z klasy po to, by pozostali mogli zdecydować o usunięciu wybranego obrazka. Uczeń wraca do klasy, jego zadaniem jest nazwać to, czego brakuje.

Our classroom is the meadow

Przygotowane wcześniej materiały możemy wykorzystać na kolejnej lekcji w celu przypomnienia czy utrwalenia poznanego słownictwa. Znane już dzieciom obrazki lub nowe wizerunki interesujących nas obiektów, wyciętych chociażby z bajki, ukrywamy w dowolnych miejscach

w klasie. Zadaniem uczniów jest odnalezienie omawianych roślin, owadów i ptaków i ułożenie zdań z konstrukcją *I can see...* lub *There's a...*. W zależności od poziomu zawansowania grupy ćwiczenie to może stanowić okazję do zaprezentowania lub przypomnienia przymków miejsca np. *I can see a butterfly behind the board, I can see a beetle under the chair, There's a bee next to the poster* itp.

A spring chant

Aby popracować nad prawidłową intonacją słów lub zachęcić dzieci do poprawnego wyrażania emocji i wykorzystywania gestów, możemy zaproponować krótkie rytmiczne dialogi (pomysł zaczerpnięty z *Drama with Children*, Sarah Philips, *Resource Books for Children*, Oxford). Podobnie jak w zabawie *Who stole the cookie from the cookie jar?* tworzymy podobne pytania, opierając się na tekście z bajki o Mike'u, a następnie sugerujemy dialog. Na przykład:

Nauczyciel: *Who scared the ladybird flying to the flower?*
(imię ucznia) *scared the ladybird flying to the flower.*

Wskazany uczeń: *Who me?*

Pozostali: *Yes, you!*

Wskazany uczeń: *Not me!*

Nauczyciel: *Then who?*

Pozostali: *Who scared the ladybird flying to the flower?*

Nauczyciel: (kolejne imię ucznia) *scared the ladybird flying to the flower.*

Inne sugestie to:

Who saw the beetle in the fresh green grass? / Who heard the cuckoo singing in the tree? / Who saw the stork walking in the grass? / Who saw the butterfly sitting on the flower? itp.

Za każdym razem zachęcamy uczniów do okazywania uczuć, pokazywania gestów, wyrażania ekspresji. Rolę nauczyciela może równie dobrze przejąć śmiały, odważny uczeń, który poprawnie poprowadzi dialog, angażując pozostałych do dobrej zabawy.



Materiał do pobrania

Izabela Witkowska

Nauczycielka języka angielskiego w szkole podstawowej. Jej wielkim zainteresowaniem, z którego czerpie wiele satysfakcji, jest pisanie rymowanych bajek i wierszyków. Dziecięcy entuzjazm, zachwyt oraz słowa *Proszę Pani, jeszcze raz* są dla niej największą motywacją do pracy. Jest także autorką wielu podobnych materiałów edukacyjnych.

Z EUROPKIEM PRZEZ EUROPE



JEZYK
TO TWÓJ
PASZPORT.
UCZ SIĘ
JĘZYKOW.

Mnóstwo radości i emocji,
a przede wszystkim dobrej zabawy.
Wybierzcie się
w fascynującą podróż po Europie!
Zeskanuj kod telefonem
i pobierz grę.

GRA
EDUKACYJNA

To wyjątkowa gra, w której sympatyczny smok Europek zabiera graczy w pełną przygodę podróż po Europie. Gracze, podróżując wspólnie z Europekiem po europejskich stolicach, odkrywają ciekawe miejsca, potrawy, tradycje i zwyczaje. Podczas zabawy uczestnicy mają okazję sprawdzić i poszerzyć swoją wiedzę z zakresu geografii, zagadnień ogólnych oraz poznać bądź utrwalić zwroty w językach obcych.

Bogato ilustrowana gra, dostosowana do każdego poziomu edukacyjnego i językowego, może być wykorzystywana jako atrakcyjna pomoc dydaktyczna na lekcjach różnych przedmiotów.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ

ORE
OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI FUNDUSZ
SPÓJNOŚCI





Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji



Erasmus+